

À la confluence des collections *Pratiques* et *Recherches* des éditions de la HEP BEJUNE, la collection *Débats* aborde des questions majeures, relatives à l'éducation et à la formation. S'adressant à un public large, acteur ou non de l'institution scolaire, intéressé par les échanges et les confrontations d'idées, la collection, sorte de laboratoire de la pensée, vise une relance du débat grâce à un langage simple et ouvre des pistes de réflexion orientée vers des actions pédagogiques et didactiques.

Et si l'école apprenait à penser...

Sous la direction de

Marlène Lebrun

Éditions HEP BEJUNE

Collection Débats

Comité de lecture

Francesco ARCIDIACONO, professeur, responsable de la recherche,
HEP BEJUNE

Stéphanie BOECHAT-HEER, professeure, responsable des publications,
HEP BEJUNE

François JOLIAT, professeur, HEP BEJUNE

Alaric KOHLER, professeur, HEP BEJUNE

Françoise PASCHE-GOSSIN, professeure, HEP BEJUNE

Comité scientifique

Jean-Louis DUFAYS, professeur ordinaire, Université de Louvain-la-
Neuve

Jean-Louis DUMORTIER, professeur ordinaire honoraire, Université de
Liège

Jacques GINESTIE, professeur des universités, directeur ESPE Aix-Mar-
seille

Marie-Cécile GUERNIER, maître de conférences HDR, Université
Claude Bernard-Lyon 1

Bernard LAHIRE, professeur des universités, Ecole Normale Supérieure,
Lyon

Marlène LEBRUN, professeure Ph. D. HDR, HEP BEJUNE

Monique LEBRUN, professeur ordinaire, UQAM, Montréal

Abdelhouhad MABROUR, professeur, directeur LERIC, Université El
Jadida, Maroc

Philippe MEIRIEU, professeur émérite des universités, Université Lu-
mière- Lyon II

Youssef NAIT BELAID, Ph. D., directeur du CRDAPP, Marrakech

Yves REUTER, professeur des universités, Université Charles-de-Gaulle
Lille 3

Victor SAUDAN, professeur Ph. D., HEP Lucerne

Bernard SCHNEUWLY, professeur ordinaire, UNIGE, Genève

Viviane YOUX, présidente de l'AFEF

Responsable de la collection Débats :
Marlène Lebrun

Mise en page : Claude Chappuis -Tristan Donzé
Couverture : tgdesigner.com
Coordination de publication : Tristan Donzé

© 2017 – Haute École Pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse

Table des matières

EN GUISE D'OUVERTURE

Introduction

Marlène Lebrun (HEP BEJUNE)..... 13

J'écris ton nom

Antonin Moeri (Genève)..... 25

I. CONCEPTUALISATION OU CE QU'EN PENSENT LES THÉORICIENS

Vous avez dit : «penser»?

Jean-Louis Dumortier (Université de Liège)..... 37

De la pensée qu'il faut apprendre ou formater, à l'apprentissage de la pensée :

quelques éléments d'une épistémologie perspectiviste pour un usage scolaire

Alaric Kohler et Tristan Donzé (HEP BEJUNE)..... 59

L'émergence de la pensée. Développement intellectuel et psychopathologie du lien social

Bertrand Duccini (Université Paul-Valéry-Montpellier III) 87

Apprendre à penser à l'école ou mettre la morale à zéro?

Vincent Lorius (Université de Dijon)..... 103

De la formation de la pensée critique : que peut la philosophie?

Zakaria Ghazi (Université Mohammed V Rabat, Maroc)..... 125

II. CE QU'EN PENSENT LES PRATICIENS

Citoyenneté : les droits de l'enfant

Annick Stettler (HEP BEJUNE) 143

La littérature au cœur des apprentissages : une médiation culturelle au service de la pensée

Michel Aubry (HEP BEJUNE)..... 155

<i>La pensée critique en classe du français: une fondation éthique</i> Sami Halhal et Florent Biao (Université Laval, Québec).....	167
<i>La littérature et le débat empathique et raisonnable</i> Brigitte Louichon et Agnès Perrin-Doucey (LIRDEF, Montpellier).....	191
<i>La formation du citoyen lecteur</i> Pierre Le Reun, Carole Boulaouinat, Liliane Tur (CEPEC Lyon).....	207
<i>Repenser l'exercice de la dissertation par l'écriture collaborative</i> Valéry Rion (Lycée de Porrentruy)	259
<i>Apprendre à penser le monde quand il est troublé</i> Charles Heimberg (Université de Genève).....	261

III. CE QUE PROPOSENT LES FORMATEURS

<i>L'école apprend-elle à penser? Qu'en pensent les futurs enseignants?</i> Rachida Elqobai (CeRMEF Marrakech)	283
<i>Apprendre à penser le monde social par l'intermédiaire de la géographie scolaire. Comment de futurs enseignants primaires enseignent-ils l'alimentation dans leur classe de stage?</i> Alain Pache (Haute Ecole Pédagogique Vaud).....	307
<i>L'impératif de penser l'agir professionnel en formation</i> Françoise Pasche Gossin, Marie-Christine Juillerat, Christine Riat (HEP BEJUNE)	325
<i>Sensibiliser les futurs enseignants aux écrits intermédiaires: un levier pour questionner leurs postures d'étayage?</i> Marielle Wyns, Laurence Famelart, Nicole Rahier, Thierry Evrard (Haute Ecole Léonard de Vinci – Louvain-la-Neuve, Belgique).....	349

EN GUISE DE CONTINUATION

<i>Ecole du sport, école de la pensée</i> Laurent Massias (FFTRI, France).....	369
---	-----

EN GUISE D'OUVERTURE

Marlène Lebrun

HEP BEJUNE

Introduction

Quand on s'intéresse à la pensée, on ne peut pas ne pas penser au fameux *Cogito ergo sum* de Descartes dans le *Discours de la méthode*. Pour la philosophie cartésienne, la pensée est consubstantielle à l'existence. La connaissance, la morale et le droit (et même l'existence de dieu) sont rendus possibles par le sujet pensant. Etre sujet, c'est penser, c'est-à-dire rendre raison des choses et de soi-même. Pour Descartes, c'est la pensée qui permet de s'affirmer comme un être humain libre et responsable. La pensée est-elle un en soi ou bien se construit-elle dans le cours d'une quête cognitive et identitaire? Nous optons pour la seconde option, la construction.

L'école apprend-elle à penser? Ou plus exactement, doit-elle et peut-elle apprendre à penser? Voilà peut-être la vraie question. Dans *La ferme des animaux*, George Orwell posait la question de l'utilité des citoyens qui pensent dans une société donnée et une réponse positive était loin d'être évidente pour cet auteur.

L'ouvrage liminaire de la collection *Débats* propose une question importante que ne peuvent pas ne pas se poser l'enseignant, le formateur, le chercheur, l'étudiant, le parent, bref tout acteur de l'éducation. Quels que soient la discipline enseignée et le public ciblé, l'enseignant souhaite former un citoyen et un sujet de culture qui sachent chercher l'information, l'analyser, la mettre à distance, la réfléchir pour communiquer, prendre part au débat démocratique et produire une réflexion et/ou des actes pensés. Trait d'union entre les hommes, la culture est ce roman collectif où chacun est invité à écrire sa propre histoire. Il est loisible de se demander si la

réussite scolaire dit quelque chose de la capacité à penser, à faire preuve de culture, d'éveil et de posture critiques.

Dans une société qui tend à compartimenter les savoirs, à les parceliser tout en les spécialisant à l'extrême jusque l'autisme (quel chercheur ne s'est pas demandé s'il n'était pas le spécialiste d'une micro question qui n'intéresse qu'une toute petite communauté d'experts pairs?), la pensée au sens de l'humanisme relève de la capacité à faire des liens, des ponts pour une paideia qui permette de grandir ensemble.

Le sociologue et philosophe Edgar Morin, théoricien de la pensée complexe qui s'inscrit dans une geste de la modernité invitant à penser le global¹, considère qu'il faut arrêter de compartimenter les champs de recherche qui ne sont pas des chasses gardées ou des «no man's land» et qu'il importe de créer des passerelles qui permettent aux chercheurs de se nourrir de tout pour mieux penser et nourrir leurs propres problématiques.

En pédagogie, les chantres de l'interdisciplinarité s'inscrivent dans la même perspective. Le Plan d'Etudes Romand (PER) propose de développer cinq compétences transversales qui subsument les compétences disciplinaires – parfois jalousement défendues – et leur donnent du sens: collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créative et démarche réflexive. Cette dernière capacité concourt directement au développement du sens critique. Dans le cursus de la formation à l'enseignement, il importe aussi de faire dialoguer les savoirs d'expériences ou professionnels (communément appelés pratiques) et les savoirs de référence (théories) à

1 La complexité permet d'étudier plus en profondeur le rapport de l'homme à la société, à l'organisation ou encore à lui-même. Edgar Morin voit l'homme comme une identité globale, comme une unité et non plus comme la somme de ses parties qu'elles soient sociales, culturelles, biologiques ou encore psychiques. Il considère aussi qu'il faut avant tout enseigner ce qu'est qu'être humain et que toutes les disciplines d'enseignement doivent converger vers la littérature (*Le Monde*, 25-10-13, « Il faut enseigner ce qu'est être humain » et Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris: Robert Laffont, p.122)

travers la réflexivité pour que les enseignants formés soient à même de faire preuve de créativité pédagogique, d'éveil et de vigilance didactique afin d'élaborer des séquences d'enseignement-apprentissage en adéquation avec les contextes et les curricula.

Les contributions sont réparties en trois axes. Le premier interroge les tenants et aboutissants de l'acte de penser, ses liens avec le langage. Diderot insistait sur le fait que l'on n'est jamais propriétaire de «ses» idées : c'est la verbalisation et la réflexion qui autorisent l'appropriation. Le sens critique, autrement dit l'exercice de la pensée, s'il veut être autonome et libre, ne doit-il pas sortir du prêt-à-penser ou du formatage ? C'est la question de la liberté d'expression qui est aussi en jeu. Dans «J'écris ton nom», l'écrivain suisse Antonin Moeri fictionnalise cette question dans une nouvelle qui tisse des liens entre la fiction et le vécu d'un ancien professeur de français.

Le didacticien belge, Jean-Louis Dumortier, questionne la question, si l'on peut oser l'expression, et il considère qu'elle constitue une aporie dans la mesure où le continent «pensée» ne peut être investigué scientifiquement. C'est dans le cadre de la didactique du français qu'il envisage les retombées potentielles de «l'émergence d'un archipel d'activités mentales » explorées par différents chercheurs, notamment dans les neurosciences.

Tristan Donzé et Alaric Kohler présentent une réflexion philosophique sur l'apprendre à penser à l'école. Ils déplorent un apprentissage de la pensée formatée qui empêche de sortir du prêt-à-penser en imposant une démarche précise. A travers le perspectivisme, ils prônent l'analyse critique des données du problème pour évaluer sa pertinence et choisir, le cas échéant, sa propre démarche. Le titre «De la pensée qu'il faut apprendre ou formater, à l'apprentissage de la pensée : quelques éléments d'une épistémologie perspectiviste pour un usage scolaire» envisage une sorte de révolution copernicienne qui éviterait l'alliance de la réussite scolaire et du formatage.

Quant à Bertrand Duccini, c'est en psychothérapeute s'inscrivant dans une perspective de clinique psychanalytique qu'il envisage l'émergence de la pensée dans le cadre du développement intellectuel. Selon lui, la société contemporaine génère les difficultés narcissiques qui mettent l'enfant en difficulté de penser et d'apprendre. Autrement dit, faute de lien social, l'école accentue les résistances au développement intellectuel. «Car penser est une expérience d'exil : le moi se perd pour que le «je» pense». Ainsi, l'hyperactif d'aujourd'hui, paralysé par ses troubles de l'attention, serait, selon l'auteur, le cancre de naguère.

Vincent Lorius propose de mettre la morale à zéro. Ce contributeur pense que la formation de la pensée morale est non seulement un objet de formation scolaire mais aussi une visée importante pour l'apprentissage de la pensée. Il considère que les formes prises par l'éducation morale à l'école qui privilégient les valeurs de mérite et d'effort dont les sociologues ont montré qu'elles sont de l'ordre de l'héritage culturel, éloignent plus qu'elles ne rapprochent d'une éducation à la pensée. Selon lui, apprendre à penser suppose d'apprendre à juger et V. Lorius prône ce qu'il appelle le minimalisme moral pour défendre une école démocratique qui permette à tous d'apprendre à penser.

Quels sont donc les liens entre les représentations et/ou conceptions et la pensée critique, celle qui permet de penser librement, de poser des questions vives, de faire dialoguer les thèses entre elles et de formuler des jugements en connaissance de cause, c'est à dire pertinents? Pense-t-on mieux seul ou à plusieurs dans l'interaction en mutualisant savoirs et idées? L'espace de la classe de philosophie donne tout son sens à cette question vive à laquelle *Philosophie Magazine* a consacré un dossier. La contribution de Zakaria Ghazi² clôt le premier volet de théorisation de la pensée et de ses espaces de déploiement. Il se demande ce que peut la philosophie dans la formation de la pensée critique. Après une synthèse des théories

2 *Philosophie Magazine*, septembre 2015, n° 92.

philosophiques sur la pensée, l'auteur montre comment le débat philosophique, tel qu'envisagé par Michel Tozzi, favorise une éducation à la pensée « libre et responsable, autonome et réfléchie, qui façonne les esprits et ennoblit les goûts » dans le cadre de l'enseignement-apprentissage qui devrait placer au centre l'enseignement philosophique.

Le deuxième axe des pratiques est abondamment alimenté, il couvre le primaire et le secondaire et nombre de disciplines liées aux sciences humaines et sociales. Si les actuels programmes d'enseignement des sociétés occidentales s'inscrivent dans l'espace pédagogique du socioconstructivisme, ils interrogent le cadre d'apprentissage. Par exemple, le Plan d'études romand, le PER, mis en œuvre sur l'ensemble de la scolarité suisse romande obligatoire depuis 2011 considère que la démarche réflexive est une capacité transversale qui doit faire l'objet d'un enseignement-apprentissage dans toutes les disciplines.

Une étudiante et un étudiant en bachelor à l'enseignement primaire contribuent de manière significative à l'ouvrage en proposant une réflexion née de leurs pratiques de stagiaires qui bénéficient tout au long de leur cursus à la Haute Ecole Pédagogique de trois ans d'une formation par alternance. Le cadre du mémoire professionnel nourrit leur réflexion praxéologique. Annick Stettler considère l'importance d'une éducation interdisciplinaire à la citoyenneté et elle interroge une séquence qu'elle a menée dans une classe de jeunes élèves pour favoriser l'éveil aux droits de l'enfant. Quant à Michel Aubry, il défend la place nodale de la littérature dans les apprentissages fondamentaux et, dans la suite des propositions de l'auteur de *La peur d'apprendre*, Serge Boimare, il montre en quoi les mythes et les textes littéraires constituent une médiation culturelle qui favorise le développement de la pensée à travers une quête identitaire. Dans le même sens, Brigitte Louichon et Agnès Perrin-Doucey réhabilitent l'empathie comme une posture interprétative ouverte sur la tolérance et la compréhension de l'autre. Un exemple précis de lecture d'album de littérature de jeunesse illustre la thèse. C'est encore

d'éthique qu'il s'agit avec Florent Biao et Sami Halhal qui montrent que la classe de français a une forte responsabilité dans le développement de la pensée critique.

Valery Rion propose de nouvelles modalités d'entraînement à un exercice rhétorique phare de la discipline française, la dissertation. Il s'agit d'utiliser les plates-formes numériques afin de favoriser la collaboration, soit le partage des idées pour apprendre à débattre et à entrer dans le débat d'idées qui permet de problématiser.

Pierre Le Reun et ses collègues lyonnais, Carole Boulaouinat et Liliane Tur du groupe *Fristoire* invitent à travailler de concert le français et l'histoire pour former un « citoyen lecteur ». Enfin, pour clore le versant des pratiques, l'historien Charles Heimberg rappelle la nécessité de « penser le monde quand il est troublé ».

Le dernier volet présente des contributions qui parlent de formation des enseignants et d'exercice de la réflexivité³. Celle-ci est un processus transformateur des représentations, des pratiques sociales, des savoirs, qui permet une remise en question et une décentration de soi. Ainsi l'analyse réflexive est-elle un processus cognitif continu qui s'apprend et s'exerce non seulement dans le cours de l'action en cours (résolution de problèmes pédagogiques et didactiques en faisant preuve de créativité) et après l'action (capacité de distanciation et posture critique qui alimente la créativité).

3 Si on revient aux origines du concept de réflexivité, on remonte à John Dewey, philosophe et pédagogue américain du milieu du XXe siècle, qui considère que l'intervention d'un enseignant est/devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier, de planifier et de prévoir les conséquences de son action d'enseignement. Plus connu est le concept du praticien réflexif vulgarisé par Donald A. Schön (1983) dans la lignée des travaux fondateurs de Dewey. De son point de vue de praticien chercheur, Schön constate de fait une rupture entre les savoirs issus de l'expérience professionnelle et ceux issus des connaissances scientifiques. C'est la difficulté de faire un lien entre les deux types de savoirs (le fameux clivage théorie/pratique) et de prendre en compte les savoirs appropriés (beaucoup plus importants que le praticien ne le laisse paraître). John Dewey parlait de l'importance de la continuité de l'expérience professionnelle pour pallier la rupture en question.

Rachida Elqobai a souhaité interroger différents acteurs de l'éducation marocaine, des formateurs, des enseignants, des parents et des étudiants. Tous s'accordent à penser que le développement de la pensée critique est une mission importante de l'école mais que celle-ci faut à sa mission en raison de curricula qui focalisent sur la restitution des savoirs et non sur leur construction.

Alain Pache prend l'exemple de l'alimentation pour éclairer la manière dont la géographie scolaire apprend les élèves du primaire à penser le monde social quand les futurs enseignants ont réfléchi l'enseignement visé dans le cadre de leur formation initiale. C'est ainsi que trois formatrices en HEP, Françoise Pasche Gossin, Marie-Christine Juillerat, Christine Riat rappellent l'impératif de penser l'agir professionnel en formation initiale. Elles questionnent les tenants et aboutissants des séances d'analyse de pratiques professionnelles proposées aux étudiants se destinant à enseigner dans le primaire romand.

C'est aussi en tant que formatrices et formateur dans une Haute école pédagogique belge que Marielle Wyns, Laurence Famelart, Nicole Rahier, Thierry Evrard démontrent la nécessité de travailler en formation avec et sur les écrits intermédiaires définis comme des écrits de travail afin que les futurs enseignants prennent conscience des différentes postures d'étayage en jeu dans tout enseignement-apprentissage.

Au terme du parcours proposé, nous pourrions envisager de manière prospective une école de la pensée et non du prêt-à-penser, une école qui ne soit pas une simple école de la restitution des savoirs (souvent proche du psittacisme), une école qui atteigne l'objectif de l'apprendre à apprendre, comme certains philosophes de l'éducation et praticiens de l'école Freinet (et autres écoles alternatives) le souhaitent. Pour ce faire, il importe que l'étudiant soit autorisé et s'autorise à penser et que lui soient ouvertes les portes de la pensée et de l'action critiques, comme le préconisait l'éveilleur des Lumières, Kant.

In fine, Laurent Massias nous convie à un dialogue entre un grand-père et son petit-fils. Cela donne à penser sur deux manières d'envisager l'éducation sportive, celle qui consiste à imiter et dupliquer des stratégies et des gestes qui ont fait leurs preuves ou bien celle qui propose des situations-problèmes et invite à découvrir, essayer, s'entraîner et choisir le geste ou la stratégie la plus adaptée tant au contexte qu'à l'individu qui le met en œuvre. Une question de créativité et de réflexivité pour la deuxième option proposée.

Pour cet ouvrage liminaire de la collection Débats, nous espérons offrir des contributions diverses et variées⁴, émanant d'une pluralité d'acteurs qui s'intéressent de loin ou de près aux questions de pédagogie et d'éducation. Non moins variés sont les modes d'écriture et les genres textuels : l'enjeu étant de stimuler le lecteur et de lui offrir – c'est le moins – de la matière à penser. Notre ambition serait d'avoir ouvert cet espace de pensée sans avoir scié la branche de l'hypothèse sur laquelle l'ouvrage se fonde.

4 Je tiens à remercier chaleureusement Jean-Louis Dumortier de sa relecture avisée et des précieux conseils qu'il m'a donnés.

Antonin Moeri

Genève

J'écris ton nom

Dans le groupe d'élèves que la directrice me confia cette année-là, une fille s'appelait Jeanne. Visage magnifique, longs sourcils finement épilés, beaucoup de présence, des propos cinglants. Ses grands yeux étaient souvent rouges... Elle posait alors sa tête sur ses avant-bras... Elle doit dormir, me disais-je, avec toutes ses bagues et son mascara... Il m'était difficile de lui adresser la parole car elle se sentait aussitôt agressée. Son langage était cru. Elle ne se gênait pas pour remettre les profs à leur place, celle d'employés qui voudraient... qui voudraient quoi? Au juste! Jeanne avait l'art de pousser les enseignants dans leurs derniers retranchements, comme on dit. Ils avaient beau changer le dispositif pédagogique, évoquer des sujets d'actu, se remettre en question, Jeanne semblait les avoir percés à jour... Elle ne venait pas souvent à l'école. Elle fut plusieurs fois convoquée par la direction de l'établissement. Le père chez qui elle prétendait habiter ne répondait ni aux lettres avec logo de l'Etat ni aux lettres chargées ni au téléphone. Personne ne réussit à entendre sa voix ni à considérer son visage, ses épaules ou ses mains. Jeanne a finalement disparu comme elle était arrivée... sur les vagues frémissantes d'une mer juste après la tempête... laissant derrière elle les orques éventrés et les espadons en sang... Je n'ai pas réussi à la convaincre. Les «il faut construire», «il faut recopier», «il faut écouter», «il faut apprendre» ont coulé sur les joues de son beau visage. Combien de fois pourtant ai-je essayé de lui parler... de lui suggérer de prendre conscience... de susciter son étonnement...

Elle préférait croiser les jambes et ses doigts à grosses bagues en toc pour se marrer avec Paolo, grand garçon aux yeux verts, qui aurait plaqué un prof de maths contre la paroi, m'a-t-on raconté, et lui aurait déplacé une vertèbre par ce geste de rare violence. Mais Paolo, je le sentais, avait envie d'apprendre... Impulsif et rageur...

Très susceptible, parfois d'un cynisme effrayant... Mais Paolo, lui, était d'accord de... Il acceptait parfois de se soumettre à une règle que lui-même n'avait pas édictée... ça lui arrivait, pas trop souvent, mais parfois... Il n'était pas bavard en classe et, quand il avait décidé de s'adresser à un adulte devant ses camarades, il utilisait toutes sortes de formulations standard qui rendaient la situation presque loufoque. Avait-il entendu ces formules sur l'écran de son smartphone, dans la bouche d'un acteur à la télé, dans celle d'un copain s'adressant à une dame ou à un monsieur ? Je l'ignore mais on aurait dit que Paolo connaissait un genre de mode ironique et le prof ne se sentait pas, alors, humilié ou méprisé... Paolo n'en faisait évidemment pas trop pour ne pas passer pour un fayot, ce que Paolo n'eût jamais supporté. Quand il retournait en Italie, c'était pour voir ses cousins qui rêvaient de venir en Suisse bosser dans une entreprise de télécommunications, une fabrique de chocolat, une banque ou une supérette, qui rêvaient de se payer un écran plasma pour voir les films américains, les filles qui bronzent sur une plage à l'abri des truands sniffeurs, qui boivent des coquetèles en fixant l'horizon...

Nous avons instauré, les élèves du groupe et moi, un moment dans la semaine qui serait consacré à... oui... à écrire... Il y avait du boulot sur le plan formel mais les idées foisonnaient. Leur ayant lu à haute voix le début d'un texte de Ludwig Hohl intitulé «Ascension», dans lequel il est question de deux personnages masculins partant à l'assaut d'une montagne, labyrinthe de glace sans traces humaines ni perspective, univers à la fois transparent et ténébreux, avec ses pentes abruptes, ses crêtes rocheuses, ses énormes couloirs montant à pic vers d'improbables sommets... leur ayant lu ce texte écrit dans un style dégraisé, à la fois elliptique et somptueux, je leur demandai d'inventer une histoire sur le thème de l'ascension. L'un parla de la tour de vingt étages dans laquelle il habitait avec sa mère au chômage et du bruit que faisait l'ascenseur pour atteindre tous ces étages, une autre décrivit l'écorce lisse et gris argenté, les fruits ovoïdes couleur bronze, l'incroyable fouillis des branches qu'on n'ose pas couper car ce sont celles d'un arbre sacré : le baobab sur lequel Assiatou montait avec ses copines, dans l'avant-nuit qui n'en finissait

pas d'incendier les arbres, leur prêtant une somptuosité sidérante... Je trouvai extraordinaire que des scripteurs n'ayant pas la moindre idée d'une expédition dans les Alpes puissent parler avec autant de liberté de ce que le mot « ascension » éveillait dans leur esprit. Une seule élève évoqua le moment où Jésus monta au ciel après avoir été crucifié. Cette élève devait fréquenter le catéchisme, car elle savait énormément de choses et m'apprit plusieurs détails sur le village où vivaient les amis de Jésus et sur la tentation du Christ au désert...

Paolo avait un point commun avec Jeanne. Il ne venait pas souvent à l'école. Je notais les absences, avertissais le secrétariat et, lorsque Paolo revenait en classe, quelques jours plus tard, il me tendait joyeusement son carnet de correspondance dans lequel je pouvais lire les excuses que sa mère rédigeait: absan cause gasto ou bien chez le doteur... Je m'étais renseigné auprès des responsables scolaires qui m'ont dit qu'une signature de parent valait un certificat médical, sur quoi j'ai réduit mes ambitions de « former », j'allais dire « formater » des individus pour me consacrer uniquement à mon travail dans l'espace-classe... Je sentais que, pour déclencher un peu d'écriture (faire appel à ce qu'on pourrait appeler l'imaginaire) chez Assiatou et les autres, il leur faudrait éprouver, dans la mesure du possible, quelques titillations de plaisir ou une forme de désir, mais peut-être pas celui qu'évoque Platon pour qui le désir suppose la conscience d'un manque, peut-être pas celui qu'évoquent les moralistes pour qui le désir revêt un caractère douloureux... Tout le monde en effet, dans la communauté éducative, semble d'accord pour dire qu'il y a bien assez de souffrance dans le monde qui nous entoure pour ne pas en rajouter une couche en classe. Il fallait donc procéder avec prudence, imaginer des solutions, créer un espace dans lequel Assiatou et les autres pussent respirer, se mouvoir, murmurer en toute confiance...

J'ai noté sur de petits cartons des bouts de phrases qui pourraient, me semblait-il, déclencher un mini-récit ou... je ne savais pas exactement ce que pourraient déclencher ces bouts de phrases mais je sentais qu'un mini-récit de vie pouvait déboucher sur autre

chose... Je n'ai jamais poussé mes élèves à produire une sorte de confession (ce que faisait avec un certain succès un de mes collègues dans une classe parallèle) ou à raconter des rêves (ce que faisait une collègue dans ce qu'on appelle un « atelier d'écriture »), je proposais toujours à mes élèves de prendre appui sur des faits précis, des objets palpables, de nourrir leurs textes de détails authentiques avant de plonger dans la fantaisie... J'aurais pu leur demander d'entreprendre un travail de recherche en bibliothèque avant de se lancer dans la rédac, de lire des articles ayant trait à l'histoire, à la géographie de telle région du monde, aux moeurs des habitants de cette région du monde, j'aurais pu leur demander de feuilleter des traités de magie pour qu'ils soient rassurés quant à la crédibilité de leur fiction... Ces documents auraient pu former sous leurs pieds un terrain solide... Je ne voulais pas qu'ils partent de rien, ce qui eût équivalu (bizarre ce équivalu) pour eux à se jeter dans un gouffre. Nous n'en étions pas encore au stade des recherches en bibliothèque et, pour l'heure, je voulais leur faire comprendre que leur vie, leur existence, ils ne pourraient la percevoir nettement qu'à travers une ou un autre... Je ne leur parlais évidemment pas de dédoublement, ce qui les eût effrayés, ce qui eût déclenché dans leur tête des visions de « shit-tekno-astrofonik-partys » ou de « binge drinking » Il ne s'agissait pas de convoquer ce genre de souvenirs, de diriger ce qu'on appelle les apprenants dans une direction que plusieurs élèves de cette classe connaissaient bien... Pour éviter que Sandrine me raconte son énième séjour chez une tante en Bretagne, pour que Paolo ne me raconte pas, une énième fois, sa traversée des Alpes direction l'Italie, assis sur la banquette arrière en skaï, traversée qu'il faisait en compagnie de ses parents à l'époque où ceux-ci vivaient ensemble, à l'époque où ils se faisaient des câlins... pour éviter ces récits de vie qui ennuyaient finalement tout le monde, je leur proposai une situation : ils pourraient se projeter dans un animal de leur choix et raconter ce qui leur advient ou ce qui advient à cet animal doux ou féroce, chétif ou sanguinaire (je leur ai montré des photos de canards siffleurs, de flamants roses, de grèbes huppés, de busards pâles, de goélands argentés...).

Je n'ai pas compris ce que Zinar voulut dire en parlant de deux petits oiseaux recevant la nourriture du bec de leur mère... Le plus fort frappe de son bec le plus faible, puis l'expulse du nid pour pouvoir engloutir, à lui seul, toute la nourriture apportée par la mère. Le faible oisillon qui n'a pas encore assez de plumes pour voler s'écrase au sol où il grelotte misérablement, levant une dernière fois la tête avant de la laisser tomber dans la poussière... Je n'ai pas cherché à savoir ce que Zinar avait exactement voulu dire en décrivant l'oisillon grelottant dans la poussière, mais le texte de Zinar était si beau, sur le plan de la formulation, des descriptions, que l'objectif me sembla atteint... Quant à Paolo qui vivait avec sa mère dans un deux-pièces cuisine à la Rue Industrielle, je me réjouissais de lire son texte... Je savais qu'il était fils unique et que mami l'adorait, que dis-je, le divinisait. Il était son Paolito à elle et il ne fallait surtout pas y toucher ou en dire du mal, sans quoi elle sortait ses griffes et venait vous insulter dans le corridor ou la cour de l'établissement. Personne ne savait comment madame gagnait sa vie. Elle portait des santiags et des vestes de motard, arrangeait ses cheveux en mèches rebelles ; une ceinture cloutée tenait le jean au bas de la taille et, même en hiver quand elle déboutonnait son manteau, le quidam pouvait apercevoir sa peau hâlée au-dessus de la grosse boucle en laiton... Paolo nous avait laissé entendre que mami tenait un salon mais nous n'avons jamais pu savoir de quel genre de salon il s'agissait. D'ailleurs, est-ce que cela nous regardait puisque cette dame semblait en règle avec les administrations communale et cantonale... Paolo avait sorti des feuilles de son classeur (oui, j'avais réussi à obtenir de lui qu'il prît ses affaires pour venir en cours) et demandé un crayon à un copain. Il posa son menton sur la paume d'une main et sembla s'enfoncer dans une longue rêverie. Certes, il ne savait pas à quoi pourraient lui servir les stations dans cette école qu'il considérait comme une morne caserne mais, ce jour-là, il avait décidé de se donner de la peine, même s'il n'avait rien à dire... Je lui proposai le début d'une histoire qu'il devait continuer...

Pour continuer cette histoire, il décrit le bec et les plumes d'un oiseau (était-ce une mésange bleue, un busard ou une harpie

féroce?) puis il évoqua le vol de cet oiseau au-dessus des forêts, des plaines et des immeubles. Et voilà que l'oiseau (je le répète, Paolo n'a pas précisé son espèce) est attiré par une promeneuse qui le saisit, l'emmène chez elle, l'enferme dans une cage et ne le laisse plus sortir... La femme tombe amoureuse de cet oiseau, elle lui sourit, lui murmure des mots doux, le câline longuement (voilà ce qu'avec un genre de sidération le professeur de français lisait le soir dans son bureau) L'oiseau regarde la femme quand elle se déshabille, il distingue le contour de ses épaules, le galbe de ses mollets, les seins qui s'échappent du soutien-gorge quand celui-ci est dégrafé, l'oiseau voit la femme venir vers lui... Elle le prend dans ses bras, le serre contre elle, le pose sur ses cuisses serrées... L'oiseau ne sait plus comment se tenir, il se demande pourquoi la femme est seule, pourquoi elle n'a pas de mari... Il s'endort à côté d'elle dans un grand lit, mais voilà que l'oiseau est dans le ventre du narrateur (je ne sais plus comment l'élève a opéré la transition) Le narrateur que Paolo avait imaginé voudrait sortir l'oiseau de sa cage, ouvrir la fenêtre et lui rendre sa liberté... L'oiseau plante son bec dans la chair, déchire les tissus, triture le foie avec ses griffes (ah bon, des griffes!?!), il n'est plus le joli volatile que mami avait recueilli au cours d'une promenade à la campagne et que Paolo avait évoqué au début de son texte, il est désormais le héros d'un récit que le professeur de français demandait à Paolo d'écrire, de recopier proprement en tenant compte des corrections en vert, en bleu et en rouge que le professeur proposait dans les marges de la feuille lignée pour que Paolo améliorât sa syntaxe, son vocabulaire, son ortho, un prof que Paolo ne voulait plus considérer comme un p'tit employé médiocrement rétribué, un prof qui n'aurait plus à se demander pourquoi il est là, quel rôle il pourrait jouer devant son auditoire, quel masque il devrait adopter pour...

Je ne sais pas si j'ai aidé Assiatou, Zinar, Paolo et les autres à penser, je ne sais pas si j'ai aidé ces élèves à s'affirmer comme des êtres humains libres et responsables, je ne sais pas si j'ai fait de Paolo, de Zinar et d'Assiatou des «sujets de culture qui savent chercher l'information, la mettre à distance et la traiter», mais peut-être ai-

je aidé certaines filles et certains garçons de ce groupe à mettre en scène ou en mots leur histoire, à imaginer un double (animal ou humain), peut-être les ai-je aidés à construire un autre foyer de perceptions, un foyer de perception qui leur permît de se mouvoir plus librement dans un espace qui ne fût pas celui qu'organisent les publicistes, les journalistes, les spécialistes de la com, les scénaristes de séries télévisées ou de grosses productions hollywoodiennes... Je ne sais pas si le but que je m'étais fixé fut atteint mais une chose est sûre, et cette chose me tient à coeur, une chose qu'on peut difficilement nommer mais qu'on peut éventuellement transmettre dans une école publique... C'est une idée que rien ne peut altérer ou détruire et qui est une vraie chance pour les enseignants... À cette idée ou à cette notion on pourrait donner le nom de liberté : liberté d'agir, de concevoir, d'imaginer, de dire... Cette notion de liberté pourrait-elle favoriser l'exercice de ce que Hannah Arendt nommait si justement «la pensée»?

PREMIÈRE PARTIE

Conceptualisation

ou ce qu'en pensent les théoriciens

Jean-Louis Dumortier

Université de Liège

Vous avez dit « penser » ?

«L'école apprend-elle à penser? Ou plus exactement, doit-elle et peut-elle apprendre à penser?» Telle est la question posée dans l'appel à contribution.

La formuler et la reformuler ainsi, c'est rendre impossible une réponse coulée dans le moule du compte rendu de recherche scientifique. Impossible pour plusieurs raisons.

La première est que l'École, ça n'existe pas : ce qui existe, ce sont des institutions scolaires peu ou prou dissemblables. Dans les démocraties avancées, les curriculums de formation s'ordonnent selon des principes pédagogiques et des visées de rendement analogues, étant donné que les politiques éducatives sont orientées par des instances supranationales, telle l'O.C.D.E., mais la réalisation de ces curriculums dépend de structures nationales ou régionales pouvant présenter d'énormes différences. Il s'ensuit qu'en dépit de plans d'action éducative plus ou moins semblables, les offres d'enseignement (résultant notamment de la formation des maitres, de l'organisation des études, des conditions de la certification, des programmes et de l'usage qui en est fait, des moyens pédagogiques disponibles, etc.) sont parfois fort diverses.

La deuxième raison, c'est qu'un chercheur ne peut se donner un objectif d'ordre déontologique (cf. «*L'École doit-elle...*»): *tout au plus pourrait-il envisager les discours institutionnels portant sur les missions assignées aux institutions scolaires et y constater la présence ou l'absence d'injonctions, implicites ou explicites, incantatoires ou opérationnalisées, ayant trait à l'apprentissage de la pensée.*

La troisième, c'est que pour avancer quelque hypothèse ou soutenir quelque thèse relative aux possibilités scolaires d'apprendre à penser, il faudrait comparer les acquis d'apprentissage de la pensée attribuables à la scolarisation et ceux qui sont sans rapport avec elle, ou comparer ces acquis dans des systèmes éducatifs différemment finalisés par et organisés en vue de l'apprentissage en question. Travail d'Hercule inenvisageable, sauf (peut-être) dans le cadre d'un programme de recherche international et de longue durée.

La quatrième et dernière raison, non la moindre, est la double difficulté de conceptualiser et l'apprentissage de la pensée et la pensée elle-même dont il est question. L'appel à contribution fait allusion à la «pensée au sens de l'humanisme», qui, selon le mot célèbre de Térérence, n'exclut aucune chose concernant l'homme, et dont la «pensée (du) complexe», chère à Edgar Morin, est un avatar contemporain, mais aussi à la «pensée créative et à la démarche réflexive» érigées par le Programme d'Éducation romand (brusque réduction de focale!) au rang des compétences transversales subsumant les compétences disciplinaires, et encore au «sens critique» étonnamment défini comme l'ébat de la pensée à l'écart des sentiers du prêt-à-penser¹. Le mot «pensée», certes, peut susciter ces représentations-là, marquées au coin du pédagogiquement correct. Mais peut-être n'est-il pas inutile d'y ajouter quelques connaissances glanées dans le vaste champ des sciences cognitives et propres à inspirer aux enseignants de français des initiatives bénéfiques au développement des compétences de communication verbale — qui impliquent la prise en considération du rapport entre les mots du discours et les choses, entendues comme objets intentionnels, comme représentations si l'on préfère².

1 Je dis «étonnamment», en me référant à l'acception de l'adjectif «critique» enregistrée par les dictionnaires : «qui examine la valeur» (aléthique, éthique, esthétique) d'un objet, et, dans la collocation «esprit critique», «qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur».

2 J'ose espérer qu'on ne me reprochera pas la perspective disciplinaire dans laquelle j'envisage l'enseignement-apprentissage de la pensée : je ne doute pas des bénéfices du croisement des perspectives sur un sujet complexe ; je doute en revanche de ceux des «approches» ou des «pratiques» scolaires «interdisciplinaires», châteaux de pédagogie

Dans l'impossibilité de répondre à la question «L'école apprend-elle à penser» en me fondant sur les résultats d'une recherche, je ne bouderai pas... mon plaisir. Puisque la possibilité est donnée aux contributeurs de proposer un «essai», je m'en empare avec gourmandise et, en toute (im)modestie, je m'essaie à dissiper un tout petit peu le brouillard dans lequel baigne l'apprentissage *scolaire* de la pensée.

J'insiste sur «scolaire», car, évidemment, l'apprentissage de la pensée n'est pas conditionné par la scolarisation, ni même par quelque forme extrascolaire d'enseignement. Un enfant conçoit — il apprend à penser — que les objets tombent dans le vide sans qu'on le lui enseigne : c'est leçon d'expérience. Qui n'implique pas la médiation du langage. Qui ne requiert pas l'intervention d'un expert capable de dresser un procès-verbal de la chute des corps, incluant le constat d'une corrélation, l'hypothèse d'une relation de cause à effet, la réitération d'un protocole expérimental, la persistance des résultats et la confirmation ou l'infirmité de l'hypothèse.

L'archipel de la pensée

En français, c'est le même mot, «pensée», qui désigne l'activité de l'esprit — l'activité du cerveau disent les purs matérialistes — et le résultat de cette activité, qui peut être consciente ou inconsciente. Comme l'activité inconsciente de l'esprit (ou du cerveau) ne donne pas (encore) lieu à un enseignement-apprentissage scolaire, tenons-nous en à l'activité consciente. Mais en nous gardant bien de croire que la conscience d'un objet intentionnel, impliquée dans la *volonté* de penser cet objet, *précède* le dynamisme cérébral³. Et en

générale bâtis sur le sable de connaissances disciplinaires insuffisantes ou mal assurées. Et par «assurées», j'entends considérées comme le résultat de consensus provisoires, construits à partir d'hypothèses elles-mêmes posées en adoptant un certain point de vue et soumises à l'épreuve de la falsification. Il faut une très longue formation disciplinaire pour arriver à cette «assurance»-là, sans laquelle, au lieu de croiser des perspectives, on ne fait que juxtaposer quelques idées dérisoires reçues en tant que vérités définitives.

3 Plusieurs expériences récentes en neurophysiologie attestent qu'une activité cérébrale inconsciente en rapport avec un projet d'action précède d'une fraction de seconde la

n'oubliant pas non plus que le sentiment d'exister en tant qu'individu — d'être l'irréductible «je» cartésien — résulte de la pensée inconsciente comme de la pensée consciente: je suis celui qui se saisit lui-même en tant qu'objet intentionnel, en tant qu'objet de pensée, en tant que représentation, mais je ne sais pas tout (ou pas grand-chose) de cet objet, façonné par des pulsions organiques et des déterminations socioculturelles. «Je est un autre», et ce n'est pas une grande nouvelle.

Depuis l'essor des sciences cognitives, voici un demi-siècle, le mythique continent «pensée» a disparu. Les chercheurs en intelligence artificielle, en psychologie cognitive, en neurologie du cerveau, etc. en sont à explorer de concert un archipel d'activités mentales. Elles se nomment «perception», «représentation», «émotion», «sentiment», «conscience», «mémoration» et «remémoration», «cognition», «anticipation», «analyse», «comparaison», «apprentissage», «usages de la langue», etc.; elles impliquent l'activation d'aires cérébrales de mieux en mieux déterminées, laquelle peut être mise en rapport avec des conduites sociales comme la coopération, la compétition, la soumission, la domination, la participation empathique, l'affiliation, la confiance, etc., ou avec des pathologies telles la manipulation, l'apathie, la prédation, divers troubles du langage, etc. Bien entendu, *mettre en rapport* des faits sociaux et des activités cérébrales localisées n'est pas *rendre raison* de ceux-ci par l'activité de celles-là: la corrélation d'une conduite de l'individu social et de phénomènes (chimiques, électriques) qui se produisent dans son cerveau n'est pas l'alpha et l'oméga d'une explication, seulement une partie de cette dernière, une partie qui tient compte des facteurs biologiques, psychologiques et sociologiques de la pensée.

décision de passer à l'acte — précédant elle-même le passage à l'acte d'une fraction de seconde. Ce ne serait donc pas la conscience de la décision qui mettrait le cerveau en activité. Au demeurant, le fait, scientifiquement avéré, qu'une activité cérébrale inconsciente, relative à la décision d'agir au moment voulu par l'agent (il ne s'agit, dans les protocoles expérimentaux, que d'appuyer sur un bouton ou de choisir entre deux boutons sur lesquels appuyer — sans conséquence) précède d'une fraction de seconde la prise de décision, qu'elle détermine, ne rend pas vain, me semble-t-il, le sentiment de décider librement.

Que les activités du cerveau interfèrent, nul n'en doute, mais de là à élaborer une théorie générale de la pensée, il y a un pas de géant à faire, et beaucoup de savants estiment préférable de procéder à pas de fourmi. Il s'en trouve toutefois pour sonder les profondeurs de l'archipel en quête de ce qui relie les îles. En quête d'un principe général de fonctionnement du cerveau, telle la prédiction (Dehaene, 2011-2012). En quête des opérations mentales qui unifient la cognition, telle l'analogie (Hofstadter & Sander, 2013). En quête d'une instance de contrôle des programmes neuronaux enchâssés ou à exécution parallèle — de cette conscience qui intervient lorsque le «pilote automatique» cérébral ne peut résoudre les problèmes d'homéostasie inhérents à certaines situations dans lesquelles nous nous trouvons, de cette conscience qui nous donne le sentiment d'être des «roseaux pensants» (Eagleman, 2012).

Je ne voudrais pas donner à croire que je dispose de grandes connaissances dans le domaine des sciences cognitives: je n'ai lu que des écrits vulgarisant certaines recherches et leurs résultats. Je pense toutefois pouvoir tirer de ces lectures quelques arguments pour étayer des propositions d'action relatives à des pratiques relevant, entre autres sans doute, de la discipline «français». Ce sont quelques-unes de ces propositions argumentées que je voudrais à présent soumettre à la critique.

Les deux régimes de fonctionnement de la pensée

Un des ouvrages récents consacrés à la pensée et auxquels les spécialistes font le plus souvent allusion est celui du psychologue Daniel Kahneman, lauréat en 2002 d'un prix Nobel pour ses travaux sur... l'«économie comportementale». Cette expression désigne l'arbitrage opéré entre plusieurs options par des acteurs ayant à prendre une décision économique. Enquêtes et expériences ont révélé que cet arbitrage est moins rationnel que ne le prétendent les tenants de la théorie dominante néolibérale de l'*homo oeconomicus*: *y interviennent à la fois des émotions (liées notamment à la prise de risque) et*

quantité de biais cognitifs.

Les émotions sont des phénomènes inmanquablement provoqués par l'incorporation du cerveau et son rôle dans l'adaptation de l'animal humain à l'environnement : ce sont, en quelque sorte, des conditions de survie de l'organisme (songeons par exemple aux dangers auxquels nous nous exposerions sans la peur). Quelques années avant la consécration des recherches de Kahneman, le neuropsychologue Antonio Damasio (1994, 1999) avait soutenu, contre les héritiers de la conception cartésienne d'une pensée indépendante du corps, que les émotions (objectives, mesurables) ne devraient pas être opposées à la raison : en résultent des sentiments (subjectifs, immatériels) qui sont au principe de la conscience et qui interviennent dans nos raisonnements, dans nos décisions.

Quant aux biais cognitifs, ce sont des raisonnements logiquement invalides mais considérés comme fiables parce que leurs prémisses et leur conclusion sont conformes à des représentations a priori... qui, la plupart du temps, ne sont pas affectivement neutres, ne serait-ce que parce qu'on les tient pour vraies et parce que l'on tient soi-même (dans tous les sens de l'expression) à ce que l'on ne remet pas en question⁴.

4 Kahneman cite volontiers l'exemple du syllogisme suivant qu'une majorité de ses étudiants considéraient, à tort, comme valide : toutes les roses sont des fleurs (c'est incontestable) ; certaines fleurs fanent rapidement (ce l'est tout autant) ; donc certaines roses fanent rapidement (ce ne l'est pas moins). Nonobstant la valeur de vérité des prémisses et de la conclusion, on a affaire à un paralogisme, un raisonnement faux, ainsi qu'il apert si l'on change les valeurs des variables : tous les chats sont des animaux (c'est incontestable) ; certains animaux ont des plumes (ce l'est tout autant) ; donc certains chats ont des plumes (tiens donc !).

Dans *Système 1/Système 2: les deux vitesses de la pensée* (2012), Kahneman s'attache à accréditer la thèse selon laquelle la pensée consiste en — et résulte de — deux régimes de fonctionnement du cerveau. Le premier est (notamment) rapide, automatisé, influencé par des sentiments «primaires» (*i.e.* dont les effets sont immédiats), caractérisé par des «heuristiques», c'est-à-dire des manières économiques de résoudre les problèmes en scotomisant certaines données et en faisant appel à des principes, à des croyances, à des inclinations qui ne sont pas remis en question. Le second est (notamment toujours) lent, coûteux, séquentiel: il implique le contrôle de soi, la prise en considération de toutes les données d'un problème, l'intervention de «l'esprit critique» (*cf.* note 1) et de sentiments «secondaires» ainsi que le recours à des «algorithmes» qui sont des procédures logiques incluant inductions, déductions, comparaisons, épreuves de falsification, etc.

Kahneman se garde bien de donner à penser que le système 2 est, en toutes situations, meilleur que le système 1. Au contraire, il reconnaît que le régime de fonctionnement rapide du cerveau est, en bien des cas, plus approprié que le régime de fonctionnement lent à l'adoption d'un comportement adéquat — à la résolution des problèmes si l'on préfère. Parce que nous devons souvent réagir dans l'urgence à toutes sortes de stimulus, parce qu'il est parfois impossible ou désavantageux de différer notre réaction, il est fort heureux que notre équipement mental puisse fonctionner par heuristiques plutôt que par algorithmes, ou, pour le dire à la manière d'un neurologue du cerveau, il est fort heureux que s'active le sillon intrapariétal latéral, siège des automatismes, plutôt que le sillon intrapariétal ventral, siège des raisonnements.

Au demeurant, parce qu'elle mobilise un déjà-là qui n'est pas remis en question, parce qu'elle fait appel à des représentations mentales dont l'enracinement dans le système perceptif individuel, l'ancrage dans les mentalités communautaires, voire les assises institution-

nelles, sont très solides⁵, la pensée rapide, la pensée heuristique, n'est pas affranchie du passé personnel ou collectif. Elle n'est pas aussi libre, en puissance tout au moins, que la pensée lente, la pensée algorithmique. Le temps nécessaire au régime de fonctionnement «second» du cerveau permet de relever ce que Morin nomme les défis conjoints de la globalité des phénomènes (i.e. leurs relations au contexte) et de la complexité des problèmes (1999: 14) en mobilisant des connaissances passées au crible de la critique et en s'appuyant sur un sentiment d'appartenance (à l'humanité) qui transcende toute adhésion communautaire.

Changer de régime ?

Selon Kahneman, en règle générale, le système de pensée 2 ne s'active que lorsque le produit de l'activité du système 1 est jugé insatisfaisant, autrement dit lorsque, de la réaction du cerveau au stimulus, ne résulte pas ou ne résultera probablement pas l'homéostasie, au sens le plus large du terme : l'état d'équilibre non seulement physiologique mais aussi psycho-social qu'est censé rétablir une résolution de problème. Le passage du régime de fonctionnement rapide au régime de fonctionnement lent peut donc s'opérer en cas d'échec *effectif* ou en cas d'échec *prévisible*, pour *réparer* ou pour *prévenir* toutes sortes de dégâts engendrés par les réflexes, les habitudes, les croyances, les stéréotypes, les idées reçues intervenant dans le système 1.

On doit au psychologue Olivier Houdé (2014) d'avoir mis en lumière le rôle de commutateur entre pensée heuristique et pensée algorithmique que joue le cortex préfrontal antérieur. Notre équipement mental nous permet d'inhiber le système 1, de notre propre chef ou sur injonction, de bloquer les automatismes de pensée pour mettre en branle le «pesant», le «couteux» système 2.

5 Que l'on songe par exemple aux représentations complémentaires de la femme et de l'homme, de l'enfant et des parents, de l'immigré et de l'autochtone, de la gauche et de la droite politiques, de l'élève et du maître, etc.

Mais entre être équipé pour faire quelque chose et être disposé à faire cette chose en temps opportun, il y a plus qu'un pas : il y a tout un chemin d'apprentissage. C'est qu'il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'une disposition physiologique innée, involontaire, à adopter un comportement déterminé dans toutes les situations ; il s'agit d'une disposition acquise, volontaire, à adapter, de sa propre initiative ou sur demande, le fonctionnement du cerveau aux situations et à le réguler (Bourdieu, 1998 : 15-22).

Pour être disposé à actionner, quand il convient — quand on le pense judicieux ou quand l'injonction en est donnée —, le « commutateur » du cortex préfrontal antérieur, il faut avoir appris à douter de la qualité des réactions cérébrales selon le système 1, il faut avoir, en règle générale, bénéficié d'un enseignement qui développe l'esprit critique.

Qui le développe sans passer la limite au-delà de laquelle, hypertrophié, il porte à penser que la globalité des phénomènes et la complexité des problèmes dépasse l'entendement ou que nul résultat d'une entreprise de connaissance, nulle opinion n'est fiable parce qu'on ne peut lui appliquer *soi-même* les pierres de touche communes (et par la même un peu suspectes?) du vrai, du bon, du beau, ou même celle de l'efficace.

Qui le développe en accréditant l'idée des bénéfices de la collaboration et celle de la nécessité de conjuguer les compétences individuelles et les ressources des machines pour embrasser et résoudre certains problèmes (Latour, 2010).

Qui le développe en ébranlant le socle sur lequel a été érigé le discours scientifique, démonstratif, le socle du haut duquel ce discours toise la parole rhétorique, persuasive, car celui-là comme celle-ci sont polyphoniques et invitent à adhérer à une vision du monde pour orienter le vivre ensemble : l'avis de l'expert est, incontestablement, distinct de celui de l'amateur ou du profane car, à la différence de ce dernier, il résulte d'un parcours réglé, contrôlable et plus

ou moins sérieusement contrôlé, mais celui-ci ne devrait pas être le faire-valoir de celui-là : tous deux peuvent en effet procéder de perspectives larges ou étroites et favoriser des perspectives marquées au coin d'intérêts très particuliers ou très généraux (*Idem*).

Incidences sur l'enseignement actuel de la discipline « français » dans les pays avancés de la Francophonie⁶.

Étant donné la cadence d'accroissement et la vitesse de péremption des savoirs, étant donné l'explosion des possibilités de rassembler, de classer, de diffuser les informations (toutes valeurs d'ordre aléthique, éthique ou esthétique parfois confondues), étant donné la quantité et la diversité de phénomènes interactifs à prendre en considération pour cerner les difficultés du vivre ensemble dans des collectivités postmodernes, étant donné les changements de mentalité (flexibilité, acceptation de l'incertain, du précaire) et de comportement (prise de responsabilité, prise de risque, déprises de toutes sortes) qu'impose aux acteurs économiques, politiques, sociaux et culturels la « liquidité » du mode d'existence actuel (Bauman, 2007) ¹⁷, il n'est pas étonnant que les buts de la scolarisation aient été redéfinis et que les objectifs des formations disciplinaires s'énoncent aujourd'hui en termes de compétences, c'est-à-dire d'aptitudes personnelles à s'adapter, à faire face à l'aléatoire, à « se tirer d'affaire » en mobilisant, en temps (jugé) opportun, les connaissances (que l'on estime)

6 L'expression « pays avancés » est, j'en ai conscience, très politiquement incorrecte et, par ailleurs, impropre à désigner des entités aussi différentes que la France (continentale), la Suisse romande (un ensemble de cantons), le Québec (une province) et la Belgique francophone (une « communauté » ou une « fédération »). C'est de l'enseignement du français dans ces entités-là qu'il s'agit et je ne me ferai pas prier pour admettre qu'à certains égards, elles ne sont pas (beaucoup) plus « avancées » que d'autres.

7 Sociologue anglais d'origine polonaise, Zygmunt Bauman appelle « modernité liquide » le modus vivendi erratique et transitoire résultant de l'affaiblissement du pouvoir des institutions (famille, État, Église, École, parti, syndicat...) sur les individus qui se définissent avant tout en tant que consommateurs de biens, matériels ou immatériels, voués à une obsolescence rapide.

appropriées à la résolution de problèmes inédits inhérents à des familles (plus ou moins nombreuses) de situations (plus ou moins connues).

Il n'est pas étonnant non plus qu'appuyés sur une théorie socioconstructiviste de l'apprentissage n'ayant pas suscité de notables contestations depuis un bon tiers de siècle bien que marquée au coin de l'idéalisme⁸, les décideurs pédagogiques prônent des méthodes non directives, «centrées sur l'élève», des méthodes qui, *en classe notamment*, donnent à ce dernier beaucoup plus d'initiatives, *beaucoup plus de responsabilités aussi* que naguère dans la découverte et dans l'appropriation des savoirs. Le succès de ces méthodes — je le rappelle sans doute inutilement, mais sait-on jamais... — dépend du rapport des jeunes à l'école, aux contenus disciplinaires, aux modes d'approche de ces derniers et aux tâches imposées durant le temps de présence *intra muros*, un temps qui, au cours de la scolarité obligatoire, se confond de plus en plus avec celui des études⁹. Découle de ce rapport l'investissement des élèves effectuant ces tâches dans l'activité d'apprentissage escomptée par le maître qui les a conçues ou choisies, et c'est donc, en première instance, de cet investissement que dépend le succès d'une «pédagogie active» qui institue l'élève en constructeur de ses connaissances.

8 L'apprenant est une vue de l'esprit sur l'élève, qui est lui-même une vue de l'esprit sur l'enfant ou l'adolescent scolarisé. On peut ne pas nier que l'individu construit ses connaissances avec autrui, dans des situations qui, à la fois, le stimulent à apprendre et sont une référence pour évaluer les acquis d'apprentissage — on peut ne pas nier cela et garder néanmoins les yeux grands ouverts sur les fluctuantes caractéristiques générales des individus sociaux scolarisés, que les tensions entre leur environnement extrascolaire et la forme scolaire de la communication de certains savoirs ne prédisposent pas toujours à s'engager dans l'appropriation de ces savoirs, dans la construction de connaissances.

9 Le travail scolaire à domicile a aujourd'hui mauvaise presse. Vu la différence des conditions dans lesquelles il est réalisé, on peut estimer qu'on enfreint en l'imposant le principe d'équité censé présider à la scolarisation. Mais aussi sensible que l'on soit à cette justification, on ne peut s'empêcher de penser qu'elle entraîne des mesures de réduction, voire de bannissement préparant fort mal les jeunes à la délocalisation, à domicile justement, de maintes activités professionnelles.

Quel est le rapport avec les deux régimes de fonctionnement de la pensée dont il vient d'être question, se demandera-t-on peut-être? Plus exactement, quel est le rapport entre ces régimes de fonctionnement et les conséquences que peut avoir – les conséquences qu'a souvent, et je dirai pourquoi – sur les pratiques de la discipline «français» la conjugaison de la promotion des méthodes non directives et de la définition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences?

La dévolution des problèmes aux élèves et l'empressement à mettre ces derniers en activité dans le laps de temps bref et généralement cloisonné dévolu journallement à tel ou tel enseignement-apprentissage disciplinaire concourent à les confronter à des difficultés surmontables (ou qu'ils peuvent de prime abord estimer telles) sans passer du système de pensée 1 au système 2, sans bloquer les automatismes de raisonnement, sans se distancier des idées reçues et, surtout, sans exercer ce *self-control* qui conditionne la conception des tâches à effectuer comme autant de moyens d'approche et d'appropriation de savoirs. Que les tâches imposées aux élèves concernent la langue, la littérature ou les usages de celle-ci comme de celle-là, il est fréquent que leur réalisation ne requière pas — ou n'entraîne pas quoiqu'elle le requière — le basculement d'une heuristique à un algorithme. «À votre avis», «Selon vous» sont, entre autres, des formules qui, le plus souvent, incitent les élèves à s'exprimer en s'appuyant sur ce qui leur vient immédiatement à l'esprit, non en cherchant ce qui pourrait donner à leur intervention l'assise la plus solide et la plus large possible.

L'inhibition des réactions «primaires» aux stimulus que constituent soit les tâches (simples ou complexes), soit les performances des condisciples qui s'en sont préalablement acquittés¹⁰, l'inhibition des réponses spontanées aux questions aux injonctions, aux assertions

10 Le terme «performance» désigne ici le résultat de l'exécution d'une tâche, le produit de la mise en œuvre d'une compétence, si l'on préfère. Selon les «méthodes actives», les élèves sont fréquemment invités à s'entre-évaluer, en principe pour mettre au jour des critères de qualité et des moyens d'amélioration.

d'autrui, le déclenchement des signaux d'alarme qui éveillent l'esprit critique – tout cela demande assurément un peu de temps et probablement un peu de silence. Un temps et un silence nécessaires à la concentration, à l'attention dont Meirieu reconnaît qu'elle est aujourd'hui «un des problèmes professionnels majeurs des acteurs de l'École (2014: 20). Un temps et un silence propices au doute constructif, à la réflexion sur une intervention possible et *contenue*: dans le doute, je m'abstiens, et je m'exprime lorsque j'en suis (peu ou prou) sorti, après avoir fait mon petit tour des réactions envisageables, après avoir pris en considération d'autres paramètres que ceux qui me sautent habituellement aux yeux.

«C'est ainsi, diront certains, qu'on étouffe dans l'œuf les velléités de participation des élèves; c'est ainsi qu'on réduit les chances d'accès à la communauté discursive disciplinaire (Bernié, 2002) des enfants ou des adolescents dont l'habitus linguistique et communicationnel est celui des collectivités les moins dotées en capital culturel... scolaire (Lahire, 1993)». L'objection ne saurait être traitée à la légère: à poser sur les voies de l'interaction discursive des chicanes propices à la mise en branle de la pensée lente, on court le risque de voir beaucoup de jeunes — presque toujours les mêmes — rebrousser chemin, renoncer à participer aux interactions verbales didactiques. Mais n'est-il donc pas possible de réduire ce risque au minimum autrement qu'en consentant à des échanges d'idées reçues passant pour opinions personnelles? N'est-il pas possible d'éviter de condamner des jeunes au silence autrement qu'en acceptant leur bavardage? N'est-il pas possible d'assurer une formation équitable en refusant la pensée courte et l'énonciation vague?

Le chemin du possible est sans doute une voie étroite et semée d'embûches. C'est assurément une voie où le maître ne peut entraîner ses élèves qu'à la condition de donner lui-même l'exemple du passage du système de pensée 1 au système 2, l'exemple de la critique de ce que produit le premier, l'exemple de la conscience des insuffisances de ce produit, l'exemple de l'effort nécessaire à son amélioration. La «leçon magistrale» d'autrefois est aujourd'hui explicitement ou im-

plicitement frappée d'ostracisme et ce qui tend à la remplacer, c'est la parole confuse des élèves lancés dans la quête des savoirs à travers un lacs de « tâches-problèmes » : il n'est pas sûr que ce remplacement entraîne autant de gains d'apprentissage que le prétendent les champions de la non-directivité et l'on peut au moins émettre l'hypothèse que la quête susdite serait plus fructueuse si, de temps en temps, un discours du maître illustre, concrétise le changement de régime de fonctionnement de la pensée : « A première vue, de prime abord, on pourrait estimer et l'on serait porté à dire que... ; à y mieux regarder, réflexion faite, il apparaît et mieux vaudrait donc dire que... »

Sachant ce qu'il est advenu de certaine brigade légère, je ne me précipite pas sabre au clair sur les canons des compétences. Je ne les pense d'ailleurs pas braqués sur le but (qui nous concerne) de pourvoir toute la jeunesse de possibilités de communication verbale qui garantissent l'épanouissement de l'humanité en l'individu et la socialisation de ce dernier : les compétences dont les enseignants de français ont pour mission d'assurer le développement impliquent des connaissances sur la langue et ses usages (littéraires ou non) ainsi que l'habileté de les relier opportunément ; quoi qu'en disent certains, les compétences discursives qui unifient ou pourraient unifier la discipline « français » ne sont pas opposables aux savoirs issus des sciences du langage ou des études littéraires, elles supposent seulement des modalités de transmission de ceux-ci qui favorisent leur utilisation. Je ne me précipite pas non plus sur les canons des méthodes non directives, encore que maintes recherches portent à penser que « les pédagogies centrées sur le professeur sont plus efficaces que celles centrées sur l'élève » (Baillargeon, 2013 : 60¹¹).

11 Enseignant la philosophie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Norman Baillargeon se réfère à une méta-analyse parue en 2008 et intitulée *Visible learning*. Son auteur, l'Australien John Hattie, a dépouillé quelque 50000 recherches pour conclure, comme l'avaient fait avant lui Wang, Haertel et Walberg (1994), à l'efficacité supérieure, pour tous les élèves, mais spécialement pour ceux qui sont « en difficulté », d'un « enseignement explicite » des savoirs et des méthodes de résolution de problème. Je me suis souvent demandé pourquoi — pour quelles raisons et dans quel but — ces amples travaux de comparaison retenaient si peu l'attention des décideurs qui ne ratent jamais l'occasion de s'ériger en défenseurs des élèves les plus « faibles ».

Je ne me précipite pas sur des adversaires invincibles, d'autant moins que ce ne sont pas *vraiment* des adversaires. Je me borne à mettre en garde contre des pratiques disciplinaires de communication verbale (mal) inspirées par l'actuel paradigme pédagogique. Des pratiques qui *laissent la bride sur le cou* au «sujet lecteur» — ou scripteur, ou parleur, ou auditeur —, au «sujet» qui s'ignore assujéti parce qu'il a licence de s'affirmer, de faire valoir ce qu'il croit lui être propre. Des pratiques qui sollicitent *trop* sa pensée rapide et *pas assez* sa pensée lente. Des pratiques qui lui donnent plus d'occasions de dire que de peser ce qu'il dit. Des pratiques, qui négligent de ce fait le rôle *émancipateur* de l'institution scolaire, celui de la formation disciplinaire en langue de scolarisation notamment. Ne s'agit-il pas, en effet, de guider l'apprentissage d'une pensée libérée, *autant que faire se puisse*, des idées reçues et des raisonnements stéréotypés? Ne s'agit-il pas de guider l'apprentissage d'une expression-communication affranchie, *autant que possible*, des carcans discursifs: ceux du milieu d'appartenance comme ceux, moins visibles, du milieu de référence?

D'aucuns soutiendront sans doute que la non-directivité et la visée de compétences sont, contrairement à ce que je donne à entendre, propices à l'ébranlement du système 2, au rejet du prêt-à-penser, à la substitution des algorithmes aux heuristiques. Je me rangerais à cet avis n'étaient ce que deviennent les méthodes non directives et les objectifs de développement de compétences dans un système où le découpage et le cloisonnement des savoirs scolaires ainsi que le fractionnement du temps d'enseignement-apprentissage restent à peu près immuables, dans un système où, en outre, les contraintes d'une certification «objective» des acquis d'apprentissage renforcent et multiplient les effets de l'émiettement disciplinaire et du morcellement du temps des études.

Aujourd'hui comme hier, selon une périodicité variable mais régulière, il faut s'assurer des acquis d'apprentissage. Il faut aussi rassurer les parents qui sont devenus consommateurs d'un service public et qui exigent désormais la réussite de leur progéniture. Aujourd'hui

plus qu'hier, il faut faire cela en prenant soin d'éviter toute contestation des scores, donc tout risque de subjectivité dans l'évaluation. Aussi évalue-t-on le développement de compétences en prenant en considération les aspects des performances qui ne prêtent pas le flanc à l'appréciation subjective. Lorsque ces performances sont des productions linguistiques, écrites ou orales donnant à comprendre une pensée «personnelle» ou manifestant la compréhension de l'énoncé d'un tiers, on sait que la recherche de phénomènes objectifs — de phénomènes dont la détection n'excède pas le temps que consacre en moyenne l'enseignant à l'évaluation, convient-il d'ajouter¹² — entraîne souvent la mise sous le boisseau de faits très intéressants d'un point de vue communicationnel, de faits dont l'interprétation demanderait, si je puis dire, que l'évaluateur lui-même passe d'un système de pensée 1 au système 2, qu'il inhibe des réflexes de jugement, qu'il se retienne d'utiliser les pierres de touche à portée de main.

Peut-être mettons-nous ici le doigt sur le nœud du problème. Lorsque l'objet du monde qui stimule l'esprit d'un enseignant de français est un énoncé produit par un élève, la pensée de cet enseignant peut fonctionner selon les deux régimes différenciés par Kahneman. Si elle fonctionne selon le premier, le maître se représente l'énoncé comme un objet à évaluer compte tenu de critères préalablement déterminés, conventionnels, stéréotypés, hors de question, et en certains cas institutionnalisés (que l'on songe aux «grilles de correction»); autrement dit, en toute bonne conscience, le maître couche l'énoncé de l'élève sur le lit de Procuste d'un énoncé standard. Si la pensée de l'enseignant fonctionne selon le second régime, l'énoncé de l'élève sera interprété compte tenu de la situation de communication incertaine et inconfortable où se trouve l'énon-

12 Ça va d'une fraction de seconde (en cas de réaction à une production orale) à quelques dizaines de minutes (en cas de réaction à une production écrite). Tout ce que les spécialistes de l'évaluation peuvent dire sur la qualité de celle-ci ne vaudra que dans leur microcosme professionnel tant qu'ils ne conjugueront pas leurs critères de qualité et le temps que les maîtres peuvent raisonnablement consacrer à l'évaluation de performances plus ou moins nombreuses, plus ou moins complexes et plus ou moins amples.

ciateur s'exprimant sur commande, sans savoir exactement à qui il s'adresse et en ne sachant que trop qu'il parle ou qu'il écrit avant tout pour prouver de quoi il est capable ; cette interprétation mettra du jeu dans les moyens de serrage de l'évaluation. Je ne pense pas m'avancer au-delà des limites du probable en affirmant que, dans la plupart des cas, l'esprit de l'enseignant réagit à l'énoncé de l'élève selon le premier régime de fonctionnement, tout bonnement parce que le temps lui manque pour inhiber cette réaction et mettre en branle le système de pensée 2.

Je ne pense pas m'avancer davantage en disant que les objets évalués sont pris en considération pour façonner les objets enseignés et que les pratiques d'évaluation influencent les pratiques d'enseignement. Les difficultés énormes, quasi insurmontables, inhérentes à l'évaluation (objective !) de l'état de développement de compétences discursives entraînent une dérive de l'évaluation sur des aspects des performances passibles d'un examen rapide, opéré eu égard à des critères de qualité préalablement définis et aussi peu subjectifs que possible. Cette dérive entraîne elle-même la focalisation sur des objets emblématiques des aspects susdits, elle entraîne une approche de ces objets et des tâches censées permettre l'appropriation des savoirs les concernant qui consonnent avec les pratiques d'évaluation.

Un exemple ? Il est très difficile de se prononcer sur l'état de développement de la compétence d'écrire un récit fictionnel réalisant l'intention de procurer de l'agrément au lecteur¹³, mais il est notoire, entre autres, que, dans cette sorte de produit linguistique, l'auteur a recours à l'alternance des voix (narrateur/personnage)... en tant que facteur d'agrément potentiel. Comme il est impossible de

13 On pourrait se demander s'il s'agit d'une compétence de communication dont l'École dit prendre le développement en charge, C'est une tradition de faire écrire des récits de fiction par des enfants ou de jeunes adolescents relativement peu capables de mettre en œuvre les facteurs d'agrément potentiels et il y a certainement de bonnes raisons de perpétuer cette tradition. Mais ces raisons-là s'enracinent dans une conception de la discipline «langue de scolarisation» qu'il ne serait peut-être pas mauvais de mettre en question.

se prononcer objectivement sur l'effet agréable d'un changement de voix, on néglige l'effet et on s'en tient, pour évaluer, aux manifestations linguistiques du changement : ponctuation et système d'énonciation. Comme on s'en tient à ça pour évaluer, il n'est pas si rare que l'on n'enseigne que ça et que les tâches d'appropriation des savoirs consistent en des « transformations » de discours indirect en discours direct. Des exemples du même tonneau, j'en pourrais donner des dizaines, mais c'est assez de celui-là pour accréditer le soupçon qu'une évaluation selon le régime de pensée 1 peut induire, sous les blandices des compétences et de la non-directivité — car on peut estimer de bonne foi développer la compétence d'écrire un récit de fiction agréable en faisant découvrir par les élèves les implications linguistiques du changement de voix — un enseignement qui n'engagera pas l'élève confronté à un phénomène linguistique comme le discours direct à passer de la pensée rapide, qui reconnaît le phénomène, à la pensée lente, qui met sa présence en question, compte tenu notamment d'une visée esthétique.

Ouverture

Dans les limites de cette contribution, je n'ai pu qu'envisager certaines retombées sur la didactique du français de quelques-unes des innombrables recherches dans les divers champs des neurosciences. Encore suis-je certain de ne pas avoir évoqué ces retombées possibles avec tout le soin et toute la prudence qui s'imposent, c'est-à-dire, en veillant moi-même à ne pas me laisser piper par les sirènes de la pensée rapide... dont le chant n'est pas toujours funeste : je l'ai dit, mais pas sans doute suffisamment.

J'espère toutefois avoir suscité quelque intérêt pour des disciplines scientifiques que les didacticiens du français seraient bien avisés de mettre davantage à contribution, tout en gardant leurs distances envers les méthodes d'éducabilité cognitive, qui font bon marché des objets de la cognition, et dont, au demeurant, les résultats positifs ne sont pas avérés.

En grappillant aux arbres des neurosciences, on découvrirait que les théories du cerveau statisticien (Dehaene) et de l’analogie comme fondement des représentations (Hofstadter & Sander) invitent à nuancer, voire à contester les suggestions que j’ai faites en m’appuyant sur Kahneman et Houdé. Mais il est trop tard — et sans doute un peu tôt également — pour scier ici moi-même la branche sur laquelle je viens de m’asseoir.

Références bibliographiques

- Baillargeon, N. (2013). Transmettre les savoirs généraux indispensables à la démocratie. *Philosophie magazine*, n° 72.
- Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide*. Paris: Le Seuil.
- Bernié, J.-P. (2002). L’approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, n° 141.
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l’action*. Paris: Le Seuil.
- Damasio, A. (1995 trad. fr.). *L’erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999 trad. fr.). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Eagelman, D. (2012 trad. fr.). *Incognito. Les vies secrètes du cerveau*. Paris: Robert Laffont.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). *L’analogie. Cœur de la pensée*. Paris: Odile Jacob.
- Houdé, O. (2014). *Apprendre à résister*. Paris: Le Pommier.
- Kahneman, D. (2012 trad. fr.). *Système 1/Système 2: les deux vitesses de la pensée*. Paris: Flammarion.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaire. Sociologie de « l’échec scolaire » à l’école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Latour, B. (2010). *Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Meirieu, P. (2014). À l’École, offrir du temps pour la pensée. *Esprit*, n° 401.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Le Seuil.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1994). Qu’est-ce qui aide les élèves à apprendre ? *Vie pédagogique*, n° 90.

Alaric Kohler & Tristan Donzé

HEP BEJUNE

De la pensée qu'il faut apprendre ou
formater, à l'apprentissage de la pensée :
quelques éléments d'une épistémologie
perspectiviste pour un usage scolaire

La question que pose cet ouvrage nous invite immédiatement à en poser une autre : qu'est-ce que *apprendre à penser* et qu'est-ce que *penser*? Sans chercher à en donner de définition, nous aimerions explorer ces questions d'épistémologie en interrogeant les pratiques scolaires. Beaucoup de travaux abordent les théories définissant les critères de vérité : formalisations logiques du « bon » raisonnement, formes de la démonstration, etc. Lorsqu'il s'agit de dire ce qu'est la connaissance, en quoi consistent les apprentissages des élèves, il y a souvent une et une seule manière « correcte » de faire ou de réussir, via un manuel, une méthode, un programme.

Or, la question de la connaissance déborde largement celle du « vrai » et du « correct » : « on ne peut être juste tout seul, à l'être tout seul on cesse de l'être », écrivait Merleau-Ponty. Une seule perspective ne propose jamais qu'une vision particulière. Faut-il éluder une telle vision parce qu'elle est particulière? Les sciences du monde physique fournissent souvent le prototype d'une connaissance qui se veut générale, établie sur la « réalité », quand bien même ces connaissances sont simplifiées à outrance pour les besoins de l'analyse. Dans l'enseignement des sciences dites « dures », comme dans d'autres domaines, la question épistémologique se pose avec pertinence : les lois de la physique ont un champ d'application limité, et des conditions de validité qui ne cessent jamais complètement de faire débat parmi les spécialistes. Dans le champ des sciences de l'éducation, des recherches (Driver et al., 1996) montrent que l'apprentissage des sciences en tant que systèmes de connaissances établies, auxquelles les élèves sont invités à croire sur le mode dogmatique, induit des apprentissages limités chez les élèves, tant au niveau de la compréhension et de l'approfondissement des savoirs que de leur mémorisation à long terme. Un apprentissage des sciences

efficace, selon ces auteurs, ne se fait pas sans comprendre les bases épistémologiques de la science, de manière à ne pas se limiter à adhérer de manière dogmatique à des croyances. Mais justement, quelles sont ces bases épistémologiques ?

Notre démarche consiste à articuler les apports de plusieurs disciplines (philosophie, psychologie, sociologie) pour construire une posture épistémologique de professionnel de la connaissance et de son acquisition, posture que nous serions prêts à endosser personnellement et telle qu'elle puisse être assumée en cohérence avec les connaissances scientifiques concernant l'apprentissage et la construction sociale et historique des connaissances. Par cette démarche, nous espérons contribuer à fournir une contribution à une école qui apprend à penser. Dans ce but, nous proposons une discussion des perspectives (des élèves, de l'enseignant, etc.) pour poser le problème de la pensée à l'école. Nous nous intéresserons ensuite au *perspectivisme* pour en relever quelques-uns des enjeux essentiels relatifs à l'éducation à la pensée. Enfin, dans la troisième partie, nous proposerons une posture professionnelle concernant le «vrai» basée sur la pensée authentique des élèves, posture que nous étayerons tant sur le plan philosophique (définitions, argumentaires, ancrage dans l'histoire des idées, etc.) que sur le plan scientifique (processus de construction des connaissances¹, épistémologie génétique, etc.). Nous l'illustrerons alors par un exemple fictif. En conclusion, nous ferons quelques suggestions et références à des pratiques éducatives stimulant une pensée personnelle, à une intelligence dynamique plutôt que statique, une pédagogie de l'authenticité plutôt que du jugement et du ressentiment.

1 Le point de départ de la réflexion est notamment inspirée des travaux sur l' *espace de pensée* (Perret-Clermont, 2001, 2011, 2015; Zittoun, 2014).

Perspectives d'élèves : apprendre à (ne pas trop) penser

Pour bien réussir en tant qu'élève, il est souvent plus efficace de ne pas trop réfléchir. Perrenoud (1994), qui s'est intéressé au métier de l'élève, décrit certaines pratiques de ce type : lorsque, par exemple, la tâche déléguée à l'élève consiste à mettre en œuvre une procédure apprise pour faire vite et beaucoup, il n'est pas rare que l'élève qui se pose trop de questions se trouve pénalisé, soit parce qu'il passe trop de temps à son exercice (à réfléchir !), soit qu'il ne fournit pas la réponse standard et unique permettant à l'enseignant de vérifier rapidement que ses nombreux élèves ont tous fait le travail demandé.

La posture du cancre renvoie à cet impératif paradoxal. Comme le chantait Leny Escudero, le cancre peut prendre conscience d'un décalage entre sa forme de pensée et la pensée « construite » ou dominante, celle dont il faut faire la monstration pour réussir ses évaluations scolaires :

« Je vis tout seul au fond d'la classe / Je dis je vis mais pas vraiment / J'ai pas d'cervelle, j'ai que d'la crasse / Faut s'faire tout p'tit, petitement...
Pendant qu'ils vivent la vie des autres... Moi j'vis la mienne, et vive le naufrage / Moi j'vis la mienne, et vive le voyage » (Escudero, *Le cancre*).

Cette conscientisation d'un décalage entre sa pensée propre et celle des autres fait du cancre, *a posteriori*, un élève exceptionnel. Il prend conscience de la fixation d'un savoir auquel il n'adhère pas – ou pire, auquel on l'empêche d'adhérer. En ce sens, il opère une *rupture épistémologique* : le cancre devine les « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes », pour reprendre les mots de Bourdieu (1980). Ce que Bourdieu nomme la *rupture épistémologique*, c'est oublier « le fils de qui nous sommes » pour mieux comprendre les phénomènes et éventuellement en faire ressortir une injustice contre laquelle il est légitime de se positionner.

Ainsi, dans la chanson, *le cancre* s'insurge contre le régime scolaire qui le rejette. Mais encore faudrait-il l'entendre chanter. Parce qu'en classe, on ne chante pas. Aussi le rêveur est-il condamné à garder pour lui sa perspective. Il «voyage»: sa pensée s'en va vers d'autres horizons, pour échapper au jugement de n'être «que de la crasse», pour échapper à l'absence de pensée personnelle. Ce n'est pourtant pas par défaut d'intelligence, mais parce que son *habitus* de classe, son regard sur le monde, sa biographie, ne collent pas aux attentes de l'institution ou de la personne en charge de l'enseignement, comme Pennac le met en scène dans son ouvrage *Chagrin d'école*.

L'*habitus*, chez Bourdieu, est proche du concept de *perspective*. Cette pensée dominante, la pensée structurée, nous pourrions la désigner comme une pensée *sans perspective*. Elle est désincarnée des histoires de vie, des regards personnels: elle se présente comme identique pour tous, objective. Lorsqu'elle est considérée comme le seul «vrai», elle contredit la pensée personnelle, elle 'retient hors des murs de l'école, car elle est considérée comme l'unique réponse adéquate aux exigences de l'apprentissage. Celui-ci se fait alors sur le mode dogmatique de l'adhésion à des croyances que l'on voudrait universelles. La fin de cette chanson populaire renvoie justement à ce que la connaissance, conçue ainsi, a d'isolé et d'isolant:

«Vous avez entendu, il faut qu'je parte, la cloche à sonner
Composition d'histoire, j'aurais dû réviser
Et moi j'suis là à parler, j'perds mon temps oui
Vous savez peut-être, il y a eu un coup d'Etat au Chili
On y assassine pour un non, pour un oui
Au Portugal, il y en a eu un aussi
Au petit matin, c'était la fin de la nuit
Et il paraît qu'en Espagne, on recommence à chanter dans les rues
Mais je n'suis sûr de rien, j'ai seulement entendu dire

Ah, il faut qu'je parte la cloche à sonne
Ah, composition d'histoire et j'ai encore oublié
Et pourtant c'est facile, et puis c'est important
Mais... mais j'm'en rappelle jamais la date de la bataille de Marignan
Mais je sais qu'c'est facile, mais j'ai encore oublié, ah merde !
Dimanche j'vais encore être collé»

(Escudero, *Le cancre*)

Si nous présentons une caricature de l'école qui relègue la pensée hors de ses murs à partir d'une chanson, c'est que la figure du cancre² constitue une image emblématique de cette tendance à ignorer les perspectives des élèves dont nous pensons – c'est la thèse de ce chapitre – qu'elle découle d'une théorie dogmatique de la connaissance.

Le cancre idéalisé de Leny Escudero remet en question le programme, sa rigidité, et son dogmatisme axé sur une mémorisation à court terme : le cours d'histoire repose sur des connaissances établies que l'élève ne peut saisir ou mémoriser, en raison de sa perspective, quand bien même la géopolitique du monde le passionne. La perspective scolaire n'est pas questionnée. *Apprendre à penser* n'est pas «penser comme», une adéquation aux attentes de l'adulte ou de l'autorité sans comprendre. L'ignorance organisée de l'élève repose sur l'assise d'une perspective figée, d'une *intelligence statique*. Ainsi comme le souligne Michel Tozzi : «il est important de rappeler que les savoirs ne sont jamais acquis, mais construits et jamais construits solitairement, mais toujours dans l'interaction avec les autres, quand on travaille ensemble «pour de vrai» comme disent les enfants» (Tozzi, 2005, 113).

D'aucuns pourraient objecter qu'il s'agit là de l'une des fonctions de l'école : sélectionner celles et ceux qui disposent des capacités atten-

2 Nous nous centrons ici sur la figure du cancre, tout en étant conscient que la socialisation n'est pas le seul facteur d'échec scolaire.

dues pour des études supérieures, pour des professions réputées plus exigeantes que d'autres. Pourtant, tout courant à tendance structuraliste défend, au-delà de l'analyse scientifique des faits changeants, une prise de distance éthique quant aux visions déterministes du parcours des individus que peut induire une théorisation comme celle de la reproduction des inégalités sociales à l'école³. Nous suggérerons donc qu'il est plus que nécessaire aujourd'hui de se pencher sur la question des perspectives de l'élève dans une posture épistémologique qui part des multitudes de points de vue plutôt que de l'imposition d'un point de vue érigé en dogme. Vu sous cet angle, apprendre à penser à l'école s'ouvre comme un chantier où enseignants et élèves apprennent à exprimer leurs pensées propres, à s'écouter mutuellement, à articuler et coordonner leurs perspectives. Au lieu de mettre systématiquement les malentendus dans la communication scolaire sur le compte du «tu n'as pas compris» dans un jugement unilatéral de l'élève par l'institution, cette communication est abordée comme un chantier où enseignant et élèves collaborent à la construction de significations communes. Mais que faudrait-il considérer comme «vrai», dans un tel chantier, qu'est-ce qu'y serait *la* connaissance ?

Vers une épistémologie perspectiviste

Le *perspectivisme*, cadre de réflexion dans lequel nous avons choisi de nous inscrire, mériterait une longue discussion. Nous n'en retiendrons ici que quelques éléments, dans le but de relever les enjeux d'une posture perspectiviste du professionnel en relation aux

3 Même les courants de l'interactionnisme symbolique ont, comme message en trame de fond, un avertissement contre les risques du suivisme. Nous pensons ici à *Asiles* de Goffmann, dans lequel l'auteur dénonce aussi, implicitement, les dérives de l'institution totale qui générerait les parcours de vie des uns et des autres. Enfin, citons Jean-Claude Kaufmann, sociologue pour le moins enclin à défendre la liberté individuelle et la responsabilité des individus dans leur succès, inspiré d'une vision non holistique de la société, qui déclare pourtant : « L'inégale répartition des manières de se construire soi-même creuse de façon vertigineuse l'abîme qui sépare établis et marginaux » (Kaufmann, 2004, 203).

connaissances et au «vrai». L'importance d'une épistémologie perspectiviste pour aborder la question de l'éducation a été montrée par Bruner (1991), notamment dans le but de travailler à la notion d'*éducabilité*: il distingue le *perspectivisme* du *relativisme* en ce qu'il permet de considérer certaines perspectives plus valables que d'autres. La valeur épistémique d'une perspective pour connaître un objet est néanmoins relative à l'objectif d'une telle connaissance. Autrement dit, une perspective peut être meilleure qu'une autre selon qu'il s'agit, par exemple, de faire une prédiction, de fournir une description ou un modèle, ou encore de permettre la construction d'un nouvel objet technologique. Il s'agit donc bien d'introduire une *certaine relativité* à la valeur épistémique – à la question du «vrai» – mais pas la *relativité absolue* comme quand on déclare avec assez de facilité «tout est relatif». La *relativité du perspectivisme* est précise, spécifique, particulière à l'objet sur lequel porte la connaissance, à la perspective adoptée et à l'objectif épistémique qui la motive. Ce dernier point est particulièrement important: la valeur d'une connaissance dépend en partie de ce que Valsiner (2007) nomme une *pensée orientée vers le futur*, qu'il s'agisse d'un objectif que l'investigateur se donne, de l'anticipation dans la résolution d'un problème ou d'autre chose.

Pour Bruner, les théories pragmatiques et constructivistes ont besoin d'une épistémologie perspectiviste pour fonctionner, et en particulier pour expliquer comment la connaissance peut progresser à travers des démarches de recherche, des débats et théorisations, quand bien même elle est construite à travers des processus culturels et sociaux. Le perspectivisme selon Bruner permet également de redonner aux processus d'interprétation une place centrale dans la construction des connaissances, à tel point qu'un autre nom que Bruner propose pour une telle position épistémologique est *l'interprétativisme*, qu'il cite en référence au travail de Rorty sur les conséquences du pragmatisme américain. Bruner connaissait bien les travaux d'épistémologie génétique, et il n'est guère étonnant de voir sous sa plume une argumentation en faveur d'une position épistémologique semblable à celle que défendait Piaget, quoiqu'elle fasse dans le texte plutôt référence au courant améri-

cain du *pragmatisme* qu'au *constructivisme* piagétien.

Les chercheurs et théoriciens des sciences de l'éducation et des sciences sociales s'accordent à dire que les sciences sont construites par l'activité humaine⁴, à l'instar des connaissances qu'une personne construit au fil de son développement : elles se construisent en fonction des diverses expériences personnelles, parmi lesquelles les relations aux autres sont particulièrement importantes. La plupart de ces théories sont donc *constructivistes*⁵. Que les théories de l'apprentissage et du développement social et historique des connaissances s'accordent sur une vision constructiviste ne suffit néanmoins pas à formuler une théorie de la connais-

4 Voir par exemple l'argumentaire résumé que l'on trouve chez Morin (1982/1990; 41-42) : « D'autre part, un autre point a été bien «déblayé» par de nombreux débats, c'est évidemment qu'il n'existe pas de fait «pur». Les faits sont impurs. C'est pour cela, du reste, que l'activité du scientifique consiste en une opération de sélection des faits; élimination de ceux qui ne sont pas pertinents, intéressants, quantifiables, jugés contingents. Le dispositif expérimental est, à l'extrême, la sélection d'un certain nombre de données; c'est une transplantation dans le milieu artificiel qu'est le laboratoire, qui permet de procéder aux variations voulues. Autrement dit, nous opérons des découpages sur la réalité et c'est ce qui dit qu'il n'y a pas de fait pur, de fait sans théorie. Est-ce que cela veut dire qu'il n'y a pas de fait objectif? Non! il faut dire que c'est grâce à des idées de derrière la tête, grâce à des hypothèses, grâce à des points de vue théoriques que nous parvenons à sélectionner effectivement et déterminer des faits sur lesquels nous pouvons travailler et faire des opérations de vérification et falsification. Mais c'est là aussi une idée très importante: la connaissance n'est pas une chose pure, indépendante de ses instruments et pas seulement de ses outils matériels, mais aussi de ses instruments mentaux que sont les concepts; la théorie scientifique est une activité organisatrice de l'esprit, qui met en œuvre les observations et qui met en œuvre aussi, bien entendu, ce dialogue avec le monde des phénomènes. Cela veut dire qu'il faut concevoir une théorie scientifique comme une construction. »

5 Il s'agit bien sûr d'une grossière généralisation : néanmoins, les exceptions notables au cadre constructiviste en psychologie cognitive et du développement sont justement les courants de recherche strictement empirique («evidence-based»), par exemple le courant usant de la métaphore du «traitement de l'information», qui ne théorise justement pas (Weil-Barais, 1993), ou très peu, et ne contribuent donc pas à la question d'une épistémologie, c'est-à-dire à une théorie de la connaissance basée sur des investigations scientifiques des processus psychologiques et sociologiques de construction des connaissances, que ce soit au niveau individuel, collectif ou historique, comme c'était notamment le projet de Piaget (1967). Or, c'est de ce projet-là dont nous pensons avoir besoin pour dépasser les limites citées ci-dessus qu'une représentation de la connaissance comme vérité univoque et dogmatique, telle qu'on la trouve souvent en milieu scolaire.

sance, une épistémologie.

En effet, non seulement le constructivisme comporte de multiples variantes mais, surtout, il ne fournit pas de concept du «vrai» qui pourrait remplacer la représentation dogmatique précitée. Nous n’y trouvons pas directement une posture épistémologique qui pourrait fonctionner en milieu scolaire sur le mode d’une ouverture à de multiples perspectives sur la matière enseignée. Piaget, par exemple, caractérisait sa théorie de *constructiviste* et *interactionniste*, mais au moment de formuler des éléments de réponse à sa question de recherche⁶ – c’est-à-dire au moment où il fait de *l’épistémologie*⁷ – il n’utilise plus ces termes. Il parle d’une épistémologie relationnelle⁸ ou *dialectique* pour se positionner dans les champs des diverses théories de la connaissance (Piaget, 1967). Ce que Piaget propose, c’est une position intermédiaire entre le *réalisme réductionniste* d’une part, et le *relativisme* procédant à des synthèses globales, d’autre part. Il s’agit, pour Piaget, d’une définition des connaissances comme doublement

6 Les recherches de Piaget visaient à fournir une réponse, sur la base d’une démarche empirique, à une question fondamentale de l’épistémologie : *qu’est-ce que la connaissance (humaine), comment est-elle possible ?* Contrairement à un malentendu largement répandu, son œuvre ne visait pas la construction d’une psychologie du développement cognitif, et encore moins une science de l’éducation.

7 De fait, la contribution de Piaget à l’épistémologie a été mal reçue – voire ignorée – en philosophie, notamment parce qu’il travaillait à partir des connaissances de biologie, psychologie, sociologie, logique, etc. pour construire une épistémologie qu’il défendait comme étant scientifique, par opposition à l’épistémologie spéculative (ou, plus tard, procédant de la démarche de philosophie analytique), qui ne prend pas en considération les connaissances établies en sciences humaines pour traiter de la question des connaissances humaines, de la vérité, etc. Piaget défendait une approche *transdisciplinaire* (Piaget, 1972), peu commune, souvent mal comprise et écartée par les courants dominants disciplinaires.

8 Il s’agit, pour Piaget, de «structures» d’interaction qui seraient invariantes et, pour cette raison, constitueraient une forme de «vérité» sur le monde. Il est néanmoins tout-à-fait possible de faire une lecture non-structuraliste de cette position épistémologique «relationnelle», en considérant que les relations que le chercheur est amené à connaître par sa démarche scientifique ne sont pas des structures invariantes constituant des lois invisibles de l’univers, mais une relation spécifique et située entre sa démarche d’investigation et les résultats obtenus. C’est dans cette lecture que nous engage le perspectivisme de Nietzsche, discuté plus loin, en redonnant la valeur épistémique fondamentale à la singularité des expériences personnelles.

relative, premièrement à des «interactions synchroniques» et deuxièmement «au devenir»: «Le propre de la méthode relationnelle est ainsi de substituer aux synthèses globales ou totalitaristes de l'antiréductionnisme ou aux analyses linéaires de la réduction atomistique une composition d'«interactions» dans tous les sens du terme, c'est-à-dire génétiques aussi bien que synchroniques.» (Piaget, 1967, 1234-5)

La double relativité des connaissances que discute Piaget dans ce passage fait référence à des relations «synchroniques», ce qu'est une chose relativement à une autre à un moment donné – et à des relations «génétiques», c'est-à-dire à ce qu'est une chose relativement à ce qu'elle était plus tôt dans son développement et à ce qu'elle deviendra. Cette double relativité joue un rôle central dans l'épistémologie *perspectiviste*.

Prenons un exemple: que signifie dans cette épistémologie de considérer qu'il est vrai que «le segment AB a une longueur de 3 cm»? Cet affirmation n'est vraie que relativement à l'interaction entre les subdivisions du mètre et le segment AB considéré (exemple d'une *interaction synchronique*) d'une part, et d'autre part relativement au *devenir* de ce segment: il pourrait par exemple être constitué de métal et, sous l'effet de la chaleur, changer de longueur. Cette relecture du «vrai» a pour conséquence de mettre en évidence des relations qui peuvent, sinon, demeurer implicites dans l'enseignement. Certains élèves rencontrent des difficultés à comprendre les tâches qui leur sont demandées, parce qu'ils n'ont pas inclus cette double relativité dans la construction de leur connaissances: c'est ainsi qu'un élève qui ne comprend pas la nature conventionnelle et arbitraire du découpage métrique rencontrera des difficultés récurrentes, que ce soit au niveau des mesures, des concepts comme celui de longueur, et des opérations qui en font usage, comme la transformation des unités de mesures.

Cet exemple met en jeu une connaissance des sciences naturelles que les élèves pourraient être amenés à construire. D'autres exemples, portant sur des connaissances en sciences humaines, permettraient d'explicitier la double relativité de l'épistémologie relationnelle de Piaget. Considérons l'affirmation suivante : « la pédagogie coopérative est plus efficace que la pédagogie traditionnelle ». L'éventuelle véracité d'une telle assertion dans une épistémologie relationnelle, ne peut (au mieux) être établie que dans une double relativité aux interactions synchroniques (le contexte de l'usage de la pédagogie coopérative en question, la définition de l'efficacité utilisée, la classe et les acteurs concernés, etc.) et au devenir (que dire par exemple de la véracité de l'affirmation ci-dessus le jour où la pédagogie coopérative sera devenue traditionnelle ?). L'épistémologie relationnelle prend en compte le développement, le caractère dynamique des connaissances (le *génétique* dans les textes de Piaget), de manière à pouvoir disposer d'une théorie du « vrai » qui permette d'inclure des phénomènes comme « les premiers seront les derniers », si courants dans le monde du vivant.

Les enjeux du perspectivisme en milieu scolaire

Il s'agit à présent de poser le problème de la pensée des élèves en classe. Nous pouvons résumer les nombreuses implications d'une posture épistémologique perspectiviste sur les pratiques scolaires autour de trois enjeux principaux.

Un enjeu pédagogique repose sur la place que donne une telle posture au point de vue de l'élève, à ses interprétations, mais aussi à ses objectifs ou à sa compréhension et à son adhésion aux objectifs et problèmes des constructeurs de connaissances qui lui sont proposées en milieu scolaire. Cet enjeu est particulièrement important pour développer des compétences professionnelles dans la gestion de l'hétérogénéité d'une classe, et pour la construction d'une attitude d'ouverture aux élèves dits « en difficulté », qui leur permet de réinvestir le travail scolaire.

Un enjeu expérientiel concerne plus particulièrement l'apprendre à penser : dans une épistémologie perspectiviste, la *perspective* adoptée ou discutée se doit d'être explicitée, voire *vécue* par les élèves. Dès lors, la pensée personnelle des élèves est invitée en classe. Progressivement, elle peut être conduite à rejoindre la pensée des constructeurs des connaissances qui font les objectifs des programmes scolaires, à travers des expériences de pensée qui se font en reconnaissant le fait que toute pensée véritable se construit à partir de sa perspective propre, sans quoi elle est pastiche, conformisme vite abandonné qui éduque à la soumission culturelle⁹. Un enjeu épistémologique a trait à la représentation que peut avoir un enseignant de ce qui est vrai. Cette représentation guide inmanquablement les pratiques scolaires, dans de nombreux micro-jugements du quotidien : en quoi consistent les objectifs d'apprentissage ? Qu'est-ce qui distingue une bonne réponse d'une moins bonne ? Quelle est la réaction appropriée à des comportements d'élèves non sollicités ? Etc. Or, il n'est plus viable aujourd'hui, en l'absence d'une pensée qui se voudrait totalisante, de défendre une posture rigide de manière convaincante – et c'est indubitablement un progrès culturel, pour autant que cette idée ait un sens. En effet, le « vrai » d'un jour n'est plus le « vrai » de toujours. Les connaissances scolaires ne durent plus une vie entière au XXI^e siècle, parfois pas même le temps d'une vie d'élève. Quelques exemples de connaissances révisées suffisent sans doute à expliciter ce dont il s'agit ici : les frontières changeantes en géographie, l'orthographe en français, le modèle de Lewis en chimie qui est « corrigé » quelques années après l'avoir appris, les cas particuliers récemment documentés en physique (Pluton qui n'est plus une planète, les variantes de la théorie de la relativité, etc.), le tableau des espèces en biologie dont on renonce même à effectuer le remplacement, puisque l'on sait désormais qu'il est entré dans une phase de révision continue... Face à ces connaissances disciplinaires en

9 Cette éducation à la soumission est devenue particulièrement dangereuse à une époque de multiplicité culturelle, où aucune idéologie ne peut plus prétendre fonctionner comme *doxa* universelle, d'autant plus que le « tout économique » actuel laisse un grand vide à l'endroit de diverses positions fanatisantes, qui ont le champ libre pour profiter de quiconque a appris à obéir sans apprendre à penser de manière critique.

construction et en révision, il importe non seulement que les élèves en retiennent quelques-unes, mais aussi qu'ils sachent et comprennent qu'elles sont relatives à une perspective théorique et culturelle, à des objectifs situés dans l'histoire, à des moyens techniques et matériels spécifiques, voire qu'elles constituent des «mythes» modernes que les travaux d'historiens plus précis peuvent, des décennies plus tard, remettre en question.

Vers une approche du «vrai» inspirée du perspectivisme

Il est temps de clarifier ce que serait le «vrai», le «juste» et le «correct» scolaire en s'inspirant du *perspectivisme*. Nous avons vu que ce sont les critères de vérité issus de la logique formelle, notamment le principe de non-contradiction, qu'il s'agit de dépasser. Il nous faut pouvoir dire que la lumière est onde et particule, selon la perspective, plutôt que de raisonner en déclarant en référence au principe de non-contradiction qu'elle n'est pas une onde si elle est une particule, et vice-versa. Que pourrait devenir le «vrai» à l'école selon cette posture épistémologique ?

Par rigueur et surtout afin de clarifier cette posture, il convient d'en dire un peu plus sur ce qu'est une perspective. La perspective, si elle renvoie à un point de vue subjectif sur le monde, dépasse cette conception limitée. La manière dont Paul Ricoeur fait usage du terme «ancrage» ressemble de près à ce que nous tentons d'approcher: «appelons... *ancrage* ce renvoi à une position non substituable, à un unique centre de perspective sur le monde.» (Ricoeur, 1990, 65). «Ancré» à un point de vue subjectif sur le monde, l'individu développe *sa* perspective, à laquelle on ne peut définitivement se substituer. Ce n'est qu'amarré à un point du monde qu'on peut reconnaître l'autre par rapport à soi. C'est là le point de départ de toute la théorie de la *re-connaissance*. L'élève n'a finalement comme outil de perception et de pensée que cet ancrage.

Dans l'histoire de la philosophie, le perspectivisme est généralement considéré comme la posture épistémologique de Nietzsche. Chez cet auteur, l'idée de *perspective* nous semble liée à sa critique des *systèmes philosophiques*, qui sont toujours un peu contaminés d'idéalisme, même si c'est à l'insu de leurs auteurs, notamment parce qu'ils visent la construction d'un système de pensée dans lesquels la contradiction est l'ennemie de la connaissance¹⁰, et cela tant au niveau de la définition de l'identité personnelle - «je suis une et même personne» - qu'au niveau de la cohérence des postulats, thèses et autres arguments, selon le principe de non-contradiction. Résoudre toute antinomie : voilà à quoi s'est résumé le travail de ces architectes de la philosophie. Or, cette manière de concevoir nivelle la joie, efface la dimension biographique de l'être et condamne l'homme à s'effacer derrière le pouvoir d'une démarche qui se veut bien souvent universalisante, bien que construite par des êtres singuliers et situés dans l'histoire d'une société et dans leur propre histoire de vie.

Aussi Nietzsche, en philologue, opère-t-il un renversement relevé dans ces lignes par Deleuze (1965): «... on affirme l'Un du multiple, l'être du devenir. Ou bien comme dit Nietzsche, on affirme la nécessité du hasard.» (p. 31). Les hasards d'un lieu de naissance, d'une socialisation, des connaissances acquises, pour n'en citer que quelques-uns, conduisent un auteur à construire *sa perspective* dans l'aventure de la connaissance. Notre identité personnelle n'a malgré tout rien de figée : ainsi ne sommes-nous pas tous amenés, à un moment ou un autre, à la contradiction ? Et encore plus spécifiquement dans une société libre, anomique, où les normes sont aussi nombreuses que facilement redéfinies ? Qu'est-ce que le «vrai» dans le perspectivisme de Nietzsche ? Il déclare plutôt que «rien n'est vrai» (Nietzsche, 1993, 499). Cela n'épuise pourtant pas la question du «vrai», comme le souligne Onfray¹¹ :

10 Certaines philosophies qui font un usage atypique de la contradiction, comme l'oeuvre de Plotin, mériteraient évidemment une discussion beaucoup plus détaillée de cette critique de Nietzsche.

11 Notons toutefois que c'est l'ombre de Zarathoustra qui s'exprime ici dans un des chapitres

«Rien n'est vrai veut dire : il n'existe plus de vérité absolue, ni Vrai, ni Beau, ni Juste, ni Bien majuscules et transcendants, éternels et immatériels, notions détachées de l'histoire, flottant dans le ciel des idées pures, éthers platoniciens, car tout cela a péri, et il n'existe plus que des perspectives, des optiques, des angles d'attaques, des regards portés sur les variantes de la volonté de puissance, par-delà toute considération morale : tout est permis signifie : là où un seul chemin balisé était proposé, il existe désormais une multiplicité de routes possibles, une quantité incroyable d'itinéraires existentiels à inventer.» Onfray (2011), 295-296.

Si «Je est un autre», comme l'écrivait Rimbaud, la contradiction de l'élève n'est peut-être pas un frein à l'apprentissage, mais bien plutôt l'indice d'un parcours personnel, d'un mouvement de la pensée¹². Mais bien souvent, malheureusement, le jugement ou l'évaluation sanctionnant l'erreur renvoie de prime abord au ressentiment, à la mauvaise conscience... et s'oppose à l'authenticité d'une voix. Prendre en compte l'élève en tant que personne, c'est considérer cette perspective singulière comme inaliénable. Bien que contingente, la dimension biographique d'une personne renvoie à une *intelligence dynamique* et on ne peut pas construire une éthique de la connaissance qui ferait fi de cette dimension de l'être. Alternativement, l'école pourrait répondre à la définition de la littérature selon Ricoeur (1990) : elle serait «un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'approbation et de condamnation par lesquels la narrativité sert de propédeutique à

les plus complexes de l'œuvre : « rien n'est vrai, tout est permis » renvoie aussi à une forme d'angoisse chez Nietzsche. La citation d'Onfray (ou sa lecture) tend à minimiser les effets perturbants du relativisme sur l'état psychique. Zarathoustra fuit l'ombre du relativisme tout en la valorisant, voire en lui offrant un cadre identitaire (« Tu es mon ombre ! », 500), louant dans un même temps l'épicurisme et le vitalisme de l'ombre. « Maintenant je veux bien vite m'enfuir de toi. Déjà je sens comme une ombre peser sur moi » (p. 500) dit Zarathoustra à l'ombre, qu'il invite pourtant en sa caverne anti-platonicienne. Se départir du relativisme tout en considérant la valeur logique de son fondement (« Ô éternel partout, éternel nulle part », 500), voilà le paradoxe du vivant ?

12 La logique dialectique sur laquelle repose l'épistémologie génétique de Piaget, par exemple, considère justement la contradiction comme moteur du changement. Or, qu'est-ce que la pensée sinon des transformations, un mouvement ?

l'éthique» (p. 138). Nous trouvons donc en cela une approche du «vrai» qui concerne de près le milieu scolaire : le «vrai» en tant que *perspective personnelle*, en tant qu'*authenticité*.

Toute pensée véritable se construit à partir de sa perspective propre, à partir d'un vécu singulier du monde qui construit son histoire de vie, et à partir des diverses formes que peut prendre une perspective pour être partagée. Sur ce dernier point, reprenons un extrait de Deleuze :

«L'interprète c'est le physiologiste ou le médecin, celui qui considère les phénomènes comme des symptômes et parle par aphorismes. L'évaluateur, c'est l'artiste, qui considère et crée des «perspectives», qui parle par poème. Le philosophe de l'avenir est artiste et médecin- en un mot législateur.» Deleuze (1965), 15.

Le pédagogue ou l'enseignant-e qui se place dans une posture épistémologique de la *perspective* considère le savoir de manière statique, mais aussi dynamique : il est médecin, scientifique, physiologiste, ... mais aussi artiste. Pour Deleuze, légiférer c'est évaluer mais aussi *interpréter*. Pour l'enseignant, évaluer des résultats c'est les *interpréter* selon une connaissance établie une fois pour toutes, mais c'est aussi *jouer avec les perspectives* des acteurs de la classe avec une créativité d'artiste. Évaluer d'après sa perspective ne se fait pas sans une autre perspective... on ne peut alors se contenter de symptômes, de faits, de diagnostics.

Illustration par un exemple

Pour problématiser la pensée à l'école, nous proposons d'imiter l'expérience de pensée de Perrenoud, celle qui consiste à prendre *la perspective de l'élève*. Cette dernière formulation est bien entendu abusive, puisque l'élève générique n'existe pas, et qu'il n'y a que des perspectives singulières. Néanmoins, il peut y avoir quelque chose de général au mouvement même qui consiste à adopter une perspective. Et à défaut de pouvoir prendre *la perspective d'un élève*, nous pou-

vons proposer *une* perspective d'élève fictive sur un exemple fictif lui aussi, qui permet d'illustrer notre propos sans user de généralités forcément contestables.

Notre exemple est tiré de la didactique de philosophie : il permet d'illustrer les enjeux que nous avons abordés ci-dessus, concernant la possibilité d'*apprendre à penser* à l'école. Il s'agit du *problème du tramway*, qui illustre bien la forme scolaire que peut prendre un exercice visant justement à stimuler la pensée des élèves.

Cela concerne un problème d'éthique, qui se présente comme suit :

«... imaginons le conducteur d'un tramway hors de contrôle qui se doit de choisir sa course entre deux voies possibles : cinq hommes travaillent sur l'une et un homme est situé sur l'autre. La voie prise par le tram entraînera automatiquement la mort des personnes qui s'y trouvent... ce qui fait en sorte que les deux situations amènent le sacrifice d'une vie pour en sauver» Philippa Foot, *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect*, *Oxford Review*, no. 5, 1967

On peut proposer ce problème de la philosophie analytique à une classe avec les variantes apportées par les théories contemporaines : dans une variante, l'élève a le pouvoir d'actionner l'aiguillage, dans une autre il a le pouvoir de lancer un homme obèse sur la voie (*sic* : version de Judith Jarvis Thomson), ou dans une troisième l'homme seul est un membre de sa famille qu'il peut sauver en sacrifiant les cinq autres hommes... Les problèmes éthiques de ce genre, prenant la forme d'un dilemme, espèrent induire des réflexions qui mettent en œuvre, par exemple, un principe utilitariste qui consisterait à sacrifier l'homme seul pour sauver les cinq autres¹³. Néanmoins, le principe utilitariste permet également de défendre la fabrication, la vente et l'usage d'armes pour augmenter le bien-être des sociétés, de justifier la faim dans le monde sous prétexte d'augmentation du bien-être du plus grand nombre, etc. On connaît le contexte. Ce qui nous intéresse ici, c'est que dans cette forme scolarisée du dilemme

éthique, il n'y a justement pas de contexte. Peut-être s'agit-il pour les élèves de penser, mais surtout de penser « dans une boîte », c'est-à-dire en se soumettant aux consignes données, à la définition du problème, au dilemme dans sa forme prédéfinie.

Inventons notre élève fictif et sa perspective. Imaginons cet élève qui s'exclame : « le vrai problème éthique, c'est d'avoir inventé un tel problème ! ». Poursuivons le fil de cette pensée, qui s'insurge parce qu'elle est saine et authentique : « il faut faire déraier le tram en mettant l'aiguillage au milieu ! ». À l'enseignant qui dirait : « mais vous ne pouvez pas, ça, c'est la donnée du problème, vous n'osez pas la changer », ne pourrait-on dire qu'il se trouve pris dans un dilemme éthique lui-même, pas celui du tramway, mais le dilemme entre l'idéologie de l'institution et le point de vue personnel de l'élève, sa perspective ? La consigne du problème du tramway contraint à se limiter à une pensée que nous avons nommée *statique*, pour faire simple, c'est-à-dire à une pensée hors du temps, hors de tout développement ou histoire. L'élève qui interroge l'origine du problème, qui renvoie à celui qui a conçu le dilemme et à l'histoire de cette conception, cet élève tente de réintroduire la dimension temporelle, dynamique, développementale. Cette dimension est toujours présente lorsqu'il s'agit de penser et de réfléchir : qui suis-je devenu après avoir répondu à cette énigme ? Pour les élèves qui renoncent à questionner l'origine de la question, à remettre en cause la consigne, s'agit-il vraiment d'apprendre à penser, dans ce cas, ou plutôt d'apprendre à ne pas (trop) penser ? N'apprend-on pas ainsi à soumettre sa pensée à n'importe quel cadre imposé par l'autorité ? Or, le dilemme éthique qui se présente dans une histoire de vie n'est pas généralisé comme le *problème du tramway* : il est vécu, là, maintenant, dans le rapport entre individus spécifiques, dans le fil d'une histoire et d'un développement singulier.

Oui, mais, me diriez-vous, le *problème du tramway* est une sorte de détour, une expérience de pensée qui permet d'apprendre des choses. Pourtant, même si l'on valorise la remarque de l'élève qui sort du cadrage du problème, force est de constater que l'élève n'apprendra

pas à se conduire de manière éthique s'il reste dans le cadre d'une telle consigne : il ne se trouvera jamais face à ce tram dans cette situation, et quand bien même ce serait le cas, il agira peut-être tout autrement qu'il ne l'a dit à l'enseignant pour avoir une bonne note... On reconnaît là deux des principaux défis de la scolarisation : premièrement, le problème de la décontextualisation des connaissances (Perret-Clermont et al., 1982) et du transfert des savoirs à d'autres situations que celles, scolaires, qui ont éventuellement permis leur acquisition et, deuxièmement, le problème de l'adhésion des élèves. L'élève qui apprend à dire ce que l'enseignant veut entendre se garde bien de mettre en pratique ce qu'il a « appris » dès lors qu'il est libre, que la porte de l'école s'est refermée derrière lui¹³. Car nous ne sommes pas des machines que l'on programme comme un ordinateur, quand bien même la métaphore s'est immiscée partout aujourd'hui (Kohler, 2010), mais bien des êtres vivants, auto-régulés et libre de faire semblant, puis d'arrêter de faire semblant. Apprendre à penser, c'est ne pas « penser comme ». Ce peut être proposer un point de vue ancré dans une autre perspective. C'est parfois interroger, avec *insolence* (Fabre, 2014), la « donnée » du problème, c'est parfois se rebeller contre la consigne qui parfois empêche la pensée de l'élève plutôt qu'elle ne la permet. Le perspectivisme nous invite à considérer qu'apprendre à penser, c'est apprendre à partir de sa propre perspective, inaliénable, aussi inadéquate puisse-t-elle sembler à l'aune des normes scolaires ou culturelles du moment. Cela n'a guère d'importance, si le but est bien de s'engager dans un apprendre à penser, car il ne s'agit pas d'en rester à tel ou tel état de cette perspective personnelle : il s'agit de la pousser à se développer, il s'agit de la mettre en mouvement. C'est ce mouvement qui permet d'apprendre, et de penser, et d'ap-

prendre à penser.

13 Les travaux précédemment cités de Driver et al. (1996) présentent des résultats qui vont dans le sens d'un fonctionnement de ce type, lorsque les sciences sont abordées par les enseignants comme des vérités sur la réalité du monde, comme des croyances dogmatiques auxquelles l'élève est tenu d'adhérer pour réussir.

Deux exemples de démarches pédagogiques qui permettent d'apprendre à penser

De nombreux enseignants, pédagogues et chercheurs se sont déjà intéressés aux moyens permettant d'apprendre à penser. Nous retiendrons ici, pour terminer le chapitre sur des propositions qui répondent à la critique esquissée plus haut, deux approches actuelles qui nous paraissent permettre un apprentissage de la pensée. Ces travaux opérationnalisent la définition du «vrai» en tant qu'*authenticité* telle que nous l'avons construite à partir du perspectivisme dans ce chapitre.

La première consiste à mettre au centre des activités d'apprentissage des élèves des conversations orientées vers une articulation des perspectives et vers les connaissances. Il s'agit d'une démarche invitant les apprenants à s'engager (personnellement) dans des argumentations orientées vers la connaissance (Perret-Clermont, 2016). La dimension rhétorique de l'argumentation visant à convaincre y est secondaire, en ce sens que l'activité vise à impliquer les apprenants dans des processus de coordination de point de vue, de construction d'une intersubjectivité, et d'élaboration cognitive des savoirs médiatisée par les interactions sociales et les échanges verbaux. La dimension collective de cette pensée, qui est également en construction dans les échanges mêmes qui la suscitent, est garante d'un apprentissage à partir de la diversité des perspectives personnelles qui s'y déploient et qui requièrent une coordination pour rétablir une intersubjectivité. Cette intersubjectivité devient fondement de l'objectivité des connaissances, comme le perspectivisme permet de le montrer au niveau épistémologique. La communication y joue un rôle particulièrement important, comme le signalait Edgar Morin dans son ouvrage *Science avec conscience* :

«Et je le répète, dans ce cadre, si l'on veut chercher quelque chose de clé, de crucial (bien qu'il n'y ait pas UN fondement de l'objectivité), c'est la libre communication ; c'est la critique intersubjective qui est le point crucial et nodal de l'idée d'objectivité» Morin (1982), 56.

Dans cette démarche pédagogique, l'élève est invité à participer à la définition du cadre de l'activité, à travers la « libre communication » qui permet de négocier la compréhension mutuelle de la consigne, du problème posé, et qui permet à l'élève d'amener son propre questionnement et pas seulement de s'adapter à celui qui lui est présenté.

La seconde repose sur la proposition de Nietzsche de faire de la *rumination*¹⁴ une vertu intellectuelle, et sur son usage des aphorismes appris par cœur qui lui permettait de faire résonner ces phrases, courtes et profondes, en fonction des situations rencontrées au fil de son quotidien. Ce n'est pas la rumination du dépressif tournant dans ses idées noires, mais celle qui permet de porter des regards divers sur une forme langagière dont le sens personnel se construit progressivement, et notamment dans le vécu au fil d'événements d'une vie personnelle. Les enseignants de littérature comme de philosophie rechignent parfois à l'exercice de l'apprentissage par cœur, avec raison souvent. La mémorisation d'un texte ne conduit pas à l'incarnation d'une pensée, loin de là.

Reste que cette méfiance vis-à-vis de l'apprentissage entaché de classicisme – la poésie qu'on sait réciter sans en comprendre le sens – n'est pas sans ambiguïté. S'en détourner tue la possibilité d'apprendre *par cœur*, au sens premier du terme : de faire du savoir un ami qui nous accompagne, toujours à proximité en cas de besoin, et qui nous permet de construire une perspective propre. À l'inverse, la mémorisation d'une liste de vocabulaire n'a pas été abandonnée. Reprenons Nietzsche, qui écrivait dans sa dernière œuvre : « celui qui écrit en maximes avec du sang ne veut pas être lu, mais appris par cœur. » (Nietzsche, 1897, 48). Le philologue parlait de ses propres textes, bien entendu. Que veut-il dire par « écrire en maximes avec du sang » ? L'hyperbole du sang nous rappelle qu'un savoir doit être fait de chair, doit être incarné dans le vécu d'une vie

14 C'est-à-dire la reprise des textes, qui permet de les méditer, les mettre en relation à des situations et contextes divers tels qu'ils apparaissent au cours d'une vie.

singulière pour pouvoir être adopté par la perspective personnelle de celui qui l'étudie, pour constituer une compétence, une pensée, ou un concept, une nouvelle notion dans l'acquisition d'une compétence langagière. Les contacts synaptiques doivent être activés de manière répétée et diverse, et surtout en lien avec des situations, contextes, événements, au sein d'une histoire : avec du vécu. Dire par cœur, c'est alors dire avec son cœur pour entrer en empathie et, ainsi, comprendre, loin de tout psittacisme.

Il s'agit bien d'un problème physiologique, mais aussi d'un problème psychologique : celui de la construction de sens. Il n'y a pas de livres sans autant de perspectives sur le livre qu'il y a de lecteurs. On se souvient de Montaigne gravant des sentences sur les poutres de sa bibliothèque, estimant que chaque jour, la pensée prenait une autre tournure, une autre interprétation, et l'aidait ainsi à vivre. Ne sommes-nous pas nourris des mots seulement au moment où ils deviennent des compagnons de vie ? Les auteurs que nous avons *appris par cœur* ne deviennent-ils pas des proches de notre propre existence, des conseillers, les débatteurs internes de notre pensée, en particulier lorsqu'elle rencontre des écueils existentiels ? On note une pensée, on se souvient de paroles entendues. Ainsi en va-t-il du vocabulaire ou de toute matière : il entre en amitié avec celui qui désire le mémoriser pour qu'il lui vienne en aide, pour qu'il survienne à la pensée de manière appropriée. Le savoir ne devient savoir de quelqu'un que lorsqu'il est incarné dans un vécu, lorsque son usage authentique construit une perspective sur le monde ou sur sa propre vie.

Conclusion

S'il est certes impossible de générer chez autrui par un moyen ou une technique ce «oui au savoir authentique»¹⁵, il est possible de ne pas l'empêcher. Plutôt que d'une logique formelle basée sur le principe de non-contradiction, le vrai défini comme *authenticité* suit une logique du mouvement, une logique non-monotonique (Hernández Ulloa, 2006) adaptée au phénomène dynamique qu'est la pensée. Selon cette logique, une pensée peut être jugée vraie à un moment en fonction du développement qu'elle permet par la suite, de manière à ce que l'exactitude du contenu d'une pensée importe moins que l'acte de penser. On s'intéresse à ce que l'élève apprenne à penser plutôt qu'à ce qu'il fasse semblant, qu'il «pense comme». En effet, une pensée authentique part de là où la personne se trouve – sa perspective singulière – et l'emmène, si tout va bien, à travers la communication, l'échange et la *rumination* vers une pensée plus fine, plus rigoureuse, plus claire. C'est ce mouvement même qui, accompagné par l'enseignant-e, peut constituer un *apprendre à penser*, qui préfère le processus au produit.

15 Selon le perspectivisme défendu ici, Nietzsche est pédagogue quand il propose les trois fameuses métamorphoses de l'esprit : chameau – soumis au savoir, lion – révolté contre le savoir et enfant – créateur de savoir. Cette approche développementale s'ancre dans une posture épistémologique perspectiviste : « l'enfant est innocence et oublié, un nouveau commencement et un jeu, une roue qui roule sur elle-même, un premier mouvement, un «oui» sacré. Oui pour le jeu de la création, mes frères, il est besoin d'un «oui» sacré. C'est sa volonté que l'esprit veut à présent, c'est son propre monde que veut gagner celui qui est perdu au monde. » Nietzsche (1897), 29, traduction revue.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bruner, J.-S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Deleuze, G. (1965). *Nietzsche*. Paris : PUF.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R., and Scott, P., (1996). *Young people's images of science*. Open University Press, Buckingham.
- Hernández Ulloa, A.R. (2006). *Empirical investigation on children's nonmonotonic reasoning*. Unpublished PhD Dissertation, Department of Educational Research, University of Lancaster, UK.
- Kaufmann, J.-Cl. (2012). *Quand je est un autre*. Paris, Fayard.
- Kohler, A. (2010). To Think Human out of the Machine Paradigm : Homo ex Machina. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 39-57.
- Morin, E., (1982-1990). *Science avec conscience*. Paris : Librairie Arthème Fayard & Editions du Seuil.
- Nietzsche, F. (1993). *Œuvres complètes*. Paris : Laffont.
- Onfray M. (2011). *Contre-histoire de la philosophie, tome VII*. Paris : Grasset.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In : Ducret, J. (Ed.), Actes du colloque. *Constructivisme : usages et perspectives en éducation*, Département de l'Instruction Publique : Service de la recherche en éducation, Genève.
- Perret-Clermont, A.-N. (2015) The Architecture of Social Relationships and Thinking Spaces for Growth. In : Gillespie, C.P.A., and Perret-Clermont, A.-N. (Ed.), *Social Relations in Human and Societal Development*, London, New York : Palgrave.
- Perret-Clermont, A.N. (2011). Social relationships and thinking spaces for growth. *Cahiers de Psychologie*, 47, 8-17.
- Perret-Clermont, A.N., Brun, J., Conne, F., and Schubauer-Leoni, M.-L. (1982). Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. *Interactions didactiques*, 1, 1-33.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Editions Gallimard.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In : Apostel, L. (Ed.), *L'interdisciplinarité : Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris : OCDE.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Tozzi, M. (2005). *Penser par soi-même*. Lyon : Chr. Sociale.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. New Dehli : Sage.
- Weil-Barais, A. (1993). *L'homme cognitif*. PUF, Paris.
- Zittoun, T., and Iannaccone, A. (Ed.), (2014). *Activities of Thinking in Social Spaces*. New York : Nova Science Publishers Inc.

Bertrand Duccini

Université Paul-Valéry-Montpellier III

L'émergence de la pensée.
Développement intellectuel et
psychopathologie du lien social.

«*La pensée n'est que le substitut d'un désir
hallucinoire.*»

Sigmund Freud

Hilflosigkeit. C'est sur ce mot étrange que Freud a bâti toute sa conception de l'appareil psychique, à savoir l'«état de détresse» absolue du nouveau-né humain, qui requiert dès l'origine une rencontre vitale avec l'Autre. Certes, la psychanalyse s'est enrichie depuis les premières théorisations freudiennes. Elle a rencontré la psychologie génétique, l'éthologie, la théorie de l'attachement, les neurosciences. Dans le champ de la pensée et des troubles cognitifs, la controverse entre tenants du tout génétique et tenants du tout-environnement est désormais apaisée. «Les chercheurs qui s'intéressent aux mécanismes complexes du développement cognitif [...] s'intéressent aux premières interactions bébé-environnement», rappellent ainsi Brun et Guinard (2015, p. 80), lesquels insistent sur la nécessité de «reconsidérer le processus de développement intellectuel dans le contexte d'un processus de subjectivation» (p. 83). En effet, pour qui se penche sur la question du développement de la pensée, la question centrale est celle de l'interaction entre l'émergence des capacités intellectuelles, d'une part, et l'assomption d'une personne individuée en tant que sujet capable d'assumer un «je». Autrement dit, comment l'interaction subjective dans une énonciation – représentant en quelque sorte la «ligne psychodynamique» de la personnalité – s'articule-t-elle avec la mise en place des capacités cognitives – ce que nous pouvons appeler la «ligne cognitive» du développement? Le tissage étroit de ces deux lignes entre elles repose la vieille question de l'influence des structures sociales sur la psychologie. Comment le mode de lien social d'une époque, avec sa part de contingence, vient-il stimuler, freiner, influencer, pétrir à sa manière unique, le développement de la capacité de penser du sujet? Nous envisagerons tout d'abord la psychogenèse de la pensée, en tant que mécanisme psychique de «secondarisation» pulsionnelle, ce qui nous permettra de comprendre, dans un second temps,

la nature des troubles actuels du penser, inséparable des difficultés narcissiques de subjectivation dans une postmodernité où les garants de l'Autre ne sont plus assurés. Enfin, nous remettons le mode de penser de notre époque en perspective avec le caractère structurel de l'aliénation du sujet humain au langage.

Du fantasme aux proto-pensées : une «secondarisation»

Lorsque ses premiers besoins sont calmés, en général grâce à l'intervention de sa mère, le bébé mémorise cette expérience de satisfaction sous forme d'une trace de plaisir, supposait Freud. Depuis lors, les neurosciences ont mis à jour le *circuit de la récompense*, ou *circuit hédonique*: lors de la satisfaction, des neuromédiateurs – dopamine, opioïdes et cannabinoïdes endogènes – sont libérés dans le cerveau et créent un *renforcement positif*. Ce renforcement favorise la tendance à répéter la satisfaction. On sait comment l'usage de drogues alimentaire artificiellement ce mécanisme. Ainsi la thèse freudienne de la trace de plaisir se trouve-t-elle validée. Ce qui intéressait Freud, cependant, n'était pas tant le cerveau que la constitution du système psychique. Il s'interrogeait sur ce qui se passe après la satisfaction, lorsque la même excitation se reproduit, par exemple la faim. Il avait remarqué que l'appareil psychique tendait spontanément à procurer une *illusion de satisfaction*, dans laquelle l'excitation suit une voie régrédiente: au lieu de provenir d'un organe perceptif et de suivre son chemin jusqu'à la motricité, l'excitation retourne à l'organe perceptif et leurre le bébé. Par exemple, lorsque la faim réapparaît, elle déclenche aussitôt le souvenir de la première expérience de satisfaction. L'image mnésique de la situation de satisfaction (par exemple, la vue du sein) est activée au moment même de la perception du besoin, et provoque la même satisfaction. En quelque sorte, le bébé se rassasie d'un souvenir. Le résultat en est une perception de satisfaction, d'essence hallucinatoire. C'est ce que Freud a nommé le processus psychique primaire, qui obéit au principe de plaisir. Cependant, cette manière hallucinatoire de calmer une excitation

ne supprime pas le besoin. C'est pourquoi le processus secondaire vient prendre le relais de ce mode de fonctionnement psychique au cours du deuxième semestre de la vie du nourrisson : soumis au principe de réalité, le bébé cherche alors dans le monde extérieur des objets capables de satisfaire réellement ses besoins.

Le processus initial, dit primaire, reste cependant une possibilité psychique tout au long de la vie. On le rencontre par exemple dans le rêve, les hallucinations, et les symptômes névrotiques. C'est le mode d'activité de l'inconscient, qui s'efforce de réaliser une *identité de perception*, nous dit Freud (1900), tandis que le processus secondaire vise une *identité de pensée*. L'identité de perception correspond à ce que le besoin soit satisfait coûte que coûte, quitte à ce que les représentations soient fausses, le principe de plaisir se moquant de la réalité. L'identité de pensée en revanche vise à mettre en corrélation une représentation avec la réalité de l'objet, quitte à rater la satisfaction. Le processus secondaire représente donc la formation élémentaire d'une première activité de pensée, distincte de l'hallucination : le psychisme est désormais constitué d'un moi conscient qui peut discriminer dans la représentation un objet réel d'une illusion. Ce moi cherche à retrouver dans la réalité extérieure l'objet primitivement halluciné, et qui est désormais à sa portée en tant que représentation. Cette représentation peut être manipulée mentalement : c'est une première activité de pensée. Freud (1900) peut donc avancer que «la pensée n'est que le substitut d'un désir hallucinatoire» (p. 482). À partir de ce moment, l'activité psychique se sépare en deux courants : le fantasme – suivant le processus primaire et le principe de plaisir – et la pensée – suivant le principe de réalité et le processus secondaire. La pensée correspond à une *secondarisation* de l'activité psychique, concomitante à l'apparition du premier moi. Dans la pensée, écrit Anzieu (1994, p. 26), «l'esprit pense alors en termes de vrai ou faux, et non plus de plaisir/déplaisir».

Cependant, pour que la satisfaction réelle supplante la satisfaction hallucinatoire, l'intervention du tiers maternel est nécessaire. Le psychanalyste anglais Bion (1962) formalise alors, dans des vues as-

sez proches de celles de Freud, le rôle prépondérant de la mère dans la formation des premières *proto-pensées*. Le bébé est plongé à la naissance dans des «vivances émotionnelles» primitives, impossibles à représenter et qu'il vit donc comme persécutrices. Bion les baptise éléments β . Le bébé projette ces éléments β sur la mère, qui devient pour lui partiellement mauvaise et dangereuse. Par ses gestes et ses paroles tendres, celle-ci métabolise les éléments β persécuteurs et les restitue au bébé sous une forme détoxifiée. C'est la *fonction a (alpha)* de la mère, une fonction contenant qui permet une relation dynamique entre quelque chose que le sujet projette et l'objet maternant qui le reçoit sans crainte ni agressivité. Bion dit ainsi que la mère prête à l'enfant son «appareil à penser les pensées» afin de métaboliser ses perceptions angoissantes. C'est un appareil contenant-contenu qui se met en place pour constituer les proto-pensées.

Les difficultés narcissiques contemporaines et les troubles du penser

Poursuivant la réflexion de Bion autour de la contenance et de la *fonction a (alpha)*, Anzieu (2003) élabore le concept de «contenants de pensée»: il s'agit des structures psychiques, construites par interaction avec l'environnement, qui permettent d'accueillir les proto-pensées. Une étape décisive est franchie par Gibello (2009): la mise en évidence du rôle des perceptions myokinesthésiques et tonico-posturales éprouvées lors de la mise en jeu de ce que Piaget (1957) a baptisé *schèmes d'action*¹. Gibello insiste sur l'importance de la musculature dans les perceptions sensorielles des schèmes et la possibilité de leur donner un équivalent psychique, qu'il propose de nommer «représentations de transformations». Celles-ci constitueraient en quelque sorte la dimension la plus archaïque des représen-

1 Les schèmes d'actions sont des «organisations sensori-motrices susceptibles d'application à un ensemble de situations analogues et témoignant ainsi d'assimilations reproductrices (répétition de mêmes activités), récongnitives (reconnaître les objets en leur attribuant une signification en fonction du schème) et généralisatrices (avec différenciations en fonction de situations nouvelles)» (Piaget, 1957, p. 46).

tations mentales, consistant à établir des contenants psychiques pour la superposition, l'emboîtement, le décollement, le dédoublement, l'inversion de sens, la trace, l'ouverture, la fermeture, la perspective, l'écart, la convergence, la symétrie, la réflexivité, *etc.* Ainsi, les contenants de pensée sont des structures dynamiques qui permettent d'accueillir les contenus, de les mémoriser, les reconnaître et de les re-présenter à l'esprit. Le contenant de pensée n'est donc pas une chose, mais «une fonction de contenance, qui consiste à contenir et à transformer. La contenance est déjà une transformation, ou a un effet de transformation» (Ciccone, 2001, p. 82).

Les premières proto-pensées sont donc des schèmes de transformation, de mouvement, de changement d'état physique. Danon-Boileau (2002) propose de les exprimer sous la forme d'une phrase «ça + verbe»: «ça explose», «ça brûle», «ça coule». L'action, sur le mode réfléchi, échappe à la question actif/passif et ne laisse pas encore de place pour un sujet. Elles sont accueillies dans des contenants de pensées qui sont prêts pour les mouvements physiques et les changements d'état. Ces premiers contenants de pensées sont appelés contenants *narcissiques* dans la mesure où ils permettent au psychisme de faire émerger une première distinction entre ce qui est moi (réfèrent du mouvement) et ce qui est non-moi (mouvant). À ce stade, on ne peut pas encore parler d'objets. C'est un moment précoce du développement où la libido est intégralement investie sur le moi: le narcissisme primaire. Si les contenants de pensées narcissiques sont bien en place, le moi peut appréhender le changement d'état physique. Il possède en quelque sorte un proto-sujet (le moi), et des verbes (les schèmes d'action). L'étape suivante consiste à faire émerger les *objets*, en commençant par ce que Freud (1905) a appelé les «objets partiels»: un sein plein ou vide, un regard bienveillant ou exaspéré, une voix rassurante ou menaçante. Ces objets sont pour lui des objets de satisfaction, d'amour et de haine. Ainsi le moi se constitue-t-il dans le même mouvement que la pensée. Ce processus de subjectivation atteint son terme lorsque les objets partiels se trouvent réunis en un seul *objet total*. Le bébé est alors capable d'envisager un autre que lui. Sa mère n'est plus la figure de l'Autre radi-

calement différent, mais celle d'un semblable, d'une autre personne. Nous avons affaire à un moi autonome, séparé des autres en général et de sa mère en particulier, et qui est désormais capable de penser, puisqu'il possède à sa disposition des objets séparés de lui, un moi séparé des objets, des contenants de pensée narcissiques pour y loger la notion même de séparation et les mouvements qui vont avec. Il est du même coup en mesure, à proprement parler, de désirer – et non plus seulement d'avoir besoin : il passe de la phase narcissique à la phase œdipienne de son développement.

Une difficulté dans la mise en place des contenants de pensée narcissiques peut oblitérer la capacité du futur sujet à investir sa libido en dehors du moi, dans les objets. Il aura de la peine à se séparer totalement de l'*imago* maternelle et à accomplir une individuation complète. Demeurant dans le monde pré-œdipien, il sera en proie à des souffrances psychiques articulées autour de la séparation, de l'intolérance au manque – ce qu'on appelle les troubles narcissiques, caractéristiques des personnalités *borderline* ou *état-limite*. Vivant dans une union fantasmatique avec l'objet partiel de sa satisfaction, la pathologie prototypique du *borderline* est l'addiction. Chez ces personnalités, Misès (2002) indique que «les atteintes portées à la fonction de contenance tiennent une place notable, et l'enfant échoue [...] dans la mise en place d'un système préconscient qui permette l'instauration de liaisons souples entre processus primaire et secondaire ; de ce fait, les capacités de mentalisation sont fondamentalement mises en défaut» (p. 30). En effet, si les contenants de pensées narcissiques sont imparfaitement constitués, le sujet ne peut passer du monde addictif des bonnes sensations (processus primaire) à celui des représentations (processus secondaire) ; il demeure dans une indifférenciation entre le moi et le non-moi, entre son corps et celui de sa mère, bloqué dans des fantasmes réfléchis sur la personne propre : «ça plane pour moi». Ainsi la capacité de pensée s'en trouve-t-elle dramatiquement hypothéquée. Le principe de plaisir tend toujours à l'emporter sur le principe de réalité. C'est le règne du tout, tout de suite. Loin d'être le paradis de la satisfaction, la personnalité limite présente une lourde symptomatologie, envahie par les épisodes dé-

pressifs qui guettent le moindre signe de rupture fusionnelle. Toute absence, tout manque est vécu comme une perte catastrophique, du fait de l'impossible secondarisation du fonctionnement psychique. Or la secondarisation est la porte d'entrée dans le travail du penser. La colère vient alors pallier le risque dépressif, renforçant une illusion de toute-puissance et d'omnipotence vis-à-vis des autres. À l'inverse, le bébé qui passe par un vécu de perte est introduit à la castration symbolique : la fusion avec sa mère est abandonnée, il perd l'illusion d'être lui-même l'alpha et l'oméga de sa mère (son phallus imaginaire). Cette castration l'oblige à envisager sa mère comme une autre personne, autonome, possédant ses propres désirs. Vis-à-vis de tous les objets ultérieurs de son désir, il pourra attendre, espérer, rêver, penser. Il désirera quelqu'un qui le désire en retour. Dans cette dialectique se déploiera toute la vie névrotique. Celle-ci n'est cependant pas exempte de dangers pour l'épanouissement de la pensée. Fondée sur le refoulement des désirs œdipiens, la pensée névrotique est marquée du sceau de l'interdit. Du point de vue cognitif, les symptômes majeurs seront donc articulés à l'interdit d'apprendre : inconsciemment, le sujet se refuse le droit de désirer l'objet de la connaissance (objet épistémique). Le champ de l'inhibition s'ouvre lorsque le surmoi étend le domaine de l'interdit à tout objet de curiosité intellectuelle : il faut éviter de penser.

La pensée libérée d'un sujet aliéné

Mais qui pense ? Qu'est-ce que l'entendement ? Afin d'éclairer l'abord des troubles cognitifs les plus actuels, un petit détour par trois moments de la tradition philosophique, distants de quelques siècles, nous permettra de manier plus sûrement deux concepts parents auxquels recourt la psychologie : l'intelligence et la pensée.

L'étymologie latine *inter-lēgo* indique que l'intelligence consiste à relier (*inter*) entre elles les images saisies par l'esprit (*lēgo*). Il s'agit de deux opérations successives : saisir des images, puis les relier. Aristote (*De l'Âme*, III, 5, 430 a 24) distinguait ainsi le *noûs poiētikos* (νοῦς

ποιητικός), qui est l'intellect «agent», celui qui permet d'abstraire l'essence des choses, du *noûs pathetikos* (νοῦς παθητικός), qui est la raison «passive», c'est-à-dire la réflexion, le raisonnement, la faculté de percevoir des rapports entre les essences. En établissant cette distinction, Aristote pose d'emblée la question de savoir si l'intellect agent est une faculté de l'esprit. Selon lui, il n'en est rien : « Cette intelligence est séparée, sans mélange et impassible, puisqu'elle est substantiellement activité » (*De l'âme*, III, 5, 430 a 15). L'intellect passif est bien une capacité de l'esprit, mais non l'intellect agent. D'autres philosophes ont aussi postulé une pensée sans lieu intrapsychique, ne résidant ni dans l'esprit ni dans le corps, ce qui reste difficile à concevoir dans notre paradigme cartésien. Spinoza par exemple refuse de considérer la pensée comme une activité qui s'effectuerait dans l'esprit. À la différence des choses corporelles, la pensée est inétendue, et à ce titre, elle n'a pas de lieu : « il n'y a dans l'Âme aucune faculté absolue de connaître, de désirer, d'aimer, etc. » (*L'Éthique*, II, 48). La faculté de penser est introduite dans l'âme de l'extérieur. En termes psychanalytiques, Spinoza pose la question du narcissisme : la pulsion (connaître, désirer) ne peut viser un objet qu'après que la libido s'est retirée partiellement du moi. Les pathologies narcissiques viennent souligner cliniquement la justesse de la proposition spinoziste : le psychisme seul ne peut pas sortir de la stase narcissique et se tourner vers l'objet. C'est Dieu, en tant qu'il est l'Autre radicalement différent, qui est la cause de ce que Spinoza nomme les *volitions de l'Âme* et des pensées. Pour Spinoza en effet, la pensée est un attribut de Dieu seul ; c'est donc de Dieu et par Dieu qu'elle est introduite dans l'esprit. La chose pensante – *res cogitans* –, c'est l'Autre. La pensée est donc totalement « hors-sujet ».

Wittgenstein (1921) emboîte le pas à la critique spinoziste de la théorie cartésienne : « il n'y a pas de sujet de la pensée de la représentation » (p. 93), c'est-à-dire que le sujet de la pensée n'est ni corps ni esprit. La pensée n'est pas une activité mentale ni un processus psychique aboutissant selon la conception courante à une parole intra-subjective, un discours intérieur privé, silencieux et distinct de l'ordre commun du langage. Certes, concède Wittgenstein, tout un

chacun peut faire l'expérience de se parler *in petto*, de soliloquer, de s'encourager lui-même, se faire des reproches... Mais on se parle toujours à soi-même dans une langue partagée avec les autres, et non dans un langage privé. Le fait de se parler à soi-même n'est pas une activité de pensée séparée, mais un acte de langage qui implique l'inscription du sujet dans l'ordre langagier, donc son aliénation à l'Autre. L'expérience solipsiste cartésienne est ainsi réfutée en même temps que l'existence d'une pensée individuelle.

Armé de l'inconscient freudien, Lacan a ferrailé pendant une dizaine d'années contre le *cogito* cartésien². Selon lui, aucun sujet n'existe en dehors d'une énonciation. Wittgenstein (1921) avait ouvert la voie en indiquant que la nature du *je* est fondamentalement hétérogène au monde : « Le *je* philosophique n'est ni l'être humain, ni le corps humain, ni l'âme humaine dont s'occupe la psychologie, mais c'est le sujet métaphysique, qui est frontière – et non partie – du monde » (p. 95). L'être et l'énonciation sont dans un rapport d'exclusion : aucun *je* n'est l'auteur de mes pensées – puisque précisément *je* est l'effet produit par l'énonciation. L'inconscient maintient inaccessible au moi-*cogitans* ce que *je* veut dire. Accepter la place de sujet d'une énonciation, c'est-à-dire accepter de parler, interdit *ipso facto* d'être l'auteur de ses pensées. Freud a baptisé cette réalité *Ichspaltung*, la division du *je*. Le sujet est radicalement dépossédé de ses pensées propres. Si je veux exister comme sujet, je ne peux le faire que dans l'absence de pensée, dans un être-au-monde purement contemplatif, ce que Lacan résume par la formule anti-cartésienne « ou je ne

2 Citons quatre jalons majeurs, posés par Lacan entre 1957 et 1968 : « Le *cogito* philosophique est au foyer de ce mirage qui rend l'homme moderne si sûr d'être soi [...]. Ce qu'il faut dire, c'est : je ne suis pas, là où je suis le jouet de ma pensée ; je pense à ce que je suis, là où je ne pense pas penser. » (Lacan, 1966, p. 517) ; « Quoi fonder sur *je pense*, où nous savons, nous analystes, que *ce à quoi je pense* que nous pouvons saisir, renvoie à un *de quoi*, et *d'où*, à partir de quoi je pense, qui se dérobe nécessairement. » (leçon du 22 novembre 1961 du séminaire *L'Identification*, inédit) ; « L'acte du *cogito*, c'est l'erreur sur l'être, comme nous le voyons dans l'aliénation définitive qui en résulte du corps qui est rejeté dans l'étendue. Le rejet du corps hors de la pensée est la grande *Verwerfung* de Descartes. » (leçon du 10 janvier 1968 du séminaire *L'Acte analytique*, inédit) ; « ou je ne pense pas, ou je ne suis pas » (leçon du 21 décembre 1966 du séminaire *La Logique du fantasme*, inédit).

pense pas, ou je ne suis pas» (leçon du 21 décembre 1966). Pour le sujet-limite en mal d'être, au narcissisme incertain, la pensée est donc dangereuse : si je me mets à penser, alors «je dépense à penser, tout ce que je peux avoir d'être», avertit Lacan (leçon du 22 novembre 1961). Tandis que le névrosé est torturé par des pensées qui lui font ressentir douloureusement un sentiment d'aliénation et de culpabilité, le *borderline* ne peut pas soutenir le danger narcissique de la pensée, qui signifierait une dépression essentielle de son être. Autrement dit, face à la même alternative anti-cartésienne – ne pas être *ou* ne pas penser –, deux réponses subjectives sont possibles. La réponse névrotique fait du sujet l'esclave de l'Autre, qui tantôt exècre la pensée (névrose obsessionnelle), tantôt la défie (hystérie), ou encore l'interdit (inhibition). La réponse *borderline* fait des autres autant d'esclaves du moi, et se maintient ainsi dans l'impensable.

Que les troubles *borderline* aient d'abord été repérés aux États-Unis, berceau du libéralisme et de l'individualisme, n'est pas fortuit. À partir d'une lecture croisée de Sade et Adam Smith, Dufour (2009) a en effet montré comment le capitalisme néolibéral utilise la pulsion sexuelle pour soutenir le consumérisme. L'auteur parle même de «capitalisme sadien» à partir de la crise de 1929 (p.219) – le virage de 1968 ayant porté l'estocade en revendiquant une jouissance sans entraves, tandis que la technoscience nous fournit les moyens de notre omnipotence : «tout est possible». Mais cette jouissance postmoderne n'est qu'une jouissance phallique, jouissance de la consommation immédiate, addictive, sans effet de castration, fermée à l'Autre. Le sujet postmoderne est *addicté* à son objet. Il ne veut pas rencontrer autrui dans sa différence, mais communier au sein d'un groupe de semblables dans une jouissance grégaire qui ne se parle pas : *rave-parties*, soirées «défonce», *binge-drinking*, etc. Il n'est plus dupe de l'autorité car il sait que l'Autre est un lieu vide. La castration est donc récusable, mais cette récusation se paye d'une errance sans fin, d'une jouissance à l'autre, d'un produit à l'autre, d'une défonce à l'autre. Dufour dénonce une société du lien materiel, dont le *marché* serait la nouvelle religion, précisant que «cette religion n'est plus une religion du Père. C'est une religion de la Mère.

[...] La figure du tiers, celle du Père, est pulvérisée» (p. 154). Lacan en faisait d'ailleurs le constat dès 1938 en parlant du «déclin social de l'*imago* paternelle» (Lacan, 2001, p. 60) : non pas le simple déclin du patriarcat, mais la disqualification de la *fonction paternelle*, c'est-à-dire la faillite des maîtres, des prêtres, des éducateurs, de toutes les figures d'autorité, comme le soulignera magistralement Hannah Arendt (1972). Ce qui est remis en question par l'idéal de la post-modernité n'est donc pas telle ou telle forme de structure familiale, mais la place de l'Autre, le principe même de la tiercéité.

Ainsi comprenons-nous que l'émergence de la pensée dépend d'un certain mode de rapport intersubjectif, donc de la nature et de l'organisation du lien social. Deux grands types de troubles de la pensée correspondent à deux modalités du lien social : les troubles névrotiques (pensées inhibées ou refoulées-obsédantes), et les troubles narcissiques (absence de contenants de pensées). Les premiers se résolvent en général par une psychothérapie couplée à une pédagogie adaptée. Les seconds en revanche, mettent en échec aussi bien la psychothérapie, fondée sur la demande et le transfert, que la pédagogie, laquelle suppose des capacités cognitives en rapport avec le niveau d'intelligence. L'ambition de l'école fut un temps de former des honnêtes citoyens. Apprendre à penser était la colonne vertébrale d'une telle conception, qui n'était possible que dans une organisation sociale où la place des garants de la transmission était assurée. Au contraire, la postmodernité libérale a délogé l'Autre du lieu d'appel à partir duquel il pouvait faire émerger l'espace d'une pensée. Le paradoxe est donc que la promotion de l'*autonomie de l'individu* comme valeur suprême a abouti précisément à l'impossible assumption d'une quelconque autonomie, mais à l'errance du sujet dans un état de pré-individuation, donc hétéronome. Le tragique de la condition humaine se rappelle à nous : la modernité nous a libérés pour mieux nous perdre. Nous étions *assujettis* par la culpabilité à notre maître intérieur (l'Autre); nous voici maintenant *addictés* par le produit au maître extérieur (le phallus imaginaire). Du point de vue de la clinique de la pensée, l'inhibition et l'obsession sont remplacées par l'addiction et le passage à l'acte. Au sein de l'école, pour

le dire prosaïquement, les hyperactifs remplacent les cancre. Face à cette dérégulation, l'institution scolaire tente de réinstaurer la place de l'Autre, en appelant à des valeurs humanistes pour reconstruire un semblant d'autorité. Elle ne pourra cependant y parvenir que dans la mesure où le sujet produit par le lien social est en mesure de supporter une place vide, pour redonner du jeu à la pensée. Car penser est une expérience d'exil : le moi se perd pour que *je* pense.

Références bibliographiques

- Aristote (1993). *De l'Âme*, Paris : GF-Flammarion.
- Anzieu, D. (1994). *Le Penser, du moi-peau au moi-pensant*, Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (2003). *Les contenants de pensée*, Paris : Dunod.
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité? *La Crise de la culture*, Paris : Gallimard, 121-185.
- Bion, W. (1962-1979). *Aux Sources de l'expérience*, [1962], Paris : PUF.
- Brun, A., Guinard, F. (2015). Une Approche psychodynamique des troubles spécifiques des apprentissages. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 20 (2), 77-95.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 2, n° 17, 81-102.
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des Enfants sans langage*, Paris : Odile Jacob.
- Dufour, D.-R. (2009). *La Cité perverse. Libéralisme et Pornographie*, Paris : Denoël.
- Freud, S. (1967). *L'Interprétation des rêves* [1900], Paris : P.U.F.
- Freud, S. (1985). *Trois Essais sur la théorie de la sexualité* [1905], Paris : Gallimard.
- Gibello, B. (2009). *L'Enfant à l'intelligence troublée*, Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1962). *L'Identification*. Séminaire inédit.
- Lacan, J. (1966). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison chez Freud [1957], *Écrits*, Paris : Seuil, 493-528.
- Lacan, J. (1967). *La Logique du fantasme*. Séminaire inédit.
- Lacan, J. (1968). *L'Acte analytique*. Séminaire inédit.
- Lacan, J. (2001). Les Complexes familiaux dans la formation de l'individu [1938]. *Autres Écrits*, Paris : Seuil, 23-84.

- Misès, R. (2002). Troubles de l'apprentissage scolaire et psychopathologie, *Journal français de psychiatrie* n° 15, 2002/1, 6-8.
- Piaget, J. (1957). *Études d'épistémologie génétique, volume II. Logique et Équilibre*, Paris : P.U.F.
- Spinoza, B. (1965). *Œuvres III. Éthique démontrée suivant l'ordre géométrique et divisée en cinq parties* [1677], Paris : GF Flammarion.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus* [1921], Paris : Gallimard.

Vincent Lorius

Université de Dijon

Apprendre à penser à l'école ou
mettre la morale à zéro ?

Penser ne peut être assimilé à n'importe quelle activité réflexive. Pour Benasayag (2006, p. 13) par exemple, il y a pensée lorsque le sujet cherche à se « coltiner » avec une situation en ayant à l'esprit la recherche d'un « mieux ». Ainsi comprise, la pensée est un quasi synonyme de l'enquête telle que la définit Dewey (2003) et comporte forcément une dimension morale¹. Poser la question du rapport entre l'école et la pensée implique alors de s'intéresser aux liens entre scolarisation et éducation morale des élèves et je défendrai sur ce point deux idées :

1. Il est possible de considérer que la prise en charge scolaire² est largement portée sur la formation morale des élèves. En effet, outre les enseignements explicitement tournés vers ce but (comme par exemple l'Éducation Morale et Civique), des phénomènes assez puissants allant dans ce sens sont à l'œuvre et je m'attacherai à en décrire plus précisément deux. D'abord les techniques de soumission aux valeurs scolaires traditionnelles (mérite, valeur du travail...). Ensuite, les pratiques qui aboutissent à donner une primauté à cette soumission pour expliquer et construire la réussite scolaire.

2. Cette caractéristique moralisatrice de la scolarisation peut être vue comme un obstacle au développement de la pensée car elle complique la possibilité de l'élaboration d'un jugement personnel ne reposant pas simplement sur le choix entre des obligations. Cette contradiction entre les objectifs (d'émancipation intellectuelle) et les effets des prises en charge (altération des possibilités d'élabora-

1 C'est-à-dire se préoccuper de ce qui serait préférable.

2 Ce texte s'intéresse au système éducatif français.

tion d'un jugement personnel) est particulièrement marquée pour les élèves les plus éloignés (culturellement, symboliquement...) de l'institution scolaire.

La défense de ces deux propositions m'amènera à réfléchir à la manière dont l'institution scolaire peut éviter ces difficultés. M'appuyant sur les travaux de R. Ogien (2004, 2013), je défendrai la thèse selon laquelle l'école peut y parvenir en se tournant vers une conception minimaliste de la morale, c'est-à-dire en considérant cette dernière comme n'englobant pas toujours la question du rapport à soi-même et ne se réduisant pas au choix entre des obligations éthiques. J'indiquerai pourquoi c'est à ces conditions que pourra se dégager, pour les élèves, un «avenir moralement ouvert» (Weinstock, 2008), qui préserve la possibilité de leur apprentissage de la pensée.

L'éducation scolaire, une entreprise de formation de la pensée morale

S'intéresser à l'idée de «formation de la pensée morale» c'est postuler que les questions morales sont importantes et qu'elles sont liées d'une manière ou d'une autre à la pensée. Sur le premier point (l'importance), et comme le montre le cadre réglementaire³, il est aisé de constater que l'école se préoccupe largement de ce projet et je présenterai plus loin quelques exemples de cette réalité. Le second point mérite un peu plus de précautions: mobiliser le concept de «pensée morale» c'est postuler que les questions morales relèvent au moins en partie de la connaissance. Il me semble que, sans entrer dans de lourds débats théoriques, cette proposition peut se justifier assez simplement par le constat que les jugements moraux expriment bien des croyances susceptibles d'être vraies ou

3 «Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité». Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – art 2

fausses puisque susceptibles d'être remises en cause en fonction des problèmes qu'elles permettent de résoudre ou non. Or, attribuer une place à la connaissance dans la réflexion morale suppose que c'est l'intelligence, la pensée, qui est son point d'appui. Il s'agit là d'une des thèses centrales du pragmatisme de Dewey pour qui la réflexion morale doit s'appuyer sur l'enquête : « Observation des détails, de la configuration de la situation, analyse de ses différentes composantes, clarification de ce qui est obscur. (L'enquête) est affaire d'intelligence » (Dewey, 2003, p. 140). Si l'on accepte l'idée que la pensée morale est bien à la fois un objectif de formation scolaire, et une visée importante pour l'apprentissage de la pensée, il reste à voir comment l'école se saisit de cette question.

Les missions de l'école sont assez régulièrement l'objet de débats, mais peu atteignent en intensité ceux qui concernent la nature, l'opportunité et la possibilité de mise en œuvre d'une éducation morale. Il n'entre pas dans les objectifs de ce texte de lister les différents points de vue qui peuvent exister sur ce thème. Je me contenterai simplement d'observer que leur point commun est de penser qu'il est possible 1/ d'inculquer des principes moraux 2/ de faire agir et penser les enfants en fonction d'une liste finie de ces principes qui constitueraient un patrimoine éthique commun.

Parallèlement à ce programme d'éducation morale, il est fait le pari que des formes de représentativité des élèves au sein de leur établissement est un moyen de former les futurs citoyens aux valeurs de l'école républicaine. La promotion des rôles de délégués, de médiateurs, de représentants dans les instances des collèges et lycées est ainsi une constante. Ces dispositifs constituent pourtant une transposition un peu sommaire des formes de la démocratie représentative, à une institution et à des individus qui présentent certaines spécificités, et qui devraient inciter à la prudence. Ce principe de précaution n'est pas appliqué par l'état éducateur qui se montre assez volontariste sur ce point⁴.

4 <http://www.education.gouv.fr/cid52685/les-representants-des-eleves-au-college-et-au-lycee.html>

Un troisième registre d'action en direction d'une éducation morale est à la fois moins formel et peut être plus substantiel que les deux précédents. Il consiste à promouvoir des normes, via les processus de régulation habituels du monde scolaire (notation, sanctions, appréciations portées sur les bulletins scolaires...). Ces normes font partie intégrante de la représentation dominante de ce qu'est ou ce que doit être l'école : elles s'expriment au moyen de jugements tels que « élève qui doit travailler plus pour réussir », « élève un peu trop scolaire », « élève qui ne donne pas son maximum »... On voit par-là que les notions de mérite, de conformité du comportement aux attentes scolaires, de valorisation de l'autonomie à partir du moment où elle respecte des points fondamentaux de l'organisation scolaire (Durler, 2015) sont organisatrices de nombreux retours faits aux élèves et, à ce titre, susceptibles de transmettre un message orienté sur le plan moral.

Ces trois registres sont assumés, ou en tout cas acceptés comme support de formation morale par la majorité des acteurs de l'école. Il n'en va peut-être pas de même pour d'autres caractéristiques des prises en charge scolaires dont Durand (2002) décline ainsi les spécificités : le découpage disciplinaire, l'organisation des contenus, la délimitation du temps et de l'espace. Cette liste découle de la modélisation proposée par au moyen du concept de forme scolaire proposé par Vincent (1994), lequel décrit la façon dont l'institution scolaire modèle les individus. Cette forme scolaire s'actualise dans un espace clôt et spécifiquement prévu pour son exercice : la classe. Cette modalité quasi hégémonique de regroupement des élèves est emblématique des points que je viens d'évoquer. D'abord, et par le fait qu'elle s'organise autour du maître, la classe place la personnalité de ce dernier au centre de la vie scolaire. Conformément à ce que souhaitaient les inspirateurs de l'école de la troisième république qui choisirent des principes d'enseignement simultané au détriment de l'enseignement mutuel⁵, c'est bien la volonté de maîtriser la

5 Cette dernière ne passant pas par un regroupement par classes d'âges mais par la présence de répétiteurs.

construction morale des élèves en les plaçant constamment sous le regard du maître qui préside à l'organisation des élèves en classes. Pour Jouan (2015), c'est probablement cette représentation qui a installé durablement l'idée selon laquelle le maître était l'élément nécessaire pour définir une bonne méthode pédagogique.

Il est alors logique que les valeurs traditionnellement associées à l'école (mérite, goût de l'effort...) constituent la base de la formation morale des élèves. Par sa place (physiquement centrale et moralement exemplaire), le maître incarne face à la classe l'idée d'un monde scolaire juste où les différences de réussite sont d'abord induites par la volonté et les capacités de chaque élève. Si la classe est l'émanation d'une volonté explicite de formation morale, elle est en effet également le lieu d'une promotion d'un certain rapport au monde : par son caractère frontal elle complique de fait toute possibilité de contact direct entre les élèves et les savoirs ou la mise en place d'apprentissages à partir d'un collectif. A l'inverse, en classe, les enfants « apprennent à trouver normal d'être sans cesse comparés et classés, confrontés à de multiples évaluations (et ceci crée) une intériorisation de la croyance en la justice du monde fortement encouragée et soutenue par les adultes, qui veulent ainsi encourager les efforts de l'enfant, son respect pour le fonctionnement des institutions et pour la société telle qu'elle est » (Duru-Bellat, 2009, p. 36).

Les institutions peuvent être décrites au moins de deux manières : abstraitement, par leurs règlements et procédures, ou concrètement par leur comportement réel (Margalit, 2007). Si l'on regarde l'école avec cette clé de lecture, on constate que les formes explicites et implicites qui peuvent influencer sur la pensée morale des élèves convergent vers des objectifs communs : la construction d'une pensée morale organisée autour d'une liste de valeurs qui seraient le tout de l'éthique et incarnées par le maître. Dans la partie suivante, je vais tenter de montrer en quoi une telle conception est non seulement inopérante sur le plan pratique mais discutable sur le plan théorique.

L'école contre l'éducation au jugement ?

Pour Serres, penser (*cogitare*), c'est conduire ensemble (*co-agere*) plusieurs entités disparates, ayant leur vie propre (*co-agitare*) (Serres, 2015, p.45). Cette proposition nous permet de commencer à comprendre pourquoi les formes prises par l'éducation morale scolaire éloignent plus qu'elles ne rapprochent d'une éducation à la pensée : penser, ce n'est pas cheminer en ayant comme repères des éléments intangibles et préexistants au réel, mais c'est rechercher une direction en intégrant du nouveau, du varié voire du contradictoire. Si pour poursuivre le raisonnement de Serres, on conçoit que la pensée se fasse « pesée » (Serres, 2015, p. 82) pour pouvoir s'ajuster au poids respectif des éléments à prendre en considération, il n'en reste pas moins que cette pesée ne peut s'identifier à un choix binaire (ou) mais à la capacité à une évaluation maintes fois reprise. Penser, c'est douter. En d'autres termes, la pensée ne consiste pas en une délibération – dilemme (Lorius, 2015, p.95 et suiv) entre des options prédéfinies mais bien plutôt à élaborer un jugement. Il nous faut donc examiner plus précisément les caractéristiques de l'éducation scolaire à la pensée morale à l'aune de ce que serait une éducation au jugement.

Williams (1990) propose une intéressante distinction entre « morale » et « moralité » qui permet de comprendre qu'il y a une différence de nature entre une pensée éthique se voulant en conversation avec le réel (la morale) ou en surplomb de celui-ci (la moralité), à partir d'un système d'obligations qui s'appliquerait en toutes circonstances. Cette proposition comporte deux idées essentielles pour mon propos. D'abord, elle indique que les partisans de la moralité, considèrent que les obligations morales ne peuvent être conflictuelles. Ils pensent en effet que s'applique à la pensée morale une règle d'agrégation voulant que « si je suis obligé de faire X et si je suis obligé de faire Y, je suis obligé de faire X et Y ». Pourtant, dans le sens ordinaire accordé à la notion d'obligation, qui n'est pas contrôlé par ces exigences particulières qui seraient spécifiques à la morale, il est évident que les obligations peuvent entrer en conflit.

Cette valeur forte accordée aux obligations morales se double d'une autre caractéristique de la moralité, l'impossibilité pour un agent moral responsable d'être en dehors de son système : devoir implique pouvoir. Williams peut alors proposer que, «du point de vue de la moralité, il n'existe rien en dehors du système (de la moralité), ou du moins rien pour un agent responsable. En reprenant le terme de Kant (on peut dire) que l'obligation morale est *catégorique*⁶» (Williams, 1990, p. 193).

Pour Williams, cette caractéristique catégorique de la moralité représente en elle-même une valeur. Elle exprime un idéal voulant que l'existence humaine puisse être juste en dernière analyse, c'est-à-dire susceptible d'être organisée selon des principes moraux qu'il convient de découvrir et d'appliquer. Pourtant, on peut raisonnablement penser que la plupart des avantages et des caractéristiques d'une vie sont répartis sans justice, et que certaines personnes ont simplement plus de chance que d'autres. La moralité est donc une valeur posée comme devant transcender la chance : «Elle (la moralité) doit se trouver non pas seulement dans l'effort plutôt que dans la réussite, puisque la réussite dépend en partie de la chance, mais dans un type d'effort qui dépasse le niveau auquel la capacité même de tenter peut-être une affaire de chance» (Williams, 1990, p. 210).

J'ai indiqué plus haut en quoi la morale scolaire reposait sur l'idée d'un monde scolaire juste où les gratifications obtenues seraient directement et exclusivement dépendantes des comportements et de la volonté des élèves. Les propositions de B. Williams permettent de mieux comprendre pourquoi cette représentation est un obstacle à la pensée : elle donne une importance démesurée aux obligations morales entraînant par-là l'impossibilité de faire face à des situations complexes moralement où les principes se télescopent. Il s'agit là d'une atteinte majeure à l'apprentissage de la pensée et qui empêchent de fait la possibilité de l'exercice du libre arbitre. Un exemple permettra de mieux comprendre pourquoi.

6 Souligné dans le texte.

Il n'est pas rare que, en début d'année scolaire ou après une période où les difficultés se sont accumulées dans un établissement, une équipe pédagogique considère urgent de rappeler le caractère imprescriptible, «non négociable», des éléments constitutifs du règlement intérieur. Cette volonté se traduit en général par le fait de déplorer le laxisme de tel ou tel (parents, direction, enseignant...). La réalité montre le caractère en général vain de cette approche. En effet, chaque journée «normale» dans un établissement scolaire «normal», apporte à la fois la preuve de la nécessité de règles communes permettant de créer une sécurité pour chacun, mais aussi d'arbitrages en situation: peut-on toujours reprocher à un élève de s'être défendu, y compris violemment, face à une agression caractérisée? Peut-on toujours reprocher à un élève d'avoir eu une attitude déplacée face à l'injustice criante d'un adulte? Ces «accrocs» ne remettent bien évidemment pas en cause l'opportunité de règles, mais celles-ci peuvent être, à certains moments, supplantées par des raisons liées aux situations. On comprend alors pourquoi, le fait de se contenter d'interdire aux enfants, quelles que soient les circonstances, de se défendre physiquement, de se défendre verbalement y compris face un adulte, ne peut qu'entraver la création d'une pensée morale mobilisant subtilement et avec discernement les obligations. Parfois, il faut se défendre, y compris violemment, mais certaines conditions doivent être réunies pour que cela soit légitime (la peur, l'absence de possibilité de recours à un tiers, la répétition, le péril physique ou psychologique...). On voit alors que la soumission aux valeurs habituelles censées régir le vivre ensemble peut être remise en cause dans certaines situations limites, et envisager que cette possibilité constitue la première étape d'une éducation à la pensée morale qui ne se contente pas d'un catéchisme éthique. Une des manières d'expliquer pourquoi un positionnement du type «halte au laxisme» est inadapté à un monde scolaire où peuvent se présenter des situations morales complexes, est de considérer que la mise en balance d'obligations relève de ce que nous appellerons la délibération-dilemme et de voir quelles sont les éventuelles limites de celle-ci.

Ce que j'appelle la délibération dilemme c'est le refus de prendre en compte qu'«il existe, dans la délibération, un point limite ou, précisément, il ne nous est plus possible de fonder objectivement la décision, et où ce qui est le mieux pour moi ne se constitue de son côté que dans ma volonté» (Descombes, 2004, p. 246) et que ceci représente une caractéristique et une limite propre à la délibération. Pour V. Descombes,

«Les actions que nous faisons ont toutes sortes de justification, mais, hélas, les justifications que nous pouvons en donner sont en fin de compte inopérantes. Ce n'est pas parce que ces actions nous apparaissaient bonnes que nous les avons faites, c'est parce que nous avons décidé de les tenir pour bonnes, parce que nous avons, par un acte d'autodétermination du vouloir, choisi de nous tenir pour satisfait. Un abîme sépare encore la conclusion du raisonnement et l'action». (Descombes, 2004, p. 246)

Il est donc possible de conclure avec Diamond (2004) que «dans la délibération, la question, les termes dans lesquels la délibération se déploie, sont fixés : les obligations entrent dans *tel*⁷ conflit avec d'autres obligations ou des désirs. L'issue de la délibération n'est pas une compréhension différente de la question» (Diamond, 2004, p. 428). Délibérer à partir de dilemmes, c'est donc bien prendre le risque de se cantonner au système de la moralité, c'est-à-dire de refuser de concevoir que les mobiles éthiques peuvent être d'une autre nature que des obligations catégoriques. Pour reprendre l'exemple précédent, les éducateurs devraient non seulement envisager mais promouvoir la possibilité d'arbitrages moraux induisant des comportements opposés aux règles communes.

Je propose de considérer le jugement comme le terme désignant ce recours prudent aux repères moraux, c'est-à-dire comme l'attribut d'une situation perçue comme délicate sur le plan moral et nécessitant l'implication de l'acteur. Le jugement participe de la transformation de moments pour en faire des entités où l'enquête est

7 Souligné par l'auteur.

possible. Ainsi, en posant qu'apprendre à penser ne peut être totalement séparé d'apprendre à juger, une éducation à la pensée ne peut que difficilement passer à côté de la confrontation au doute. L'école joue-t-elle se rôle ? Il est permis d'en douter tant les caractéristiques décrites plus haut tendent, tout au contraire, à faire en sorte que le doute ne soit pas possible.

Pour conforter cette proposition, je prendrai l'exemple de l'éducation à l'orientation. Dans la pratique, les élèves sont l'objet d'une triangulation mettant en rapport leurs résultats, les possibilités offertes par les institutions scolaires qui leur sont accessibles (financièrement, géographiquement, ...) et leurs préférences. Le tableau 1 qui présente quelques caractéristiques de ces trois termes permettra de comprendre ce qui distingue en général le travail de préparation à l'orientation de ce que pourrait être l'éducation à la pensée sur son avenir.

	Education à l'orientation c'est en général	Apprendre à penser son avenir ce peut être
<i>Prise en compte du contexte institutionnel</i>	Apprendre à choisir parmi les possibilités de formations existantes	Envisager légitimement la possibilité qu'aucune formation ne convienne.
<i>Prise en compte des résultats scolaires</i>	Organiser ses choix en fonction du « droit » acquis par la valeur des résultats. Ceux-ci sont en général le produit de déterminismes sociaux très prégnants	Intégrer ces déterminismes tout en conservant l'idée du caractère indéterminé de l'avenir : pour le droit d'essayer
<i>Prise en compte des préférences</i>	Organiser une précocité du projet qui garantirait son opérationnalisation	Intégrer les appétences personnelles dans une vision évolutive de l'élève

Tableau 1 : éduquer à l'orientation ou apprendre à penser l'avenir ?

Apprendre à penser, ici apprendre à penser son avenir scolaire et professionnel, c'est permettre aux élèves de faire une expérience : prendre acte que les difficultés pour appréhender le réel ne sont pas forcément le signe d'une réflexion déficiente mais, au contraire, qu'elles participent de l'accès à la pensée.

Pour Diamond, le « bien penser » comprend la pensée lestée du sentiment approprié (Diamond, 2004, p. 403) les fondements des mathématiques, mais aussi l'éthique, Cora Diamond, l'une des figures majeures de la philosophie américaine contemporaine, met en lumière un certain nombre de confusions de la pensée : sa capacité à produire des chimères, ou mythologies, caractéristiques de la métaphysique, du rationalisme tout autant que d'un certain empirisme. Elle lui oppose une attitude d'attention au détail de nos vies et de nos pensées. C'est cette attitude qu'elle appelle l'« esprit réaliste » - lequel n'a plus rien à voir avec des thèses « réalistes » (ou « anti-réalistes »). Si l'école est un obstacle à l'apprentissage de la pensée, c'est probablement parce qu'elle ne conçoit pas l'opportunité de combiner le rationnel (qui représente l'intérêt de l'agent unifié) avec le raisonnable (qui intègre le possible, le souhaitable dans une discussion avec le monde) (Pharo, 2006) Pour le dire autrement, si penser quelque chose, ce n'est pas seulement le comprendre mais savoir comment cette chose peut être employée pour faire advenir un préférable, alors l'institution scolaire ne se distingue pas par le nombre et la fréquence des possibilités qu'elle offre aux élèves pour cela.

De nombreuses hypothèses peuvent être mobilisées pour expliquer cet état de fait. Je pense pour ma part qu'il faudrait examiner en détail les effets puissants allant dans ce sens d'une tendance de l'école à considérer les objectifs qu'elle est censée poursuivre comme des préalables à son action : de même que les forces de l'ordre considèrent qu'elles pourront remplir leur mission si cet ordre est déjà intégré et mis en œuvre par la plupart des citoyens (Hughes, 1996), l'école considère l'éducation possible si les enfants qui lui sont confiés sont déjà éduqués c'est-à-dire, pour revenir à notre propos, s'ils sont déjà

appris à penser. C'est probablement pour cette raison que l'éducation morale est en général estimée particulièrement urgente pour les élèves éloignés culturellement et socialement de l'école et dont les comportements sont vus comme «déviant» et dont l'amélioration est posée comme préalable à toute possibilité d'enseignement (Ogien, 2013). Pourtant lorsque l'école ne fait qu'entériner et accroître l'exclusion de ceux qui sont déjà des victimes sociales et économiques, il est légitime de se demander si le refus de certains élèves d'adhérer aux valeurs scolaires de travail, de goût de l'effort, ne relève pas moins d'un «décrochage» que d'une réaction logique au regard des faibles chances de réussite scolaire que l'on possède, si l'on fait partie d'un milieu défavorisé.

Le minimalisme moral, une piste pour sauver l'école comme lieu pour apprendre à penser ?

Il existe une différence entre le fait de s'imposer une règle qui nous conduit à porter des jugements moraux et celui de vouloir porter des jugements moraux reposant sur des principes ou des valeurs. Dans le champ scolaire, cette proposition peut se traduire de la façon suivante : un positionnement éthique induisant un engagement à agir en faveur de ce qui semble préférable pour les élèves ne dit rien sur l'existence ou non de principes sur lesquels s'appuyer pour reconnaître ou définir ce préférable. Cette question : « existe-t-il des principes ou valeurs qui permettraient, toujours, de faire face aux situations éducatives ? » est en lien direct avec le quotidien des acteurs scolaires. Elle se matérialise sous la forme d'une tension entre des valeurs et principes qui semblent communément admis comme devant guider l'intervention scolaire, et le constat que l'application de ces règles au réel est assez complexe à réaliser. Il y a à cela plusieurs raisons et je me contenterai d'en relever une. Celle-ci tient au fait qu'aucune finalité éducative ne peut être définitive : Pourquoi faudrait-il réussir ? Pourquoi faudrait-il avoir de l'ambition ? Peut-être viendra-t-il une époque où l'on décidera de promouvoir par l'éducation une vie de loisirs, d'insouciance, du refus de l'accu-

mulation matérielle et de la consommation. Pour le dire de façon plus compacte : le préférable en éducation est toujours à redéfinir et la pensée éducative commune s'appuie certes sur des principes communément partagés mais ceci ne les rend en rien absolument opératoires.

Un exemple des limites des manières habituelles de penser l'école se retrouve dans la croyance en ce que Barrère (2004) appelle «l'équivalent travail», selon laquelle tout travail scolaire s'accompagne d'une récompense. Pour autant, nous le savons bien, il s'agit là d'une fiction (Dubet, 2008) : ni les élèves, ni les professeurs ne croient vraiment qu'il suffit de travailler pour réussir, et leur expérience quotidienne fourmille de cas d'élèves qui échouent tout en faisant beaucoup d'efforts et d'élèves qui réussissent sans rien faire. Les acteurs scolaires sont confrontés à une délicate alternative : soit porter une conception d'un monde scolaire juste en sachant qu'elle est pour une large part une fiction, soit refuser d'en faire le fondement de leur action en prenant ainsi le risque d'être en rupture par rapport aux pratiques communes et de se trouver face à la nécessité de construire, à chaque instant, une représentation personnelle du bien. Cette alternative conduit les éducateurs à se positionner entre deux bornes : d'un côté la volonté d'inculquer à leurs élèves une pensée fondée sur une morale scolaire de sens commun dont les caractéristiques se rapprochent de celles que nous attribuons généralement à la déontologie, c'est-à-dire d'une pensée construite à partir d'une liste de devoirs ou d'obligations, et d'un autre côté une conception plus prudente, mais également moins confortable de l'utilisation des valeurs classiquement utilisées pour penser l'éducation scolaire. Cette seconde option me paraît à la fois opportune et possible.

J'ai tenté plus haut de mettre à jour le décalage existant entre l'objectif scolaire de développement de la pensée morale et les conditions dans lesquelles celle-ci est réalisée. J'ai en particulier posé l'hypothèse que le recours aux valeurs revient à allouer les échecs éventuels à des déficits d'engagement des élèves et non comme relevant d'abord et

avant tout d'un déficit d'organisation et de moyens. Cette observation ne fait que confirmer un point théorique relativement bien établi : les valeurs (y compris celles auxquelles se réfèrent les individus) n'ont que peu d'impact sur les comportements. On peut en effet constater que des personnes acceptant des «valeurs» identiques agissent de façon différente lorsque leurs intérêts matériels divergent objectivement et, inversement, que des personnes acceptant des «valeurs» différentes agissent de façon identique lorsque leurs intérêts matériels convergent objectivement. On pourrait donc défendre l'idée selon laquelle les valeurs ne sont que «des ressources parmi d'autres, dont les agents se servent lorsque c'est utile psychologiquement ou socialement pour justifier publiquement une action ou pour la rationaliser à leurs propres yeux» (Ogien, 2007, p.59) mais aussi de vous-même. Qui aimerait vivre dans un tel monde, où rien de ce qu'on est, pense ou ressent, où aucune de nos activités, fût-elle la plus solitaire, n'échapperait au jugement moral? C'est pourtant ce que propose aujourd'hui l'éthique, largement ralliée aux thèses maximalistes d'un Aristote, qui nous recommande tout un art de vivre et pas seulement un code de bonne conduite en société, et de Kant, pour qui nous avons des devoirs moraux à l'égard d'autrui comme de nous-même. C'est oublier les éthiques alternatives, minimalistes, pour lesquelles le monde moral, moins envahissant, se limite au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui. Toute l'histoire de l'éthique aujourd'hui est l'histoire de l'opposition entre maximalistes et minimalistes.»(Ogien, 2007, p.59). Ceci veut-il dire que les éducateurs n'ont aucune chance d'éduquer moralement les élèves et de développer chez eux la capacité au jugement? Je ne le crois pas et il me semble possible, pour montrer le contraire, de recourir à la notion de minimalisme moral.

Ogien (2004) propose de classer en deux catégories les théories morales : «le monde d'Aristote nous recommande tout un art de vivre et pas seulement un code de bonne conduite en société, comme celui de Kant, pour qui nous avons des devoirs moraux à l'égard d'autrui, mais aussi de nous-mêmes. J'appelle «maximaliste» un tel monde moral et, par contraste, «minimalistes» des mondes moraux moins envahissants». Plus précisément, l'auteur propose de considérer

comme minimales les morales convenant de l'opportunité de trois principes: un principe de considération égale qui nous demande d'accorder la même valeur à la voix ou aux intérêts de chacun, un principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien personnel et un principe d'intervention limitée aux cas de torts flagrants causés à autrui (Ogien, 2004). Dans le domaine scolaire, cette position minimaliste sera à l'œuvre à chaque fois que l'on considérera l'adhésion scolaire des élèves comme une possibilité et non comme une obligation (par exemple lorsque l'éducateur prendra acte de l'impossibilité temporaire d'un élève de s'impliquer dans le travail scolaire, non pour s'en indigner mais comme possibilité légitime montrant moins l'absence de volonté de l'élève que l'inadaptation temporaire de la prise en charge scolaire), à chaque fois que l'éducateur conviendra qu'il se trouve en limite de compétence sans certitude de pouvoir décider ce qui est préférable (il pourra ainsi laisser à l'élève le choix de sa méthode de travail). De la même manière, et pour revenir sur l'exemple de l'orientation évoqué plus haut, on pourra dire qu'un éducateur tient une position minimaliste s'il autorise l'élève à se saisir de la question sur le mode de la pensée et non exclusivement sur celui d'une éducation à l'orientation.

Les positions morales peuvent donc être maximalistes ou minimalistes, et se différencient par la manière de qualifier moralement le vivre ensemble (comme le tout de l'éthique pour le minimaliste et comme l'une de ses composantes pour le maximaliste) et l'idée de non-nuisance (comme repère nécessaire et suffisant pour le minimaliste, comme repères parmi d'autres pour le maximaliste). Cette distinction revient à attribuer une valeur morale différente au rapport à soi-même: celui-ci peut être un objet du jugement moral (pour le maximaliste), ou non (pour le minimaliste). Mais, intégrer dans sa pratique éducative, à des fins de développement de la pensée morale, la possibilité de positions minimalistes peut générer au moins deux objections. La première consiste à se demander si, dans le domaine éducatif, la non-nuisance ne conduirait pas à un abandon pure et simple de l'élève à lui-même (Marzano, 2006). La seconde rappelant que le minimalisme moral est un concept principalement

à vocation politique qui ne peut que difficilement servir de base pour penser l'éthique individuelle (Maillard, 2014).

Ces objections sont sérieuses mais peuvent à mon avis être levées : j'ai pu montrer ailleurs (Lorius, 2015) à la fois la possibilité et l'opportunité de positionnements éducatifs minimalistes alternant avec des postures plus classiques : promouvoir une éthique minimale ne revient pas à rejeter le recours aux principes moraux fondant la morale scolaire classique, d'inspiration maximaliste, elle en discute simplement le caractère hégémonique. Ainsi, dans les exemples que j'ai présentés dans ce texte, c'est bien des positionnements minimalistes visant à la fois à la non nuisance et au respect des points de vue de l'élève qui peuvent autoriser l'élève à, parfois, assurer physiquement sa défense, tenir tête à un adulte, refuser les procès paternalistes d'orientation... Bien sûr, il s'agit là de la remise en cause de normes sociales fondatrices et structurant la collectivité. Néanmoins, le fait que les élèves ont effectivement un intérêt fondamental à pouvoir fonctionner comme un membre compétent de la société (c'est-à-dire ayant intégré ses normes), n'induit pas une réponse simple qui reviendrait à confondre la participation de l'éducation à une société fonctionnellement viable avec des visions précises et bien arrêtées de ce que doit être la vie bonne dans la société en question. Il faut en effet se souvenir que si l'éducation se fait au nom de l'établissement de la Loi, c'est en concevant cette dernière comme processus d'évolution des normes : l'éducation prend toute sa mesure au sein d'une école qui « considère comme valide toute norme existante et ce, tant qu'une autre norme ne l'a pas abrogée » (Moreau, 2011, p. 221). Autrement dit, on ne peut éduquer qu'en considérant qu'une norme est positionnée dans le temps et l'espace. Ainsi comprise, l'éducation peut être l'expérience de la liberté dans la création des normes, et donc moyen de l'apprentissage de la pensée.

Conclusion : pour la promotion d'un avenir moralement ouvert

Recourir au minimalisme moral c'est, à l'école, admettre que les solutions éthiques ne préexistent pas toujours aux problèmes. Pour reprendre les exemples présentés dans ce texte, être minimaliste c'est admettre que l'éducateur ne peut pas toujours promouvoir des principes moraux permettant un point de vue définitif sur les situations. Il y a dans ce type d'attitudes un refus salutaire de toujours décider en surplomb et à partir de principes déontologiques de ce qui serait préférable pour les élèves. Ceci revient à non seulement brandir, mais effectivement autoriser un droit à la pensée des élèves, même si celle-ci remet en cause certains dogmes y compris «républicains». L'école républicaine se trouve en effet dans l'incapacité logique de promouvoir à la fois une méthode (la primauté de la raison pour appréhender le monde) et une doctrine qui voudrait que si l'on raisonne correctement, alors on retrouvera nécessairement comme supérieurs les principes moraux classiques promus à l'école. L'intelligence, la pensée, ne peuvent effet s'exercer et croître que dans un environnement où peuvent s'exprimer plusieurs conceptions d'une vie bonne. Pour cela, l'école se doit d'être démocratique (c'est-à-dire ouverte au débat) plus que républicaine si l'on entend par là une foi inébranlable dans certains principes moraux qui devraient être promus et tenus quels que soient les contextes (Dubet & Duru-Bellat, 2015).

Pour Weinstock (2008), il est inconcevable que les justifications de l'existence et de la fonction de l'école ne soient pas régulièrement remises à plat. Ce projet lui paraît d'autant plus d'actualité que, dans un monde caractérisé par le pluralisme, les justifications traditionnelles s'épuisent. Ainsi, par exemple, ce qu'il nomme «l'éducation familiale» appuyée sur la priorité donnée à la proximité entre les modes éducatifs scolaires et familiaux et «l'éducation citoyenne» qui se justifie par une éducation façonnée par l'État, ne lui semblent plus adaptée. Il propose une troisième voix - éducation à l'autonomie - dont la dénomination ne présente que partiellement sa caractéristique principale : promouvoir la possibilité pour les enfants d'un

avenir «moralement ouvert», ne figeant pas les conceptions du bien aux représentations familiales ou étatiques du moment. Le recours à des postures minimalistes s'appuyant sur une conception restrictive de la morale est un moyen pour y parvenir.

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école: Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Benasayag, M. (2006). *La fragilité*. Paris: Éd. la Découverte.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. (P. Di Macio, Trad.). Pau: Presses Universitaires de Pau.
- Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste: Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris: Seuil.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: PU Rennes.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui: Archaïsme ou école de demain?* Paris: ESF éditeur.
- Lorius, V. (2015). *Le courage d'éduquer: imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Maillard, N. (2014). *Faut-il être minimaliste en éthique? le libéralisme, la morale et le rapport à soi*. Genève: Labor et fides.
- Margalit, A. (2007). *La société décente*. Paris: Flammarion.
- Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis--: éthique de l'autonomie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moreau, D. (2011). *Education et théorie morale*. Paris: Vrin.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Paris: Grasset.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui: maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard.

Serres, M. (2015). *Le gaucher boiteux*. Paris : Pommier.

Weinstock, D.M. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 31. <http://doi.org/10.7202/029478ar>

Williams, B. (1990). *L'Éthique et les limites de la philosophie*. (M.-A. Lescourret, Trad.). Paris : Gallimard.

Zakaria Ghazi

Université Mohammed V Rabat, Maroc

De la formation de la pensée
critique :
que peut la philosophie ?

Pourquoi continuer à faire de la philosophie aujourd'hui, dans un contexte qui dissocie la sagesse du savoir, et déifie la dépersonnalisation des individus et les désirs effrénés du profit? Les sociétés de nos jours ne posent plus de questions auxquelles le sage peut répondre aussi par des questions, l'on préfère les réponses définitives qui nous séduisent plutôt que des interrogations qui nous inquiètent. Or, on ne peut vivre sans philosopher, sans penser dans cet inconfort intellectuel dans lequel s'exerce la raison humaine. D'où le rôle capital de la formation- dont l'école se charge- des sujets citoyens, afin d'être en mesure de penser l'information, de produire des réflexions et de prendre part aux débats culturels, littéraires, philosophiques, sociaux et politiques. L'école à cet égard ne peut aucunement se désengager de son devoir d'accompagnement et de formation à la réflexion.

Point n'est besoin de rappeler qu'il y a une véritable convergence de points de vues quant à l'importance que revêt la pensée critique, en tant qu'assise sur laquelle s'érigent les progrès de l'individu, de sa culture et de sa société. Gage de liberté, tout enseignement/apprentissage philosophique viserait dès lors à favoriser l'autonomisation des apprenants et de leurs pensées, en posant, depuis les premiers apprentissages, les jalons d'une posture critique et responsable.

Être citoyen, c'est devenir un sujet qui pense consubstantiellement à son existence et à son environnement, c'est devenir un esprit qui observe et conçoit, qui nie et affirme, qui imagine et doute. C'est devenir somme toute sujet par ses questionnements, examinateur autant que douteur. Ce résultat ne serait en aucun cas fruit du

hasard, mais plutôt une construction cognitive et socio-identitaire cautionnée par l'école et les contenus d'un côté, et par l'enseignant de l'autre, cet accoucheur des esprits.

Dans l'espace de cette contribution, nous nous posons trois questions fondamentales : l'école apprend-elle à penser ? Dispose-t-elle de stratégies d'enseignement/apprentissage susceptibles de former les jeunes apprenants à la réflexion et au sens critique ? Le seul transfert des connaissances, en classe de langues ou de sciences, suffirait-il à créer l'étonnement, source intarissable de questionnements ?

La pensée comme principe de désacralisation

La notion de « pensée » nous est si familière qu'elle passe souvent, au fil de nos propos, inaperçue. Ne dit-on pas « je pense », « je ne sais que penser », « penser dans une langue », « penser tout haut », « pensez-y », « je pense, donc je suis » (Descartes), « Pensées » (Blaise Pascal), etc., et combien d'autres locutions dont regorge notre langage ? La pertinence de l'emploi est fréquemment reléguée au second plan. Il en appert que nous utilisons un mot dont nous ignorons, éventuellement, la portée sémantique et, partant, la profondeur idéale. Mais, au demeurant, qu'est-ce que la pensée ? Ou, du moins, qu'est-ce qu'elle n'est pas ?

Platon l'inscrit aux antipodes du « muthos » assimilé aux fictions vaines et illusives des poètes, et l'incorpore au « logos » ; régime discursif qui repose sur la conceptualisation et l'abstraction. Certes, précise le philosophe dans la *République*, on ne peut nier la valeur hautement pédagogique que détient le mythe, qui fait que nous puissions imaginer ce dont l'appréhension est délicate, ce qui dépasse l'entendement. Or toujours est-il qu'il ne peut se substituer à un discours rationnel, pensé.

Ainsi comprise, la pensée est un échange imperceptible et silencieux qu'entretient l'âme, peu bavarde mais amplement acharnée, avec

elle-même sur les différents objets qu'elle examine. C'est dans son for intérieur, «for» du latin «*forum*» qui signifie lieu d'assemblée ou tribunal, où l'homme pense, dans un champ invisible dissimulé à autrui, et échappe à l'ennui dans le tribunal de la conscience, dans cette forteresse inexpugnable.

La pensée serait ainsi une conquête des mystères de notre quintessence, une transhulance non sans interrogations autour des objets inquiétants de notre présence. Platon dirait que c'est l'origine même de la philosophie, qui découlerait de l'étonnement : «Il est tout à fait d'un philosophe, dit-il, ce sentiment : s'étonner» (*Théétète*, 155d). L'étonnement qui, par ailleurs, avance Aristote, n'est pas sans plaisir, exhorte les sujets pensants à formuler des postulats, à se poser des questions et à philosopher : «L'étonnement est ce qui, toujours, pousse les hommes à philosopher» (*Mé-taphysique*, 982b).

C'est, donc, la première étape dans la quête du bonheur philosophique, étant du côté du plaisir de penser, cette intelligence étant le moteur de l'action humaine, et qui est, somme toute, l'apanage de quelques esprits, à rebours de la matière partagée par tous. Ce dualisme, matière-esprit, a fait émerger la théorie de «l'intellect agent», qui est le prolongement des idées aristotéliennes entreprises par Averroès.

C'est la théorie de «l'illumination», ou «ça pense en moi», qui consiste à hisser l'intelligence humaine au rang de l'immortalité, si l'on considère que c'est l'union de l'âme et de la matière qui rend possible l'intelligence. Averroès dit à ce propos :

Il est clair que, dans un sens cet intellect est un agent et, dans un autre, c'est une forme pour nous, puisque la génération des intelligibles est un produit de notre volonté. Quand nous voulons penser quelque chose, nous le faisons, notre façon de penser cela n'étant rien d'autre que, tout d'abord, amener l'intelligible en avant et, en second lieu, le recevoir. (*Grand commentaire du De anima d'Aristote*, 1998).

Désormais, l'homme ne pense pas, ou, du moins, pas tout seul; c'est l'intellect qui pense, composé de «l'objet de l'intellect» (du corps) et de «l'intellect séparé» (le sujet de la pensée), et rend ainsi possible l'intelligibilité des choses. En d'autres termes, l'intellect s'avère être une branche virtuelle du composé humain, qui ne fonctionne que pendant «l'intellection»: «Les intentions individuelles dans la faculté imaginative sont ceux qui sont en relation avec l'intellect comme les couleurs le sont avec la lumière. C'est-à-dire que cette intelligence les rend réellement intelligibles après qu'elles ont été intelligibles en puissance» (Ibid.)

Dans la lecture qu'il propose de la philosophie d'Averroès, J.-B. Brenet postule que chez le philosophe de confession musulmane l'individu pense «dans la mesure où il possède avec ses images la 'partie' formelle des intentions produites par l'abstraction de l'intellect agent. L'homme pense dans la mesure où, de cette façon, i.e. en tant que, par ses images illuminées, il le constitue partiellement, il se 'joint' à l'intelligible en acte¹.»

Ces considérations sont d'autant plus importantes pour Averroès que pour ses successeurs, et il ne serait pas inutile de mettre en relief l'apport cartésien à ce propos. Ainsi, être Sujet, dirait Descartes, c'est être une chose qui pense, qui doute et s'affirme dans le questionnement, qui entend et conçoit, qui affirme, juge et nie, qui imagine et qui sent, c'est tout remettre en cause, c'est s'armer du doute -étant transitoire et qui n'est pas à confondre avec le scepticisme antique²- dès lors que nulle connaissance n'est absolue, valable partout et pour quiconque.

1 Brenet, Transferts du sujet. La noétique d'Averroès selon Jean de Jandun, 2003.

2 Selon Sextus Empiricus, le scepticisme, ayant pour fondateur le philosophe Pyrrhon (360-275 av. J.-C.), et dont on trouve déjà quelques traces chez Anaxagore ou Diogène Laërte, est la faculté d'opposer à toute logique valable une autre logique aussi probante que la première. Par conséquent, en adhérant à ce mode de pensée, l'on se trompe de moins en moins sur la nature des choses -ce qui nous rendait malheureux auparavant- et l'on emprunte la voie de l'ataraxie grâce à l'épochè, *id. est* à la suspension du jugement et de l'assentiment. (Sextus Empiricus, *Esquisses pyrrhoniennes*, 1997).

Or, pour douter, il faut penser par une action volontaire consubstantielle à notre existence. Et cette remise en question, par le prisme du doute, conduit à la méditation et à la réflexion, et devient paradoxalement source de certitude : « Par le mot penser, j'entends tout ce qui se fait en nous de telle sorte que nous l'apercevons immédiatement par nous-mêmes ; c'est pourquoi non seulement entendre, vouloir, imaginer, sentir aussi est la même chose ici que penser » (Descartes, *Principes de la philosophie*, 1937).

Un résumé s'impose. Pour Descartes, si je doute, je pense, et si je pense, c'est que j'existe. Il inclut, de surcroît, les notions de « perception » et de « sensation » dans l'action de penser qu'opère un Sujet. C'est le *cogito ergo sum*, l'emblème de la philosophie cartésienne de la Raison.

Ceci a été repris, d'ailleurs, par Kant dans ses théories sur la « pensée transcendante ». Il postule, en effet, que le Sujet est au centre de la connaissance, et que celle-ci est ou bien nouménale (c'est-à-dire ce que nous concevons par la raison comme existant) ou bien phénoménale (la réalité telle qu'elle nous apparaît sous la prestance d'un phénomène), cela nous mène au concept de *l'entendement*, lequel concept renvoie à une fonction de l'esprit consistant à relier les sensations produites dans le monde sensible en systèmes cohérents : « Toute notre connaissance commence par les sens, passe de là à l'entendement et finit par la raison » (Kant, *Critique de la raison pure*, 2006).

Dans cette optique, les rapports entre la pensée humaine et la vie environnante, foncièrement sociale dirais-je, se complexifient et font de la « désacralisation » une condition sine qua non de notre existence, et, partant, de notre épanouissement intellectuel.

Par ailleurs, Durkheim souligne que la pensée est un produit de l'histoire plus qu'une donnée primitive. C'est justement là, dans le sillage du questionnement, que l'acte de penser s'accomplit, s'accommode à la condition humaine et s'attaque au sacré dans un processus inédit de désacralisation. Comprenons bien le « sacré »

dans ses acceptions anthropologiques: c'est un acte, à la base de religion, d'élection et de séparation, foncièrement axiologique, qui s'institue entre la trivialité et la fascination. Durkheim pose que les êtres sacrés sont, par définition, des êtres séparés. Ce qui les caractérise, c'est que, entre eux et les êtres profanes, il y a une solution de continuité. Normalement, les uns sont en dehors des autres. Tout un ensemble de rites a pour objet de réaliser cet état de séparation qui est essentiel. (Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1960).

En outre, le sacré est un fonds communautaire de symboles qui systématise et hiérarchise nos rapports à différents objets de la vie, ce qui amène à distinguer dès lors les «choses sacrées» et les «choses profanes». Le sacré suscite donc une vénération particulière, et crée des états d'affolement puisqu'il se présente comme interdit. Raison pour laquelle il fascine, et l'on s'acharne à le protéger de la profanation.

Il est, en sus, une expérience humaine personnalisée qui interpelle sensations et affects, et qui, par ailleurs, rend compte de notre manière d'appréhender le monde dans lequel nous nous inscrivons. Par conséquent, il n'existe pas hors l'homme qui le crée, il n'est pas non plus le fruit d'une quelconque irruption d'objets célestes sacrés, la sacralité est le résultat de la sensibilité humaine, et seule la pensée rationnelle peut procéder à la désacralisation; clef de voute pour atteindre la vérité, déclare Ibn Khaldoun :

En réalité, le seul moyen naturel d'atteindre la vérité est la disposition naturelle de penser, lorsqu'elle est débarrassée de toutes les fausses idées [...]. La logique est une description de l'action de penser et dans la plupart des cas la suit. (Ibn Khaldoun, *Les prolégomènes*, 2006).

Il ajoute, subséquemment, que la «pensée» renvoie au «silence», et celui-ci est méditation. Pensée et silence conjoints s'avèrent être la voie vers cette grande porte secrète, et la solitude la compagne obligée de celui qui entreprend de vaincre l'ésotérisme de la vie. Par ailleurs, selon Heidegger, la pensée est un bien dont nous disposons, qui allège l'angoisse de notre existence, et nous aide à échapper à

notre déréllection. Ceci ne peut être fait sans un regard à la fois intrinsèque et extrinsèque. Et que cherchons-nous? L'explication, dit Heidegger, et par-delà la connaissance.

Dès lors, la «pensée» s'érige sur deux assises fondamentales: la première est cognitive, tandis que la seconde est identitaire. Les deux, soutient Edgar Morin (Morin, 1997), devraient impérativement être pensées dans le cadre scolaire. Voici quelques décennies que Morin appelle à réformer les systèmes éducatifs, à sortir de leurs sentiers battus en cédant l'estrade à de nouvelles alternatives, dans ce sens où ils seraient «modernisés» et sauraient, de ce fait, former à la pensée en tant que faculté humaine, de laquelle s'annoncent les progrès futurs.

Penser une école de pensées

Comment apprendre à philosopher dans un cadre scolaire institutionnalisé? Par quelles démarches, quels outils et supports peut-on former à la pensée critique? Il ne serait pas inutile de rappeler que didactiser l'activité philosophique de «penser» revient à la rendre enseignable par les maîtres d'école ou les enseignants des autres cycles, et par ailleurs appropriable de la part des élèves. Il s'agit, en effet, d'une question d'épistémologie, en ce qu'elle permet de réinterroger les soubassements disciplinaires de la philosophie institutionnalisée, et d'une question de didactique, en ce qu'elle amène à réfléchir sur les contenus à enseigner, leur validation par le substrat académique et leur transposition dans la diversité méthodologique prônée par l'école d'aujourd'hui.

D'emblée, l'on serait tenté de croire que vaine serait toute réflexion didactique en philosophie disciplinaire, dans la mesure où la philosophie disposerait consubstantiellement de sa propre didactique, que l'on retrouverait en passant en revue toutes les théories d'enseignement/apprentissage, depuis les grands philosophes antiques. Point n'est besoin de rappeler, à cet égard, la méthode socratique

d'enseignement au questionnement et à la philosophie au Lycée d'Athènes, l'Académie platonicienne et le goût aux allégories, l'École péripatéticienne d'Aristote qui était le premier à instituer une bibliothèque privée, et qui érigeait son école sur le principe de «promenades instructives», sans passer sous silence le Jardin d'Épicure, qui ressemblerait de nos jours à des universités populaires, où il enseignait les voies philosophiques susceptibles de transporter l'Homme vers l'ataraxie.

Il conviendrait alors de dire qu'une didactique de la discipline «philosophie» ne serait nullement pensée *ex nihilo*, mais plutôt dans la lignée des pratiques anciennes, bien que ce modèle d'apprentissage, au singulier puisque le principe demeure le même alors que seules les pensées philosophiques changent, adopte un apprentissage transmissif et cristallise le rapport, aussi complexe soit-il, entre un Maître dépositaire des savoirs, et un disciple enchanté et motivé.

Actuellement, les mutations sociétales imposent un enseignement démocratique de masse, et dès lors que la philosophie s'adresse, par essence, à des publics plus ou moins larges, ni tout à fait initiés ni tout à fait béotiens, une question émerge in fine : comment apprendre à tous à penser ? C'est l'enjeu de l'école d'aujourd'hui que de s'intéresser à l'élève comme à un apprenti-philosophe, à ses stratégies d'apprentissage, à ses difficultés et aux rapports qu'il entretient avec les savoirs.

Dans cette optique, l'enseignant ne peut se désengager de son rôle de guide et de détracteur des mythes, invitant dès lors les élèves à franchir les obstacles, à relativiser les «vérités» et à rejeter en bloc les pseudo-certitudes. Il vacillerait sur deux statuts différents mais complémentaires : d'une part celui du «Maître ignorant» qui engage la discussion entre élèves, ne s'y incruste pas et fait preuve d'impartialité étant donné que «la» bonne réponse n'existe pas ; dans ce sens l'élève ne serait pas obligé d'adhérer à l'opinion du Maître, il connaîtrait en revanche le désir de philosopher, condition *sine qua non* pour penser par soi-même.

D'autre part, le statut du « Maître savant » qui ne sait qu'une chose, comme dirait Socrate, c'est qu'il ne sait pas. Sa formation revêt donc une grande importance, et devrait réunir à la fois le philosophique, comme formation académique initiale, et le didactico-pédagogique grâce à des modules des Sciences de l'Éducation. Il serait ainsi un didacticien-philosophe qui saurait faire apprendre, et insisterait davantage sur l'apprentissage du philosopher que l'enseignement pur et dur de la philosophie.

L'intérêt pour la pensée philosophique devrait, somme toute, être un levier pour l'Éducation d'aujourd'hui, et ce depuis le préscolaire jusqu'au supérieur. À cet égard, que ce soit pour le maître d'école ou pour le chercheur en didactique de la philosophie, plusieurs enjeux de l'activité philosophique sont à l'ordre du jour ; en voici quelques-uns : 1) faire penser par soi-même en vue d'une éducation à une citoyenneté réflexive et active, 2) contribuer au développement de l'enfant en facilitant l'apprentissage d'autres disciplines, moyennant la maîtrise de la langue et de l'argumentation tant à l'oral qu'à l'écrit, 3) conceptualiser l'activité philosophique en jetant les jalons d'une didactique de la philosophie, qui saurait s'adapter aux âges et aux contextes.

De l'enfant étonné au Sujet pensant

L'enfant est un philosophe, à sa manière et par ses propres moyens, lesquels changent et se diversifient parallèlement à son développement. Ainsi, loin d'être velléitaire, l'enfance est l'âge par excellence de l'étonnement et de la surprise, face à ce qui nous entoure. C'est une curiosité particulière et insatiable caractérisant l'esprit des enfants qui, faisant la découverte d'un monde nouveau truffé de secrets, se laissent transporter tantôt par l'incompréhensibilité des choses tantôt par leur incomplétude.

Rappelons-nous la place accordée à l'émerveillement de l'enfance par André Breton dans son *Manifeste du Surréalisme*, cette belle naï-

veté qui se lie à la fraîcheur des sensations dans un cadre de pensée libéré des contraintes, et favorable aux hasards des jonctions. C'est justement ce que Breton espérait retrouver en affirmant que c'est probablement l'enfance qui «approche le plus la 'vraie vie'»; l'enfance au-delà de laquelle l'homme ne dispose, en plus de son laissez-passer, que de quelques billets de faveur; l'enfance où tout concourrait cependant à la possession efficace, et sans aléas, de soi-même» (Breton, *Manifestes du surréalisme*, 1963).

Rappelons-nous, encore, l'image enfantine du Persan de Montesquieu, son «regard étranger», extérieur et inédit, neuf et épuré des préjugés des hommes et des sociétés. L'étonnement de tout ce qui semblerait trivial aux autres est donc l'apanage de l'enfance. De ce fait, si l'étonnement, comme dirait Aristote dans sa *Métaphysique*, fut le créateur des premiers philosophes, l'enfance serait ainsi l'origine même de cette création. Bien plus, puisque l'on ne peut philosopher sans s'étonner, et l'on ne peut s'étonner sans être quelque part enfant: «S'étonner, voilà un sentiment qui est tout à fait d'un philosophe. La philosophie n'a pas d'autre origine» (Aristote, *Métaphysique*).

Cela étant, qu'est ce qui serait de nature à susciter l'étonnement de l'enfant dans l'espace scolaire? C'est bien là, me semble-t-il, l'œuvre du curriculum et du maître. L'on s'accorderait à dire que l'enfant, nonobstant son passage au statut d'élève, ne s'arrête jamais de poser des questions, et à ses parents et aux maîtres, principalement «qu'est-ce que c'est?», «pourquoi cela?» et parfois même «comment cela se peut-il?». Plus encore, plus grand serait-il plus embarqué dans des séries interminables d'interrogations. C'est un plaisir qui l'anime, et qui se trouve perpétuellement inextinguible.

Pour créer un espace de philosophie en classe, il faudrait admettre d'emblée que, comme dirait Kant, on ne peut apprendre aucune philosophie, on ne peut apprendre qu'à philosopher. En d'autres termes, ni le curriculum ni le maître ne devraient imposer «la» philosophie à apprendre, leurs rôles s'arrêteraient, néanmoins, dans les

précisions thématiques, et laisseraient d'ores et déjà libre cours aux questionnements des élèves, tout en les escortant. Pour ce faire, plusieurs méthodes ont vu le jour ces dernières décennies, qui avaient pour vocation de créer un univers scolaire d'étonnement, mais aussi d'échange entre les pairs.

Citons, à ce sujet, le «débat» ou la «discussion» en classe, qui est praticable dans toutes les disciplines, et dans les sciences exactes et dans les sciences humaines, et qui génère des situations inédites d'apprentissage, particulièrement motivantes du côté des élèves. Le maître met alors l'élève dans une situation où il pourrait penser par lui-même, s'étonner des choses de tous les jours qui passent assez souvent inaperçues. C'est l'exercice du logos, lequel implique des explications rationnelles qui ne peuvent avoir lieu dans la retraite, souligne Gaston Bachelard (*La formation de l'esprit scientifique*, 1983), mais plutôt dans la rencontre d'autrui.

Le «débat» philosophique est donc un atelier où il est question de susciter le doute et de provoquer l'étonnement chez les élèves qui, par la suite, s'exerceraient à soulever les problèmes et à formuler les questions. L'enjeu majeur serait de développer chez l'élève la capacité de construire une pensée critique et autonome, cette fois-ci non malgré le système éducatif mais grâce à lui. Mais comment ?

Michel Tozzi, didacticien et philosophe, dans son *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* publié en 2002, érige l'atelier de philosophie sur trois assises fondamentales : 1/ *la problématisation* : l'objectif serait d'apprendre aux élèves comment soulever un problème, le formuler explicitement sous forme de questions à poser avant d'y répondre ; 2/ *la conceptualisation* : le maître insisterait, sur ce point, sur la complexité des définitions et des sens que l'on pourrait attribuer aux mots, loin de la pertinence exigée ; 3/ *l'argumentation* : le maître devrait doter les élèves de procédés d'argumentation, leur permettant de soutenir académiquement leurs thèses quant aux questions soulevées, et d'atteindre davantage l'objectivité du propos.

Pour Tozzi, le débat est une discussion démocratique fondée sur le respect de la différence. Cependant, qu'un débat soit démocratique ne veut pas dire forcément qu'il soit philosophique, du moment que la discussion philosophique se distingue par quelques exigences intellectuelles, dont celles citées *supra*: «Les opinions ne valent pas seulement parce qu'elles sont dites, et ne s'équivalent pas. Le droit d'expression a philosophiquement pour corollaire le devoir de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation³.»

Dans ce cadre, le rôle du maître s'annonce capital, en ce sens qu'il se doit d'annihiler ce que Tozzi nomme «les trois dérives démocratiques»: 1/ la *démagogie*, qui consiste à ressasser les opinions de la majorité, par conformisme ou de crainte que la personne ne se fasse exclure du groupe; 2/ la *sophistique*, qui voit dans le débat une joute qui va au-delà de l'oratoire, et qui fait d'autrui un rival plutôt qu'un partenaire; 3/ la *doxologie*, qui rejoint la *démagogie*, dépouille l'expression orale de l'engagement rationnel de la personne, dans la mesure où elle tombe dans des idées reçues médiatisées sans prendre le temps de les «penser» et de les «critiquer».

Quant aux problématiques à aborder en classe, Tozzi propose de privilégier les sujets n'impliquant pas l'unicité des réponses, tels que: «A-t-on le droit de mentir?» ou «Qu'est-ce que la liberté? Et sommes-nous vraiment libres?». Ces questions lancent les débats individuellement ou en groupe, vivifient les réflexions des élèves et les engagent dans la discussion en les invitant à s'interroger sur la définition des notions ou sur la polysémie des mots-clés.

L'interactivité qui en résulte permet au maître d'évaluer la performance des participants, à travers la construction des phrases, la formulation des opinions qui découle principalement de la compréhension de la consigne, l'écoute et le respect des avis des autres intervenants, le choix des arguments, soit pour soutenir sa thèse, soit pour répondre à d'autres interrogations, etc. Le débat philoso-

3 Tozzi, «Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire», 2006.

phique aide ainsi les élèves à adopter plusieurs postures, et renforce chez eux, entre autres, la confiance en soi, le respect des valeurs communes, la décentration et l'esprit d'entraide.

Conclusion

Pour répondre à la question du départ, je dirais que la philosophie peut beaucoup. Dans nos systèmes éducatifs, elle siérait à être le centre autour duquel graviterait l'ensemble des disciplines, scientifiques ou humaines. La philosophie appert comme un discours qui remet tout en question, allant au-delà des apparences et des pseudo-certitudes, dans une quête perpétuelle de la vérité. À cet égard, elle sert l'épistémè dans la mesure où elle traite des questions de l'essence des choses, de l'Être et de l'existence, en adoptant plusieurs méthodes d'observation, de questionnement et d'analyse, ainsi qu'en procédant par désacralisation, laquelle conduit à la démythification, de faits ou de phénomènes, physiques ou métaphysiques, puis à l'interrogation et finalement à la compréhension.

La philosophie est ainsi synonyme de pensée libre et responsable, autonome et réfléchie, qui façonne les esprits et ennoblit les goûts. Justement, elle est un levier pour l'école d'aujourd'hui, celle qui se donne pour mission de créer un Sujet-citoyen, qui fait de son apprentissage une voie vers la Rationalité ; seule susceptible de lui garantir l'apanage de la sagesse. Il me semble, d'ailleurs, que son ésotérisme ne réduirait nullement son enseignabilité, depuis l'école primaire jusqu'à l'université ; bien au contraire, sa richesse et sa pertinence résident dans sa capacité à s'adapter aux contextes et aux âges. Il reste, cependant, à penser aux modalités de sa programmation pédagogique.

La didactique de la philosophie réfléchit, dans ce sens, aux contenus, aux supports et aux méthodes d'apprentissage de l'acte de philosopher, lequel repose principalement sur trois capacités intellectuelles : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation.

Selon les niveaux de classe, elles servent d'étai à trois tâches scolaires fondamentales : la lecture d'un texte philosophique, l'écriture d'une lettre, d'un essai ou d'une dissertation philosophique et, finalement, la discussion, où le logos prend une ampleur croissante.

Références bibliographiques :

- Aristote. (1970). *Métaphysique*, A, 2, 982b10, Trad. Tricot, Paris : Vrin.
- Averroès. (1998). *Grand commentaire du De anima d'Aristote*, livre III, Paris, Flammarion.
- Brenet, J.-B. (2003). Transferts du sujet. La noétique d'Averroès selon Jean de Jandun, Paris, Vrin.
- Breton, A. (1963). *Manifestes du surréalisme*, Gallimard, Coll. « Idées ».
- Descartes, R. (1937). *Principes de la philosophie*, Bibliothèque de la Pléiade, éd. André Bridoux.
- Durkheim, E. (1960). Les formes élémentaires de la vie religieuse, PUF.
- Ibn Khaldoun. (2006). *Les prolégomènes*, « Première partie », traduit par William Mac Guckin et Baron de Slan, Coll. « Les classiques des sciences sociales », Uqac.
- Kant, E. (2006). Critique de la raison pure, Flammarion, Coll. GF, Paris.
- Morin, E., (1997). « Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'université », Communication au Congrès International *Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*, publiée dans Motivation, Locarno, Suisse.
- Platon. (1999). *Théétète*, 155d, Trad. M. Narcy, Paris, GF, Flammarion.
- Sextus Empiricus. (1997). *Esquisses pyrrhoniennes*, I, 8, éd. Points, Coll. Points Essais.
- Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Paris, Éditions de la Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2006). « Éducation à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire », document électronique disponible à l'adresse <http://www.pratiquesphilo.free.fr>.
- Tozzi, M. (2007). Apprendre à philosopher en discutant : pourquoi et comment ?, De Boeck, Bruxelles.
- Tozzi, M. (2009). « La didactique de la philosophie en France. Vingt ans de recherche (1989-2009) », In *Les Cahiers du Cerfee* n° 26.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : À l'école et dans la cité*, éd. Chronique sociale, Coll. « Comprendre la société ».

DEUXIÈME PARTIE

Ce qu'en pensent les praticiens

Annick Stettler

HEP BEJUNE

Citoyenneté : les droits de l'enfant

Dans une société où les médias nous fournissent un flot incessant d'informations, nous nous sommes confortés dans l'habitude d'obtenir des renseignements simplifiés et bien souvent erronés et de les considérer comme suffisants. Il est tellement plus confortable de suivre le courant plutôt que de remettre en question le monde qui nous entoure. Ce même phénomène s'observe à l'école où les enfants sont amenés à développer des connaissances déclaratives¹, mais rarement à s'exprimer sur leur avis ou à émettre un avis critique.

Bien que le thème de la citoyenneté soit abordé dans le PER², il est en pratique bien souvent mis de côté. Le respect d'une planification stricte dans les disciplines principales est fréquemment mis au premier plan au détriment d'autres aspects comme l'acquisition d'un capital culturel varié et de la construction d'un regard critique. Cependant, il me semble que c'est un des piliers fondamentaux de notre société et que de ce fait cette thématique devrait faire partie intégrante du programme d'apprentissage. Je considère qu'éduquer des futurs citoyens penseurs et critiques développe l'ouverture d'esprit, la culture et la curiosité ce qui aura par la suite un impact bénéfique sur le rapport aux savoirs et à l'apprentissage³.

1 Informations factuelles qui correspondent aux connaissances théoriques

2 Plan d'étude romand

3 Le rapport positif aux savoirs et à leur apprentissage est primordial afin d'en améliorer l'efficacité.

Je poserai trois principes au fondement de la manière dont j'envisage une éducation à la citoyenneté.

La citoyenneté ne doit pas être traitée comme matière individuelle, mais faire partie intégrante du quotidien dans le cadre d'une interdisciplinarité.

À mon sens, la clé de la réussite d'une telle démarche est l'utilisation de supports concrets afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre les cas abordés en classe et le monde extérieur.

J'ai eu l'opportunité de mener plusieurs expériences allant en ce sens durant des stages effectués durant ma formation. Les enseignants avec qui j'ai eu la chance de travailler ont toujours été très réceptifs à ce genre de démarche. Malheureusement, peu d'entre eux intègrent réellement cette discipline dans leur pratique. Cette observation m'a donc poussé à me questionner sur la pratique de la citoyenneté dans les classes romandes.

En ce qui me concerne, j'arrive facilement à concevoir cette approche interdisciplinaire avec des leçons de français, d'histoire et d'éducation générale et sociale. Je vais ici vous illustrer mon propos en relatant et en analysant une intervention que j'ai réalisée dans une double leçon de français durant un stage de ma deuxième année de formation dans une classe de 4H avec des élèves âgés entre 7 et 9 ans.

Les objectifs de cette intervention s'orientent sur deux axes. D'une part, cette leçon travaille des compétences langagières que sont la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit, la compréhension de l'oral et la production de l'oral. On peut donc observer que le PER est totalement respecté. D'autre part, sont travaillées des capacités transversales comme la communication, la collaboration, mais le point d'orgue est mis sur la démarche réflexive.

Ce projet démontre que les leçons de français ne sont pas uniquement au service d'un apprentissage déclaratif centré sur le fonctionnement de la langue, mais qu'elles peuvent également fusionner avec d'autres objectifs transversaux en mettant des connaissances langagières au service de l'analyse d'une situation qui donne à penser la citoyenneté.

Je considère qu'il est primordial d'utiliser un contexte concret pour créer un apprentissage auquel les élèves puissent donner du sens. De ce fait, j'ai décidé de profiter de la journée internationale des droits de l'enfant pour aborder cette thématique d'éducation civique en leçon de français.

Le risque de ce thème est de tomber dans un cliché dégradant pour certaines cultures et c'est ce que j'ai pu constater dans le matériel que j'avais trouvé à ce sujet⁴. De ce fait, j'ai fait le choix de créer moi-même tous les supports utilisés durant cette leçon. J'ai donc créé des portraits fictifs d'enfants de différents pays en veillant à ce que chaque portrait contienne des aspects positifs et négatifs. Ce procédé m'a également permis de mettre à disposition des élèves des textes contenant un vocabulaire adapté sans tomber dans le piège de la simplicité. Il me tenait à cœur de leur présenter des réalités bien souvent cruelles, mais bien réelles sans utiliser des mots et des images choquantes. À mon sens, la simplicité est bien souvent plus touchante et a plus d'impact que le voyeurisme de la violence auquel les élèves sont constamment confrontés au travers des médias.

J'ai donc écrit les quatre portraits suivants :

4 Les portraits utilisés dans les manuels présentent bien souvent la situation d'enfants européens sous un angle plus valorisant que celle des enfants originaires de pays plus pauvres.

Je m'appelle Sarah, j'ai 8 ans et je vis en Allemagne. J'habite avec ma maman et mon petit frère dans un joli appartement à Berlin. Pendant la semaine, je vais à l'école chaque jour. Après l'école et durant le week-end, je n'ai pas le droit d'aller jouer avec mes amis, car je dois m'occuper de mon petit frère. Il arrive parfois, lorsque ma maman a trop bu, qu'elle me batte.

Je m'appelle Myriam, j'ai 7 ans et je viens du Burkina Faso. Je n'ai pas le droit d'aller à l'école, car je suis une fille. Je passe donc une grande partie de mes journées à aider ma maman et mes deux grandes sœurs. Mes parents n'ont pas beaucoup d'argent, mais j'ai quand même de quoi manger chaque jour et nous avons même la chance d'avoir un puits dans mon village.

Je m'appelle Sanjay, j'ai 10 ans et je vis en Inde. Mes parents travaillent les deux dans une plantation de thé. Ils travaillent dur tous les jours, mais gagnent très peu d'argent. Je suis tombé malade il y a deux semaines. Mais nous avons si peu d'argent que mes parents ne peuvent pas acheter de médicaments pour me soigner. Même s'ils m'aiment beaucoup, ils ne peuvent pas m'aider.

Je m'appelle Tiago, j'ai 9 ans et je viens du Brésil. Je suis orphelin et je vis dans la rue. Pour survivre, je vole des choses que je peux échanger contre de la nourriture. Il y a beaucoup d'autres enfants comme moi qui vivent dans la rue. Le soir, je joue souvent au foot avec mes copains. Je rêve d'un jour avoir une maison et de devenir footballeur professionnel.

Ces témoignages ont été l'objet central autour duquel s'articulait l'amorce de mon intervention. Pour débiter la leçon, j'ai formé quatre groupes et distribué un portrait par groupe. Les élèves devaient commencer par lire de façon individuelle. Dans un deuxième temps, ils devaient échanger au sujet de leur lecture au sein du groupe. Ils avaient donc pour consigne de discuter des éléments qui leur semblaient importants, de ce qu'ils avaient ressenti et d'exprimer de potentielles remarques. Ce temps d'échange permet aux élèves de reformuler ce qu'ils ont lu et de verbaliser leur ressenti afin d'en améliorer la compréhension.

Ensuite, sous forme collective, chaque groupe a présenté son texte aux autres élèves. Ils ont donc effectué une deuxième verbalisation, mais cette fois en s'adressant à un public qui ne connaît pas le texte. De ce fait, il est important de rapporter le texte de façon cohérente sans oublier les éléments essentiels. C'est durant ce moment collectif, que les élèves découvrent les témoignages qu'ils n'avaient pas lus.

Le travail a été poursuivi individuellement. Les élèves avaient pour consigne de reprendre le témoignage qu'il avait reçu et de souligner en vert les éléments qui leur semblent positifs et en rouge ceux qui leur semblent négatifs. Ils connaissaient déjà le texte et avaient fait un travail préalable pour en affiner la compréhension. De ce fait, même les lecteurs en difficultés ont pu se concentrer sur le sens et

l'éthique plutôt que sur le déchiffrement du code. Cette étape pousse les jeunes élèves à remettre en question leur représentation du bien et du mal.

Le point qui les a particulièrement questionnés était le fait de voler pour se nourrir. J'ai donc à ce moment insisté sur le fait qu'il fallait travailler de façon individuelle et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je souhaitais que les enfants se questionnent et qu'ils se construisent un avis personnel avant de le confronter à celui des autres. Je pense que cette étape est essentielle dans cette démarche, car elle montre à l'enfant qu'il a le droit de se construire une opinion sans que celle-ci ne doive être validée par un adulte.

Ce travail s'est terminé par une mise en commun en plenum qui a été l'occasion de créer un débat entre les élèves. Ils étaient totalement impliqués et exprimaient ouvertement leur avis alors qu'au début ils attendaient une confirmation de ma part. J'ai pu observer que les élèves n'étaient pas habitués à exprimer leur avis personnel sans jugement et sans avoir un retour sur la justesse de leur réponse.

Suite à cette approche détournée des droits de l'enfant, nous sommes passés à la découverte de la charte des droits de l'enfant (voir annexe). Dans un cadre plus intime, assis autour d'une table au fond de la classe, je leur ai posé des questions suivantes, pour permettre de faire un lien avec les activités précédentes: «Est-ce que quelqu'un sait quel jour nous sommes?», «Est-ce que vous avez déjà entendu parler du droit des enfants? Si oui, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que c'est?», «Est-ce que vous connaissez des exemples de droits?».

Les élèves ne savaient pas que cette journée était celle des droits de l'enfant. Ils ont cité des droits comme le droit à l'éducation et le droit d'avoir une religion car ces sujets avaient déjà été abordés en classe. Je leur ai donc montré la charte de droits de l'enfant présentée au préalable et nous avons passé en revue les 10 points la constituant. Les élèves ont à ce moment pu s'exprimer sur les points de la charte

et les témoignages qu'ils avaient lus auparavant. Nous sommes donc ensemble arrivés à la conclusion que malgré l'existence cette charte, ces droits ne sont pas respectés pour tous les enfants.

J'ai pu observer beaucoup d'empathie chez les élèves. Ils étaient bouleversés, mais surtout révoltés face à cette injustice. Certains ont dit qu'ils avaient quand même beaucoup de chance que tous leurs droits soient respectés. Comme le prouvent de nombreuses recherches, l'apprentissage se fait mieux lorsqu'il touche à nos émotions. On peut donc observer que des situations concrètes permettent de toucher la sensibilité des élèves, car ils arrivent à donner du sens à ce qu'ils font.

Par la suite, j'ai formé des groupes de trois auxquels j'ai donné un article du droit. Les élèves devaient réaliser un panneau présentant le droit qui leur a été attribué. Chacun devait rédiger une phrase sur une chose qu'il pouvait faire grâce à ce droit et ensuite illustrer son idée. Cette étape générerait donc un travail de collaboration ainsi qu'une démarche réflexive où l'élève devait faire des liens entre les connaissances qu'il venait d'acquérir et des situations de sa vie. De plus, les élèves font un travail de production écrite où ils peuvent exprimer une pensée personnelle. Spontanément, ils se sont munis d'outils de références et de dictionnaires pour pouvoir exprimer clairement leur message. Le fait d'avoir posé une question ouverte, permet aux élèves de s'investir personnellement ce qui les pousse à être plus autonomes et plus impliqués.

Les enfants se sont vu investis d'une mission, celle de présenter leur droit. Et c'est à ce moment que j'ai pu remarquer que les objectifs de ma leçon étaient atteints, car les élèves avaient suffisamment compris le sujet pour aller plus loin dans leur réflexion. J'ai été particulièrement surprise par un élève à qui j'avais attribué «Le droit d'être traité de manière égale, quelle que soit son origine, sa couleur de peau ou sa religion» et qui a écrit «Grâce à ce droit, je peux avoir une religion». Il s'est approché de moi en me disant que lui était athée. Il a poursuivi en m'expliquant qu'on lui avait dit ça et que

lui le répétait sans comprendre et qu'il souhaiterait comprendre. Je lui ai donc expliqué la définition du mot athée et nous en sommes arrivés à la conclusion que grâce à ce droit il pouvait également faire le choix de ne pas avoir de religion. De par l'intervention spontanée de cet élève, tous les élèves ont pu bénéficier de cette ouverture que je n'avais pas prévu lors de la préparation de mon cours. Il a ensuite réalisé un dessin représentant tous les signes religieux qu'il connaissait. Il a donc dessiné les lieux de culte, les textes sacrés et les objets significatifs des religions musulmane, juive et chrétienne. Il m'a dit qu'il tenait vraiment à représenter toutes les religions, car il trouvait important de pouvoir choisir.

Pour consolider cet apprentissage, les élèves ont finalement dû présenter leurs travaux à leurs camarades. Cette étape finale, a permis de conscientiser ces notions de citoyenneté, mais également de travailler des compétences d'expression orale et d'avoir une reconnaissance pour tous les efforts qu'ils ont fournis.

Cette expérience m'a démontré qu'il est possible d'insérer des aspects de citoyenneté dans une leçon de français tout en respectant le PER. Cette activité a été autant enrichissante pour les élèves que pour moi. Elle m'a donné l'envie de poursuivre sur cette voie et de continuer à chercher à être créative et innovante pour intégrer cet aspect qui me semble essentiel dans mon futur enseignement. Je souhaite optimiser mon approche à l'éducation à la citoyenneté durant ma troisième année de formation en Bachelor en réalisant mon mémoire professionnel sur ce thème.

J'ai également pu remarquer que le chemin vers la construction d'une opinion n'est pas un chemin totalement libre où l'on laisse l'élève aller dans toutes les directions, mais plutôt un chemin où l'enseignant doit le guider au travers de différentes étapes. Notre rôle d'enseignant consiste à accepter et mettre en place une situation favorisant les pensées divergentes. L'école est bien trop souvent un lieu dont le but est de faire converger les idées vers un seul point, la réponse correcte et attendue. Cette approche permet une plus

grande marge de manœuvre et permet de développer l'avis et la personnalité de chacun. Même s'il ne s'agit que d'une expérience de stagiaire, je suis convaincue que la démarche illustrée peut porter ses fruits et transformer la façon dont l'enfant approche l'apprentissage et le savoir. A charge de l'école de donner des outils de réflexion pour que les élèves, citoyens de demain, puissent décrypter le monde, le comprendre et le faire évoluer.

Annexe :

Charte des droits de l'enfant utilisée lors de la séquence didactique:

- 1. Le droit d'être traité de manière égale, quelle que soit son origine, sa couleur de peau ou sa religion**
- 2. Le droit d'avoir un nom ou une nationalité**
- 3. Le droit d'avoir assez à manger et de manger sainement**
- 4. Le droit d'être soigné(e) quand on est malade**
- 5. Le droit à l'éducation**
- 6. Le droit d'avoir une maison où on se sent en sécurité**
- 7. Le droit de jouer, de rire, de rêver**
- 8. Le droit de s'informer et que son avis soit respecté**
- 9. Le droit d'être protégé de la violence**
- 10. Le droit pour les enfants réfugiés et/ou handicapés à une protection spéciale**

Michel Aubry

HEP BEJUNE

La littérature au cœur des
apprentissage : une médiation
culturelle au service de la pensée

Au détour d'une réflexion sur le temps qui passe, je me remémorais le nombre d'heures que, comme tout enfant scolarisé, j'avais passé assis sur les bancs d'école ou enfermé dans une salle de classe, et je me demandais dans quelle mesure l'institution scolaire pouvait contribuer à notre bonheur et influencer notre devenir.

Si la scolarisation obligatoire garantit à chacun l'accès à l'éducation et cherche, dans une visée égalitaire, à doter chaque individu des savoirs élémentaires, on peut toutefois se demander si le cursus des enfants scolarisés leur permet de se construire une pensée autonome et de développer leur créativité.

En allant consulter le Plan d'études romand (PER), on constate que, sous la rubrique *capacités transversales* qu'il décline, il est stipulé qu'il est du devoir des enseignants de développer la *créativité* et la *pensée réflexive* des élèves, et de les mettre en pratique dans les processus d'enseignement-apprentissages. Tout, de prime abord, nous laisse donc penser que l'école est le lieu idéal pour favoriser l'entraînement de telles compétences et pour encourager toutes sortes de vocations personnelles ou professionnelles qui reposent sur elles. Or, force est de constater que la réalité est plus nuancée, et que dans une certaine mesure, l'institution scolaire tend plutôt à museler toute velléité qui cherche à s'exprimer hors du cadre pédagogique attendu, comme si la construction et la structuration de la pensée de l'enfant en milieu scolaire allaient forcément de pair avec une uniformisation des modes d'agir et de penser, et une injonction au conformisme ambiant. Perrenoud (2008) va dans ce sens lorsqu'il parle de *l'école pour tous* et en retrace l'historique :

«La scolarité obligatoire a constitué une formidable machine à déposséder les parents de leur pouvoir éducatif, pour «couler dans

le moule» de bons croyants , puis de bons citoyens, plus tard de bons travailleurs et de bons consommateurs» (p. 105).

De fait, j'ai pu constater *de visu*, auprès d'élèves en situation de travail durant une leçon de dessin, la manière dont ces enfants de 1^{re} ou 2^e Harmos (4-6 ans) donnent encore libre cours à leur inspiration, lorsqu'ils réalisent des travaux de peinture et qu'ils en découvrent les innombrables possibilités expressives. J'ai également observé ces mêmes enfants, en 6^e Harmos (9-10 ans), perdus ou démunis face à la page blanche, lorsque la tâche qu'ils ont à réaliser ne relève pas de consignes très prescriptives et qu'il leur est demandé de faire preuve de créativité. Cela s'explique s'en doute - et vu sous un certain angle, c'est tant mieux! - par le rôle socialisateur que l'école a à jouer, par l'apprentissage des règles nécessaires au vivre en commun qui garantissent un esprit citoyen au sein de l'école et de la société, par l'appartenance au groupe qu'elle favorise et la volonté d'inclusion en son sein des individus qui la composent. Mais tout cela génère inévitablement une uniformisation des modes de penser et finit par faire rentrer dans le rang tout ce qui cherche à en sortir!

Mais alors, peut-on rêver d'une école qui soit tout à la fois le creuset d'une société citoyenne et civilisée et le lieu où les esprits puissent apprendre à penser et à donner libre cours à leur inventivité, tout en alliant le prescriptif à l'imaginaire, le créatif personnel à la construction d'une société et d'un patrimoine communs?

Dans son ouvrage intitulé *Penser global*¹, Edgar Morin (2015), en s'intéressant à la complexité de la réalité humaine, oppose, quoiqu'il en souligne la complémentarité, la polarité prosaïque de la vie à sa polarité poétique. Pour illustrer la problématique à laquelle est confronté l'humain, il nous rappelle *prosaïquement*, par exemple, que s'il est nécessaire d'avoir un travail pour survivre, il est souhaitable que celui-ci nous permette de nous épanouir et de vivre *poétiquement*. Pour mieux comprendre la complexité et l'ambivalence

1 Morin, E. (2015). *Penser global – L'humain et son univers*. Paris : Éditions Robert Laffont.

de cette réalité humaine, «il faut s'éloigner des cloisonnements et des séparations institués par l'enseignement. Il faut non seulement réunir des connaissances venues des sciences naturelles et des sciences humaines pour comprendre l'humain, mais aussi envisager la littérature qui est également un moyen de connaissance» (p. 31).

À travers cela, Morin nous dit plusieurs choses: pour comprendre l'humain, il faut l'envisager dans sa complexité. Il remet en cause le cloisonnement opéré par les sciences et repris dans l'enseignement par les disciplines traditionnelles, et nous invite à penser l'humain de manière globale. Il insiste d'ailleurs sur l'importance d'enseigner aux humains ce qu'ils sont, en tenant compte de la complexité qui découle de cette bipolarité prosaïque et poétique de la condition humaine. Mais il insiste aussi sur le rôle fondamental qu'a à jouer la littérature, qu'il envisage comme un moyen de connaissance. Les grands romans (on pense à Balzac, Proust, Dostoïevski...) - mais cela se vérifie aussi dans des ouvrages de littérature de jeunesse que l'on peut aborder aussi en classe - révèlent ce que la science ne fait pas, ou ce que, dans son souci d'objectivité, elle occulte: ils nous décrivent des humains, dans toute leur subjectivité, des humains ancrés dans leur réalité sociale ou historique, voués aux aléas de la vie et doués d'une pensée qui, selon d'où souffle le vent, peut s'avérer aléatoire, une pensée qui s'adapte au gré des situations et ne s'embarrasse point des contradictions qui la font osciller entre raison et sentiments...

Cette faculté qu'a le lecteur de s'identifier aux personnages d'un livre, en lui apportant sa touche personnelle ou en l'enrichissant des nuances puisées aux expériences de sa propre vie, permet à tout un chacun d'accroître sa connaissance de lui-même, mais également d'élargir sa vision des autres et du monde et d'enrichir sa propre pensée. Au cours d'une émission télévisée², Boualem Sansal rappelait une fois encore que les livres portent en eux tous les possibles de la réalité et de la diversité humaine, combien le langage et la

2 La Grande Librairie, émission du jeudi 19 novembre 2015, France 5.

littérature sont importants au cœur de notre vie (ou devraient l'être) et comment ils contribuent à nous construire en tant qu'adultes et citoyens responsables. Des chercheurs américains ont du reste montré que les individus qui lisent de la fiction littéraire sont plus ouverts et plus tolérants que ceux qui n'en lisent pas (voir la contribution de B. Louichon et P. Perrin-Doucey dans l'ouvrage).

De fait, ces réflexions m'amènent à me demander quelle est, à l'école, la place accordée à la littérature par les enseignants et quel statut ils lui donnent dans les processus d'enseignements-apprentissages. Si l'on souhaite que nos élèves apprennent à penser, ne faut-il pas accorder plus d'importance à la dimension culturelle de nos dispositifs didactiques et, avoir recours plus souvent au patrimoine littéraire et culturel dont nous disposons? Pour avoir pratiqué en classe la lecture quotidienne de récits issus de la mythologie grecque, expérience pédagogique inspirée des travaux de Serge Boimare³, et relevant d'un concept original qu'il qualifie de *médiation culturelle*, je peux partager certaines réflexions et tenter d'apporter quelques éléments de réponse.

Dans le cadre de ma formation à la HEP BEJUNE, et durant un remplacement de neuf semaines réalisé dans une classe de 6^e Harmos (10 ans) pour la pratique professionnelle, je me suis intéressé, et pour en rendre compte dans mon travail de mémoire de Bachelor⁴, à une démarche de *médiation culturelle* et qui trouve ses fondements dans des textes issus de notre patrimoine culturel. Ce concept, décrit par Serge Boimare dans plusieurs de ses ouvrages⁵, s'appuie sur des textes fondamentaux fondateurs, tels que les contes, la mythologie, la poésie et plus généralement, tous les textes issus de la littérature.

3 Boimare, S.(2012). *La peur d'enseigner* et Boimare, S.(2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.

4 Aubry, M.(2016). Mémoire de Bachelor. La médiation culturelle à l'école primaire - Approche théorique et dispositif pratique dans une classe de 6^e HarmoS. Porrentruy: HEP-BEJUNE.
https://doc.rero.ch/search?c=NAVSITE.NEUCHATEL_JURA&ln=fr

5 Ibidem.

Cela offre aux enseignants la possibilité de les aborder facilement en classe et permet une sensibilisation des élèves à la culture en général, et plus particulièrement à la culture littéraire.

Selon Boimare (2012), la *médiation culturelle* est un moyen pédagogique qui consiste à dispenser tous les jours, au cours des trois cycles d'études, une heure de culture humaniste. Il s'agit d'offrir aux élèves un *nourrissage* culturel à partir de textes fondamentaux (les mythes, les contes ou autres textes littéraires), en lien avec le programme. Ces textes servent d'ancrage pour entraîner les élèves à écrire, à s'exprimer oralement et à débattre, mais aussi pour les amener à réfléchir sur ce qu'ils lisent et à mieux en comprendre le sens. Selon Boimare, la *médiation culturelle* permet aux élèves en difficulté de renouer avec les apprentissages. Cela est également un excellent stimulant pour le reste de la classe. Cette heure de culture humaniste se divise en trois temps : un temps de lecture à voix haute faite par l'enseignant, un temps consacré à débattre et un temps d'expression écrite.

En se référant aux élèves en *décrochage scolaire*, Boimare (2012) nous dit que certains enfants n'arrivent pas à apprendre car le retour à eux-mêmes qu'imposent la réflexion et la recherche déclenche en eux une tempête qui parasite les processus d'apprentissage. En d'autres termes, on peut dire que ces enfants *ne disposent pas d'un monde suffisamment riche et sécurisé, pour se lancer sereinement dans l'activité réflexive* (p. 43). Ces élèves sont intelligents, mais il les décrit comme étant *empêchés de penser*. Ils ne parviennent pas à dégager l'idée principale d'un texte de cinq lignes. Malgré leur bon sens, ils ne sont pas capables d'argumenter leur discours pour appuyer leurs propos et s'ils ont de la mémoire, ils ne parviennent pas à se souvenir des règles de grammaire... Ils sont curieux mais rien de ce qui se fait à l'école ne les intéresse... Dans la plupart des classes, on rencontre généralement une poignée d'élèves qui correspondent à ce profil, et qui souvent, posent problème aux enseignants.

Pour comprendre *l'empêchement de penser*, il est nécessaire de distinguer, dans une classe, les élèves qui souffrent de difficultés passa-

gères, et pour lesquels un soutien, tel qu'on le propose habituellement, suffira à combler les manques (savoirs de base à renforcer), des élèves qui développent des stratégies anti-apprentissages et qui relèvent de *l'empêchement de penser*. Pour ces derniers, la *médiation culturelle* au travers de textes littéraires, tel que le préconise Boimare, peut ouvrir une voie pour les réconcilier avec les apprentissages.

L'expérience de *médiation culturelle* que j'ai conduite pendant neuf semaines dans une classe de 6^e Harmos, en raison de sa durée limitée dans le temps, ne m'a pas permis de faire des déductions significatives, notamment en ce qui concerne l'évolution personnelle des élèves ou la dynamique de la classe, ni d'affirmer avec certitude que cette manière d'envisager la pédagogie est préférable à une autre. En revanche, elle m'a permis de répondre à certaines questions que je m'étais posées et de faire les observations suivantes : tout d'abord, il est possible de faire de la médiation culturelle en classe et de consacrer du temps à la culture, et plus particulièrement à la littérature, en respectant le Plan d'études romand (PER), qui recommande d'ailleurs de travailler aussi bien la production écrite que l'expression orale, tout comme la compréhension de textes de genres variés et la construction de références culturelles communes.

La *médiation culturelle*, au travers de textes littéraire, est envisageable dans toutes les classes, par tous les enseignants et à tous les degrés ! Une dynamique commune mise en œuvre par plusieurs enseignants pourrait favoriser l'esprit citoyen au sein d'une école, et l'enrichir du partage et des débats suscités par une thématique choisie, et de ce fait, créer un esprit d'émulation favorable au développement de la créativité des élèves et du respect mutuel.

Si, faute de temps, je n'ai pu observer des améliorations sensibles auprès des élèves que je suspectais faire partie de ces enfants *empêchés de penser*, je suis néanmoins d'avis que la *médiation culturelle* en classe favorise les apprentissages de ces derniers en les aidant à modifier leur rapport aux savoirs et au monde scolaire. En parvenant, d'une part, à intéresser ces élèves, grâce à des textes qui les interpellent,

l'enseignant les oblige à traiter avec la curiosité primaire qui les empêche de dépasser leurs préoccupations personnelles et rompt avec l'ennui qui guette les élèves en difficulté d'écoute. Le nourrissage culturel, en enrichissant et sécurisant les représentations des élèves mobilisées par les apprentissages, donne une forme aux inquiétudes et aux émotions excessives et rend l'élaboration de la pensée possible, tout en favorisant les activités créatives. D'autre part, le débat, centré sur un apport culturel ou scientifique, va prolonger ce travail de structuration de la pensée et contribuer à développer les capacités réflexives. Cet apport culturel crée des ponts entre les différents domaines disciplinaires et leur donne du sens. Marlène Lebrun (2010)⁶ insiste sur l'enjeu existentiel des questions posées par le texte littéraire et la rencontre personnelle avec les œuvres lues :

« Il importe que le lecteur s'implique personnellement dans les débats soulevés par les textes littéraires. [...] Quand la rencontre du cœur s'est produite, le savoir pourra se construire et s'objectiver, en passant par un métalangage approprié qui permette de communiquer et de se communiquer, de dire aux autres et de se dire » (p. 50).

Toujours selon cette auteure, la construction de sens va de pair avec la reconnaissance et l'octroi du statut de lecteur et, en tant que tel, à sa capacité à réfléchir à partir de ce qui a été lu : il s'agit bien là d'autoriser le sujet lecteur à s'exprimer face aux autres et à donner son avis, dans un acte qui trouve sa signification par l'existence même de sa pensée propre.

Je pense également que, si les textes⁷ sur lesquels je me suis appuyé pour faire de la *médiation culturelle* peuvent aider les élèves en difficulté, ils sont également très stimulants pour le reste de la classe. Les récits issus de la mythologie grecque plaisent généralement aux élèves. Faciles à aborder, ils sont suffisamment complexes pour in-

6 Lebrun, M. (2010). La classe de littérature.

7 Entre autres : M. Szac, (2011). *Le feuilleton de Thésée*, - La mythologie grecque en cent épisodes. Montrouge : Bayard Éditions.

téresser les élèves, pour susciter leur intérêt et exciter leur curiosité. J'ai été surpris de la manière dont ces élèves ont apprivoisé le panthéon des Dieux grecs et avec quelle aisance ils se sont souvenus de leurs noms. Les thématiques traitées dans la mythologie grecque sont d'excellents prétextes à la réflexion et aux débats concernant des problématiques qui intéressent les élèves et qui les amènent à se questionner sur des sujets qui relèvent aussi bien de l'intime que des relations entre les humains eux-mêmes. À ce titre, elles ne peuvent que favoriser la cohésion entre les élèves et les amener à développer un esprit citoyen plus grand.

Ajoutons à cela que ces textes offrent l'avantage d'être rassembleurs : fondés sur un patrimoine culturel commun, ils s'adressent à tous et au même moment, tout en offrant à chacun la possibilité de trouver ce dont chacun a personnellement besoin. Le travail d'écoute, d'expression orale et d'écriture qui est porté par la *médiation culturelle* est une manière de différencier la pédagogie sans faire de différence entre les élèves ! Les textes abordés sont les mêmes pour tout le monde, et, comme à l'auberge espagnole, chacun peut y trouver ce qu'il y cherche ou ce dont il a besoin.

Si la littérature nous apprend à nous connaître, elle nous invite aussi à nous questionner et à nous interroger sur le monde. Et cette réflexion doit être menée de concert avec les élèves. La *médiation culturelle* en classe est donc une démarche pédagogique originale pour aider les élèves à *construire leur pensée* et les inviter à réfléchir, tout en les intéressant à notre patrimoine littéraire.

Sur les traces de ce que nous dit Edgar Morin, et avec nos élèves, accordons-nous le droit de penser l'humain dans toute sa globalité, sans oublier d'y inclure les paradigmes éthique, culturel et social qui lui reviennent. Offrons à nos élèves le temps de *lire* et pour les inciter à penser *autrement*, apprenons-leur à aimer les livres, à mieux les regarder, à mieux les lire. Accompagnons-les dans la manière de les comprendre, de les interpréter et même de les écrire... L'école est, me semble-t-il, l'endroit fondamental pour le faire et si elle ne le

fait pas, elle court le risque de s'aliéner toujours plus d'enfants, en les privant de cet essentiel apprentissage culturel de la pensée.

Références bibliographiques

- Aubry, M. (2016). Mémoire de Bachelor. La médiation culturelle à l'école primaire - Approche théorique et dispositif pratique dans une classe de 6^e HarmoS. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Lebrun, M. (2010). La classe de français et de littérature. Bruxelles : E. M. E.
- Morin, E. (2015). *Penser global*. Paris : Éditions Robert Laffond.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Szac, M. (2011). Le feuilleton de Thésée - La mythologie grecque en cent épisodes. Montrouge : Bayard éditions.

Sami Halhal et Florent Biao

Université Laval, Québec

La pensée critique en classe du
français :
une fondation éthique

L'émergence du concept « *critical thinking* » dans le domaine de l'éducation au XX^e siècle marque une volonté claire de promouvoir l'acte de penser à l'école à travers toutes les disciplines scolaires. Ce concept, qui s'est présenté comme une réponse aux questions éducatives actuelles, reste problématique en ce sens qu'il accorde une grande importance à la rationalité et aux critères épistémologiques, tout en négligeant le côté artistique. Pourtant, il y a dans la formation artistique et plus particulièrement dans la formation littéraire autant de richesses que l'on peut exploiter pour développer la pensée critique des élèves. Selon Ricœur (1996), la littérature constitue « un vaste laboratoire pour des expériences de pensée où sont mises à l'épreuve du récit les ressources de variations de l'identité narrative » (p. 176).

Notre contribution vise à mener une réflexion théorique sur la manière dont la formation littéraire peut contribuer au développement de la pensée critique de l'élève en classe de français. Pour ce faire, nous évoquerons d'une part quelques définitions de la pensée critique tout en soulignant les limites de la confiance exclusive en la rationalité cognitive. De l'autre, nous proposerons un élargissement du concept de la pensée critique pour lui attribuer une fondation éthique et herméneutique, et ce, à travers la formation littéraire.

La pensée critique : de quoi s'agit-il au juste ?

Plusieurs définitions sont attribuées au concept de pensée critique, lui donnant ainsi un caractère polymorphe. Aux conceptions cognitivistes s'ajoute un ensemble d'approches d'inspiration philosophique (Paul, 1992 ; Sternberg, 1986). Les premières visent la performance

d'une pensée qui se manifeste dans des processus mentaux alors que les secondes se fondent sur l'argumentation et sur la rigueur de la logique (Halpern, 2007).

Dans la perspective de la psychologie cognitive, considérée comme une science qui vise à décrire la nature de la pensée et la façon dont on pense, la pensée critique est considérée comme une compétence cognitive qui se manifeste dans la performance du penseur devant une situation-problème. Selon cette approche, la pensée critique est l'ensemble des processus mentaux, des stratégies et des représentations utilisés pour résoudre des problèmes, pour prendre des décisions et pour apprendre de nouveaux concepts (Sternberg, 1986). Plus précisément encore, la pensée critique renvoie à la capacité d'analyser des faits, de générer et d'organiser des idées, de défendre des opinions, de faire des comparaisons, de tirer des conclusions, d'évaluer des arguments et de résoudre des problèmes (Chance, 1986). Pour synthétiser les différentes définitions cognitivistes de la pensée critique, Halpern (2007) propose de la définir ainsi : «critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. [...] the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions, when the thinker is using skills that are thoughtful and effective for the particular context and type of thinking task» (p.6). Généralement, les définitions issues de la psychologie cognitive ont trois composantes en commun : la volonté, la raison et l'orientation vers un but (Halpern, 2007). Elles s'accordent sur la nature de la pensée critique, comprise comme un processus cognitif qui consiste à appliquer des schémas préconstruits faisant appel à des capacités cognitives bien déterminées.

S'il y a intérêt à s'inspirer du progrès scientifique de la psychologie cognitive, en permettant à l'élève de pratiquer certains processus pour les intérioriser et les intégrer, il ne faudrait pas oublier que ces processus ne sont que des processus de surface. La prédisposition émotionnelle à s'engager dans un processus critique, par exemple, est un processus aussi complexe que la simple appli-

cation de procédures ne peut atteindre. Elle nécessite un travail sur soi. Il y a dans la recherche de la performance, en psychologie cognitive, une tentative d'assimiler le processus de la pensée au processus du traitement de l'information. Selon nous, cette recherche pourrait réduire l'enseignement de la pensée critique à une structuration figée de la pensée. Par un enseignement explicite de procédures, à force de vouloir gagner en efficacité, on finit par perdre l'essentiel, la liberté de celui qui pense. De quelle liberté s'agit-il? De la liberté d'accueillir un sens de ce monde parmi les multiples sens possibles qui s'offrent. Nous sommes en effet de l'avis de Jérôme Bruner (1991) qui souligne que la révolution cognitive suivant l'idéal de computabilité a oublié sa préoccupation première, la signification. Il écrit que «si l'on entend par "esprit" l'intentionnalité d'états comme croire, désirer, poursuivre un objectif, comprendre une signification, le nouveau système ne lui laissait aucune place» (p. 23-24). Pour lui, il faut renouer avec une psychologie fondée sur la signification orientée vers la culture. Deux arguments lui servent ici d'appui : le premier est que «si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre ce qu'il éprouve et ce qui fait qu'il est modelé par ses intentions ; le second est que la forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne» (p. 47). De la même façon, nous supposons que pour apprendre à penser d'une manière critique dans la perspective de la psychologie culturelle de Bruner, il faudrait que l'élève comprenne les émotions, les intentions et les systèmes symboliques qui modélisent sa pensée et qui sont imbibées de sa culture. «Même si l'individu semble mener seul la quête du sens, nul ne peut y parvenir sans l'aide des systèmes symboliques propres à la culture. C'est elle qui nous procure les outils qui nous permettent d'organiser et de comprendre les mondes qui nous entourent en termes communicables» (Bruner, 2008, p. 17). La seule perspective cognitiviste basée sur le traitement de l'information ne prend pas en compte cet ancrage culturel. Nous pensons donc que l'application d'un modèle qui omet de prendre en considération les particularités singulières et

culturelles des sujets¹ est fort discutable. Selon un point de vue qui s'inspire largement de la conception de Jérôme Bruner, il faudrait concevoir la pensée critique dans une perspective de compréhension culturelle et éthique. Pour que l'individu puisse accomplir son devoir et agir conformément à une loi, disait Reboul (2010), il faut la comprendre par un acte de liberté, et non la subir.

L'approche philosophique quant à elle est fondamentalement normative, elle conçoit la pensée critique comme une quête de justifications qui servent à structurer rationnellement la pensée. Siegel (1988) est allé jusqu'à affirmer que la pensée critique est coextensive avec la rationalité. « [R]ationality and critical thinking are both coextensive with the relevance of reasons. [...] we must perforce regard critical thinking not as a dimension of rationality, but as its equivalent » (Siegel, 1988, p. 30).

Du côté de la philosophie analytique américaine, la pensée critique « is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do » (Ennis, 1985, p. 45). C'est une activité consciente qui se focalise sur l'évaluation des croyances et débouche sur des actions réfléchies. Apprendre à penser de manière critique consiste à acquérir un certain nombre d'habiletés cognitives et d'attitudes. Les habiletés sont, entre autres, l'évaluation de la crédibilité d'une source, l'analyse des arguments et la concentration sur une question. Quant aux attitudes, elles se manifestent dans le souci d'énoncer clairement le problème ou la position, dans la tendance à rechercher les causes des phénomènes, dans la propension à fournir un effort constant pour être bien informé, etc. (Ennis, 2011).

1 Le «sujet», est «un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets; un être social [...] inscrit dans des rapports sociaux; un être singulier [...] qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité.» (Charlot, 1997, p. 35)

Comme Ennis, Paul (1992) met l'accent sur les habiletés et les stratégies associées à la pensée critique. Mais pour ce dernier, la pensée critique «is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought» (p.9). Paul (1992) distingue la pensée critique au sens faible, qui sert les intérêts personnels du penseur, de la pensée critique au sens fort qui, elle, respecte l'autre et ses intérêts. Pour penser d'une manière critique au sens fort du terme, le penseur doit faire preuve d'humilité, de courage et d'empathie intellectuels; il doit être capable d'utiliser des stratégies cognitives comme la généralisation, le transfert à de nouveaux contextes, le développement d'un point de vue personnel, la clarification du problème, l'analyse des significations des mots et des phrases, et l'évaluation selon des critères (Paul, 1990). Le penseur critique doit témoigner ainsi d'une compréhension profonde de soi-même, laquelle compréhension exige la prise en compte des différentes visions du monde. En effet, pour Paul (1990), le dialogue avec l'autre, issu d'un milieu culturel différent, est un outil essentiel pour le développement de la pensée critique, car il permet à l'individu de sortir de son égocentrisme, de voir les choses à partir des angles différents et de contextualiser sa compréhension du monde.

Si, pour Ennis, le penseur critique doit prendre des décisions raisonnables, et si pour Paul il doit sortir de son égocentrisme, il doit pour Lipman (1995) produire des jugements critiques en se basant sur des critères. Ce dernier, en associant la pensée critique aux critères et en s'intéressant aux conditions favorables à son développement, la définit comme «une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle repose sur des critères; elle est donc autocorrective et soucieuse du contexte» (p. 205). Ce qui apparait essentiel, c'est l'aptitude du penseur à réfléchir sur sa pensée pour la corriger s'il y a lieu. Lipman (1995) reconnaît notamment la portée éthique de la pensée critique en insistant sur l'importance de transposer les résultats de cette pensée dans la vie quotidienne: «au minimum, explique-t-il, le produit est un jugement; au maximum, il consiste à mettre ce jugement en pratique» (p. 205). Dans une perspective

coopérative, cette mise en pratique des jugements s'apprend au sein d'une communauté de recherche (Lipman, 2011).

Il se dégage de ces auteurs (Ennis, Paul et Lipman) qu'il y a un intérêt considérable porté à la pertinence de l'argumentation logique, à l'analyse des arguments fallacieux et aux critères épistémologiques. Johnson (1996) a soulevé plusieurs points de ressemblances en analysant les conceptions des auteurs cités : une attitude réflexive ou sceptique, une sensibilité à la valeur ou à l'idéologie des hypothèses, une insistance sur la justification des motifs avant d'accepter les affirmations, une appréciation des critères du bon raisonnement et de l'argumentation, la capacité d'analyser et d'évaluer les assertions et les arguments, et une disposition à être autoréflexif et sensible à ses propres préjugés ou hypothèses.

Du côté de la philosophie continentale et dans une perspective démocratique-philosophique, Michel Tozzi (2010) définit la pensée critique comme une pensée qui met en œuvre une activité essentiellement rationnelle et qui renvoie, dans l'histoire de la philosophie occidentale, au passage du *muthos* au *logos*. Pour lui, c'est une pensée du questionnement et de prise de conscience des préjugés. Elle implique l'articulation entre trois processus de pensée : 1) problématiser une assertion ou une question. Ce premier processus consiste à « dégager les présupposés implicites de nos opinions pour les interroger » (Tozzi, 2006, p. 43) ; 2) argumenter un doute ou une thèse, « fonder ce que l'on affirme sur des arguments rationnels » (Tozzi, 2006, p. 47) ; et 3) conceptualiser des notions pensées, « donner un contenu assez précis, général et abstrait à une notion désignée par un mot dans la langue, et qui permet de penser le monde » (Tozzi, 2006, p. 47). Le corpus littéraire, la littérature de jeunesse et les mythes, constitue un outil incontournable pour Tozzi en ce qu'il suggère des questions existentielles à partir desquelles les élèves mènent une discussion à visée philosophique au sein d'une communauté de recherche.

Bref, selon l'approche philosophique, les définitions de la pensée critique s'accordent à privilégier la rationalité comme un objectif éducatif permettant à l'élève de penser par soi-même. Même si quelques chercheurs s'intéressent à la formation éthique (Sasseville et Gagnon, 2007 ; Tozzi, 2006 ; Paul, 1992) en intégrant le dialogue dans les communautés de recherche, il est très difficile de soutenir qu'ils attribuent une dimension éthique fondamentale au développement de la pensée critique. Il s'agit plutôt d'une conception objectiviste appliquée à l'éthique. Or, la connaissance intuitive du sujet qui pense a toujours eu une place à côté de la rationalité objective. *Le cœur n'a-t-il pas des raisons que la raison ne connaît point*, comme le dit Blaise Pascal (Laporte, 1950)?

Pour élargir le concept de pensée critique et lui attribuer une fondation essentiellement éthique, à la suite de ces auteurs, nous retenons que la pensée critique à l'école favorise le jugement, qu'elle englobe à la fois des capacités cognitives et des attitudes. À l'instar des thèses de Paul et de Lipman particulièrement, nous soutenons que cette pensée engage un travail sur soi, lequel travail favorise une compréhension sensible au contexte et à la pluralité des visions du monde. Cette compréhension de soi se développe grâce à la discussion au sein d'une communauté. Cependant, nous garderons des réserves quant à la confiance exclusive accordée aux critères logiques, universels et rationnels, car une personne peut arriver à une excellente conclusion logique sans que cette dernière ne soit éthiquement acceptable.

Certes, l'idéal rationaliste² a produit, depuis Descartes à Kant, le progrès promis : exactitude, productivité, efficacité et amélioration de la condition humaine grâce aux inventions scientifiques et techniques dont témoigne le progrès étonnant de la modernité. Mais, la terre promise ne s'est pas révélée être un espace tout à fait libérateur. Par une dialectique paradoxale de l'*Aufklärung*, la pensée

2 La connaissance comme l'action humaine ne peuvent être gouvernées que par l'usage de la raison.

moderne est devenue responsable du désenchantement du monde (Horkheimer et Adorno, 1983); la rationalité technique et l'idéologie capitaliste infiltrées dans tous les secteurs de la société se transforment en instrument de répression et de contrôle social (Marcuse, 1968). Autant de processus qui marquent la fin des grands récits: l'émancipation du citoyen, la réalisation de l'Esprit et la société sans classes (Lyotard, 1979). Le criticisme kantien revendique quand même plus d'humilité de la raison en prenant en compte les dangers d'une raison purement vouée à des procédures formelles et ignorante des finalités de l'action humaine. Ce qui est issu d'une démarche rationnelle n'est pas nécessairement éthique, c'est-à-dire en accord avec une raison pratique soucieuse de la vie bonne et capable d'interroger ses propres limites. La rationalité renvoie aux comportements et aux croyances, car un homme rationnel peut être guidé inconsciemment par des facteurs psychologiques, sociaux et idéologiques sur lesquels il n'a pas de contrôle. L'action ou la croyance d'un individu est dite rationnelle si cet individu a de «bonnes raisons» lui permettant d'agir d'une façon ou d'une autre (Boudon, 1999). La rationalité se définit dans ce sens à partir du point de vue de l'individu dans la mesure où ses actions et ses croyances sont déterminées par la nature, la quantité et la qualité des connaissances dont il dispose dans sa mémoire. C'est dire que l'idéologie personnelle de l'individu détermine son comportement et qu'une croyance peut être à la fois fautive et rationnelle quand la personne adhère rationnellement à une croyance tout en ignorant qu'elle est fautive, car les informations dont elle dispose font qu'elle a de «bonnes raisons» de croire à cette croyance.

Si la confiance en la rationalité a causé autant de déceptions dans le monde, et si la rationalité est un facteur déterminant de l'action sociale, la rationalité reste nécessaire mais insuffisante. Une pensée qui se veut critique doit se baser à la fois sur des critères épistémologiques et sur des critères moraux, souligne Martin (1992). Elle doit également prendre en considération l'influence des facteurs politiques et culturels (Thayer-Bacon, 1998): «Constructive thinking [...] allows for an interaction between subjectivity and

objectivity, and assigns equal rights to both factors in experience – objective and internal conditions» (p. 137). Il faudrait dans ce sens écouter la voix du sujet en mettant sa liberté au centre de toute activité scolaire. Cette liberté, nous l’imaginons dans la formation artistique qui, elle, pourrait contribuer à la formation éthique des élèves. L’art, effectivement, comme le disait Dewey, pourrait constituer l’un des «moyens par lesquels nous entrons, par l’imagination et les émotions [...], dans d’autres formes de relations et de participations que les nôtres» (2005, p. 382), que ce soit, par exemple, la capacité de voir les choses autrement ou d’envisager d’autres modes de vie et d’autres plans d’action. Autrement dit, l’expérience à la fois critique et esthétique est une expérience qui se veut éthique en ce que «l’imagination est le principal instrument du bien» (*Ibid.*, p. 397), grâce à laquelle nous entrons dans les situations des autres. La philosophe américaine Martha Nussbaum (2011) soutient à cet égard la nécessité d’éduquer les émotions des futurs citoyens par la culture artistique et littéraire pour qu’ils puissent agir au nom du beau et du juste, c’est-à-dire éthiquement.

Une pensée à la fois critique et éthique

Selon Aristote cité par Gadamer (1996), «l’idée d’une méthode unitaire, d’une méthode dont on puisse décider avant même de pénétrer la chose, est une mauvaise abstraction ; c’est l’objet lui-même qui doit déterminer la méthode qui permet de le pénétrer». En classe de français, le tournant herméneutique, en ce qu’il se base sur le dialogue (Gadamer, 1996), l’auto-réflexion (Habermas, 1973) et le rapport dialectique entre la distanciation et l’appropriation (Ricœur, 1986), pourrait constituer un cadre philosophiquement riche pour attribuer une fondation éthique à la pensée critique.

Le dialogue : l'être qui peut être compris est langage

L'herméneutique gadamérienne se base sur un rapport ontologique au savoir. La compréhension y est une quête du sens qui se réalise dans la prise en compte de notre tradition et de notre appartenance culturelle. Si donc nous essayons de comprendre le projet critique gadamérien, il faudrait de prime abord le voir comme un projet ontologique de compréhension qui va au-delà des limites de la méthode et de la conceptualisation, et qui suppose notre appartenance inévitable à la tradition dans laquelle nous pensons. Ce projet propose une description phénoménologique de ce qui se produit dans l'évènement de la compréhension et accorde au dialogue un rôle important dans le progrès de la raison.

Gadamer (1996) explique que dans l'expérience de vérité, le chemin de la compréhension ne se réduit pas à l'analyse des concepts, car notre action sur la chose reste toujours limitée :

En tant qu'êtres qui comprennent, nous sommes entraînés dans un advenir de vérité et nous arrivons en quelque sorte trop tard si nous voulons savoir ce que nous devons croire. [...] Le fait que l'être propre de celui qui connaît y entre également en jeu dans la connaissance marque bien la limite de « méthode », mais non celle de la science. Ce que l'on ne peut pas demander à l'instrument de la méthode, il faut au contraire et on peut aussi l'atteindre, grâce à une discipline de l'interrogation et de la recherche qui garantisse la vérité (p. 516).

Cette expérience extra méthodique de la vérité consiste à décrire ce qui nous arrive quand nous essayons de comprendre une œuvre d'art. C'est une sorte de révision qui nous permet d'adopter de nouvelles croyances et de distinguer ce qui est valable de ce qui ne l'est pas. Être rationnel dans cette perspective gadamérienne, c'est être prédisposé à admettre que notre savoir peut être constamment modifié. Voici comment s'explique cette expérience par rapport à la lecture de textes :

Quiconque veut comprendre un texte réalise toujours une ébauche. Dès que se montre un premier sens dans le texte, l'interprète se donne en ébauche un sens du tout. À son tour ce premier sens ne se dessine que parce que l'on lit déjà le texte, guidé par l'attente d'un sens déterminé. C'est dans l'accomplissement d'une telle pré-esquisse, constamment révisée il est vrai à partir de ce que livre le progrès dans la pénétration du sens, que consiste la compréhension de ce qui est donné. (Gadamer, 1996, p. 271)

Le rôle de la tradition est donc loin d'être négligeable. Quand nous lisons, nous accueillons un sens sans jamais parvenir à une distanciation totale, car nous lisons toujours guidés par nos attentes et présuppositions. L'enjeu pour ainsi dire n'est pas de savoir si nous pouvons lire sans préjugés, mais d'estimer si nos préjugés sont féconds ou non³. L'autocorrection de la pensée se situe dans ce sens au niveau de l'interprétation qui nous permet de repérer les faiblesses de notre pensée et de les éliminer, mais surtout de renforcer les pré-jugés qui nous permettent de mieux comprendre. Cette autocorrection constitue un processus dialogique constant entre le texte et nos présupposés.

Pour justifier le rapport inextricable entre la tradition et la pensée, Gadamer recourt au langage, en affirmant que «l'être qui peut être compris est langage» (1996, p. 500). Expliquons-nous selon le syllogisme suivant : puisque le langage est le *medium* de nos expériences au monde, «le milieu dans lequel se réalise l'entente entre les partenaires et l'accord sur la chose même» (Gadamer, 1996, p. 406), nous comprenons les choses à travers ce *medium* et notre compréhension est toujours mise en langage. Il existe donc une intimité profonde entre la pensée et le langage. Or le langage est l'essence même de la tradition, car «ce qui nous est parvenu par la voie de la tradition langagière n'est pas un reste, mais quelque chose de transmis, c'est-à-dire quelque chose qui nous est dit, soit sous la forme de la transmission orale immédiate dans laquelle le mythe, la légende,

3 Les préjugés féconds sont ceux qui permettent au sens du texte de ressortir.

la coutume et l'usage restent vivants, soit sous la forme d'une tradition écrite, dont les signes sont pour ainsi dire destinés, de façon immédiate, à tout lecteur capable de lire» (Gadamer, 1996, p. 411-412). Il y a donc une intimité profonde entre la compréhension et la tradition.

Les présupposés de l'interprète contribuent donc toujours à la compréhension. Ce que l'on obtient n'est qu'un sens possible que l'on doit «mettre en jeu», mais qui contribue à une appropriation véritable de la chose du texte. Dans le contact avec d'autres croyances, avec d'autres prémisses, l'interprète peut constater leurs imperfections et les dépasser. Comment y parvenir? Cette confrontation, selon Gadamer, s'effectue par le dialogue, lequel constitue une expérience herméneutique qui conduit à la *fusion des horizons*⁴. Il «favorise [...] le progrès de la raison, car il met en jeu l'évaluation de notre point de vue, de nos préjugés et de nos croyances. Il est ce qui maintient ouverte la possibilité d'une évaluation et d'une révision de notre point de vue sur le monde» (Simard, 2004, p. 103). C'est-à-dire que par le dialogue on peut parvenir à une sorte de fusion entre les horizons des interlocuteurs, entre l'interprète et le texte éventuellement, de sorte que l'on ne peut plus les distinguer.

Bref, le projet critique de Gadamer, tel que nous le concevons, est une expérience herméneutique continue qui nous permet de distinguer les préjugés productifs de ceux qui ne le sont pas. Cette distinction se déploie à travers le *dialogue*, lequel conduit à la *fusion des horizons*. En effet, ce que l'on peut critiquer et mettre à distance, ce n'est plus d'abord nos préjugés, mais plutôt nos interprétations de la chose. Pour cette raison, nous soutenons que toute critique qui ne tient pas en compte de la pluralité culturelle de la connaissance reste problématique. Cette condition n'implique aucunement le rejet de la raison, mais parvient à maintenir son progrès. Comme l'affirme

4 La «fusion des horizons» désigne l'intégration et le recouplement des «perspectives différentes en une compréhension approfondie des questions abordées» (Warnke, 1991, p. 212, cité par Simard, 2004).

Simard (2004), la valorisation de la tradition n'enlève rien au projet critique, elle permet de le renforcer. Car « nous ne sommes pas jetés dans l'histoire à la manière d'objets inertes et muets, mais des êtres en dialogue qui peuvent questionner l'héritage et, par ce questionnement, en venir à une nouvelle compréhension » (p. 103).

L'autoréflexion

Jürgen Habermas reconnaît avec Gadamer la présence d'un lien étroit entre la forme linguistique et la pluralité des visions du monde. Pourtant, il critique l'autorité de la tradition et privilégie l'émancipation de l'*Aufklärung* comme principe d'une critique libre de la tradition. Selon lui, l'asservissement à l'autorité de la tradition contribue à maintenir le *statu quo* et enlève à l'herméneutique sa dimension critique et politique, car le consensus sur le sens peut être systématiquement déformé et influencé par l'idéologie. Habermas (1979) en effet oppose le concept d'intérêt au concept de tradition. Cet intérêt praxéologique, dont la démarche est autoréflexive, vise à construire une conscience critique, laquelle conscience s'oppose à l'intérêt technique qui détermine des lois universelles servant à la manipulation, et à l'intérêt pratique qui ne s'attache pas à « la disposition technique des choses » (Habermas, 1973, p. 147).

La critique de l'idéologie avec Habermas ouvre en ce sens un nouveau champ d'investigation, celui de l'agir communicationnel où l'émancipation sera liée à la possibilité de prendre part aux débats politiques, d'interpréter la situation et de s'accorder mutuellement sur la manière d'agir. Selon lui, la véritable question critique pour l'herméneutique consiste dans la possibilité de distinguer les justes préjugés de ceux qui nous conduisent à la mécompréhension (Gron-din, 2008). Héritier de la théorie critique, Habermas adopte la psychanalyse comme une voie privilégiée pour libérer le sujet de la *fausse conscience* en libérant sa parole. « L'autoréflexion, affirme-t-il, permet à un sujet de prendre conscience des présuppositions inconscientes sous-jacentes aux performances réalisées de façon di-

recte. Ainsi, la conscience herméneutique est-elle le résultat d'une autoréflexion dans laquelle le sujet parlant prend conscience des libertés et des servitudes propres au langage» (Habermas, 2005, p.245). L'autoréflexion (*Selbstreflexion*) est une activité cognitive et communicationnelle qui présuppose une réflexion transparente du sujet sur lui-même.

Bref, si pour Gadamer l'expérience herméneutique contribue à libérer la connaissance des entraves de l'incompréhension, la conscience critique avec Habermas émancipe le sujet en libérant sa parole à partir de l'autoréflexion. Les deux herméneutiques sont nécessaires à la compréhension : la première parce qu'elle justifie le projet critique ; la seconde parce que la critique idéologique ne peut se détacher des présupposés herméneutiques (Ricœur, 1986).

Le rapport dialectique entre la distanciation et l'appropriation de Ricœur

Devant ces deux conceptions différentes du projet critique, Ricœur (1983) revendique une distanciation critique sans pour autant abandonner le primat de l'appartenance qui se livre dans le texte à comprendre. La psychanalyse contribue, pour lui, à maintenir le débat entre Gadamer et Habermas à l'intérieur d'une herméneutique du sujet, une herméneutique qui inscrit la médiation du texte comme paradigme pour envisager le rapport dialectique entre l'appropriation et la distanciation.

Pour Ricœur (1986), le geste herméneutique «est un geste humble de reconnaissance des conditions historiques auxquelles toute compréhension humaine est soumise sous le régime de la finitude» (p. 362), alors que celui de la critique des idéologies «est un geste fier de défi dirigé vers les distorsions de la communication humaine» (*Ibid.*). Il explique le rapprochement entre les deux herméneutiques de la manière suivante :

Si la distanciation à soi-même n'est pas malfaçon à combattre, mais la condition de possibilité de la compréhension de soi-même devant le texte, l'appropriation est le complément dialectique de la distanciation. Ainsi la critique des idéologies peut-elle être assumée dans un concept de compréhension de soi qui implique organiquement une critique des illusions du sujet. La distanciation à soi-même demande que l'appropriation des propositions de monde offertes par le texte passe par la désappropriation de soi. La critique de la conscience fausse peut ainsi devenir partie intégrante de l'herméneutique et conférer à la critique des idéologies la dimension méta-herméneutique qu'Habermas lui assigne (Ricœur, 1986, p. 370)

Ainsi, il parvient à sa théorie de «l'arc herméneutique» pour justement soutenir la tension entre explication et compréhension, entre l'instance critique et herméneutique. L'arc de l'interprétation se caractérise par trois moments: le premier moment relève de la compréhension naïve, le second touche à l'explication structurale du texte et le troisième relève de la compréhension seconde ou appropriation. Cet arc culmine dans l'interprétation de soi (Grondin, 2013). Ce processus de compréhension est un projet éthique, car c'est la compréhension du texte et du soi qui conduit l'interprète à l'action (Ricœur, 1986). En fait, l'herméneutique ricoeurienne ouvre des perspectives intéressantes à la conception de la pensée critique en ce qu'elle considère la phase de l'appropriation comme un complément dialectique de la distanciation.

Six principes relatifs à la tradition herméneutique peuvent être attribués à la compréhension selon Simard (2002). Nous les résumons ainsi: 1) *la compréhension a une structure herméneutique circulaire*, elle comporte une précompréhension, une anticipation qui est à son tour préfigurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui modèle ses préjugés. Elle se déploie selon une matrice compréhension préalable — explication (interprétation) — compréhension; 2) *la compréhension s'enracine d'abord dans le passé*, dans une tradition interprétative et culturelle, tradition à partir de laquelle nous comprenons le monde; 3) *la compréhension est toujours linguistique*, elle se réalise

sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue ; 4) *la compréhension est toujours productive*, voire créative. Elle s'enracine dans le présent comme une compréhension du soi et dans le futur comme une transformation de la tradition ; 5) *la compréhension comporte une application* à soi dans des situations concrètes, une *phronèsis* qui implique une ouverture à l'autre ; 6) *la compréhension possède la structure logique du questionnement*, du doute et de l'étonnement qui donnent une ouverture sur les possibilités du sens.

Considérant l'ensemble de nos acquis théoriques, en particulier ce que nous avons retenu de l'approche philosophique et la part essentielle de la tradition herméneutique et étant donné que notre article s'intéresse au développement de la pensée critique en classe de littérature, nous définissons la pensée critique de la manière suivante : *La pensée critique est un processus circulaire de compréhension de soi et du texte qui favorise le jugement critique. C'est une pensée qui repose sur des critères, elle est sensible au contexte social et aux mécanismes symboliques d'une culture donnée. C'est une pensée qui repose sur des capacités cognitives et des attitudes, et qui se développe grâce au dialogue au sein d'une communauté interprétative.*

Examinons davantage quelques éléments de cette définition.

Le texte

Le texte n'est pas une structure close sur elle-même, il est ce discours qui nous dit quelque chose sur le monde. «Ce qui est en effet à interpréter dans un texte, c'est une *proposition de monde*, d'un monde tel que je puisse l'habiter pour y projeter un de mes possibles les plus propres» (Ricoeur, 1986, p. 128). La lecture devient ainsi une expérience de pensée qui permet au lecteur de se comprendre devant le texte, de voir le monde autrement et de *refigurer* sa vision du monde. Le texte littéraire, en ce qu'il soulève des questions existentielles et en ce qu'il abolit les frontières entre le passé et le présent, entre les différentes cultures, met en scène notre rapport à nous-mêmes et à l'autre. «Rien n'est pure trace de l'esprit au même

titre que l'écriture, disait Gadamer, mais rien non plus n'est aussi dépendant de l'esprit qui comprend. Dans son déchiffrement et son interprétation se produit un miracle : la transformation de quelque chose d'étranger et de mort en quelque chose d'absolument Co-présent et de familier» (1996, p. 183).

Les critères

Pour manifester une pensée critique, l'élève doit s'appuyer sur des critères pour produire des jugements critiques. Ainsi, nous distinguons deux types de critères. Les premiers sont liés au bon raisonnement, au jugement conçu comme acte d'entendement ; les seconds se rapportent davantage à la sagesse, au jugement juste. Les critères rationnels du bon raisonnement tels que définis par Lipman (2011) sont la fiabilité, la force, l'à-propos, la cohérence, la précision et la consistance. Ce dernier reconnaît quand même la présence d'autres critères généraux liés à l'élaboration de la signification. «Vrai, exact, faux, juste, bon, beau sont des idées régulatrices d'une telle envergure qu'on pourrait les considérer comme mégacritères qui, à leur tour, relèvent du critère suprême et universel que constitue le sens» (Lipman, 2011, p. 208). À la suite de Bruner (2008), nous regroupons ces mégacritères en trois catégories : la mise en perspective, les interactions et la mise en récit. Par la mise en perspective, nous entendons cette posture éthique qui admet la présence de plusieurs conceptions du monde, voire plusieurs éthiques. Cette posture repose sur le fait que «la compréhension d'un fait précis selon une acception n'est "juste" ou "erronée" que du seul point de vue de la perspective adoptée» (Bruner, 2008, p. 29). Pour prendre conscience de ce pluralisme éthique, il faut entrer en dialogue (interactions) avec l'autre pour accueillir et comprendre le sens qu'il donne au monde. Cet échange permet aux interlocuteurs de se corriger mutuellement. La mise en récit, quant à elle, est une autoréflexion orale ou écrite qui permet au sujet de se comprendre. Un sujet ne peut être un sujet éthique qui agit que s'il est capable de raconter et de se raconter et d'entendre le récit de l'autre.

Mécanismes symboliques

Le penseur critique doit comprendre les mécanismes symboliques disposés dans la culture et qui conditionnent son jugement. Le texte littéraire, en tant qu'objet de culture qui véhicule plusieurs valeurs sociales, morales, philosophiques et religieuses, pourrait constituer un lieu convenable pour travailler sur les mécanismes symboliques. Ainsi, le lecteur critique s'il arrive à comprendre les mécanismes symboliques mis en œuvre dans le monde du texte, pourrait les confronter à son système de valeurs, à ses croyances et à ses désirs.

Conclusion

Pour examiner les possibilités du développement de la pensée critique en classe de français, nous avons dû consacrer la première partie de ce texte à l'examen du concept de pensée critique. Nous avons tout d'abord examiné quelques définitions de la pensée critique, ce qui nous a permis de dégager les apports et les limites des approches cognitive et philosophique. Ensuite, l'herméneutique nous a fourni un cadre philosophique qui nous a permis d'élargir le concept de pensée critique en le considérant comme un processus de compréhension circulaire. La littérature, en tant qu'*expérience de pensée* (Ricoeur, 1990), est un des horizons à explorer dans la formation de la pensée critique. Rosenblatt (1968), dans *Littérature as exploration*, affirme à cet égard que le lecteur de la littérature peut découvrir sa propre nature, prendre conscience des potentialités de sa pensée et de ses émotions, acquérir des perspectives plus claires et développer un sens de l'orientation. Il peut également, selon la même auteure, explorer le monde extérieur, d'autres personnalités, d'autres modes de vie. «Liberated from the insularity of time and space, he may range through the wide gamut of social and temperamental alternatives that men have created or imagined» (*Ibid.*, p. 10-11). Le chemin éclectique que nous avons tracé est une voie parmi d'autres qui, lui, présente un intérêt didactique fondamental : celui de concevoir un dispositif d'enseignement et d'apprentissage axé sur le développement de la pensée critique des élèves en classe du français. Un

dispositif didactique qui prend en compte ces considérations théoriques et qui permet au lecteur de se raconter, de raconter ce qu'il éprouve en lisant des textes littéraires et de réfléchir sur soi-même.

Références bibliographiques

- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : Quadrige/PUF.
- Bruner, J.S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris : Eshel.
- Bruner, J.S. (2008). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.
- Chance, P.(1986). *Thinking in the classroom: a survey of programs*. New York: Teachers College Press.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos/Economica.
- Dewey, J. (2005). *L'Art comme expérience*. Paris: Folio-Essais.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), 5-19.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. (Edition intégrale revue et complétée). Paris: Seuil.
- Grondin, J. (2008). *L'herméneutique*. (2^e éd.). Paris : PUF.
- Grondin, J. (2013). *Paul Ricœur*. (1^e éd.). Paris : PUF.
- Habermas, J. (1973). La technique et la science comme idéologie. Paris : Denoël.
- Habermas, J. (1979). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (2005). Logique des sciences sociales et autres essais. Paris : PUF.
- Halpern, D.F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. Dans R. I. Sternberg, H. L. Roediger III et D. F. Halpern (dir.), *Critical thinking in psychology* (p. 1-14). New York : Cambridge University Press.
- Horkheimer, M. et Adorno, T.W. (1983). *La dialectique de la raison: fragments philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Johnson, R. H. (1992). The Problem of Defining Critical Thinking. Dans P. Norris (dir.), *The Generalizability of Critical Thinking* (p. 38-53). New York : eTeachers College Press.
- Laporte, J. (1950). Le cœur et la raison selon Pascal. Paris : Elzévir.
- Lipman, M. (1995). À l'école de la pensée. Bruxelles : De Boeck.

- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel; essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris: Minuit.
- Martin, J. R. (1992). Critical thinking for a human world. Dans S. P. Norris (dir.), *The generalizability of critical thinking* (p. 163-180). New York: Teachers College Press.
- Paul, R. W. (1992). Critical Thinking: What, Why, and How? *New Directions for Community Colleges*, 1(77), 3-24.
- Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Reboul, O. (2010). Qu'est ce que le jugement? Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3^e éd., p. 3-20). Québec: PUQ.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration*. New York: Noble and Noble.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2007). Penser ensemble à l'école: des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*. New York: Published by Routledge in association with Methuen.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*. Ste-Foy: PUL.
- Sternberg, R. I. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington: National Inst. of Education.
- Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2), 123-148.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes: à l'école et ailleurs*. Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2010). L'éveil de la pensée critique: entretien avec Michel Tozzi. *Diotime*, 46.

Brigitte Louichon et Agnès Perrin-Doucey

Université de Montpellier

La littérature et *le débat empathique*
et raisonnable

Nussbaum (2011) clôt son ouvrage, *Les Emotions démocratiques*, sur ces mots: « [les humanités et les arts] offrent [...] un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance au profit du débat empathique et raisonnable » (p. 179).

C'est ce postulat que nous souhaitons réfléchir au regard de ses enjeux propres, des pratiques ordinaires de classe et des corpus d'œuvres littéraires scolarisées ou scolarisables, en nous cantonnant au niveau primaire.

Le débat empathique et raisonnable

Le propos de Nussbaum est celui d'une philosophe pour laquelle l'abstraction ne peut être fondée que sur l'empirisme et dont l'application doit être pratique. La promotion des arts et de l'éducation aux arts – dont la littérature – a pour objectif de « cultiver l'imagination » (chap. 6), cet objectif étant lui-même au service d'objectifs démocratiques, jugés fondamentaux par l'auteure et que l'urgence appelle: « Les démocraties de par le monde sous-évaluent et négligent des capacités dont nous avons un besoin urgent pour maintenir la démocratie vivante, respectueuse et responsable » (p. 100).

La lecture des œuvres littéraires permet, selon elle, de mieux vivre, en développant l'imagination, c'est-à-dire ici, l'ouverture à l'autre par le biais des émotions et de l'empathie. La lecture orienterait

l'agir des lecteurs dans une perspective eudémoniste, c'est-à-dire orientée vers le bonheur. Pour autant, cela relève assez largement du postulat. En 2007, dans *Empathy and the Novel*, Kenn affirme ainsi qu'aucune preuve scientifique n'existe quant à l'influence de la littérature sur les comportements éthiques des sujets. Signalons néanmoins deux études intéressantes. Oatley (2012) montre que les lecteurs de romans manifestent plus d'empathie que les non-lecteurs de romans. En 2013, Comer Kidd et Castano montrent que, lorsque l'on soumet des sujets à de la lecture de fiction littéraire, ils manifestent plus d'empathie que si on les soumet à de la lecture documentaire ou de la lecture de fiction « populaire » (c'est-à-dire ici stéréotypée du point de vue des personnages). Évidemment, on peut se poser la question de savoir si, dans le premier cas, les sujets sont empathiques parce qu'ils lisent des romans ou s'ils lisent des romans parce qu'ils ont une propension à l'empathie ! Et concernant la seconde étude, on peut se demander si ces manifestations empathiques persistent. Disons que l'idée que la littérature aiderait à mieux vivre ensemble est une hypothèse optimiste et que les éducateurs peuvent s'en prévaloir à défaut d'être armés de certitudes scientifiquement fondées.

Mais le propos de Nussbaum ne se réduit pas à la promotion des vertus plus ou moins supposées de la littérature. L'empathie ne suffit pas à penser, elle est un des éléments du diptyque qui doit fonder le débat démocratique, elle aide à débattre, ce faisant, elle doit elle-même être raisonnée et débattue.

Le débat comme genre scolaire

Le débat est une des modalités fondamentales de la vie en démocratie. L'école qui a vocation à éduquer le citoyen démocratique doit donc former au débat, c'est-à-dire permettre à chacun de comprendre les enjeux des débats, y participer et éprouver les valeurs démocratiques au quotidien. Plus que tout peut-être, dans une période où la communication médiatique relève de l'assertion, c'est au

désir et au besoin de débat que l'on doit former. Mais le débat ne se pratique pas « hors-sol », il lui faut un enjeu, un objet, un contexte, un cadre, une finalité...

Différentes approches du débat coexistent. Les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) sur les « genres formels » s'appuient sur la notion de « pratiques sociales de références » (Martinand, 1986) et s'inscrivent dans le cadre de la didactique de l'oral. Le débat médiatique et télévisuel des années 1990 en constitue le modèle, modèle assez largement obsolète aujourd'hui. En effet, l'introduction massive d'émissions de divertissement plus centrées sur la personnalité des invités accueillis sur les plateaux comme des stars et non en fonction de leur expertise, et/ou le commentaire d'évènements ponctuels fortement médiatisés supplante très largement le débat médiatique traditionnel jusqu'à le rendre peut-être inaudible pour beaucoup de téléspectateurs.

L'émergence de nouveaux contenus d'enseignement comme l'éducation civique, l'initiation à la philosophie, les éducations à... prend fortement appuie sur le débat. Les travaux de Tozzi (2005) promeuvent le débat à visée philosophique et l'éducation civique puis l'enseignement moral et civique sont indissociables des pratiques de débat réglé (ou argumenté)¹. Pour autant, les disciplines de référence ou contributives de ces pratiques scolaires les remettent parfois en cause. C'est le cas en philosophie (Galichet, 2002) ou en histoire (Allieu-Mary et Tutiaux-Guillon, 2002).

Dans le cadre des différentes disciplines scolaires, le débat s'origine dans des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage convergentes dans lesquelles le rapport au savoir, la place de l'hypothèse, le statut de l'erreur, l'importance primordiale de l'activité langagière s'expriment de manière assez proches. La classe devient alors une « communauté discursive » homologique des « commu-

1 Cf. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

nauté humaines de référence et de leurs modes d’agir-penser-parler» (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003, p.52). Cela signifie que, par-delà les convergences, il existe aussi des différences et qu’on ne débat pas tout à fait de la même manière en mathématiques, en sciences, en grammaire ou en littérature, parce que les activités langagières déployées et le rapport à la vérité engagé ne sont pas identiques.

Sur ce dernier point, l’approche épistémologique permet d’historiciser les connaissances scientifiques, de comprendre leur dimension provisoire et révisable et la manière dont elles se stabilisent à un moment donné au sein de la communauté scientifique. Le domaine de la littérature ne se différencie pas pour ce qui concerne les savoirs convoqués. L’histoire littéraire, les genres, la notion d’auteur et le discours sur les textes sont des constructions historiques en constante évolution². En revanche, la question de la vérité et le statut de l’erreur se posent de manière assez différente dans le cadre de la lecture d’un texte.

L’ensemble des travaux sur la lecture littéraire menés depuis Picard (1986), Jouve (1992) ont permis le développement de paradigmes didactiques nouveaux. Dufays, Gemenne & Ledur proposent ainsi un modèle de la lecture littéraire comme «va-et-vient dialectique entre participation et distanciation» (2015), Tauveron remet en question une approche qui hiérarchiserait les enseignements-apprentissages du couple compréhension/interprétation (2001) et, grâce aux travaux de Rouxel & Langlade (2004), la notion de lecture subjective donne forme à de nouvelles recherches et propositions didactiques³.

2 Cf. par exemple l’attention portée à la question de la place des femmes dans le champ littéraire.

3 Les convergences sont fortes entre tous ces travaux.

La congruence des phénomènes rapidement évoqués ici (l'introduction du débat dans les classes dans le cadre de nouveaux enseignements, l'importance accordée aux activités langagières dans la construction des savoirs, les modélisations didactiques de la lecture littéraire) explique l'émergence d'un «genre scolaire» particulier au cadre disciplinaire de la littérature: le «débat interprétatif» auquel *Dias-Chiarrutini* a consacré un ouvrage paru en 2015. Elle y décrit l'émergence de ce genre d'un point de vue épistémologique et, dans le cadre d'une recherche descriptive et compréhensive, analyse les pratiques des enseignants⁴.

Tauveron et Dubois-Marcoïn avaient déjà tracé une esquisse des pratiques effectives des enseignants relativement au débat en 2008. Elles notaient que le débat interprétatif était confondu avec le débat philosophique, éthique ou citoyen, qu'il éloignait des finalités de compréhension du texte, et qu'il y avait confusion entre le «débat délibératif» permettant de régler des problèmes de compréhension, «à résolution unique» et le débat «spéculatif», portant sur les interprétations ouvertes et plausibles (2008, 19-20). Pour Soulé, Tozzi & Bucheton, il s'agit moins d'une confusion entre les deux types de débats que d'une difficulté «à cerner sur le plan théorique et pragmatique, les conditions d'une lecture littéraire scolaire vécue comme expérience esthétique et la discussion à visée philosophique comme élaboration conceptuelle» (2008, p. 14). De son côté, Dias-Chiarrutini relève aussi la propension des enseignants à «transformer le réalisme du texte en faits réels pour analyser le monde environnant» (p. 222). Elle parle de texte-prétexte, «prétexte pour donner la parole aux élèves et les amener à s'exprimer sur leurs expériences personnelles» (p. 203). Ces travaux convergents dénotent un usage scolaire ancien et persistant de la littérature.

4 Cf. aussi Destailleur (2014).

L'expérience empathique par la fiction

L'entrée thématique est en effet souvent privilégiée par les enseignants : on cherche des livres sur le racisme, sur la différence, sur la liberté... La dimension mimétique de la fiction est première. L'œuvre fictionnelle se donne moins pour la production d'un « monde possible » que d'une représentation du monde réel. Ses vertus relèveraient de sa capacité à dire le vrai par-delà la forme qui la produit⁵. Notre proposition serait de partir de cet état de fait pour, rapidement, la justifier, puis l'exemplifier et enfin la problématiser didactiquement.

Peut-être convient-il de rappeler les notions aristotéliennes de *mimesis* et de *catharsis* : on apprend de la représentation et l'on épure ses passions, on les met à distance, par cette représentation même. D'autre part, la fable (entendue au sens de *fabula*) est particulièrement précieuse en ce qu'elle se centre sur l'expérience singulière par le biais des personnages, au contraire de la règle qui met à distance le sujet⁶. L'œuvre fictionnelle donne forme à l'expérience humaine et contribue ainsi à une éthique pratique. « La littérature doit donc être lue et étudiée, écrit Compagnon (2007), parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres ». Lorsque les enseignants demandent des « livres sur... », c'est bien au nom de la capacité de la littérature à représenter le réel à hauteur de sujet et au nom de sa capacité à susciter une adhésion.

5 Cette entrée thématique est concurrencée par une entrée techniciste : on cherche des livres (ou des textes) pour travailler sur le point de vue, l'intertextualité... Les deux entrées sont rarement convergentes : *Une Histoire à quatre voix* devient un support pour travailler le point de vue et *L'Enfant-Océan* pour travailler sur les relais de narration ou chercher les points communs avec *Le Petit Poucet*, lors même que chacun de ces deux ouvrages nous dit, de manière très forte et très singulière, quelque chose du monde réel.

6 Cf. sur ce point Larrivé (2015).

Les narrations fictionnelles, du point de vue de la question de l'empathie, présentent deux dimensions qu'il convient de distinguer. D'une part, du fait de leurs dimensions mimétiques, elles proposent des *mimesis* des processus de l'empathie. D'autre part, la relation que le lecteur entretient avec le personnage est de nature empathique : «Le caractère processuel, dynamique de la relation empathique se marque donc dans la collusion entre une image du sujet se structurant dans un récit [...] et une image de l'*alter ego* comme modèle de développement narratif possible : la relation empathique fonctionne par projection et rétroprojection (ou incorporation) sur l'actant en se modelant sur un scénario» (Vouilloux, 2015, 141).

Prenons donc, par exemple, le thème du handicap. Trois ouvrages permettront d'exemplifier notre propos : un album, *Alice sourit*⁷ et deux courts romans, *Tatie Gribouille* et *Vacances Force 8*. Nous les analyserons du point de vue de la distinction opérée concernant les phénomènes empathiques.

Tatie Gribouille, est un court roman non illustré. Sophie, la narratrice, est une petite fille de 9 ans dont la tante, Géraldine, âgée de 36 ans, vient passer un week-end sur deux chez elle et dont elle doit souvent s'occuper, car «dans sa tête, ça ne tourne pas bien rond. C'est des choses dans son cerveau qui ne sont pas correctement reliées entre elles» (p. 13). L'intérêt de ce roman, c'est qu'il présente d'emblée Géraldine, à partir du regard de Sophie et ce regard est sans complaisance. Elle est avachie devant la télé, elle renifle bruyamment, elle rit trop fort. Comme une enfant, elle dort avec la lumière allumée et avec deux peluches pour se sentir en sécurité, elle ne sait pas écrire son prénom, elle ne tire pas la chasse d'eau... Un jour, elle quitte la maison, les parents s'inquiètent, on la retrouve sur un banc, perdue : «Un grand marronnier protège ma tante de la pluie. Des gens passent, indifférents, elle tremble de froid dans ses chaussons. Le monde autour d'elle lui fait peur, elle est terrorisée et elle pleure. Il lui faut quelques secondes pour

7 Jeanne Willis et Tony Ross, *Alice sourit*, Hachette jeunesse, 1999.

reconnaître Maman, qui pleure aussi, mais de soulagement» (35). Le regard sur Géraldine change. Dans le quotidien, le comportement du personnage est décrit en surface. La seule motivation relève de l'explication donnée à l'enfant : « dans sa tête ça ne tourne pas très rond ». Lorsqu'elle retrouve sa tante égarée, elle est d'abord confrontée à l'attitude indifférente des autres, c'est-à-dire au regard non empathique. La fillette, elle, motive le comportement « elle pleure » par la situation – le froid et la pluie – et l'émotion – la terreur. Autrement dit, alors que sa tante se présentait jusqu'alors comme un personnage certes familier mais confiné dans l'altérité, dans cette scène, c'est en comprenant ce que peut éprouver sa tante (le froid, la peur, l'indifférence) qu'elle bascule dans un registre empathique. A la fin de l'histoire, Géraldine retourne au centre pour handicapés mentaux, mais au lieu d'y être accompagnée par un chauffeur de minibus, elle y est ramenée par sa famille. C'est l'occasion pour elle d'éprouver une autre forme d'altérité : le basculement de la norme. « C'est bizarre de voir autant de gens handicapés d'un seul coup. Ici j'ai l'impression que c'est moi qui ne suis pas normale » (41). À la fin, rien ne change : Géraldine reste handicapée, Sophie devra s'en occuper encore le week-end et elle sera confrontée aux mêmes difficultés. Ce court roman laisse peu de place à la polysémie, il ne présente guère d'espace spéculatif, mais il fictionnalise une expérience empathique : le court moment où Sophie se met à la place de sa tante sans se confondre avec elle. Autrement dit, le roman donne à lire une représentation d'un phénomène empathique.

Vacances force 8 se présente sous la forme d'un journal intime écrit par Joris⁸ lors des vacances qu'il est contraint de prendre avec son père divorcé et sa nouvelle compagne. Le journal lui permet d'exprimer ses difficultés, ses angoisses, la résistance qu'il oppose, la compréhension aussi des stratégies des adultes pour lui faire accepter ce qu'il refuse. À la fin, il a compris la séparation, découvert sa nouvelle famille et accepté d'être heureux aussi avec eux. Ce qui nous

8 Un des intérêts de ce roman est de proposer un diariste masculin.

intéresse ici, c'est que la nouvelle compagne de son père a deux enfants, dont une fillette handicapée, «invalides cérébrales moteurs», Olivia. Lorsqu'il apprend qu'elle se déplace en fauteuil roulant, il écrit : «J'ai décidé que je ne pousserai pas le fauteuil. D'abord je suis en vacances. Et puis on croirait que c'est ma sœur. L'autre n'aura qu'à s'en occuper. Après tout c'est son problème. Moi, mon père, il m'a pas fait de sœur mongole» (33). Plus loin, il répète «De toute façon, je m'arrangerai pour ne pas rester à côté d'elle. Après tout c'est pas ma sœur» (38). Lorsqu'elle arrive enfin, «Moi, je n'ai vu que le fauteuil» écrit-il, proposant une représentation fictionnelle du premier regard sur le personnage handicapé. L'enjeu du roman est donc double : voir autre chose que le fauteuil et ensuite éprouver le regard des autres sur l'enfant handicapée et accepter que ce regard l'embrasse.

Lorsque le frère d'Olivia raconte à Joris que leur père les a abandonnés à la naissance d'Olivia, il écrit : «Je pensais pas qu'un père pouvait avoir honte de ses enfants [...]. Moi, j'ai dit que je ne me mettrai pas à côté d'elle à la plage, mais moi, c'est pas pareil. Après tout elle n'est pas de ma famille» (58). Lors d'une altercation bénigne, quelqu'un reproche à la mère d'Olivia, Claire, de l'exhiber à la vue de tout le monde. Même si tous les gens prennent la défense de Claire, les deux garçons semblent incapables de réagir : «On était paralysés. Comme Olivia» (75). Enfin, un jour Joris doit garder Olivia, va sur la plage avec elle : «Un vieux monsieur s'est arrêté et a dit à Olivia : Elle en a de la chance, cette petite fille, d'avoir un frère aussi gentil ! Il m'a fait un clin d'œil et je n'ai pas osé lui dire que ce n'était pas ma petite sœur» (79).

Dans ce roman, par le biais de la modalité énonciative du journal, le lecteur accède au plus près des représentations et des émotions du personnage, y compris dans ce qu'elles ont de plus stéréotypé, difficilement acceptable et plus encore difficilement énonçable. Joris écrit «tout haut» ce que nombre d'enfants pense[rait] tout bas. Il donne à entendre un discours difficilement tenable dans l'espace de la classe. Sauf à ce qu'il soit le fait d'un autre, absent, fictionnel.

Mais, parce que cet autre leur ressemble (c'est un enfant, vivant un quotidien d'enfant, s'exprimant dans un langage d'enfant...)⁹, que le lecteur (et plus encore la classe de lecture) peut entendre le discours de l'exclusion, de la honte, du stéréotype fait discours, et, en adhérant au personnage, adhérer à son expérience de remise en question du stéréotype. Autrement dit, on a moins dans ce roman une représentation fictionnalisée de l'expérience empathique (comme dans *Tatie Gribouille*) qu'une expérience d'une relation empathique (entre le personnage et le lecteur) par le biais d'un personnage fictionnel. Et c'est la relation empathique avec le personnage (programmée par la forme du journal intime) qui permet de construire une relation empathique, au second degré pourrait-on dire, avec le personnage secondaire, la petite fille handicapée.

Alice sourit, enfin, est un parfait exemple d'iconotexte dans lequel le sens se construit par l'interaction du texte et des images. Chaque page comporte une phrase très simple décrivant les actions d'Alice : «Alice chante», «Alice se promène», «Alice danse», «Alice a peur, Alice serre son doudou»... La phrase est illustrée. Chaque image donne à voir une petite fille joyeuse, vivante, ordinaire. La dernière page ne comporte qu'une seule phrase (sans image) : «Voilà Alice, elle est comme ça, tout simplement, comme toi et moi». Et sur la page en regard, l'image (sans texte) montre Alice dans un fauteuil roulant.

Le discours de l'album est donc parfaitement conforme aux attentes des enseignants : les enfants handicapés sont comme les autres et on ne doit ni se moquer, ni avoir peur, mais il faut bien les traiter... L'album est de fait parfaitement univoque et n'est aucunement résistant. Pour autant, il suscite toujours, lorsqu'il est présenté à des adultes ou des enfants, un mouvement de relecture. En effet, comment est-ce possible qu'une petite fille handicapée puisse jouer, nager, trotter, faire de la balançoire ? Et corollairement, comment est-ce possible que moi (lecteur) je n'aie pas vu qu'elle était handica-

9 Typique du «roman-miroir»

pée? S'opère alors un mouvement de relecture, par lequel le lecteur observera que les plans choisis ou la présence d'un autre personnage¹⁰ expliquent l'interprétation première de l'image. Cet ouvrage programme de manière très contrainte sa lecture : la surprise du lecteur et le nécessaire retour en arrière. Il ne laisse alors aucun doute sur l'usage moral que l'on peut/doit en faire. Mais ce qui est particulièrement intéressant dans cette fiction univoque, réaliste et moralisatrice¹¹, c'est qu'elle donne à voir le réel d'une manière tout à fait impossible dans le monde réel. Ce qui est proprement spécifique ici, c'est la construction d'un regard *impossible*. En effet, dans le monde réel, je vois Alice d'abord dans un fauteuil¹². Elle est caractérisée et déterminée par cet attribut. Ce que l'album donne à voir d'abord, c'est Alice. Qui, accessoirement, serait-on tenté de dire, est assise dans un fauteuil roulant. D'autre part, dans le monde réel, la découverte et la rencontre avec la personne handicapée peuvent amener à prendre conscience *ensuite* que cette personne, certes handicapée, est aussi une personne « comme toi et moi ». La lecture rétrospective que l'album oblige d'effectuer (plus qu'il n'y invite) amène à vérifier qu'Alice est bien handicapée.

Ainsi, cette fiction permet de vivre une expérience proprement fictionnelle, de voir et d'appréhender l'autre comme jamais je ne peux le voir, mais aussi de porter sur mon regard habituel un autre regard, celui de la rétrospection, de la distance, celui-ci totalement programmé par l'œuvre. Autrement dit, nous éprouvons, par la force du dispositif artistique qui donne forme et sens à l'album, de l'empathie pour un personnage différent de soi.

Voici donc trois courts « livres sur le handicap », des fictions univoques, peu résistantes, et dont le discours est parfaitement moral, voire moralisateur. Ils donnent forme à l'expérience humaine, en

10 Par exemple pour « Alice se promène », elle est sur les épaules de son père.

11 Ce qui explique que les réactions et la compréhension soient quasi-identiques à la présentation de cet album chez des enfants de 6 ans ou des adultes.

12 Reading C'est ce que raconte Joris dans *Vacances force 8* : « j'ai d'abord vu le fauteuil ».

l'espèce, à l'expérience de la rencontre avec la différence du handicap, en ce qu'elle est angoissante, problématique et difficile.

D'un point de vue didactique, on le sait, Dufays propose de définir la lecture littéraire comme «va-et-vient entre participation et distanciation». On pourrait poser que la lecture scolarisée de ces textes littéraires repose sur un va-et-vient entre empathie et raison. Ce qui signifie qu'il faut construire la compétence empathique fictionnelle¹³ et la compétence à raisonner. L'espace de la classe, en ce qu'il est celui d'une communauté discursive, est propice à l'exercice socialisé et langagier de la raison *appliquée* à la compréhension des représentations et des relations empathiques¹⁴. Dans cette logique, les œuvres ne se valent pas. Le débat interprétatif suppose des espaces d'indécision ou de résistance avec lesquels les enseignants du premier degré sont parfois mal à l'aise. En centrant l'analyse sur des processus d'empathie assez clairement identifiables, et plus explicitement en lien avec les enjeux démocratiques, le débat en classe de littérature pourrait peut-être s'exercer de manière plus assurée.

Références bibliographiques:

- Allieu-Mary N. & Tutiaux-Guillon N. (2002). «La vérité historique en débat». *Les Cahiers pédagogiques*, 401, 35-37.
- Comer Kidd D., Castano E. (2013). «Reading Literary Fiction improves Theory of Mind.» *Science*, vol 342, issue 6156, pp. 377-380.
- Compagnon A. (2007), *La littérature, pour quoi faire? : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*. Paris, Collège de France, Fayard.
- Destailleur A. (2014). *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*. Education. Université Charles de Gaulle - Lille III, 2014. Français.
- Dias-Chiaruttini A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Peter Lang.

13 Cf V Larrivé *op cit*

14 Notons que si Keen (*op. cit.*) discute la capacité du roman à développer l'empathie du lecteur de manière à ce qu'elle soit transposée au monde réel, elle pose que la discussion sur les émotions empathiques est féconde et formatrice.

- Dolz J. & Schneuwly B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck (3^e éd. actualisée).
- Galichet, F. (2002). «Les enjeux philosophiques du débat citoyen». *Les Cahiers pédagogiques*, 401, p. 13-14.
- Jaubert M., Rebière M. & Bernié J.-P., (2003). «L'hypothèse «communauté discursive»: d'où vient-elle et où va-t-elle?». *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.
- Jouve V. (1992). *L'effet personnage dans le roman* Paris: Presses Universitaires de France.
- Kenn S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Larrivé V. (2015). «*Empathie fictionnelle* et écriture en «je» fictif», *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 4 septembre 2015, consulté le 20 février 2016. URL: <http://reperes.revues.org/913>
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Nussbaum M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris: Climats.
- Oatley K. (2012), «Les romans renforcent l'empathie». *Cerveau & psycho*, n° 51, p. 64-69.
- Picard M. (1986). *La littérature comme jeu*. Paris: Ed. de Minuit.
- Tauveron C. (2001). «Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation: un autre drame très parisien». In Tauveron C. (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, p. 5-25.
- Tauveron C. & Dubois-Marcoïn D., (2008). «Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège.» *Repères* 37, p. 5-38.
- Rouxel A. & Langlade G., (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires.
- Soulé Y., Tozzi M. & Bucheton D., (2008), *La littérature en débats*. Montpellier: Scérén.
- Vouilloux B., (2015), «empathie» in Bernard M., Gefen A., Talon-Hugon C. (dir), *Arts et Emotions*. Paris: Armand Colin.

Œuvres littéraires

- Anthony Browne, *Une histoire à quatre voix*, Ecole des loisirs, 2000.
- Cathy Ribeiro, *Vacances force 8*, Actes Sud Junior, «Les premiers romans», 2002.
- Mathis, *Tatie Gribouille*, Editions Thierry Magnier, «Petite poche», 2007.
- Jean-Claude Mourlevat, *L'enfant-Océan*, Pocket jeunesse, 2002.
- Charles Perrault, «Le Petit Poucet», in *Les contes de ma mère l'Oye*, 1697.
- Jeanne Willis et Tony Ross, *Alice sourit*, Hachette jeunesse, 1999.

Pierre Le Reun, Carole Boulaouinat,

Liliane Tur

CEPEC Lyon

La formation du citoyen lecteur

Lors d'une conférence au CAPE Nord-Pas-de-Calais, le 11 janvier 2014, Pierre Frackowiak a fait référence à l'un de ses propos tenus lors d'un entretien suite à une inspection : «*Dans votre leçon sur l'adjectif qualificatif, qui était tout à fait remarquable et qui méritera une excellente note (sinon ça va mal se passer), en quoi avez-vous construit le citoyen de demain ? En quoi avez-vous contribué à développer l'intelligence ? En quoi avez-vous permis de construire de la pensée, de l'émancipation, du développement, de l'épanouissement ?*»¹

Que l'on travaille l'adjectif qualificatif, le théorème de Pythagore ou la première guerre mondiale, c'est bien de cela dont il est question : la construction du citoyen de demain, le développement de l'intelligence, de la pensée émancipatrice et de l'épanouissement. L'École ne peut avoir pour vocation à faire des spécialistes disciplinaires, son rôle est d'apporter les compétences fondamentales au futur citoyen.

Quel est le profil de ce futur citoyen que le système devrait former à la fin du secondaire ?

L'évolution actuelle du système français avec les nouveaux programmes de novembre 2015 a permis de définir des profils de formation pour la fin de la scolarité obligatoire. L'ensemble des curricula² pour la rentrée 2016 est organisé en compétences par cycle de 3 ans. Toutefois, dans certaines disciplines, les savoirs restent très souvent premiers et il est bien difficile de définir ce que l'élève peut effectuer «socialement parlant» en fin de parcours. Derrière cette expression entre guillemets, il ne faut pas voir, bien entendu, une

1 https://www.youtube.com/watch?v=NSc-Sb5T_Hk

2 Le terme semble plus adapté que celui de programmes.

conception purement utilitariste de l'École. Comme Perrenoud³, nous pensons que l'apprentissage est plus efficace pour le plus grand nombre en passant par une mise en contexte au sein d'une situation problème ou tâche complexe. Des savoirs au service de compétences qui permettent d'être plus autonome, plus critique dans des familles de situations. L'École doit servir à quelque chose : il ne s'agit pas de former simplement « des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation »⁴ mais bien des citoyens responsables.

Le Conseil Supérieur des programmes a dû faire face à de nombreuses oppositions, en histoire notamment, et si le projet général de construire les compétences principales du futur citoyen est bien présent, sa mise en œuvre sera parfois, selon les disciplines, délicate. Pourtant, M. Lussault⁵ l'a rappelé lors d'une conférence à l'IFÉ en octobre 2015 : « Les disciplines sont des véhicules. Ça permet d'aller vers quelque chose. Mais ce n'est pas ça qui est essentiel dans la scolarité obligatoire. La disciplinarisation des élèves n'est pas un objectif majeur de la scolarité obligatoire. »

L'École ne peut se donner comme objectif de former de futurs travailleurs ou des spécialistes disciplinaires. M. Lussault rajoute d'ailleurs à la fin de sa conférence : « En CP, CE2, on s'en fout de l'histoire comme discipline. On s'en fout même d'ailleurs beaucoup plus tard. » Il ne faut voir là aucune provocation. Selon lui, et nous le suivons, l'entrée disciplinaire pour la formation dans le cadre de la scolarité obligatoire ne devrait pas être un objectif en soi. Si l'on veut former un citoyen, il faut proposer un parcours de formation qui le construise, et pour ce faire

3 Notamment dans « L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire », dans Les Actes du 20^e colloque de l'AQPC.

4 J.-P. Bronckart et J. Dolz dans « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » dans « L'énigme de la compétence en éducation » sous la direction de J. Dolz et E. Ollagnier, De Boeck, 2002.

5 Actuel Président du Conseil Supérieur des Programmes.

en s'appuyant sur des compétences disciplinaires, ces dernières n'étant dès lors pas des objectifs en elles-mêmes.

C'est bien dans cette logique que notre groupe⁶ a développé ses réflexions afin de pouvoir développer la maîtrise de compétences essentielles au citoyen et fondamentales dans nos deux disciplines que sont l'histoire et le français. L'approche par compétences est donc au cœur de notre proposition, comme les sont tous les travaux proposés par le CEPEC⁷ depuis maintenant 40 ans. Nous partons de la définition proposée par Jonnaert : « La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. » (« Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité » Philippe Jonnaert, Johanne Barrette, Samira Boufrah et Domenico Masciotra, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004, p. 667-696.)

Développer la maîtrise des compétences implique donc de travailler :

- les situations d'emploi et ce qu'elles exigent ;
- les ressources à mobiliser ;
- la conscientisation de ce qu'il faut faire pour gérer au mieux les situations.

6 Le groupe Fristoire est constitué d'enseignants en histoire-géographie (collège et lycée) et en français (collège et lycée). Nous sommes tous sur la région lyonnaise. Nous intervenons depuis une dizaine d'années dans le cadre de la formation initiale et continue et appartenons à des groupes de recherche disciplinaires au sein du CEPEC (le Groupe de Recherche pour l'Enseignement-Apprentissage du Français- et le Groupe de Recherche Histoire-Géographie). Nous nous situons dans le cadre de la recherche action.

7 Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil (<http://www.cepec.org>).

La notion de situation nous apparaît comme étant partie intégrante des apprentissages ; la mobilisation des compétences et des connaissances est fonction des situations d'emploi. L'autonomie tient à la mobilisation adéquate par le sujet des ressources externes et internes dont il peut avoir besoin pour gérer au mieux une situation. Nous suivons Y. Mével et N. Tutiaux-Guillon (2013) dans leur approche de l'autonomie à partir des travaux de Kohlberg (1981) et ses trois stades du développement de la pensée. L'autonomie se développe au stade postconventionnel, ce qui implique qu'elle ne puisse « s'opérer par le dressage et la transmission » (Y. Mervel et N. Tuyaux-Guillon, 2013). Il faut donc proposer des situations permettant le développement de la mobilisation des ressources. Et cette mobilisation doit être travaillée, au même titre que les compétences, ce qui passe par la conscientisation des processus à l'œuvre. Pour que ce type d'apprentissage puisse se réaliser, il nous paraît nécessaire de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Tardif, 1997). Cela implique aussi de développer l'interdisciplinarité et ce parce que « Les phénomènes qui se produisent dans la « vraie vie », en dehors de l'institution scolaire, ne s'expliquent pas d'une façon disciplinaire et il est impossible d'agir sur eux d'une manière uniquement disciplinaire. (...) L'accent mis sur les compétences, de même que l'approche par compétences, exigent un haut degré d'interdisciplinarité notamment parce que les compétences ne sont pas réductibles à un champ disciplinaire en particulier. Elles requièrent la prise en compte simultanée d'informations issues de plus d'un domaine disciplinaire. » (Tardif, 1997⁸). Lire un texte de façon autonome et pouvoir être critique à son égard, c'est le point que nous développerons, est une compétence qui ne peut être rattachée à une discipline, tant pour son emploi que pour son apprentissage.

8 Conférence présentée dans le cadre du 17^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. La conférence en question s'intitulait : « La construction du savoir dans l'enseignement au collégial ou de l'encyclopédisme à la médiation cognitive dans l'enseignement au collégial ».

Le travail des compétences est donc lié à leurs situations d'emploi. Dans ces dernières, il faut différencier : les situations scolaires, les situations sociales, les situations nouvelles et les situations déjà connues. Trop souvent, tant pour les apprentissages que pour les évaluations, les élèves se retrouvent devant des situations déjà connues et purement scolaires. Comment développer des compétences et activer des savoirs à partir de situations qui n'existent qu'à l'École et sous des modalités toujours répétées ?

Selon nous, l'approche par tâche complexe rend possible le développement de l'autonomie dans la gestion de situations nécessitant la mobilisation des ressources du sujet. Dans nos disciplines, le français et l'histoire, nous la définissons ainsi : la tâche complexe met les élèves dans une situation de communication particulière dans le but de produire un discours dont l'objet est défini pour un destinataire défini qui n'est pas l'enseignant. Elle exclut les exercices et autres activités ayant pour but le développement des automatismes et l'apprentissage hors contexte des savoirs. Elle implique l'activation de compétences⁹ liées à la communication, à l'échange intellectuel (explication, argumentation) avec autrui et, de façon plus générale, de compétences rattachées à l'exercice de la citoyenneté inscrite dans des pratiques de lecture.

L'un des autres avantages est de mettre les élèves en situation nouvelle de réception/production. L'évaluation, lorsque la tâche complexe est utilisée à cette fin, ne renvoie plus l'élève à du déjà fait, du déjà vu, mais lui impose une situation nouvelle dans laquelle il va

9 «Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du «passage» à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner «à vide», en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister.» Le Boterf, 1994, p. 16 cité par Perrenoud dans «L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire?» Actes du 20^e colloque de l'AQPC.

devoir mobiliser ses compétences et mettre en évidence le degré de maîtrise qui est le sien.

La tâche complexe peut être employée comme modalité d'apprentissage, au sein de séances, et comme modalité d'évaluation où elle est posée comme étant ce qui sera à faire à la fin de la séquence d'enseignement.

Si l'École veut se donner pour projet d'apprendre à penser, elle se doit de confronter l'élève à la complexité, et ce dès son plus jeune âge. La transmission frontale de l'enseignant aux élèves basée sur l'idée qu'il faudrait aller du plus simple au plus complexe a longtemps existé et il semble que les résultats nécessitent de changer de posture.

« D'emblée, il importe de souligner que la complexité des situations d'apprentissage influe grandement sur la dynamique de la construction des connaissances et du développement des compétences. À ce sujet considérons, à titre d'exemple, l'apprentissage de la langue maternelle qui est un ensemble de compétences extrêmement complexes en interaction les unes avec les autres. Cet apprentissage se produit dans un environnement caractérisé par un haut degré de complexité. Dans ce processus de développement, l'enfant n'est pas mis en contact, d'abord, avec des connaissances théoriques ou déclaratives pour qu'il puisse, ensuite, procéder à l'action par l'intermédiaire de connaissances procédurales et conditionnelles. Il est plutôt intégré dans un milieu qui emploie la langue à des fins de communication, et les adultes qui participent au développement de ces compétences langagières fournissent à l'enfant des rétroactions sur son évolution. Sans être mis en présence de cette complexité, il est peu probable que l'enfant maîtrise l'ensemble des compétences langagières (...) » (J. Tardif, 1997).

Approche didactique

Notre travail s'est axé sur la lecture autonome de textes et le développement de l'esprit critique. Les compétences concernées dans les nouveaux programmes officiels français sont les suivantes :

- lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires. (programmes de français);
- analyser et comprendre un document (programmes d'histoire-géographie).

L'esprit critique est au coeur d'une pratique de lecture qui nécessite un rapport distancié au texte. Tant d'un point de vue scolaire que social, il est question d'objets d'apprentissage fondamentaux qui, dans les pratiques, sont peu investis. Aussi bien en français qu'en histoire, les textes sont très souvent abordés au travers d'appareils didactiques guidant la lecture et faisant de l'élève celui qui doit retrouver ce que l'enseignant a ciblé comme étant le plus important. Le développement d'une posture de lecteur autonome capable de développer son esprit critique est dès lors très mince, pour ne pas dire inexistant. «L'élève adhère aux interprétations proposés par son professeur, mais elles ne sont pas mises sous son contrôle. La démarche d'analyse est rarement formalisée.» (N. Tutiaux-Guillon, Y. Mével, 2013) Travailler la lecture ne peut passer par une série des questions construites spécifiquement pour un texte particulier. Il n'est nulle pratique sociale de référence qui accompagne le texte de questions construites par un lecteur expert. Dans la «vraie vie», le lecteur reçoit le texte et doit mobiliser de façon autonome les ressources nécessaires à son interprétation. C'est donc, selon notre postulat de départ, à cette situation qu'il faut préparer les élèves.

Croisant nos deux disciplines, notre recherche s'est portée sur la lecture de textes renvoyant aux usages publics de l'histoire (Habermas J, 1986, Gallerano N., 1995, Heimberg C. 2007). Dans la société actuelle, le citoyen reçoit régulièrement de nombreux discours dans lesquels s'inscrivent ces usages. Nous avons listé les situations dans lesquelles les citoyens sont confrontés aux usages publics de l'histoire.

**Situations sociales dans lesquelles le citoyen (l'élève)
est confronté à l'usage public de l'histoire :**

- Les films ;
- les articles de journaux, les magazines ;
- radio et télé (toute situation dans laquelle un ou plusieurs individus tiennent des propos s'appuyant de près ou de loin sur l'histoire : info, interview ...) ;
- les documentaires ;
- les visites : musées, sites ... ;
- les échanges avec autrui.

Il s'agit de rendre les élèves capables de lecture critique sans pour autant en faire des experts et ces différentes situations peuvent être investies dans des tâches complexes, l'apprentissage faisant ainsi explicitement référence aux pratiques sociales.

Cet objectif d'une lecture autonome de textes s'inscrit pleinement dans le cadre des apprentissages rattachés à la classe de français avec les nouveaux programmes français parus fin 2015. Notons que la lecture de texte non littéraire avait disparu des programmes de 2008 et que ces dernières années, c'est davantage la lecture littéraire qui a été l'objet de recherches de la didactique du français. En histoire-géographie, la lecture de textes est au centre des pratiques et elle est présente sous l'appellation de capacité dans les programmes de 2008 ; avec les programmes de 2015, elle intervient avec la compétence «analyser et comprendre un document¹⁰». Malgré tout, si la lecture est présente comme moyen d'avoir accès à des connaissances, elle est bien rarement l'objet d'un apprentissage. Or, en convenant que les cours d'histoire-géographie au collège et au lycée ne peuvent se donner pour objectif de former des historiens ou des géographes, nous pensons que la discipline doit concourir avant tout à la construction du

¹⁰ Programmes du cycle 4.

citoyen, et plus particulièrement d'un citoyen capable d'une lecture autonome.

A partir des travaux de C. Heimberg, Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary¹¹ et Suzanne-G. Chartrand¹², nous avons établi un référentiel de compétences à développer en histoire.

Les compétences à faire acquérir à l'élève en histoire¹³

- Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
- Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
- Comparer des sources.
- Savoir analyser différents points de vue pour avoir une représentation « complète » et pouvoir se construire un point de vue personnel.
- Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film ...).
- Avoir l'esprit critique : pouvoir interpréter « historiquement » un document.

Les compétences 2 à 6 s'activent toujours en situation de réception. Pour la 1, cela dépend du contenu développé.

11 Notamment leur note de synthèse sur la didactique de l'histoire paru en 2008 dans la *Revue Française de Pédagogie*.

12 Notamment son article « Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec » en 2009 dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol.35, n°2.

13 Cette proposition n'est en rien éloignée des programmes de novembre 2015

Ce référentiel permet d'avoir un premier aperçu du profil de fin de formation, profil au sein duquel l'activité de lecture a une place prépondérante. Il est donc impératif de viser, en cours d'histoire, une meilleure maîtrise de la lecture, et ce au travers de dispositifs précis.

La place de la lecture est centrale dans notre société. Elle doit donc l'être aussi dans les apprentissages développés par nos deux disciplines. La lecture de textes non littéraires nécessite une approche commune visant l'autonomie. Nous estimons donc que cette approche ne doit pas être disciplinaire parce que, jusqu'à un certain point, la lecture des textes dans lesquels s'inscrivent les usages publics de l'histoire n'est pas d'ordre disciplinaire mais citoyenne. Et la citoyenneté n'est pas disciplinaire

Nous proposons une méthodologie d'approche des textes qui s'organise en trois phases.

Pour une approche autonome du texte dans la formation du citoyen

1) Présentation/identification

Auteur, récepteur.

Nature, genre, rapport au réel.¹⁴

Date, contexte.

Le sujet du texte

2) Reformulation (paraphrase) / résumé

3) Interprétation

- La visée principale : ce que le texte cherche à générer chez les lecteurs (émotions, idées défendues...).
- Ancrage historique : ce que le lecteur peut dire en confrontant le texte et ce qu'il sait de l'époque concernée.
- L'avis personnel, le jugement.

L'objectif principal, en français comme en histoire, est de cesser d'aborder les textes par un questionnaire orienté qui fait du document un objet prétexte soit pour les informations qu'il contient, soit pour ce que l'enseignant veut en extraire. Dans la plus grande majorité des cas, les élèves ne lisent donc pas le texte - au sens où ils devraient eux-mêmes le comprendre et l'interpréter - mais sont à la recherche de ce que l'enseignant voudrait qu'ils voient. A cela se rajoute un autre problème déjà évoqué : il n'existe aucune situation sociale similaire de lecture d'un texte renvoyant à l'usage social de l'histoire. Et c'est pourtant bien dans cette catégorie de situations sociales de lecture que l'individu doit activer des postures afin de pouvoir interpréter un texte et activer son esprit critique. Or l'esprit critique, dans ses usages sociaux, est intimement lié à l'approche globale que peut développer le lecteur.

Il nous est donc apparu comme étant essentiel de proposer une méthodologie d'approche qui rende possible chez l'élève une réelle confrontation au texte par une conscientisation de ce sur quoi il faut se concentrer pour en être un lecteur autonome. En effet, nous postulons que pour être ce lecteur efficace, il faut avoir conscience de ce qui est à questionner, comprendre et interpréter, quel que soit le texte, et avoir conscience des processus activés pour cette analyse. L'un des objectifs est donc de faire en sorte que les élèves sachent sur quoi s'appuie la communication de leur interprétation d'un texte.

En classe, notre idée n'est pas d'activer les trois phases avec chaque texte. Il n'est pas non plus question de faire chacune des trois dans un ordre immuable. Si elles sont toutes les trois fondamentales, la compréhension (présentation et reformulation) et l'interprétation peuvent être approchées séparément. La dernière année du cycle 3 doit permettre aux élèves d'intégrer la différence entre comprendre

14 Il semble important que l'élève soit à même de savoir si les propos contenus dans un texte rendent compte du réel, s'en inspirent ou au contraire sont de l'ordre du fictionnel pur. Nous présentons plus loin un dispositif visant à l'intégration de cette classification par les élèves.

et interpréter et le cycle 4 rendra possible de développer de façon approfondie la compréhension et surtout l'interprétation.

Le tableau qui suit propose un parcours de formation pour le lecteur à partir de notre approche en trois phases. La progression s'effectue par seuils qu'il ne faut pas rattacher aux niveaux de classe. On peut tout à fait envisager qu'en fin de 6^e (douze ans), certains élèves aient commencé à acquérir le seuil 2 alors que d'autres ne maîtriseront toujours pas le seuil 1. L'objectif est que chacun des élèves progresse en partant toujours de ce qu'il sait faire.

Profil d'un lecteur autonome				
	Fin du Cycle 3 et Cycle 4			
	<i>Seuil 1</i>	<i>Seuil 2</i>	<i>Seuil 3</i>	<i>Seuil 4</i>
L1	Comprendre la différence entre les 3 phases (présentation, reformulation et interprétation).	Maîtriser les différences entre les 3 phases en ayant la capacité d'expliquer ces différences.	Activer régulièrement les 3 phases de lecture.	Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et plus spécifiquement l'interprétation en étayant ses assertions.
L2	Pouvoir présenter seul et à l'oral un texte nouveau.	Pouvoir présenter et reformuler un document nouveau à l'oral.	Savoir présenter et reformuler correctement à l'écrit un document nouveau.	Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document.

Le premier seuil vise à faire prendre conscience aux élèves de ce qu'il faut aborder pour rendre compte de sa lecture d'un texte. Il convient de parvenir à leur faire définir les notions de sujet, visée et jugements personnels. Le deuxième seuil se donne pour objec-

tif de rendre les élèves capables de différencier, dans l'analyse d'un texte, ce qui est de l'ordre de la présentation, de la compréhension et de l'interprétation. On peut pour cela envisager, entre autres, de confronter les élèves à des compte-rendus de lecture de textes proposés par d'autres lecteurs. Pour la phase de présentation, il est important de faire prendre conscience aux élèves que l'identification des éléments proposés doit conduire à des éléments pour la reformulation et l'interprétation. Sans cela, on risque de construire une mécanique vide de sens. Le seuil 3 vise l'activation régulière, en mobilisant les savoirs, des trois phases. Cette activation peut se faire à l'oral et à l'écrit. On attend que les élèves sachent activer la présentation et la reformulation d'un document nouveau à l'écrit. Les phases d'apprentissages visent donc un niveau supérieur à ce que l'on attendra des élèves dans leur rendre compte de la lecture d'un document nouveau en totale autonomie. Le dernier seuil vise un plus grand développement de l'autonomie dans l'interprétation.

En ce qui concerne l'esprit critique, il nous a paru intéressant d'essayer de cerner davantage ce qui le constituait en situation de lecture afin de pouvoir obtenir des objectifs précis d'apprentissage. Nous proposons ici un référentiel de 5 compétences¹⁵ qui peuvent être travaillées de façon indépendante ou conjointement, selon les séquences d'enseignement-apprentissage. Le prochain objectif principal de notre groupe sera de développer des situations d'apprentissage visant à faire prendre conscience aux élèves de ce qui constitue l'esprit critique en lien avec la lecture.

15 On pourrait discuter ici de l'emploi du terme.

Avoir l'esprit critique

- Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Mettre en lien (ancrage historique).
- Classer le document comme document à valeur historique/S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique.
- Porter un jugement.

L'esprit critique ne se construit pas tout seul par le simple fait que l'individu ait réussi à intégrer un certain nombre de connaissances. Des mises en situations, seul ou avec des pairs, permettront à l'apprenant de prendre conscience des processus qui sont à l'œuvre et ainsi de construire son esprit critique. Il est donc impératif de développer cet apprentissage intégrant une conscientisation, au sein de séquences et de séances¹⁶.

Construire un lecteur autonome et critique, là est, pensons-nous, l'un des principaux objectifs de l'École. Cela passe par des mises en situations, la conscientisation des processus cognitifs à l'œuvre et la gestion de la complexité. De tels objectifs nécessitent, de la part des enseignants que nous sommes, de changer de posture. Changer de posture et comprendre que l'apprentissage ne peut plus passer par la simple transmission frontale. Dire ce que l'on sait ne peut suffire pour faire apprendre.

Propositions de dispositifs

Nous présentons ici plusieurs dispositifs visant soit l'évaluation, soit le développement des apprentissages, en français et en histoire. Si la lecture est au centre de nos propositions, l'écriture y joue un rôle

16 Une séquence est constituée d'une série d'unités d'apprentissage appelées séances.

fondamental puisqu'elle est le moyen donné à l'élève pour rendre compte de sa lecture. Dès lors, des objectifs d'apprentissage pour l'écriture et son évaluation pourraient tout à fait s'intégrer à ce qui va suivre¹⁷.

Dans la plupart des activités proposées, une grande autonomie est laissée aux élèves : cela implique que l'enseignant n'attende pas un type de production unique. Ce que l'enseignant attend, c'est de pouvoir observer jusqu'à quel point les compétences sont activées, maîtrisées. Il verra aussi jusqu'à quel point les connaissances ont été transférées.

Exemples de tâches complexes

Avec des classes de troisième¹⁸, suite à une séquence sur la décolonisation en histoire, nous avons proposé aux élèves le texte et la tâche suivants :

«Un élève d'une autre classe de troisième, Jean-Jean Lafure, a affirmé : *«Ce texte de Mitterrand, je n'y comprends rien.»* Afin d'aider ce pauvre malheureux, écris-lui une lettre dans laquelle tu lui montreras que tu es un bon lecteur de ce texte.»

Discours de François Mitterrand, Ministre de l'intérieur, devant l'assemblée nationale le 7 novembre 1954.

«Dans la nuit du 31 octobre au 1er novembre, des attaques à main armée, des attentats à la bombe, des sabotages de lignes et de voies de communication, des incendies enfin ont eu lieu sur l'ensemble du territoire algérien, de Constantine à Alger, et d'Alger à Oran. De même que le Maroc et la Tunisie ont connu ce phénomène de terrorisme individuel dans les villes et dans les campagnes, faut-il que l'Algérie ferme la boucle de cette ceinture du monde en révolte depuis 15 ans contre les nations qui prétendaient les tenir en tutelle?»

17 Notre groupe travaillera ultérieurement sur le développement des compétences d'écriture.

18 La troisième correspond à la fin de la scolarité obligatoire ; les élèves ont environ 15 ans.

Et bien! Non, cela ne sera pas, parce qu'il se trouve que les départements de l'Algérie sont des départements de la République Française (...). Les mesures que vous avons prises ont été immédiates. En l'espace de trois jours, seize compagnies républicaines de sécurité ont été transportées en Algérie, ce qui a porté à vingt le nombre total de ces compagnies sur le territoire algérien.»

L'objectif était d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de lecture de l'élève. Il devait rendre compte de sa lecture du texte au travers d'un acte de communication écrit à un destinataire de son âge et en ayant pour but de montrer qu'il est un bon lecteur, c'est à dire un lecteur capable d'interpréter.

Plusieurs compétences issues de nos référentiels sont activées dans cette situation :

- Pouvoir, à l'écrit, rendre compte de sa lecture d'un document nouveau en développant les 3 phases et plus spécifiquement l'interprétation en étayant ses affirmations. (*seuil 4 de notre référentiel*¹⁹)
- Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. (*seuil 4 de notre référentiel*¹⁹)
- Savoir situer (pas seulement dater) en employant ses connaissances.
- S'interroger sur les objectifs de celui qui énonce (approche discursive).
- Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations.
-

On le voit ici, lecture, compétences propres à l'histoire et esprit critique se recourent.

Si cette tâche a été effectuée en cours d'histoire, il est évident qu'elle peut être proposée en cours de français²⁰. Une telle activité permet-

¹⁹ C'est la gestion de la situation qui permettra d'attester de la maîtrise du seuil 4 ou d'un seuil «inférieur». Ici, nous proposons le seuil 4 car c'est bien sa maîtrise qui rendra possible une gestion optimum de la situation.

trait aux élèves comme à l'enseignant de voir comment la situation est gérée et à quel niveau de maîtrise de la lecture non littéraire les élèves se situent. Elle peut aussi être utilisée à des fins d'apprentissage afin de faire prendre conscience de ce qui doit être activée dans une telle famille de situation (pour des élèves en difficulté dans ce type de lecture ou non).

Pour évaluer les productions des élèves, nous proposons la grille de critères suivante. Les élèves peuvent être invités, en pré-évaluation, à lister les critères pour activer les compétences «Lire un texte» et «Ecrire un texte adapté à la situation imposée». L'activation de ces deux compétences aura nécessité, en classe de français, la mise en place de situations de lecture et d'écriture préalables pendant lesquelles les élèves se seront appropriés les outils permettant l'écriture d'un texte argumentatif. Ils savent dès le début de cet apprentissage qu'ils produiront en lien avec l'histoire et au terme de la séquence de travail une tâche complexe qui demandera de faire référence à des compétences communes aux deux matières.

Compétences évaluées	Critères	A	B	C
Ecrire un texte adapté à la situation imposée	<ul style="list-style-type: none"> • Les caractéristiques du genre sont respectées • La structure argumentative est visible • L'argumentaire est en lien avec le texte de base • Des exemples du texte étayent l'argumentaire 			
Lire un texte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aller au-delà d'une réception immédiate qui correspond à une première prise d'informations. <ul style="list-style-type: none"> • Analyse du système énonciatif • Repérage des éléments de modalisation • Repérage des typologies de textes • Reformulation 2. S'interroger sur l'intérêt du document comme objet historique. <ul style="list-style-type: none"> • Formulation des visées recherchées par l'auteur • Formulation des ressentis du lecteur Mise en lien du texte avec d'autres textes ou d'autres supports évocables			

La tâche complexe suivante a été donnée à des élèves de 3^e après une séquence sur les totalitarismes en histoire. Son objectif était de faire travailler plusieurs compétences :

- Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports.
- Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire (histoire, mémoire, utilisations de l'histoire, documentaire ou film...).
- Mettre en lien.
- Interpréter un document.

Le film «*La Vague*» (Die Welle, 2008, Dennis Gansel) a été visionné avec les élèves puis l'enseignant leur a donné les informations suivantes :

Ce film est inspiré de faits réels. Inspiré seulement car le dénouement fut totalement différent dans la réalité. A l'origine, la situation a eu lieu dans un lycée des Etats-Unis en 1967, où l'enseignant Ron Jones a souhaité faire l'étude expérimentale d'un régime autocratique au sein de sa classe. Le point de départ de cette expérience est simple: les élèves étaient convaincus que depuis la seconde guerre mondiale et le régime nazi, il était impossible de voir naître encore un autre régime de ce type dans le monde. C'est à partir de là que Ron Jones a décidé de mettre en place La Troisième Vague, nom donné au mouvement liberticide créé dans le lycée. L'expérience de la troisième vague a inspiré le livre puis le film La Vague (2008).

Ensuite les élèves ont été confrontés à la tâche complexe suivante : Au regard de ce film, de l'actualité, de vos connaissances, êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante faite par quelqu'un lors de la marche de dimanche dernier²¹ :

«Moi je crois qu'il suffit de vivre dans une société inégalitaire et sans idéal pour qu'une dictature puisse s'épanouir»

Rédigez un article pour le journal de votre commune dans lequel vous exposerez votre point de vue. Ici, il est question de demander aux élèves de réfléchir sur leur époque et de donner un point de

vue, et ce à partir de leurs connaissances et de leur capacité à créer des ponts entre présent et passé. Bien évidemment, il est aussi question de lecture puisque la réception du film conditionne la réflexion demandée, et d'écriture puisqu'il s'agit de rédiger un article à visée argumentative.

Voici une proposition d'indicateurs de l'activation des compétences :

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports	Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire	Mettre en lien	Interpréter un document	Ecrire un document
<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur le passé pour parler du présent. • Avoir conscience que la connaissance du passé rend possible une compréhension plus rigoureuse du présent. • Développer avec précision et clarté sa pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler du film comme d'un document s'inspirant de la réalité. • Avoir conscience des intérêts et des objectifs de la fiction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser ses connaissances sur la période évoquée. • Interroger la fiction dans son rapport au réel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans diverses situations, à l'oral et à l'écrit, développer un point de vue personnel étayé sur un document. • Pouvoir analyser sa propre démarche du rendre compte d'un texte afin d'affirmer son esprit critique (conscientisation des processus d'analyse) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger un article. • Construire et organiser un discours argumentatif efficace.

Quelle répartition en amont pour l'apprentissage des compétences activées dans cette situation ?

Prendre conscience des rapports que le présent engage avec le passé et pouvoir verbaliser ces rapports : cette conscientisation s'approfondit en histoire, tout comme la verbalisation des rapports ; toutefois la verbalisation (au sens général) est avant tout travaillée en français.

Distinguer l'histoire et les usages de l'histoire : on peut penser que c'est essentiellement l'histoire qui est ici concernée mais le français, par une analyse des liens qui se tissent entre fiction et réalité, travaillera aussi cette compétence. Mettre en lien : il conviendra de travailler les savoirs historiques et leur utilisation. La mise en lien entre la fiction et le réel doit être développée dans les deux disciplines.

Interpréter un document : cette compétence est activée dans les deux disciplines. Toutefois, le travail sur les spécificités énonciatives, la catégorisation, l'identification du sujet, la reformulation (et les choix de lecture qu'elle impose), la question de la visée et de son étayage et le développement de l'expression des jugements sont des objectifs principalement rattachés au français. Elle permettra, entre autres, l'utilisation de nombreux points de langue.

Écrire un document : si l'écriture est un domaine qui croise les disciplines, la classe de français est le lieu des apprentissages pour devenir un scripteur autonome. Il doit alors être question des processus rédactionnels, des profils de scripteur, de l'analyse des situations d'écriture et du transfert des connaissances.

Lors de la mise en commun, le rôle de l'enseignant n'est pas de juger de la réflexion des élèves quant au contenu mais bien plutôt de mettre en évidence ce qui a été activé, en termes de compétences et de connaissances, afin de construire la réflexion. Il focalise aussi ses commentaires sur la forme du texte et sa construction. A ce stade de la scolarité, la construction d'un article a déjà été étudiée,

il s'agit donc ici de montrer aux élèves ce qu'ils ont été capables de transférer.

Exemple de séquence.

Le dispositif qui suit a été mis en place sur les niveaux de 6^e et 5^e²² en classe de français et d'histoire en début d'année. La séquence entière est proposée en annexe. Les activités développées, principalement sous la forme de travaux de groupes, visent les objectifs suivants :

- Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.
- Intégrer la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.
- Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.
- Travailler en groupe.

Il apparaît fondamental que les élèves soient à même, dans un premier temps, de pouvoir définir ce qu'est un texte. Trop souvent, leur première représentation, si elle n'est pas remise en cause, leur fait définir un texte comme étant une histoire. Une telle conception, lorsqu'elle n'est pas déconstruite, pose de nombreux problèmes pour la lecture de textes littéraires et non littéraires.

Dans un second temps, les élèves sont confrontés à une tâche complexe nécessitant la catégorisation de textes et d'images. Il s'agit de faire émerger une classification dans laquelle tout texte s'inscrit : soit l'auteur présente le réel, soit il s'inspire du réel, soit il invente un univers fictif. Selon nous, pour produire une interprétation pertinente, le lecteur doit s'interroger sur le rapport au réel du texte lu. Cette classification est rendue possible par les connaissances extra-textuelles (genre, auteur, etc.) et le développement d'une compréhension/interprétation pertinente. C'est l'objet de la dernière phase de travail.

²² Les élèves sont âgés de 12 et 13 ans.

Les textes lus en histoire et en français, et de façon générale, tous les textes lus, s'inscrivent dans cette problématique de leur rapport au réel. Pour amener les élèves à développer des interprétations pertinentes et riches, il est nécessaire de leur permettre rapidement de réfléchir à ce rapport, et ce de façon autonome. S'établissent ainsi les fondements d'un jeune lecteur critique qui cesse de demander : « Monsieur, c'est vrai ce qu'il dit l'auteur ? »

Et si l'École apprenait à penser. Il est grand temps, selon nous, et on peut même regretter que ce ne fût pas le cas plus tôt. Construire un citoyen critique et autonome, là doit être l'objectif de la scolarité. Les réformes actuelles du système français semblent aller dans le bon sens, mais les résistances sont réelles : l'interdisciplinarité serait la mort des disciplines, les compétences feraient disparaître les savoirs et provoqueraient un nivellement par le bas, la progression par cycles serait d'une difficulté insurmontable... Tout cela est faux. Le rôle des disciplines n'est pas contenu en elles-mêmes, elles doivent servir à la construction d'un individu autonome et émancipé. On ne peut pas penser que la scolarité obligatoire vise à construire des spécialistes disciplinaires – la déception serait grande ! – et que de cet agrégat de spécialisations naisse comme par magie un citoyen critique. On ne peut pas penser non plus que l'apprentissage puisse se faire par la répétition de ce qui a été dit par l'enseignant et que de cette répétition puissent naître autonomie et esprit critique. Du simple au complexe ? Non. Ou alors, pour une frange très mince de la population, celle socialement favorisée.

Former un lecteur autonome et critique, nous l'avons montré, doit être un objectif pour toutes les disciplines s'appuyant sur la lecture, notamment l'histoire et le français. Penser face au texte, c'est comprendre et interpréter. Avec les élèves, il faut définir ces processus et développer leur conscientisation. Il est nécessaire aussi de définir l'esprit critique et d'activer ses diverses composantes dans des activités complexes.

La lecture tient une place des plus fondamentales dans notre société et son approche ne peut continuer à se discipliniser. Comprendre un texte en histoire ne peut être différent de comprendre un texte en français. Sans cela, le petit citoyen risque d'être bien perdu devant son écran et ses livres...

ANNEXES

Séquence. Les textes et la réalité : comme un miroir ?

Objectifs

- Intégrer la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.
- Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.
- Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.
- Travailler en groupe.

Séance 1 (Une heure)

Objectif

Faire émerger les représentations des élèves sur ce qu'est un texte.

Modalités

- Après avoir présenté la tâche complexe et les principaux objectifs de la séquence, la consigne suivante est écrite au tableau :
Pour toi, qu'est-ce qu'un texte ?
- Après un temps de travail en solitaire, les élèves se réunissent par deux afin de pouvoir proposer une réponse commune.
- Mise en commun des propositions. Les élèves sont invités à éliminer celles qui semblent erronées ou trop incomplètes à partir d'exemplifications de l'enseignant.
- La trace écrite devra comporter ces éléments : ensemble cohérent de phrases d'un émetteur à un récepteur, un sujet précis, une visée.

Objectif

Faire la tâche complexe.

Modalités

- Les élèves sont réunis par groupe de 4 ou 5.
- Les règles du travail de groupe sont alors posées et écrites dans le cahier avec l'ensemble du groupe classe.
- Ils se confrontent alors à la tâche complexe.

Le document donné aux élèves est le suivant :

Tâche complexe :

Les textes que je vous propose étaient classés en 3 catégories (chaque catégorie contenait le même nombre de textes). Mais on les a mélangés. A vous de les remettre en groupe et de les illustrer avec l'une des 4 images proposées. Vous présenterez votre travail sous la forme d'un panneau qui sera affiché en classe. Vous devrez être capables d'expliquer vos choix à vos camarades lorsque vous présenterez votre panneau. Vous donnerez un nom à chacune des catégories que vous aurez créées.

Texte 1

« (...) Du côté de Marchiennes, la route déroulait ses deux lieues de pavé, qui filaient droit, comme un ruban trempé de cambouis, entre les terres rougeâtres. Mais, de l'autre côté, elle descendait en lacet au travers de Montsou, bâti sur la pente d'une large ondulation de la plaine. Ces routes du Nord, tirées au cordeau entre des villes manufacturières, allant avec des courbes douces, des montées lentes, se bâtissent peu à peu, tendent à ne faire d'un département qu'une cité travailleuse. Les petites maisons de briques, peinturlurées pour égayer le climat, les unes jaunes, les autres bleues, d'autres noires, celles-ci sans doute afin d'arriver tout de suite au noir final, dévalaient à droite et à gauche, en serpentant jusqu'au bas de la pente. (...) »

Germinal, E. Zola, 1885, Roman.

Texte 2

Thucydide raconte l'événement qui a entraîné la guerre entre Athènes et Sparte à partir de 431 avant J.-C.

«(...)Les Spartiates réclamaient à Athènes la suppression du décret sur les Mégariens²³; ce décret d'Athènes interdisait aux Mégariens l'accès aux ports de l'empire athénien et au marché d'Athènes.

Les Athéniens convoquèrent l'Assemblée et purent exprimer leur avis. Bien des assistants prirent la parole et les avis se trouvèrent partagés: les uns pensaient que la guerre contre Sparte était inévitable, les autres conseillaient la suppression du décret. Enfin Périclès monta à la tribune. C'était alors l'homme le plus influent d'Athènes, le plus habile dans la parole et l'action. Voici les conseils qu'il donna aux Athéniens: «mon opinion, Athéniens, est qu'il ne faut pas céder aux Spartiates (...). Si vous faites droit à leur demande, immédiatement, ils accroîtront leurs exigences, en se disant qu'en cela vous avez obéi à la crainte (...). »

Convaincus par les conseils de Périclès, les Athéniens adoptèrent ses propositions. Leur réponse aux Spartiates fut qu'ils ne feraient rien par ordre. (...)

Thucydide (historien athénien)

Histoire de la Guerre du Péloponnèse, tome I, Ve siècle avant J.-C.

Texte 3

«Une fois, il y a bien longtemps, il était un roi qui avait un joli jardin d'agrément derrière son château, et là il y avait un arbre qui portait des pommes d'or. Quand les pommes furent mûres, on les compta, mais dès le lendemain, il en manqua une. On rapporta la chose au roi, qui ordonna qu'on eût chaque nuit à monter la garde sous l'arbre. Le roi avait trois fils, à la nuit tombante il envoya le premier au jardin, mais sur le coup de minuit, il ne put s'empêcher de dormir, et le lendemain matin, il manquait de nouveau une pomme. (...)

L'oiseau d'or, Grimm, XIXe

23 Habitants de la cité de Mégare.

Texte 4

«(...) Ici, il y a des marchandises en abondance. Le poivre ne se vend pas bien. Le gingembre se vend de 22 à 28 deniers la livre, selon la qualité. Le safran est très demandé: il se vend 25 sous²⁴ la livre et il n'y en a plus sur le marché. La cire de Venise se vend 23 deniers la livre. La poudre d'or vaut selon la qualité.

L'associé de Scotto²⁵ a beaucoup de marchandises, mais il ne parvient pas à les écouler; il pense les expédier en Angleterre pour les vendre là-bas. (...)

Extrait d'une lettre adressée à Tolomeo de Sienne (Italie)

par son associé à la foire de Troyes, 1265.

Texte 5

«(...) Le Lion Poltron, qui avait passé plusieurs heures parmi les effluves de coquelicots, dormit encore longtemps. Lorsque, enfin, il s'éveilla et roula du chariot sur le sol, il fut bien heureux de se retrouver en vie.

J'ai couru le plus vite possible, dit-il dans un bâillement, mais ces fleurs ont eu raison de moi. Comment avez-vous fait pour me sortir de là?

Ses amis lui expliquèrent leur rencontre avec des mulots qui avaient généreusement mis leurs forces à son service. Le Lion éclata de rire.

Et, comme le Lion se sentait tout à fait rétabli, ils reprirent la route, tout heureux de marcher dans l'herbe tendre. Bientôt ils aperçurent la route de briques jaunes et s'y engagèrent, impatients d'arriver au repaire du Grand Oz. (...)

Le magicien d'Oz, Lyman Frank Baum, 1900.

24 Un sou = 12 deniers.

25 Un autre marchand de Sienne.

Texte 6

«Soldat Edward Romano

J'étais de faction près de la cote 44 et il pleuvait. Il n'y avait pas de vent et la pluie tombait tout droit. Vers le nord, des lumières surgissaient comme des éclairs de chaleur le long de l'horizon et le grondement sourd des batteries résonnait au loin. Accroupi dans la tranchée, trempé jusqu'aux os et grelottant de froid, je pensais : C'est calme ici ce soir, mais là-bas, vers le nord, il se passe des choses terribles : là-bas, en ce moment même, des hommes se font mettre en pièce ou massacrer à coups de baïonnette. (...) »

Compagnie K, William March, 1933, Roman.

Séance 3 (Une heure)

Objectif

Intégrer une nouvelle classification des textes.

Modalités

- Chaque groupe vient présenter son tableau à la classe puis l'affiche au mur.
- Chacune des propositions de classification est écrite dans le cahier et évaluée par le reste de la classe.
- Les interventions de l'enseignant seront fonction des propositions des élèves. Dans tous les cas, il montrera l'importance du rapport au réel du contenu des textes et de ce que cela implique pour le lecteur. Toute classification cohérente est acceptée.
- La classification suivante est écrite dans le cahier : dans un texte, soit l'auteur présente le réel, soit l'auteur s'inspire du réel, soit l'auteur invente un univers fictif.

Travail

Selon toi, qu'est ce qui permet de classer un texte, quel qu'il soit, dans l'une des catégories que vous venons de mettre à jour ?

Objectif

Comprendre ce qui permet de positionner un texte par rapport au réel.

Modalités

- Mise en commun du travail de réflexion fait à la maison par les élèves.
- Les propositions sont notées au tableau puis les élèves éliminent les moins pertinentes.
- Trace écrite rédigée par les élèves en individuel puis, après leur proposition, on en construit une commune qui devra contenir les éléments suivants : le contenu du texte, le paratexte et les connaissances personnelles.
- Bilan de la séquence : distribution d'un tableau récapitulatif des objectifs de la séquence avec moment d'autoévaluation par A/B/C.

Savoir-faire	Mon évaluation : A B C
Comprendre la classification suivante des textes : l'auteur présente le réel, l'auteur s'inspire du réel, l'auteur invente un univers fictif.	
Comprendre ce qui fait les spécificités d'un texte.	
Comprendre l'importance du paratexte et des connaissances personnelles pour lire.	
Travailler en groupe.	

Valery Rion

Lycée de Porrentruy

Repenser l'exercice de la
dissertation par l'écriture

«L'école est le dernier lieu qui résiste encore à l'univers de la consommation. Celui où l'on s'offre le luxe de penser dans le calme, de questionner le monde, de l'analyser afin de construire patiemment sa propre liberté¹»

Alain Finkielkraut

S'il y a bien un exercice où l'on demande à un élève ou à un étudiant de penser et de réfléchir, c'est celui de la dissertation. Cet exercice se pratique souvent seul et ne permet pas véritablement la confrontation des points de vue, si importante dans nos sociétés démocratiques, puisque cela contribue au développement de l'esprit critique et de la capacité de dialogue des citoyens de demain. Il s'agit pourtant d'un des principaux objectifs visés par la pratique dissertative. Nous avons donc imaginé un dispositif d'écriture collaborative par l'intermédiaire d'un logiciel de traitement de texte en ligne qui oblige les élèves à partager leurs idées puis à trouver un consensus pour rédiger leur dissertation.

Certains intellectuels de renom, à l'image de Serge Tisseron, prônent la nécessité de travailler de manière collaborative avec les ordinateurs (ou d'autres outils numériques permettant d'écrire). Pour lui, «l'ordinateur est fait pour être relié aux autres, cela n'a pas de sens de faire travailler les élèves individuellement sur leur propre texte²».

1 Phrase citée en exergue du manuel de dissertation de Grossen et Dupuis (1998).

2 Conférence de Serge Tisseron au congrès syndical des enseignants jurassiens, novembre 2014.

Il conviendra dans un premier temps de présenter le dispositif didactique utilisé dans deux classes de première année du lycée cantonal de Porrentruy (autrement dit la première année post-obligatoire dans le système scolaire suisse, après les onze années d'école obligatoire) pour ensuite voir en quoi le dispositif permet de susciter la réflexion et le débat entre pairs pour faire de l'école un lieu de pensées et de controverses.

1. Présentation du dispositif

Il s'agit d'une activité d'écriture, en l'occurrence une dissertation générale, sous forme d'apprentissage collaboratif (Baudrit, 2007) à distance (Henri Lundgren-Cayrol, 2003). L'idée est de mettre à disposition sur *Google Drive* (anciennement *Google documents*)³ un sujet de dissertation par groupe de quatre ou cinq élèves, ceux-ci ayant pour consigne de rédiger une dissertation en quatre étapes⁴:

1. Analyse de l'énoncé
2. Recherche des idées
3. Organisation des idées (élaboration du plan)
4. Rédaction du travail de dissertation

Les consignes distribuées aux élèves en début de semestre (début février) figurent en annexe (annexe I). Les élèves doivent se rendre sur le site internet personnel de l'enseignant (www.valeryrion.ch) qui est habituellement utilisé pour mettre à disposition des documents divers relatifs aux cours. Là, ils trouvent les liens qui les redirigent sur le programme *Google Drive* où un sujet de dissertation a été attribué à chacun des groupes qui ont été préalablement formés.

3 *Google Drive* a été choisi car son interface est extrêmement facile à utiliser. Cela dit, on peut très bien utiliser le même dispositif n'importe quel logiciel de traitement de texte en ligne (*Framapad*, *Etherpad* ou encore *Office 365* par exemple sont des alternatives possibles à *Google Drive*).

4 Ce découpage s'inspire de la méthode développée par Dupuis et Grossen (1998).

Seules les personnes qui disposent du lien sont autorisées à éditer le document. Il faut toutefois régler cela dans les paramètres de partage du programme de *Google Drive* lorsque l'on crée le document. Comme le site www.valeryrion.ch est protégé par un nom d'utilisateur et un mot de passe, les élèves sont les seuls à pouvoir accéder aux pages sécurisées. En cliquant sur le lien, ils accèdent à la page du traitement de texte encore vierge avec pour seules indications la composition du groupe et le sujet de la dissertation. Le délai de reddition est différent pour la partie préparatoire (parties I à III de la méthode de Dupuis et Grossen, 1998) de celui fixé pour le travail final, cela afin de laisser du temps à l'enseignant pour intervenir en formulant des commentaires sur la première partie du travail, le cas échéant pour réorienter la réflexion des élèves ou encore les encourager à poursuivre leurs réflexions.

L'enseignant peut en effet à tout moment intervenir en indiquant ses remarques ou ses questions directement sur le texte. Les étudiants ont accès au fichier et aux modifications en temps réel. Ce procédé leur permet de travailler sur un sujet par groupes et à distance sur le même fichier informatique, innovation considérable dans le travail collaboratif permise par le logiciel fourni gratuitement par *Google* et ses variantes. L'élaboration commune d'un tel travail permet deux retours plus récurrents et plus précis que dans un travail individuel en classe : celui des pairs et celui de l'enseignant.

2. Réflexion sur le dispositif et ses fondements théoriques

Ce dispositif innovant s'appuie paradoxalement sur un exercice d'écriture traditionnel : la dissertation. Rappelons avec Dupuis et Grossen (1998, p. V) qu'«historiquement, le mot «dissertation» apparaît dans la langue française en 1645 pour désigner un exercice de réflexion critique argumentée appliquée à un objet d'ordre littéraire. En tant qu'exercice scolaire, la dissertation française, destinée aux classes de philosophie, est mise au programme de

tous les degrés du secondaire (en France) à partir de 1880. Aujourd'hui, après avoir fait l'objet de controverses passionnées (de nombreuses voix s'étant élevées, même parmi d'éminents pédagogues, pour dénoncer un exercice jugé artificiel, dépassé, ou excessivement contraignant et difficile), elle continue néanmoins de figurer dans nos programmes et d'être pratiquée en cours de français. La dissertation constitue surtout, faut-il le rappeler, l'une des deux épreuves de maturité [ou baccalauréat] portant sur cette discipline. » Malgré les critiques récurrentes dont cet exercice fait l'objet, force est de constater qu'il s'agit en effet de l'exercice demandé à l'écrit lors des examens de maturité, tout comme en 1998 et il le restera sans doute encore un certain temps en Suisse romande. Il convient donc d'habituer les élèves à la pratique de cet exercice discursif délicat.

2.1. Voir la dissertation comme un exercice de la pensée

On peut d'ailleurs reconnaître à la dissertation un certain nombre de qualités: « Il nous a semblé quant à nous qu'outre d'indéniables qualités formatrices, sur les plans logique, argumentatif, ou réflexif, comme sur les plans intellectuel et culturel, la dissertation présentait dans le cadre scolaire un avantage trop rarement pris en considération: elle constitue en effet l'un des seuls exercices permettant à l'élève, d'une part de se décentrer en prenant en considération un point de vue autre que le sien, et d'autre part d'exprimer son opinion personnelle comme de former progressivement son jugement ou sa propre pensée. » (Dupuis et Grossen, 1998, p. V). La capacité à se décentrer est reconnue comme étant quelque chose de difficile pour un adolescent, raison pour laquelle il est intéressant de le « forcer » à voir les multiples points de vue qui peuvent être défendus dans le cadre d'une dissertation. Le décentrement est par ailleurs facilité par l'approche collaborative du dispositif puisque l'élève est amené à présenter ses idées et à juger celles des autres dans le cadre du fonctionnement même du groupe en vue de la tâche qui lui incombe. Mais que faut-il entendre exactement par collaboration ?

2.2. *Une pratique collaborative*

Le dispositif que nous avons présenté est collaboratif au sens où chacun participe potentiellement à toutes les étapes de la tâche, au nombre de quatre si l'on en croit Baudrit, (2007, p.83): planifier, rédiger, réviser et corriger. La tâche de l'individu au sein du groupe n'est volontairement pas définie par l'enseignant. Chaque groupe a donc une grande autonomie, y compris autour de son fonctionnement. C'est une des caractéristiques de l'apprentissage collaboratif (voir Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p.28).

Ce flou relatif dans l'attribution des tâches est également un des aspects qui différencie la collaboration de la coopération. En effet, pour Baudrit (2007, p.30-31), il y a une différence entre le modèle collaboratif américain, où le rôle de chaque membre du groupe est défini à l'avance, et le modèle collaboratif propre à la psychologie sociale européenne où «rien n'est vraiment fixé à l'avance, [...] les groupes s'organisent ensuite progressivement pour mener à bien les objectifs qu'ils se sont fixés» (Baudrit, 2007, p.31). Henri et Lundgren-Cayrol distinguent ces deux modèles de fonctionnement groupal en parlant de coopération lorsqu'il y a partage des tâches et de collaboration lorsque la tâche est véritablement partagée (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p.32).

Notre dispositif se veut donc collaboratif au sens où l'entendent Henri et Lundgren-Cayrol et pas seulement coopératif. Une large autonomie est laissée au groupe dans son fonctionnement pour accomplir la tâche demandée. Néanmoins, il est tout à fait possible qu'à certaines étapes du travail, certains groupes se soient organisés sur le modèle coopératif. Il est très difficile, pour ne pas dire impossible d'avoir une idée du fonctionnement réel d'un groupe d'élèves; Baudrit parle d'ailleurs d'un «fonctionnement insaisissable des groupes collaboratifs» (Baudrit, p.127).

Il s'agit également de *co-writing* car la tâche est «totalement collaborative, parce que les pairs se partagent la responsabilité du texte, et

ils coopèrent au niveau de chaque tâche» qui se différencie du *co-publishing* où les élèves peuvent écrire séparément mais ont la possibilité de se consulter et enfin du *co-responding*, où il n'y a que le travail de révision et de correction qui est commun (cette typologie est empruntée à Baudrit, 2007, p.82). Un commentaire d'élève dans un des groupes laisse cependant penser que les élèves se sont réparti les arguments et qu'ils les ont rédigés individuellement : «c'est ici qu'il faut écrire et pas me l'envoyer par mail!». Le fonctionnement du groupe a donc sûrement été coopératif pour la rédaction du travail et collaboratif pour la phase de révision (*co-responding* selon Baudrit). Il en va de même pour un autre groupe où l'on retrouve les prénoms de chaque élève à côté des différentes parties du plan détaillé. Cela révèle une certaine répartition des tâches.

Retenons enfin la définition de l'apprentissage collaboratif donnée par Henri et Lundgren-Cayrol : «L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interactions pour la construction collective des connaissances. [...] Le groupe est un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants.» (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p.42-43). L'élément central de cette définition est la notion de «groupe», celui-ci fait son apparition dans le triangle pédagogique traditionnel (voir Houssaye, 2000) et joue le rôle «de catalyseur de l'apprentissage». Il contribue à l'apprentissage de l'individu, comme l'enseignant.

2.3. Intérêt de la collaboration dans l'exercice de la dissertation

Dès lors que la définition de l'apprentissage collaboratif a été précisée, il paraît légitime de se demander ce qu'il apporte véritablement à l'exercice de la dissertation. Pour ce faire, l'intérêt d'une pratique d'écriture collaborative pour chacune des entités du triangle pédagogique (savoir, enseignant, étudiant, voir Houssaye, 2000) sera évalué.

Tout d'abord, si l'on se place sous l'angle du contenu à enseigner, il semble que le dispositif soit particulièrement adapté à l'enseignement d'objets complexes: «les démarches collaboratives servent mieux que d'autres les apprentissages reliés à des domaines complexes, peu ou mal structurés. Car la collaboration, qui est faite de la mise en commun de visions et de points de vue, permet de fournir des explications diverses d'un même phénomène et ainsi rendre compte de sa complexité.» (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p. 19). La dissertation en est un sans aucun doute. Elle fait appel à la compréhension de plusieurs autres notions, capitales dans une démarche intellectuelle, qui sont difficiles à appréhender, comme par exemple la notion de «problématique». Ainsi, l'apprentissage collaboratif dans le cadre de l'exercice de la dissertation permettrait de faire formuler aux élèves leur représentation de la dissertation et de la confronter avec celle des autres ainsi qu'avec la méthode qui leur a été présentée en cours (inspirée de Grossen et Dupuis, 1998). Cet échange devrait permettre au groupe de construire et de partager une représentation commune de l'exercice dissertatif. «L'apprentissage collaboratif [...] se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontations, de discussions et de «disputes» opposant des points de vue qui provoquent des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages (von Glaserfeld, 1990 et 1995 ; Jonassen et al., 1995).» (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p. 14). Ce climat de controverses est propice également à l'émergence de compétences qui dépassent la simple maîtrise de l'exercice de la dissertation.

Si l'on reprend les «finalités générales» de l'exercice de la dissertation formulées par Sylviane Dupuis et Daniel Grossen (1998, p. V), il semble que certaines d'entre elles puissent être travaillées davantage par l'intermédiaire d'un dispositif collaboratif :

- «développer l'écoute d'autrui, la capacité à tenir compte des objections ou d'opinions différentes de la sienne ;
- aider à clarifier sa propre pensée, à la préciser et à la structurer – comme à arrêter son jugement ;
- susciter la prise en compte de différentes valeurs, traditions ou repères (éthiques ou culturels). Favoriser par là l'apprentissage de la tolérance et améliorer le rapport à l'autre par le recours à différents points de vue et au décentrement ;
- préparer à l'exercice de la citoyenneté, à la discussion en assemblée, au débat et à la vie démocratiques, à tous les niveaux de la société ;
- favoriser l'accès au monde (et aux instruments) du savoir, ainsi que l'enrichissement de la culture personnelle ; susciter l'envie d'approfondir ses propres interrogations ;
- aider à mieux se comprendre et s'évaluer soi-même, à mieux comprendre l'homme en général, ou la société humaine, et à construire progressivement sa propre personnalité.»

Améliorer le rapport à l'autre, écouter son point de vue, se décentrer, apprendre à débattre sont autant de compétences difficiles à acquérir pour des adolescents, *a fortiori* en travaillant seuls. La mise en place d'un dispositif collaboratif aide les élèves à formuler leurs idées et à comprendre celles des autres avant de rédiger la dissertation qui représente en quelque sorte la synthèse de toutes les discussions entre pairs. Ces objectifs généraux sont essentiels dans l'exercice de la pensée, de la réflexion et du débat qui sont sans doute les pierres angulaires d'une formation générale à la citoyenneté, essentielle au bon fonctionnement de nos sociétés démocratiques.

L'échange suivant entre élèves avec la fonction commentaire illustre cette étape de négociation: «Élève 1: ça va l'annonce du plan? parce que du coup on a plutôt contredit à chaque fois. Élève 2: Non je trouve ça pas mal! Car ici on décrit les besoins vitaux donc ça répond à l'accroche! Et je suis désolée je rentre que mnt...». Ce type de commentaires est précieux pour l'enseignant qui peut voir comment certaines parties sont discutées, puis élaborées et enfin rédigées. Une autre intervention illustre ce processus rédactionnel: «Réponse d'un élève: Oui ok! Dans ce genre de cas tu peux directement modifier ça me dérange absolument pas: D». On sent ici que l'élève qui est intervenu entre tout à fait dans la démarche collaborative puisqu'il autorise un autre élève à réviser, à reformuler ce qu'il a écrit.

Dans ce type d'exercices, les relectures, nombreuses, jouent d'ailleurs un rôle essentiel. Elles sont de deux ordres d'après Gaulmyn: «l'appropriation du texte [...] et la distanciation qui objective le texte» (Gaulmyn, Bouchard, Rabatel, 2001, p. 43) C'est par la multiplicité des relectures successives que le texte va progressivement se construire, ou plutôt se co-construire, en témoigne l'échange sur le sujet suivant: «La sagesse fixe des bornes à tout, même à la connaissance.», citation de Nietzsche: «Élève 1: Ça vous va ou pas du tout comme conclusion? Élève 2: Attends, je lis ta conclusion. Élève 1: Je modifie encore pour que ça soit plus compréhensible Élève 2: D'accord. Tu peux essayer d'expliquer la sagesse et la connaissance dans l'intro?». On est ici en phase de révision du texte et les élèves utilisent sans doute la fonction commentative de manière synchrone, eu égard au jeu de questions-réponses. L'objectif est donc d'améliorer l'introduction au niveau de la compréhension du sujet et la conclusion du point de vue de l'expression. Les aspects sont traités ensemble par les élèves.

Ajoutons que l'exercice de la dissertation s'accompagne de l'utilisation de l'outil informatique. Le programme que les étudiants ont utilisé est avant tout un traitement de texte traditionnel et ils devaient rédiger leur texte en respectant des normes typographiques,

ce qui est indispensable à tout futur étudiant dans une université. De plus, après s'être familiarisés avec *Google Drive*, ils peuvent à présent l'utiliser spontanément pour faire les travaux de groupes qui seront demandés dans d'autres disciplines. C'est une compétence en informatique qu'ils ont apprise par l'expérience. Lebrun (2007) dans son ouvrage *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre: quelle place pour le TICE*, lie d'ailleurs les nouvelles technologies et la pédagogie active, dont l'un des slogans est «learning by doing». Pour elle, il est nécessaire de réaliser l'importance de l'impact cognitif des TIC sur l'élève qui les manipule. C'est précisément en faisant cet exercice que les élèves apprennent à utiliser *Google Drive*.

Du côté de l'étudiant, il y a un intérêt à participer à une expérience collaborative tout d'abord parce qu'il a sans doute davantage une plus grande conscience d'être lu véritablement. Le nombre de lecteurs des textes produits augmente sensiblement et ne se limite plus au seul enseignant. En effet, les membres du groupe deviennent des lecteurs qui portent systématiquement un œil critique sur ce qui a été réalisé. Cette conscientisation de l'existence de destinataires – Baudrit parle d'«audience» (2007, p. 77) – contribue à améliorer la qualité du texte rédigé.

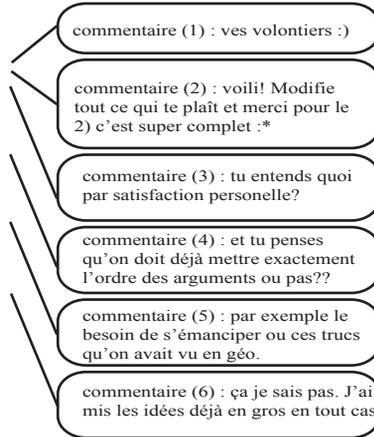
En vertu de ce qu'on appelle l'effet-tuteur, les explications que les élèves se donnent les uns aux autres améliorent leurs compétences en matière de dissertation : «En général, des bénéfiques cognitifs sont retirés par les personnes [...] qui se chargent d'expliquer à d'autres tel ou tel aspect d'un problème ou d'une situation. Phénomène également connu sous le nom d'effet-tuteur (Barnier, 1994 ; Guichard, 2003). En la matière, un résultat semble maintenant établi : «L'explication adressée à d'autres est plus avantageuse que celle destinée à soi-même» (Ploetzner et *al.*, 1999, p. 103 ; trad. Pers.). L'[apprentissage collaboratif] offre évidemment de telles opportunités, il permet aux partenaires de s'entraider, d'échanger des informations pour mieux saisir une situation-problème.» (Baudrit, 2007, p. 124).

Enfin, l'apprentissage collaboratif «aurait également cette particu-

larité de faciliter le travail créatif, de favoriser de nouveaux modes de pensée» (Baudrit, 2007, p.22). C'est essentiel dans le travail de dissertation, notamment pour la recherche d'idées, qui est forcément plus riche, mais aussi dans la construction du travail. Tout cela provient du climat d'émulation créé par les discussions menées au sein du groupe. C'est grâce aux négociations, aux discussions, aux remises en question que les élèves vont progresser dans l'élaboration de leur dissertation comme le relève Baudrit : «Enfin Dillenbourg (1999) voit, dans les interactions, l'occasion d'ouvrir un espace de négociation ; c'est-à-dire de faire «qu'un partenaire ne puisse pas imposer ses idées à partir de sa seule autorité, mais qu'il soit amené à argumenter, à justifier son point de vue, pour essayer d'être convaincant» (ibid., p.13 ; trad. pers.). Ne pas contraindre mais convaincre, voilà le propre de l'interaction collaborative. À ce sujet, Clark & Brennan (1991) parlent de l'effort collaboratif que les personnes doivent manifester pour trouver un terrain d'entente, une base de travail commune.» (Baudrit, 2007, p.123). Les élèves doivent donc développer des stratégies argumentatives pour faire comprendre au groupe la valeur de leurs idées. Le travail collaboratif incite à ce type d'échanges qui vont dans le même sens en termes de compétences que les finalités générales de la dissertation de Dupuis et Grossen évoquées ci-dessus.

Les élèves ont eu de véritables discussions autour des sujets. Cela peut se mesurer par le nombre de remarques ou commentaires qu'ils ont postés mais aussi par les discussions qu'ils pouvaient avoir en se commentant l'un l'autre. Par ailleurs, il existe une fonction «chat» dans *Google Drive* et ils ont avoué l'avoir beaucoup utilisée lorsqu'ils étaient connectés au même moment. Cela leur a été considérablement utile pour discuter des énoncés proposés et organiser leur réflexion. Il faut préciser que, parmi les interactions, certaines se font de manière synchrone lorsque plusieurs personnes sont connectés simultanément, et d'autres se font de manière asynchrone lorsque la connexion est différée. Le chat s'utilise uniquement de manière synchrone alors que les commentaires s'utilisent indifféremment

de manière synchrone et asynchrone. Sur cette phrase de Voltaire : « Où il n'y a pas le vrai besoin il n'y a pas le vrai plaisir. », des élèves ont eu l'échange suivant :



On remarque un véritable questionnement sur l'organisation du travail. On se situe encore dans la phase préparatoire de la dissertation et non dans la phase de rédaction. Comme le relève Gaulmyn : « c'est ce désordre qui est productif et qui forme le tissu de l'interaction, vue comme un faisceau tressé plutôt qu'une chaîne d'activités en succession logique » (Gaulmyn, Bouchard, Rabatel, 2001, p. 41). C'est à partir des échanges, des idées rédigées en vrac, que le discours et la réflexion se développent. Par ailleurs, cet exemple montre que les phases d'élaboration de l'écrit décrites par Dupuis et Grossen ne sont pas aussi claires et schématiques (recherche d'idées, élaboration du plan, rédaction) qu'on ne pourrait le penser. En effet, l'acte d'écrire suppose un retour, un questionnement sur ce qui a été produit pendant la phase préparatoire. Rédiger pousse à réfléchir différemment, à revenir sur ce qui a été formulé préalablement, à le réévaluer, et éventuellement à le remettre en question.

Du point de vue de l'enseignant, le dispositif tel qu'il a été présenté permet d'intervenir, de poser des questions aux élèves afin de les guider dans la suite de leur réflexion. De fait, ce processus préparatoire, sans le recours aux traitements de texte en ligne, échappe

complètement à l'enseignant lorsque les élèves rédigent une dissertation sur table. Cela permet d'intervenir de manière efficace dans le processus d'écriture et cela améliore le rendu comme le confirme Baudrit en citant Freedman : « Grâce à une investigation de grande envergure menée dans des établissements scolaires américains, cette collègue [Freedman (1987a)] s'est aperçue que les enseignants qui réussissent le mieux auprès de leurs élèves, toujours lors d'activités d'écriture, sont ceux qui interviennent au cours de ces activités et non à la fin. Ils essaient de répondre aux interrogations des élèves, ils les incitent à développer des idées, à argumenter. D'ailleurs, cet auteur voit dans les groupes d'écriture une formule à même de compléter le travail des enseignants, susceptible d'alléger leur tâche vu qu'ils ont du mal à s'intéresser à tous en même temps. Dans ces conditions, ce qu'un enseignant est dans l'impossibilité d'apporter à un moment donné pourra peut-être venir d'un partenaire de travail. » (Baudrit, 2007, p. 78) Stéphane Métral relève qu'il s'agit d'un avantage intéressant dans l'utilisation de ce qu'il appelle le *tutoring* en ligne : « Le *tutoring* en ligne, soit la possibilité de commenter en ligne les productions des élèves favorise un feedback rapide, ce qui est généralement apprécié » (Métral, 2013). De plus, les interventions formulées par les pairs au sein du groupe peuvent également permettre l'amélioration du travail.

Voici un exemple d'intervention sur le texte préparatoire avant la rédaction sur le sujet suivant : « La liberté signifie la responsabilité. C'est pourquoi la plupart des hommes la craignent. » (Shawn G.B.) Les élèves proposent l'idée suivante : « Avoir des enfants est une responsabilité importante et les parents doivent garantir un bon mode de vie à leurs enfants ». L'enseignant surligne la phrase et indique : « Quel rapport avec la notion de liberté ? N'oubliez pas que tous les arguments doivent parler de TOUT le sujet... et pas seulement d'un aspect (uniquement la responsabilité ou uniquement la liberté). Veillez à préciser l'articulation de votre argumentation au propos de l'énoncé ». Les commentaires sont toujours vus dans une optique d'approfondissement, de questionnement, de précision et non de pure correction. Il faut veiller à laisser la réflexion des élèves

se développer et non pas à brider ou à formater leur discours, ce qui aboutirait au résultat inverse de ce qui est souhaité : «La démarche d'appropriation est dynamique, encadrée par le formateur qui anime, aide et guide les apprenants. Il adapte ses interventions selon le degré d'autonomie du groupe et son objectif ultime est de remettre le plus possible aux apprenants le contrôle de leur apprentissage.» (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003, p. 18).

Il ne s'agit pas de donner des réponses aux élèves sur leur sujet mais à les pousser à s'interroger davantage. L'interaction suivante entre une élève et l'enseignant montre la volonté de l'enseignant d'aiguiller les élèves vers une démarche dialectique : «Élève : Bonjour, nous pataugeons. Est-ce une bonne problématique? Merci d'avance. Enseignant : Oui, mais vos deux questions vont dans le sens de ce que dit l'énoncé! (C'est déjà bien, cela montre que vous avez compris ce qui est exprimé). Essayez maintenant de trouver un moyen de contredire ce point de vue...». Il est également possible de demander des précisions quant à la compréhension effective d'un énoncé, en l'occurrence une phrase de Voltaire : «Aussi longtemps qu'un homme saura s'indigner, il restera jeune.» : «Élève : Bonjour! Pensez-vous que l'accroche est pertinente? Bonne fin de journée! Enseignant : Bonjour, il y a des pistes intéressantes. En revanche, une chose me chiffonne. On dirait en vous lisant que vous considérez «indignation» et «expression des idées» comme des synonymes. Or, ce n'est pas le cas... vous devriez éclaircir ce point!». Par ailleurs, l'enseignant peut suggérer des pistes de réflexions. Par exemple sur la phrase de Nietzsche : «La sagesse fixe des bornes à tout, même à la connaissance.» : «Élève : Voilà ce que nous avons compris de cet énoncé! Nous avons eu beaucoup de peine et sommes un peu coincées à ce point-ci... Nous sommes un peu perdues par rapport à cette citation et ne savons pas trop où nous orienter pour les exemples, ceux au-dessus ne sont pas vraiment des exemples concrets mais ils aident à la compréhension du propos. Enseignant : Je trouve que vous avez déjà bien expliqué le sujet! Il faut aussi essayer de remettre en question le propos. Quelques pistes de réflexion : 1) discutez la différence entre «sagesse» et «connais-

sance». 2) vous partez en direction de la science... c'est bien ! Quels sont les exemples de découvertes scientifiques qui peuvent être délicates d'un point de vue philosophique ? (Il y en a beaucoup !) 3) en dehors du domaine purement scientifique, que se passe-t-il ? ». Les élèves de première année, pour qui l'exercice est nouveau, se sentent parfois perdus et démunis en face de la tâche complexe que constitue la rédaction d'une dissertation. Le fait de pouvoir s'appuyer sur le groupe et l'enseignant donne un côté rassurant au dispositif présenté dans cette contribution.

Conclusion

L'idée d'une telle pratique de la dissertation n'est pas d'enfermer les élèves dans des modèles de prêt-à-penser, avec des raisonnements abscons *pro* et *contra* si joyeusement raillés par Rabelais dans *Gargantua*. En face d'Eudémon, produit de la nouvelle éducation humaniste, Gargantua qui a eu comme précepteur un vieux sorbonaigre, tenant de l'éducation scolastique traditionnelle, est incapable de prononcer «une parole non plus qu'un pet d'asne mort⁵». Il convient dès lors d'avoir une vision humaniste de la dissertation, une vision ouverte qui va au-delà de ses aspects formels parfois un peu étriqués. C'est l'occasion pour nos élèves de penser, de s'exprimer et l'apprentissage collaboratif permet de le faire de manière autonome tout en suscitant des débats au sein des groupes. Il y a effectivement «un changement de paradigme pour désigner cette nouvelle façon d'envisager les activités d'écriture à l'école. [...] D'abord considérée comme «silencieuse et solitaire», ni communautaire ni collaborative, l'écriture est maintenant reconnue comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires (Emig, 1979, p. 140-141, trad. Pers.)» (Baudrit, 2007, p. 76). Il est certain que l'apprentissage collaboratif est utile dans l'apprentissage de la dissertation et aide à penser et à argumenter. Il ne s'agit cependant pas à mon avis de jeter aux oubliettes les anciennes pratiques mais

5 François Rabelais, *Gargantua*, éd. Gérard Defaux, Paris, Le Livre de Poche, 1994, pp. 191-193.

de voir le numérique comme une opportunité de varier les activités. Je rejoins de ce point de vue Stéphane Métral: «Tout n'est pas à jeter ou à changer. Il ne s'agit, en effet, pas de remplacer totalement une approche plus traditionnelle par un enseignement fondé sur le seul recours aux MITIC [Médias, images et technologies de l'information et de la communication]. En d'autres termes, les MITIC constituent un outil parmi d'autres et un bon enseignement se doit de varier les approches et les pratiques.» (Métral, 2013). Un tel dispositif permet de faire prendre conscience aux élèves que bon nombre de textes sont le résultat de collaborations. Il y a souvent des relecteurs (éditeurs, correcteurs, etc.) qui commentent les textes afin d'améliorer les productions de l'auteur/des auteurs. Il y a ici une transformation d'une pratique solipsiste pour apprendre à réfléchir, à penser et à écrire ensemble, élément essentiel de la formation à la citoyenneté.

Références bibliographiques

- Baudrit, A. (2007), *L'Apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck.
- Dupuis, S. & Grossen, D. avec la collaboration de Rychner, M. (1998) *Apprentissage de la dissertation* (4 volumes), Genève: département de l'instruction publique de la République et Canton de Genève.
- Gaulmyn, M.-M. de & Bouchard R. & Rabatel A. (2001), *Le Processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, Paris: L'Harmattan.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: De Boeck.
- Lebrun, M. & Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Métral, S. (2013) «Utilisation pédagogique des MITIC en classe, au quotidien» in *Usages*

des médias, de l'image et des TIC au Secondaire II – Colloque du 18 septembre 2013 à Martigny, p. 14-15, disponible en ligne :

http://svia-ssie-ssii.ch/_media/ssie/news/2013_11_25_actes_colloque_18sept2013_martigny_v2.pdf, consulté le 10 janvier 2013.

Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie* 145.

Viau, R. 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Université de Sherbrooke,

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>, consulté le 10 janvier 2013

v : consignes du travail

Travail de groupe : dissertation

Pendant ce semestre, vous serez amenés à travailler autour de sujets de dissertation par groupes de trois ou quatre personnes sur le logiciel de traitement de texte *Google Drive* (semblable à *Microsoft Word* à la différence que toutes les personnes qui disposent du lien URL peuvent modifier le document, chacun peut ainsi voir les modifications en temps réel).

Il s'agira de présenter un travail en quatre étapes :

1. Analyse de l'énoncé

C'est-à-dire donner le thème général dans lequel se situe le sujet ; repérer, définir et expliquer les mots-clés de l'énoncé ; reformuler le propos de l'énoncé, déterminer le contre-énoncé (lorsque c'est possible) et mettre en lumière la problématique qui se trouve au cœur du sujet (= question qui permet de mettre en opposition énoncé et contre-énoncé et à laquelle les arguments doivent répondre).

2. Recherche des idées

Il s'agit ici de chercher des idées d'arguments, de contre-arguments ainsi que d'exemples pertinents pour illustrer lesdits arguments. (*Brainstorming*). N'hésitez pas à aller chercher des exemples dans vos lectures (récentes ou plus anciennes).

3. Organisation des idées (élaboration du plan)

Rédigez un plan détaillé de votre réflexion, organisez et sélectionnez les idées évoquées dans la partie II.

Rédaction du travail de dissertation

Écrivez la dissertation. C'est l'aboutissement du travail préparatoire (points 1 à 3). Rédigez une introduction, un développement et une conclusion selon les indications qui figurent dans votre cours de dissertation.

- Marquez clairement la séparation entre les quatre parties du travail.
- Pour toutes les parties, rédigez des phrases complètes et faites attention à l'orthographe!
- C'est un travail de groupe. Répartissez le travail de manière équitable et confrontez vos idées.
- Le travail final (point 4) devra comprendre environ 1200 mots.
- (police times new roman, taille 12)
- Vous trouverez les liens pour accéder aux documents sur lesquels figurent les sujets et la composition des groupes sur www.valeryrion.ch.
- Faites un alinéa en début de chaque paragraphe.
- Le travail sera à rendre en deux étapes: points 1 à 3 à faire jusqu'au 11 avril 2015 ; point 4 à faire jusqu'au 11 mai 2015.

Charles Heimberg

Université de Genève

Apprendre à penser le monde
quand il est troublé

Les attentats de Paris et de Bruxelles en 2015 et 2016, les conflits du Proche-Orient et la crise internationale des réfugiés, auxquels s'ajoutent les effets des crises financières et des politiques d'austérité dans le cadre européen, nous font vivre dans un contexte de difficultés et d'inquiétude qui nécessite d'examiner les problèmes de société dans toute leur complexité et de proposer des solutions appuyées, autant que possible, sur des arguments impliquant la raison scientifique.

Par sa déclaration de 2003 relative aux finalités et objectifs de l'École, la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP) promeut la faculté de discernement et l'indépendance de jugement des élèves, termes qui figurent aussi depuis 1977 dans la loi genevoise sur l'instruction publique (CIIP, 2003). Dans une société de l'information démultipliée où l'École n'est plus qu'une source parmi d'autres et où s'est installée une certaine confusion propice au relativisme, voire à la circulation de théories du complot, la responsabilité de l'École en matière de discernement, d'indépendance de jugement et de pensée autonome est sans doute plus grande que dans le passé.

La conjoncture socioculturelle contemporaine nécessite un apprentissage de la gestion du doute: il est indispensable de se poser des questions et de prendre garde à ne pas se laisser manipuler. Mais sans verser dans l'ornière d'un scepticisme radical, sans tomber dans le piège d'une posture selon laquelle tous les points de vue se vaudraient et aucune option ne serait dès lors préférable à une autre.

Sans que ce terme soit toujours explicitement utilisé, c'est bien une forme d'esprit critique qui paraît pouvoir répondre aux défis lancés

par la complexité des problèmes sociétaux actuels, un esprit critique qu'il s'agirait de faire acquérir ou construire par les élèves dans le cadre scolaire. Une telle ambition se situe à la croisée de plusieurs thématiques qui s'imposent aujourd'hui à l'attention dans l'espace scolaire. Elle relève dans une large mesure de la dimension de citoyenneté, concept dont la place effective est cependant bien difficile à cerner dans l'institution.

Deux récentes et utiles publications de synthèse abordent la formation à l'esprit critique en mettant notamment l'accent sur les notions d'enquête, d'argumentation et de mise en débat. La première fonction de l'enquête consiste à identifier la nature des informations disponibles, le genre des textes qui sont mobilisés, etc. Gérard De Vecchi cite l'exemple d'un site universitaire canadien¹ présentant un documentaire sur un prétendu animal protégé, le dahu : ce site apparaît dans un premier temps comme sérieux et fiable, mais les élèves peuvent y trouver des indices du caractère non scientifique du propos et une simple recherche en ligne leur permet facilement de découvrir que cet animal est imaginaire (De Vecchi, 2016, 231). Ainsi une démarche de distinction du vrai et du faux, de la réalité scientifique et de la croyance, peut-elle s'amorcer, même si, il ne faut pas le cacher, cette distinction est fragile, et la cloison poreuse entre ce que l'on peut prouver scientifiquement et ce qui peut faire l'objet d'une croyance raisonnable. Il s'agit par ailleurs de ne pas mettre dans le même panier tous les débats envisageables en classe, ni tous les arguments susceptibles d'étayer des positions opposées : il n'est pas toujours possible de trancher en faisant valoir des raisons scientifiques et, s'agissant de décisions à prendre dans l'intérêt général, ces raisons ne prévalent pas toujours sur les raisons émotionnelles. Les dispositifs possibles de l'argumentation en classe sont par ailleurs présentés très clairement dans une note de veille de l'Institut français d'Éducation (Gaussel, 2016). Il y est question de valeurs et de débats philosophiques, autour notamment d'un

1 Carrefour éducation - Infobourg. Université du Québec à Chicoutimi, 2011. Les auteurs sont Patrick Giroud, Mathieu Gagnon, Stéphanie Lessard et Josiane Cornut.

cheminement intellectuel qui partirait d'une problématisation pour entraîner une conceptualisation à partir de laquelle se développerait l'argumentation.

Mais revenons à la citoyenneté. Dans le Plan d'études romand (CIIP, 2014), cette notion apparaît à la fois dans un cadre disciplinaire, pour les 2^e et 3^e cycles seulement, et, dans celui de la formation générale, sous l'intitulé «Vivre ensemble et exercice de la démocratie». C'est sous cet intitulé que sont explicitées des visées prioritaires, dont celle de «Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne». Ces diverses occurrences de la notion de citoyenneté et ses approches dans des cadres distincts lui font courir le risque d'être difficile à identifier alors même qu'elle est affirmée de toutes parts. Ce risque s'accroît du fait qu'au mot «citoyenneté» sont données des significations dissemblables, du fait que l'exercice de ce qu'il désigne est différemment conçu et du fait que l'accord n'est pas total, tant s'en faut, sur les fonctions de l'enseignement scolaire d'un esprit de citoyenneté. (Heimberg, 2011).

Nous allons évoquer quelques implications transversales d'une prise en considération de la citoyenneté dans un projet de formation attentif à la construction d'une pensée critique et raisonnée sur la société. Nous envisagerons ensuite la formation d'un esprit de citoyenneté dans le cadre de la discipline «histoire», l'intérêt de ce cadrage spécifique résidant dans l'apport des outils de la pensée disciplinaire pour se représenter le monde et y agir avec le plus d'autonomie possible.

Quelques aspects transversaux d'une approche citoyenne des apprentissages

Une formation à la citoyenneté contribuant à la capacité de penser le monde ne saurait se contenter de promouvoir des bons sentiments sur le «vivre ensemble», pas plus qu'elle ne saurait se limiter

à l'injonction de s'en tenir à des valeurs déterminées, si légitimes qu'elles puissent être. Apprendre à penser le monde, en termes de citoyenneté, c'est non seulement examiner son fonctionnement en se référant aux textes fondamentaux relatifs à la protection des droits humains, quitte à constater que ces droits ne sont pas respectés, mais c'est encore devenir capable d'en découvrir la complexité, les profondeurs, les contradictions, voire les incertitudes. C'est aussi se déterminer petit à petit quant aux manières d'y vivre, de s'y intégrer, de s'en accommoder, le cas échéant d'y agir et de s'y engager, à condition toutefois que l'engagement et l'action relèvent bien de la sphère de l'autonomie de pensée et d'initiative de l'élève en tant qu'acteur de la société où il vit.

Dans le contexte scolaire, l'éducation à la citoyenneté ne se caractérise pas complètement, sauf exception², comme une discipline scolaire spécifique, explicitement présente dans la grille-horaire, avec ses savoirs de référence au niveau académique. Si l'on envisage l'histoire de l'éducation scolaire et si l'on tient compte du fait que ce qui se nomme aujourd'hui «éducation à la citoyenneté» se disait naguère «instruction civique», elle a longtemps été et demeure parfois encore étroitement associée à l'enseignement de l'histoire. Lorsque l'on s'efforce d'en définir les contenus, outre le fait qu'elle est reliée de manière privilégiée aux questions d'actualité, certains fils conducteurs peuvent être mis en avant qui relèvent de plusieurs disciplines de référence, en particulier de sciences sociales.

Un premier fil concerne la complexité de la société, de ses échelles et de tous les éléments qui la composent. Ce fil-là relève du bon sens. Qui évite de se contenter d'explications simples. Qui invite à se demander sans cesse ce qui pourrait les contredire ou les nuancer, à prêter attention à la pluralité des acteurs concernés à un titre ou un autre par un problème de société, et ainsi à la pluralité des points de vue que l'on peut prendre sur lui. Mais il est bon de le renforcer,

2 Comme par exemple aujourd'hui une heure d'«éducation citoyenne» pour les classes de 9^e Harmos du Cycle d'orientation genevois.

ce fil issu du bon sens, par les apports de la géographie et de l'histoire, qui permettent de contextualiser les phénomènes et donc d'en comprendre (partiellement) la complexité. Ainsi, l'échelle spatiale à laquelle un problème de société est examiné, géré ou résolu n'est en principe pas unique. Les exemples pouvant l'illustrer sont multiples. Pour ne prendre qu'un seul de ces problèmes, relativement simple à poser, mais pas forcément à résoudre, lorsqu'il est décidé de construire une autoroute ou une ligne de train à grande vitesse, cela n'a pas le même impact à l'échelle d'un village que ce projet d'aménagement couperait en deux qu'à l'échelle du pays dont il relierait les deux villes principales. Il en va de même en ce qui concerne les échelles temporelles et la périodisation des problèmes de société. Ici, la problématique se fait rapidement plus complexe dès lors qu'elle engage le passé, le présent et l'avenir, ainsi que nos représentations des formes d'évolution et de changement qui les relient. De même, ces questions temporelles concernent souvent ce qui est engagé, ou risqué, pour l'avenir à travers les décisions et les arbitrages du présent. Elles sont parfois fondées sur des prévisions dont la rigueur scientifique est elle-même discutable, ou en tout cas discutée, comme dans le cas des effets à court, moyen et long terme de la dette des collectivités publiques. Dans le même sens, mais en positif, ces questions se posent chaque fois qu'il s'agit d'investir dans un projet qui engage l'avenir. Ainsi en va-t-il en général de toutes les dépenses publiques qui concernent l'éducation, la formation ou la recherche. Nous reviendrons sur ces questions de temporalités à propos de la discipline *histoire*.

Étroitement relié à la thématique de l'égalité, un autre fil conducteur est l'affirmation du caractère universel des droits humains. Ce principe ne devrait donner lieu à aucune contestation. Son application achoppe pourtant sur deux difficultés. La première découle de l'ampleur croissante des inégalités qui caractérise le monde d'aujourd'hui, aussi bien à l'échelle de chacune des sociétés qui le composent qu'à une échelle globale. Aborder, analyser des problèmes de société, c'est bien souvent prendre la mesure de souffrances et d'injustices qui sont étroitement liées à ces inégalités. La seconde

de ces difficultés concerne des sociétés particulières qui contestent ce caractère universel au nom de traditions en tirant aussi argument du fait que les États qui ont porté historiquement l'affirmation de ces droits ne s'en sont pas toujours montrés respectueux dans le passé colonial et ne les respectent pas davantage dans le présent des conflits armés. Il peut y avoir là, bien sûr, pas mal d'abus et de mauvaise foi, mais il n'en reste pas moins vrai que la crédibilité du monde occidental ne s'est pas toujours affirmée ces dernières années dans les aléas de la politique internationale. La construction scolaire de ce principe d'universalité des droits humains, valable en particulier pour les groupes dominés et pour les femmes, constitue donc aujourd'hui un objectif citoyen de taille et ses contestations, d'où qu'elles viennent et quels qu'en soient les arguments, doivent être déconstruites et dépassées.

Lorsqu'il est question de droits humains et de citoyenneté, la typologie proposée par Thomas H. Marshall au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ne manque pas d'intérêt (Marshall, 1950). Dans sa perspective, le XVIII^e siècle, avec la Révolution française, aurait été celui de l'acquisition des droits formels, le XIX^e siècle, celui de l'acquisition des droits politiques (en réalité, des droits politiques uniquement masculins, et par conséquent toujours pas universels) et la seconde moitié du XX^e siècle, édifiée sur les ruines de la Seconde Guerre mondiale, devait être celle de l'acquisition des droits sociaux. Une telle vision, qui ne relève pas d'une succession de périodes distinctes, mais d'une accumulation de dimensions appelées à cohabiter pourrait voir s'adjoindre, pour le XXI^e siècle, la problématique des droits environnementaux. L'ensemble présente l'intérêt d'une vision synthétique et complète des différentes catégories de droits dont les sociétés contemporaines ont à s'emparer.

Par ailleurs, l'éducation scolaire à la citoyenneté, parce qu'elle s'adresse à des enfants et à des adolescents, ne saurait négliger l'intérêt d'un exercice de décentration qui rende évidente l'inévitable pluralité des opinions, des réalités humaines et des solutions qui peuvent être apportées à tel ou tel problème. Tout problème

de société, toute question sensible, implique l'existence de plusieurs points de vue dont les élèves ont à prendre connaissance pour prendre l'exacte mesure de leurs oppositions et de ce qu'elles impliquent. Ainsi, avant de se demander, par exemple, s'ils sont pour ou contre la construction d'un second tube routier traversant les Alpes au niveau du Gothard³, il importe qu'ils examinent sérieusement, et avec toute la curiosité nécessaire, les arguments des différentes parties, soit en faveur du projet, soit pour s'y opposer. Dans ce cas, sont à prendre en considération la question de l'environnement, bien sûr, mais aussi celle de la cohésion nationale (dans l'hypothèse d'un isolement du canton du Tessin vis-à-vis de la Suisse), celle de la sécurité des usagers, celle des coûts engendrés par le projet, voire aussi l'impossibilité de faire des prévisions d'impact sur le transport à travers les Alpes étant donné l'inauguration toute prochaine d'une liaison ferroviaire.

Enfin, et pour aller dans le même sens, la mise en lumière de l'existence de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine ainsi qu'une réflexion sur la manière de les résoudre en renonçant à toute forme de violence, dans le cadre du libre exercice de la démocratie, sont deux objectifs prioritaires pour intégrer la dimension de citoyenneté au cœur des apprentissages.

Il n'est pas possible de s'en tenir à l'inventaire des points de vue sur le monde, et des conflits qu'ils engendrent, en laissant tous leurs postulats sur un même plan, et en adoptant ainsi une posture relativiste. La plupart des problèmes de société exigent, dans l'espace où ils se posent, des solutions respectueuses à la fois du bien commun et de l'équité. Toute question sociale ou géopolitique donne ainsi lieu à un traitement déterminé, plus ou moins juste, plus ou moins équitable pour les différentes parties. Et les arbitrages qui le déterminent peuvent être de différentes natures, juridique, diplomatique, politique, militaire, voire tout simplement sociale lorsque les acteurs agissent par eux-mêmes sans recourir aux institutions.

3 Comme la question était posée aux électeurs et électrices de la Suisse le 28 février 2016.

S'il est donc souhaitable que les apprentissages scolaires mènent à prendre la mesure des conflits d'intérêts et de légitimité qui caractérisent les collectivités humaines, il s'agit également de permettre aux élèves de travailler sur les manières de les gérer ou de les résoudre. Et c'est là qu'interviennent les questions non moins importantes de la pacification et de la violence. Dans la perspective transversale d'une éducation à la paix, qui pourrait s'ajouter à d'autres finalités générales assignées à l'institution scolaire, la prévention des conflits, de la violence et des crimes de masse aurait évidemment toute sa place. Certes, elle intervient déjà clairement dans la discipline *histoire*, lorsqu'il s'agit d'étudier les manifestations de la violence dans les sociétés, notamment dans ses expressions les plus extrêmes : crimes contre l'humanité, génocides, dont en particulier la destruction des juifs d'Europe. L'une des principales dimensions de cette prévention consiste à examiner par quels mécanismes et par le fait de quels acteurs ces tragédies ont eu lieu dans le passé. Mais en matière d'éducation à la citoyenneté, ce sont les manières de penser et d'agir pour tenter d'éviter que de telles horreurs resurgissent qui sont examinées et qui peuvent elles aussi faire l'objet d'un débat argumenté.

Bien sûr, cette question de la violence des sociétés humaines et des manières de la prévenir articule fortement les expériences du passé, parfois traumatiques, avec les difficultés du présent et les inquiétudes ou espoirs pour l'avenir. Elle mène ainsi, dans ce jeu complexe des temporalités, à mettre en évidence, s'agissant cette fois de la discipline *histoire*, toute l'importance des approches et des questionnements spécifiques aux disciplines scolaires, à leurs manières d'interroger le monde, pour en faire voir et comprendre des aspects parfois peu visibles ou invisibles du point de vue transversal ou généraliste.

Penser le monde à travers les modes de pensée disciplinaire

Dès la Révolution française, qui entendait assurer le droit de tous à une instruction primaire laïque, le problème s'est posé de rendre les savoirs accessibles à de nouveaux publics scolaires et la solution alors conçue a été de dégager les éléments fondamentaux de ces savoirs. Il s'agissait alors, en ne confondant pas l'abrégé et l'élémentaire (Astolfi, 2008, 45-46), de rendre possible une construction des savoirs non pas en les réduisant ou en les simplifiant d'une manière arbitraire, mais en mettant au jour leurs noyaux élémentaires, ceux qui sont vraiment porteurs d'un potentiel de développement cognitif. Cette idée ayant été reprise par les didactiques disciplinaires, celles-ci s'efforcent de décrire et de promouvoir les mécanismes par lesquels les élèves peuvent exercer la pensée propre à chacune d'elles au fil de leurs apprentissages (Heimberg, 2002, 2012, 2016).

La question du rôle des disciplines dans la poursuite des finalités de l'institution scolaire est ainsi posée et débattue. Affirmer l'intérêt et la nécessité de permettre aux élèves d'entrer dans les modes de pensée qui leur sont spécifiques, c'est soutenir que le développement du sens critique, pour n'être pas qu'une formule galvaudée, implique des connaissances relatives à l'épistémologie des disciplines ; et aussi que sans des piles disciplinaires solides, les ponts pluridisciplinaires sont branlants et qu'ils sont donc des voies peu sûres pour accéder à la complexité du monde. Rompre les élèves aux exigences diverses des pensées disciplinaires, c'est leur proposer une étape nécessaire à un cheminement intellectuel qui n'a rien d'une errance.

Ce passage nécessaire par les matrices disciplinaires, par les concepts fondamentaux et leurs relations, par ces éléments - qui, répétons-le, ne sont pas à confondre avec un abrégé arbitraire de savoirs spécialisés pléthoriques - est, paradoxalement, une condition nécessaire pour prendre quelque distance envers les savoirs disciplinaires eux-mêmes et pour accéder à d'autres points de vue sur un problème complexe. Une telle conception de l'apprentissage s'inscrit dans un courant

diachronique comprenant notamment Coménius, Condorcet, Herbart et Vygotsky. Elle attribue une place centrale à des savoirs considérés «précisément [comme] *des outils de transformation des processus psychiques permettant plus de conscience et de liberté. Les disciplines et leur organisation constituent [ainsi] les outils par excellence de la profession enseignante.*» (Schneuwly, 2008, 148).

Distinguer les niveaux de lecture des genres de textes

Les finalités scolaires relatives à la faculté de discernement et à l'indépendance de jugement des élèves, qui sont sans doute, comme nous l'avons vu, à prendre particulièrement au sérieux dans notre époque troublée, impliquent notamment d'apprendre à distinguer les niveaux de lecture des genres de textes, pour ne pas mettre tout sur le même plan et ainsi ne pas confondre, par exemple, un texte sacré et un texte de propagande politique, un principe constitutionnel et un règlement d'usage d'un espace collectif, une expression métaphorique et une description factuelle. Bien sûr, ces objectifs sont ambitieux, et leur réalisation est rendue difficile par les porosités existant entre ces différentes catégories de textes et leurs usages. Penser le monde, en effet, ce n'est pas seulement catégoriser tout ce qui le compose, mais c'est aussi parfois remettre de l'ordre dans l'éventuelle confusion des usages sociaux de ces catégories.

Dans le même sens, il importe que les élèves sachent percevoir dans leur environnement et intégrer à leurs lectures du monde une dimension temporelle ; qu'ils sachent ainsi distinguer le temps représenté dans un texte, celui dont il est question dans son contenu, le temps représentant, celui de la production de ce texte, mais aussi le temps ultérieur de son examen. Ce sont là des principes de contextualisation dont la mobilisation se situe au cœur de la contribution de la discipline *histoire* à la possibilité de penser le monde.

Cette distinction des strates temporelles met en évidence le rôle fondamental que jouent des savoirs reliés à une épistémologie disciplinaire pour penser le monde sur la base d'une élucidation raisonnée de sa complexité. Elle suggère par contre une certaine prudence et une certaine réserve à l'égard des éducations à... (au développement durable, à la santé, aux choix, voire dans une certaine mesure à la citoyenneté...) qui répondent chacune assurément à des demandes sociales dont la légitimité paraît incontestable, ou n'a pas à être discutée ici. En effet, ces éducations à..., si elles se détournent des apprentissages disciplinaires, méritent elles aussi d'être abordées et questionnées au moyen des mêmes dispositifs scientifiques de la pensée et de la mise à distance critiques.

Faire valoir sans prescrire

L'École ayant pour mission de rendre les élèves capables de penser le monde et ses problèmes, les enseignants doivent relever deux défis. Le premier est de pourvoir ces élèves de savoirs et de savoir-faire issus des sciences sociales, transcendant le sens commun et nourrissant la pensée «secondaire». Le deuxième est, un peu paradoxalement, de faire valoir ces ressources sans pour autant les prescrire, car elles sont le fruit momentané d'une recherche scientifique qui se poursuit. Il va sans dire que ces deux défis ne peuvent être relevés en même temps que si les élèves et les enseignants s'accordent sur la valeur à la fois éminente et évolutive de l'apport des chercheurs.

Mais ces deux défis posent un problème dans une école de masse dont les finalités de citoyenneté concernent en principe tous les élèves : la mise à distance, la pensée critique, l'autonomie de pensée et la secondarisation, c'est-à-dire l'accès à des modes de raisonnement et de pensée scientifiques distincts du sens commun, tous ces objectifs sont difficiles à atteindre par des élèves issus de milieux défavorisés et risquent ainsi, si l'on n'y prête pas attention, de contribuer à l'échec et au décrochage scolaires (Bautier & Rayou, 2009).

Toutefois l'institution scolaire ne saurait renoncer à rendre progressivement tous les élèves capables de penser le monde en recourant à des moyens plus fiables que ceux qui façonnent l'opinion de sens commun. Et pour ce faire, parmi sans doute beaucoup d'autres, trois catégories de problèmes affectant les sociétés contemporaines paraissent intéressantes à aborder en classe : les problèmes de l'emploi et de la protection des travailleurs, ceux de la migration et leurs conséquences culturelles, ceux de l'environnement enfin. Nous montrerons brièvement qu'il est bénéfique à l'intelligence d'un monde troublé d'aborder ces problèmes avec les ressources conceptuelles et les méthodes de la discipline *histoire* : la comparaison à travers le temps et l'espace qui examine ressemblances et dissemblances ; les discontinuités des processus historiques qui invalident l'hypothèse d'un récit linéaire du passé ; la prise en compte simultanée de focales d'observation et d'analyse diversifiées ; ou encore la reconstruction des présents du passé qui étudie les acteurs et leurs initiatives dans le contexte respectif de leurs expériences et de leurs incertitudes.

Si l'épistémologie de la discipline *histoire*, en tant que science sociale et humaine, présente toutes sortes de composantes qui permettent une analyse des problèmes sociétaux, il en va de même, a priori, sans doute avec des intensités variables, des autres disciplines scolaires. Et ce potentiel critique existe également dans des approches pluridisciplinaires qui font dialoguer des approches spécifiques de plusieurs disciplines. La discipline *histoire* n'est donc ici qu'un exemple de science de référence dont la version scolaire, avec ses caractéristiques propres (Chervel, 1998), contribue à rendre les élèves capables de penser le monde.

Penser le monde par l'intermédiaire de la discipline *histoire*

Cette discipline est conçue comme une succession de séquences d'enseignement et d'apprentissage associant une certaine thématique du passé avec une composante de la grammaire du question-

nement de l'histoire scolaire⁴ (Heimberg, 2012, 2015, 2016). Les responsables des contenus disciplinaires opèrent leurs choix compte tenu de la double impossibilité de traiter toute l'histoire humaine et d'aborder les faits retenus en mobilisant toutes les manières de questionner qui sont spécifiques aux historiens. Ainsi, dès lors qu'une narration lisse continue et complète de l'histoire humaine est tenue pour illusoire il s'agit de se doter de critères à la fois scientifiques et reliés aux finalités des apprentissages scolaires pour choisir ce qui va ou ne va pas être abordé en classe, ainsi que les manières possibles et pertinentes d'aborder ce qui va l'être.

En quoi l'histoire scolaire peut-elle aider à penser le monde ? Pour répondre à cette question, deux auteurs de référence méritent d'être prioritairement convoqués parce qu'ils ont exprimé des idées essentielles ayant trait au regard historien sur le monde. Dans une conférence de 1937, Marc Bloch a en effet défini l'histoire d'une manière aussi synthétique qu'efficace comme «la science d'un changement [...], *une science des différences*» (Bloch, 2006, 475). Dans un texte plus tardif, publié à titre posthume juste après la guerre, il a aussi fait valoir qu'au «[...] *grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire*» (Bloch, 2006, 872)⁵. Cette association de l'histoire et du passé à une forme d'altérité à laquelle nous demeurerions reliés par des liens de constantes transformations est également exprimée par Carlo Ginzburg et son concept d'*estrangement*, un processus mental de mise à distance de ce que nous observons du passé pour nous préserver de l'illusion analogique tout en contribuant à rendre ce passé plus intelligible (Ginzburg, 2001, 2013).

Dans le domaine de l'histoire sociale et du travail, pour l'époque contemporaine, l'étude du changement, des différences, des ruptures et des continuités concerne des problèmes qui se posent dans

4 Pour une présentation succincte : <https://www.unige.ch/fapse/edhice/doctref/grammaire/> consulté le 10 mars 2016.

5 Tiré du texte *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, écrit en 1942.

une relative constance mais jamais exactement dans les mêmes termes. Prenons quelques exemples. La quête du travail et la crainte du chômage dans les milieux populaires et ouvriers traversent les sociétés industrialisées depuis le XIX^e siècle au moins. Et toute cette période a été constamment marquée par des variations de la conjoncture économique, avec en particulier des crises de l'emploi. Toutefois, le statut du chômage n'est pas le même dans les années trente du XX^e siècle que dans une période plus récente où un système d'assurance protège une partie au moins de celles et ceux qui sont privés d'emploi. De même, toute l'histoire ouvrière est caractérisée par des conflits sociaux et des mouvements de grève. Toutefois, ces derniers peuvent être conquérants ou défensifs, de relativement longue durée ou très courts, inscrits ou pas dans une dynamique de négociation, etc. Ainsi, le travail d'histoire relève d'une activité de comparaison qui consiste à identifier aussi bien les points communs que les distinctions entre deux situations d'un contexte spatio-temporel différent.

Les questions identitaires sont souvent convoquées à travers des références à l'histoire et elles incitent dès lors les praticiens de cette discipline à mettre en évidence la constance tout au long de l'histoire humaine de phénomènes migratoires qui ont contribué d'une manière significative à forger la complexité des sociétés contemporaines. Dès lors, l'un des gestes privilégiés de la mise à distance historique consiste justement à déconstruire les récits ethnogénétiques qui font croire à tort à une prétendue continuité de l'identité de groupes humains qui nous viendrait de temps très lointains, tels ces récits nationaux du XIX^e siècle qui participent de l'invention de la tradition et qui font remonter l'origine de certaines nations jusqu'à l'époque médiévale (Hobsbawm & Ranger, 2006 ; Geary, 2004).

Les thématiques de l'histoire sociale relatives aux enjeux identitaires et migratoires voient leur analyse s'enrichir par une prise en compte simultanée de différentes échelles, temporelles, spatiales ou sociétales, en croisant des points de vue d'en haut et d'en bas. Examinant un mouvement social comme les grèves du Front populaire de 1936,

Antoine Prost en a par exemple dégagé des significations différentes, mais complémentaires, selon que la focale temporelle de l'historien se situe dans le contexte immédiat de la mobilisation, dans la décennie de crise des années trente ou dans le premier quart de siècle du fordisme et de la rationalisation du travail (Prost, 2006). Par ailleurs, quand les variations de focales portent sur les espaces considérés, elles mettent cette fois au jour des phénomènes migratoires contemporains relevant d'une problématique d'inclusion/exclusion qui évolue en fonction des développements politiques et économiques des sociétés, à partir ou au-delà de la constitution des États-nations.

De nombreux problèmes de société discutés actuellement dans l'espace public relèvent d'une forme d'inquiétude pour l'avenir. L'historiographie a identifié ce phénomène comme l'expression d'une crise des horizons d'attente qui mènerait à une forme de présentisme (Hartog, 2003). Dans ce cadre, les questions relatives à l'environnement et à l'état de la planète ont la particularité de pouvoir être appréhendées par une analyse de leurs temporalités multiples, entre effets immédiats, perspectives à court ou moyen termes, projections de longue durée. La problématique écologique devrait être investie en prenant aussi en considération le passé, non seulement pour examiner des situations antérieures ayant suscité des prévisions inquiétantes et pour voir comment elles étaient appréhendées à l'époque, mais également pour identifier des effets contemporains de négligences anciennes, comme dans le cas des victimes de l'amiante qui peuvent développer un cancer de la plèvre plusieurs décennies après leur exposition à ce poison. L'idée centrale, en matière d'histoire et de temporalités, est de reconstruire les présents du passé, les incertitudes de présents situés dans le passé, pour éviter de regarder ce passé en se laissant trop influencer par ce que l'on connaît de la suite des événements, et, plus particulièrement, de ce qu'il est advenu des acteurs.

Enfin, des publications récentes relatives à histoire contrefactuelle (David, 2015 ; Mercier, 2016 ; Deluermoz & Singaravélou, 2016), c'est-à-dire à l'histoire de ce qui n'est pas advenu mais qui aurait pu l'être, sont particulièrement intéressantes pour l'enseignement. En

effet, l'histoire qui s'apprend à l'école est souvent présentée comme lisse et linéaire, marquée par des relations de cause à effet naturalisées après coup sans laisser aucune place à l'incertitude des situations du passé et à ce qui aurait pu se dérouler autrement. Or, si l'apprentissage de l'histoire doit vraiment contribuer à une intelligibilité du passé *et* du présent, son enseignement ne saurait faire l'économie de cette déconstruction de l'inéluctable et de cette ouverture à d'autres possibles dans ses pratiques réflexives.

Tout compte fait, pour que cet apprentissage de l'histoire à l'école contribue vraiment à penser le monde tel qu'il est et tel qu'il devient, il faudrait alors, comme l'a suggéré Patrick Boucheron en 2015, que toute la place nécessaire soit aussi laissée à la dimension de l'imprévu :

« Lorsque l'histoire se laisse enfermer dans un piège identitaire, elle se limite au « déjà écrit », elle consent à cette théologie de l'inéluctable qui est la catastrophe qui vient. La seule pensée critique qui vaille, c'est de comprendre que d'autres choix sont possibles. L'histoire continue, parce qu'elle est continûment ouverte. Elle ne se contente pas de ce qui fut, mais demeure accueillante à ses devenirs possibles. Telle est peut-être la seule leçon de l'histoire : elle a la certitude qu'à chaque moment s'est inventé quelque chose que l'on n'avait pas prévu. »

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bloch, M. (2006). *L'Histoire, La Guerre, la Résistance*. Paris : Quarto Gallimard.
- Boucheron, P. (2015). « La recherche de l'identité est contraire à l'idée même d'histoire », entretien avec Anne Chemin. *Le Monde*, 24 septembre. En ligne : http://abonnes.le-monde.fr/culture/article/2015/09/24/patrick-boucheron-la-recherche-de-l-identite-est-contraire-a-l-idee-meme-d-histoire_4769834_3246.html, consulté le 10 mars 2016.

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Paris: Belin.
- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF, coll. «Éducation & société».
- CIIP (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003. En ligne: <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521>, consulté le 15 février 2016.
- CIIP (2014). *Plan d'études romand*. En ligne: <https://www.plandetudes.ch/>, consulté le 10 mars 2016.
- David, J. (2015). «Réflexions sur les uchronies scolaires». *À l'école de Clío. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier n° 1: «Récits et mises en texte du passé. École, musée, littérature». En ligne: <https://ecoleclio.hypotheses.org/285>, consulté le 10 mars 2016.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique. 1. Pour une pensée libre*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur/Le Café pédagogique.
- Deluermoz, Q & Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles. Analyses contrefactuelles et futurs non advenus*. Paris: Seuil.
- Gaussel Marie (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation: de l'élève au citoyen. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon: ENS de Lyon. En ligne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueilDossier=108&lang=fr>, consulté le 10 mars 2016.
- Geary, P.J. (2004). *Quand les nations refont l'histoire. L'invention des origines médiévales de l'Europe*. Paris: Aubier (édition originale 2002).
- Ginzburg, C. (2001). L'estrangement. Préhistoire d'un procédé littéraire. In *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris: Gallimard, 2001 (édition originale 1998).
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier d'historien aujourd'hui. In *L'estrangement: Retour sur un thème de Carlo Ginzburg, Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*. Bordeaux: École doctorale Montaigne-Humanités, hors-série, pp. 191-210.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Le Seuil.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Heimberg, C. (2011). «L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande: comment faire valoir sans prescrire?». *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, n° 87/3, pp. 520-532.
- Heimberg, C. (2012). «Visiter Clío: pour une analyse didactique de récits muséaux d'histoire». In F. Rousseau (dir.). *Les présents des passés douloureux. Musées d'histoire et configurations mémorielles. Essais de muséohistoire*. Paris: Michel Houdiard Éditeur, 2012.
- Heimberg, C. (2015). «L'intelligibilité du passé: une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent». *À l'école de Clío. Histoire et didactique de l'histoire*. Dossier n° 2: «L'intelligibilité du passé: une finalité d'apprentissage et des recherches qui la questionnent». En ligne: <https://ecoleclio.hypotheses.org/421> consulté le 10 mars 2016.
- Heimberg, C. (2016). «Suisse romande. Un autre regard francophone sur l'histoire, sa didactique, ses usages scolaires». In S. Lalagüe-Dulac & al. (dir.). *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, pp. 31-41.
- Hobsbawm, E.J. & Ranger T. (dir.) (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Éditions Ams-

terdam (édition originale 1983).

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class: and other essays*. Cambridge : University Press.

Mercier, C. (2016). In S. Lalagüe-Dulac & al. (dir.). «L'histoire contrefactuelle. Perspectives épistémologiques, perspectives didactiques». *Didactique et histoire. Des synergies complexes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 93-106.

Prost, A. (2006). *Autour du Front populaire. Aspects du mouvement social au XX^e siècle*. Paris : Seuil.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotsky, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 118.

TROISIÈME PARTIE

Ce que proposent les formateurs

Rachida Elqobai

CeRMEF Marrakech

L'école apprend-elle à penser ?
Qu'en pensent les futurs
enseignants ?

Il est des questions qui dérangent, qui surprennent ou qui gênent. Des questions difficiles à poser sans les reformuler bien qu'elles soient, en apparence, évidentes. Des questions à caractère existentiel auxquelles il est souvent difficile de répondre sans être obligé de reconnaître qu'après tout elles participent de la sphère des questions du moment. Des questions « simplement » délicates et dont la réponse commence en général par la formule laconique : « c'est une bonne question ». Formule qui traduit moins la pertinence de la question et son mérite d'être posée que cette gêne à trouver la réponse adéquate.

Se demander si l'école apprend à penser, doit ou peut apprendre à penser, est l'une de ces questions. Une de ces questions qui prennent d'assaut et qui ne peuvent être différées, car c'est en effet la question du moment, la question à poser à propos de l'école du XXI^e siècle. Une question dont la réponse reste, à notre sens à construire dans la complexité et la multi-dimensionnalité de la pensée (Morin 2005). A l'ère du numérique et du développement technologique où les systèmes éducatifs les plus développés, à travers le monde, clament la révolution numérique dans l'enseignement et l'innovation pédagogique qu'elle incarne, bien d'autres responsables dans plusieurs pays, gagneraient beaucoup, rien qu'à poser cette même question. La révolution pour nombre de beaucoup de systèmes éducatifs (comme le système Marocain, plongé dans une crise et une léthargie sans précédent depuis des années), réside dans la réconciliation pour inciter à l'innovation (Elqobai, 2015a). Une réconciliation du système avec soi-même et avec tous ses acteurs : enseignant/métier, apprenant/école, famille/institution...

En effet, questionner l'école et son rôle peut constituer une amorce de solution et un défi à relever pour beaucoup de sociétés. *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société?*

Meirieu et Frackowiak posent avec pertinence la problématique de l'éducation et du rapport de l'école à la société. Dans leur ouvrage sur l'éducation, ils se demandent si «L'éducation peut encore être au cœur d'un projet de société». Ils s'interrogent sur «les finalités de l'école» et en appellent à penser des modèles d'organisation plus complexes» (Meirieu et Frackowiak, 2008).

Partant du fait que l'école forme le citoyen de cette même société, il va sans dire que l'école doit/devrait être au cœur du projet de société. Mais la question qui se pose en amont et en aval est celle du profil de ce citoyen, apprenant/produit de l'école: quel citoyen l'école peut-elle/cherche-t-elle à former? Nul doute que la question est beaucoup plus complexe. Et puisque le rejet du compartimentage et du cloisonnement suppose de veiller à ne pas tomber dedans, il nous semble important de rappeler que l'éducation n'est pas seulement l'affaire de l'école mais de tous les acteurs sociaux: décideurs et politiques, enseignants et apprenants, pédagogues et parents...

La globalisation et les transformations à l'échelle planétaire qui s'en suivent exigent de l'école du XXI^e siècle d'être une école «qui pense», qui se remet en question, qui repense ses finalités et ses pratiques. Une école qui peut «produire» un citoyen pour une société en évolution et en construction/reconstruction permanente. Un «citoyen du monde», apte à agir/interagir, à être acteur dans cette «société mondiale» avec une ouverture culturelle/interculturelle, un savoir et pouvoir vivre ensemble: Une clé pour un monde de paix.

Dans cette contribution chapitre, nous allons revenir sur la conception de l'école dans le contexte social, linguistique et culturel marocain et les représentations communément partagées sur l'école et son rôle dans le développement de la capacité à penser. Nous allons

ensuite exposer les différents points de vue récoltés auprès de des futurs enseignants mais aussi auprès d'autres acteurs du champ de l'éducation : formateurs, enseignants à la retraite, en exercice, administratifs et parents d'élèves. Nous vérifierons ensuite l'éventualité d'un possible consensus entre ces différents acteurs du champ de l'éducation autour de la question pour finir avec une autre question, tout aussi pertinente, sur l'école de la pensée.

Représentations sur l'école

Une première lecture dans la question : «l'école apprend-elle à penser?» peut laisser entrevoir une réponse affirmative. En effet à la suite d'une lecture des différentes réponses recueillies auprès de futurs enseignants (dont le profil sera présenté plus loin), il nous semble intéressant de revenir sur un certain nombre de représentations communément partagées dans le contexte socioculturel marocain, sur l'école et sur son rôle.

Que l'on soit acteur dans le champ de l'éducation ou pas, ne dit-on pas que l'on va à l'école pour «apprendre» autrement dit pour «connaître». Ce qui revient à dire que l'école est le moyen de combattre le «ne pas connaître» à savoir l'ignorance. De ce fait, aller à l'école permet de devenir un «possesseur de connaissances», un «connaisseur» par opposition à un «non connaisseur» qui ne serait pas allé à l'école : l'analphabète ou l'illettré. En arabe dialectal le terme même de «quari» veut littéralement dire «lecteur» mais avec la dimension sémantique de : «instruit». Etre «quari» dans la conception populaire est synonyme de «connaisseur». C'est quelqu'un qui sait lire et écrire certes, mais c'est aussi quelqu'un à qui on reconnaît automatiquement la capacité de bien penser. Une capacité dont ne peut pas se vanter quelqu'un qui n'est pas allé à l'école. Le «quari» est de ce fait un «penseur», un «producteur d'idées» qui jouit d'une certaine estime dans la société. C'est quelqu'un à qui on peut avoir recours pour demander conseil dans les situations difficiles pour trouver solutions à des problèmes qui nécessitent réflexion.

Cette représentation socioculturelle de l'école et de son rôle a, et a sûrement eu son équivalent dans d'autres sociétés à travers le monde. Néanmoins, dès que l'on commence à y réfléchir et à se demander si vraiment l'école d'aujourd'hui, apprend à penser, on se rend compte de la pertinence et de la nécessité de la question. En tant que vecteur de paix dans le monde, l'école d'aujourd'hui apprend-elle à penser? Question qui en appelle à une autre sur l'école de la pensée et la formation d'un enseignant réflexif :

Faut-il que l'école apprenne à penser pour nous donner des profils aptes à devenir de futurs enseignants réflexifs ou faut-il former des enseignants réflexifs pour avoir une école qui apprenne à penser?

Sans tomber dans la trappe de l'œuf et la poule, il va sans dire qu'une bonne partie de la réponse se trouve dans la formation initiale et continue des enseignants. Encore faut-il trouver une solution pour bannir le compartimentage et le cloisonnement dans les disciplines et les dispositifs avec «une approche inter didactique» (Biagioli, 2014). Approche qui considère les disciplines dans leur pluralité et non dans leur «juxtaposition». C'est cette perspective qui permettrait de travailler sur l'articulation des apprentissages des différentes disciplines pour trouver les passerelles dont, et l'apprenant et l'enseignant ont besoin dans une école de la pensée. Un apprenant qui pense est aussi un apprenant à qui l'école permet/donne les moyens de comprendre et de profiter de cette articulation pour réussir son apprentissage/développement. Comment consolider le travail sur l'être HUMAIN enseignant et comment valoriser la dimension interculturelle dans les dispositifs de formation aussi bien initiale que continue sont des questions qui constituent des piliers sur lesquels devrait reposer l'école de la pensée.

Qu'en pensent les futurs enseignants?

La formation des enseignants tout comme le métier de l'enseignant connaît de nouvelles mutations. Avec de nouvelles exigences à la base. Partout dans le monde, les TICE et les nouveaux modes d'en-

seignement/apprentissage qu'elles ont apportés, surtout durant les dix dernières années, dans le champ de l'éducation et notamment en formation des enseignants (Karsenti, 2005) remettent en question le modèle classique. Des pratiques sont dépassées et de nouvelles compétences sont à développer (Perrenoud, 2006). Dans beaucoup de pays, le futur professionnel «individu» est au centre du nouveau modèle de formation et l'accent est plus mis sur l'enseignant dans son rapport à sa profession et dans sa réflexion sur/ dans l'action (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996, 2001); Perrenoud. (2006); Tardif et Lessard (2004). Des systèmes éducatifs misent ainsi sur la construction de l'identité professionnelle «... *une formation initiale peut constituer une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle si elle s'y attelle dans une perspective constructiviste et intégrative*» (Beckers, 2004.p: 65).

Cependant, beaucoup d'autres systèmes éducatifs, comme le système marocain, peinent à sortir de crises qui perdurent justement à cause du manque d'une vision claire/ complexe, du parcellement et du compartimentage qui caractérise leurs réformes. Des réformes qui n'ont réussi à former ni l'enseignant ni l'apprenant réflexif. Un apprenant réflexif, capable de se situer par rapport au monde et par rapport à sa société tout en étant capable de se distancier et d'adopter une posture critique. Un enseignant capable de faire face à toutes les situations dans sa classe et d'user de sa créativité pour en trouver l'issue. Il est certain que l'on ne peut repenser l'école sans repenser la formation des enseignants. C'est l'une des clés de l'école de la pensée.

Convaincus de cette corrélation entre l'école et la formation des enseignants, nous nous pencherons sur la vision que les futurs enseignants ont de l'enseignement mais aussi sur celle qu'adoptent les autres acteurs opérant dans le champ de l'éducation.

L'échantillon est constitué de 56 futurs enseignants de langue française au lycée. Ils sont en formation au CRMEF de Marrakech et appartiennent à la promotion 2015-2016.

La promotion est formée de trois groupes de 28 futurs enseignants. Deux groupes sur les trois ont participé à cette réflexion. Tous sont des licenciés, nouvellement arrivés dans le centre de formation, suite à leur réussite au concours d'admission. Ils suivent une année de formation/qualification. En cours de Gestion, chaque groupe se subdivise en 6 petits groupes de 4 à 5 futurs enseignants. Les données recueillies ont été collectées lors du cours de gestion. Ce cours commence habituellement par une activité intitulée «la question du jour» (El qobai, 2016b) qui consiste à discuter d'une question relative au champ de l'éducation. L'objectif principal de cette activité qui ouvre la séance est de permettre aux futurs enseignants de développer leur compétence réflexive en débattant et en échangeant sur des problèmes qui les préoccupent que ce soit lors de leur formation théorique ou lors de leur passage dans les établissements de stage pratique. La question peut être, en alternance, commune à toute la classe, proposée à tour de rôle par un des groupes constitués, ou personnelle à chaque groupe. Après le débat, chaque sous-groupe fait son rapport bilan et le lit devant le groupe classe.

La question du jour du mercredi 28 octobre était suggérée par la formatrice: L'école apprend-elle à penser? Passée la surprise, les professeurs stagiaires se sont volontiers donnés à cet exercice. 12 rapports ont été récoltés et ont fait l'objet d'une lecture dont les données vont être exposées plus bas.

Lecture dans les différents rapports

Même si les participants sont tous titulaires d'une licence (condition d'accès au CRMEF), ils ont néanmoins eu des parcours et des profils différents: licence professionnelle, parcours scolaire entièrement à l'école publique du primaire à l'université, parcours primaire à l'école privée, parcours primaire et secondaire à l'école privée, expérience professionnelle à l'école privée, expérience associative dans la société civile en ville et dans le monde rural... Ce profil de fruit/produit de cette école qu'ils questionnent et leur statut de futurs

enseignants expliquent très probablement leur difficulté à aborder la question, voire leur embarras à faire un constat négatif de cette école dans laquelle ils sont appelés à devenir acteurs. Une difficulté que les rapports mentionnent dès la première phrase, comme en témoignent les citations suivantes :

- « Il est difficile d'aborder cette question ».
- « Il n'a pas été facile de répondre à cette question d'une telle complexité ».
- « On ne peut répondre avec aisance à cette question »
- « C'est une question complexe »
- « Il n'est pas aisé de trancher et de donner une seule réponse à cette question ».

Une première lecture dans ces différents rapports laisse voir cette difficulté/gêne à aborder la question. Il en ressort aussi que ces futurs acteurs en éducation peinent à donner une réponse positive affirmant que l'école apprend à penser : un seul rapport sur les 12 recueillis a commencé ainsi : « Oui effectivement, l'école apprend à penser » pour enchaîner plus loin sur le discours officiel et le rôle de l'école avec des citations des orientations pédagogiques. Plus loin, ce même rapport fait le constat que la réalité de l'école marocaine ne facilite pas la tâche à l'enseignant : « *La réalité de l'école au Maroc ne permet pas à l'enseignant de faire son travail dans de bonnes conditions et atteindre tous les objectifs de l'école* ». Les 11 rapports restants, après hésitation à travers des expressions comme : « Pour répondre à cette question..., une telle question demande beaucoup de temps... », finissent par dire que l'école *doit/devrait* apprendre à penser.

Les rapports ont tous souligné le décalage entre le rôle de l'école tel qu'il est préconisé par l'institution, à savoir que l'école est supposée apprendre à penser, et le constat qu'en réalité cette même école « n'apprend pas à penser ». En effet, plus de la moitié des participants revient sur la définition même de l'école comme un lieu d'apprentissage en rappelant que, de par sa mission de former un bon citoyen qui pense et agit dans sa société, l'école doit apprendre à penser. Certains rapports mentionnent que l'une des finalités de

l'école c'est de faire la différence entre «*le prêt à penser*» et le «*inciter à réfléchir*». Ils soulignent que l'école doit être :

- «une école qui développe les compétences au lieu d'emmagasiner les connaissances».
- «L'école doit inciter l'élève à penser, à développer un esprit d'analyse, de synthèse et de jugement».

Ayant recours à des citations telle que «l'enfant n'est pas un vase à remplir mais un feu à allumer», ces futurs acteurs de l'éducation font allusion à la suppression de l'enseignement de la philosophie. Ils soulignent que l'école marocaine allume un *feu très faible* conditionné par les notes des évaluations et des examens. Un feu qui s'éteint avec la fin de l'année scolaire, comme il ressort des déclarations comme :

«l'école vise à former de bons citoyens et l'approche par compétence met au centre de ses préoccupations l'élève, l'incitant à réagir et à penser. Mais force est de constater que les pratiques de la classe restent conditionnées par les programmes surchargés, les modules à finir, les notes à remettre...».

«Il y a des pratiques qui perpétuent le modèle traditionnel qui considère l'élève comme un récipient vide qu'il faut remplir d'informations qu'il doit après restituer».

Ces futurs professionnels n'omettent pas de souligner que la pratique réflexive devrait apparaître aussi dans l'agir enseignant et dans l'agir apprenant. Ils font ainsi le constat que dans les pratiques pédagogiques quotidiennes donnent l'image du «professeur transmetteur» et de «l'élève consommateur». Et ce, malgré toutes les réformes et les innovations «*sur papier*» qui n'ont pas pu trouver chemin vers la concrétisation.

A ce niveau, il ressort aussi un certain parallélisme entre l'école publique et l'école privée dans certains rapports qui qualifient la seconde de moderne alors que la première est présentée comme traditionnelle se contentant de gaver uniquement :

«...il y a beaucoup de différence entre l'école privée et l'école publique...», «...l'école moderne est plus favorable au développement de l'élève...».

D'autres citations sont utilisées, liant la capacité de penser à la vie : «je pense donc je vis». «L'école devrait apprendre à penser et par conséquent à vivre» (l'emploi du conditionnel qui laisse apparaître l'assertion que l'école marocaine n'apprend pas à penser) : «...car la pensée est signe de la vie, donc de la présence en tant que Homme».

Il est important de noter que tous les rapports soulignent le décalage entre la mission de l'école telle que définie dans les textes officiels et les discours institutionnels et l'école qu'ils ont eux-mêmes fréquentée et qu'ils continuent d'observer- dans leurs stages pratiques- en tant que futurs enseignants. Ce décalage est marqué par un manque de coordination, voire une rupture à différents niveaux :

- Entre l'idéal de l'institution et la réalité du quotidien à l'école.
- Entre les différents niveaux de scolarisation du primaire à l'université.
- Entre les différents acteurs : décideurs, administrateurs, praticiens, parent, société...

Ce manque de coordination, de collaboration/« coéducation » a été exprimé sous forme d'appel à travers la citation dans l'un des rapports : «*Il faut tout un village pour élever un enfant et non une école*».

Les 12 rapports laissent apparaître un parallélisme constant entre l'école, ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être et ce qu'elle doit faire. Ils parlent de l'Ecole comme d'un IDEAL et ce non sans une certaine amertume. Amertume que traduisent les formules recueillies :

- «Notre école n'apprend pas à penser».
- «Penser est signe même de l'existence, de la vie»
- «Je pense donc je suis».

- «L'école incite à penser».
- «Ne doit pas se contenter de gaver».

Ce constat que ces futurs professionnels font à propos de la réalité de l'école marocaine découle d'un autre constat et d'un autre décalage qu'ils vivent et ressentent dans leur propre formation en cours. Une formation qui a lieu dans deux mondes différents : d'un côté à cause du cloisonnement et du «compartimentage» dans le dispositif de formation et d'un autre à cause du manque de cohérence et d'articulation théorie/pratique. Ces futurs praticiens expriment un certain désarroi quant au décalage entre ce qu'ils apprennent sur les bancs dans les centres de formation et ce qu'ils endurent devant le tableau «noir» lors des périodes de stages dans les établissements de pratique.

Un dernier point important qui ressort de ces rapports laisse apparaître un certain «gavage/restitution» que ces futurs acteurs eux-mêmes semblent essayer de réfuter, voire dénoncer. Beaucoup d'expressions telles que : «*L'apprenant n'est pas une tête vide, l'élève n'est pas un vase vide à remplir, la pédagogie du gavage, la pédagogie de la restitution, il ne s'agit pas de gaver, au lieu de gaver...*», reviennent dans tous les rapports sans exception. En même temps, il y a une sorte de restitution du discours officiel sur l'école et les approches, faisant notamment l'éloge de l'approche par compétence préconisée dans les orientations pédagogiques. Ceci confirmerait le dilemme que vivent ces futurs enseignants entre la classe IDÉALE à laquelle ils aspirent comme professionnels et entre la classe RÉELLE qui leur rappelle ce qui les attend surtout avec des affectations dans les régions les plus isolées du pays.

Conscients de la crise du système éducatif, ces futurs enseignants affirment ne pas vouloir reproduire et faire perdurer cette école «malade «dont ils sont le produit, mais reconnaissent la complexité de la situation et la difficulté de traduire leur volonté en actes en l'absence d'une solution globale impliquant tous les acteurs y compris l'apprenant.»

En effet, on peut lire dans l'un des rapports :

«l'implication de l'apprenant devrait être la devise de l'école de la pensée qui formerait des citoyens réflexifs et non des consommateurs de connaissances». Ceci montre que cette question a été pour eux l'occasion de porter un regard rétrospectif sur leur propre scolarité et sur leur rapport à l'école. En guise de récapitulation, et suite à la lecture de ces rapports, il ressort une double unanimité chez ces futurs enseignants :

La première est relative au devoir de l'école d'apprendre à penser en liant cela à son rôle de former un bon citoyen. Un citoyen conscient, actif, pratiquant ses droits et accomplissant ses devoirs dans la société.

La deuxième, est relative au constat que ce devoir d'apprendre à penser n'est pas/ne peut être accompli dans les conditions actuelles de l'école Marocaine et la crise que vit le système éducatif.

On peut aussi comprendre facilement que ces futurs praticiens ont puisé dans leur propre vécu à l'école et leur rapport au système éducatif, faisant des va et vient entre leur parcours scolaire et leur projet professionnel en cours de concrétisation. Il en ressort aussi une sorte d'amalgame entre l'école et les pratiques de la classe. Ce qui réduit l'école au rôle de l'enseignant dans la classe et fait porter à ce dernier le poids de la réussite de la mission de l'école mais aussi celui de son échec. Alors que la réussite de la mission de l'école implique et interpelle la responsabilité de tous les acteurs du champ de l'éducation, de toute une institution, de toute la société.

Cependant, l'un des points assez surprenant dans ces rapports, est l'absence de la notion culturelle/interculturelle à l'école. Seuls deux rapports sur les 12 ont évoqué l'importance de la dimension interculturelle dans l'école de la pensée. Ils rappellent ainsi la nécessité d'améliorer la formation des enseignants en soulignant les insuffisances de la leur :

«La formation ne nous prépare pas bien pour la réalité de la classe»

En fin, pour finir sur une note optimiste, l'emploi répétitif du verbe

devoir à l'indicatif ou au conditionnel: (*l'école doit apprendre à penser, devrait apprendre à penser*) est à notre sens un signe de prise de conscience et d'engagement pour améliorer une situation que ces futurs acteurs ne veulent pas cautionner et encore moins faire perdurer. Ceci nous laisse espérer que des jours meilleurs attendent l'école marocaine et que *l'école de la pensée est en cours d'être pensée.*

Qu'en disent les autres acteurs ?

L'école apprend-elle à penser ?

Question rarement posée par les acteurs institutionnels. Les formateurs, enseignants à la retraite, enseignants en exercice, chevronnés, novices et parents d'élèves qui ont été abordés lors d'échanges informels sur la question ont mis un certain temps à réagir non sans exprimer une certaine surprise décodable à travers les: «*Huuuuuuuuuum! Bonne question!*».

Les formateurs

Les formateurs avec qui nous avons pu échanger reconnaissent, après avoir rappelé que l'école devrait apprendre à penser, que la réalité démontre que l'école marocaine ne peut, dans l'état actuel des choses, être considérée comme une école qui apprend à penser. Ces formateurs de futurs praticiens soulignent que la formation des enseignants souffre d'un dysfonctionnement grave qui n'est pas sans conséquence sur le système éducatif tout entier. Ils soulèvent un certain nombre de problèmes relatifs au profil d'entrée de ces futurs enseignants (qui sont eux-mêmes produit de «l'école de crise», les dysfonctionnements dans le dispositif de formation, le manque d'articulation théorie/pratique... Autant de problèmes qui rendent quasi impossible la formation de l'enseignant réflexif et acteur dans l'école de la pensée. Il faut dire que la léthargie qui perdure dans le système éducatif depuis de longues années et pour laquelle aucune réforme y compris le plan d'urgence 2009-2012 n'a pu trouver remède, est une entrave à l'école de la pensée. C'est dire toute l'urgence qu'il y a à prendre le problème dans sa globalité avec tout le

sérieux qu'il requiert dans une perspective de « professionnalisme collectif » (Karsenti, 2005).

Il est certain que tout redressement du système scolaire marocain, passe obligatoirement par le redressement et la révision du processus de formation (profil d'entrée et de sortie) des enseignants tant au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue (Elqobai 2015b). On ne peut en effet prétendre former un enseignant réflexif avec des dispositifs « cloisonnés » qui présentent beaucoup de dysfonctionnements. Une analyse du dispositif de formation des futurs enseignants de langue française à l'aide de l'outil DIPROS (Paquay et col, 2003), révèle un certain nombre de ces dysfonctionnements. Les résultats ont été présentés lors du 6^e colloque international du RIFEFF dans une communication intitulée : Formation des enseignants de langue française au Maroc : quelle qualification ? Pour quel enseignant ? (Elqobai 2015b).

L'analyse montre qu'en plus de l'absence de vision claire des prérogatives et des fonctions des différents acteurs intervenant dans cette formation, le dispositif souffre particulièrement du problème de cloisonnement des modules et de leur segmentation sans aucune transversalité ni passerelle inter voir intra module. Ce manque de cohérence (Desjardins et col.2012) constitue en soi une entrave majeure à la professionnalisation et par là à la formation du professionnel réflexif. Comment peut-on prétendre à une école de la pensée qui puisse « *apprendre à voir et à analyser, à dire et à écouter, à écrire et à lire, à expliciter, apprendre à faire, apprendre à réfléchir* » (Paquay et col.2012, p. 282-284), sans remettre en question et repenser la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la formation des formateurs dont les formateurs eux-mêmes soulignent l'insuffisance, voire l'absence.

Les enseignants

Certains enseignants de langues soulignent que la classe de langue est le lieu par excellence pour pratiquer/apprendre à penser, ne serait-ce que parce que la langue est le moyen

de véhiculer/verbaliser la pensée. Ils font ainsi le lien entre la compétence communicative et les objectifs de la classe de langue, formulés très explicitement dans les orientations pédagogiques. Ces mêmes objectifs ambitionnent de permettre à l'apprenant de communiquer de manière adéquate selon la situation de communication: «... l'amener à être capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes» (O.P. 2007. P. 2), «Un élève compétent est celui qui sait mobiliser/construire, en temps voulu, des compétences adéquates pour répondre à/gérer des situations à problèmes d'ordre communicatif» (O.P. 2007. P. 3).

Dans le même sens, les enseignants présentent la séance de la production écrite et celle de l'activité orale comme deux opportunités pour développer chez l'apprenant la démarche réflexive et la capacité à penser. Cependant, ces mêmes enseignants et notamment les plus novices d'entre eux, ne manquent pas de souligner l'insuffisance de l'année de formation qu'ils ont eue et manifestent un besoin urgent en accompagnement.

Tous les enseignants interrogés s'accordent cependant pour évoquer les décalages qu'ils ressentent au quotidien: Le décalage entre le profil «réel» d'entrée et de sortie des élèves à différentes étapes de leur scolarité et le profil «attendu/prétendu» dans/par les orientations pédagogiques. Le décalage entre le niveau des élèves et le contenu des curriculums est très souligné. A ce niveau, les œuvres intégrales introduites dans le programme du cycle secondaire sont citées comme exemple. En plus, la surcharge dans les classes, la surcharge des emplois du temps, le problème de la discipline sont autant de barrières à l'école de la pensée d'après ces enseignants.

Les parents d'élèves

Les parents d'élèves quant à eux insistent sur le fait que l'école devrait apprendre à penser. Ils font, non sans amertume, le

constat que l'école marocaine rencontre beaucoup de difficultés à jouer son rôle d'école de la pensée. Ils notent surtout la régression de l'école publique. Ils rappellent que cette crise que connaît l'école publique et la baisse du niveau des élèves poussent les parents dans les bras de l'enseignement privé- même ceux qui ne peuvent aisément se le permettre-. Les parents soulignent également la dégradation dans les rapports enseignant/apprenant qui n'est pas sans effet sur le rendement du premier et le degré d'acquisition du second. Tous ces facteurs ne sont pas sans avoir des répercussions négatives sur l'opération enseignement/apprentissage, sur le rôle de l'école et sur le système éducatif de manière générale, comme le soulignent ces parents. Une responsabilité qui incombe à la politique d'enseignement surtout au niveau de la formation des enseignants. Une position «à comprendre» émanant de parents d'élèves soucieux du devenir de leurs enfants mais qui laisse tout de même apparaître une certaine «culpabilisation» de l'enseignant. Il semble tout à fait légitime de se demander comment on peut attendre d'un enseignant de faire preuve de créativité et de démarche réflexive dans ses pratiques quotidiennes et dans son agir professionnel en l'absence de deux facteurs essentiels : une bonne préparation pour accomplir sa mission et les conditions requises pour réussir cette même mission.

Consensus ?

Si tous les points de vue sont focalisés sur les pratiques dans la classe (ce qui s'y fait et ce qui devrait s'y faire), ils s'accordent aussi sur la nécessité de repenser l'école selon la perspective d'une implication de l'apprenant, le présent/absent de l'actuelle l'école au Maroc.

En effet tous les points de vue s'accordent sur le fait que l'école devrait apprendre à penser mais en affirmant, non sans nostalgie, que, comparée à l'école aujourd'hui, l'école d'hier apprenait à penser. Ils en tiennent pour responsable la politique nationale en matière d'enseignement. Une politique qui se base sur l'importation de modèles pédagogiques sans contextualisation. Une école où l'on

se préoccupe plus de l'enseignement que de l'apprentissage. Une école qui mesure l'excellence par la note et la mention. Une école qui ne tient pas compte de «l'explosion» technologique ou bien en permet l'usage anarchique, non mesuré et non optimisé parmi les apprenants. Une école qui ne se protège pas contre les mauvaises retombées de la globalisation et de l'invasion numérique.

Pour faire un récapitulatif du consensus qui rassemble les différents points de vue des différents intervenants dans le champ de l'éducation, il nous semble opportun de rappeler que dans beaucoup de pays à travers le monde, pour apprendre à penser, l'école a besoin d'être repensée. L'école a besoin d'être repensée dans son rôle, dans ses rapports avec la société pour être une école qui construit dans la transdisciplinarité en adoptant une culture de l'ouverture. Une école repensée qui développe des compétences transversales loin du parcellement, du cloisonnement et du compartimentage dans les disciplines et dans les curriculums.

Conclusion¹

Toutes les réactions cités et commentées montrent d'un côté l'intérêt de la question et de l'autre le besoin d'entreprendre des recherches et des études autour de cette problématique de l'école. Des études qui iraient voir du côté de l'élève (Daunay & Dufays, 2014) pour recueillir son point de vue, ses représentations et ses réactions. C'est, en effet cet apprenant qui donne un sens à l'existence même de l'école. La mission de celle-ci n'est-elle pas de faire de cet élève d'aujourd'hui le citoyen de demain? L'école du XXI^e siècle n'a d'autres choix que d'apprendre à penser. Une école de la pensée est avant tout une école créative. Une école qui se valorise, valorise l'apprenant, qui compte avec lui et non en son absence. Une école

1 Remerciements : Mes sincères remerciements vont à mon collègue et ami Dr. Brahim Hanai pour avoir pris le temps de lire cette contribution et aux professeurs stagiaires du G2 et G3, promotion 2015-2016, pour avoir bien voulu participer à cette réflexion.

qui valorise le travail enseignant dans la classe et dans la communauté éducative pour une co-construction d'un commun car «*Le travail de l'enseignant intègre la création et la réalisation d'une œuvre personnelle et collective*» (Coste. 2014, p.29). D'où l'importance de la question incontournable sur le rôle de la formation des enseignants dans la construction de l'école de la pensée.

En formation des enseignants, il est certain que l'école aujourd'hui- et l'école marocaine en particulier- a besoin plus que jamais de former ce citoyen réflexif/actif dans son école et dans sa société. La formation des enseignants est un chantier autour duquel doivent se mobiliser tous les acteurs du champ de l'éducation dans le pays. Nous sommes convaincus que tout redressement du système éducatif marocain passe obligatoirement par le redressement de la formation des enseignants initiale et continue en vue de bâtir l'école de la pensée. Une révision du processus tout entier du recrutement à la qualification s'impose. Former des enseignants c'est faire aimer et valoriser un métier. C'est reconnaître des mérites et récompenser des efforts pour développer le sentiment d'appartenance et inciter à l'innovation. La formation devrait être repensée pour développer/renforcer l'amour du métier. Nos élèves ont un problème de rapport à l'école. La relation enseignant/apprenant est primordiale dans l'école de la pensée : faire aimer le métier pour faire aimer l'école.

Dans ce sens, nous tenons dans cette conclusion à rappeler l'importance de la «personne» dans l'école de la pensée. Runttz-Christan appelle à mettre en première place «la personne et non pas la didactique». Ce souci de mettre en avant-garde la personne et le savoir être de l'enseignant ne minimise en rien l'importance de la didactique comme une clé de la réussite de l'opération enseignement/apprentissage. Comparant le métier d'enseignant et celui du comédien dans son ouvrage : Enseignant et comédien, un même métier ? Runttz-Christan défend hardiment la théâtralité de l'enseignement et son rôle dans le développement du savoir être. Faisant une analogie entre la présence sur scène et la présence en classe, l'auteure s'attarde sur le point commun entre l'enseignant et l'ac-

teur: la «présence». Elle revendique l'importance et la pertinence de la «présence pédagogique» et appelle à ce que la formation des enseignants s'inspire de la formation de l'acteur pour un développement du savoir-être chez le futur enseignant.»...Il faut donc former des pédagogues... Une démarche réflexive sur la théâtralité de l'enseignement permettrait peut-être d'approcher ce troisième savoir» (Runttz-Christan.2000, p. 13). Un savoir être qui favoriserait tacitement un savoir vivre et préparerait le terrain fertile pour cultiver l'humain dont Edgar Morin trace le chemin dans son ouvrage «enseigner à vivre».

Il est certain que l'on ne peut prétendre repenser l'école sans repenser la formation des enseignants, repenser l'ingénierie de la formation, repenser les dispositifs et les curriculums, repenser la formation initiale et continue des enseignants. Mais dans la complexité de tout ce chantier, il importe avant tout de ne pas oublier de considérer l'Humain.

Références bibliographiques

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck-Université
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche et Formation*, 46, 61-80. <http://hdl.handle.net/2268/21962>
- Beckers, J. & Noël, S. (2013). Unesco-formation professionnelle: le «compagnonnage réflexif». *Puzzle*, 32, 77-80 <http://hdl.handle.net/2268/159272>
- Beckers, J. Paquay, L., Couprenmanne, M. Scheepers, C. et al. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif <http://hdl.handle.net/2268/21274>
- Biagioli, N. (2014): Quelles relations les élèves établissent ils entre les apprentissages langagiers extrascolaires, les apprentissages langagiers de la discipline français et ceux des autres disciplines. In Daunays, B. & Dufays, J.-L. (Dir.): *Didactiques du français: du côté des élèves*. Pp. 157-173. Bruxelles: De Boeck

- Coste, S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant : Réalité, normes, stratégies.
http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/chaire_unesco-epanouissement_dans_le_travail_enseignant-15-03-2014.pdf
- Daunays, B. & Dufays, J.-L. (Dir). (2014): *Didactiques du français: du côté des élèves*. Bruxelles: De Boeck
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (Dir). (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck
- Elqobai, R. (2016a). Le pluralisme marocain face à la mondialisation : Cas du français. Communication présentée au colloque international FRANCONTRASTE. Zagreb. Croatie
- Elqobai, R. (2016b). La question du jour en classe de français : Une histoire de vie. *AQEFLS, Reflets numéro spécial*, 290-295: Québec
- Elqobai, R. (2015a). Révolution numérique en éducation : Et si la solution était dans les CRMEF? Communication présentée au colloque international du CRMEF du grand Casablanca. Maroc
- Elqobai, R. (2015b): Formation des enseignants de langue française au Maroc : Quelle qualification? Pour quel enseignant? Communication présentée au 6^e colloque international du RIFEFF. Patras. Grèce
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC, *Recherche et Formation*, 49, p. 73-90
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR049.pdf>
- Meirieu, P. & Frackowiak, P.(2008). L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société? Paris: De l'Aube
- MEN (2007): *Orientations Pédagogiques pour le cycle secondaire*. Ministère de l'éducation nationale. Rabat. Maroc
- Morin, E. (2005): Introduction à la pensée complexe. Paris: Seuil
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (Dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck, 3^e éd. 2001
- Perrenoud, Ph. (2006, 1^{re} ed.1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF
- Perrenoud, Ph. (2005, 1^{re} éd. 1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique : ESF
- Runtz-Christian, E. (2000). Enseignant et comédien, un même métier? Paris: ESF

Alain Pache

HEP Vaud

Apprendre à penser le monde social par l'intermédiaire de la géographie scolaire. Comment de futurs enseignants primaires enseignent-ils l'alimentation dans leur classe de stage ?

Émeutes de la faim, crises économiques, bouleversements climatiques, attentats terroristes, crises migratoires, franc fort... Le monde d'aujourd'hui est particulièrement complexe et multidimensionnel. Tenter de le comprendre rend nécessaire l'acquisition de modes de pensée spécifiques que l'École a pour mission de construire. Parmi la multitude des enseignements proposés par cette institution, nous nous intéressons aux sciences humaines et sociales, et, en particulier, à la géographie qui offre, comme d'autres disciplines d'ailleurs, un cadre de référence permettant de renouveler notre compréhension et notre interprétation du monde. En effet, comme le rappelle Astolfi (2008), sans les ressources des disciplines, nous raisonnons «au ras du sol, donc à trop courte vue, en nous cantonnant aux outils du sens commun et aux ressources de la logique» (p. 17). Ces différentes facettes du fonctionnement cognitif de l'individu ont d'ailleurs été largement étudiées par les psychologues sociaux: on pourrait à ce propos mentionner les formules préconstruites, la redondance, le dualisme causal, le raisonnement circulaire ou encore la logique bi-polaire (Guimelli, 1999). C'est pour mettre à distance ces mécanismes propres à la pensée naturelle que l'enseignement des sciences humaines et sociales s'est peu à peu invité à l'École, jusqu'à en constituer un domaine d'apprentissage à part entière, comme le préconise le Plan d'études romand.

L'objet de ce texte est donc double: il s'agit d'une part de comprendre comment s'exprime et se développe la pensée sociale d'élèves vaudois, sur le thème de l'alimentation, à travers le prisme de la géographie scolaire. Par «pensée sociale», nous entendons à la fois la manière dont chacune et chacun construit une pensée de la

vie en société, et ce qu'elle ou il utilise pour penser et communiquer avec les autres, que ce soit par oral ou par écrit (Audigier & Haeblerli, 2004). Mais il s'agit aussi et surtout, d'autre part, de réfléchir à la manière dont les futurs enseignants s'y prennent pour effectuer des choix quant aux contenus et aux dispositifs ainsi qu'à leur manière d'exercer leur réflexivité.

Dans un premier temps, nous présenterons quelques éléments théoriques qui ont servi de cadre à notre recherche. Nous mentionnerons ensuite quelques éléments méthodologiques. Quant aux deux dernières parties de ce texte, elles présenteront et discuteront des manières de penser des élèves et des futurs enseignants¹ qui ont participé à cette étude².

1. Cadre théorique

Dans cette section, nous présentons successivement les travaux portant sur une ou plusieurs formes de pensée. Puis nous examinerons les liens entre la pensée, le langage et la construction de savoirs, en nous référant à la théorie historico-culturelle de Vygotski et à l'approche dialogique de Bakhtine.

En psychologie sociale, les premiers travaux ont eu tendance à opposer deux formes de pensée : une pensée fondée sur des savoirs et des raisonnements scientifiques et une pensée fondée sur des savoirs et des raisonnements de sens commun. Ainsi, le logicien Grize (1997) oppose la logique mathématique à la logique naturelle. Le première ne dépend ni des sujets qui la produisent ni des circonstances de sa production, alors que la seconde est largement déterminée par le

1 Le masculin est utilisé à titre générique dans ce texte et désigne indifféremment des femmes et des hommes ou des fonctions occupées par des femmes et des hommes.

2 Les principaux résultats qui seront présentés s'inscrivent dans le cadre d'une thèse de doctorat, soutenue en 2012 à l'Université de Genève et portant le titre suivant : « Pensée sociale et pratiques langagières de futurs enseignants de l'école primaire vaudoise. L'alimentation vue à travers le prisme de la géographie scolaire ».

contexte social dans lequel elle s'inscrit. Par exemple, dans le domaine de l'argumentation, le logicien distingue la «déduction» et l'«inférence» (2002). En effet, selon lui, si en présence de deux énoncés, le second contient des objets du discours qui ne figurent pas dans le premier, il ne peut s'agir que d'une inférence. Celle-ci se contente d'exploiter un «faisceau d'aspects» d'un objet. Les inférences font donc appel à un «énoncé tiers implicite», une sorte de «principe» ayant un degré de généralité très variable et directement relié au faisceau de l'objet dont il traite (p. 22). À l'inverse, une «déduction» est une procédure analytique, de l'ordre du calcul: «le paradigme en est le syllogisme, dans lequel la conclusion contient exclusivement les termes qui figurent dans la majeure et dans la mineure» (p. 22).

D'autres ont des points de vue encore plus tranchés. C'est par exemple le cas de Dewey (1910-1925), qui distingue ce qu'il appelle l'«acte de pensée scientifique» de l'«acte de pensée empirique». En effet, selon lui, la seconde forme de pensée présenterait des inconvénients majeurs: outre le fait qu'elle peut conduire à des conclusions erronées, elle favoriserait «l'inertie mentale, l'indolence [et] une attitude conservatrice injustifiée» (p. 197). Dès lors, pour cet auteur, la pensée scientifique, fondée sur des méthodes spécifiques, permettrait d'éviter ces inconvénients. Elle apparaît donc comme «supérieure» à la pensée empirique³.

À l'inverse, d'autres chercheurs ont défendu la thèse selon laquelle la frontière entre ces deux modes de pensée n'est pas si simple à établir. Dans un article fondateur pour nos didactiques, Moscovici & Hewstone (1984) ont montré que la science fait partie intégrante de notre quotidien, même si elle passe par le filtre de processus «transformatifs» qui sont de deux types. Les premiers, les processus «externes», décrivent les opérations qui transforment des théories

3 Dewey est proche de l'idée bachelardienne de «rupture épistémologique», qui consiste à se libérer de tout un univers d'images, d'intuitions et de fantasmes (Fabre, 2001, 2009). Ce n'est pas le point de vue que nous adopterons dans ce texte.

scientifiques – la pensée « informative » – en des représentations de sens commun – une pensée « représentative » :

La « personnification » consiste à attribuer une théorie ou un phénomène à une personne, mais aussi à considérer les phénomènes comme des « êtres individualisés ». Ce processus est considéré par ces auteurs comme le phénomène « le plus frappant » (p. 553). À titre d'exemple, nous pourrions mentionner l'interprétation qui a été faite des travaux de Lovelock (1979-2010) et le fait que la terre est devenue un être vivant à part entière.

La « figuration » consiste à substituer ou à ajouter des images aux concepts. Ces derniers deviennent des « quasi-métaphores, des diagrammes ou des images sensorielles » (p. 554). Ainsi, le concept de risque qui, pour des géographes, est le croisement d'un aléa et d'une vulnérabilité, devient, dans l'espace social, une épée de Damoclès.

Enfin, l'« ontisation » consiste à passer d'une logique de relation à une logique de « substances » ou de « choses ». Par exemple, le concept de nature n'est que rarement considéré comme une construction sociale, intégrée dans un système de relations. À l'inverse, la nature est souvent associée à des paysages ou à des produits alimentaires dont on vante les propriétés.

La pensée « représentative » se caractérise aussi par des processus internes. Le plus important consiste à transformer ce qui relève d'une description en une explication, de sorte que la représentation joue le rôle de théorie. Ainsi, à la « théorie » des deux cerveaux évoquée à titre d'exemple par Moscovici & Hewstone, on pourrait ajouter la « théorie » du consommateur responsable ou du consomm'acteur. En effet, alors que bon nombre d'études se contentent de décrire les conséquences sociales, économiques ou environnementales de certaines filières agricoles, le « savant amateur » aura tendance à dire qu'un consomm'acteur ne doit consommer que des produits locaux et biologiques.

Ces auteurs vont même jusqu'à dire que les sciences sociales ne seraient que du «sens commun systématisé», dès lors qu'il s'agit de «raffiner et tamiser les matériaux ordinaires» (p.542). Ce travail d'élucidation peut dès lors être vu comme la capacité à mobiliser plus de savoirs, d'informations et d'expériences, avec une meilleure maîtrise des modes de pensée et des opérations intellectuelles qu'ils demandent (Audigier, Fink, Freudiger & Haerberli, 2011). Autrement dit, si nous nous appuyons sur ces références théoriques, il ne s'agit pas, à l'École, de remplacer des connaissances de sens commun par des connaissances scientifiques. À l'inverse, il s'agit d'identifier les principaux mécanismes de la pensée sociale et leurs manières de varier en fonction de la situation, afin de pouvoir construire des procédures de mise à distance.

La théorie historico-culturelle initiée par Vygostki (1934-1985) nous permet de franchir un pas supplémentaire dans la compréhension du lien complexe entre la pensée, le langage et la construction de connaissances. En effet, cet auteur montre que l'unité de base de la pensée, le mot, se caractérise par des significations qui se modifient au cours du développement de l'enfant. Dans son ouvrage principal, Vygotski différencie les «concepts scientifiques» des «concepts quotidiens». Par «concepts quotidiens», l'auteur entend les formes de pensée qui ne se développent pas dans un contexte d'enseignement, mais se forment dans le cadre de l'activité pratique de l'enfant et de ses interactions avec son entourage. Quant aux «concepts scientifiques», ils ne seraient pas simplement assimilés, mais ils sont réélaborés sur la base des objets et des concepts construits préalablement. Mais, la maîtrise d'un niveau plus élevé dans le domaine des concepts scientifiques influe aussi sur les concepts spontanés de l'enfant préalablement formés : «Elle entraîne une élévation du niveau des concepts quotidiens et une réorganisation de ceux-ci sous son influence» (p.367). On assiste, plus précisément, à deux logiques de développement des concepts complémentaires, autrement dit à un double mouvement de «germination» que Cariou (2004) a bien mis en évidence dans le cadre d'une recherche effectuée à partir des écrits des élèves d'une classe de Seconde en histoire.

Toutefois, la nature même des concepts de sciences sociales nous oblige à considérer cette catégorisation avec prudence. En effet, dans ces disciplines, nous sommes confrontés à des concepts relationnels (Bruner, 1983-1996), dans le sens où ils se définissent surtout par leurs différences et leurs rapprochements avec d'autres concepts. Cela revient à dire que les mots doivent être lus comme des «résumés d'intrigue» (Veyne, 1978), voire comme un «tableau de pensée homogène» (Weber, 1992). En s'appuyant sur des analyses de cours d'histoire réalisés à l'école élémentaire, Sensevy & Rivenc (2003) constatent que les élèves sont très souvent confrontés à des tels concepts sans être en mesure de les construire.

Une discipline scolaire peut donc être considérée comme un monde construit qui évolue au fur et à mesure des besoins exprimés par la société (Goodman, 1978-1992; Bruner, 1986). Il s'agit essentiellement d'un monde de langage qui peut être appréhendé par les notions d'hétéroglossie, de communauté discursive et de secondarisation.

Le concept d'hétéroglossie, proposé par Bakhtine (1978), évoque la présence simultanée, au sein d'un énoncé, d'une pluralité de voix d'origines diverses. En effet, selon cet auteur, le dialogue est constitutif du langage, et tout énoncé s'inscrit dans un double «dialogisme»: celui qui se construit à partir des énoncés réalisés ou virtuels qui précèdent – la dimension «intertextuelle» du discours – et celui qui répond aux discours antérieurs ou à venir – la dimension «interactionnelle» (Jaubert, 2007). La classe apparaît ainsi comme un espace de tensions où différents genres de discours cohabitent. Peu à peu, toutefois, l'enseignement disciplinaire induit la constitution d'une communauté discursive permettant aux élèves de s'approprier des savoirs disciplinaires fondés sur des systèmes sémiotiques spécifiques et sur des «modes d'agir-parler-penser» peu familiers (*ibid.*). Ainsi, les apprentissages peuvent être vus sous l'angle de la «secondarisation» des discours. En effet, plutôt que de savoir si l'élève produit un genre premier ou un genre second, il importe, selon Jaubert (2007), d'examiner le «processus de transformation

progressive du langage déjà là» et sa «mise au travail» (p. 208). Autrement dit, développer des pratiques langagières «secondarisées» consiste à s'approprier des outils culturels et sémiotiques, de manière à construire un nouveau rapport au monde. Ce qui importe, dès lors, n'est pas le produit fourni par l'élève, mais le processus qui l'amène progressivement à «secondariser» son discours.

2. Dispositif méthodologique

Pour tenter de comprendre comment se construit la pensée sociale dans les classes de stage des huit futurs enseignants primaires faisant l'objet de notre étude, nous avons filmé l'intégralité d'une séquence d'enseignement portant sur le thème de l'alimentation⁴. Nous avons par ailleurs réalisé des entretiens *ante* et *post* pour comprendre les choix didactiques des enseignants et la manière dont ils exercent leur réflexivité. Dans quelques cas enfin, les futurs enseignants ont rédigé un mémoire professionnel sur le sujet, ce qui nous a permis de bénéficier de données complémentaires⁵.

Pour ce qui est des élèves participant à notre étude (143, soit huit classes), nous avons conservé leurs productions réalisées tout au long de la séquence d'enseignement. Nous avons en outre récolté des bilans de savoirs, documentés quelques semaines plus tard. Dans un premier temps, il s'agissait de résumer – pour l'enseignante de la classe suivante – ce qui représentait l'essentiel de leurs apprentissages sur l'alimentation. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'expliquer – à un parent – un dessin de presse et de donner leur point de vue. Ajoutons encore que 48 élèves, sélectionnés par les futurs enseignants, ont participé à des entretiens de groupes.

4 Il leur a été demandé d'inscrire cet enseignement dans le cadre des leçons de géographie.

5 Cinq étudiants (sur les huit de notre échantillon) ont réalisé un mémoire professionnel sur cette expérience.

La figure 1 ci-dessous donne une vue d'ensemble du volet qualitatif du dispositif de production des données.

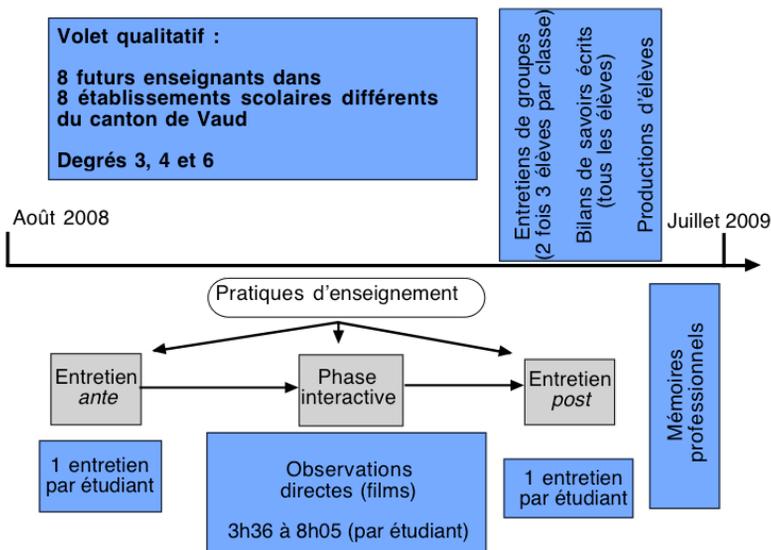


Figure 1 : Le volet qualitatif du dispositif de production des données

3. Des élèves qui apprennent à penser

Pour illustrer notre réflexion, nous nous limiterons à ne montrer ici qu'une série de résultats, à savoir les outils utilisés par les élèves à l'écrit pour permettre une ébauche d'orchestration des différentes voix⁶. Selon Jaubert (2007), ces stratégies permettent de créer un sens nouveau et une plus grande distance avec le sens commun. Il s'agit de la création d'un dialogue fictif, des marques de modalisation, des reformulations et de l'utilisation de connecteurs argumentatifs.

6 Pour une présentation plus exhaustive des résultats, voir Pache (2014).

3.1 La création d'un dialogue fictif

Certains élèves prennent en compte la situation de communication qui leur est proposée en allant jusqu'à organiser un dialogue fictif entre le maître (ou la maîtresse) de l'année suivante et eux-mêmes. Ainsi, A. retient trois questions qui pourraient lui être posées et les formule sous une forme hypothétique, renforcée par le marqueur «si» :

Par exemple si elle ou il me demande ce que je sais sur l'AOC, je lui dirai que ça veut dire appellation d'origine contrôlée. Si elle ou il me demande pourquoi c'est contrôlé, je lui dirai que c'est pour pas qu'on vole l'idée de celui qui a inventé ce produit. Si elle ou il me demande ce que je sais sur le terroir ou plutôt comment on fait pour que ça soit un produit du terroir, je lui dirai que les ingrédients sont de là où il vit. Par exemple s'il habite à Genève, il faut qu'il prenne des produits de Genève.

A., classe d'Yvelise, 6^e année⁷

3.2 Des marques de modalisations et des questions

La plupart des énoncés produits par les élèves sont assertifs (ou déclaratifs), ce qui signifie qu'ils prennent en charge ce qu'ils disent et qu'ils le considèrent comme vrai. Comme nous avons pu l'observer à plusieurs reprises, ce phénomène est renforcé par l'usage de modalités déontiques, de type «il faut». Certains élèves, parmi les plus jeunes, recourent au type injonctif pour être encore plus affirmatifs. D'autres, en revanche, prennent leur distance par rapport aux faits qu'ils avancent. C'est par exemple le cas de L. qui se questionne sur la composition de certains aliments et sur leur provenance. Elle recourt pour cela à un auxiliaire modal (pouvoir), conjugué au conditionnel. Elle enchaîne ensuite avec deux énoncés formulés au type interrogatif :

Je trouve qu'on pourrait faire plus attention à la dose de sucre. Explication : Il y a trop de sucre dans le coca-cola, on pourrait mettre trois morceaux de sucre [plutôt] que sept. Pourquoi mettre tellement de gras dans les plats préparés ? La moitié de ce qu'on achète au magasin vient d'autres pays pourquoi on ne

7 C'est la dénomination Harmos qui est utilisée ici et dans les extraits suivants. L'orthographe a été corrigée.

pourrait envisager de le cultiver dans nos terres? On cultive plus d'aliments que d'autres, cela peut être dangereux pour la nature.

L., classe de Cécile, 6^e année

3.3 Des reformulations

Chez certains élèves, on trouve des reformulations «parenthésées». Celles-ci traduisent un «travail métadiscursif» et signalent un «changement de contexte» (Jaubert, 2007, p. 143). Dans l'exemple qui suit, ces reformulations permettent à l'élève de montrer qu'il a retenu les définitions de certaines notions clés :

Je sais ce qu'est l'énergie grise (quantité d'énergie utilisée pour le stockage, transport, récolte, conditionnement), le CO2 (gaz carbonique), les aliments de saison, les énergies renouvelables (hydraulique, solaire, vent, géothermique). Je sais aussi ce que veut dire «écologique». Un produit brut (qui n'a eu aucune modification). Un produit transformé (qui a eu des modifications).

L., classe de Daniel, 8^e année

D'autres élèves utilisent la reformulation pour mettre à distance une expression ou un terme de sens commun. Ce processus met donc en évidence un mouvement qui tente d'intégrer un point de vue plus scientifique :

[...] il ne faut pas (ou éviter si possible) acheter des aliments qui ne sont pas de saison ou qui viennent de loin parce qu'ils polluent. Cela coûte cher et que l'énergie grise c'est ce que développent (ou plutôt renvoient) les aliments quand ils sont de plus en plus nettoyés, préparés, amenés en avion etc... et que si l'on achète des produits qui ne sont pas de saison cela coûtera beaucoup plus cher.

C., classe de Daniel, 8^e année

3.4 L'utilisation de connecteurs argumentatifs pour mettre en tension diverses voix (dilemmes)

Comme nous l'avons montré ailleurs (Pache, 2014), les entretiens de groupe permettent aux élèves de construire des positionnements complexes, en faisant référence à des dilemmes. Il est intéressant de constater que très peu d'élèves reviennent, dans les bilans de savoirs,

sur ces dilemmes. En revanche, nous avons constaté que certains élèves n'ayant pas participé aux entretiens peuvent recourir à de telles formulations. C'est par exemple le cas d'E. qui met en tension divers énoncés, à l'aide du connecteur argumentatif «mais». Ainsi, le registre économique s'oppose au registre sanitaire, dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les techniques de transport s'opposent à la qualité des produits. Enfin, la rapidité d'importation s'oppose à l'impact environnemental de l'avion. Relevons au passage que cette élève prononce deux fois le terme de «risque», un terme généralement peu travaillé en classe (Audigier, 2011).

Il y a différentes cultures: la culture biologique ne rapporte pas beaucoup d'argent mais évite les maladies. La culture industrielle coûte beaucoup d'argent mais risque plus de maladies comme pour les œufs. [...]. Les aliments sont transportés avec différents engins comme les bateaux, mais ça risque que des aliments peuvent pourrir. Le plus rapide pour amener les aliments est l'avion mais il pollue beaucoup.

E., classe d'Aloïs, 5^e année

4. Des futurs enseignants qui font preuve de réflexivité

Au fil des leçons, certains futurs enseignants ont pris conscience du caractère instable des savoirs qu'ils enseignaient. Ainsi, Aloïs, dont les propos ne sont pas toujours faciles à décoder du fait de ses origines suisses alémaniques et sa maîtrise approximative de la langue, a été déstabilisé par un film documentaire⁸ qui remet en question le réchauffement climatique, et, par là même, la démarche qu'il a construite sur l'alimentation. Il propose alors d'envisager des «étages» permettant une éducation en vue du développement durable. À l'école primaire, le premier de ces étages consisterait à faire le «tri» des informations médiatiques.

8 Il s'agit d'un film, du producteur britannique Martin Durkin, qui conteste les travaux du GIEC: «The Great Global Warming Swindle» (2007). Dans le monde francophone, il est connu sous le titre «La Grande arnaque du réchauffement climatique».

Dans la suite de ses propos, il amène l'idée de «rupture» entre deux géographies: celle qu'il a connue à l'école obligatoire et celle du «gymnase»⁹ qui semble plus correspondre aux pratiques sociales des géographes, fondées sur des activités de «recherche». Il s'interroge sur le fait d'envisager cette rupture plus tôt:

Ben justement après coup, ben j'avais fini la séquence de... de CE en classe tout. Et pis durant le week-end j'ai vu un reportage sur euh... enfin l'arnaque du réchauffement de la planète. Je sais pas si vous l'avez vu? [...] Et pis après ce film... enfin après tous ces épisodes... pis j'étais là mais... j'avais de la peine avec moi-même parce que je me disais mais est-ce que j'ai transmis quelque chose de bien ou de valable ou est-ce que j'ai appris à mes élèves à... à développer une logique, mais une logique que... une fausse logique d'un côté. Donc ce que j'aurais mieux fait, je pense, c'est de... ouais de leur apprendre à raisonner mais pas de manière... avec une seule grille d'analyse je pense. [...] C'est ce que j'aurais dû peut-être plus mettre l'accent... le développement durable, c'est une chose... mais... bon on pourrait mettre comme des étapes. Il y a le développement durable. Mais en dessous il y a différentes euh palettes qui se cachent. Par exemple sur chaque euh... facteur on aurait différents documents de bases de références. Et pis c'est justement là-dessus qu'il faudrait euh... plus travailler. (...)

Aloïs_entretien post

Quant à Daniel, il a été plus explicite envers ses élèves, puisqu'il leur a demandé de trier les informations présentées lors des différentes séances. Il ne peut d'ailleurs s'engager plus loin, car, même s'il est conscient des valeurs qu'il véhicule en tant qu'enseignant, il se questionne sur le fonctionnement de nos sociétés. Selon lui, le fait de n'être pas «scientifique», lui permet justement d'hésiter:

Je leur ai dit clairement dès le départ «Je n'ai pas raison!». Les éléments que je vous donne, c'est des éléments qui sont défendus pas certaines parties de la communauté scientifique, mais vous trouverez d'autres arguments qui vont dans le sens inverse. Et pis, ce que je vous donne, vous devez trier vous-même

9 Le «gymnase» vaudois correspond au lycée jurassien ou neuchâtelois.

[...]. Maintenant euh... j'ai un peu de... enfin je dirais moi je suis un peu dans un... toujours un peu dans une optique bipolaire par rapport à ça, parce que d'un côté j'ai la ferme conviction que... que l'être humain est en bonne partie responsable de... de... des changements climatiques, etc... Pis d'un autre côté, je me demande si on a toujours la bonne approche. [...] des fois j'ai l'impression qu'on est un peu extrémistes par rapport à certaines choses et pas assez extrémistes par rapport à d'autres. Bon après ça c'est des questions de... de points de vue qu'on se forge hein. Je suis pas... je suis pas scientifique. J'ai pas de formation particulière dans tel ou tel domaine. C'est ce qui me permet peut-être d'avoir cette optique à double tranchant.

Daniel_entretien post

Conclusion

Les quelques exemples présentés ci-dessus nous montrent que les étudiants peinent encore à considérer leur enseignement comme une manière d'apprendre à penser autrement le monde. En effet, les contenus factuels ont tendance à prendre le dessus : il s'agit d'enseigner les concepts de producteur, de consommateur, de transformation, voire de filière et ce sont généralement ces derniers qui font l'objet d'une analyse réflexive.

De notre côté, nous pensons que nous devons en priorité travailler en formation sur la notion d'outil de pensée, qui peut être réinvestie d'un contenu à un autre. En géographie, ces outils de pensée sont les acteurs, l'organisation de l'espace, l'échelle ou encore la localisation (Hertig, 2009). Ils renvoient à un véritable questionnement sur l'espace géographique.

Ensuite, dès lors que la classe représente une communauté discursive en voie d'institution (Jaubert, 2007), il s'agit de travailler, en formation, sur les modes d'agir-parler-penser spécifiques aux disciplines scolaires. Cela passe par des activités d'écriture fréquentes et variées, ne se limitant pas aux quelques cadres restreint disponibles au bas des fiches d'élèves. Au contraire, il s'agit de montrer aux élèves que les

écrits de genres seconds se construisent sur des écrits de genres premiers, par trames successives, à l'image d'un palimpseste. Comme nous pouvons le constater, les enjeux de formation dans le domaine des sciences humaines et sociales sont particulièrement cruciaux.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Audigier, F. (2011). Éducation en vue du développement durable et didactiques. In F. Audigier, N. Fink, N. Freudiger & P. Haeberli (Eds.), *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats* (Vol. 130 Cahiers de la section des sciences de l'éducation, pp. 47-71). Genève : Université de Genève.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haeberli, P. (Eds.). (2011). *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*. Genève : Université de Genève.
- Audigier, F. & Haeberli, P. (2004). *Des élèves, des images, de l'histoire, de la géographie, de la citoyenneté*. Actes du Colloque international Colloque «Journée d'études des didactiques de l'histoire et de la géographie», IUFM de Caen.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bruner, J. (1983-1996). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.
- Bruner, J. (1986). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres*. Paris : Retz.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie* (147), 57-67.
- Dewey, J. (1910-1925). *Comment nous pensons ?* Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*. Paris : Hachette Éducation.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Goodman, N. (1978-1992). *Manières de faire des mondes*. Paris : Gallimard.
- Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grize, J.-B. (2002). Les deux faces de l'argumentation. L'inférence et la déduction. In M. De Fornel & J.-C. Passeron (Eds.), *L'argumentation, preuve et persuasion* (pp. 13-27). Paris : Édition de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris : Puf.
- Hertig, P. (2009). *Didactique de la géographie et formation initiale des enseignants spécialistes. Conception et première évaluation du nouveau dispositif de formation initiale des enseignants de géographie du Secondaire supérieur à la HEP Vaud*. Thèse de doctorat en géosciences et sciences de l'environnement, Université de Lausanne.

- Jaubert, M. (2007). Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Lovelock, J. (1979-2010). *L'hypothèse Gaïa*. Paris: Flammarion.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale et problèmes sociaux* (pp. 538-566). Paris: Puf.
- Pache, A. (2014). *L'alimentation à l'école. Enseigner une géographie renouvelée*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. & Rivenc, J.-P. (2003). Un enseignement de l'histoire au cours moyen: questions didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 69-83.
- Veyne, P. (1978). Comment on écrit l'histoire: essai d'épistémologie. Paris: Seuil.
- Vygotski, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket.

Françoise Pasche Gossin, Marie-Christine

Juillerat, Christine Riat

HEP BEJUNE

L'impératif de penser l'agir
professionnel en formation

Est-il facile de penser son agir professionnel? Ou, plus exactement, est-il aisé de penser spontanément le quotidien de ses pratiques en classe dans la perspective de comprendre, voire de transformer cet agir? Entreprendre de penser l'action professionnelle relève, à notre sens, d'un effort, d'un apprentissage, d'un développement, voire d'un combat contre l'inertie, l'ignorance, la routine ou l'aveuglement. Mais alors, qu'est-ce qui influence l'engagement de l'humain à penser à ce qui se fait réellement dans le quotidien de son agir en classe, à ce qui arrive, à ce qui dérange, à ce qui touche, déstabilise, surprend, étonne et force à entendre? Suffit-il de formuler des hypothèses sur cet agir professionnel, d'identifier des causes, d'envisager des conséquences et prendre des décisions sur ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation singulière pour qu'un changement réel s'opère? Plus spécifiquement, comment la formation initiale en enseignement prépare-t-elle les étudiantes et les étudiants à penser à leur agir professionnel?

Nous croyons utile de situer cet article et la position d'où nous parlons. Professeures impliquées dans le dispositif présenté, nous construisons notre discours à partir d'expériences respectives, dont la particularité est d'amener les étudiants à s'exercer à penser leur agir professionnel, sur une durée de trois années de formation. Notre propos se veut être celui de formatrices engagées plutôt que celui de chercheurs extérieurs. Nous souhaitons partir de ce postulat: exercer la profession enseignante consiste à enseigner au quotidien et à œuvrer avec les autres acteurs du système, mais également à s'engager en tant que professionnel de l'enseignement dans une démarche active de développement professionnel laquelle passe par

une pensée réflexive de son agir. Le savoir penser l'agir professionnel tel que nous l'envisageons est proche du paradigme de «résolution de problèmes et de prise de décisions» ou plus spécifiquement de l'expression «pensée réflexive» telle que décrite par Dewey en 1933 dans son ouvrage «How We Think». Selon Dewey, cette pensée réflexive se distingue d'une pensée ordinaire. Elle désigne une pensée consciente, autonome, créative, responsable, vigilante et libératrice. Nous adhérons également aux travaux de Cifali et Giust-Desprairies (2006, 2008) autour de la question de l'approche clinique et des spécificités d'une pensée clinique laquelle vise à «restituer au sujet la mobilité de ses investissements et lui ouvre des voies nouvelles» (2008, p.8).

Parmi les dispositifs de formation conçus pour lier «pensée réflexive et agir professionnel», celui de l'analyse des pratiques professionnelles (APP) occupe, depuis plusieurs années, une place privilégiée dans les cursus des formations initiales en enseignement. Toutefois, si l'ancrage est réel, de nombreuses questions demeurent en débat. Dans cet article, nous souhaitons interroger le fonctionnement de ce dispositif de formation. Quelles sont les conditions à mettre en place pour favoriser l'émergence d'une pensée de l'agir professionnel? Quelles sont les visées et les perspectives? Quelles sont les habiletés à développer chez les étudiants? Quelle place est accordée à la dimension du savoir penser l'agir professionnel? Quels sont les effets et les tensions perceptibles chez les étudiants? Comment évaluer les compétences relatives à la pensée de l'agir professionnel? Selon quels critères et indicateurs? Quel niveau de maîtrise d'une pensée réflexive attendre en fin de formation?

Pour répondre à ces diverses questions, la réflexion s'articule autour de trois parties. Dans une première section, nous présentons le dispositif tel qu'il est mis en place; puis nous évoquons la stratégie élaborée par une équipe de formatrices et formateurs pour amener les étudiants à faire évoluer leur agir professionnel. Dans un deuxième temps, nous exposons des arguments qui légitiment ou fragilisent le dispositif. Plusieurs tensions relatives aux instances du Soi sont

évoquées. Dans un troisième et dernier temps, nous interrogeons nos pratiques évaluatives et nos attentes de formation au sein de ce dispositif.

Spécificités et stratégies d'un dispositif de formation favorisant l'émergence d'une pensée de l'agir professionnel

Diverses formes d'analyses des pratiques professionnelles existent depuis longtemps, cependant, l'avènement des formations en alternance semble avoir accéléré la reconnaissance de démarches constitutives de la posture enseignante et, par conséquent, permis leur institutionnalisation dans le cadre des programmes de formation initiale.

Dans l'espace qui suit, nous décrivons et mettons au jour les conditions de la mise en œuvre de ce dispositif dont nous postulons l'émergence de la réflexivité chez les jeunes gens en formation.

Un lieu de construction identitaire

Le dispositif d'Analyse des pratiques correspond à un lieu de développement professionnel et de construction identitaire au sens indiqué par Altet (2002). Lieu de changement et de transformation, l'analyse des pratiques n'est pas organisée à partir d'une transmission des connaissances préétablies ou d'une évaluation des connaissances attendues. En accueillant toutes les dimensions de l'identité professionnelle pouvant intervenir dans les situations vécues, ce lieu privilégié permet de construire le métier d'enseignement d'une manière globale. En questionnant sa pratique, le praticien mobilise à la fois des paramètres de l'habitus¹ qui la sous-tend et du système

1 HABITUS d'après Elias N. (1987-1990) - ensemble des relations, valeurs, schèmes de comportements transmis par le milieu de relations dans lequel s'inscrit l'individu qui a

d'action collective dans lequel elle s'inscrit. Schön (1994, cité par Saussez, Ewen & Girard, 2001) compare le praticien à un artiste créant des solutions originales en réponse aux problèmes qu'il rencontre. Le processus de réflexion dans et sur la pratique est ainsi défini comme un processus de recherche «qui relie l'art de la pratique dans les cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique» (p.98). Le praticien est un chercheur «en contexte», il se construit un répertoire de connaissances à travers ce processus réflexif. Pour comprendre les particularités de ses actions, il puise des outils spécifiques aux champs de la description, de la compréhension, de l'explication, toutes composantes de sa culture professionnelle. Intervient alors la question de savoir si les connaissances et les outils spécifiques à la culture du métier suffisent pour consolider une posture professionnelle. Perrenoud (2004) relève le fait qu'un praticien qui réfléchit à ses actions de façon intuitive, trouverait certainement des bénéfices à se mettre en quête de connaissances plus spécifiquement reliées aux sciences humaines et sociales.

D'un autre point de vue, une profession est gouvernée par des savoirs professionnels qui proviennent de plusieurs sources. Mis en mots par les praticiens, ces savoirs alimentent la recherche qui les rationalise. La sociologie indique qu'un métier se professionnalise dès lors que l'existence de savoirs spécifiques intervient pour en parler (Altet, 2002).

Au cours de leur première année de formation, nous observons que les étudiants engagés à examiner des études de cas convoquent peu leurs savoirs académiques, recourent peu à des concepts théoriques : ils font appel prioritairement à leurs connaissances et représentations personnelles. La réflexion sur la pratique démarre avec l'intui-

une identité propre, au point que ceux-ci semblent innés. (fr.m.wikipedia.org). L'habitus «désigne chez Norbert Elias le «savoir social incorporé» qui se sédimente au cours du temps et façonne, telle une «seconde nature», l'identité tant individuelle que collective des membres d'un groupe humain» («Termes clés de la sociologie de Norbert Elias», Vingtième Siècle. *Revue d'histoire* 2010/2 (n° 106), p. 33).

tion: «réfléchir le vécu» intervient comme un préalable à «réfléchir sur le vécu». Cette entrée dans la réflexivité est une étape qui va permettre «de progresser dans l'abstraction et la formalisation de l'expérience et, par conséquent, d'accroître son expérience professionnelle» (Le Boterf, 2000, p. 87).

Une démarche de progression en trois temps

Mise au service d'individualités et de situations singulières, le dispositif APP qui traverse les trois années de formation initiale s'affilie aux principes fondateurs suivants :

Le dispositif d'analyse des pratiques professionnelles n'est pas un groupe de parole au sens commun du terme. Confrontée à l'écoute de l'autre, la parole engage à la construction de compétences pédagogiques, relationnelles, didactiques. La formulation d'idées permet à chacun d'évoluer vers de nouvelles perceptions et conceptions théoriques susceptibles de venir élargir/ancrer compréhension et prises de conscience. Le dispositif est régi par une démarche de groupe : les étudiants en formation initiale sont appelés à «s'activer» à partir de leurs propres expériences en stage et à «réactiver» leurs connaissances. Plus ou moins volontaires, mais tous appelés à progresser, les participants puisent dans des savoirs personnels multiples.

Le premier temps traite de l'étude de cas laquelle vise à développer chez l'étudiant son aptitude à comprendre une situation professionnelle complète. Comprendre signifie «mettre en relation des données actuelles d'une situation, saisir leur configuration, leurs articulations, leur évolution» (Legault, 2001, p. 83). Un «cas» identique peut être lu, analysé par des groupes différents et interprété selon des points de vue différents.

Le deuxième temps consiste à travailler autour de l'incident critique. Celui-ci impose deux conditions : il doit être important pour

soi-même et avoir du sens dans les pratiques professionnelles d'enseignant. Défini par Dupuy-Walker (1991) comme une description d'un événement important de la vie professionnelle, il est suivi d'une analyse critique de l'expérience vécue et d'un réinvestissement pour le futur. Concrètement, cela consiste : à faire ressortir des aspects particuliers, concrets, spécifiques de l'événement ; à expliciter son agir professionnel et à mettre en question les actions faites et les décisions prises ; à proposer des pistes d'action concrètes.

Le troisième temps offre une prise en charge des demandes envers le groupe mobilisé comme un levier d'aide à la transformation des manières individuelles de penser, d'agir, de ressentir. Au sein de chaque groupe, la personne qui présente un synopsis² intervient comme demanderesse. Impliquée dans une situation de la réalité de la classe et de son enseignement, elle pose une «question de consultance», travaille avec l'aide du groupe «sur» une situation réelle vécue qui la questionne dans l'exercice de sa pratique.

Des garde-fous nécessaires à l'engagement de la personne

Dans le cadre des séminaires, la démarche est toujours accompagnée par un formateur expert : ce dernier possède des clés de lecture dont ne disposent pas encore les stagiaires et peut proposer d'autres éclairages. Reprise pour chaque situation portée à l'analyse, la construction d'un questionnement porté sur les différents paradigmes d'un scénario est une étape qui exige patience et persévérance de la part des novices.

2 Synopsis : désigne le récit bref constituant le schéma d'un scénario (www.synopsis.com)

Participer aux séances de groupes, c'est en quelque sorte oser « entrer en réflexivité » : la démarche fait l'objet d'un « contrat d'implication » défini au préalable qui exige les prédispositions suivantes :

- Reconnaître que sa pratique peut être améliorée
- Vouloir innover dans des actions professionnelles
- Se positionner par rapport à une situation pédagogique en osant dire les choses
- S'engager dans une visée de développement personnel.

Les étapes sont évolutives pour chacun, la progression observable au fil du temps ouvre en effet à la compréhension du jeu des interactions et des influences humaines réciproques. Dans l'espace infini et permanent de l'intersubjectivité « c'est le sens de soi-même qui assure les fonctions intégratives de l'être, de l'existant : c'est mon unité et ma différenciation, ma permanence, mon changement » (Abraham, 1972, p.36-37). Dans l'espace du séminaire où circulent les représentations et les valeurs individuelles circule également toute la dimension de la personne : intelligences, pratiques relationnelles et communicationnelles, représentations de son rôle, affectivité, fantasmatique, idéal de moi. Dans toute quête d'identité - personnelle ou professionnelle, « le Soi » démontre généralement qu'il est capable – telle une amibe - d'organiser et d'adapter l'être tout entier à des situations spécifiques. D'une scène à l'autre, les relations intersubjectives n'échappent à aucun acte humain et encore moins aux actes qui interviennent dans le champ clos de la classe et du groupe-classe. Le rôle du formateur est d'autant plus important et délicat, qu'il se trouve impliqué dans une relation à l'autre « accélératrice d'inconscient » au sein de laquelle chacun joue une part de soi, de son histoire. « Les sentiments d'ambivalence qui sont aussi les nôtres, nous avons l'obligation de les travailler. L'intelligence du formateur consiste à être impliqué et désimpliqué à la fois, touché certes, mais pas envahi » (Cifali & André, 2007, p. 49).

Ainsi, dans son action, le formateur-accompagnateur doit anticiper les risques de dérives tels que ceux de la paralysie d'interventions et d'influences, reconnaître les signes de routines inconscientes, de

résistances au changement, de l'implication subjective et des émotions. Les situations examinées peuvent faire appel à divers registres, ceux de la diversité des cultures et des classes sociales, des relations intersubjectives, de la dynamique de groupe, de la transposition et du contrat didactique. L'identité, la pédagogie du projet, la motivation, l'évaluation, sont autant de domaines qui réclament les compétences du formateur garant du cadre de la démarche :

- Il garantit les règles de sécurité
- Il favorise l'écoute au service du savoir-analyser
- Il favorise la mise en mots dans un climat de bienveillance
- Il s'assure de l'état affectif de chaque participant au terme du séminaire.

Comme le conçoivent Cifali et André (2007), l'acte d'accompagnement est un *moment* qui permet à l'autre, reconnu comme capable d'initiative, de trouver des ressources et des collaborations nécessaires en réponse à ses besoins. L'accompagnateur-formateur adopte une posture particulière qui se réfère à plus d'un titre à celle du passeur. Considéré comme celui qui pourrait aider, le passeur se met au service de l'autre, sans pour autant faire la traversée à la place de l'autre³.

L'acte d'écriture : un outil de mise à distance de l'agir professionnel

Si écrire, c'est écrire ce que nous ignorions avant la première trace, servons-nous-en. (Cifali & André, 2007)

Lorsque le questionnement «sur» sa propre pratique sait aller au-delà d'une pratique routinière, intervient l'ancrage réflexif qui permet au stagiaire de dégager une intelligibilité de ses actes et de sa posture. Instrumenté, le processus d'analyse recourt non pas à un cours théorique, mais à un étayage conceptuel clarificateur. Cependant, les étapes d'un dispositif, leur mise en œuvre, ne suffisent

3 En référence au conte «le passeur de rivière».

pas seulement pour atteindre le but visé. Un «matériau de base signifiant» - la remémoration écrite - agit comme interface entre la verbalisation orale partagée au sein du groupe et les aspects d'une réalité rapportée, objective/subjective, consciente/inconsciente. Activité symbolique productrice de sens, lieu de mobilisation de la pensée mise au service de la transformation d'une situation vécue apportée au sein du groupe de réflexion, le texte rédigé par l'exposant s'inscrit dans «le dispositif (qui) constitue ce cadre indispensable, qui contient toutes nos actions, de paroles ou de gestes, et autorise chacun à grandir, apprendre, travailler ou guérir» (Cifali & André, 2007. p. 15).

Écrire

Pour beaucoup d'adultes, écrire renvoie à l'idée de tâches scolaires obligatoires, de contraintes bureaucratiques ou autres corvées stéréotypées. En formation initiale, les diverses fonctions de l'écriture sont généralement peu exploitées : l'étudiant écrit pour apprendre certes, mais généralement, parce qu'il lui est demandé de rapporter ou, suivant les représentations qui le guident, pour adresser aux formateurs les fruits de son travail. Néanmoins, la nécessité d'écrire «de soi et pour soi» n'apparaît pas tout de suite, l'autre pouvant être un autre soi-même. La tâche d'écriture peut tarder à être considérée comme un outil pouvant être mis au service d'une «communication de soi» dévolue à une verbalisation partagée. Dans le cadre du séminaire APP, l'écriture intervient comme un acte personnel qui engage chaque participant à «prendre sa place» tout en sollicitant les «entendements» de ses pairs. Une expérience vécue est le point de départ d'un questionnaire. Ricœur (2000) relève qu'un professionnel doit posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de la manière dont il agit. Construire et conduire ses pratiques professionnelles nécessite donc de se transporter au-delà du stade de l'empirisme. Pour être capable de comprendre une situation, il importe donc d'en construire une représentation par

le biais d'une mise en mots, laquelle permet au sujet de transformer les événements en histoire. Son histoire. La narration produit du sens : rendre l'action sensée, dit Ricœur, c'est passer du « je fais, j'agis » au « je raconte comment je m'y suis pris pour faire et agir ».

Première prise de recul, la mise en récit de l'expérience vécue intervient donc comme le premier temps de réflexivité qui ne se limite pas à une description des faits comme le serait un enregistrement. Rendre l'action consciente nécessite pour le sujet, de repérer puis d'explicitier ses manières, actions, réactions ; d'indiquer un cheminement et ses étapes spécifiques, de discerner les moments-clés ; de nommer la présence d'acteurs en précisant leurs interventions, leurs positionnements, ceci à un moment donné, dans un cadre déterminé et dans des circonstances particulières. La mise en mots ne peut être confondue avec un seul travail de description : mettre en récit, c'est mettre en relation ce qui ne l'était pas. Chez l'être humain, la représentation de l'action n'est cependant jamais véritablement identique à l'action : « Toute opération de la mémoire d'évocation comporte une réorganisation, autrement dit, la mémoire travaille à la manière de l'historien qui, en s'appuyant sur quelques documents toujours incomplets, reconstitue le passé, en partie déductivement ». Piaget rappelle l'existence du concept de sens commun qui « se donne une idée tout à fait insuffisante, voire erronée de la prise de conscience en se la représentant comme une sorte d'éclairage qui projetterait la lumière sur des réalités jusque-là obscures, mais sans rien y changer d'autre. » (Piaget, 1972, cité par Le Boterf, 2000, p. 88). Élaborer un récit susceptible d'être analysé n'est pas une démarche aisée car les façons de se souvenir couvrent une large gamme : mémoire conceptuelle, visuelle, auditive, procédurale, affective. L'expérience démontre une tendance à réfléchir le vécu plutôt que de s'engager à réfléchir sur le vécu. Déjà, le texte brut est « peaufiné », il s'accroche de façon insistante à la description. L'erreur, le doute, les sentiments s'exposent timidement, le registre du « Moi fort » correspond à une idéologie prégnante laquelle en filigrane, laisse entrevoir Le Maître dans ses différents rôles. Mais le

récit est porteur parce qu'il raconte «ce qui s'est passé» authentiquement selon son auteur. L'acte d'écriture emmène l'énonciateur à dialoguer avec ses pensées. Le récit exige ordonnancement, mise en relation, reconstitution de l'événement écrit en différé.

Écrire intègre le passé dans le présent, la temporalité agissant comme régulateur structurant de la pensée et de l'action intériorisée. Faire écrire un événement aux étudiants, c'est offrir par la dimension heuristique du récit, la possibilité de raconter, voire de réinventer l'histoire vécue et d'en réinterroger le sens. La question initiale restant toujours posée aux destinataires du récit, c'est également «thématiser» une énigme avant de résoudre divers obstacles et de dévoiler une réponse. Dès lors, le passage du récit oral au récit écrit destiné à des pairs forge la mise à distance de l'agir professionnel.

Arguments qui légitiment ou fragilisent le dispositif. Remaniement identificatoire : des tensions à réguler

Ce que je recherche dans la formation [ce sont] des outils, [ce n'est] pas la recette Betty Bossi, mais [ce sont] des choses sur lesquelles je vais pouvoir m'appuyer, ce sont des béquilles. (Isabelle, 2008)⁴

Le dispositif APP tel que décrit dans la section précédente vise-t-il un développement professionnel et un remaniement identificatoire de l'étudiant en formation? Dans cette section, nous tentons d'y répondre. L'ambition est grande, mais elle ne saurait évincer les tensions provoquées chez l'individu qui se dévoile au groupe, qui offre à la discussion une partie de son agir, une partie de Soi. Ne pas tenir compte de cette facette, c'est prendre le risque d'éteindre la parole, voire de la détourner, ou encore d'étouffer la réflexivité. Mais telle

4 Prénom fictif d'une enseignante, interviewée une année après la fin de la formation initiale et engagée dans une nouvelle formation.

n'est pas notre intention ; nous lui préférons une dynamique d'engagement en formation (Kaddouri, 2006) permettant l'émergence de la réflexion et l'expression de la pensée.

Distanciation et agir langagier

Nous souhaitons que les étudiants puissent s'impliquer, osent exprimer leurs incertitudes au sujet de gestes professionnels qu'ils sont en train d'acquérir ou consolider. Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif et le concept d'*agir langagier* colorent notre propos. L'étudiant réalise une production verbale «véhiculant un message organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence» (Bronckart & Stroumza, 2002, p. 82). Comment résoudre alors la tension organisationnelle entre accès à l'action qui s'est déroulée en stage, et la préservation de l'individu en train de se construire au niveau professionnel ? Nous avons opté pour une mise à distance de l'action, à travers deux modalités : l'étude de cas et l'incident critique. Tous les deux sont basés sur le principe d'évocation orale. La première répond entièrement à la distanciation ; aucun étudiant n'est l'auteur dans la situation évoquée, chacun peut ainsi poser un regard sans se sentir dévalorisé ou jugé. Chacun peut discuter à propos d'une manière d'agir qu'il lit dans l'étude de cas, sans devoir résoudre la tension entre ce qu'il est et ce qu'il aurait mis lui-même en route et qu'il pense être plus pertinent. Autrement dit, il n'a pas à résoudre la tension entre le *Soi actuel* et le *Soi idéal*, pour reprendre la typologie des instances du soi étudiées entre autres par Dubar (1998) et Barbier (1996).

Quant à la deuxième modalité, l'incident critique rapporté, elle est au cœur des séminaires dès le deuxième semestre de formation. Notre souci de régulation des instances du Soi précédemment évoquées est à nouveau revisité. En effet, si l'étude de cas implique d'emblée une distanciation, il en va différemment pour l'incident critique puisqu'il engage, à travers l'*agir langagier*, l'action vécue en stage par un étudiant présent dans le séminaire. L'espace de formation vise la libération de

la parole, donnant accès à une action passée, mais sans jugement de la personne. C'est certainement à ce titre que le dispositif permet à l'étudiant de s'engager, à titre personnel à l'intérieur d'un collectif, dans un processus de pensée, de développement professionnel et de remaniement identificatoire. Cependant, un aspect, important à nos yeux, brouille parfois l'espace de réflexion : certains étudiants, conscients ou non de la tension entre les instances du Soi, déplacent la problématique sur leur formateur en établissement (ou maître de stage). Ils soumettent au groupe non pas une expérience vécue personnellement, mais une action dont ils ont été témoins. À ce titre, l'implication d'une personne externe tendrait à éviter de s'engager dans une mise à l'épreuve du Soi (*actuel/idéal/ou normatif*). Mais il est peut-être plus aisé de commencer son engagement réflexif de cette manière. Néanmoins, il appartient aux formateurs du dispositif APP de garantir le cadre déontologique choisi. Les actions du maître de stage ne sont pas l'objet de la réflexion du séminaire APP. L'enjeu n'est pas le développement professionnel du maître de stage, mais bien du stagiaire ayant vécu une expérience momentanément non résolue.

Par conséquent, le dispositif est largement dépendant d'un équilibre à respecter entre les instances soi actuel/soi idéal/soit normatif, autrement dit entre «ce que je suis/ce que je voudrais être/ce que je devrais être» parlant de l'étudiant-stagiaire. Cependant, il peut être contestable de travailler sur le savoir-être, ce seul aspect étant difficilement «palpable» ou avouable. Sans résoudre totalement cette problématique, nous disons que le dispositif APP ne vise pas les personnes ; il engage à travailler sur les gestes professionnels et l'analyse de ces derniers. Ainsi, lorsque l'étudiant évoque un incident qui lui est arrivé au cours d'un stage, c'est l'articulation entre «ce que je fais/ce que je voudrais faire/ce que je devrais faire» qui est au cœur de la tension à résoudre, nonobstant le savoir-être qui lui est indéniablement relié. Il est intéressant de constater que les tensions «soi actuel/soi idéal» sont plus propices à l'engagement dans une tâche que les tensions «soi actuel/soit normatif» (Higgins, 2000 et Carver & Scheir, 2000, cités par Bourgeois, 2006). Le dispositif APP est-il à la mesure de son ambition ?

Texte brut ou réécriture

Pour augmenter la prise de distance, à la suite de Vanhulle (2004) le dispositif APP prévoit une démarche d'écriture comme source potentielle de réflexivité. L'étudiant qui évoque un incident prend préalablement le temps de poser des traces de son action passée ou expérience vécue, par une dimension narrative. En ce sens, il produit un texte organisé, qui demeure un *genre de texte* brut, point de départ du séminaire. Ayant posé comme principe organisationnel la transmission préalable du texte brut au formateur, l'une des limites est précisément la première prise de connaissance par ce dernier. En effet, pour éviter certains écueils, les formateurs exigent parfois une réécriture, afin de garantir le cadre déontologique. Mais n'est-ce pas justement imposer une tension nouvelle (*soi actuel/soi normatif*) qui aurait pour conséquence une modification de l'engagement dans la tâche réflexive? Et par la suite, l'étudiant n'est-il pas en train de se demander ce qu'il devrait écrire, en tant que discours adressé pour plaire au formateur, au détriment du dépôt d'une réelle incertitude (*soi actuel*)? En ce sens, la réécriture ne serait plus une source potentielle de réflexivité, mais une contrainte de complaisance. Néanmoins, la question de l'étiquetage des élèves apparaît comme un point d'achoppement; l'étudiant-e peut-il aussi facilement exprimer son agir en dissociant les partenaires avec lesquels il interagit? Rien n'est moins sûr et provoque souvent des éléments de discordance réflexive.

Lors du séminaire APP, le groupe explore la restitution de l'expérience vécue, à partir du texte brut (ajusté ou non). Par échanges, confrontations, questionnements, propositions, les participants transforment progressivement le texte brut à travers la multiplicité d'*agir langagier*. Chacun est invité à s'appropriier l'expérience vécue, non pas pour juger, mais pour donner une interprétation, son interprétation de la situation. Ainsi s'enchaîne la transformation du texte brut, dans une perspective réflexive non figée car «chaque fois que la parole déploie l'événement, chaque fois le monde recommence» (Benveniste, 1976, p.29). Peu à peu, le texte brut se distancie de l'expérience vécue, pour monter en réflexivité.

Discutée, remaniée, l'expérience vécue devient décontextualisée, sous l'effet d'un effort de réflexion et de lien avec des apports théoriques. Cependant, le formateur/la formatrice se trouve dans un dilemme. Amener des liens théoriques sans laisser l'étudiant les mobiliser lui-même reviendrait à ranimer la tension «*soi actuel/soi normatif*» dont nous avons relevé l'inefficacité réflexive. Et pourtant, choisir de ne pas compléter, de ne pas proposer un lien théorique n'empêche-t-il pas au contraire l'acte de pensée réflexive ? Mehran et Baudouin (2007) abordent la notion de distal, forme d'éloignement de repères habituels. Dans l'action en stage, l'étudiant n'a généralement pas le temps de convoquer un aspect théorique pour donner du sens à son action en train de se passer, occupé par l'urgence de la situation. La discussion *post* avec son formateur en établissement peut y remédier. Et le séminaire APP peut être également ce lieu de (re)mobilisation de concepts théoriques, une mobilisation dans la pensée et de la pensée au service de la transformation du texte brut. Ce lieu, par la transformation du texte brut, est une deuxième mise à distance, une possibilité de revisiter les différentes instances du Soi.

Pistes d'action, outils de pensée et pour penser

Nous concluons cette partie en explorant la question des pistes d'action discutées et proposées dans le groupe, modalité de travail organisant le séminaire dans sa partie finale. Chaque participant propose une ou des pistes pragmatiques à même de résoudre la tension entre «ce que je fais et ce que je pourrais faire» dans une situation similaire future, autrement dit une idéalisation du Soi. Suggérée par un pair, la proposition est certainement mieux acceptée du point de vue de la résolution des tensions entre les instances du *Soi*. Cependant, ne se transforme-t-elle pas malgré tout en une injonction visant le «*soi normatif*»? Et que dire lorsque la suggestion se cantonne à une probable discussion avec l'élève ? Est-il aussi aisé d'en définir le contenu ? Le dispositif APP mérite certainement d'être revisité du point de vue de la phase de propositions. Les pistes semblent trop souvent considérées comme des recettes donnant

l'illusion d'une application probable en l'état. La visée n'est pas là. Nous lui préférons la consistance et la qualité de la réflexion, un espace pour développer la capacité à se mettre à penser avec les autres et individuellement; en d'autres termes, un espace où des outils pour penser sont au cœur du dispositif.

Le séminaire APP offre un espace de langage, médiateur de l'expression de ce distal. Ainsi, les différentes transformations - à savoir de l'expérience vécue au texte brut personnel par l'acte narratif, puis du texte brut à l'exposé au sein du groupe - ne sauraient ignorer la place du Soi et la nécessaire prise en compte des tensions y relatives, faute de quoi le *Soi professionnel réflexif* ne sera qu'utopie.

Évaluer le savoir penser l'agir professionnel

Venons-en, dans cette troisième partie, à la façon d'évaluer le savoir penser l'agir professionnel, c'est-à-dire le savoir s'engager, comprendre, transformer, réguler, narrer et traiter des événements difficilement vécus auxquels les étudiants font face en situation de stage. Au niveau institutionnel, nous sommes tenues par la prescription d'évaluation. Néanmoins, il s'agit d'un point sensible qui ne nous satisfait pas entièrement.

Il est attendu qu'en fin de formation, les étudiants soient capables de «mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de leur enseignement», mais encore qu'ils puissent «répondre de leurs actions en fournissant des arguments fondés» dans la perspective d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions. Il s'agit de définir ce qui est évalué durant les trois années de formation et de préciser à partir de quels indicateurs. Les questions auxquelles nous souhaitons répondre sont les suivantes : Comment évaluer le processus de la pensée réflexive des étudiants ? Quels indicateurs permettent d'identifier d'une progression ou d'une évolution de la pensée réflexive ?

Pratiques évaluatives en vigueur

Tout au long des trois années, il est question d'analyser et d'évaluer des écrits réflexifs. Si la verbalisation, le questionnement et les échanges entre étudiants sont au cœur du dispositif et pris en compte dans l'évaluation globale, nous considérons l'acte d'écrire comme un moyen personnel de prise de distance et de formalisation de la pensée. Les consignes d'écriture ont pour but d'entraîner les étudiants dans un processus de pensée réflexive complexe. En fait, par cette démarche d'écriture à visée réflexive, les étudiants sont amenés à élargir leur compréhension de la complexité des situations professionnelles évoquées et discutées durant les séminaires. L'écriture réflexive - telle que nous la valorisons - consiste à rendre compte de sa pensée, à prendre position, à analyser les fondements et la portée de l'agir professionnel, à recourir à des registres de savoirs multiples, à justifier de ses choix pédagogiques et didactiques. Nous rejoignons les propos de Cifali et André (2007) lorsqu'ils relèvent que « l'écriture fait émerger les prises de conscience, propose un matériau à la fois stable, facilitant le feed-back et les relectures, et malléable, permettant l'intégration progressive du résultat des interactions relationnelles et cognitives qu'il autorise » (p. 6). Ainsi, les pratiques évaluatives telles que mises en place ne se réduisent ni à un contrôle de connaissances, ni à une vérification de savoir-faire technique. Notons que l'appropriation des compétences est progressive d'une année de formation à l'autre et se réalise par étapes successives. Selon nous, l'évaluation doit d'être comprise comme une démarche d'aide et de progression d'une pensée réflexive de l'agir professionnel et ne doit pas être connotée négativement. Néanmoins, une ambiguïté plane : la réflexivité imposée est-elle aussi facilement évaluable ?

Repérage et formalisation de quelques indicateurs de réflexivité

Les écrits réflexifs produits par les étudiants sont donc soumis à une évaluation critériée et commentée par les formateurs à travers

une grille d'évaluation. Cette grille d'évaluation ne repose pas uniquement sur les traces écrites, mais elle se réfère à d'autres sources d'informations recueillies durant les séminaires (participation aux échanges, démarche d'écoute active et compréhensive, identification d'événement et narration, recherche de solutions, respect du cadre, etc.). Toutefois, il nous semble intéressant de chercher à élucider quelques indicateurs de réflexivité qui guident les formateurs dans la validation de ces écrits réflexifs. Qu'est-ce qu'un indicateur ? C'est un élément concret et observable qui permet d'apprécier le niveau de maîtrise attendue en fin de formation. Les indicateurs peuvent avoir des niveaux différents, être considérés comme « des preuves », servir de « faisceaux d'indices » ou encore « des signes permettant de faire l'hypothèse » (Chauvet, 2001). Quant à la réflexivité, elle apparaît comme une compétence transversale comprenant plusieurs niveaux. Jorro (2005), évoque trois seuils de réflexivité : le *reflet*, l'*interprétation* et la fonction *critique-régulatrice*. Le premier seuil témoigne selon cette auteure « du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain » (p. 11). En fait, il s'agit d'une posture de témoignage dans laquelle l'étudiant se limite à une description d'éléments jugés importants. Le deuxième seuil affiche « un questionnement, une attitude investigatrice » (p. 12). Pour viser à une pensée « questionnante », l'étudiant identifie un ou plusieurs cadres de référence sur lesquels il va prendre appui pour revisiter une situation professionnelle. Le troisième seuil est selon Jorro (2005) la forme « aboutie de la réflexivité » (p. 13). Elle s'organise autour d'un « réseau de notions et de concepts » qui amène l'étudiant à « réguler sa conception de l'activité » (p. 13).

À ce stade, il semble envisageable d'appréhender la réflexivité en termes d'indicateurs :

- Description basique d'éléments et de faits de classe
- Traces de débat (argumentation, point de vue sur les actions)
- Questionnement professionnel (attitude investigatrice)
- Arguments fondés sur des cadres de références théoriques et conceptuelles

- Traces de régulation de la conception de l'agir professionnel
- Positionnement personnel.

Nous observons donc que l'évaluation du savoir penser l'agir professionnel est rendue possible, pour autant qu'elle englobe autant la production de traces écrites que la participation et l'engagement des étudiants tout au long des séminaires. En préambule, nous annonçons notre insatisfaction et l'ambiguïté relative à la forme évaluative. Nous aimerions alors en dernier lieu encore évoquer vers quelles pratiques évaluatives novatrices nous souhaitons nous diriger. Plus spécifiquement, nous réfléchissons à une plus grande implication des étudiants dans l'élaboration de critères et d'indicateurs d'évaluation, voire à une meilleure prise en compte du sujet considéré comme un agent essentiel de son développement. Concrètement, nous pensons à mettre en place un outil de co-évaluation ou « d'évaluation conjointe » (Mottier Lopez & Vanhulle, 2008) permettant aux étudiants de s'autoévaluer et d'être confrontés à l'évaluation du formateur. Cet outil pourrait être utile à la rédaction des écrits réflexifs et servirait, en même temps, de base aux échanges lors d'un entretien de co-évaluation.

Conclusion

L'objectif de cet article consistait à porter un regard réflexif sur la démarche spécifique d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, mais également de tracer des lignes de tension pouvant apparaître dans cet espace de pensée intersubjective et finalement d'interroger la place de l'évaluation. Sur cette toile de fond, nous estimons que ce dispositif peut encore « grandir ». Néanmoins, ainsi analysé, il apparaît comme un moyen fédérateur en formation initiale notamment, dans la perspective d'amener les étudiantes et les étudiants par la réflexivité, à décrypter des dimensions de phénomènes professionnels multiples et variés.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128, 11-26.
- Benveniste, E. (1976). *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp.65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. & Stroumza, K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In E. Roulet, & M. Burger, *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque* (pp. 213-263). Nancy : PUN.
- Chauvet, A. (2001). Quels indicateurs de la compétence? *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 3, 2001 [consulté le 9 février 2016]. Disponible sur le Web : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2001-03-0082-001>>. ISSN 1292-8399.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston : D.C., Heath and Co.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dupuy-Walker, L. (1991). *La Technique des incidents critiques : un instrument diagnostique et un support à la réflexion critique*. Montréal : Université de Montréal.
- Higgins, E.T. (2000). Beyond Pleasure and Pain. In E.T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Motivational Science. Social and Personality Perspectives* (pp.231-255). Philadelphia, PA : Psychology Press.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), p. 33-47.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, & M. Kaddouri, *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Edition d'organisation.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline*, Montréal : Éditions Logiques.
- Mehran Rialland, F., & Baudouin, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. In *Alternances en formation* (pp. 203-223). Bruxelles : De Boeck.

- Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants, In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (Ed.) *Évaluer pour former* (pp. 143-158). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, no 160, septembre, 35-60.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation?* Paris : Denoël Gonthier.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, pp. 69-87.
- Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : les Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31. Paris : INRP.

Marielle Wyna, Laurence Famelart,
Nicole Rahier, Thierry Evrard

Haute École Léonard de Vinci, Belgique

Sensibiliser les futurs enseignants
aux écrits intermédiaires : un levier
pour questionner leurs postures
d'étayage ?

L'évolution des pratiques scolaires amène les élèves à manifester de plus en plus tôt leur capacité à prendre du recul par rapport aux savoirs enseignés et aux situations vécues, souvent sans être pourtant accompagnés dans la construction de cette démarche complexe et spécifique. Cette situation s'avère souvent défavorable aux élèves les plus fragiles (Crinon, 2008). En particulier, la pratique des écrits de savoirs et des écrits réflexifs en classe est susceptible de générer des inégalités, dans la mesure où le passage par l'écrit semble plus naturellement accessible aux élèves les plus forts ou issus de milieux favorisés (Reuter, 2007 ; Bautier, 2009).

Apprendre à penser à l'école fondamentale pourrait dès lors passer, notamment, par un travail pédagogique méthodique sur les écrits intermédiaires. Ceux-ci sont susceptibles d'être produits par les élèves dans différents contextes scolaires, et sollicités dans diverses disciplines : ils peuvent prendre la forme d'un carnet (de route, de croquis, d'expériences, de lecture...), d'un portfolio, d'un premier jet d'écriture, d'un cahier de brouillon... Chabanne et Bucheton définissent ces écrits par leur caractère *médiat* (ils constituent « une *médiation* entre deux sujets, deux discours, entre le sujet et lui-même ») et *transitoire* (ils sont « intermédiaire(s) entre deux états d'un écrit, entre deux états de pensée » et « lié(s) à des situations précises de travail ») (Chabanne & Bucheton 2002, p. 20). Ils ont pour vocation de contribuer à la construction des apprentissages et/ou de la réflexivité. Pourtant, s'ils sont bien présents dans l'enseignement fondamental, ils sont toutefois peu exploités par les instituteurs : ils fonctionnent le plus souvent comme de simples traces à conserver, et leur dimension heuristique est méconnue des enseignants, qui

manquent de repères quant aux pistes d'utilisation en classe (Garcia-Debanc et al., 2009). En particulier, les enseignants novices semblent les plus démunis quant à l'exploitation pédagogique de tels écrits (Doquet, 2011).

La pratique des écrits intermédiaires au primaire gagnerait dès lors à être articulée avec une formation rigoureuse aux enjeux de ces écrits et aux modalités de mise en œuvre les plus porteuses d'apprentissage. La formation initiale, en particulier, a certainement un rôle à jouer dans ce processus de sensibilisation et d'outillage pédagogique.

C'est sur ces constats et ces convictions que s'appuie le dispositif didactique que notre équipe de formateurs a construit et expérimenté en 2015-2016. Destiné aux futurs instituteurs en deuxième année de formation – soit à mi-parcours d'une formation supérieure non-universitaire qui s'organise en trois ans –, ce dispositif poursuit un triple objectif. D'une part, il vise à outiller les étudiants pour la mise en œuvre, dans leurs classes de stage, d'activités favorisant la construction de la pensée de l'élève par le biais d'écrits intermédiaires. D'autre part, il entend contribuer à faire évoluer leurs représentations de l'acte d'enseigner, en centrant leur attention sur l'accompagnement de cette pensée en construction. Enfin, il a pour objectif de favoriser leur réflexion sur leurs pratiques enseignantes : il les amène à questionner le regard qu'ils portent spontanément sur les écrits produits en classe, et à prendre conscience des postures d'étayage qu'ils adoptent et de leurs conséquences sur les postures cognitives des élèves. Nous avons formulé l'hypothèse que l'expérimentation de l'écriture réflexive, articulée avec des apports théoriques et des moments d'analyse de supports didactiques, constituerait un levier pertinent pour atteindre ces objectifs.

Cet article entend rendre compte d'une pratique en construction : après avoir brièvement décrit le dispositif et montré comment nous avons cherché à susciter le questionnement et le transfert, nous interrogerons ses premiers effets observables sur les représentations

des étudiants, à la lumière de verbalisations collectées au cours du module de formation et au terme de celui-ci. Nous dégagerons ensuite quelques éléments d'analyse et partagerons nos questionnements.

1. Description du dispositif

L'«atelier de formation professionnelle» dont il est question ici se déroule en novembre, à un moment où les étudiants de deuxième année, au sortir d'une semaine d'observation dans une classe de cycle 4 (élèves de 10 à 12 ans), se trouvent également au seuil de la préparation d'un stage formatif de deux semaines, au cours duquel ils seront amenés à gérer seuls – pour la première fois – l'intégralité des apprentissages dans cette même classe. Ce module est pris en charge conjointement par une psycho-pédagogue, deux didacticiens (sciences et français) et un maître de formation pratique. D'une durée totale de neuf heures, il s'organise en deux temps, respectivement consacrés aux écrits intermédiaires et aux postures d'étayage de l'enseignant.

1.1. Premier jour : comprendre et expérimenter les écrits intermédiaires

La première journée de formation (6 heures) vise à sensibiliser les étudiants aux écrits intermédiaires. La dimension transdisciplinaire de ces écrits constitue une ressource intéressante pour amener les futurs enseignants à développer des pratiques décloisonnées, et à susciter l'émergence d'une pensée globale chez les élèves ; c'est pourquoi les dispositifs et supports étudiés relèvent de différentes disciplines scolaires.

Divers leviers sont activés afin d'explorer les écrits intermédiaires et de percevoir leur intérêt pédagogique. Tout d'abord, les étudiants sont amenés à vivre «à leur niveau» différents dispositifs didactiques transférables au primaire – par exemple, lors d'une activité de narration de recherche (Lacombe 1993, Carré 2000), ils explicitent

par écrit les procédures qu'ils mettent en œuvre pour résoudre une opération mathématique. En outre, ils observent des écrits authentiques, explorent la variété des formes et des structures, les modes de rédaction divers, les destinataires potentiels de ces écrits, ainsi que leurs fonctions – c'est le cas lorsqu'ils sont amenés à classer des traces produites par des élèves au cours de sciences; cette activité permet de percevoir les écrits intermédiaires comme les reflets transitoires d'une pensée en construction, et de les distinguer d'autres écrits, davantage liés à l'institutionnalisation des savoirs... À d'autres moments, les étudiants se glissent dans la peau d'un enseignant et tentent de formuler des relances à partir des traces produites par leurs pairs ou par des élèves – ils sont notamment invités à formuler un feedback à partir d'un premier jet d'expression écrite en français, dans l'intention de faire progresser l'élève dans l'écriture.

Au fil de la journée, les participants élaborent parallèlement deux supports aux fonctions complémentaires. D'une part, ils se constituent un «portefeuille de documents», recueil de traces et d'articles scientifiques visant à construire progressivement la notion d'écrits intermédiaires et à appréhender les gestes professionnels qui les favorisent; ces documents sont respectivement utilisés comme supports d'activités, et comme objets d'analyse et/ou de discussion. D'autre part, les étudiants complètent un «carnet de route» les invitant, à partir d'amorces, à formuler leurs représentations, réflexions, structurations provisoires et questionnements en lien avec les activités vécues; ces écrits personnels, destinés notamment à garder la mémoire de leur parcours, sont également utilisés comme supports pour des échanges entre pairs. Les étudiants sont ainsi invités à réfléchir à partir de leurs propres conceptions initiales, et, par le biais d'échanges – éclairés par des apports théoriques et étayés par les formateurs –, ils explorent divers questionnements. Quelles informations les écrits intermédiaires nous donnent-ils sur le raisonnement de l'élève? Peut-on, doit-on intervenir dans ce raisonnement ou relativement à sa formulation? Comment exploiter ces écrits en classe?

Des interrogations plus spécifiquement liées à certains écrits émergent également. Ainsi, l'activité portant sur le premier jet d'expression écrite en français amène les étudiants à observer quatre feedbacks différents sur un même texte d'enfants. Différents «focus» possibles apparaissent alors, chacun de ces focus étant susceptible d'engendrer chez l'élève des gains spécifiques: des gains dans le domaine de la maîtrise de la langue, lorsqu'un code de correction centré sur l'orthographe et la syntaxe est utilisé; des gains dans le domaine de la perception claire d'un attendu générique, lorsque l'enseignant utilise une grille de critères; des gains dans le domaine de l'estime de soi, lorsque les commentaires soulignent les aspects positifs du premier jet; des gains dans le domaine de la clarification et du développement des idées, lorsque les commentaires posent des questions sur les contenus non explicités, et suggère des pistes ouvertes à explorer par l'élève. La spécificité des premiers jets d'expression écrite, qui touchent à la créativité et à l'expression, est ainsi mise en lumière. Relativement à ces écrits, l'étayage de l'enseignant ne consisterait-il pas moins à guider l'élève vers un attendu – comme il le fait lors des structurations provisoires en sciences, par exemple – qu'à faire émerger un propos que l'enfant seul peut exprimer? Quels moyens peut-on dès lors mettre en œuvre pour y parvenir? Et comment dépasser la première impression sur le texte, souvent largement influencée par ses aspects formels – syntaxe et orthographe –, pour se centrer sur les idées que l'auteur en herbe tente d'exprimer?

1.2. Deuxième jour: questionner les postures d'étayage et se mettre en projet

On le voit, le travail sur les écrits intermédiaires pose la question de la délicate intervention (ou non-intervention) de l'enseignant dans le processus de réflexion de l'élève. Comment lire les traces produites en classe? Comment susciter des écrits véritablement personnels et réflexifs? Comment accompagner la structuration, le développement, la communication de la pensée de l'élève au cours de ces moments décisifs pour la construction des apprentissages? Afin d'éclairer ces questionnements, le deuxième volet du

module (3 heures) vise à sensibiliser les étudiants aux postures qui sous-tendent toute intervention pédagogique. Dominique Bucheton identifie cinq «modes d’agir temporaire pour conduire la classe et s’ajuster dans l’action à la dynamique évolutive de l’activité et des postures des élèves» (Bucheton, 2014, p. 205):

- *La posture d’accompagnement* – «la plus difficile pour les enseignants novices» (Bucheton, 2014, p. 206) – amène à guider la recherche de l’élève en pointant les difficultés, en l’orientant vers des ressources, en encourageant à progresser sans juger les raisonnements en termes de «juste» ou «faux».
- *La posture de contrôle* se manifeste par un pilotage serré de l’enseignant qui valide les bonnes réponses, réfute les mauvaises, vérifie et corrige.
- *La posture de lâcher-prise apparent* est utilisée, par exemple, dans les moments de travaux de groupes; la responsabilité du pilotage est dévolue à l’élève, qui dispose de tous les outils pour mener à bien la tâche en autonomie.
- *La posture d’enseignement* est utilisée lors des moments de conceptualisation; elle vise à la secondarisation de l’activité et se déroule dans une atmosphère concentrée et attentive.
- *La posture du magicien* constitue une «sorte de théâtralisation des savoirs» et permet à l’enseignant de capter l’attention des élèves.

L’analyse d’une séquence vidéo permet aux étudiants d’observer ces postures et leurs manifestations concrètes, et de prendre conscience du fait que les modalités d’étayage varient au cours d’une même séance, en fonction des objectifs de l’enseignant et de l’atmosphère qu’il souhaite créer à chaque moment de l’apprentissage. Les étudiants peuvent également observer les attitudes des élèves et la nature des écrits qu’ils produisent, en lien avec les postures respectivement utilisées par l’enseignant au fil de la leçon. Ils sont invités à s’interroger sur leurs propres postures privilégiées, et sur l’intérêt de chacune d’elles dans la gestion des apprentissages. Ils prennent conscience du fait que certaines postures (contrôle, enseignement...) sont moins favorables à l’expression de la

réflexion personnelle de l'élève, que les écrits intermédiaires sont censés susciter.

Au terme de la formation, les étudiants sont invités, après avoir porté un regard rétrospectif sur les outils proposés et sur leur propre parcours dans l'atelier, à déterminer, dans leur carnet de route, la/les forme-s d'écrits intermédiaires qu'ils voudraient expérimenter en stage, ainsi que les postures encore peu explorées qu'ils souhaitent développer. Afin de les soutenir dans la poursuite de ces objectifs, des moments d'échanges avec les formateurs sont planifiés pendant la semaine de préparation : ils permettent à chaque étudiant qui le souhaite d'envisager la concrétisation de ses intentions dans le cadre de certaines activités pédagogiques prévues en stage. Des documents d'observation et d'analyse, destinés à l'étudiant et au maître de stage qui l'accompagne, entendent également soutenir le transfert dans la pratique. En outre, au retour du stage, un nouvel atelier permet de porter un regard réflexif sur les intentions formulées au départ, sur les obstacles rencontrés et les déplacements observés par chacun.

2. Premières observations

Afin de mesurer les effets de ce dispositif sur les représentations des étudiants, nous avons collecté différentes verbalisations émises au cours du module et au terme de celui-ci. Ainsi, les 27 étudiants ayant suivi l'intégralité de la formation ont répondu à un questionnaire comportant 20 items relatifs à la compréhension des concepts et des enjeux, à l'analyse réflexive de pratique, et à la mise en projet pour le stage et la pratique future¹. En outre, des informations plus qualitatives ont été collectées à partir, d'une part, des copies anonymisées des carnets de route que 24 des 27 étudiants ont accepté de nous remettre, d'autre part, des notes d'observation des moments

¹ Les étudiants étaient invités à manifester leur plus ou moins grande adhésion à ces assertions par le biais d'une échelle de Likert (de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord »).

de mise en commun et, enfin, d'un rapide sondage réalisé auprès de 19 étudiants² au retour de stage : ces sources nous permettent d'analyser leurs représentations des écrits intermédiaires et des postures d'étayage, et leur évolution au cours du module ; elles nous éclairent également, dans une certaine mesure, sur leur mise en projet et sur les activités effectivement réalisées en stage.

A la lumière de ces données, nous présentons ici quelques observations relatives aux trois objectifs visés par le dispositif : l'outillage des étudiants en vue d'une pratique pédagogique des écrits intermédiaires ; la modification de certaines représentations liées à l'accompagnement de ces écrits ; le développement de l'analyse réflexive des pratiques.

2.1. Sur le plan de l'outillage pédagogique

Le premier objectif de ce dispositif était de contribuer à outiller les stagiaires en vue de la mise en œuvre d'activités favorisant la construction de la pensée par le biais d'écrits intermédiaires. A cet égard, une large majorité d'étudiants affirment, dans le questionnaire, que le dispositif leur a donné «des idées concrètes pour leur stage et leur pratique future». En particulier, ils soulignent les apports de la réflexion sur les premiers jets d'expression écrite : ils estiment avoir reçu «des pistes concrètes pour aider les élèves à progresser dans l'écriture».

Dans le carnet de route, lorsqu'il s'agit de déterminer les écrits intermédiaires qu'ils souhaiteraient expérimenter en stage, 13 étudiants identifient les premiers jets d'écriture, 8 les structurations provisoires, 4 les narrations de recherche en mathématiques, et 2 les

2 La diminution du nombre de participants s'explique, d'une part, par le fait que 4 d'entre eux ont arrêté leur stage et n'ont donc pas d'activité à rapporter, et d'autre part, par l'absence de 4 autres stagiaires au moment de la collecte. Les deux questions posées étaient les suivantes : «Avez-vous adopté la posture d'accompagnement pendant votre stage, et quels moyens concrets avez-vous mis en œuvre pour cela?», «Si oui, quelles découvertes avez-vous faites? Si non, pourquoi?».

prises d'hypothèses et de conceptions initiales³. Il est à noter que les formes d'écrits intermédiaires majoritairement retenues sont abordées dans d'autres espaces de formation (premiers jets d'écriture en français et carnets d'expériences en sciences). Lors d'un sondage réalisé au retour du stage, plus de la moitié des étudiants présents affirment avoir effectivement proposé à leurs élèves de produire des écrits intermédiaires et autant déclarent avoir porté une attention particulière aux relances destinées à accompagner leur réflexion.

2.2. Sur le plan des représentations

Le carnet de route permet en outre d'observer une modification du regard que certains étudiants portent sur les écrits intermédiaires. En effet, à la lecture du premier jet d'expression écrite, 19 étudiants sur 24 affirmaient que leur première impression était marquée par la syntaxe et l'orthographe⁴. Or, au moment de la comparaison en sous-groupes des feedbacks réalisés par les étudiants sur ce premier jet, plus de la moitié d'entre eux témoignent d'un désaccord sur la place à accorder aux dimensions formelles du texte d'enfant et/ou d'un questionnement sur l'objectif du feedback. Les échanges menés en classe semblent avoir suscité des déplacements chez de nombreux étudiants, qui, au terme de l'activité, font référence à l'importance de ne pas se focaliser exclusivement sur la forme du texte, et au nécessaire accompagnement de l'expression personnelle. Pour certains, la discussion menée en classe avec l'étayage des formateurs semble avoir occasionné un conflit cognitif, comme l'affirme une étudiante lors de la mise en commun : «*ce truc de l'orthographe, ça m'a surprise; d'ailleurs ça reste encore*»...

Les carnets de route témoignent par ailleurs de la difficulté des étudiants à appréhender certaines postures d'étayage. En particulier, la

3 Certains étudiants ont mentionné plusieurs formes d'écrits intermédiaires. 4 étudiants n'ont pas répondu à cette question et 2 ont mentionné des écrits institutionnalisés (synthèses collectives).

4 Cette prégnance de la forme est d'emblée perçue par 4 d'entre eux comme un parasite à l'accompagnement de l'activité de l'élève («*ma lecture est perturbée par l'orthographe. Ça me 'déconcentre' et je ne pense pas au sens du texte*»).

posture d'accompagnement est évoquée par certains en termes flous ou peu adéquats : 6 étudiants sur 24 considèrent que cette posture peut être utilisée pour « vérifier la compréhension des élèves en leur posant des questions » – ce qui manifeste une conception erronée de cette posture, en réalité orientée davantage vers l'accompagnement de la réflexion personnelle de l'élève que vers la vérification d'une réponse attendue – ; quatre étudiants évoquent leur difficulté à cerner les différences entre accompagnement et contrôle, et quatre autres signalent que la distinction entre lâcher-prise et accompagnement n'est « pas encore clair[e] pour eux ».

2.3. Sur le plan de l'analyse réflexive

Ces difficultés ont, bien entendu, un impact sur la prise de conscience par les étudiants de leurs postures d'étayage. Ainsi, dans le questionnaire, si la grande majorité des étudiants affirment percevoir l'intérêt de la réflexion sur les postures, un peu plus de la moitié d'entre eux seulement déclarent que « la méthodologie [leur] a permis de mettre en question [leurs] propres postures d'étayage ».

Dans le carnet de route, lorsqu'il s'agit d'« identifier les postures qu'ils utilisent habituellement dans [leurs] pratiques de stage », trois quarts des étudiants affirment sans surprise qu'ils utilisent souvent la posture de contrôle. En outre, plus de la moitié d'entre eux perçoivent également qu'ils adoptent souvent une posture d'accompagnement, ce qui est plus étonnant, puisque cette posture est habituellement considérée comme peu mise en œuvre par les novices (Bucheton, 2014). Cela s'explique notamment par la difficulté, évoquée ci-dessus, de percevoir les manifestations concrètes de cette posture. Peut-être les étudiants assimilent-ils l'accompagnement au seul fait de poser des questions, et ne prennent-ils pas en compte la nature des questions (ouvertes *vs* fermées, vraies *vs* fausses) ou leur intention (faire progresser l'élève dans sa réflexion *vs* vérifier sa compréhension)? Ou peut-être assimilent-ils au contraire les manifestations des postures à leurs intentions pédagogiques? Car la formation en Haute Ecole les sensibilise bel et bien à la nécessité d'accompagner l'élève dans la construction de ses apprentissages, c'est un discours qui leur est

familier; leur intention première lorsqu'ils gèrent les activités en classe est donc sans doute bien celle-là. Mais ils ne sont pas encore capables de mettre en œuvre les gestes professionnels adéquats, qu'ils ont d'ailleurs des difficultés à identifier.

Rien d'étonnant dès lors à ce que, lorsqu'il s'agit de se mettre en projet pour le stage, la posture d'accompagnement soit fort peu sollicitée (2 étudiants sur 24) : sans doute les étudiants n'en perçoivent-ils pas l'utilité (puisque'ils estiment qu'ils l'utilisent spontanément) ou se sentent-ils démunis (parce qu'ils ne savent pas comment l'adopter). Les postures – plus concrètes et plus faciles à appréhender – du magicien (12 étudiants) et du lâcher-prise (10 étudiants) sont quant à elles plébiscitées, respectivement pour «éveiller la curiosité des élèves», et pour «développer [leur] autonomie». Ces postures semblent gagner une certaine légitimité aux yeux des étudiants, qui affirment qu'ils ne les utilisaient que rarement, peut-être parce que, comme l'exprime l'un d'entre eux, ils avaient «peur de donner l'impression de ne rien faire».

Malgré les difficultés rencontrées, plusieurs indices nous amènent à penser que les étudiants sont en questionnement. Les carnets de route montrent, on l'a dit, qu'ils «savent qu'ils ne savent pas» (*cf. supra*). Certaines interventions lors des mises en commun témoignent également d'une certaine forme de prise de conscience, de déstabilisation et de questionnement : «Mais comment on fait pour changer de posture?».

3. Analyse et questionnements

A ce stade de notre parcours, nous ne pouvons tirer que quelques conclusions prudentes et partielles sur les effets du dispositif, étant donné la nature des données collectées. Celles-ci présentent en effet plusieurs limites. Tout d'abord, s'il nous a semblé important de préserver l'anonymat des carnets de route – eu égard à la nature personnelle de ces écrits transitoires et à la relation de formateur/

évaluateur que nous entretenons avec les étudiants –, le caractère anonyme de ces traces entrave, dans une certaine mesure, l'étude fine des cheminements singuliers – depuis la formation jusqu'à la mise en œuvre. Par ailleurs, les verbalisations des étudiants ne nous permettent pas de mesurer les effets du dispositif sur leurs pratiques effectives; à cet égard, l'analyse des traces d'activités menées en stage constituerait un complément intéressant à nos premières observations. En outre, l'analyse ayant été menée juste après l'expérimentation du dispositif, elle ne peut rendre compte que des effets engendrés à court terme.

Il est toutefois possible de constater que l'expérimentation et l'analyse de dispositifs transférables articulés autour d'écrits intermédiaires ont contribué à outiller nos stagiaires et ont amené plus de la moitié d'entre eux à oser les mettre en œuvre relativement rapidement dans leurs classes. Rien ne nous permet toutefois d'évaluer pour l'instant la nature de l'encadrement de ces écrits en stage. Nos observations reposent en effet pour l'instant sur les déclarations des étudiants, et il semble difficile pour ces derniers de rendre compte avec précision de leurs démarches et de qualifier leurs postures.

A vrai dire, la réflexion sur ces postures nous semble particulièrement délicate à amener en formation initiale, notamment parce qu'elles se révèlent étroitement liées à l'expérience et à l'identité enseignante, et par conséquent difficilement généralisables: les gestes professionnels qui les sous-tendent ne se résument pas à des gestes techniques transférables indépendamment des contextes et/ou des praticiens qui les mettent en œuvre, et leur efficacité est intimement liée à des dimensions symboliques, des valeurs et des logiques d'arrière-plan souvent non-conscientes (Jorro, 2010).

Pourtant, il nous semble qu'analyser en finesse la pratique des écrits transitoires en classe ne peut s'opérer sans questionner la posture de l'enseignant – certains gestes professionnels plus normés contribuant à court-circuiter les processus cognitifs et réflexifs (Jorro, 2010). En d'autres termes, l'enjeu de la formation n'est pas seule-

ment d'outiller les étudiants en vue de leur pratique de classe «immédiate» – peut-être y aurait-il d'ailleurs «un réel danger à donner des trucs et ficelles décontextualisées que le débutant routiniserait sans en comprendre les fondements» (Beckers, 2007, p. 214) –, mais aussi de favoriser chez eux une réflexion susceptible d'alimenter la construction de leur identité professionnelle. C'est pourquoi, lors de l'aménagement du dispositif, nous serons attentifs à faire porter la réflexion sur l'identité enseignante davantage que sur des savoir-faire techniques normatifs, comme nous l'avons fait en amenant les étudiants à porter un regard réflexif sur leurs représentations et leurs pratiques par le biais d'écrits intermédiaires inscrits au cœur des échanges (Vanhulle, 2004). Nous avons en effet pu observer que, même si certaines notions s'avèrent difficiles à appréhender, les étudiants semblent avoir effectivement amorcé par ce biais une réflexion sur certains aspects du métier (regard sur les écrits des élèves, questionnements sur certaines postures méconnues...).

Notre objectif prioritaire est d'aménager le dispositif afin de favoriser la compréhension des postures d'étayage. Dans cette optique, nous ne chercherons pas tant à les caractériser plus précisément à l'aide d'indicateurs univoques – ce qui présenterait le risque de les figer –, qu'à multiplier les occasions de les observer et d'en discuter. Nous envisageons ainsi de travailler à l'avenir à partir de plusieurs vidéos courtes dans des domaines différents, ce qui permettra une perception plus nuancée et une généralisation plus adéquate; une analyse menée de manière répétitive sur plusieurs supports nous semble également plus susceptible de favoriser l'assimilation des informations (Brudermann & Pélissier, 2008). De plus, nos premières observations nous amènent à penser que les notions abordées dans l'atelier de formation professionnelle gagneraient à être aussi explicitées dans d'autres espaces de formation, et à d'autres moments du curriculum.

Par ailleurs, il nous semblerait intéressant d'amplifier l'analyse a posteriori, par les étudiants, de leurs propres actions pédagogiques. Nous entendons surtout renforcer les liens entre la formation et la

pratique, par exemple en travaillant à partir de traces collectées en stage, en centrant davantage la réflexion non pas sur «ce que l'on voudrait que les étudiants fassent» mais sur ce qu'ils font effectivement, en analysant avec eux ce qui a favorisé ou empêché l'activité, et en établissant des liens plus explicites et plus étroits avec les maîtres de stage, qui constituent des partenaires précieux pour l'accompagnement des étudiants dans ce projet.

Nous concluons cet article en soulignant le bénéfice qu'a apporté la construction d'un tel dispositif multidisciplinaire en termes de réflexivité des formateurs. La conception, la mise en œuvre et l'analyse en équipe de notre module de formation – les échanges de points de vue, la nécessaire explicitation de nos cadres de référence respectifs, l'observation, en situation, des gestes professionnels de nos collègues... – nous amènent à interroger nos postures d'étayage, notre conception de la formation initiale, et nos propres présupposés. Ce cheminement contribue à notre développement professionnel et alimente la construction d'un dispositif que nous souhaitons ajuster au plus près des besoins de formation de nos étudiants.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques*, 143-144, 11-26.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. Bruxelles: De Boeck.
- Brudermann, C. & Pelissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation: L'exemple des langues étrangères. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 5 (2), 21-33.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris: Retz.
- Carré S. (2000). J'écris pour penser en mathématiques. Des narrations de recherche au cours moyen. *Les Cahiers pédagogiques*, 388-389, 33-34.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton D. (2002). *Ecrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris: Presses universitaires de France.

- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires. *Repères*, 38, 137-149.
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le Français aujourd'hui*, 174, 57-68.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D. & Galaup M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, 27-48.
- Lacombe, M.-C. (1993). Un outil: la narration de recherche. *Les Cahiers pédagogiques*, 316, Français-mathématique, 37-38.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34, 27-50.
- Reuter, Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. *Pratiques*, 133-134, 3-12.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation de soi. *Repères*, 30, 13-31.

EN GUISE DE CONTINUATION

Laurent Massias,

FFTRI, France

École du sport, école de la pensée

Si l'école de la République nous amène aujourd'hui à nous interroger sur sa capacité à « apprendre à penser », il est une autre école qui peut également nous conduire à entamer ce type de réflexion : l'école de sport, celle où nous développons nombre de nos capacités. Combien d'enfants passent en effet leurs mercredis et samedis après-midis sur des stades, dans des piscines ou des gymnases ? Comment ces moments d'action, d'interprétation et d'expérimentation peuvent faire appel à l'acte de penser ? Comment l'éducateur sportif, enseignant de la discipline, peut-il agencer l'activité physique au service du pratiquant et du développement de son raisonnement ?

C'est sur cette autre école, que certains appellent l'école de la vie, celle où l'on découvrirait un certain nombre de valeurs, que je vous propose, en compagnie d'un érudit « papé », de poursuivre la réflexion :

– Dis Papé, il faut que je te pose une question.

Le vieil homme posa sa binette. Les rangées de pommes de terre pouvaient attendre.

– Je t'écoute, mon petit.

– C'est pour la philo. J'ai encore un contrôle la semaine prochaine et je suis pas certain de bien comprendre le sujet. Le prof nous demande si « l'école peut et doit apprendre à penser ».

Une lueur de curiosité traversa les yeux du papé. Il fit deux pas de côté, s'assit sur le banc aux planches usées par le temps et invita son petit-fils à le rejoindre.

– Tu vois, fit le grand-père en s'essuyant le front du revers de la manche, je crois qu'aujourd'hui, vous les jeunes, vous avez vraiment besoin d'un endroit pour penser.

– Et pourquoi tu me dis ça ?

- Tout d’abord, dis-moi un peu combien de temps tu passes sur un écran dans une journée.
- D’accord, je vois où tu veux en venir. Disons environ une heure devant la télé et deux ou trois à jouer sur ma tablette.
- Et lorsque tu joues sur la tablette, t’arrive-t-il de penser ?
- Penser ? Tu es fou. Pas le temps. Au contraire, il faut de supers automatismes. Tout va très vite. J’ai deux manettes et j’ai même pas besoin de penser pour les activer.
- Je vois, se contenta de répondre le Papé.
L’enfant baissa la tête.
- Je sais bien que... j’y joue trop, dit-il une pointe de remord dans la voix. C’est d’ailleurs la principale source de brouille avec les parents.
- Et bien, je ne sais pas si aujourd’hui l’école apprend à penser, mais ce dont je suis certain, c’est que ce n’est pas en restant des heures entières devant tes écrans que tu apprendras à penser. Parce que tu vois, penser, c’est comme faire de la bicyclette, c’est se donner un équilibre sans lequel on se casse la figure, c’est tracer son propre chemin. Pas de pensée, pas de chemin. Sais-tu que dans les pays les plus pauvres, le principal rêve des parents, c’est de scolariser leurs enfants ? Eux ne se posent pas la question de savoir si l’école doit apprendre à penser. Ils savent que c’est la seule façon de s’en sortir. De mon temps, l’école était un des rares espaces où on apprenait à raisonner et à réfléchir. Alors oui, l’école doit continuer d’apprendre à penser. Elle pourrait même proposer un peu plus de travail libre pour permettre à chacun d’explorer davantage de chemins et découvrir de nouveaux horizons. L’éducation citoyenne pourrait parfaitement être le support de ces temps réflexifs : apprendre à écouter, à réfléchir ensemble, puis à décider d’une façon collégiale. Et en allant plus loin, on pourrait même imaginer que la scolarité ne serait pas qu’un amonçement de connaissances parfois vite oubliées mais laisserait au contraire plus de place à la réflexion et à la pensée. Alors, on apprendrait peut-être à réussir sa vie. Mais je m’emporte. Dis-moi, quand tu n’es pas sur ta tablette, que fais-tu ?
- Le rugby, papé. Tu sais bien que j’y vais trois fois par semaine. Je sais ce que tu vas me demander : est-ce que je pense beaucoup quand je suis au rugby ?

- Voilà une bonne question, fit le grand-père en souriant. Alors, penses-tu lorsque tu es au rugby?
- En fait, ça dépend de l'entraîneur. D'habitude, on a le grand Pierrot. Lui, il nous dit tout le temps qu'il faut poser le cerveau et appliquer les consignes de jeu à la lettre. Du coup, on est un peu enfermé dans ses schémas tactiques.
- Pas beaucoup de place pour penser avec un tel programme.
- Ça, c'est sûr. Mais des fois, quand le grand Pierrot est pas là, on a l'entraîneur des petits. Tu sais, c'est le prof de sport du collège. Avec lui, c'est pas du tout pareil. Il nous dit qu'il faut prendre de l'information en observant le placement de l'adversaire, puis communiquer entre nous pour adopter la bonne stratégie. Du coup, il faut qu'on se creuse un peu les méninges. On parle davantage entre nous sur le terrain. On est un peu plus libre et on peut créer un jeu plus innovant.
- Libre et innovant? tu me dis. En quelque sorte, il vous demande de réfléchir, donc de penser, et tu me dis que vous vous sentez plus libres. Alors crois-tu que penser ce serait la liberté et la création?

En s'appuyant sur une analyse illustrée et précise de situations liées au champ sportif, essayons de voir si les arguments développés dans le dialogue fictionnel se confirment.

Domaine, par excellence, de l'expression de la motricité, les Activités Physiques et Sportives (APS) valorisent l'acte moteur nécessitant un apprentissage. A la naissance, les réflexes locomoteurs du bébé l'amènent à se mouvoir à quatre pattes. Se redresserait-il plus tard au prix d'importants efforts, y compris au niveau cognitif, si son entourage n'accordait pas autant de valeur au déplacement en position debout?

Les APS s'appuient sur ce genre de mouvements de type «réflexes locomoteurs», mais également sur des mouvements codifiés, développés par apprentissage. C'est ensuite le caractère «unique» de chaque individu qui le conduit à élaborer, à force de réflexion et de répétition, ses propres conduites motrices, sa singulière psychomo-

tricité. Une des richesses des APS réside dans les synergies créées par la mise en commun de la psychomotricité de plusieurs individus. Il s'agit alors de ce que Pierre Parlebas nomme la sociomotricité. Pour illustrer ce principe, on pourrait dire qu'un enfant seul lançant et rattrapant un ballon fait appel à sa psychomotricité mais que dès lors qu'un camarade partage son jeu, nous sommes dans l'univers de la sociomotricité. Dans le second cas, chaque enfant anticipera et adaptera sa conduite motrice à celle de l'autre et sera ainsi dans la communication motrice, ou sémimotricité.

La communication directe de l'adversaire ou du partenaire est riche d'enseignement pour le pratiquant. Elle l'amène, par exemple, à réfléchir sur son déplacement sur le terrain ou encore sur l'intensité qu'il engage, et lui permet de bâtir des stratégies : je l'ai bien observé et j'ai vu qu'il commençait à fatiguer, je savais que je devrais accélérer en fin de course. Je n'arrivais plus à le contrer, il a fallu que je repense bien aux consignes que l'on avait arrêtées avec l'entraîneur. Mais bien souvent, l'utilisation de la communication indirecte « brouille les pistes » et nécessite une analyse fine de la situation. C'est l'exemple du cycliste épuisé qui bluffe et attaque uniquement pour empêcher un autre concurrent de le faire ; et ses adversaires de penser : que faire maintenant ? j'étais pourtant sûr qu'il était épuisé...

L'ensemble des processus mentaux en lien avec la cognition sont fortement engagés dans les interactions motrices que l'on rencontre dans l'univers des APS. Dans tous les sports, toutes les activités codifiées, le pratiquant est sans cesse confronté à des problèmes complexes : mémoriser un nombre important d'informations, percevoir l'action des autres participants, prendre des décisions... Et tous ces raisonnements sont continuellement modulés par l'affect : espérer, douter, refuser, avoir peur, gérer l'émulation... Autant de pulsions à apprendre à contrôler.

Le tennisman cherchera à analyser le jeu de son adversaire, le judoka tentera d'anticiper les attaques tout en rendant opaques ses prises favorites, le cycliste saura coopérer un temps avec ceux qu'il tentera

ensuite de devancer sur la ligne, le skieur devra maîtriser conjointement son appréhension, sa trajectoire, son équilibre et son matériel. Pour toutes ces situations, l'expérience contribuera bien entendu à automatiser un certain nombre de réponses, mais l'apprentissage aura été riche d'essais - erreurs, de remédiations et de réflexions. Ce sont précisément toutes ces recherches d'informations et le décryptage des comportements qui, lorsqu'ils sont justement encadrés par un éducateur, amènent le pratiquant à penser sur son activité. On parle alors de sémiologie de la motricité.

Au-delà de son ressenti et des nombreuses communications directes et indirectes auxquelles il est confronté, le pratiquant doit aussi intégrer les règles du jeu avec ses droits et ses devoirs. Il pourra même parfois les utiliser pour arriver à ses fins : je l'ai bien observé et je me suis dit qu'en le contrôlant vers la droite lorsqu'il tenterait de me déborder, je pourrais lui faire franchir la ligne de « touche ». Une tactique réfléchie par une utilisation à dessein de la règle fait souvent « partie du jeu ».

Dans les sports collectifs, la réflexion est même parfois au centre des stratégies développées. « J'ai pensé qu'il attaquerait par la droite, j'ai pensé que tu m'enverrais le ballon dans l'axe du but, j'ai pensé que... ». La notion d'équipe amène à prendre en considération une stratégie globale intégrant les forces et les faiblesses de ses coéquipiers mais également de ses adversaires. Il convient de faire des choix parmi un certain nombre possible, dans un cadre évolutif, et dans l'optique de déboucher sur un gain. Dans ce cas précis, l'école de sport doit bien entendu apprendre à penser et à développer ses capacités d'analyse. Tous les grands meneurs de jeu dans les sports collectifs ont cette faculté à « lire » le jeu de l'équipe adverse et à orienter le leur en fonction des carences observées.

Même dans des activités physiques dites « libres », lorsqu'elles sont pratiquées en groupe, il est systématiquement observé un temps de réflexion. Hors toute institution ou école de sport, les individus seront souvent amenés à définir un système de contraintes (terrain,

temps, vitesse...). Il suffit d'observer des enfants sur un terrain organiser leur activité pour saisir la richesse des échanges: tenter de prendre le leadership, s'entendre sur les règles du jeu, définir des limites...

Incertitude de l'environnement, milieu riche d'actions de coopération tout en étant d'opposition, décodage permanent des comportements... et si, à l'instar du message que le Pape a voulu faire passer à son petit-fils pour lequel il préfère les heures d'entraînement sportif sur le terrain de rugby aux heures passés devant les écrans, l'école du sport était une école de la pensée ?

Présentation des auteurs

Michel AUBRY

Après avoir exercé la physiothérapie pendant une vingtaine d'années, Michel Aubry est un enseignant suisse qui a terminé sa formation en juin 2016. Son travail de Bachelor traite de la médiation culturelle en classe et s'inspire des travaux de Serge Boimare.

Florent BIAO

Florent Biao est doctorant en didactique du français à l'Université Laval (Canada) et à l'Université de Genève (Suisse). Professeur de français de formation, il a enseigné au secondaire pendant 5 ans. Il intervient désormais en tant que chargé de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi en didactique du français. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique de la langue, de lecture, de l'écriture, de la littérature et, plus particulièrement, sur l'articulation de ces différentes composantes de la discipline français.

Carole BOULAOUINAT

Enseignante en collège et lycée depuis 1996, Carole Boulaouinat est membre du groupe Fristoire depuis 2012 et du Groupe de travail d'histoire-géographie depuis 2013, elle est formatrice au CEPEC depuis 2014 dans les domaines de la didactique de l'histoire-géographie et de l'interdisciplinarité.

Bertrand DUCCINI

Psychothérapeute, Bertrand Duccini est doctorant en études psychanalytiques à l'université Montpellier 3 - Paul Valéry.

Jean-Louis DUMORTIER

Jean-Louis Dumortier est professeur ordinaire honoraire de l'Université de Liège. La plupart de ses travaux scientifiques s'inscrivent dans le champ de la didactique du français langue première et touchent aux différents niveaux de la scolarité obligatoire.

Tristan DONZÉ

Tristan Donzé est formateur HEP à la Haute École Pédagogique BEJUNE en didactique de philosophie. Après une licence en Lettres et Sciences Humaines orientée sur la philosophie et la sociologie à Neuchâtel, il obtient son brevet d'enseignement et exerce depuis plus de dix ans dans un lycée professionnel. Il est également éditeur et enseignant d'aïkido.

Rachida ELQOBAI

PhD, HDR, Rachida Elqobai est formatrice au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) de Marrakech. Elle conduit des recherches sur l'acquisition des langues, la didactique du FLE, la formation initiale et continue des enseignants et le plurilinguisme et l'interculturalité.

Thierry EVRARD

Docteur en didactique des sciences, Thierry Evrard est président de l'Association en didactique des Sciences (ADiS). Il est engagé dans la formation initiale des enseignants, à la Haute Ecole Léonard de Vinci et à l'Université catholique de Louvain.

Laurence FAMELART

Institutrice primaire et psychopédagogue, Laurence Famelard travaille dans une école fondamentale et à la Haute Ecole Léonard de Vinci, où elle assume la fonction de «maitre de formation pratique».

Zakaria GHAZI

Doctorant en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V à Rabat au Maroc, Zakaria Ghazi est membre du groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement.

Sami HALHAL

Sami Halhal est doctorant en didactique du français à l'Université Laval au Canada. Il a obtenu un Master spécialisé en didactique du français à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V – Souissi au Maroc en 2011. Professeur de français de formation, il a enseigné au secondaire et au primaire pendant 10 ans. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique de la littérature et sur le développement de la pensée critique.

Charles HEIMBERG

Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Genève, Charles Heimberg a auparavant été infirmier en psychiatrie, enseignant et formateur d'enseignants. Il a soutenu une thèse de doctorat en histoire sociale en 1995. De 2001 à 2013, il a été rédacteur de la revue de didactique de l'histoire *Le cartable de Clio*. Il est aujourd'hui rédacteur de la revue/carnet de recherche *À l'école de Clio* (<https://ecoleclio.hypotheses.org/>). Ses travaux portent notamment sur l'apprentissage de l'histoire, les questions mémorielles, la muséohistoire, l'histoire de l'enseignement et l'histoire sociale.

Marie-Christine JULLERAT

Marie-Christine Juillerat est professeure honoraire à la Haute école pédagogique de Berne francophone, Jura et Neuchâtel en Suisse. Elle a enseigné la didactique du français et a été responsable de l'organisation de la pratique professionnelle et du suivi des étudiantes et des étudiants de 2001 à 2012. Elle a conduit des séminaires d'analyse des pratiques professionnelles jusqu'en juillet 2016.

Alaric KOHLER

Alaric Kohler est prof. HEP à la Haute École Pédagogique BEJUNE (HEP BEJUNE) et chargé d'enseignement à l'Université de Neuchâtel. Après une licence en Lettres et Sciences Humaines orientée sur la philosophie et la psychologie à Neuchâtel, il complète sa formation en psychologie sociale et clinique aux universités de Fribourg et Genève. Ses recherches s'orientent vers l'éducation avec sa thèse en cours, qui propose des approches psychologiques des situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences. Ses travaux actuels articulent psychologie socio-cognitive, communication et sémiotique.

Marlène LEBRUN

Agrégée ès Lettres et spécialiste de la littérature du XVII^{ème} siècle, Marlène Lebrun est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'une habilitation à diriger des recherches doctorales (HDR). Elle est l'auteure de nombreux ouvrages et publications scientifiques dans les champs de la didactique du français, notamment de la didactique de la littérature, de l'interculturalité et de la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Après avoir été maître de conférences à l'université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille de 2000 à 2011, elle est professeure à la Haute Ecole Pédagogique de Berne francophone, Jura et Neuchâtel où elle poursuit ses recherches au sein de l'unité « Savoirs et didactiques ». Militante associative, elle est membre du CA de l'AFEF et de celui de l'AIRDF.

Pierre LE REUN

Enseignant en collège et lycée depuis 2003, Pierre Le Reun est membre du groupe Fristoire depuis 2012 et du Groupe de Recherche pour l'Enseignement-Apprentissage du Français (GREAF) depuis 2006. Formateur au CEPEC depuis 2008 dans les domaines de la didactique du français, l'interdisciplinarité et l'approche par compétences. Il est aussi responsable de l'UE1 (savoirs disciplinaires et didactiques) du Master 2 MEEF au sein du CEPEC.

Vincent LORIOUS

Entré dans l'éducation nationale comme instituteur en 1981, l'auteur a été successivement professeur agrégé d'éducation physique et sportive et directeur d'établissements scolaires. En charge de la coordination de plusieurs thématiques dans l'académie de Dijon (éducation prioritaire, public scolairement fragiles...), il a participé au pilotage de cette dernière en tant que directeur de cabinet du recteur de 2011 à 2013. Docteur en sciences de l'éducation, qualifié 70eme section, Vincent LORIOUS est chargé de cours à l'université de Dijon et chercheur collaborateur auprès du Groupe de Recherche sur l'Education Ethique en Education (www.gree.uqam.ca). Ses recherches portent sur les questions d'éthique éducative.

Brigitte LOUICHON

Professeure de langue et littérature françaises à la faculté d'éducation de l'université de Montpellier, Brigitte Louichon est membre du LIRDEF. Ses travaux portent sur la didactique de la littérature. Elle a récemment co-dirigé *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, ouvrage paru en 2016 aux Presses Universitaires de Bordeaux dans la collection «Etudes sur le Livre de Jeunesse» qu'elle dirige.

Laurent MASSIAS

Directeur technique national-adjoint à la fédération française de triathlon, Laurent Massias a 25 ans d'expérience professionnelle dans le champ de l'activité physique et du management. Sportif accompli (rugby, hand-ball, ski, tennis, trail), triathlète de niveau national, il est aussi lecteur assidu de récits historiques et auteur de romans de fiction.

Antonin MOERI

Après avoir fréquenté l'École Supérieure d'Art Dramatique de Strasbourg, Antonin Moeri a travaillé en tant qu'acteur avec des metteurs en scène comme Peter Brook, Henri Ronse ou Jacques Rosner. Après des études de lettres allemandes et françaises, il a enseigné pendant une vingtaine d'années dans un collège genevois. Depuis 2012, il se consacre entièrement à l'écriture fictionnelle et publie régulièrement (aux Editions Bernard Campiche).

Alain PACHE

Alain Pache est professeur à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Il est membre de l'unité d'enseignement et de recherche « Didactiques des sciences humaines et sociales » ainsi que du LirEDD (Laboratoire international de recherche sur l'éducation en vue du développement durable). Ses travaux portent sur la pensée sociale, la géographie scolaire, la secondarisation et l'impact des Éducatrices à... sur les pratiques.

Françoise PASCHE GOSSIN

Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Éducation, Françoise Pasche Gossin est professeure à la Haute école pédagogique de Berne francophone, Jura et Neuchâtel en Suisse. Elle occupe la fonction de coordinatrice de la formation à la recherche dans le cadre du Bachelor. Elle enseigne en sciences de l'éducation, en analyse des pratiques professionnelles dont elle coordonne le dispositif pour la formation primaire.

Agnès PERRIN-DOUCEY

Agnès Perrin-Doucey est maître de conférences en langue et littérature françaises à l'Université de Montpellier. Ses activités de recherche sont centrées sur la lecture littéraire et la formation du jeune lecteur. Elle interroge les corpus littéraires pour la jeunesse

et les modalités de leur lecture comme moyens privilégiés de développement du rapport ipséité-altérité. Ses travaux croisent donc la didactique de la lecture littéraire, l'enseignement moral et civique, la dimension émancipatrice de la littérature comme de la laïcité.

Christine RIAT

Christine Riat est professeure à la Haute école pédagogique de Berne francophone, Jura et Neuchâtel en Suisse. Elle enseigne notamment en didactique du français, en sciences de l'éducation et en analyse des pratiques professionnelles. Sa thèse de doctorat (en cours) porte sur une étude comparée de l'action conjointe maître-élèves (4-6 ans).

Valery RION

Enseignant le français et l'histoire au Lycée cantonal de Porrentruy, Valery Rion est doctorant en littérature française du XIXe siècle à l'Université de Neuchâtel en Suisse. Il a publié des articles sur Jules Verne, sur Georges Rodenbach et Théophile Gautier. Il s'intéresse également à la didactique du français et a publié plusieurs contributions sur l'écriture collaborative en classe de français.

Voir : <http://www.valeryrion.ch>

Annick STETTLER

Annick Stettler a commencé sa formation par un apprentissage d'automaticienne suivi d'une maturité en professionnel technique. Suite à différentes expériences, elle a fait le choix de changer de voie pour se lancer dans l'enseignement.

Actuellement étudiante à la HEP BEJUNE, Annick Stettler est en troisième année de préparation au Diplôme d'enseignement au degré primaire (Bachelor of Arts in Primary Education). Très intéressée par les questions de citoyenneté, elle écrit un mémoire professionnel sur l'éducation citoyenne sous la direction de Marlène Lebrun.

Liliane TUR

Enseignante en collège depuis 1989, Liliane Tur est membre du groupe Fristoire depuis 2012 et du Groupe de Recherche pour l'Enseignement-Apprentissage du Français(GREAF) depuis 2004, elle est formatrice au CEPEC depuis 2004 dans les domaines de la didactique du français, l'interdisciplinarité, l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'approche par compétences.

Marielle WYNS

Docteure en langues et littératures romanes, Marielle WYNS est engagée dans la formation initiale (Haute Ecole Léonard de Vinci) et continue des enseignants, elle est également chercheuse en didactique du français à l'Université catholique de Louvain.