



TraAM 2018/2019

Philosophie

-

CULTURE NUMÉRIQUE ET PHILOSOPHIE

-

**Synthèse du travail réalisé par l'équipe de philosophie de
l'Académie de Toulouse**

Équipe académique:

Fabrice Gallet

Frédéric Galibert

Nicolas Laurens

Sous la responsabilité de:

Christophe Bardyn, IA-IPR

Sommaire (centré sur les propositions pédagogiques)

<u>Présentation</u>	3
<u>I - Problématiser</u>	5
<u>Proposition : Construire le problème d'un sujet de dissertation à partir d'une recherche et d'une sélection d'images</u>	10
<u>II - Conceptualiser</u>	17
<u>1ère proposition: Cartographie dynamique d'une analyse conceptuelle</u>	21
<u>2ème proposition: Rédaction d'un lexique collaboratif et dynamique</u>	25
<u>III - Argumenter</u>	30
<u>Propositions de différents usages de cartes argumentatives et "textes-puzzle"</u>	44
<u>IV - Mobiliser sa culture</u>	48
<u>1ère proposition : Réalisation d'un document collaboratif partagé à trois entrées : Auteurs / Notions / Repères</u>	50
<u>2ème proposition : Constitution d'un document collaboratif de curation de références culturelles en relation avec les notions du programme</u>	61

Présentation

Les TraAM philosophie portant cette année sur “Les humanités numériques” ont été pour nous l’occasion de réfléchir à la façon dont nous pouvions prendre appui sur la culture numérique des élèves pour les aider à progresser en philosophie mais aussi, par un effet de retour, à la façon dont la pratique de la philosophie via le numérique pouvait contribuer à la construction chez eux d’une culture numérique plus avertie.

Cette réciprocité de l’interrogation nous est apparue d’emblée essentielle. En effet si nous nous sommes donnés pour tâche de clarifier les démarches philosophiques fondamentales que nous travaillons en classe avec les élèves pour les confronter au numérique, à ses usages, à son fonctionnement mais aussi aux formes culturelles qu’il engendre, et cela afin de déterminer en quoi il pouvait jouer comme obstacle ou au contraire comme auxiliaire pour favoriser leur apprentissage, il nous a semblé dans le même temps que cette confrontation/articulation entre numérique et démarches philosophiques posait immédiatement la question de savoir ce que les élèves eux-mêmes pouvaient en retirer concernant leur rapport au numérique en général. Ainsi ce que peut faire le numérique à notre pratique d’enseignant, et ce que cette pratique peut faire au numérique, se sont imposés à nous comme les deux faces d’une seule et même interrogation.

Plus concrètement, nous avons choisi de porter notre intérêt sur les quatre démarches philosophiques essentielles que constituent la problématisation, la conceptualisation, l’argumentation et la mobilisation de sa culture, pour les confronter aux quelques spécificités fortes du numérique qui nous paraissaient entrer en dialogue prioritairement avec chacune d’entre elles. C’est ainsi que, nous proposant de les aborder successivement, nous les avons mises en regard avec le numérique et avons ouvert la réflexion dans quatre directions principales, lesquelles constituent les quatre parties de ces travaux, à savoir:

1. **Poser des questions/penser des problèmes dans l’environnement numérique - *Problématiser***
2. **La place des mots dans l’environnement numérique - *Conceptualiser***
3. **L’expression et l’élaboration du jugement dans l’environnement numérique - *Argumenter***
4. **L’utilisation de la connaissance dans l’environnement numérique - *Mobiliser sa culture***

Il est à noter que nous avons fait ce choix pour des raisons didactiques, étant entendu que ces quatre démarches philosophiques sont profondément dépendantes les unes des autres, voire inséparables, et que l’exercice de la philosophie est un tout qui toujours les articule. Pas de problématisation en effet sans distinction conceptuelle par exemple, distinction conceptuelle qui souvent se trouve être le problème lui-même. Pas d’argumentation non plus sans problème à résoudre ou de mobilisation de connaissances philosophiques sans travail conceptuel. Bref, mettre l’accent sur l’une d’entre elles c’est toujours d’une certaine manière retrouver les autres, comme nous nous attacherons à le montrer ici. Il est alors simplement question d’une “majeure” ou d’une “dominante”, exprimée par une couleur comme nous le verrons, sur laquelle nous avons choisi de mettre successivement l’accent, pour en explorer les ressorts.

Pour chacune de ces quatre directions dégagées plus haut, nous avons élaboré un même parcours en quatre temps constituant un scénario pédagogique pouvant soutenir un travail mené en classe avec les élèves. Un tel parcours, indépendamment de son contenu, constitue probablement la proposition

essentielle de nos travaux et correspond à un canevas visant à faire entrer véritablement en dialogue culture numérique et démarches philosophiques. Appliqué à chacune d'entre elles en effet, ce parcours nous a semblé à même d'apporter des éléments de réponse à notre double question initiale, et il se présente de la manière suivante :

Temps 1 :

“Réflexion sur les pratiques du numérique existantes”, l'idée étant de commencer avec les élèves par un regard réflexif sur nos pratiques numériques relativement à ces domaines, pour en identifier les ressorts techniques, les enjeux et les présupposés, en termes d'attentes notamment.

Temps 2 :

“Explication d'une des quatre démarches philosophiques essentielles et réflexion sur les obstacles à sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique”: l'objectif est ici de formaliser aussi précisément que possible les gestes philosophiques en question, sous la forme de tableaux synthétiques, pour pouvoir les mettre en regard facilement avec les éléments dégagés plus haut, et essayer de mesurer en quoi le numérique pourrait faire obstacle à leur mise en oeuvre. Il s'agit bien du moment où l'on confronte pratiques numériques et exercice philosophique.

Temps 3 :

“Découverte d'une pratique du numérique favorisant la mise en oeuvre d'une des quatre démarches philosophiques essentielles”, le propos étant maintenant d'examiner en quoi le philosophique et le numérique pourraient se rencontrer, et de faire des propositions d'activités pédagogiques concrètes allant dans ce sens. Comment d'obstacle le numérique peut-il devenir un auxiliaire dans l'apprentissage des gestes philosophiques fondamentaux ? Telle est la question que nous nous proposons d'ouvrir ici.

Temps 4 :

“Réflexion sur les perspectives d'enrichissement de la culture numérique”: le projet est alors de revenir dans une dernière étape aux pratiques numériques en général, et de rendre compte des perspectives éventuellement ouvertes par le travail réflexif et le travail d'articulation avec le philosophique précédemment mené.

Assurément ce ne sont là que des propositions parmi d'autres possibles, notamment pour ce qui concerne le travail philosophique que l'on peut mener avec les élèves à partir du numérique, propositions que nous n'avons pu expérimenter qu'en partie avec nos classes respectives pendant l'année scolaire et, qui plus est, chacun de notre côté. Aussi, à travers ces TraAM, il a surtout été question pour nous d'ouvrir des pistes, et en premier lieu de concevoir le cadre général d'un dialogue profitable entre culture numérique et enseignement de la philosophie: à ce titre, la progression dialectique en quatre temps qui vient d'être présentée nous semble remplir son rôle. A défaut de délivrer, pour les quatre temps, des séances pédagogiques clé en main, l'objectif reste bien d'emprunter les pistes ouvertes de manière plus systématique dès l'année prochaine, mais surtout de partager et d'approfondir cette réflexion avec l'ensemble des collègues intéressés par cette rencontre entre l'enseignement de la philosophie et le numérique.

Fabrice Gallet (lycée international Victor Hugo de Colomiers)

Frédéric Galibert (lycée général et technologique Victor Hugo de Gaillac)

Nicolas Laurens (lycée général et technologique de Mirepoix)

I - Problématiser

Poser des questions / penser des problèmes dans l' "environnement numérique"

Temps 1 : Réflexion sur les pratiques du numérique existantes

1. Echange oral

Moment d'échange préalable sur la façon dont on questionne quand on est sur Internet, le but étant de dégager les spécificités fortes du numérique qui se rapportent à la démarche de questionnement, à la position et à la résolution de problèmes.

Question posée aux élèves :

« *Sous quelles modalités cherche-t-on des réponses via le numérique ?* »
« *Comment va-t-on chercher des réponses sur Internet et en fonction de quoi ?* »

Au cours de l'échange avec les élèves, nous pouvons pointer au tableau les modalités de recherche de réponse suivantes :

- **le forum** (quand on cherche un expert, un spécialiste, une expertise partagée)
- **le moteur de recherche** pour accéder à une ressource ou à un contenu (quand l'extension prime, l'exhaustivité, la diversité même, laquelle parfois conduit à la contradiction puisqu'on peut tout trouver et son contraire)
- **la plateforme de partage vidéo** (quand on cherche un guidage pas à pas, un tutoriel)
- **l'encyclopédie collaborative** (quand on cherche une légitimité, car ici il y a hiérarchie et co-construction)
- **le ChatBot** ou l'assistance conversationnelle (quand on cherche une réponse pratique, élémentaire, simple, immédiate qui relève de l'urgence d'une situation)

2. Travail en groupe

Répartition des élèves en groupes, lesquels vont mener chacun une réflexion sur l'une de ces modalités de recherche de réponse dans l'environnement numérique. Il s'agit de leur demander d'abord une analyse factuelle de leur pratique, puis de réfléchir à la façon dont ce média répond techniquement à ce qu'ils cherchent, pour les inviter enfin à identifier leurs attentes et l'état d'esprit dans lequel les place le système numérique choisi à l'égard des questions posées et des réponses offertes.

Questions posées aux élèves :

- 1.1 « *Décrivez votre manière de poser des questions dans le contexte du système numérique choisi.* »
- 1.2 « *Décrivez les principes techniques sous-jacents à cette pratique, lesquels structurent la manière dont sont traitées les questions.* »
- 1.3 « *Décrivez le rapport dans lequel vous place cette pratique vis à vis des questions posées et des réponses offertes.* »

L'enseignant peut passer dans chacun des groupes pour soutenir la réflexion des élèves. Une mise en commun de leur travail est ensuite à envisager.

Temps 2 : Explication d'une des quatre démarches philosophiques essentielles et réflexion sur les obstacles à sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique

Explicitation de la démarche consistant à construire des problèmes en philosophie, la couleur rouge ayant été choisie pour signifier la crise, l'embarras, l'inflammation ou l'impossibilité d'avancer.

PROBLÉMATISER			
<u>Question clé</u> : « Est-ce si simple ? »			
<i>Obstacles à surmonter</i>	La pensée doxique (de <i>doxa</i> , opinion) qui par facilité et habitude rejoue les évidences communes ou les lieux communs.	Le besoin de sécurité qui refuse la possibilité du caractère non résolu des questions que l'on nous pose et qui se posent.	La clôture dogmatique qui verrouille la réflexion et enferme dans un territoire donné, prédéfini, figé et inamovible.
<i>Disposition à adopter</i>	Faire confiance à sa capacité de juger et oser penser contre les évidences, prendre le risque de douter ou de remettre en question la pensée commune.	Inhiber le désir de réponse immédiate, s'empêcher de simplement réagir, envisager d'autres possibilités et supporter le trouble de l'incertitude.	Sortir de soi, accepter de s'ouvrir à la nouveauté, s'empêcher de réduire l'inconnu au connu et de vouloir retrouver à tout prix le familier.
<i>Méthodes à acquérir</i>	Formuler des objections, trouver des contre-exemples, soulever des questions qui dérangent ou déstabilisent.	Construire des hypothèses contradictoires prenant la forme d'alternatives qui transforment le donné en problèmes.	Repérer ce qui est en jeu dans un questionnement, identifier et remettre en cause ses présupposés, ouvrir des perspectives nouvelles.
<i>Connaissances à assimiler</i>	Les notions du programme de philosophie telles qu'elles sont présentées dans les instructions officielles.	Les constructions grammaticales interrogatives (mots interrogatifs, formes directes et indirectes).	Les grands champs de problèmes étudiés en philosophie (métaphysique, anthropologie, épistémologie, morale, politique).

On peut donner ce tableau tel quel aux groupes d'élèves constitués, tableau qui reprend les éléments de méthode que l'on aura pu travailler en amont avec eux dans le cadre de séances consacrées aux exercices académiques de la dissertation et de l'explication de texte en philosophie, l'objectif étant qu'ils confrontent ces éléments avec ce qui aura été discuté précédemment concernant nos attentes vis à vis du numérique en matière de questionnement.

Question posée aux élèves :

De votre point de vue, la manière dont vous avez reçu la réponse dans le système numérique choisi éveille-t-elle ou sollicite-t-elle notre sens problématique, au sens philosophique du terme, stimule-t-elle notre sens de ce qui fait problème ? Et pourquoi ?

Travaillant en groupe pour réfléchir à cette question, les élèves échangent et peuvent être rejoints par l'enseignant qui les soutient, sachant qu'un temps de mise en commun sera nécessaire puisque les groupes travaillent tous sur des aspects du numérique différents.

Eléments d'analyse possibles :

- Le web nous donne l'illusion que le savoir est là au sens où il apparaît comme un espace où se trouve la solution ou la réponse à toutes les questions que l'on pourrait se poser, la difficulté étant simplement de trouver le chemin pour y accéder. Ici la vérité, la solution ou la réponse préexiste à la question, elle est posée *a priori*, et le savoir nous précède.
- Le statut de la réponse n'est pas le même quand il s'agit de faire de la philosophie puisqu'ici il n'y a plus de parole d'autorité qui tienne et l'on a seulement affaire à des propositions, des possibilités ou des hypothèses qui ont pour vocation d'être examinées.
- Une alternative peut être artificielle si elle ne renvoie pas à une contradiction vécue de l'intérieur par le sujet, qui dès lors se retrouve en crise face à un problème. Ainsi il est indispensable que soit vécu authentiquement le fait que l'on peut également considérer le contraire comme raisonnable. C'est donc plus qu'une habileté technique, c'est une disposition, au sens où un problème philosophique ne vaut que s'il nous engage et constitue pour nous un risque, celui de changer notamment.
- Si une subjectivation est nécessaire pour qu'advienne la philosophie, s'il faut que soit incorporé ce dont on parle, cela ne peut passer que par un enracinement dans les affects. Or l'environnement numérique ne nous présente les données que comme un stock d'informations indifférenciées et extérieures. Il y a comme un paradoxe au coeur de l'exigence philosophique : une parole authentiquement rationnelle est requise et ne peut advenir qu'à partir d'une prise de distance ou d'une forme de recul et, dans le même temps, elle ne peut être elle-même qu'à la condition de trouver sa source vive dans les affects sinon elle est abstraite, artificielle et sans effet. Le nivellement numérique semble contrarier un tel travail de subjectivation.
- Quand on cherche une réponse sur Internet il y a une demande préalable, une attente, un besoin, et Internet apparaît comme le lieu où se trouve la réponse, autrement dit comme le lieu où l'on va trouver la solution qui va résoudre la crise initiale. Précisément en philosophie c'est l'inverse, il n'y a pas de demande initiale, bien au contraire même, au sens où la crise est seconde, se construit, et est ce à quoi aboutit le travail philosophique. On mesure ici l'écart puisqu'en philosophie on cherche à se mettre en difficulté alors qu'on ne l'était pas, quand Internet se propose de résoudre la difficulté que l'on rencontre, laquelle est évidemment de nature très différente dans les deux cas de figure.
- Les images et les vidéos gagnent de plus en plus sur les textes. On privilégie l'immédiateté et le flux, et les médiations par l'écrit paraissent moins efficaces.

Temps 3 : Découverte d'une pratique du numérique favorisant la mise en oeuvre d'une des quatre démarches philosophiques essentielles

Il s'agit de mettre en place des activités numériques avec les élèves susceptibles de cultiver leur sens problématique, ce qui revient à répondre à la question de savoir comment inviter les élèves à s'emparer du numérique pour favoriser le travail de problématisation qui est attendu d'eux. Autrement dit, comment au lieu d'un adversaire le numérique pourrait-il devenir un auxiliaire et favoriser le travail de construction du questionnement ?

Objectifs pédagogiques :

- Faire percevoir à l'élève la différence qui existe entre une "question" et un "problème", de même que celle qui sépare les démarches consistant à "poser une question" et à "construire un problème", ou encore à "chercher une réponse" et à "instruire un problème".
- Provoquer chez l'élève la disposition problématisante permettant d'enclencher la pensée critique, ce qui revient à faire émerger et développer chez lui une culture de l'objection ou du doute s'opposant à l'autorité présumée des réponses trouvées sur Internet.
- Parvenir à interpeller ou toucher l'élève en première personne de façon à ce que le questionnement ne soit pas pour lui simplement imposé de l'extérieur, ce qui implique d'avoir une prise, d'une manière ou d'une autre, sur un vécu, une expérience ou des affects.
- Faire en sorte que la contradiction, c'est-à-dire la tension qui existe entre deux hypothèses opposées et pourtant également raisonnables, soit effectivement intériorisée, condition indispensable pour qu'un travail philosophique puisse avoir lieu.

Dispositif :

Il peut être intéressant, concernant le travail de problématisation, d'essayer de tirer parti du fait que le numérique place sur un même plan horizontal l'ensemble des contenus auquel il donne accès, laissant totalement impensée leur contradiction éventuelle. Et plutôt que de le faire à partir de textes ou d'éléments de rédaction qui se découvrent souvent comme du "prêt-à-penser" ou impliquent en tout cas des prérequis pour que leur lecture soit opérante, il est probablement judicieux de le faire à partir d'images, lesquelles sont plus à même de frapper l'esprit et constituent l'un des piliers majeurs de la culture numérique des élèves.

Du fait de la puissance d'évocation qui est la leur, on peut en effet espérer voir émerger de la confrontation ou de la rencontre fortuite d'images qu'un moteur de recherche nous place sous les yeux des tensions entre elles, voire les contradictions susceptibles de nous donner à penser, d'enclencher la réflexion, d'ouvrir des pistes ou, *a minima*, de faire surgir des aspects du problème que l'on aurait spontanément négligés. Ce peut donc être ici une aide précieuse pour la construction des problèmes en philosophie. S'il ne s'agit pas à proprement parler d'utiliser Internet à contre-emploi, au moins s'agit-il de tirer parti de sa puissance de sérendipité, laquelle peut conduire les élèves à découvrir ou à trouver ce qu'ils ne cherchaient pas grâce au hasard et à la percussio accidentelle d'éléments disparates.

Proposition : *Construire le problème d'un sujet de dissertation à partir d'une recherche et d'une sélection d'images*

Il s'agit de mettre en place une activité en salle informatique ou sur smartphone avec les élèves à partir de sujets de dissertation qu'ils piochent, et de leur demander, plutôt que de faire une recherche classique à partir de ce sujet avec l'onglet "Tous" sous la barre de recherche, laquelle inmanquablement les conduira à des corrigés ou à des éléments de réflexion pré-pensés, de faire une recherche exclusivement axée sur les "images", via Google Image par exemple. Il est question d'ouvrir le spectre du sujet et de provoquer sa rencontre avec l'algorithme du moteur de recherche à partir d'une entrée moins directe et frontale que celle utilisée d'ordinaire.

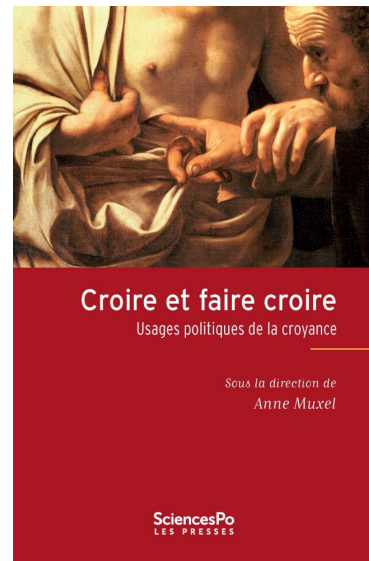
On peut alors demander aux élèves d'identifier librement trois ou quatre images qui les interpellent et qu'ils vont réserver sur un document partagé via un Drive ou sur un document de traitement de texte personnel, de façon à pouvoir les confronter et interroger leurs relations. L'idée d'en sélectionner un petit nombre permet d'empêcher qu'ils se retrouvent noyés sous la masse et, en prenant appui sur des images de leur choix, de rendre possible un ancrage du questionnement dans un vécu personnel.

Le dernier temps va évidemment consister à réfléchir sur la rencontre entre ces images, en tâchant de clarifier pour soi-même ou en binôme d'ailleurs, ce qu'elles disent, les idées qu'elles engagent ou véhiculent par rapport au sujet, ainsi que les tensions ou rapprochements qui peuvent exister entre elles. On peut espérer ainsi dégager des éléments d'analyse importants pour la construction du problème du fait que de ces images multiples surgissent des pistes de réflexion recevables et pourtant incompatibles. Une précision: il peut être judicieux de faire ce travail de recherche à partir de la formule complète du sujet, mais aussi à partir de chacun de ses termes pris individuellement, pour disposer, au maximum d'une dizaine d'images en tout.

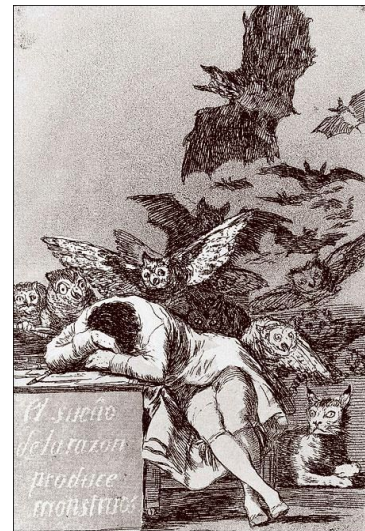
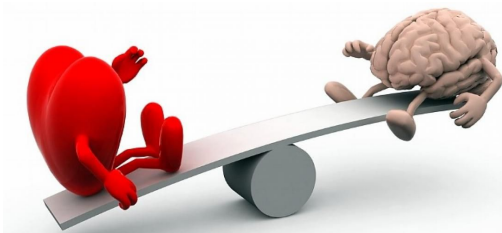
Par exemple, concernant le sujet "*Croit-on sans raison ?*", on peut sélectionner les images suivantes, lesquelles sont proposées assez rapidement quand on fait une recherche sur "Goggle Image" à partir du sujet :



De même pour le terme “croire” les suivantes :



Et pour le terme “raison” ou “sans raison” :



A partir de là on peut imaginer demander aux élèves de remplir quatre fiches sur le modèle suivant, lesquelles leur demandent :

1. de caractériser chacune des images dans son rapport avec le sujet
2. d'établir des rapprochements entre les images et d'en expliciter le fond
3. de construire des oppositions entre elles
4. dans le but de construire des questions exprimant des objections

On peut espérer disposer ainsi d'un matériau précieux favorisant le travail de problématisation, puisque le questionnement émerge presque naturellement du passage d'une image à une autre. On peut en ce

sens leur préciser qu'il ne faut pas hésiter à dégager dès que cela s'impose les questions qui pourraient se poser en remplissant cette première fiche.

Fiche n°1 : Caractérisation de l'image et lien avec le sujet

Mots de la recherche : Croit-on sans raison ?

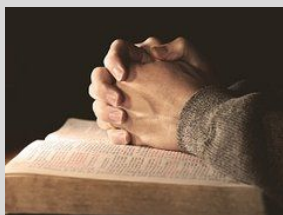


Caractérisation de l'image :

Les panneaux "danger", "interdit de stationner" ou la chaîne et le crochet en surimpression sur les profils de têtes évoquent une mise au pas, un dressage intellectuel rendant impossible certaines idées, par opposition avec ce qui est validé ou autorisé à l'extérieur des têtes et symbolisé par un V, comme s'il y avait une police de la pensée, de la censure et de la propagande.

Rapport avec le sujet :

On nous fait croire ce que l'on a intérêt à nous faire croire, et on nous empêche de penser librement par nous-mêmes. Ce que l'on croit, ce que l'on pense, on a toujours des raisons de le croire car c'est le résultat d'une éducation ou d'un conditionnement.



Caractérisation de l'image :

Il s'agit ici de la croyance religieuse, de la croyance en Dieu. On y voit des mains en prière sur un texte sacré.

Rapport avec le sujet :

C'est le mystère de la foi qui est pointé dans cette image, laquelle semble dire que la croyance en Dieu répond à des aspirations profondes de l'homme ou à des interrogations essentielles, comme s'il fallait accepter d'aller au-delà de la raison et croire avec ferveur.



Caractérisation de l'image :

Le visage d'un Père Noël réjoui, ou plutôt d'un homme réjoui déguisé en Père Noël comme on en croise si souvent à la période des fêtes de fin d'année.

Rapport avec le sujet :

Clairement ici il est question de cette croyance qu'ont les enfants dans l'existence du Père Noël, illusion qu'entretiennent sciemment les adultes et dont la dissipation constitue toujours une épreuve. "Croire au Père Noël", comme on dit, relève d'une croyance irrationnelle et se rapproche de la naïveté, de la crédulité.

Mot de la recherche : Croire



Caractérisation de l'image :

Première image qui apparaît sur Google image à partir d'une recherche portant sur le mot "croire", on y voit un enfant ou un homme qui réalise ce qui aurait pu paraître impossible, à savoir un saut extraordinaire au-dessus d'un gouffre.

Rapport avec le sujet :

C'est évidemment la force de la volonté et de la foi qui est soulignée par cette image, avec les notions de risques, de courage et d'engagement. Ce n'est pas prudent certes, même déraisonnable, mais la foi donne des ailes semble-il.



Caractérisation de l'image :

Sur un fond de couleurs étrangement identiques à l'image précédente, on voit cette fois des sorcières qui volent sur leur balai, évoquant l'imaginaire et le fantastique.



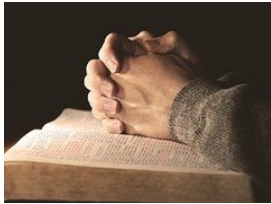


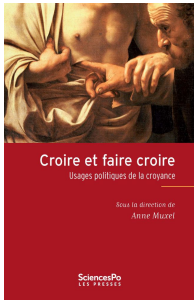
Rapport avec le sujet :


	<p>Ici en effet on entre dans la fiction, l'illusion, ou dans une forme de croyance relevant de la superstition. On connaît le destin des sorcières au Moyen-âge. On est au-delà de toute raison ici, dans un univers surnaturel et magique.</p>
	<p>Caractérisation de l'image : Couverture d'un livre au titre évocateur <i>Croire et faire croire</i>, on retrouve une partie du tableau nommé <i>L'incrédulité de Saint-Thomas</i> de Le Caravage, dans lequel Saint-Thomas, doutant de la résurrection, est invité par le Christ à mettre le doigt dans sa plaie.</p> <p>Rapport avec le sujet : "Il faut voir pour croire" semble dire ce tableau, comme si malgré tout la foi était fragile et avait besoin sinon de preuves, du moins d'éléments ou de signes lui permettant d'espérer. Mais alors, s'il faut des raisons pour croire et dissiper le doute, est-ce encore de la foi ?</p>
<p>Mots de la recherche : raison / sans raison</p>	
	<p>Caractérisation de l'image : On y voit un coeur et un cerveau jouant à la bascule, le premier symbolisant les sentiments et le second la raison. Ici le coeur semble peser plus lourd et l'emporter.</p> <p>Rapport avec le sujet : Il est question d'un conflit entre la raison et le coeur. Lequel l'emporte en nous le plus souvent ? La raison a-t-elle les moyens de raisonner les sentiments ? Mais on peut peut-être aussi se demander si croire implique nécessairement de se détourner de la raison et s'ils ne peuvent pas se rejoindre. Coeur et raison sont-ils nécessairement en conflit ?</p>
	<p>Caractérisation de l'image : Une couverture frappante d'un livre intitulé <i>Sans raison...</i> montrant une petite fille au regard angoissé avec la main d'un homme sur la bouche l'empêchant de parler et signifiant, du moins c'est ce que l'on imagine, qu'elle vient d'être capturée ou kidnappée.</p> <p>Rapport avec le sujet : Injustifié, injuste, gratuit et arbitraire semble dire le titre de ce thriller accolé à cette image. Ce qui est sans raison est donc inadmissible au sens propre, intolérable, inconcevable, et s'il n'est pas question ici de croyance, cela éclaire la formule du sujet et repose autrement la question des ressorts de la croyance : est-elle absurde ou a-t-elle des raisons ?</p>
	<p>Caractérisation de l'image : <i>Le sommeil de la raison engendre des monstres</i> est-il marqué sur cette gravure très connue de Goya montrant une personne endormie entourée d'animaux de nuit inquiétants qui prennent leur envol.</p> <p>Rapport avec le sujet : Seul garde fou contre le danger que constitue l'homme pour lui-même, sa raison. Elle seule peut nous préserver des démons qui nous habitent, et il est essentiel de savoir la cultiver pour conjurer la tendance qu'a l'homme de "faire la bête".</p>

Dans ce travail d'analyse, et avec toute la prudence requise tant les risques de dérives sont importants, on peut encourager les élèves à s'appuyer sur la barre de mots clé associée spontanément et systématiquement à la recherche, laquelle se trouve juste au-dessus de la base d'images proposée par "Google Image". Ces propositions associées permettent en effet d'ouvrir le lexique, voire de cibler

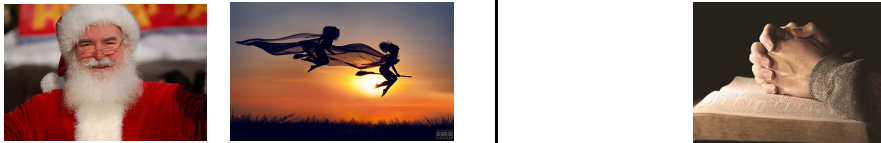
davantage l'investigation, sachant que la formulation du sujet ne doit jamais être perdue de vue évidemment.



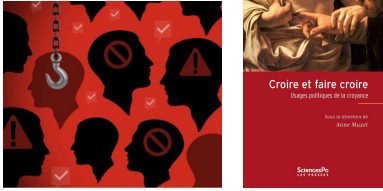

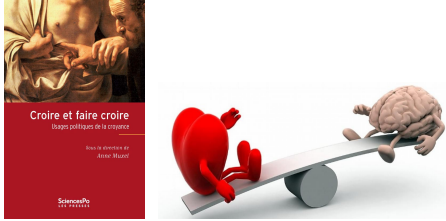


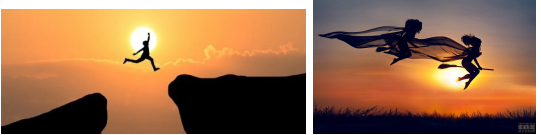
A partir de là, une seconde fiche peut être proposée aux élèves, laquelle leur demande d'établir librement des rapprochements entre elles, et de clarifier ce qui pourrait être leur discours commun.

<p>Fiche n°2 : Rapprochement</p> <p>Quels rapprochements pourrait-on faire entre ces images et pourquoi ?</p> <p>Quelle thèse défendraient ces groupes d'images vis à vis du sujet de la dissertation ?</p>	
Groupe 1	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Les deux images peuvent être rapprochées car elles semblent aborder toutes deux la croyance comme une illusion ou un monde imaginaire, magique et fantastique, lequel tourne le dos à la raison et au bon sens.</p>
<p>Thèse = La croyance est irrationnelle, elle correspond à une illusion qui tourne le dos à la raison.</p>	
Groupe 2	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Ces deux images abordent de leur côté la question de la foi et de sa puissance. Il est question d'une aspiration mais aussi peut-être d'un dépassement de la raison. Du déraisonnable certes, mais comme un supplément d'âme, comme l'ouverture d'un nouvel espace, supérieur.</p>
<p>Thèse = La foi est une forme de croyance qui déborde la raison et qui lui est supérieure</p>	
Groupe 3	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Ces deux images ont en commun, malgré leurs différences, le fait de s'intéresser aux ressorts de la croyance, à la façon dont une croyance ou même une foi se constitue. Ce qui est intéressant ici c'est que la question des causes ou des sources de la croyance est posée. "Comment croit-on ?", "D'où vient que l'on croit ?" semblent se demander ces images.</p>
<p>Thèse = Nous avons toujours des raisons de croire. Nos croyances ne sont pas absurdes et s'expliquent par des causes, que nous pouvons ignorer.</p>	

<p>Groupe 4</p>	
<p>Ces deux images ont en commun de mettre au jour le conflit qui existe entre le coeur et la raison, entre l'ordre de l'amour et l'ordre rationnel, comme si nécessairement une contradiction existait entre les deux, la raison l'emportant sur la foi dans le tableau de Le Caravage à l'inverse de la bascule.</p>	<p>Thèse = Le coeur et la raison sont perpétuellement en conflit et correspondent à deux manières irréconciliables d'affirmer une vérité.</p>
<p>Groupe 5</p>	
<p>Ces deux images disent toutes deux que l'absence de raison est source de danger, que sa disparition correspond au règne de l'arbitraire et de la violence, et que l'homme sans raison a perdu comme sa boussole.</p>	<p>Thèse = L'absence de raison correspond au plus grand des dangers. La raison doit nous protéger des délires irrationnels des passions.</p>

Il s'agit ensuite d'inviter les élèves à chercher en quoi ces images pourraient s'opposer à partir des couples d'images constitués dans la fiche précédente. Nous pouvons alors leur demander de choisir, parmi les autres images sélectionnées, laquelle ou même lesquelles, pourraient être opposée(s) à chacun des couples constitués et de justifier ce choix.

<p>Fiche n°3 : Opposition</p> <p><i>Quelles oppositions pourrait-on faire entre ces images et pourquoi ?</i></p>	
<p>Groupe 1</p>	 <p>Le premier groupe d'images s'oppose aux mains en prière en ce que ces images ne font pas référence à la même forme de croyance. Il faut en effet distinguer superstition ou crédulité d'un côté, et foi de l'autre.</p>

<p>Groupe 2</p>		
<p>Le second groupe d'images s'oppose au tableau de Le Caravage comme la foi s'oppose au doute ou à l'absence de confiance, le recours à la raison étant le signe d'une faiblesse ou d'un manque.</p>		
<p>Groupe 3</p>		
<p>Le troisième couple d'images s'oppose à celle du saut au-dessus du gouffre au sens où il y a une prise de risque absolu dans la foi que rien ne prépare. C'est un acte insensé qui repose sur un engagement fondamentalement déraisonnable.</p>		
<p>Groupe 4</p>		
<p>Le quatrième couple d'images s'oppose à l'image des mains en prière au sens où le conflit entre le coeur et la raison n'est peut-être pas irréductible mais peut être dépassé. En effet il n'est pas nécessairement déraisonnable d'avoir la foi.</p>		
<p>Groupe 5</p>		
<p>Le cinquième groupe d'images s'oppose aux deux images du saut et des sorcières au sens où l'absence de raison n'est peut-être pas toujours synonyme de catastrophe. Ce peut être l'ouverture vers l'imaginaire et la liberté mais aussi l'accès à des vérités qui sortent du cadre strict de la rationalité.</p>		

Dans un dernier temps, on demande aux élèves de reprendre la thèse identifiée dans la fiche numéro 2 et, à partir de l'opposition entre les images construite dans la fiche numéro 3, d'élaborer une question qui exprimerait une objection que l'on pourrait faire à cette thèse. L'idée est bien de cheminer vers la problématisation en procédant étape par étape.

A ce stade il est préférable de se passer des images pour s'intéresser à leur fond, le travail de généralisation, d'abstraction ou de conceptualisation ayant eu lieu. De même, plutôt que d'opposer une

objection frontalement, laquelle correspondrait à une thèse opposée motivée par un argument, c'est une question exprimant cette objection, accompagnée de manière implicite par ses raisons, qu'il leur est demandé de formuler, l'objectif étant bien de problématiser.

Fiche n°4 : Objection	
Groupe 1	Thèse = La croyance est irrationnelle, elle correspond à une illusion et tourne le dos à la raison.
	Objection = Mais la croyance est-elle nécessairement nocive, peut-elle avoir un intérêt ? Ne peut-elle pas même être nécessaire ?
Groupe 2	Thèse = La foi est une forme de croyance qui déborde la raison et qui lui est supérieure.
	Objection = Mais la foi n'est-elle pas dangereuse ? N'ouvre-t-elle pas sur le fanatisme ? La raison n'est-elle pas alors indispensable ?
Groupe 3	Thèse = Nous avons toujours des raisons de croire. Nos croyances ne sont pas absurdes et s'expliquent par des causes, que nous pouvons ignorer.
	Objection = Mais la croyance n'est-elle pas toujours synonyme d'un abandon de notre esprit critique, autrement dit d'une démission de la raison dont nous serions responsable ?
Groupe 4	Thèse = Le cœur et la raison sont perpétuellement en conflit et correspondent à deux manières irréconciliables d'affirmer une vérité.
	Objection = Mais plutôt que de s'opposer toujours, ne peut-on penser que raison et croyance sont réconciliables, voire même profondément unies ?
Groupe 5	Thèse = L'absence de raison correspond au plus grand des dangers. La raison doit nous protéger des délires des passions.
	Objection = Mais la raison n'est-elle pas trop étreinte pour nous donner accès à l'essentiel ? S'en tenir au strict périmètre de la raison n'est-ce pas tourner le dos à cette dimension essentielle de l'existence humaine qui relève du cœur ?

Temps 4 : Réflexion sur les perspectives d'enrichissement de la culture numérique

Retour aux pratiques du numérique et explicitation des modifications éventuelles que le travail précédemment conduit a pu provoquer.

Question posée aux élèves :

Quelles réflexion vous inspire le travail conduit lors de cette séquence si vous revenez aux pratiques numériques centrées sur la recherche de réponses ? Votre relation à cette pratique a-t-elle été modifiée ? Si oui, en quoi ? Quelles perspectives cela a-t-il ouvert ?

Pour boucler la boucle en quelque sorte, il s'agit bien de revenir aux pratiques numériques qui se rapportent à ce domaine du questionnement, de l'interrogation ou de la résolution de problème, et d'essayer d'identifier ce que ce travail philosophique change ou est susceptible de faire changer, l'idée

étant bien de contribuer à un usage plus réfléchi et maîtrisé du numérique. Un tel bilan peut être conduit aussi bien individuellement qu'en groupe.

Eléments de réponse possibles:

- Par ce travail on peut s'attendre à ce que l'élève développe son sens problématique et s'arme d'une culture critique de l'objection plus approfondie le rendant moins perméable aux propos litigieux et aux contenus douteux.
- On peut espérer que les élèves perçoivent mieux la différence qui existe entre la démarche qui consiste à poser une question, laquelle question attend une réponse qui d'une certaine façon lui préexiste, et celle qui consiste à construire un problème, lequel met au jour des tensions, voire des contradictions et ouvre des perspectives.
- Il s'agit presque de rendre l'élève capable de renverser la pyramide du classement des réponses qui, avec une recherche quelconque, se présente toujours par son sommet avec la réponse posée comme la plus pertinente par l'algorithme du moteur de recherche, pour ouvrir les possibles. Ici, l'ensemble des données mises à sa disposition par Internet deviendrait un point de départ pour l'élève, et non plus une pointe ou un point d'arrivée.
- On peut ainsi espérer faire passer l'élève d'un rapport passif à Internet à un rapport plus actif qui en ferait une source de questionnement et non plus un simple réservoir de réponses immédiates. De fait si l'élève comprend que ce à quoi il accède sur Internet est simplement mis à disposition et n'est pas encore pensé, et s'il comprend justement que cette masse de données à vocation à l'être, alors une prise de conscience aura eu lieu.

II - Conceptualiser

La place des mots dans l' « environnement numérique »

Temps 1: Réflexion sur les pratiques du numérique existantes

1. Echange oral

Moment d'échange préalable sur les pratiques numériques relatives à l'usage des mots considérés pour eux-mêmes. Le but est de dégager ensemble les différents rôles essentiels que jouent les concepts, c'est-à-dire les mots considérés dans leur extension et leurs relations logiques (distinction, opposition, inclusion/exclusion, etc.) dans notre rapport aux données numérisées. Il s'agit de leur faire prendre conscience que notre rapport à l'information reste principalement déterminé et structuré par des relations lexicales et notre habileté à les cerner et à nous les approprier par la pensée, là où le règne du clic ou du défilement du bout des doigts semblait avoir détrôné le langage.

Question posée aux élèves :

« Contrairement à l'idée qu'avec l'avènement d'Internet l'importance du langage se trouve amoindrie, identifiez les usages que nous faisons des mots en tant que nous les considérons pour eux-mêmes dans nos pratiques numériques. »

Au cours de l'échange avec les élèves, nous pouvons pointer au tableau les usages suivants :

- l'accès à l'information par le biais de **mots-clés** via les **moteurs de recherche**
- la recherche de **définition** via moteur de recherche, qui renvoie à des **dictionnaires** en ligne, des dictionnaires de synonymes
- l'emploi de **tags** (ou étiquettes)
 - sur les réseaux sociaux pour
 - cibler ou relier facilement des thématiques, des sujets de discussion, etc. (sur Twitter par ex. #TransformationNumérique)
 - exprimer un état d'esprit (série de hashtags pour accompagner une photo sur Instagram par ex.)
 - interpeller, concentrer une pensée (hashtag composé, qui joue le rôle de slogan, par ex. #balancetonporc, ou qui transforme une prise de position en tendance (souvent de manière humoristique), par exemple ce téléspectateur insatisfait du nouveau court central de Roland Garros, qui termine son tweet avec ce long hashtag: #onpeutledétruirepourrevenircommeavantplease)
 - pour classer et retrouver plus facilement des données (documents, prises de notes, signets, photos, etc.)

2. Travail en groupe

Répartition des élèves en groupes, lesquels vont mener une réflexion sur l'une de ces modalités de l'usage des mots et des concepts dans l'environnement numérique.

Questions posées aux élèves :

1.1 « Décrivez votre manière de mobiliser les mots dans la pratique numérique choisie »

1.2 « Décrivez les principes techniques sous-jacents à cette pratique. »

1.3 « Décrivez l'état d'esprit dans lequel vous place cette pratique par rapport au sens des mots et au langage en général. »

L'enseignant peut passer dans chacun des groupes pour soutenir la réflexion des élèves. Une mise en commun de leur travail est ensuite à envisager.

Temps 2 : Explication d'une des quatre démarches philosophiques essentielles et réflexion sur les obstacles à sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique

Explication de la démarche consistant à construire des concepts en philosophie, la couleur bleu ayant été choisie pour signifier l'élévation vers le ciel des idées abstraites par opposition au terrain de l'expérience.

CONCEPTUALISER

Question clé: « *Qu'est-ce que cela veut dire ?* »

Obstacles à surmonter	La pensée anecdotique , seulement intuitive, rivée au cas, à l'exemple, au narratif, à l'histoire, à la succession des événements et à leur description.	La pensée psychologique , rivée au vécu, aux états de conscience, à l'expérience intérieure, et aux intentions individuelles posés comme référentiels absolus.	La pensée inerte et statique qui se contente de stéréotypes et s'enferme dans des classifications rigides et des définitions catégoriques.
Disposition à adopter	Faire un effort d'abstraction consistant à dépasser le règne du particulier et à englober les éléments dont il est question.	Faire l'effort de rompre avec le simple vécu , ou ce qui est ressenti en termes psychologiques pour s'élever au niveau des essences ou des idées générales.	Faire l'effort de mettre en tension les mots dans leur capacité à dire le réel ou à être en prise avec lui. Développer un rapport critique à leur usage.
Méthodes à acquérir	Identifier les idées exprimées dans un cas particulier grâce à la mobilisation de termes clés. Repérer les termes à garder en vue dans une réflexion ou un texte.	Définir, distinguer et caractériser le sens des mots , cette construction interrogeant leurs articulations et les transformant ainsi en concepts.	Interroger la pertinence et l'opérativité des mots en confrontant leur(s) définition(s) et leurs articulations à la réalité au travers notamment de l'analyse d'exemples.
Connaissances à assimiler	Un vocabulaire riche et varié issu d'une familiarité réelle avec les textes. Les expressions usuelles de la langue commune.	Les repères du programme de philosophie et les distinctions conceptuelles essentielles élaborées pendant le cours.	L'observation et l'expérience du monde qui est la mienne comme source vive de la réflexion.

Question posée aux élèves :

A la lumière de ce que vous avez compris de la conceptualisation philosophique, décrivez en quoi cette pratique peut faire obstacle à sa mise en oeuvre et en quoi, cependant, elle la sollicite plus ou moins consciemment.

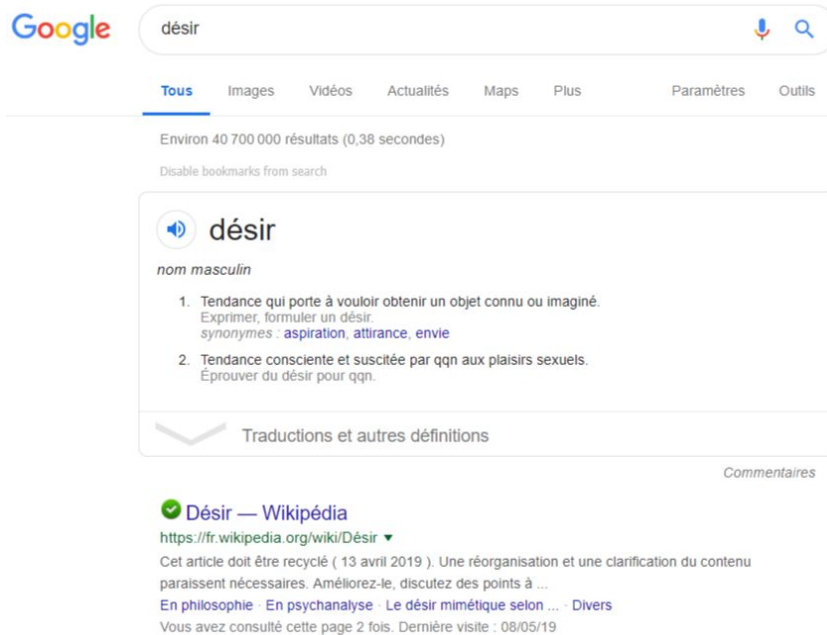
Quelques pistes possibles:

- les **mots-clés** qu'on entre dans un moteur de recherche ne sont pas des concepts dans la mesure où leur sens et leur polysémie ne sont pas pensés: il suffit que le signifiant apparaisse sur une page pour que l'algorithme du moteur de recherche la référence.
- conscient de cette polysémie et des résultats inexploitable que cela peut donner, on sait combiner plusieurs mots-clés pour cibler une **intersection logique** entre plusieurs catégories. Mais la démarche est en général peu réfléchie, tant dans le choix des mots-clés combinés (qui présuppose cependant une certaine vision de l'extension des termes) que dans la logique de ces combinaisons, leur traitement par les différents moteurs de recherche et les possibilités

offertes (par exemple: l'opérateur ET est-il utilisé par défaut ?). Pour Google, on pourra par exemple tirer profit de cette liste d'opérateurs logiques (partielle):

<https://www.blogdumoderateur.com/operateurs-recherche-google/>

- les **définitions trouvées** (qui apparaissent désormais en tête des résultats de la plupart des recherches sur Google qui portent sur un terme unique - sinon la première réponse est en général celle de Wikipedia) sont prises pour une vérité officielle sur le sens d'un mot, qu'il n'y a plus qu'à admettre et recopier. Pourtant aucune référence n'est fournie pour la définition proposée par Google:



- la facilité qu'il y a à trouver une **liste de synonymes** pour un terme quelconque, sans précision sur les nuances, encourage la confusion et l'usage purement esthétique des synonymes.
- les hashtags employés sur les réseaux sociaux sont souvent le **reflets de "tendances"**: ce sont les mots à la mode qui s'imposent pour structurer ou accéder à l'information. L'ordre social et les valeurs qu'ils véhiculent sont le plus souvent impensés. Par exemple, il n'est pas sûr que les deux hashtags les plus populaires sur Instagram, #love et #instagood, précisent grand chose de ce qui est partagé, ou que des hashtags comme #disrupt #InnovationForEveryone ou #MarketingDigital contiennent beaucoup de pensée.
- les hashtags juxtaposés, pour décrire **un état d'esprit**, une humeur, qui accompagnent par exemple une photographie sur Instagram, sont une tentative non structurée d'expression (à moins qu'ils ne soient une stratégie pour ratisser le maximum de tendances possibles), qui met sur le même plan des synonymes, des mots à la mode, etc. et qui entretient la confusion entre le sens des mots et leurs connotations affectives, subjectives, culturelles.
- la création de **hashtags-valises** a quelque chose de poétique et c'est une tentative intéressante de concentrer une pensée dans une formule, mais à l'usage, c'est rapidement le slogan qui se substitue à la pensée.
- l'emploi de tags pour **classer ses données personnelles**, qui permet de résoudre certains problèmes liés à une organisation traditionnellement hiérarchique des données, n'en reste pas moins problématique puisqu'elle dispense précisément de penser la structure hiérarchique des catégories (notamment genres/espèces, qui est évidemment importante dans la démarche de définition) et conduit ou bien à multiplier les tags plus ou moins synonymes au détriment de la précision, ou bien à les individualiser tellement qu'ils perdent leur pouvoir de rassemblement du multiple (au point d'oublier leur existence).

Temps 3 : Découverte d'une pratique du numérique favorisant la mise en oeuvre d'une des quatre démarches philosophiques essentielles

Il s'agit de mettre en place avec les élèves des activités susceptibles de développer chez les élèves leurs capacités à analyser les idées qu'ils mobilisent, à les relier, les mettre en tension, et de manière générale à penser par concepts.

Objectifs:

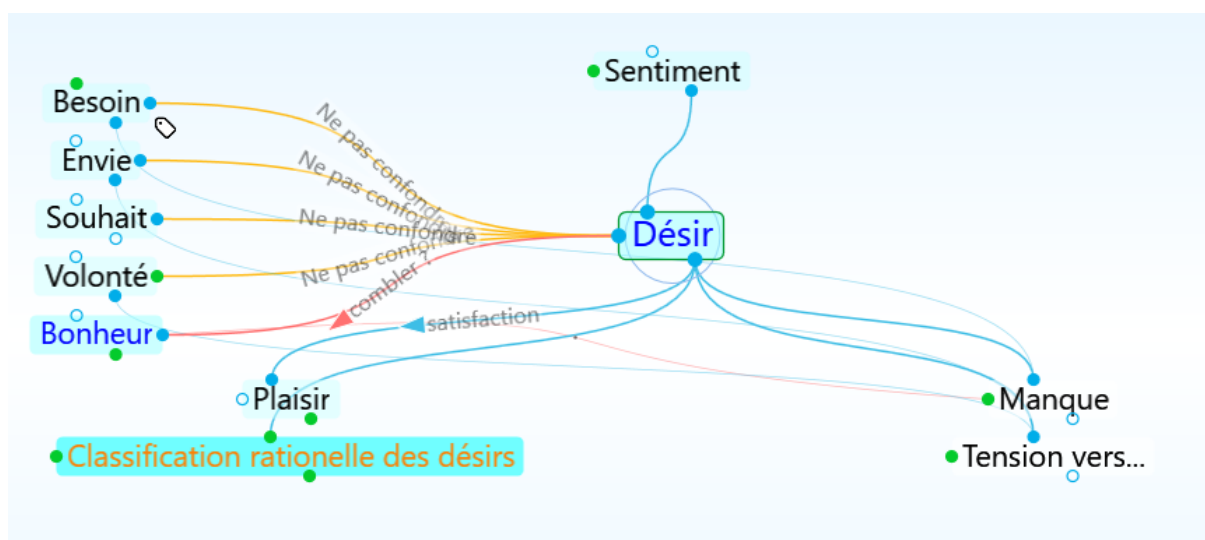
- encourager les élèves à élaborer eux-mêmes des définitions convenables au lieu de retenir la première qu'ils trouvent sur le web et de la considérer comme une information qu'il suffirait d'apprendre
- encourager les élèves à mettre en relation différentes idées pour procéder à l'analyse d'un terme, et à penser la variété des relations envisageables (genre/espèce, principe/conséquence, distinction, opposition, etc.)
- faire comprendre aux élèves que les notions du programme, les repères conceptuels et les différents concepts abordés pendant l'année sont reliés les uns aux autres à de multiples niveaux et tous mobilisables dans une grande diversité de sujets et de réflexions
- faire comprendre aux élèves l'intérêt de penser le sens des mots avec précision au lieu de simplement en faire usage, et de manière générale l'intérêt de penser par concepts

Dispositifs:

Il s'agit de tirer parti de possibilités remarquables du numérique pour relier, classer et filtrer un grand nombre de données, et visualiser d'un coup d'oeil leurs relations. Les dispositifs proposés ont été choisis parce qu'ils permettent une expérience des articulations conceptuelles qu'on ne peut reproduire, même de manière approchante, avec des exercices sur papier. [L'effet déconcertant qu'ils peuvent produire dans un premier temps est partie intégrante de leur valeur pédagogique]. La logique des tags, qui réclame de penser les intersections, qui permet la multiplication des relations transversales et favorise les croisements inattendus, est ici poussée à son maximum.

1ère proposition: cartographie dynamique d'une analyse conceptuelle

[\(Lien vers l'exemple de réseau conceptuel proposé\)](#)



Présentation

On propose aux élèves d'analyser une notion ou les termes d'un sujet de dissertation, en s'inspirant de la méthode proposée par Cédric Eyssette, collègue de l'académie de Lyon, pour l'analyse conceptuelle (voir [ce schéma](#) ou [cette carte mentale](#)) et qui consiste notamment à mener sa réflexion selon deux axes (dont on modifie légèrement la répartition):

- l'**axe vertical**: vers le haut, les catégories plus générales, les principes, vers le bas les subdivisions en espèces, les différentes conceptions, les éléments constituant encore les exemples
- l'**axe horizontal**: les causes, les conséquences, les termes apparentés ou reliés de quelque manière qui ne soit pas hiérarchique.

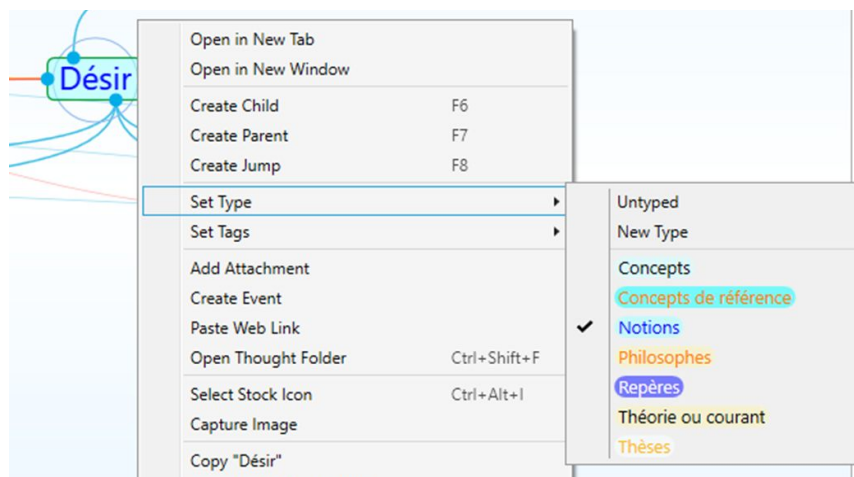
Un tel travail peut bien sûr se faire sur papier. Il s'agit ici de le mener à l'aide du logiciel TheBrain (<https://www.thebrain.com/>), soit avec toute la classe, sur le poste du professeur (ce qu'il faudra faire en tout cas au moins une fois, en guise de démonstration), soit en petit groupe en salle informatique (dans ce cas il faudra créer plusieurs comptes gratuits prêts à l'emploi et se contenter de la version web du logiciel, moins complète et un peu moins satisfaisante visuellement que la version exécutable).

A partir de chaque noeud du réseau, on peut tracer (d'un simple cliquer-glisser) un lien vers un noeud "parent", vers un noeud "enfant" ou bien vers un noeud "frère" (désigné comme un "saut" dans le logiciel). L'analyse sur l'axe vertical suivra naturellement les directions "parent" ou "enfant" et l'analyse horizontale tissera des liens transversaux. Jusque-là, l'opération est comparable à ce qui se fait communément avec les outils de création de cartes mentales et la plus-value par rapport au papier n'est pas flagrante.

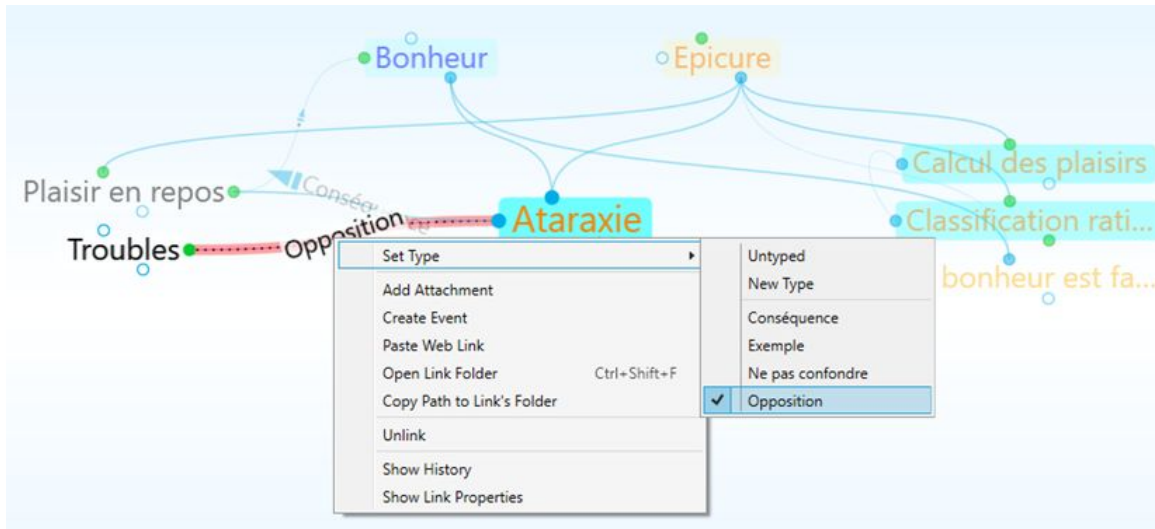
Apports pédagogiques liés aux fonctionnalités numériques

La puissance du logiciel se révèle dans la combinaison de plusieurs fonctionnalités remarquables (que les descriptions et images ci-dessous ne permettent pas de bien saisir, le mieux restant de les tester, *a minima* en explorant notre [exemple d'analyse de la notion de désir](#) partagé sur le web):

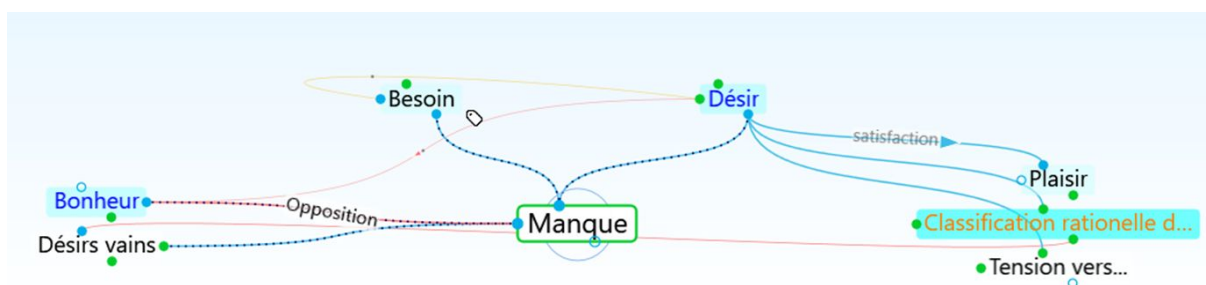
- la **possibilité d'attribuer à chaque noeud un type** (auquel on pourra associer une combinaison de couleurs police/fond, qu'on pourra en deux clics attribuer à tout nouveau noeud), qui permet par exemple de distinguer aisément les notions du programme, les repères, les termes courants, les concepts de philosophes. En plus d'un type, **chaque noeud peut se voir attribuer plusieurs tags ou étiquettes**, qui permettent un autre niveau d'identification transversale. Dans le cadre de cet exercice, leur usage n'est pas nécessaire mais on pourrait imaginer des tags pour que les élèves indiquent, dans un geste méta-cognitif, si le terme auquel est parvenue leur analyse est d'après eux "hors sujet", s'il reste "à relier" ou "à définir", etc. Dans un réseau proposé par le professeur, on peut imaginer que des tags viennent distinguer les concepts "élémentaires", "intermédiaires" ou "avancés" pour différencier les niveaux et permettre l'approfondissement.

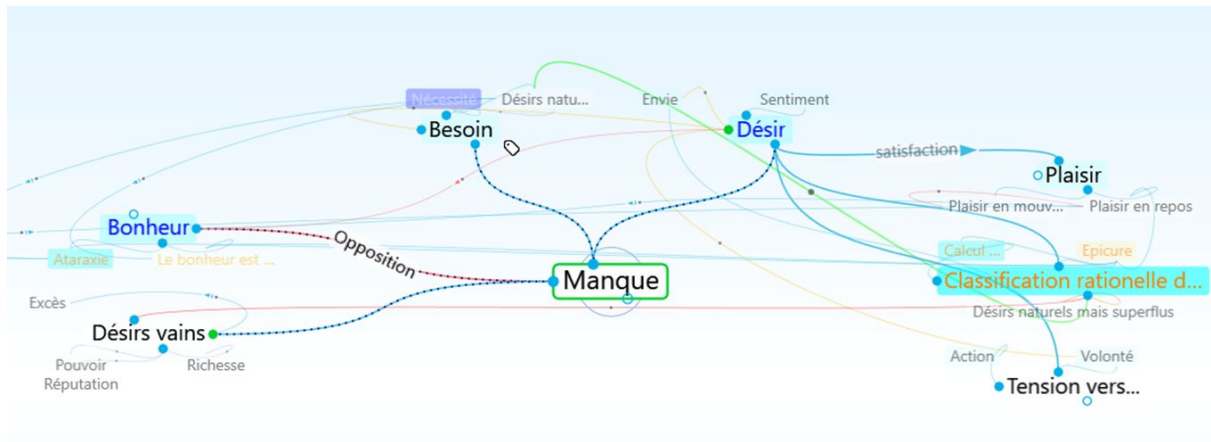


- la **possibilité de caractériser les relations** (en indiquant qu'il s'agit d'une conséquence, d'une opposition, de deux termes à ne pas confondre, etc.), et de choisir la couleur et l'épaisseur des traits des relations (dans la version pro, on peut également créer des types de relations qu'on peut ensuite facilement réutiliser en deux clics). Ceci fait le plus souvent défaut aux outils de création de cartes mentales. Or s'exercer à penser et nommer la nature des relations est sans doute un point clé dans l'apprentissage du raisonnement.



- la **multiplicité illimitée de relations** qu'on peut établir ou défaire entre n'importe quels noeuds, permet de démultiplier les parcours et donc les cheminements qu'est amenée à faire la pensée; or la **circulation au sein du réseau de concepts reste toujours très aisée**. Avec la multiplication des relations, le problème qui se pose est la mise en forme pour garantir la lisibilité et éviter la surcharge. **Le premier parti pris de TheBrain est d'automatiser cette mise en forme**, afin d'épargner à l'utilisateur l'embarras permanent de repositionner les éléments. **Le deuxième parti pris est de limiter l'affichage à un nombre restreint de noeud** (la version web ne va pas au-delà de deux niveaux de relation). Ce système est certes restrictif mais garantit presque toujours et instantanément la lisibilité malgré la complexité du réseau qu'on a créé, et permet de saisir d'un coup d'oeil les éléments essentiels d'une analyse. L'un des inconvénients majeurs des cartes mentales est la saturation visuelle rapidement atteinte (même lorsqu'on peut plier/déplier à volonté les branches), bien que leur structure soit principalement hiérarchique; ici la structure peut-être beaucoup plus complexe (et plus adaptée à l'analyse conceptuelle) tout en évitant en général la saturation. Il suffit cependant d'afficher un degré de relation supplémentaire pour constater que, même dans un réseau assez simple, la saturation est proche:





Ces possibilités permettent à l'analyse de se déployer dans toutes les directions nécessaires, sans limite d'approfondissement, d'en modifier aisément tout élément, d'y retrouver rapidement tout élément, puis de la parcourir en tout sens et de faire surgir de nouvelles idées (il existe d'ailleurs une fonction "wander" ou ballade, qui nous fait suivre un chemin aléatoire pour découvrir des relations inattendues)

Les efforts requis pour attribuer des types aux éléments et aux relations et pour identifier les liens les plus pertinents nous semblent particulièrement formateurs. En l'associant éventuellement aux exercices de recherche vus dans la section I - Problématiser, on peut demander aux élèves d'associer aux noeuds des images, des pages web, etc., puis d'en faire une présentation à la classe.

Mais malgré la grande souplesse de ce type d'outil, qui dépasse de loin ce qu'on peut faire sur papier ou avec des cartes mentales numériques, **on ne manque pas d'éprouver une certaine frustration dès qu'on pousse l'analyse** et qu'on multiplie les relations, subdivisions, distinctions, etc. : on peine à restituer toute la richesse et toute la subtilité des mouvements de la pensée.

De cette frustration, nous pouvons tirer deux leçons:

- **clarifier ses pensées n'est pas facile**, l'humilité est de mise et l'exercice nécessaire.
- **les idées qu'on examine sont toujours d'une richesse inattendue** qui déborde largement les catégories communes qu'on utilise pour les saisir.

Le support numérique n'est pas en cause mais les limites qu'il présente, alors même qu'il est très puissant, nous rappellent que les mots avec lesquels nous articulons nos réflexions sont fondamentaux pour nous orienter mais sont aussi déconcertants et ne permettent d'appréhender la réalité qu'à condition qu'une pensée vivante les traverse et les travaille. Or c'est précisément ce à quoi l'analyse philosophique s'attelle, et l'enjeu pédagogique ici est de conduire les élèves à en mesurer le prix.

Le filet rassurant qu'on croit désormais pouvoir jeter sur n'importe quoi dans le monde grâce à un moteur de recherche comme Google pour en capturer aisément le sens tend à nous faire oublier ce pouvoir plus fondamental de la pensée. L'expérience qu'on propose de mener ici, permise par le numérique tout en étant attentif à l'inconfort qu'il peut faire surgir, doit permettre de rappeler la prépondérance de la pensée et ne pas céder à l'illusion que des algorithmes pourraient tisser à notre place toutes les relations qu'il conviendrait de tisser entre les idées et nous livrer un résultat qui se suffirait à lui-même.

Remarques sur la mise en oeuvre technique

- la constitution d'un réseau conceptuel, l'établissement de type, l'attribution de noms, de couleurs ou d'épaisseurs aux relations, tout cela est **assez intuitif** et devrait pouvoir être assez vite mis en place. En plus des noms des noeuds, qui doivent être brefs pour assurer la lisibilité, il faut savoir qu'on peut ajouter une **description** qui apparaît au survol de la souris, et des

notes plus fournies dans le cadre de droite (pour ne pas en rester aux mots mais obliger les élèves à rédiger des phrases), dans lesquelles peuvent être insérées des images, des liens vers le web, etc.

- afin de faire travailler les élèves en groupe sur TheBrain pour mener une analyse conceptuelle, la seule solution actuellement est d'employer la **version web et gratuite, qui est un peu moins claire et ergonomique que la version exécutable**, et moins complète que la version payante (elle ne permet pas de créer des types de relation, réutilisables, entre autres). Si c'est suffisant pour un travail ponctuel, ce sera un peu moins satisfaisant pour mener un travail d'approfondissement de l'analyse au fil de l'année. Or la version payante est chère: actuellement 210\$ pour la licence du logiciel seul, ou 299\$ puis 159\$ par an pour la licence et les services complets sur Internet)
- il serait intéressant de **proposer un "canevas"** aux élèves, avec les types d'items et de relations déjà constitués, et avec des consignes intégrées, mais ce n'est possible qu'avec la version exécutable (même gratuite) et non la version web, de même qu'exporter une carte pour qu'un autre puisse l'éditer (ou que le professeur puisse la corriger, la commenter, etc.)
- si chaque réseau conceptuel peut être partagé pour consultation publique, la collaboration de plusieurs utilisateurs sur un même document n'est pas possible (dans la version gratuite, et pour la version payante il faudrait multiplier le prix par le nombre de collaborateurs), alors que d'autres outils de carte mentale, par ex. Mindomo, permettent facilement un travail collaboratif.
- il existe une application TheBrain sur smartphone pour éditer et surtout visualiser les réseaux conceptuels facilement. Sachant que chaque noeud peut être enrichi par des notes écrites, des pages web, etc., on peut imaginer en faire un outil de synthèse de cours ou de compléments, ou proposer aux élèves des éléments d'analyse d'un sujet, qu'ils auraient à compléter avant de rédiger la dissertation.

Les possibilités offertes par ce type de logiciel permettent d'envisager bien d'autres emplois dans le cadre du cours de philosophie (qui pourraient même englober presque toutes celles qui sont présentées dans ce travail). Dans la continuité de celui qu'on vient de présenter, on peut imaginer que le même réseau soit enrichi, au fil de l'année, d'autres analyses, d'autres sujets. Ou bien demander à un élève, en fin de séquence, de synthétiser le cours en présentant les principales relations entre les principales notions. Alors la porosité de la plupart des notions ou des questions apparaîtra clairement, avec la possibilité de les parcourir dans l'unité d'un seul réseau de concepts.

2ème proposition: rédaction d'un lexique collaboratif et dynamique ([Lien vers le document partagé \(ici non éditable\)](#))

Lexique Traam 2019

- voir [∞ seulement les termes définis], sans montrer les définitions
Modifications depuis [∞ 7 jours], [∞ 24h] #àrevoir en classe, #àdéfinir (pour le professeur)

- #Notions du programme:

Sujet : # Conscience - # Perception - # Inconscient - # Autrui - # Désir - # Existence - # Temps
Culture : # Langage - # Art - # Travail - # Technique - # Religion - # Histoire
Raison & # Réel : # Théorie & # Expérience - # Démonstration - # Interprétation - # Vivant - # Matière & # Esprit - # Vérité
Politique : # Société - # Justice & # Droit - # Etat - # Morale - # Liberté - # Devoir - # Bonheur

- #Repères du programme: #Absolu/relatif - #Abstrait/concret - #En_acte/en_puissance - #Analyse/synthèse - #Cause/fin - #Contingent/nécessaire/possible
#Croire/savoir - #Essentiel/accidental - #Expliquer/comprendre - #En_fait/en_droit - #Formel/matériel - #Genre/espèce/individu - #Idéal/réal - #Identité/
égalité/différence - #Intuitif/discursif - #Légal/légitime - #Mediat/imédiat - #Objectif/subjectif - #Obligation/contrainte - #Origine/fondement -
#Persuader/convaincre - #Ressemblance/analogie - #Principe/conséquence - #En_théorie/en_pratique - #Transcendant/immanent -
#Universel/général/particulier/singulier

- Autres mots clés utiles:

#philosophie #méthode #étymologie
#distinction #nepasconfondre #opposition

- Auteurs: (cf aussi #citation)

Antiquité, Moyen-Age: @Aristote @Platon @Socrate
du XVIème au XVIIIème siècles: @Kant @Rousseau @Spinoza
XIXème et XXème s.: @Freud @Popper @Sartre
hors programme: @Poincaré

• A

⊕ Agréable

⊙ #Analyse/synthèse
#Repères #méthode

⊙ Aporie
Vérité

⊙ Appétit
Désir

⊙ Argument
#méthode # Démonstration

⊙ # Art
#Notions

Présentation

Le format de ce dispositif est d'apparence plus familier (on a essentiellement affaire à du texte, lisible de manière linéaire), mais les fonctionnalités du logiciel Dynalist mobilisées ici sont d'une redoutable efficacité et fournissent un nouvel exemple d'apport remarquable du numérique.

La demande faite aux élèves est éprouvée: reprendre et rédiger les définitions des principaux termes abordés en cours (par exemple une fois par semaine, ou à la fin de chaque séquence), en les incitant à réfléchir à quelles notions ou repères du programme chaque définition peut être associée. Le principal intérêt du dispositif réside dans les modalités de lecture du document plus que dans son élaboration progressive par les élèves (qui serait équivalente en version papier). Dynalist offre en effet la possibilité, d'un simple clic sur un #hashtag (ici les notions, les repères ou les auteurs), d'afficher instantanément toutes les entrées du lexique qui comportent ce #hashtag, tout le reste disparaissant simultanément. Ce faisant, les élèves peuvent appréhender de manière tangible la transversalité des notions, et l'ensemble des éléments de définition liés à une notion peuvent être rapidement parcourus pour en cerner toute la richesse et mieux se préparer pour une démarche de problématisation ou de construction d'un plan progressif.

Apports pédagogiques liés aux fonctionnalités numériques

- le système de #hashtag et l'affichage conditionnel associé permettent de dépasser l'ordre alphabétique contingent d'un lexique habituel en permettant la mise en relation de termes vus à différents moments de l'année qui, ce faisant, ne sont plus simplement les entrées d'un lexique mais peuvent être saisis comme des concepts proprement philosophiques. Cela rend aisément

tangible la transversalité des notions et des repères du programme et permet de saisir d'un coup d'oeil la richesse des éléments d'analyse disponibles. Voici ce qu'un clic sur la notion de liberté permet d'obtenir (sur un lexique très partiel):

- A
 - **Autonomie**
Liberté
- D
 - **Déterminisme**
Liberté
 - **Dualisme**
Matière & # Esprit
 - L'indépendance de l'âme à l'égard des déterminations naturelles du corps est en générale présumée dans la théorie du ∞ Libre arbitre
Liberté
- I
 - **Instinct**
Vivant # Liberté
- L
 - **# Liberté**
#Notions
 - **Libre arbitre**
Liberté #Contingent/nécessaire/possible
- O
 - **#Obligation/contrainte**
Liberté # Politique # Morale
- P
 - **Possibilité**
Liberté #Contingent/nécessaire/possible
- V
 - **Volonté**
 - Par #opposition au ∞ # Désir, qui s'impose à la sphère affective au lieu d'être posé par la raison. Par ailleurs le désir vise le plaisir de la satisfaction, tandis que la volonté peut viser une fin qu'on sait être pénible mais valorisée moralement ou requise d'un point de vue pratique.
 - En cela, c'est un élément essentiel de la **# Liberté** du sujet à l'égard de ses passions, et partant le principe de la **# Morale**

On embrasse du regard plusieurs concepts majeurs pour penser les problèmes liés à la question de la liberté (autonomie, déterminisme, libre arbitre, volonté), ainsi que deux ensembles de repères très utiles ici. On aperçoit également les liens avec d'autres notions du programme (bien sûr politique et morale mais aussi matière et esprit, vivant et désir). Il suffit alors de déplier la liste d'éléments que renferme chaque terme pour lire les définitions proposées et suivre le parcours, peut-être, vers d'autres notions (par ex. ici, en ouvrant la définition de l'instinct, on sera renvoyé vers le terme de besoin et la notion de culture). Or toutes ces relations n'ont pas forcément été pensées au moment de la rédaction (ni même par le professeur dans son cours), on en découvre une partie au fur et à mesure de l'enrichissement du lexique durant l'année.

Le système de tag permet par ailleurs de mettre en évidence certaines relations jugées essentielles d'un point de vue pédagogique, comme dans notre exemple avec #distinction #nepasconfondre ou encore #opposition. Voici par exemple ce qui apparaît lorsqu'on clique sur #nepasconfondre :

- **#Croire/savoir**
#Repères # Vérité # Religion
 - **Croire**
 - Adhérer à une représentation, en vertu d'un jugement insuffisamment fondé objectivement
 - Il y a différents degrés de croyance à **#nepasconfondre**, comme la **supposition**, l'**opinion**, la **présomption**, l'**hypothèse**, la **conjecture**, la **foi** ou la **certitude**, suivant le degré de fondement objectif ou subjectif
#Objectif/subjectif
- D
 - **# Désir**
#Notions
 - **#nepasconfondre** avec le ∞ Besoin, l'∞ Envie, le ∞ Souhait ou encore la ∞ Volonté
- I
 - **# Inconscient**
#Notions # Conscience
 - **#nepasconfondre** avec l'**inconscience**, simple état d'absence de conscience

Outre son intérêt pour l’affichage du lexique, ce système a un intérêt pédagogique lors de la saisie, par les élèves, de leur lot de définitions. Il sont en effet incités à chercher eux-mêmes les relations avec les notions ou les repères, ou à préciser les distinctions, les différents sens, ou encore les renvois vers d’autres termes déjà présents dans le lexique. Et puisque cette circulation de la pensée d’un terme à l’autre et leur mise en relation constitue la démarche d’analyse conceptuelle qu’il s’agit de faire acquérir aux élèves, ce sont les choix des tags et des renvois qui seront prioritairement valorisés dans le travail qu’ils proposeront.

- le **moteur de recherche intégré** offre le même type d’effet de filtrage des informations affichées (avec des possibilités plus fines puisqu’on peut combiner des termes, taper des formules précises entre guillemets, etc.). On peut aussi n’afficher que les éléments modifiés depuis un certain temps avec une commande du type “edited:7d” (pour 7 jours), ce qu’on se propose d’automatiser avec un lien dans l’entête, qu’il suffit de cliquer (ce qui est utile pour lire et corriger les propositions du dernier groupe d’élèves).
- les **renvois internes, de type hypertexte**, vers d’autres termes du lexique, qui permettent encore de faciliter la circulation entre les notions. Leur création est très simple puisqu’il suffit de taper deux crochets [[puis le début d’un mot pour qu’une liste apparaisse, dans laquelle il suffit de choisir le mot qu’on recherchait.
- le **système de listes indentées dynamiques** permet à la fois de juxtaposer plusieurs définitions, dans plusieurs perspectives (par exemple morale et politique pour l’autonomie), et d’ajouter à volonté différents degrés d’approfondissement sans alourdir pour autant la lisibilité des propos les plus élémentaires. Cela est permis par la possibilité de plier/déplier toute sous-liste d’une part, et par la possibilité de “zoomer” sur n’importe quel item d’autre part, c’est-à-dire de n’afficher que les éléments qu’on juge nécessaire d’avoir sous les yeux.

Remarques sur la mise en oeuvre technique

- il s’agit d’un travail collaboratif, dans la mesure où différents groupes d’élèves se succéderont pour compléter le document. Il est possible de le partager en édition publique (n’importe qui possédant le lien peut modifier le document) ou en édition réservée aux personnes désignées (possédant un compte (gratuit) sur Dynalist). Par sécurité, pour éviter que des élèves ne suppriment par mégarde (ou non) des éléments, il vaut mieux créer un ou deux comptes pour la classe, et à la limite changer le mot de passe pour chaque nouveau groupe, tandis qu’on fournira à toute la classe seulement le lien en lecture seule. La version pro permet des sauvegardes automatiques qui permettront de récupérer une version correcte en cas de fausse manipulation, mais dans la version gratuite il faut manuellement dupliquer le lexique de temps en temps par sécurité.
- il faudra un petit temps d’adaptation pour se faire au formatage des textes (format markdown), mais c’est à la portée de tous. Il faudra également fixer des règles et réclamer un peu de discipline de la part des élèves contributeurs, pour que la présentation des définitions, des tags et des renvois soit uniforme. Nous proposons, pour rendre l’affichage plus agréable, d’écrire la plupart des tags non pas directement dans le corps du texte (sauf exceptions) mais en note (accessible avec la combinaison Maj+Entrée).
- les couleurs distinctives pour les tags ne sont pas disponibles dans la version normale de Dynalist, il faut installer une extension pour les définir (par exemple Powerpack 3: lire ceci https://dynamist.io/d/lzBWylbl_LtzycHHI-ktmSVB et suivre les instructions - pour utilisateur expérimenté), ce qui permet de conserver notre code couleur du bleu pour les concepts, et de bien distinguer visuellement les notions et les repères et les autres tags, mais cela ne vaudra que pour les navigateurs sur lesquels l’extension sera installée.

- pour la correction, il est possible d'utiliser des tags du type #àreformuler ou, plus simplement, les codes couleur (rouge pour ce qui est à reprendre entièrement, vert pour ce qui est bien fait, orange pour ce qui est à préciser, etc.) qui permettent de surligner une ligne entière.

Cet outil permet, au-delà du lexique, de constituer un suivi complet du cours sur l'année, dans l'esprit de ce qui est proposé dans la section IV ci-dessous. Le système de tags et de listes indentées permet de rassembler dans un seul document le cahier de texte (la structure du cours, les documents distribués), les textes étudiés, le lexique, les ressources supplémentaires, etc.

Temps 4 : Réflexion sur les perspectives d'enrichissement de la culture numérique

Retour aux pratiques du numérique et explicitation des modifications éventuelles que le travail précédemment conduit a pu provoquer.

Question posée aux élèves :

*A l'issue de cette séquence, votre relation à cette pratique a-t-elle été modifiée ? Si oui, en quoi ?
Quelles perspectives cela a-t-il ouvert ?*

Pour boucler la boucle en quelque sorte, il s'agit bien de revenir aux pratiques numériques qui se rapportent à ce domaine du questionnement, de l'interrogation ou de la résolution de problème, et d'essayer d'identifier ce que ce travail philosophique change ou est susceptible de faire changer, l'idée étant bien de contribuer à un usage plus réfléchi et maîtrisé du numérique. Un tel bilan peut être conduit aussi bien individuellement qu'en groupe.

Éléments de réponse possibles:

- on peut espérer que les élèves aient mieux conscience de la logique lexicale sous-jacente aux moteurs de recherche, et de ses faiblesses, et qu'ils en tirent mieux parti notamment en exploitant les combinaisons logiques possibles (et, ou, exclusion, etc.), en réfléchissant davantage aux combinaisons de mots-clés choisies, et en gardant à l'esprit que la structuration de leurs pensées demeure l'élément le plus décisif pour filtrer les résultats et trouver les réponses les plus pertinentes.
- leur regard sur les dictionnaires en ligne, et en particulier la première définition fournie en tête de résultats par Google, doit avoir évolué: on peut espérer qu'ils comprennent qu'une définition se pense et se construit et ne saurait être simplement donnée (sinon à titre nominal, conventionnel). En ce sens, cela implique de développer un rapport au langage plus réfléchi, où les mots ne sont plus de simples éléments d'un lexique mais des concepts.
- l'usage des tags à des fins de classification doit leur permettre d'envisager des manières plus structurées d'organiser leurs données personnelles. Il serait bon qu'ils comprennent que la disponibilité ou l'enregistrement des informations ne suffisent pas à constituer des savoirs, et que face à la masse de plus en plus grande d'informations, l'essentiel se situe dans la capacité à accéder efficacement aux éléments les plus pertinents (qui peuvent aussi être ceux qui nous font réfléchir et non seulement ceux qui conviennent à nos attentes, comme on l'a vu dans la partie précédente). Or, un usage actif et judicieux des tags est assurément l'une des clés de l'orientation dans la masse des données disponibles, et les dispositifs proposés devraient aider les élèves à comprendre que la structuration réfléchie, en amont, de l'organisation est décisive.

III - Argumenter

L'expression et l'élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»

Cette section reprend la même structure en quatre temps que les autres mais nous proposons une manière différente de présenter le déroulement des activités pédagogiques en question puisque c'est au travers de fiches successives décrivant avec précision les séquences de mise en activité des élèves que ce parcours est conduit.

Temps 1 : Réflexion sur les pratiques du numérique existantes

Dans un premier temps, les élèves sont invités à réfléchir sur l'expression et l'élaboration du jugement dans l'environnement numérique. Cette séquence peut s'organiser en deux séances pédagogiques :

- Une première séance pendant laquelle les élèves questionnent les différents espaces d'échanges de jugements dans l'environnement numérique.
- Une seconde séance pendant laquelle, par groupes, les élèves interrogent les modalités spécifiques de ces différents échanges.

A – Réflexion sur les différentes modalités d'échanges numériques et d'expression/élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»

Ce premier moment, de recherche individuelle et de discussion collective, permettra, avec l'aide de l'enseignant, de lister les différents espaces numériques d'échanges de jugements : page Web, blog, commentaire rédigé, forum de diffusion, liste de diffusion, messagerie privée, expression symbolique, et ainsi d'accompagner les élèves dans la prise de conscience des différents espaces numériques et d'initier une première réflexion sur les postures et interactions que ceux-ci supposent, provoquent ou induisent.

Cette première séance se propose plusieurs objectifs (connaissances, compétences et attitudes) présentés dans le tableau ci-dessous :

- des connaissances de l'environnement numérique ;
- des compétences relatives au socle commun de connaissances et de compétences ;
- des attitudes relatives à la posture d'utilisateur des échanges numériques.

OBJECTIFS	Connaissances	Philosophiques		-
		Culturelles	Arts	-
			Technique	- Connaître les différentes modalités d'échanges numériques - Réfléchir aux différentes interactions en jeu dans ces échanges numériques
			Histoire	-
			Sciences	-

			Religion / Spiritualité	-
	Compétences			<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir aux différents usages du numérique - Questionner les différentes modalités d'échanges numériques - Participer à une discussion collective
	Attitudes			<ul style="list-style-type: none"> - Questionner sa posture d'utilisateur des différents échanges numériques - Questionner la relation aux autres, à soi-même, au savoir, induite par les différents échanges numériques rencontrés

DÉROULEMENT			DURÉE	MATÉRIEL
1	Présentation de la séance	Première séance d'une séquence sur l'argumentation philosophique et les échanges numériques dans le cadre d'un projet questionnant les relations entre la philosophie et le numérique. Rappel éventuel des séances précédentes sur la problématisation et la conceptualisation.	5'	
2	Travail de définition	Discussion collective : <ul style="list-style-type: none"> - qu'est ce qu'argumenter ? (pourquoi argumenter ? quels lieux ? avec qui ? quoi ?) - qu'est ce qu'échanger ? (pourquoi échanger ? quels lieux ? avec qui ? quoi ?) - qu'est-ce qu'un jugement ? (pourquoi juger ? quels lieux ? avec qui ? quoi ?) 	15'	dictionnaire en ligne carte mentale tableau
3	Questionnement	"Quelle est la forme que prennent les échanges sur les réseaux et quel type d'interactions permettent-ils ?"		Consigne projetée
4	Recherche individuelle	Chaque élève est invité à réfléchir aux différentes modalités d'échanges et d'expression du jugement rencontrés dans l'"environnement numérique"	5'	Cahier/Classeur
5	Discussion collective	Restitution des recherches individuelles. Discussion sur les types d'échanges proposés et les interactions associées.	10'	Tableau
6	Mise en commun	Formalisation de la recherche et hiérarchisation des échanges numériques retenus.	5'	Tableau
7	Trace écrite individuelle	Institutionnalisation de la recherche par la rédaction d'une trace écrite collective (dictée à l'adulte) et copie individuelle.	5'	Tableau Cahier / classeur

B – Analyse des différentes modalités d'échanges numériques retenues

Ce second moment, de recherche individuelle, de travail de groupes et de discussion collective, permettra de questionner les qualités des interactions supposées, provoquées ou induites par ces différents espaces numériques :

- Qui est l'auteur du « jugement » (nature et fonction) ?
- Avec qui échange-t-il (nature et fonction) ?
- Sur quel sujet (technique, privé, public, singulier, universel...) ?
- Dans quel but (persuader, convaincre, informer, témoigner...) ?
- Selon quelles modalités (phrases, textes, symboles, concision, développement...)
- Selon quelles modalités temporelles (instantanéité, délai, échanges rapides, échanges longs, dans quelle trame temporelle s'inscrit le jugement...)

Autant de questions qui permettront de situer l'échange numérique choisi dans un ensemble de relations :

- au savoir ;
- aux autres ;
- à soi.

Cette seconde séance se propose plusieurs objectifs (connaissances, compétences et attitudes) présentés dans le tableau ci-dessous :

- des connaissances de l'environnement numérique ;
- des compétences relatives au socle commun de connaissances et de compétences ;
- des attitudes relatives à la posture d'utilisateur des échanges numériques.

OBJECTIFS	Connaissances	Philosophiques		-
		Culturelles	Arts	-
			Technique	- Connaître les différentes modalités d'échanges numériques et les interactions associées
			Histoire	-
			Sciences	-
			Religion / Spiritualité	-
	Compétences			<ul style="list-style-type: none"> - Questionner les différents usages des échanges numériques - Participer à une réflexion collective - Produire une synthèse des recherches effectuées
Attitudes			<ul style="list-style-type: none"> - Questionner sa posture d'utilisateur des échanges numériques rencontrés - Questionner les interactions en jeu dans les différents espaces d'échanges numériques rencontrés 	

		DÉROULEMENT	DURÉE	MATÉRIEL
1	Rappel de la séance précédente	Rappel des échanges numériques retenus. Rappel de la trace écrite. Rappel des définitions et questionnements rencontrés à la séance précédente	5'	
2	Questionnement	Après avoir défini les termes d'échange, de jugement, d'argumentation, quelles questions peuvent être posées aux espaces d'échanges numériques retenus ? <ul style="list-style-type: none"> - Qui ? (porte le jugement ou l'argumentation) - Avec qui ? (l'utilisateur est-il en interaction) - Quoi ? (quel est l'objet du jugement et/ou de l'interaction) - Pourquoi ? (quel est le but de l'échange) - Comment ? (sous quelle(s) forme(s) s'effectue l'échange et se réalise le jugement) - Quand ? (selon quelles modalités temporelles) 	10'	Tableau
3	Recherche par groupes	En salle informatique, les élèves renseignent le tableau de synthèse proposé.	30'	Tableau de synthèse du groupe Exemple(s) d'échanges numériques (copies de pages web) : site web, blog, forum...
4	Mise en commun	Restitution par les groupes des recherches effectuées. Réalisation d'un tableau collectif synthétisant les recherches de chaque groupe	10'	Projection des tableaux de synthèse
5	Trace écrite	Institutionnalisation des recherches et de la mise en commun Rédaction d'une trace écrite collective (dictée à l'adulte) Copie individuelle	10'	Tableau Cahier / classeur

Les échanges numériques : expression et élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»	
Groupe 1	Échange numérique retenu
Qui ?	
Avec qui ?	
Quoi ?	
Pourquoi ?	
Comment ?	
Quand ?	

C – Trace écrite

Les échanges numériques : expression et élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»							
	La page Web	Je Blog	Le commentaire rédigé	Le forum de discussion	Le fil de discussion	La messagerie privée	L'expression symbolique
Qui ?							
Avec qui ?							
Quoi ?							
Pourquoi ?							
Comment ?							
Quand ?							

Les échanges numériques : expression et élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»				
<i>Trace écrite</i>				
Type d'échanges	Compétences argumentatives	Relation au savoir	Relation aux autres	Relation à soi
Site Web				
Blog				
Le commentaire rédigé				
Le forum de discussion				
Le fil de discussion				
La messagerie privée				
L'expression symbolique				

Temps 2 : Explication d'une des quatre démarches philosophiques essentielles et réflexion sur les obstacles à sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique

Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à réfléchir à la spécificité de l'argumentation philosophique et à questionner sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique, la couleur verte ayant été choisie pour signifier à la fois l'autorisation d'avancer, l'apaisement issu de l'accord avec les autres que seule la raison peut donner, et une promesse d'avenir.

ARGUMENTER <u>Question clé</u> : « Comment peut-on défendre cette idée ? »			
Obstacles à surmonter	La pensée moralisante ou moralisatrice qui se contente de réagir et qui, à bon compte, cherche à condamner ou approuver plus qu'à réfléchir.	La pensée polémique qui cherche à avoir raison non pas pour la vérité, mais pour le pouvoir que procure le fait d'être reconnu comme étant celui qui la détient.	La pensée relativiste qui refuse la responsabilité intellectuelle qu'exige la philosophie en se retranchant derrière l'indifférence au vrai (à chacun sa vérité).
Disposition à adopter	Prendre du recul par rapport à ses jugements de valeurs pour enclencher une démarche examinatrice ou un véritable dialogue intérieur avec soi-même.	Avoir la volonté de se convaincre soi-même, et non pas seulement de convaincre les autres, en essayant d'adopter le point de vue de la raison elle-même.	Renoncer à la facilité et au confort de la paresse intellectuelle pour essayer de raisonner juste au sujet des concepts d'une thèse et des problèmes qu'ils posent.
Méthodes à acquérir	Développer une modalité de discours qui n'est plus l'expression d'un soi personnel mais bien de l'universel en soi, comme si j'accédais au point de vue de tout autre.	Etablir ses idées et non pas se contenter de les affirmer, et cela grâce à un travail démonstratif permettant de dégager les raisons valables de les avancer.	Construire sa pensée de manière logique, ordonnée, méthodique, cohérente. Tracer un parcours en plusieurs étapes qui progresse vers la vérité.
Connaissances à assimiler	Reconnaître le caractère universel de la raison, laquelle nous rassemble, ainsi que la nécessaire réflexivité critique de tout discours qui prétend dire le vrai.	La différence entre thèse et argument, principe et conséquence, et les autres relations logiques : addition, condition, comparaison, opposition, concession etc).	Les connecteurs logiques et leur fonction argumentative. Les différentes formes de raisonnement : par induction, déduction, par l'absurde, analogie, opposition etc

Cette séquence peut s'organiser en cinq séances pédagogiques :

A – Argumenter en philosophie (l'argumentation des élèves)

Le premier moment va chercher à aider les élèves à prendre conscience de la spécificité de l'argumentation philosophique dans une situation d'échanges avec un pair. Successivement soutenant ou infirmant une thèse donnée, les élèves sont ainsi conduits à comprendre les exigences et attentes de l'argumentation philosophique à travers leurs productions, et ainsi situer leur argumentation dans un ensemble de relations (au savoir, aux autres, à soi).

OBJECTIFS	Connaissances	Philosophiques		<ul style="list-style-type: none"> - Connaître la définition et le sens d'une thèse en philosophie - Connaître la différence entre une question et un problème en philosophie - Connaître les spécificités de l'argumentation philosophique - Connaître différents types d'arguments - Connaître les démarches argumentatives spécifiques à différents auteurs
		Culturelles	Arts	-
			Technique	-
			Histoire	-
			Sciences	-
			Religion / Spiritualité	-
	Compétences		<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une thèse - Questionner une thèse donnée - Argumenter pour réfuter une thèse donnée - Argumenter pour soutenir une thèse donnée - Evaluer sa pratique argumentative 	
Attitudes		<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une thèse à une question donnée - Accepter le questionnement critique de sa thèse - Soutenir sa thèse en argumentant - Proposer des arguments en tenant compte des critiques émises 		

DÉROULEMENT			DURÉE	MATÉRIEL
1	Rappel des séances précédentes	Rappel de la place de la séance dans la séquence (L'argumentation en philosophie et l'expression/élaboration du jugement dans l'"environnement numérique") et le projet (philosophie et numérique)	5'	
2	Présentation de la séance	Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ? Rappel : définition collective d'une thèse philosophique, d'une question philosophique, d'un problème philosophique	10'	Tableau Dictionnaire en ligne

3	Consigne	<p>A partir d'une question donnée, les élèves sont invités à rédiger une thèse se proposant de répondre à la question posée.</p> <p>“Proposez une thèse à la question ci-dessous.”</p> <p>OU BIEN</p> <p>Les élèves sont invités à soutenir une thèse qui leur est imposée.</p> <p>“En quelques lignes, défendez la thèse suivante”</p>		Consigne projetée
4	Travail individuel	Réalisation individuelle de l'exercice	15'	Feuille individuelle avec la consigne et des espaces pour les différents moments de la séance
5	Echange et travail individuel	Les copies sont échangées entre élèves. L'élève qui reçoit la copie de son camarade est invité à proposer une réfutation de la thèse proposée.	10'	Feuille individuelle avec la consigne et des espaces pour les différents moments de la séance
6	Echange et travail individuel	Les copies annotées sont rendues aux élèves qui sont invités à soutenir à nouveau leur thèse en prenant en compte les réfutations proposées.	15'	Feuille individuelle avec la consigne et des espaces pour les différents moments de la séance
7	Echange et travail individuel	Les copies sont échangées à nouveau. Les élèves sont invités à apprécier si l'argumentation proposée répond à leur réfutation et réussit à les convaincre.	5'	Feuille individuelle avec la consigne et des espaces pour les différents moments de la séance
8	Mise en commun	<p>Retour collectif sur l'activité effectuée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés rencontrées (Soutenance, réfutation, analyse...) - Retour sur le 1^o jet - Retour sur le 2^o jet - Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ? (qui ? avec qui ? quoi ? pourquoi ? comment ? quand ?) 	15'	Tableau
9	Trace écrite	<p>Institutionnalisation de la mise en commun dans une trace écrite collective (dictée à l'adulte) : qu'est ce qu'argumenter en philosophie ?</p> <p>Copie individuelle de la trace écrite</p>	10'	Tableau Cahier / classeur

Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?

	Elève
Qui ?	

Avec qui ?	
Quoi ?	
Pourquoi ?	
Comment ?	
Quand ?	

Argumenter en philosophie				
	Démarche argumentative	Relation au savoir	Relation aux autres	Relation à soi
Elève				

B – Argumenter en philosophie (l'argumentation des auteurs)

Le deuxième moment est proposé aux élèves sous la forme d'un texte-puzzle à reconstituer. En s'appuyant sur les connecteurs logiques et sur la nature et la fonction des parties de textes données, les élèves sont invités à proposer une construction argumentative cohérente. Une discussion collective permet alors de comparer les différentes propositions et de comprendre la structure argumentative propre à un texte philosophique. Cette discussion permettra également de situer l'argumentation philosophique dans un ensemble de relations (au savoir, aux autres, à soi).

OBJECTIFS	Connaissances	Philosophiques		<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les spécificités de l'argumentation philosophique - Connaître différents types d'arguments - Connaître les démarches argumentatives spécifiques à différents auteurs
		Culturelles	Arts	-
			Technique	-
			Histoire	-
			Sciences	-
	Religion / Spiritualité	-		
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de reconstituer un texte philosophique présenté en différentes parties séparées - S'appuyer sur des connecteurs logiques pour reconstituer un texte - Comprendre la structure argumentative d'un texte - Différencier thèse, arguments et exemples - Comprendre la démarche argumentative en 			

		hiérarchisant et organisant les différents types d'arguments - Analyser la démarche argumentative philosophique
	Attitudes	- Etre disponible à la démarche argumentative d'un auteur - S'impliquer dans une activité - Analyser son travail - Partager son analyse avec les autres élèves

		DÉROULEMENT	DURÉE	MATÉRIEL
1	Rappel de la séance précédente	Rappel de la séance précédente (Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?) Rappel de la trace écrite collective	5'	Trace écrite collective
2	Présentation de la séance	Après avoir éprouvé les difficultés et enjeux de l'argumentation philosophique dans la soutenance et la réfutation d'une thèse donnée, essayons de dégager la spécificité de la démarche argumentative philosophique à partir des textes d'auteurs.	5'	
3	Consigne	"Le texte de cet auteur a été découpé en plusieurs parties en suivant la logique de son argumentation.. Reconstituez la démarche argumentative en collant les différentes parties et en justifiant vos choix."		Consigne projetée
4	Travail individuel	Un premier moment de travail individuel est proposé pour permettre à l'élève de s'investir personnellement dans l'activité.	20'	Texte découpé Feuille réponse
5	Travail en groupes	Par groupes, les élèves sont invités à comparer leur construction argumentative. Le groupe doit s'accorder sur une construction commune et formaliser les raisons de leurs choix.	15'	Texte découpé Feuille réponse
6	Mise en commun	Restitution des travaux des groupes. Discussion et accord sur la démarche argumentative retenue. Formalisation de la démarche argumentative de l'auteur	15'	Tableau
7	Trace écrite	Rédaction d'une trace écrite collective (dictée à l'adulte) synthétisant les acquis des recherches, des travaux et de la mise en commun répondant à la question "qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?" Copie individuelle de la trace écrite	15'	Tableau Cahier / classeur

C – Typologie des pratiques argumentatives en philosophie

Après avoir formalisé la structure argumentative d'un texte philosophique, les élèves sont invités à retrouver cette structure dans différents textes donnés et à questionner les différentes modalités argumentatives propres à chaque texte. Cette analyse comparée de démarches argumentatives peut permettre aux élèves de comprendre les différents types d'arguments et raisonnements mobilisables en philosophie.

OBJECTIFS	Connaissances	Philosophiques		<ul style="list-style-type: none"> - Connaître différentes pratiques argumentatives en philosophie - Connaître la typologie des arguments mobilisables en philosophie
		Culturelles	Arts	-
			Technique	-
			Histoire	-
			Sciences	-
		Religion / Spiritualité	-	
	Compétences			<ul style="list-style-type: none"> - Trier différentes pratiques argumentatives - Classer différentes pratiques argumentatives - Repérer les étapes de l'argumentation dans un texte philosophique
Attitudes			<ul style="list-style-type: none"> - S'investir dans l'activité proposée - Travailler dans un groupe - Échanger avec les autres élèves pour proposer une réponse collective 	

DÉROULEMENT			DURÉE	MATÉRIEL
1	Rappel des séances précédentes	Rappel des traces écrites produites lors des séances précédentes et des réponses proposées à la question "Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?"	5'	Trace écrite Tableaux projetés
2	Présentation de la séance	Après avoir rappelé la démarche argumentative générale retenue lors des précédentes séances (thèse, arguments, exemples...) et les outils accompagnant cette démarche (connecteurs logiques, intensité des arguments...), les élèves sont invités à repérer cette démarche argumentative dans un corpus de 6 textes et à analyser leur spécificité argumentative.	5'	Tableaux projetés
3	Consigne	"Après avoir repéré la structure argumentative des textes proposés, vous comparerez les démarches argumentatives des textes proposés en précisant leurs points communs et leurs différences."		Consigne projetée
4	Travail individuel	Un premier moment de travail individuel permet à l'élève de s'investir personnellement dans l'activité.	20'	Textes Tableau à remplir
5	Travail par groupes	Les élèves sont invités à discuter le découpage argumentatif de chaque texte et à analyser ces différentes démarches argumentatives en précisant leurs points communs et leurs différences.	20'	Textes Tableau à remplir
6	Mise en commun	Restitution des travaux de groupes Discussion sur les étapes argumentatives des textes proposés.	15'	Tableau Tableaux projetés

		Discussion sur les points communs et différences de ces démarches argumentatives		
7	Trace écrite	Institutionnalisation des recherches individuelles, des travaux des groupes et de la mise en commun avec une trace écrite collective (dictée à l'adulte). Copie individuelle	20'	Tableau Tableau projeté Cahier / classeur

Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?	
Texte 1	Auteur et texte
Qui ?	
Avec qui ?	
Quoi ?	
Pourquoi ?	
Comment ?	
Quand ?	

D – Trace écrite

Qu'est-ce qu'argumenter en philosophie ?					
	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 4	Texte 5
Qui ?					
Avec qui ?					
Quoi ?					
Pourquoi ?					
Comment ?					
Quand ?					

Argumenter en philosophie

Textes	Démarche argumentative	Relation au savoir	Relation aux autres	Relation à soi
Texte 1				
Texte 2				
Texte 3				
Texte 4				
Texte 5				

Typologie des pratiques argumentatives en philosophie	
Argument persuasif ou rhétorique	
Argument démonstratif ou logique	
Raisonnement causal	
Raisonnement dialectique	
Raisonnement concessif	
Raisonnement par déduction	
Raisonnement par induction	
Raisonnement par analogie	
Raisonnement par l'absurde	

E – Réflexion sur l'argumentation philosophique et l'expression/élaboration du jugement dans l'«environnement numérique»

Le dernier moment permet de questionner la mise en œuvre de l'argumentation philosophique dans et par l'environnement numérique rencontré dans la première séquence. En analysant les différents tableaux réalisés lors des différentes séances, les élèves, par groupes, sont invités à comparer l'argumentation philosophique et l'expression/élaboration du jugement dans les espaces numériques.

	Connaissances	Philosophiques		- Connaître la spécificité de l'argumentation philosophique
		Culturelles	Arts	-
			Technique	- Connaître les principaux échanges numériques et les interactions associées

OBJECTIFS			Histoire	-
			Sciences	-
			Religion / Spiritualité	-
	Compétences			<ul style="list-style-type: none"> - Comparer l'argumentation philosophique et l'expression / élaboration du jugement dans l'"environnement numérique" - Analyser les liens entre l'argumentation philosophique et le jugement dans les usages numériques
Attitudes			<ul style="list-style-type: none"> - S'investir dans l'activité demandée - Questionner sa relation à l'outil numérique - Questionner sa posture d'utilisateur numérique dans sa relation au savoir, aux autres, à soi-même 	

DÉROULEMENT		DURÉE	MATÉRIEL
1	<p>Rappel des séances précédentes</p> <p>Rappel de la séquence "L'argumentation philosophique et l'expression / élaboration du jugement dans l'environnement numérique"</p> <p>Rappel du projet "Philosophie et numérique"</p> <p>Rappel de la démarche suivie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'expression et l'élaboration du jugement dans l'"environnement numérique" - L'argumentation philosophique <p>Rappel des tableaux complétés et des traces écrites collectives.</p>	10'	Tableau Tableaux projetés Traces écrites projetées
2	<p>Présentation de la séance</p> <p>Après avoir analysé l'argumentation philosophique et les différentes modalités d'expression et d'élaboration du jugement dans l'environnement numérique, les élèves sont invités à décrire en quoi les pratiques numériques peuvent empêcher, solliciter ou faciliter les pratiques argumentatives de type philosophique.</p>	5'	
3	<p>Consigne</p> <p>En vous appuyant sur les tableaux travaillés et les traces écrites rédigées, et à la lumière de ce que vous avez compris de l'argumentation philosophique, décrivez en quoi les pratiques numériques proposées peuvent empêcher, solliciter ou faciliter les pratiques argumentatives de type philosophique.</p>	5'	Consigne projetée Tableaux projetés
4	<p>Travail individuel</p> <p>Un travail de recherche individuel permet à l'élève de s'investir personnellement dans l'activité demandée. Les élèves travaillent spécifiquement sur une pratique numérique identifiée lors de la première séance.</p>	10'	Traces écrites individuelles Tableaux individuels Cahier / classeur
5	<p>Travail par groupes</p> <p>Les groupes sont invités à proposer une réponse argumentée pour la pratique numérique travaillée.</p>	15'	Traces écrites individuelles Tableaux individuels

				Exemples de pratiques numériques
6	Mise en commun	Restitution des différents groupes Discussion collective sur les réponses proposées	20'	Tableaux Exemples de pratiques numériques projetés
7	Trace écrite	Institutionnalisation des restitutions des groupes avec une trace écrite collective (dictée à l'adulte). Copie individuelle de la trace écrite	15'	Tableau Cahier / classeur

Temps 3 : Découverte d'une pratique du numérique favorisant la mise en oeuvre d'une des quatre démarches philosophiques essentielles

Un troisième temps propose aux élèves différentes activités numériques pouvant favoriser et accompagner la compréhension et l'appropriation de la démarche argumentative en philosophie. Que ce soit pour aider à la formalisation des liens logiques ou à la visualisation d'échanges argumentatifs, à la reconstitution d'un texte ou d'une dissertation, à la préparation d'un plan ou à l'acceptation de la contradiction, les outils numériques peuvent accompagner l'élève dans l'apprentissage de l'argumentation philosophique.

	Activités	Descriptif	Support(s)	Compétences philosophiques	Intérêt(s)
1	Colloque de philosophes et cartes argumentatives	Accompagnant le dispositif du colloque de philosophes, un groupe d'élèves est invité à noter les différentes interventions sur une carte argumentative. Celle-ci peut être discutée à l'issue du colloque afin d'aider à la conscientisation des pratiques argumentatives en jeu dans la discussion philosophique.	RationaleOnline ou MindMup	Distinguer la thèse, les arguments, les exemples Utiliser la démarche argumentative pour soutenir ou réfuter une thèse Proposer une objection Répondre à une objection Utiliser différents arguments Hiérarchiser les arguments Anticiper les objections possibles à une thèse défendue	L'utilisation du numérique permet de schématiser les liens logiques et de rendre visibles les échanges argumentatifs en jeu dans le colloque de philosophes. Cette activité peut permettre aux élèves de mieux comprendre la démarche argumentative et ainsi les aider dans l'élaboration d'un plan de dissertation par exemple.
2	Dissertation-puzzle	L'outil numérique permet la manipulation de « morceaux » de dissertation comme autant de pièces de puzzle à replacer pour reconstituer la démarche argumentative. (Dissertations du professeur ou d'élèves)		Comprendre et utiliser la structure argumentative de la dissertation Hiérarchiser les arguments Utiliser différents types d'arguments Distinguer les thèses, les arguments, les exemples Comprendre l'importance des connecteurs logiques	L'outil numérique permet une manipulation plus facile et ludique des différentes parties de dissertation à organiser. En facilitant l'activité de construction argumentative, il permet de visualiser plus facilement les différentes propositions de structures argumentatives. Il permet également la projection des différentes propositions à la classe et autorise ainsi de plus grandes interactions entre élèves.

3	Formalisation de dissertations	A partir d'une dissertation rédigée, les élèves sont invités à formaliser la démarche argumentative à l'aide d'un outil numérique.	RationaleOnline ou MindMup	Comprendre et utiliser la structure argumentative de la dissertation Hiérarchiser les arguments Utiliser différents types d'arguments Distinguer les thèses, les arguments, les exemples Comprendre l'importance des connecteurs logiques	L'outil numérique permet de formaliser la démarche argumentative d'une dissertation en visualisant les liens logiques et la cohérence argumentative. Cette activité peut aider l'élève à s'approprier la méthode de la dissertation en comprenant la logique argumentative qui la structure, et en réinvestissant cette compréhension dans son travail préparatoire à la rédaction.
4	Texte-puzzle	L'outil numérique permet la manipulation de « morceaux » de textes comme autant de pièces de puzzle à replacer pour reconstituer la démarche argumentative de l'auteur.		Repérer les étapes de l'argumentation d'un texte Comprendre la démarche argumentative d'un auteur Comprendre la spécificité de l'argumentation philosophique	L'outil numérique permet une manipulation plus facile et ludique des différentes parties d'un texte à reconstruire. En facilitant l'activité de construction argumentative, il permet de visualiser plus facilement les différentes propositions de structures argumentatives. Il permet également la projection des différentes propositions à la classe et autorise ainsi de plus grandes interactions entre élèves.
5	Formalisation de textes	A partir d'un texte donné, les élèves sont invités à formaliser la démarche argumentative de l'auteur à l'aide d'un outil numérique.	RationaleOnline ou MindMup	Repérer les étapes de l'argumentation d'un texte Comprendre la démarche argumentative d'un auteur Comprendre la spécificité de l'argumentation philosophique	L'outil numérique permet de formaliser la démarche argumentative d'une dissertation en visualisant les liens logiques et la cohérence argumentative. Cette activité peut aider l'élève à s'approprier la méthode de la dissertation en comprenant la logique argumentative qui la structure, et en réinvestissant cette compréhension dans son travail préparatoire à la rédaction.
6	Débats en ligne	Un débat entre élèves de la classe ou entre classes peut être proposé sur un site dédié aux débats.	WikiDebats Kialo		
7	Réécriture de commentaires	A partir de commentaires d'un fil de réseaux sociaux, les élèves sont invités à réécrire le fil en utilisant les différents types d'arguments travaillés.	RationaleOnline ou MindMup		

Temps 4 : Réflexion sur les perspectives d'enrichissement de la culture numérique

Retour aux pratiques du numérique et explicitation des modifications éventuelles que le travail précédemment conduit a pu provoquer.

Question posée aux élèves :

Quelles réflexions vous inspire le travail conduit lors de cette séquence si vous revenez aux pratiques numériques concernant l'expression du jugement ? Votre relation à cette pratique a-t-elle été modifiée ? Si oui, en quoi ? Quelles perspectives cela a-t-il ouvert ?

Pour boucler la boucle en quelque sorte, il s'agit bien de revenir aux pratiques numériques qui se rapportent à ce domaine de l'expression du jugement, et d'essayer d'identifier ce que ce travail philosophique change ou est susceptible de faire changer, l'idée étant bien de contribuer à un usage plus réfléchi et maîtrisé du numérique. Un tel bilan peut être conduit aussi bien individuellement qu'en groupe.

Au terme des différentes activités proposées, nous pouvons supposer, et espérer, les effets suivants:

→ Pour l'utilisateur du numérique :

- ❑ Prendre conscience que les espaces numériques supposent, induisent ou provoquent différentes modalités de relations au savoir, à l'autre et à soi. Un commentaire rédigé ou une expression symbolique, un message privé ou la rédaction d'une page Web... autant d'échanges possibles qui définissent différemment la place accordée à l'autre et au savoir.
- ❑ Interroger et redéfinir son statut d'utilisateur d'espaces numériques, tant dans la réception que dans la production de messages. Nous pouvons supposer que les activités proposées en classe invitent les élèves au développement d'une posture critique devant les pages Web, blogs... en étant attentif à la démarche argumentative proposée et au statut de l'émetteur et du destinataire du message.

→ Pour l'élève en classe de philosophie :

- ❑ Les activités présentées en classe peuvent accompagner les élèves dans une meilleure compréhension et utilisation de la méthodologie attendue en classe de philosophie. La comparaison entre l'argumentation philosophique et l'expression/élaboration du jugement dans l'environnement numérique peut ainsi éclairer les attentes et exigences propres au philosophe en classe de terminale.
- ❑ La présentation et la mise en œuvre de séquences pédagogiques mêlant philosophie et numérique peut accompagner les élèves dans une nouvelle utilisation du numérique pour la compréhension et l'utilisation de leur cours de philosophie. L'utilisation de cartes argumentatives peut ainsi les aider à formaliser la structure argumentative d'un texte, d'un cours, ou d'une dissertation.

→ Pour l'individu :

- ❑ *Relation au savoir.* D'un savoir-possession à un savoir-construction, les activités proposées peuvent accompagner l'élève dans un nouveau rapport au savoir, résultat de la rencontre et de la confrontation argumentatives.
- ❑ *Relation à l'autre.* D'un savoir-combat à un savoir-partage, les activités proposées peuvent également accompagner les élèves dans la construction d'un nouveau rapport à autrui, non plus compris comme un adversaire ou une menace. Disponible à l'argumentation de l'autre, les élèves peuvent ainsi comprendre et accepter qu'autrui, en interrogeant les représentations et les jugements, aide à la poursuite d'un chemin d'humanité toujours menacé de réification.
- ❑ *Relation à soi.* Les activités proposées peuvent enfin aider les élèves à accepter, par la rencontre de l'autre et la construction partagée du savoir, des itinéraires de subjectivation toujours à renouveler.

IV - Mobiliser sa culture

L'utilisation de la connaissance dans l'environnement numérique

Temps 1 : Réflexion sur les pratiques du numérique existantes

1. Echange oral

Moment d'échange préalable sur les pratiques numériques relatives à l'usage des connaissances, le but étant de dégager ensemble les spécificités fortes du numérique concernant les connaissances en général, leur statut, leur construction, leur acquisition et leur mobilisation.

Question posée aux élèves :

« Que fait-on des connaissances mises à notre disposition dans l'environnement numérique ? Quelles sont les différentes façons dont on se rapporte à la connaissance via le numérique ? »

Au cours de l'échange avec les élèves, nous pouvons pointer au tableau les usages suivants :

- **la consultation instantanée et ponctuelle** (pour s'informer, pour soutenir une conversation)
- **la reproduction partielle** (voire totale) pour une demande donnée (le "copier/coller" pour un devoir scolaire)
- **la découverte et exploration approfondie d'un domaine**
- **la sélection et l'archivage** (enregistrements personnels, favoris, historiques automatisés)
- **le partage et la valorisation sur les réseaux sociaux** (le rôle du nombre de vues/partages/interactions)

2. Travail en groupe

Répartition des élèves en groupes, lesquels vont mener une réflexion sur l'une de ces modalités de l'utilisation de la connaissance dans l'environnement numérique.

Questions posées aux élèves :

1.1 *« Décrivez la manière dont vous tirez parti de la connaissance dans la pratique numérique choisie »*

1.2 *« Décrivez les principes techniques sous-jacents à cette pratique. »*

1.3 *« Décrivez le rapport dans lequel vous placez cette pratique vis à vis de la connaissance visée et de la connaissance en général. »*

L'enseignant peut passer dans chacun des groupes pour soutenir la réflexion des élèves. Une mise en commun de leur travail est ensuite à envisager.

Temps 2 : Explication d'une des quatre démarches philosophiques essentielles et réflexion sur les obstacles à sa mise en oeuvre dans l'environnement numérique

Explication de la façon dont on mobilise les connaissances en philosophie, la couleur jaune renvoyant à l'or, à ce qui a de la valeur, à ce qui est précieux et qui permet d'enrichir un propos.

MOBILISER SA CULTURE			
<u>Question clé</u> : « Sur quelles références et quelles connaissances peut-on s'appuyer pour enrichir la réflexion ? »			
<i>Obstacles à surmonter</i>	La pensée solitaire et close sur elle-même exclusivement basée sur l'expérience subjective individuelle.	La pensée fractionnée et cloisonnée qui est incapable de décontextualiser, d'articuler et de réinvestir le savoir acquis.	La pensée artificielle et servile , qui se contente de mimer et de se soumettre à l'autorité présumée des auteurs.
<i>Disposition à adopter</i>	S'ouvrir à l'altérité en envisageant la possibilité d'une expérience partagée, accepter le risque de changer, de devenir autre.	Sortir du conformisme et de la soumission à des prétendus attendus scolaires sans que jamais l'on ne soit convoqué par le savoir.	Accepter d'être interpellé en première personne par la pensée, d'être concerné. Prendre le risque de s'exposer, d'être véridique, d'habiter ses propos.
<i>Méthodes à acquérir</i>	Tisser des liens entre ce dont on parle et ce que l'on connaît ; établir des relations, des correspondances, des oppositions etc.	Elargir au maximum le spectre du savoir mobilisable et confronter la totalité de ce que l'on est à ce dont il est question.	Faire référence à un auteur tout en restant soi-même , autrement dit l'auteur de sa pensée, la réflexion ayant été prise à son propre compte.
<i>Connaissances à assimiler</i>	Les auteurs, les textes et les doctrines étudiés pendant l'année scolaire dans le cadre du cours de philosophie.	Les savoirs disciplinaires et l'ensemble des connaissances extra-scolaires issues de notre expérience du monde (lectures, films, œuvres d'art etc).	La distinction entre savoir positif et savoir philosophique , lequel se creuse ou se vide à mesure qu'il se constitue, le problème s'approfondissant toujours.

Question posée aux élèves :

A la lumière de ce que vous avez compris du rôle de la connaissance en philosophie, décrivez en quoi la pratique numérique sur laquelle vous avez travaillé peut faire obstacle à sa mobilisation réfléchie.

A nouveau les élèves travaillent en groupe sur la pratique numérique initialement choisie, éventuellement l'enseignant passe dans les différents groupes puis, à nouveau, on prend le temps de mettre en commun la réflexion.

Quelques pistes possibles :

- Certaines pratiques numériques semblent induire qu'Internet est l'encyclopédie universelle où la totalité du savoir est constituée, rendue accessible et immédiatement disponible
- Comme compilation de datas horizontales, Internet apparaît comme une vitrine complète où tout est placé au même niveau, sans hiérarchie ni structure
- Le numérique apparaît comme un espace auquel on délègue la connaissance, laquelle se trouve stockée et facilement accessible, rendant inutile de ce fait tout effort de mémoire.
- Internet se pose comme un espace où le critère de la valeur se réduit de plus en plus au quantitatif ou chiffre puisqu'elle y est principalement déterminée par le référencement, le nombre de vues et de « like »
- Internet produit un archivage complet de nos visites qui définit un profil et constitue une forme de mise à disposition de notre identité en fonction de nos centres d'intérêt, lequel, au-delà de la question du statut de ces données, induit aussi une méprise quant à ce qu'est l'identité
- Le plagiat comme mode d'appropriation des connaissances, qui dès lors ne sont ni travaillées ni acquises mais restent extérieures à nous, entraînant une conception trompeuse, artificielle et instrumentale du savoir.

Temps 3 : Découverte d'une pratique du numérique favorisant la mise en oeuvre d'une des quatre démarches philosophiques essentielles

Il s'agit de mettre en place avec les élèves des activités fondées sur le numérique susceptibles de favoriser l'apprentissage de ce geste qui consiste à mobiliser des connaissances en philosophie. La question à laquelle nous essayons de répondre est donc la suivante : quelles procédures puis-je les inviter à mettre en œuvre via le numérique pour que les élèves deviennent capables de mobiliser philosophiquement leurs connaissances ?

Objectifs :

- Faire comprendre à l'élève que le savoir est tout sauf figé et inerte, mais au contraire qu'il est dynamique et vivant, autrement dit qu'il s'élabore, se construit, se révisé perpétuellement et s'approfondit.
- Encourager l'élève à s'engager lui-même dans la construction de ses connaissances. Elles ne doivent plus exister à côté de lui mais en lui et le former authentiquement.
- Encourager l'élève à tisser des liens entre les différentes connaissances qui sont les siennes, et notamment à articuler sa culture scolaire et sa culture extra-scolaire, les connaissances n'étant mobilisables qu'à la condition d'être mobiles.
- Faire comprendre à l'élève que la culture se partage, qu'elle est à la fois ce qui nous rassemble et ce qui nous forme individuellement.

Dispositifs :

Il peut être intéressant d'utiliser en classe ce que le numérique a rendu possible de manière spectaculaire et avec une extension toujours plus large, à savoir mettre en réseau des individus et

tisser des liens entre les contenus. En effet à travers la constitution d'un document collaboratif partagé entre tous les élèves de la classe et sur lequel chacun d'entre eux peut intervenir directement quand il le souhaite, sur un ordinateur ou sur son téléphone, il est possible de les faire travailler ensemble à l'élaboration d'une œuvre commune, et de prendre appui sur leurs habiletés numériques et leur goût pour les interactions multiples. Il est même envisageable de conduire un projet de ce type sur une longue durée, qui peut aller jusqu'à l'année complète.

1^{ère} proposition : *Réalisation d'un document collaboratif partagé à trois entrées :*
Auteurs / Notions / Repères

- L'idée est de répertorier les références étudiées pendant l'année et de les articuler explicitement aux tableaux des notions et des repères par un travail de référencement systématique qui permet de passer d'un tableau à l'autre, cette circularité entre les trois tableaux du programme permettant de les animer, de les rendre vivants.
- De cette manière on peut espérer construire un outil d'appropriation transversal des connaissances qui favorise un apprentissage dynamique et non statique puisque d'un tableau à l'autre on retrouve les mêmes éléments, mais selon une perspective différentes, et on provoque des rapprochements qui libèrent le contenu du cours de son exposition chronologique. De fait les connaissances ne pourront être mobilisées qu'à la condition de les avoir rendues mobiles.
- De cette manière enfin on met les élèves en activité en les rendant responsables du savoir qu'ils acquièrent, mais encore en réseau autour d'une œuvre collective, ce qui est susceptible d'intensifier leurs interactions et de permettre à certains d'entre eux de trouver une autre motivation quand le travail personnel ne suffit pas à faire sens. Autre intérêt de cette pratique, chacun travaille pour tous et le collectif s'en trouve renforcé comme le travail individuel divisé.

Concrètement il s'agit de créer un document partagé sur un Drive (du type Google Doc par exemple, lequel est très fonctionnel, ou sur un autre type de plateforme), d'y adjoindre en mode "modification" les adresses mail de tous les élèves de la classe de façon à ce que chacun puisse accéder au document et y intervenir en même temps que les autres, de placer les élèves en classe par binômes par exemple sur les postes d'une salle informatique, de projeter au tableau via le vidéoprojecteur ce même document, puis de répartir les tâches, c'est-à-dire les "références auteurs" à répertorier de tel ou tel cours, autrement dit les textes étudiés, et cela sous la forme systématique suivante pour le tableau «**Les auteurs**» :

1. **Le titre de l'analyse**, titre que l'on invente ou qui correspond à l'expression clé du texte en question, l'important étant de pouvoir s'en rappeler immédiatement.
2. **Le titre de l'ouvrage** duquel ce texte est extrait, ainsi que sa date de parution
3. Un résumé rapide du contenu de l'analyse en question, aussi rigoureux et concentré que possible
4. **Une identification des notions du programme concernées par cette analyse**
5. **Une identification des repères mis en jeu dans cette analyse**

Exemple :

LES AUTEURS – LES RÉFÉRENCES ESSENTIELLES + Les notions concernées + Les repères concernés	
PLATON	<ul style="list-style-type: none">● <i>Savoir et ignorer, la figure de Socrate - Apologie de Socrate (-385)</i> Le savoir n'est pas le plein et l'ignorance le vide. Au contraire c'est l'ignorance qui est pleine quand le savoir est un vide. Le savoir véritable n'est pas une somme de connaissances mais l'activité de l'intelligence qui questionne et recherche, activité fondée sur le savoir de ce qu'elle ignore, soit donc sur la conscience d'ignorer ou sur le doute. C'est cela qui fait de Socrate le plus sage des hommes : ce qu'il ne sait pas, au moins ne se figure-t-il pas le savoir ... comme d'autres, qui dès lors se trompent. De l'autre côté la véritable ignorance n'est pas l'absence de connaissances mais bien l'absence de questionnement, elle-même synonyme d'un trop plein. La véritable ignorance ignore ignorer en ce sens qu'elle croit savoir ou détenir (à tort) la vérité. Elle s'appelle opinion (<i>doxa</i> en grec), ou croyance. NOTIONS CONCERNÉES : la vérité, la raison et le réel REPÈRES CONCERNÉS : croire / savoir● <i>La fécondité du désir - Le banquet</i> La vocation première du désir est d'engendrer et non pas de posséder. Aussi il ne veut pas être satisfait mais tout simplement continuer à donner vie. Ce qui compte n'est pas tellement d'atteindre l'objectif mais c'est d'emprunter le chemin qui y conduit parce qu'en chemin on est créatif et on invente. Ainsi le désir désire désirer et non pas obtenir. Si le besoin est fait pour être comblé le désir ne l'est pas. Il faut donc distinguer l'objet apparent du désir, la satisfaction, de son objet véritable, lui-même, soit donc sa propre perpétuation. NOTION CONCERNÉES : le désir, le bonheur REPÈRES CONCERNÉS : cause/ fin
	<ul style="list-style-type: none">● <i>L'anneau de Gygès - République II</i> Gygès est un jeune berger qui profite de l'invisibilité que lui procure l'anneau qu'il a trouvé pour commettre impunément tous les forfaits et tous les crimes alors même qu'il n'était pas méchant garçon. Comprenons que sans une loi contraignante, la plupart des hommes seraient incapables de respecter autrui, l'impunité de fait que donne cet anneau de pouvoir incitant à tous les dérèglements. NOTIONS CONCERNÉES : La morale, la justice et la loi, le devoir, le bonheur, la liberté, autrui, le désir REPÈRES CONCERNÉS : en fait / en droit - légal / légitime - obligation / contrainte ...

ARISTOTE

- ***Le quadruple mouvement - Physique, IV***

Par opposition au mouvement éternel, parfait et circulaire du supra-lunaire, l'infra-lunaire est constitué de quatre mouvements distincts, lesquels signent le moindre être du changement ou du devenir : le mouvement spatial (le changement de lieu), le mouvement quantitatif (la croissance de la plante qui pousse par exemple), le mouvement qualitatif (le changement d'humeur ou d'état) et enfin le mouvement lié à la naissance et à la mort, génération et corruption. Tout ce qui change, change de ces quatre façons et existe d'une manière moins consistante que le supra-lunaire.

NOTIONS CONCERNÉES : L'existence et le temps, le vivant, la matière et l'esprit.

REPÈRES CONCERNÉS : universel / général / particulier / singulier - essentiel / accidentel – contingent / nécessaire / possible - absolu / relatif

- ***Le syllogisme - Organon, Les topiques, I***

Il s'agit d'une forme de raisonnement qui établit la nécessité d'une conclusion à partir de deux propositions données ou prémisses, une majeure (tous les ...) et une mineure (il existe un ...). C'est la « nécessité » du passage d'une idée à une autre que montre ce raisonnement démonstratif, par les seules forces de la raison, sans qu'il soit besoin jamais de recourir à d'autres éléments que ces données de départ. Le syllogisme démonstratif montre alors la raison en acte, capable, en partant de la vérité, de ne pas la quitter.

NOTIONS CONCERNÉES : La démonstration, la raison et le réel, la vérité.

REPÈRES CONCERNÉS : Contingent / nécessaire / possible - principe / conséquence - universel / général / particulier / singulier - intuitif / discursif

- ***L'homme seul a des mains - Des parties des animaux, IV, 10***

La main est l'incarnation de l'intelligence humaine, elle est "prise" comme le logos est "prise". En effet, la main est capable "*de tout saisir et de tout tenir*" et de prendre ainsi toutes les formes possibles pour démultiplier l'efficacité et la puissance de l'action humaine sur la nature grâce aux prothèses techniques que sont les outils. Elle n'est pas un outil comme les autres mais un outil à fabriquer des outils. Le pouce préhensible dont nous nous servons, à la différence de certains primates, signe un rapport au monde fait de prises et de transformations actives.

NOTIONS CONCERNÉES : le travail et la technique, l'art, la conscience

REPÈRES CONCERNÉS : formel / matériel - en acte / en puissance - médiat / immédiat

...

<p>EPICURÉ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <p><i>L'ataraxie - <u>Lettre à Ménécée</u></i></p> <p>Tous les hommes souffrent de quatre maux qui les rendent serviles et malheureux : la crainte des dieux, les terreurs de la mort, l'illimitation des désirs et l'incapacité à supporter la douleur. Il s'agit alors de soigner l'homme de façon à ce qu'il atteigne à la fois l'ataraxie (l'absence de troubles), la liberté et le bonheur. Le philosophe, devenu médecin de l'âme, propose pour cela un quadruple remède fondé à chaque fois sur "<i>la vue exacte de la nature et son explication raisonnée</i>" : les dieux sont indifférents, la mort n'est rien pour nous, le calcul des plaisirs, et la relativité et la fugacité de la douleur.</p> <p>NOTIONS CONCERNÉES: le bonheur, la morale, le devoir, la liberté, le désir, la religion, la perception, l'existence et le temps</p> <p>REPÈRES CONCERNÉS : absolu /relatif - transcendant / immanent</p> <p><i>La matière ou la mécanique des atomes - <u>Lettre à Hérodote</u></i></p> <p>La réalité est strictement matérielle et régie par les lois de la causalité. La matière est constituée d'atomes éternels et crochus qui tombent dans le vide et qui, à la manière d'un alphabet physique, vont constituer le monde par combinaisons plus ou moins stables. La pluie atomique originaire s'est transformée en une gigantesque partie de billard, dans laquelle tout est enchaînement de causes et d'effets. De ce fait, il n'y a pas d'interventions divines possibles, la mort n'est que la désunion de la combinaison que nous sommes, et la loi de la vie est le plaisir issu de l'union des atomes entre eux. Pour Epicure, c'est bien la compréhension, autrement dit la connaissance ou la science de cette nécessité physique qui fonde la liberté et la santé de l'âme.</p> <p>NOTIONS CONCERNÉES: La matière et l'esprit, la raison et le réel, la vérité, le bonheur, la morale, le devoir, la liberté, le désir, la religion, la perception, l'existence et le temps</p> <p>REPÈRES CONCERNÉS : cause / fin - formel / matériel - essentiel / accidentel - contingent / nécessaire / possible</p> <p>...</p>
<p>LUCRÈCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <p><i>Le plaisir comme loi de la nature - <u>De la nature des choses</u>, Chant II</i></p> <p>Le plaisir est le principe et le but de la vie heureuse pour l'épicurisme, lequel correspond à l'absence de douleur physique et de trouble psychologique, âme et corps étant strictement liés ou parallèles du fait de la seule existence de la matière. Comprenons que le plaisir correspond à ce mouvement qui veut que les atomes se rapprochent quand dans la douleur ils ont tendance à se désunir. Si cet eudémonisme ou philosophie du bonheur (<i>eudaimon</i> : bonheur en grec) est bien un hédonisme ou une philosophie du plaisir (<i>hédoné</i> : plaisir en grec), il faut l'entendre au sens strict et non dans une perspective moralisante, car le « Jardin », l'école d'Épicure, était bien plutôt un lieu d'ascèse que de débauche.</p> <p>NOTIONS CONCERNÉES : Le bonheur, la morale, le devoir, la liberté, le désir</p> <p>REPÈRES CONCERNÉS : principe / conséquence - cause / fin</p> <p><i>Le clinamen - <u>De Natura Rerum</u></i></p> <p>Selon la philosophie épicurienne les atomes tombent éternellement dans le vide selon un mouvement parfait comme une pluie verticale atomique régulière. C'est ainsi qu'est la matière. Cependant les atomes ont la propriété de pouvoir décliner, dériver ou dévier de leur trajectoire initiale de manière indéterminée et aléatoire ce qui entraîne l'entrechoquement de milliers d'atomes créant d'abord le chaos cosmique puis la matière telle qu'on la connaît par un processus de combinaisons hasardeuses et instables du point de vue de l'univers. Lucrèce parle du clinamen.</p> <p>NOTIONS CONCERNÉES : la matière et l'esprit, théories et expérience, la liberté</p> <p>REPÈRES CONCERNÉS : cause / fin - nécessaire / possible / contingent/</p> <p>...</p>

SÉNÈQUE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas - De la vie heureuse</i> Ce qui dépend de moi sont mes pensées, ce qui se passe dans ma tête, ce qui relève du logos, tandis que ce qui ne dépend pas de moi correspond à tout ce qui s'impose à moi sans que je l'aie voulu. Je suis maître de mes pensées, de toutes mes pensées, mais le reste m'échappe et s'appelle indifféremment fortune, hasard, circonstances, situation ou ordre des choses. Il s'agit de tout ce qu'il n'est pas en mon pouvoir d'éviter. Il est donc capital de ne pas mélanger les choses pour conduire sa vie le plus heureusement qu'il est possible. NOTIONS CONCERNÉES : la raison et le réel, le désir, la liberté, le bonheur, la morale REPÈRES CONCERNÉS : contingent / nécessaire / possible - absolu / relatif - essentiel / accidentel - idéal / réel • <i>Consentir au monde - De la vie heureuse, 8</i> Une âme accordée avec elle-même doit s'accorder avec la nature et accepter les choses comme elles sont plutôt que d'essayer de conformer la réalité à son désir, la réalité ne dépendant pas de nous. Telle est la condition de possibilité du bonheur et de la sagesse. Notions concernées : Le bonheur, la morale, le devoir, la liberté, le désir REPÈRES CONCERNÉS : contingent / nécessaire / possible - idéal / réel <p>...</p>
...	<p>...</p> <p>... et ainsi de suite avec tous les auteurs du programme, et même ceux des textes étudiés qui sont hors-programme.</p>

Evidemment un tel document ne peut être opératoire qu'à la condition d'une part que l'analyse soit précise et clairement formulée, et d'autre part que le référencement des notions et des repères soit pertinent. Ce qui implique un travail de supervision de la part de l'enseignant, voire même d'évaluation et de correction.

Par ailleurs il est probablement judicieux, une fois que le groupe d'élèves a fini le travail sur ce premier tableau « **Les auteurs** », de le renvoyer aux deux autres tableaux, « **Les notions** » et « **Les repères** », pour qu'il puisse les remplir et aller ainsi au bout de la démarche qui consiste à rendre mobiles ses connaissances, afin précisément de pouvoir les mobiliser.

Exemple :

LES NOTIONS + Les références	
LA CONSCIENCE	ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux</u> , IV, 10
LA PERCEPTION	EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u> EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u>

LE DÉSIR	<p>PLATON - <i>La fécondité du désir</i> - <u>Le banquet</u></p> <p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p> <p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p> <p>LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - <u>De la nature des choses, II</u></p> <p>SENEQUE - <i>Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas</i> - <u>De la vie heureuse</u></p> <p>SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse, 8</u></p>
AUTRUI	<p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p>
L'EXISTENCE ET LE TEMPS	<p>ARISTOTE - <i>Le quadruple mouvement</i> - <u>Physique, IV</u></p> <p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p>
LE TRAVAIL ET LA TECHNIQUE	<p>ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux, IV, 10</u></p>
L'ART	<p>ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux, IV, 10</u></p>
LA RELIGION	<p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p>
LA JUSTICE ET LA LOI	<p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p>
LE BONHEUR	<p>PLATON - <i>La fécondité du désir</i> - <u>Le banquet</u></p> <p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p> <p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p> <p>LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - <u>De la nature des choses, II</u></p> <p>SENEQUE - <i>Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas</i> - <u>De la vie heureuse</u></p> <p>SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse, 8</u></p>
LA MORALE	<p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p> <p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p> <p>LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - <u>De la nature des choses, II</u></p> <p>SENEQUE - <i>Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas</i> - <u>De la vie heureuse</u></p> <p>SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse, 8</u></p>
LE DEVOIR	<p>PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> - <u>République II</u></p> <p>EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u></p> <p>LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - <u>De la nature des choses, II</u></p> <p>SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse, 8</u></p>

LA LIBERTÉ	<p><i>PLATON - L'anneau de Gygès - <u>République II</u></i> <i>EPICURE - L'ataraxie - <u>Lettre à Ménécée</u></i> <i>EPICURE - La matière ou la mécanique des atomes - <u>Lettre à Hérodote</u></i> <i>LUCRECE - Le plaisir comme loi de la nature - <u>De la nature des choses, II</u></i> <i>LUCRECE - Le clinamen - <u>De Natura Rerum</u></i> <i>SENEQUE - Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas - <u>De la vie heureuse</u></i> <i>SENEQUE - Consentir au monde - <u>De la vie heureuse, 8</u></i></p>
LA RAISON ET LE RÉEL	<p><i>PLATON - Savoir et ignorer, la figure de Socrate - <u>Apologie de Socrate (-385)</u></i> <i>ARISTOTE - Le syllogisme - <u>Organon, Les topiques, I</u></i> <i>EPICURE - La matière ou la mécanique des atomes - <u>Lettre à Hérodote</u></i> <i>SENEQUE - Ce qui dépend de moi et ce qui n'en dépend pas - <u>De la vie heureuse</u></i></p>
LA DÉMONSTRATION	<p><i>ARISTOTE - Le syllogisme - <u>Organon, Les topiques, I</u></i></p>
THÉORIE ET EXPÉRIENCE	<p><i>LUCRECE - Le clinamen - <u>De Natura Rerum</u></i></p>
LA MATIÈRE ET L'ESPRIT	<p><i>ARISTOTE - Le quadruple mouvement - <u>Physique, IV</u></i> <i>EPICURE - La matière ou la mécanique des atomes - <u>Lettre à Hérodote</u></i> <i>LUCRECE - Le clinamen - <u>De Natura Rerum</u></i></p>
LE VIVANT	<p><i>ARISTOTE - Le quadruple mouvement - <u>Physique, IV</u></i></p>
LA VÉRITÉ	<p><i>PLATON - Savoir et ignorer, la figure de Socrate - <u>Apologie de Socrate (-385)</u></i> <i>ARISTOTE - Le syllogisme - <u>Organon, Les topiques, I</u></i> <i>EPICURE - La matière ou la mécanique des atomes - <u>Lettre à Hérodote</u></i></p>
...	<p>... et ainsi de suite</p>

Faire ce travail de référencement permet à l'élève de comprendre qu'un cours de philosophie n'est pas composé simplement de chapitres qui se succèdent mais qu'il a pour spécificité de mettre librement en circulation l'ensemble des notions du programme les unes par rapport aux autres, et d'ouvrir ainsi la possibilités d'articulations multiples et au fond infinies. Ce qui compte alors en philosophie ce n'est donc pas tant d'être capable de restituer telle ou telle articulation, considérée à tort ou à raison comme incontournable, que d'être capable de penser les enjeux philosophiques d'une articulation nouvelle entre notions, en prenant appui sur une culture philosophique qui n'est pas une fin en soi mais bien un support vivant à partir duquel cette articulation peut donner à penser. En ce sens, et c'est bien cela qui est si difficile à saisir et à accepter pour les élèves, ce qu'ils diront au baccalauréat, ils ne le connaissent pas avant le baccalauréat. D'ailleurs, s'ils tombent sur un sujet ou un texte proches de ce qu'ils ont étudié pendant l'année scolaire, il ne faudra jamais que ce sujet ou ce texte soit appréhendé par l'élève comme un prétexte pour faire valoir une culture acquise, il faudra au contraire que ce sujet ou ce texte deviennent l'occasion d'une mise en question ou d'un ré-examen de leurs connaissances mêmes. Rien n'est effectivement acquis en philosophie, laquelle ne correspond ainsi jamais à un savoir positif mais bien à un savoir problématique qui nous condamne à découvrir ou à redécouvrir ce qu'il y a à penser.

D'un point de vue très pragmatique, ce travail de référencement permet aussi de faire apparaître explicitement, et au fur et à mesure, l'avancement du traitement des notions en donnant aux élèves, à

terme, une photographie des références essentielles par notion qu'il a pu travailler selon des axes problématiques différents dans son cours.

On peut même imaginer structurer ou organiser ces listes de références, dans un dernier effort de synthèse en fin d'année, selon les approches problématiques que les auteurs font de la notion en question en construisant des rapprochements et des oppositions par exemple.

C'est ici qu'intervient la construction du dernier tableau, celui qui porte sur les repères du programme, lequel constitue un levier puissant pour travailler son cours de philosophie de manière transversale et faire l'apprentissage d'un vocabulaire conceptuel essentiel à la philosophie elle-même, lequel fait partie des connaissances à acquérir et dont la mobilisation est exigée par l'exercice philosophique.

LES REPÈRES Définitions + occurrences	
ABSOLU / RELATIF	<i>est absolu ce qui est inconditionné, immuable et porte en soi-même sa raison d'être ; est relatif ce qui est en relation à autre chose que soi, soit donc ce qui est dépendant, limité et variable</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · ARISTOTE - <i>Le quadruple mouvement</i> - Physique, IV Si le mouvement éternellement circulaire qui caractérise le supra-lunaire est parfait et absolu, dans l'infra-lunaire tout change et est seulement relatif. · EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - Lettre à Ménécée L'absence de trouble qui caractérise le sage lui permet d'atteindre un bonheur non plus relatif ou variable mais absolu, lequel qui n'a rien à envier à celui des Dieux. · SENEQUE - <i>Ce qui dépend et ne dépend pas de moi</i> - De la vie heureuse Je dispose d'un pouvoir absolu sur mes propres pensées alors qu'il n'est que très relatif et limité sur ce qui m'est extérieur, soit donc sur la fortune. ...
CAUSE / FIN	<i>La cause est ce qui produit un effet, elle se situe donc avant, alors que la fin désigne à la fois le terme et le but ou la finalité, et se situe après</i>
	<ul style="list-style-type: none"> · PLATON - <i>La fécondité du désir</i> - Le banquet La satisfaction du désir marque son arrêt, son terme ou sa fin, ce qu'il ne veut pas au fond, sa fin véritable ou son but étant de continuer à enfanter et à produire. · EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - Lettre à Hérodote La pluie atomique initiale s'est transformée en un enchaînement de causes et d'effets à partir de la déviation des atomes jusqu'à donner, par agglutination, les choses que l'on voit, les réalités. · LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - De la nature des choses, II Le plaisir est causé par l'union des atomes ou le mouvement qui les rapproche les uns des autres ; à l'inverse la douleur par leur désunion ou la tension qui conduit à leur séparation. Il faut se donner pour but d'atteindre le plaisir.

	<p>· LUCRECE - <i>Le clinamen</i> – <u>De la nature des choses</u>, II Le clinamen ou la déclinaison des atomes est la <u>cause</u> de leur entrechoquement dans le vide qui entraîne par combinaison l'apparition des choses telles qu'on les connaît.</p> <p>...</p>
<p>POSSIBLE / CONTINGENT/ NÉCESSAIRE</p>	<p><i>Est possible ce qui peut être ; est contingent ce qui peut ne pas être ; est nécessaire ce qui ne peut pas ne pas être.</i></p> <hr/> <p>· ARISTOTE - <i>Le syllogisme</i> - <u>Organon</u>, Les topiques, I Il s'agit d'une forme de raisonnement qui établit <u>la nécessité</u> d'une conclusion à partir de deux propositions données ou prémisses.</p> <p>· ARISTOTE - <i>Le quadruple mouvement</i> - <u>Physique</u>, IV C'est <u>la nécessité</u> qui caractérise l'ordre du supra-lunaire puisqu'on n'y trouve que le mouvement circulaire, alors que tout est <u>contingent</u> dans l'ordre infra-lunaire.</p> <p>· EPICURE - <i>Classement des désirs et calcul des plaisirs</i> - <u>Lettre à Ménécée</u> Les désirs naturels et <u>nécessaires</u> doivent impérativement être satisfaits ; les désirs vains et superflus sont <u>impossibles</u> à satisfaire ; et la satisfaction des désirs naturels non <u>nécessaires</u> est <u>contingente</u> car soumise à un calcul des plaisirs qui peut ou non s'avérer favorable.</p> <p>· EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u> La réalité est strictement matérielle et régie par les lois <u>nécessaires</u> de la causalité qui ordonnent la mécanique des atomes.</p> <p>· LUCRECE - <i>Le clinamen</i> – <u>De la nature des choses</u>, II Le clinamen ou la déclinaison des atomes apporte de la <u>contingence</u> dans l'univers qui est régi par les lois <u>nécessaires</u> de la mécanique des atomes.</p> <p>· SÉNÈQUE, <i>Ce qui dépend et ne dépend pas de moi</i> - <u>De la vie heureuse</u> Ce qui ne dépend pas de moi correspond à tout ce qui n'est pas en mon pouvoir d'éviter, soit donc <u>la nécessité</u> et à son ordre</p> <p>· SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse</u>, 8 Pour être heureux il faut et il suffit de reconnaître et d'admettre la <u>nécessité</u> comme <u>nécessaire</u>, autrement cesser de vouloir que ce qui est <u>nécessaire</u> ne le soit pas.</p> <p>...</p>
<p>CROIRE / SAVOIR</p>	<p><i>Croire c'est tenir pour vrai, sans preuve et sans démonstration, alors que savoir c'est connaître la vérité grâce à la mise en œuvre de procédures rationnelles</i></p> <hr/> <p>· PLATON - <i>Savoir et ignorer, la figure de Socrate</i> - <u>Apologie de Socrate</u> Le véritable ignorant <u>croit savoir</u> ou <u>ignore</u> qu'il ne <u>sait</u> pas, quand le <u>savant</u> véritable <u>sait</u> son <u>ignorance</u> et ne <u>croit</u> pas détenir la vérité quand elle lui échappe.</p> <p>...</p>
<p>ESSENTIEL / ACCIDENTEL</p>	<p><i>Est essentiel ce que l'on ne peut pas retirer à la chose sans la faire disparaître. A l'inverse est accidentel qui peut lui être retiré sans la faire disparaître.</i></p>

	<p>· ARISTOTE - <i>Le quadruple mouvement</i> - <u>Physique</u>, IV L'infra-lunaire correspond au règne de ce qui est changeant et accidentel alors que le supra-lunaire est de l'ordre de ce qui est vraiment, de ce qui ne change pas, de l'essentiel.</p> <p>· EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u> Si des lois causales nécessaires régissent la mécanique des atomes, les combinaisons atomiques n'ont rien d'essentiels mais sont simplement accidentelles comme de simples effets non voulus de causes multiples.</p> <p>· SENEQUE - <i>Ce qui dépend et ne dépend pas de moi</i> - <u>De la vie heureuse</u> Si les choses se passent comme je l'ai voulu, ce n'est qu'accidentel car seules mes pensées dépendent de moi et je n'ai que peu de prise sur ce qui m'est extérieur.</p> <p>...</p>
FORMEL / MATÉRIEL	<p><i>Est formel ce qui concerne la forme indépendamment du contenu, est matériel ce qui concerne le contenu indépendamment de la forme</i></p> <hr/> <p>· ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux</u>, IV, 10 La main est capable "<i>de tout saisir et de tout tenir</i>" et de prendre ainsi toutes les formes possibles grâce aux outils qu'elle fabrique et utilise.</p> <p>· EPICURE - <i>La matière ou la mécanique des atomes</i> - <u>Lettre à Hérodote</u> Quelle que soit les formes que prennent les choses du monde elles sont toutes strictement matérielles, soit donc composées d'atomes qui se sont agglutinés en vertu des strictes lois de la mécanique atomiques.</p> <p>...</p>
EN ACTE / EN PUISSANCE	<p><i>Ce qui existe en acte est accompli alors que ce qui existe en puissance n'est pas encore réalisé et n'est encore que virtualité ou potentialité.</i></p> <hr/> <p>· ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux</u>, IV, 10 La main est un outil à fabriquer des outils. Elle est ainsi en puissance scie, marteau, stylo, couteau, pelle etc, et en acte chacun d'entre eux dès qu'elle l'utilise.</p> <p>...</p>
IDÉAL / RÉEL	<p><i>Est idéal ce qui existe en idée ou intellectuellement, mais aussi ce qui atteint le plus haut degré de perfection. Par opposition est réel (du latin "res": chose) tout ce qui est donné, autrement dit ce qui existe effectivement</i></p> <hr/> <p>· SENEQUE - <i>Ce qui dépend et ne dépend pas de moi</i> - <u>De la vie heureuse</u> J'ai un pouvoir sur mes propres pensées qui doit me conduire à accepter le réel tel qu'il est, soit donc à cesser de vouloir qu'il coïncide toujours avec l'idéal sous peine d'être constamment malheureux.</p> <p>· SENEQUE - <i>Consentir au monde</i> - <u>De la vie heureuse</u>, 8 Plutôt que d'être insatisfait à vouloir en vain conformer la réalité à l'idéal, conformons nos idées au réel et soyons capables de vouloir ce qui arrive.</p> <p>...</p>

<p>EN FAIT / EN DROIT</p>	<p><i>Existe « en fait » tout ce qui est effectivement, ce qui a lieu ou eu lieu ; existe « en droit » tout ce qui doit être, qui aurait dû avoir lieu. On oppose en ce sens la réalité factuelle, souvent tordue, à l'idéal qui cherche à la corriger, à la rendre droite</i></p> <p>· PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> – <u>République</u>, II L'impunité <u>de fait</u> que lui procure l'anneau conduit Gygès à se donner tous les <u>droits</u>, qu'il n'a pas évidemment, puisque jamais la possibilité matérielle de faire quelque chose ne peut se confondre avec la possibilité morale.</p> <p>...</p>
<p>INTUITIF / DISCURSIF</p>	<p><i>Ce qui est intuitif relève d'une compréhension spontanée alors que ce qui est discursif passe par le discours, le langage et par le raisonnement.</i></p> <p>· ARISTOTE - <i>Le syllogisme</i> - <u>Organon</u>, Les topiques, I Le syllogisme est une procédure <u>discursive</u> qui procède par étapes pour atteindre la vérité, soit donc correspond à un raisonnement qui part de deux prémisses, une majeure une mineure, à partir desquelles on peut tirer une conclusion.</p> <p>...</p>
<p>LÉGAL / LÉGITIME</p>	<p><i>Est légal ce qui est conforme au droit positif soit donc autorisé par la légalité ; est légitime ce qui est conforme au droit naturel et à la morale</i></p> <p>· PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> – <u>République</u>, II Sans une <u>légalité</u> contraignante les hommes ont les plus grandes difficultés à s'en tenir à ce qui est <u>légitime</u> ou acceptable moralement et se donnent tous les droits, qu'ils n'ont pas évidemment.</p> <p>...</p>
<p>MÉDIAT / IMMÉDIAT</p>	<p><i>Est médiat ce qui est indirect, ce qui lie deux éléments l'un à l'autre comme un intermédiaire, ce qui suppose une distance pour aller à la chose. Inversement est immédiat ce qui est direct, spontané et sans intermédiaire.</i></p> <p>· ARISTOTE - <i>L'homme seul a des mains</i> - <u>Des parties des animaux</u>, IV, 10 C'est par la <u>médiation</u> d'un outil qu'elle utilise que la main peut devenir scie, marteau, stylo, pelle ou couteau, et ainsi améliorer l'efficacité de son action sur le monde en fonction de ses vues.</p> <p>...</p>
<p>OBLIGATION / CONTRAINTE</p>	<p><i>L'obligation est un devoir légal ou moral qui implique un accord de la volonté, alors que la contrainte est une pure force physique à laquelle nous nous soumettons</i></p> <p>· PLATON - <i>L'anneau de Gygès</i> – <u>République</u>, II Parce que l'invisibilité que lui procure l'anneau le soustrait à la <u>contrainte</u> des lois, Gygès se croit délivré de ses <u>obligations</u> mais d'une certaine façon perd son âme.</p> <p>...</p>
<p>TRANSCENDANT / IMMANENT</p>	<p><i>Est transcendant ce qui appartient à un ordre supérieur, ce qui est au-dessus, inaccessible. Par opposition est immanent ce qui est compris dans la nature d'un être et ne nécessite pas l'appel à un principe supérieur</i></p>

	<p>· EPICURE - <i>L'ataraxie</i> - <u>Lettre à Ménécée</u></p> <p>Si les dieux ne sont pas à craindre et qu'il est inutile de les prier c'est qu'ils ne sont pas <u>transcendants</u> par rapport à la nature mais bien soumis aux lois de la mécanique atomique. Ils sont juste trop lointains et indifférents.</p> <p>...</p>
UNIVERSEL / GÉNÉRAL / PARTICULIER / SINGULIER	<p><i>Est universel ce qui s'applique à tous les êtres sans exception, général ce qui s'applique à la plupart des êtres, particulier à quelques-uns, et singulier à un seul d'entre eux</i></p> <p>· ARISTOTE - <i>Le quadruple mouvement</i> - <u>Physique</u>, IV</p> <p>Dans l'ordre de l'infra-lunaire on ne trouve que du changement <u>singulier</u> alors que le mouvement qui caractérise le supra-lunaire est <u>universel</u>.</p> <p>· ARISTOTE - <i>Le syllogisme</i> - <u>Organon</u>, Les topiques, I</p> <p>Dans certains syllogismes, la prémisses majeure porte sur <u>l'universel</u> ou le <u>général</u>, et la prémisses mineure sur le <u>particulier</u> ou le <u>singulier</u>.</p> <p>...</p>
PRINCIPE / CONSÉQUENCE	<p><i>Un principe est un élément premier ou fondateur qui entraîne une ou plusieurs conséquences comme prolongement nécessaire</i></p> <p>· ARISTOTE - <i>Le syllogisme</i> - <u>Organon</u>, Les topiques, I</p> <p>Dans un syllogisme les prémisses sont les <u>principes</u> desquels nous pouvons tirer des conclusions comme <u>conséquences</u> nécessaires.</p> <p>· LUCRECE - <i>Le plaisir comme loi de la nature</i> - <u>De la nature des choses</u>, II</p> <p>L'épicurisme est un hédonisme qui fait du plaisir <u>le principe</u> du bonheur autrement dit ce à partir de quoi il est seulement possible, ce dernier correspondant à la loi générale de la nature.</p> <p>...</p>
	<p>et ainsi de suite avec tous les repères du programmes et toutes les références étudiées au fur et à mesure de l'année scolaire.</p>

Tout l'intérêt de ce type de travail est qu'il soit conduit par les élèves eux-mêmes de façon à ce qu'ils puissent s'approprier ces distinctions conceptuelles et les mobiliser pour construire leur pensée. Ce peut donc être un travail au long cours, sur l'année complète, et de surcroît cela peut à terme constituer un outil de révision particulièrement efficace, d'autant plus que cet outil les accompagne tout le temps dans la mesure où ils peuvent le consulter et le travailler librement sur le téléphone. Ainsi il est même imaginable d'organiser une séance de travail en classe sur ces trois tableaux directement avec leur téléphone.

2^{ème} proposition : Constitution d'un document collaboratif de curation de références culturelles en relation avec les notions du programme

- L'idée est de rassembler et de partager sur un même document collaboratif, lequel serait rendu disponible à tous les élèves de la classe de la même manière que les trois tableaux précédents,

l'ensemble des références culturelles qu'ils ont pu rencontrer dans le cadre et hors du cadre de l'école qui pourraient être mises en relation avec les notions du programme de philosophie et les problèmes qu'elles abordent.

- Un tel document pourrait être ouvert en début d'année et être alimenté jusqu'en juin avec quelques séances en salle informatique consacrées à cela, mais aussi beaucoup plus librement par chacun des élèves au moment où il le souhaite. L'objectif est bien de faire le point, de partager des références, d'articuler les cultures scolaires et extra-scolaires, de décroquer la réflexion, d'ouvrir des perspectives aussi, et de constituer un socle culturel pouvant servir de base à la construction et à l'instruction des problèmes philosophiques traités pendant l'année.
- Il ne s'agit évidemment pas de répertorier des passages obligés, et encore moins d'enfermer des œuvres dans des cases, mais simplement d'identifier ce que l'on a vu ou entendu qui pourrait nourrir la réflexion. Il est donc essentiel ici de faire sa place à la culture personnelle dont disposent les élèves pour que ce document soit le leur.
- L'idéal est d'utiliser ce qu'Internet permet de faire remarquablement: rendre directement accessibles les contenus par l'intermédiaire de liens renvoyant à ces références culturelles, ou du moins à des éléments intéressants portant sur elles.
- On parle de "curation" pour désigner cette pratique numérique de veille, de sélection et de partage des contenus les plus pertinents du Web concernant un domaine particulier.

Exemple :

	LITTÉRATURE	CINÉMA/SERIES	ARTS PLASTIQUES	MUSIQUE
LE SUJET	<ul style="list-style-type: none"> · La métamorphose, de Kafka · Le mythe de Sisyphe, de Camus · Essais, de Montaigne · L'éducation sentimentale, de Flaubert · Les confessions, de Rousseau ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Zelig, de Allen · Blade Runner, de Scott · Matrix, des Wachowski · The Truman Show, de Weir · Citizen Kane, de Wells · Little big man, de Penn ... 	<ul style="list-style-type: none"> · L'homme qui marche, de Giacometti · Les autoportraits de Dürer, Rembrandt, Van Gogh, Frida Kahlo, Francis Bacon · Oedipe et le Sphinx, de Moreau · Le cri, de Munch ... 	<ul style="list-style-type: none"> · On ne change pas, de Dion · Human, de Rag'n'Bone Man · "Etre soi-même c'est inouï", Denis Lavant interprète Henry Miller · Si j'étais moi, de Zazie
LA CONSCIENCE	<ul style="list-style-type: none"> · La légende des siècles, "La conscience", de Hugo · La modification, Michel Butor · Le portrait de Dorian Gray, de Wilde · La Nausée, de Sartre · Les démons, de Dostoïevski ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Persona, de Bergman, · Johnny s'en va en guerre, de Trumbo · Premier contact, de Villeneuve · La planète des singes, de Wyatt · Eternal sunshine of the spotless mind, de Gondry · The Truman Show, de Weir ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Narcisse, de Le Caravage · Le faux miroir, de Magritte · G. Garcin, Identité · La naissance d'Adam, de Michel Ange · L'ami de l'ordre, de Magritte ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Guilty Conscience, de Eminem ...

L'INCONSCIENT	<ul style="list-style-type: none"> · Tous les matins du monde, de Quignard · Mars, de Zorn · Le démon de la perversité, de Poe · Fictions, de Borges · Najda, de Breton · Et Nietzsche a pleuré, de Yalom ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Pas de printemps pour Marnie, de Hitchcock, · Freud, Passions secrètes, de Huston · Annie Hall, de Allen · Inception, de Nolan · Un chien andalou, de Bunuel · Les sopranos, de Chase · Mullholand Drive, de Lynch ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Persistance de la mémoire, de Dali · Le carnaval d'Arlequin, de Miro · Le double secret, de Magritte · Noire et Blanche, de Man Ray · Le cauchemar, de Füssli ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrez dans le rêve, de Manset · La nuit je mens, de Bashung ...
LE DÉSIR	<ul style="list-style-type: none"> · Phèdre, de Racine · Les liaisons dangereuses, de Choderlos de Laclos · Don Juan, de Molière · Le soulier de satin, de Claudel · La peau de chagrin, de Balzac · La Princesse de Clèves, de Madame de Lafayette ... 	<ul style="list-style-type: none"> · In the mood for love, de Wong Kar Wai · American Beauty, de Mendes · Les ailes du désir, de Wenders · La loi du désir, de Almodovar · Eyes wide shut, de Kubrick · Cet obscur objet du désir, de Bunuel · Mort à Venise, de Visconti · La femme d'à côté, de Truffaut ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Dali, La grenade · Le verrou, de Fragonard · Le baiser , de Klimt · Psyché ranimée par le baiser de l'Amour, de Canova · Le jardin des délices, de Bosch ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Foule sentimentale, de Souchon · Formidable, de Stromae · Je t'ai dans la peau, de Piaf ...
AUTRUI	<ul style="list-style-type: none"> · Vendredi ou la vie sauvage, de Tournier · L'empreinte à Crusocé, de Chamoiseau · Huis clos, de Sartre · Les bonnes, de Genet · Docteur Jekyll et Mister Hide, de Stevenson ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Freaks, de Browning · Elephant Man, de Lynch · Identification d'une femme, de Antonioni · Vertigo, de Hitchcock · Rectify, de MacKinnon ... 	<ul style="list-style-type: none"> · La supplication, de C. Claudel · Les amants, de Magritte · Les deux Fridas, de F. Kahlo · Zola aux outrages, de Degroux · Le moulin de la galette, de Renoir · Les noctambules, de Hopper ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Que serais-je sans toi ?, de Ferrat ...
L'EXISTENCE ET LE TEMPS	<ul style="list-style-type: none"> · Mignonne allons voir si la rose, de Ronsard · Le Pont Mirabeau, de Apollinaire · En attendant Godot, de Beckett · Le piège diabolique, de Jacobs ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Time out, de Niccol · Le 7ème sceau, de Bergman · L'armée des 12 singes, de Gilliam · Interstellar, de Nolan · Retour vers le futur, de Zemeckis · L'effet papillon, de Bresse et Gruber · Minority report, de Spielberg ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Vanité, de de Champaigne · Nature morte aux pommes, de Cézanne · Saturne dévorant un de ses fils, de Goya · La lamentation sur le Christ mort, de Mantegna ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Avec le temps va, de Ferré · Les feuilles mortes, de Montand · Cécile ma fille, de Nougaro · Si tu t'imagines, de J. Gréco ...

LA PERCEPTION	· Le parfum, de Süskind, · Sourde, muette, aveugle, de H. Keller ...	· Le dernier des hommes, de Murnau · Meurtre dans un jardin anglais, Greenaway · Les fraises sauvages, de Bergman ...	· L'art du jardin · Les ambassadeurs, Hans Holbein, 1533 · Femme assise dans un fauteuil, de Picasso · Number 26A, de Pollock · Lever de soleil avec monstres marins, de Turner · Impression, soleil levant, de Renoir ...	· Prendre ta douleur, de Camille ...
	... et ainsi de suite avec l'ensemble des notions du programme.			

Encore une fois tout l'intérêt de ce travail est qu'il soit conduit par les élèves eux-mêmes et que chacun d'entre eux contribue à la culture de tous et tissent ces liens et en aiguisant la curiosité des autres. On peut espérer ainsi donner de la mobilité aux connaissances et articuler culture scolaire et extra scolaire.

Temps 4 : Réflexion sur les perspectives d'enrichissement de la culture numérique

Retour aux pratiques du numérique et explicitation des modifications éventuelles que le travail précédemment conduit a pu provoquer.

Question posée aux élèves :

A l'issue de cette séquence, votre relation à cette pratique a-t-elle été modifiée ? Si oui, en quoi ? Quelles perspectives cela a-t-il ouvert ?

Pour boucler la boucle en quelque sorte, il s'agit bien de revenir aux pratiques numériques en général et d'essayer d'identifier ce que ce travail philosophique change ou est susceptible de faire changer, l'idée étant bien de contribuer à un usage plus réfléchi et maîtrisé du numérique. Un tel bilan peut être conduit aussi bien individuellement qu'en groupe.

Éléments de réponse possibles:

- On peut imaginer qu'un tel travail parvienne à infléchir la conception que les élèves peuvent se faire du savoir comme une totalité figée, et d'Internet comme le simple instrument de sa mise à disposition, pour y voir le lieu, toujours en mouvement, à partir duquel ce savoir lui-même se réforme, se partage et se construit.
- De la même manière on peut espérer que l'élève comprenne qu'une connaissance à proprement parler ne se possède pas individuellement et de manière monolithique mais qu'elle est au contraire toujours mobile, articulable, discutable, inépuisable et finalement pleine d'avenir, les pratiques de partage numérique apparaissant comme un des lieux privilégiés de cette mobilité et de cet avenir.

- Ce travail de curation de références culturelles peut contribuer de son côté à réconcilier l'élève avec lui-même et le sortir d'une certaine crispation scolaire qui parfois le caractérise et qui le rend incapable d'articuler ce qu'il fait à l'école avec le reste de son expérience du monde.
- Au bout du compte on peut s'attendre à ce que l'élève comprenne davantage en quoi ce que l'on connaît authentiquement nous forme et finit par nous constituer, autrement dit en quoi le savoir et la culture ne sont pas seulement décoratifs ou accessoires. En ce sens on peut espérer qu'Internet lui apparaisse de plus en plus comme un espace où il peut réellement se former et finalement comme le lieu d'une authentique émancipation possible.

Il est alors parfaitement imaginable, pour clore le travail sur ces quatre scénarios pédagogiques, d'organiser une table ronde ou un colloque final rassemblant les élèves en fonction des quatre gestes philosophiques examinés, dans l'objectif de mettre en commun les conclusions des uns et des autres sur les transformations de la culture numérique induites par ces nouvelles pratiques, et de dresser ainsi un bilan général pouvant donner lieu à la rédaction d'une synthèse collective.
