



Région académique
OCCITANIE

TraAM 2019/2021
Philosophie

-

L'INFORMATION

-

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

Équipe académique :

Michel Jeltsch (lycée Françoise de Tournefeuille)
Nicolas Laurens (lycée de Mirepoix)

Sous la responsabilité de :

Sophie Dreyfus, IA-IPR de philosophie de
l'académie de Toulouse

Sommaire

Présentation.....2

Etape n°1 - Le point de départ : ce que l'information n'est pas

- Le cadre théorique : la pensée de Simondon.....4
- Textes de Simondon.....5
- La situation pédagogique ...
 - ... du côté de l'élève.....6
 - ... du côté de l'enseignant.....7
- La place du numérique.....8

Etape n°2 - Le moment de la crise : la perte de soi

- Le cadre théorique : la pensée de Simondon.....10
- Texte de Simondon.....11
- La situation pédagogique
 - ... du côté de l'élève.....12
 - ... du côté de l'enseignant.....17
- La place du numérique.....19

Etape n°3 - L'information informante : une nouvelle individuation par le collectif

- Le cadre théorique : la pensée de Simondon.....21
- Textes de Simondon.....22
- La situation pédagogique ...
 - ... du côté de l'élève.....23
 - ... du côté de l'enseignant.....28
- La place du numérique.....30

Etape n°4 - Un exemple pratique - Sur la notion de travail

1. L'ancrage.....35
2. L'atelier philosophique numérique.....40
3. La conversation philosophique.....62
4. L'écriture philosophique collaborative.....62

Présentation du projet

Avec Simondon on découvre que le problème de fond de l'information ne se situe pas du côté de l'émetteur, de son élaboration, de sa qualité ou de sa valeur de vérité, mais bien plus du côté de celui qui la reçoit et qui souvent se contente de l'absorber telle quelle, de la répliquer à l'identique et de la diffuser, sans qu'aucun processus de transformation ne s'enclenche chez lui. Force est de constater que ce problème a pris une ampleur nouvelle à l'ère du tout numérique. Ici l'information n'informe rien, elle reste monolithique et inerte, elle n'ouvre sur aucun processus d'individuation. Elle se communique certes, mais le sujet ne se trouve en rien modifié.

Une telle approche se distingue du modèle cybernétique des théories de l'information qui abordent la notion en termes de transmission et de quantité. Elle met bien plutôt l'accent sur l'intensité, la modulation qualitative et plus encore, sur la relation. Précisément pour que cette relation puisse avoir lieu et partant, l'information devenir véritablement informante, le récepteur doit être dans certaines dispositions intérieures qui rendent possible le fait qu'il soit affecté. Développant une théorie des émotions, Simondon parle d'instabilité ou, pour reprendre le terme qu'il emprunte à la thermodynamique, de "métastabilité", laquelle seule peut révéler le potentiel d'être du sujet et ouvrir la possibilité d'une transformation vers une plus haute individuation.

Nous ne pouvons que le constater, trop d'élèves sont très peu "informés", au sens que Simondon donne à ce terme, et cela précisément parce qu'ils sont trop stables, autrement dit parce que la disposition d'âme qui ouvre la possibilité de cette information, avec les modulations et les transformations qu'elle implique tant du côté du sujet que du message lui-même, n'a pas encore été atteinte. Et ceci est particulièrement sensible en philosophie.

C'est alors à l'émergence de cette disposition d'âme chez l'élève, laquelle fait écho à ce que nous avons l'habitude d'appeler "l'étonnement philosophique", que nous avons travaillé dans le cadre de ces TraAM 2019/2021, en essayant de construire des scénarios pédagogiques basés sur le numérique susceptibles de la favoriser.

La synthèse de ce travail se présente sous la forme de trois tableaux successifs ordonnés selon les trois étapes chronologiques du processus d'individuation auquel nous nous sommes intéressés :

- Etape 1 : Le point de départ : ce que l'information n'est pas
- Etape 2 : Le moment de la crise : la perte de soi
- Etape 3 : L'information informante : une nouvelle individuation par le collectif

Pour faciliter la lisibilité de la réflexion, nous avons choisi d'organiser chacune de ces étapes selon une structure commune, elle-même articulée en trois temps principaux :

1. Un premier moment théorique, lequel nous a permis de poser le cadre de la pensée de Simondon, cette dernière constituant le point de départ et le fil rouge de notre réflexion sur l'information. A chaque fois, la clarification de ce cadre théorique nous a conduit à proposer comme autant de balises de courts extraits de Simondon qui nous ont paru significatifs.
2. Un second moment pédagogique cette fois, consacré à la transposition de cette réflexion sur le terrain de l'enseignement de la philosophie et de ses problématiques propres, et cela en interrogeant systématiquement la situation à la fois du point de vue de l'élève, et du point de vue de l'enseignant.
3. Un dernier moment centré sur le numérique et le rôle qu'il joue ou pourrait jouer au sein de ce questionnement pédagogique portant sur l'information sachant que, chemin faisant, nous nous sommes attachés dès le second moment à élaborer des propositions pédagogiques susceptibles de répondre aux différents enjeux qui ont pu être dégagés.

Enfin, pour terminer ce parcours, nous avons choisi de proposer un exemple concret de mise en œuvre de certains éléments clé issus de cette réflexion, tels qu'ils ont pu être expérimentés avec les élèves au cours de la seconde année de ce TraAM. L'option qui a été la nôtre en effet, a consisté toujours à confronter la théorie à la pratique, en mettant à l'épreuve de la classe de philosophie les concepts que nous avons pu trouver chez Simondon, les démarches pédagogiques que nous en avons tirées, et les usages du numérique qui nous ont semblé pouvoir répondre aux problématiques que nous avons rencontrées. Si cet exemple se veut significatif et peut-être inspirant, il ne constitue évidemment en rien un modèle. Il correspond simplement à une possibilité parmi d'autres, absolument perfectible et librement amendable, de ce qui peut se faire en classe de philosophie à partir de la rencontre entre la pensée de Simondon sur l'information et la réflexion pédagogique sur le numérique.

ETAPE n°1

LE POINT DE DÉPART : CE QUE L'INFORMATION N'EST PAS

LE CADRE THÉORIQUE :

LA PENSÉE DE SIMONDON

L'intuition centrale de Simondon c'est qu'il n'y pas d'individus. Le monde n'est pas fait d'individus, de choses séparées. Ce qu'il y a, ce sont des processus d'individuation. Cela commence par quelque chose de préindividuel, l'*apeiron* des présocratiques, un potentiel qui va donner un déphasage de l'être en deux choses : l'être individué et son milieu associé.

La notion d'information est pour Simondon la véritable « formule de l'individuation » et devrait permettre la réalisation d'une subversion des alternatives classiques, opposant respectivement : sujet / objet ; mécanisme / vitalisme ; psychologisme / sociologisme. Simondon en conclut que toute individuation comme véritable genèse de l'individu procède d'un « état préindividuel de l'être » qui est un « potentiel réel », dont la métastabilité – propre aux états dits « loin de l'équilibre » – nous donne un premier aperçu.

Simondon revisite complètement la notion d'information, confisquée jusqu'alors par ladite « Théorie de l'information » et la cybernétique. Plutôt que de la définir comme transmission de message, il la pense comme « transduction », c'est-à-dire comme la propagation d'une structuration par déphasage à partir d'un centre comme l'illustre l'exemple de la formation du cristal. On a une solution saline sursaturée et puis, à un moment, commence à se former un germe qui se cristallise et cela se transmet de proche en proche. C'est le paradigme du processus individuant. L'être initial (dit préindividuel) se scinde, se déphase (se dissocie) en un être individué et son milieu associé. L'être individué ne peut donc pas se penser hors de son rapport à cette réalité préindividuelle.

L'information est en cela genèse par prise de forme, conformément à son étymologie, et l'information en tant que transmission de message n'en est qu'un cas dérivé, qui ne serait pas possible sans une « information première », ou genèse radicale, en laquelle l'émetteur et le récepteur ne sont pas encore donnés.

**TEXTES
DE
SIMONDON**

<< L'information est, en un sens, ce qui apporte une série d'états imprévisibles, nouveaux ne faisant partie d'aucune suite définissable d'avance; elle est donc ce qui exige du canal d'information une disponibilité absolue par rapport à tous les aspects de la modulation qu'il achemine; le canal d'information ne doit apporter de lui-même aucune forme prédéterminée, ne pas être sélectif.>>

Du mode d'existence des objets techniques
(MEOT, Paris, Aubier, 1958 – réédition 2012), p.187

<< Au-dessus de l'information comme quantité et de l'information comme qualité existe ce que l'on pourrait nommer l'information comme intensité. (...)

L'information (...) n'est jamais déposée dans une forme pouvant être donnée; elle est la tension entre deux réels disparates, elle est la signification qui surgira lorsqu'une opération d'individuation découvrira la dimension selon laquelle deux réels disparates peuvent devenir système; l'information est donc une amorce d'une individuation, une exigence d'individuation, elle n'est jamais chose donnée; il n'y a pas d'unité et d'identité de l'information, car l'information n'est pas un terme; elle suppose tension d'un système d'être; elle ne peut être qu'inhérente à une problématique; l'information est ce par quoi l'incompatibilité du système non résolue devient dimension organisatrice dans la résolution; l'information suppose un changement de phase d'un système, car elle suppose un premier état préindividuel qui s'individue selon l'organisation découverte; l'information est la formule de l'individuation. Formule qui ne peut préexister à cette individuation; on pourrait dire que l'information est toujours au présent, actuelle car elle est le sens selon lequel un système s'individue.>>

L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information
(ILFI, Grenoble, éditions Jérôme Millon, 2005 – réédition 2015), p.31

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>Si l'on essaye de transposer cette réflexion dans le champ qui nous occupe, à savoir celui de la pédagogie de l'enseignement philosophique, nous devons malheureusement constater, nous le disions, que les élèves ne sont souvent pas "informés", dans le sens que Simondon donne à ce terme. Chez eux, une trop grande stabilité fait clairement obstacle à l'enclenchement de la réflexion philosophique, laquelle stabilité relève d'une double dimension, à la fois cognitive et psychologique. Rappelons que Simondon lui-même était professeur de psychologie sociale, comparée et générale, et que sa réflexion sur le processus d'individuation et l'accès au statut de personne repose sur une théorie des émotions.</p> <p>Dimension cognitive : Le contenu de pensée est "tout fait", plat et statique. Préexistant à l'élève, il est simplement rejoué par lui, répété ou transmis de manière artificielle, impersonnelle et approximative, comme s'il n'était pas concerné par son propre propos. Il s'en est absenté en réalité, et il parle comme à la troisième personne, se contentant de répliquer un discours qui lui est extérieur et qui ne l'implique pas. Le questionnement est seulement mimé, il n'est pas en prise avec son expérience propre. Aucun vécu et aucune intuition ne vient remplir les concepts dont il fait usage. L'ensemble du propos reste désincarné et ne dit rien. Sa personne n'est pas engagée. On a alors affaire à des évidences énoncées sans distance, à des banalités, des lieux communs ou des préjugés. Aucun travail de la pensée n'a véritablement lieu.</p> <p>Dimension psychologique : De manière concomitante, l'élève adopte une conduite de réponse qui fait obstacle à l'exercice réel de la pensée. Probablement renforcée par un certain <i>habitus</i> scolaire, cette conduite trouve sa source dans un profond besoin de sécurité, là où précisément la philosophie exige que l'on soit capable de supporter le trouble et l'inconfort de l'incertitude, pour envisager la pluralité des réponses possibles. Cette difficulté à suspendre son jugement pour questionner, autrement dit à réprimer son désir de réponse immédiate pour philosopher, repose sur un malentendu concernant la nature du savoir, lequel est ici "recherche" avant d'être "connaissance positive". Précisément, dans sa dimension directement psychologique, ce dernier trouve certainement lui-même son origine dans un</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA</p> <p style="text-align: center;">SITUATION</p> <p style="text-align: center;">PÉDAGOGIQUE</p> <p style="text-align: center;">...</p>		<p>déficit de confiance en son propre jugement. La pensée de l'élève est en effet inhibée, et ce qui apparaît c'est sa difficulté qui est la sienne à se positionner comme un sujet pensant, comme un interlocuteur valable, légitime et capable de porter un jugement en son nom propre, jugement pouvant valoir au-delà de la sphère de son expérience personnelle et subjective. C'est au sens de la responsabilité intellectuelle qu'il faut accéder.</p>
	<p>... DU CÔTÉ</p> <p>DE</p> <p>L'ENSEIGNANT</p>	<p>Ce malentendu vis-à-vis de la nature du savoir et du jugement en implique un autre concernant la relation qui unit le professeur à l'élève. Ce dernier en effet serait vide de connaissance quand le premier en serait plein, et l'acte d'enseigner consisterait à remplir ce vide par un simple jeu de transmission ou de diffusion de contenus ou d'informations, suivi d'exercices d'application puis d'évaluations. Il faut nuancer pourtant. Cette conception verticale de l'enseignement, centrée sur la parole descendante du maître et plaçant l'élève en situation de simple réceptivité passive, n'est probablement pas tout à fait fidèle à ce qu'il se passe véritablement en classe quand il y a vraiment philosophie. Pour autant, aussi exagérée soit-elle, force est de constater que cette image est souvent le prisme à travers lequel de nombreux élèves vivent le cours et se le représentent, cours qui est dit alors "magistral". Il suffit pour s'en convaincre de comparer les temps de parole. D'un côté il y a l'enseignant qui professe, le "sachant" ou le "savant", et de l'autre il y a l'élève qui écoute et prend des notes, lequel est précisément là pour combler son ignorance et apprendre ce qu'il ne connaît pas et que lui enseigne son maître.</p> <p>Nous le disions, l'expérience montre que les choses ne se passent pas tout à fait ainsi quand la classe de philosophie réussit. En effet cette dernière, dans ce cas, devient le lieu actuel d'une pensée partagée dans lequel l'intelligence du professeur comme celles des élèves tâchent d'avancer ensemble dans l'élucidation d'un problème. Il ne s'agit pas alors de remplir un vide, mais d'un espace d'activité commun, dans lequel tous deux cherchent, apprennent et questionnent, autrement dit dans lequel tous deux sont pris dans un même mouvement de pensée, par un heureux effet de contagion mutuelle. Ici, "dire" du maître et "écouter" de l'élève sont des "faire", au sens plein du terme. Ce point clarifié cependant, l'expérience montre malheureusement aussi que cette parole du maître n'a pas toujours l'opérativité naturelle que</p>

		<p>nous venons de souligner. C'est sa vocation certes, et c'est bien la charge des professeurs assurément que de la rendre possible, mais il semble que bien des élèves passent à côté, ne parviennent pas, sur la durée, à l'entendre et à se mettre complètement en mouvement avec elle, malgré les efforts déployés par le professeur pour la faire vivre. Le malentendu souligné plus haut prend alors le dessus et, pour reprendre notre fil directeur, l'information n'informe en rien. Les savoirs deviennent inertes ou non-significatifs.</p>
<p style="text-align: center;">LA PLACE DU NUMÉRIQUE</p>		<p>Tout semble indiquer que ce phénomène a pu prendre une ampleur nouvelle au cours des deux dernières décennies au travers de la montée en puissance du numérique et de son omniprésence actuelle. Certains parlent même de "l'ère du tout numérique" pour nommer l'époque qui est la nôtre, laquelle aura vu s'accomplir cette révolution technologique dans nos existences administratives, professionnelles, culturelles, sociales et aussi personnelles. Ainsi, ce que vivent les élèves à l'extérieur de la classe les expose aux flux constants des réseaux, des médias internet, des plateformes, et ne fait que renforcer le malentendu dont nous avons fait état. Ici en effet l'information n'informe personne, elle est là, immédiatement accessible et omni-disponible, elle passe, elle se diffuse, elle se communique, toujours en plus grande quantité et à une plus grande vitesse, mais elle n'ouvre sur aucun processus d'individuation, et le sujet à son contact ne se trouve en rien modifié. Il devient lui-même un passeur, une borne-relais, et se perd comme sujet dans le flux.</p> <p>Précisément, tout l'intérêt de l'approche de Simondon sur cette question est de rompre avec le modèle cybernétique des théories de l'information, lesquelles abordent cette notion en termes de transmission et de quantité. Dans une perspective différente en effet, Simondon met l'accent sur l'idée d'intensité, de modulation qualitative et plus encore, de relation. Et pour qu'une relation puisse avoir lieu, le récepteur doit être positionné autrement que comme un simple transmetteur ou diffuseur. Mais cela ne va pas de soi, et certaines conditions sont requises. Ceci implique en effet que certaines dispositions intérieures soient atteintes pour rendre possible le fait que le sujet soit affecté, et que cette relation se mette en place. Développant une théorie des émotions, Simondon parle d'instabilité ou, pour reprendre le terme qu'il emprunte à la thermodynamique,</p>

de “métastabilité”, laquelle seule peut révéler le potentiel du sujet et ouvrir la possibilité d’une transformation vers une plus haute individuation. C’est cette piste que nous essayons de suivre, en tâchant de faire en sorte que le numérique joue un autre rôle que celui de renforcer la méprise sur la nature du savoir et sur la relation enseignant / élève dont nous faisons état plus haut. De fait le web nous donne l’illusion que le savoir déjà constitué, au sens où il se pose comme un espace où se trouvent la solution ou la réponse à toutes les questions que l’on pourrait se poser, pour peu que l’on le demande. Ici la vérité, la solution ou la réponse préexistent à la question, elle existe *a priori*, et le savoir nous précède. On est au plus loin de la philosophie.

ETAPE N°2

LE MOMENT DE LA CRISE : LA PERTE DE SOI

LE CADRE THÉORIQUE :

LA PENSÉE DE SIMONDON

Le paradigme de l'individuation du cristal s'applique à tous les êtres. Mais dans le cas du cristal comme de tous les êtres inertes, cette individuation est définitive. Dans le cas des êtres humains, elle se poursuit sans cesse car le processus d'individuation engage un retour perpétuel à la source, c'est-à-dire au préindividuel, comme venant nourrir des phases d'individuation. L'être humain, qualifié d'individu psychique par Simondon, effectue son individuation en passant par des états instables puisque chaque état est temporaire dans la mesure où le retour au préindividuel y est toujours sous-entendu. Cette particularité conduit Simondon à nommer ce processus plus complexe « individualisation ». Ainsi, tandis que le cristal constitué n'opère pas de retour à la solution d'origine, l'être humain ou individu psychique, qui est le résultat d'une scission similaire, est animé par une tendance à se replonger dans le préindividuel pour, en tant qu'être conscient, compenser la perte initiale induite par la scission, car lui-seul peut avoir le sentiment de cette perte. Il s'agit ici de la genèse de la personne (l'individuation psycho-collective). Le sujet est animé d'un conflit interne que Simondon appelle sa "problématique", et qui consiste en l'incompatibilité

- entre son individu déterminé par sa situation présente (le hic et nunc)
- et sa charge de nature indéterminée

Pour le sujet, l'écart entre sa situation déterminée dans un espace et un temps donnés et sa nature, c'est-à-dire l'infinité des possibles qu'elle recèle et qu'il ne pourra jamais vivre, est la source de son angoisse mais aussi le motif de sa volonté de parvenir à retrouver une unité perdue. Comment résoudre le problème ?

Ce problème peut se résoudre par un retour vers *le préindividuel*, pour retrouver le potentiel d'engendrer une *nouvelle individuation mais à travers le collectif*. Il y a donc changement d'échelle. Cependant ce retour nécessite le passage par la désindividuation, qui seule permet une ouverture au préindividuel, gage d'une nouvelle individuation.

	<p>Se désindividualiser, consiste à se déprendre de soi pour replonger dans un lien avec le préindividuel et former de nouveaux rapports. Il s'agit d'une opération de déstructuration et donc de négation de son être qui comporte le risque de ne pas en sortir.</p> <p>Quel est le bénéfice de ce risque ? L'intérêt de cette désindividualisation est de retenir le potentiel du préindividuel pour nourrir les individualisations ultérieures. La désindividualisation est donc une phase que l'être psycho-social doit traverser pour accéder au statut de personne. Le sujet doit donc entrer dans un risque absolu pour s'élever : une personne est en effet plus qu'un sujet. Le sujet est l'individu qui a conscience de sa part préindividuelle, tandis que la personne est un sujet qui, lui, a mis sa part de préindividuel en relation avec celles des autres.</p>
<p style="text-align: center;">TEXTE DE SIMONDON</p>	<p><i><< Pour que cette nouvelle naissance soit possible, il faut que la dissolution des anciennes structures et la réduction en potentiel des anciennes fonctions soit complète, ce qui est une acceptation de l'anéantissement de l'être individué. Cet anéantissement comme être individué implique un parcours contradictoire des dimensions dans lesquelles l'être individué pose ses problèmes perceptifs et affectifs; une sorte d'inversion des significations est le début de l'angoisse, les choses proches paraissent lointaines, sans lien avec l'actuel, alors que les êtres lointains sont brusquement présents et tout puissant. Le présent se creuse en perdant son actualité; la plongée dans le passé et l'avenir dissipe la trame du présent et lui enlève sa densité de chose vécue. L'être individuel se fuit, se déserte. Et pourtant dans cette désertion il y a sous-jacence d'une sorte d'instinct d'aller se recomposer ailleurs et autrement, en réincorporant le monde, afin que tout puisse être vécu. L'être angoissé se fond en univers pour trouver une subjectivité autre; il s'échange avec l'univers; plonge dans les dimensions de l'univers. (...) l'angoisse est comme le parcours inverse de l'ontogenèse: elle détisse ce qui a été tissé, elle va à rebours dans tous les sens. L'angoisse est renoncement à l'être individué submergé par l'être préindividuel et qui accepte de traverser la destruction de l'individualité allant vers une autre individualisation inconnue. Elle est départ de l'être. >> (ILFI, 256)</i></p>

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>Pour continuer à tirer notre fil, si l'on essaye de transposer ces réflexions sur l'information et le processus d'individuation dans le champ de la pédagogie de l'enseignement philosophique, on comprend qu'une certaine radicalité est nécessaire pour Simondon. Il parle tout de même de "dissolution des anciennes structures", "d'anéantissement de l'être individué", de creusement, de renoncement, de fuite, de désertion, d'angoisse, voire de destruction, terminologie qui ne peut que nous surprendre par son extrémité, et nous faire prendre conscience que nous sommes peut-être un peu timides dans le travail que nous accomplissons avec nos élèves. Pas de demi-mesure ici, le régime de la provocation paraissant presque un minimum. Ce qu'il faut comprendre en tout cas, c'est qu'un dépaysement vis-à-vis de soi est nécessaire à l'élève, cette phase de décentration et de décomposition de l'individu étant la condition de possibilité de sa recombinaison. Rien ne sera possible sans cette étape, et il est probable que si certains élèves passent à côté de la philosophie, c'est précisément parce qu'ils restent trop auprès d'eux-mêmes, qu'ils ne sont pas réellement interpellés par elle, qu'elle ne les touche pas, qu'elle ne les déstabilise en rien, affects qui sont pourtant les ressorts de son opérativité. Par voie de conséquence, s'il s'agit bien d'aller chercher l'élève là où il est pour l'emmener ailleurs, notre questionnement pédagogique peut être formulé en ces termes :</p> <p>Dimension cognitive : Comment créer chez l'élève cet espace et ce creux, autrement dit fissurer sa stabilité ? Comment le mettre en crise ou provoquer en lui une contradiction telle qu'il parvienne à créer une distance avec ses propres opinions ? Comment permettre au problème de faire réellement problème justement, et de trouver chez l'élève cet enracinement existentiel sans lequel aucune transformation n'est possible ? Comment inscrire l'élève dans le doute vis-à-vis de lui-même et l'acceptation des risques qu'il comporte ? Comment le rendre capable d'aller "contre" la pensée commune, ou à contre-sens par rapport à sa pente ? Comment rendre possible ce décrochage, et le faire sortir de la pensée horizontale qui se limite à faire des listes ou à énumérer pour construire quelque chose comme une verticalité ?</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p><u>Proposition 1</u> : Le contre-pied Pour répondre à cette dimension cognitive du questionnement, il peut être profitable d'aller à contrepied des attentes de l'élève. Plutôt que d'examiner devant la classe les limites de telle ou telle opinion, évidence, lieu-commun ou proverbe, il peut être opportun d'inverser les rôles, soit donc de soutenir nous-mêmes, devant eux, jusqu'à leurs conséquences ultimes, des idées aussi discutables que le plâtisme, le spiritisme, l'astrologie, la superstition, le complotisme (« on n'a pas marché sur la lune », « aucun avion ne s'est écrasé sur le Pentagone », « le complot Illuminati », etc), ou plus modestement ce que l'on pourrait appeler des « tartes à la crème philosophiques » du type « c'est prouvé scientifiquement », « il n'y a que la vérité qui blesse », « il faut trouver le juste milieu » etc. Cela peut se faire directement, sans prévenir, pour davantage de percussio. L'idée est évidemment de permettre un décrochage ou une forme de recul critique chez l'élève, en obligeant à se décentrer par rapport à ses habitudes de pensée.</p> <p><u>Proposition 2</u> : La suspicion A cette fin, on peut avantageusement proposer des exercices de déconstruction d'expressions douteuses dont l'élève aurait pour charge de montrer l'usage discutabile qui y est fait d'un même terme ou concept, une sorte de « jeu du douteur ». Par exemple, dans le cadre d'un cours sur la nature, on pourrait leur demander d'examiner de manière critique les expressions suivantes en essayant de dégager quel usage est fait du concept de nature par celui qui les tient : « Soyez Nature ! Retournez à la nature ! Mangez des produits naturels ! », « La nature pousse les hommes à l'égoïsme et à la violence », « La nature veut que les femmes restent à la maison pour s'occuper des enfants », « L'homosexualité est contre-nature », « Je suis de nature timide ou colérique ». L'idée est bien de développer chez l'élève une culture de l'objection, une certaine vigilance de l'esprit pour qu'il ne se laisse plus penser une idée avant de l'avoir lui-même examinée.</p> <p><u>Proposition 3</u> : L'ancrage Pour répondre à cette demande indispensable de vécu et d'ancrage dans le réel permettant à l'élève d'appréhender le problème de l'intérieur, autrement dit pour rendre possible l'expérience</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>en première personne indispensable à ses apprentissages philosophiques, il peut être profitable d'ouvrir la réflexion ou de la nourrir par la mobilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ de mises en situation concrète (rencontres, témoignages audios ou vidéos, objets directement amenés en classe, manipulations pratiques ...). Il est intéressant à ce titre de savoir que Simondon, en 1957 au lycée Descartes de Tours où il était enseignant, faisait démonter et monter des moteurs à ses élèves dans un atelier qu'il avait installé dans les sous-sols de l'établissement. ➤ de cas pratiques posant des questions vives, comme par exemple des cas d'éthique appliquée tirées de l'actualité (clonage, gestation pour autrui, euthanasie, trafic d'organes etc), de désobéissance civile (l'affaire Snowden ...), de psychanalyse (Anna O, Elisabeth ...), de procès (Galilée, Antigone ...), de sauvagerie (Victor de l'Aveyron ...), de tests ou d'expérience (Milgram, IA ...), que les élèves eux-mêmes auraient à prendre en charge et à démêler. ➤ d'expériences de pensées ou de fictions intellectuelles scénarisées dans lesquelles les élèves peuvent se projeter (incarnation dans un corps autre, confrontation à des dilemmes moraux, super pouvoirs, fin du monde, suspension de telle ou telle contraintes comme l'Etat, le temps, le travail, la mort ...) ➤ de récits mythiques ou histoires emblématiques (l'anneau de Gygès ou l'intervention de Prométhée chez Platon, l'âne de Buridan, les porcs-épics de Schopenhauer, l'abeille et l'architecte de Marx, la pie de Tchouang-tseu, les nénuphars de Bergson etc) ➤ d'images pour interpeller ou fixer la pensée (photographie ou œuvres d'art en appui d'un texte, associations images / textes, confrontation ou mises en tension d'images différentes), ➤ Des séquences extraites de films ou de séries évidemment. <p><u>Remarque</u> : Ce qui semble compter ici c'est de parvenir à travailler le passage de l'expérience concrète de la vie réelle aux idées abstraites, et inversement. Si la méthode socratique consiste en effet à partir d'une situation de la vie courante pour en faire émerger un questionnement théorique (et l'on peut en ce sens inventer des exercices d'abstraction), un sujet de dissertation demande au contraire aux élèves de retrouver les données concrètes du problème à partir d'une</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>question générale. C'est un exercice inverse d'incarnation ou de mise en situation en quelque sorte. Il faut donc travailler à la fois ce sens du concret et ce sens de l'abstraction, ou plutôt le mouvement de l'un à l'autre, comme s'il s'agissait d'apprendre à nos élèves à remonter d'une situation concrète aux problèmes théoriques qu'elle pose, et de savoir redescendre d'une question générale à ce qui l'incarne, l'exemplifie, la motive et la justifie.</p>
		<p>Dimension psychologique : Si l'on s'intéresse maintenant au volet psychologique de cette question de la mise en crise de l'élève, la question devient celle de savoir comment réprimer en lui le désir de réponse immédiate ? Comment développer sa capacité à suspendre le mouvement spontané de sa pensée fixé sur la recherche de la réponse la plus évidente ? Comment interrompre chez lui les automatismes intellectuels et scolaires pour le rendre capable d'envisager la pluralité des possibles, soit donc d'accueillir l'étrangeté et la complexité du réel ?</p> <p>Dépasser cette conduite de réponse implique de rendre l'élève capable de supporter l'inconfort de l'incertitude et du doute, car c'est bien cet inconfort qui est le ferment de sa transformation future. Le réflexe le plus naturel est d'éviter les problèmes, et ici précisément on doit apprendre aux élèves non seulement à les supporter, mais encore à les construire, comme s'il fallait soi-même se mettre en danger ou en tension. On peut comprendre alors les résistances qui sont les siennes. Il faudrait parvenir à ce que l'élève à la fois doute de ce qu'il pense, et aie confiance en son jugement, soit donc en sa capacité à faire face à l'inconnu. Il y a des inhibitions à vaincre alors, et en tout premier celle qui consiste à se refuser le statut d'interlocuteur valable et légitime. Mais comment constituer nos élèves comme des sujets pensants capables de porter un discours propre et de l'assumer en face de leurs professeurs et en face des philosophes eux-mêmes ? Comment faire en sorte qu'ils comprennent qu'il ne s'agit plus ici de se conformer, mais bien de s'affirmer, sachant que cette affirmation a pour ressort une forme de négation de soi ?</p> <p>Pour s'inscrire dans les pas de Simondon face à de telles questions, il semble que bousculer l'élève par rapport à ses automatismes constitue une clé, sinon la clé. Tout semble alors se passer comme si on ne pouvait faire l'économie d'une forme de choc, de mise en danger, pour</p>

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>qu'une nouvelle individuation puisse émerger. Il est en ce sens remarquable de voir que les instructions officielles elles-mêmes, à l'occasion des préconisations qui sont les siennes concernant l'évaluation du baccalauréat de philosophie, encouragent les enseignants à valoriser la prise de risque que constitue pour l'élève l'effort de penser soi-même.</p> <p><u>Proposition 1 : Démêler</u> On peut cultiver le sens de la complexité chez nos élèves en les invitant aussi souvent que possible à distinguer le sens de termes proches. C'est d'ailleurs un des <i>topos</i> du cours de philosophie, et chacun peut observer à quel point il est opératoire, les élèves prenant part avec spontanéité et même plaisir à l'exercice de construction des différences conceptuelles qui peuvent exister entre l'illusion, l'erreur et le mensonge par exemple, ou encore entre créer et produire, désirer et vouloir, ou instinct, désir et pulsion, le travail sur les mots permettant souvent d'ouvrir les problèmes. Il s'agit bien d'aiguillonner leur curiosité naturelle pour les faire sortir de la confortable tiédeur de « la caverne ». Ces moments de travail conceptuel peuvent se faire aussi avec des exercices de classement de termes voisins comme bonheur / joie / gaieté / contentement / béatitude / jouissance / bien-être, ou encore comme pouvoir / puissance / autorité / maîtrise / domination / contrôle.</p> <p><u>Proposition 2 : Le choc pédagogique</u> Pour contourner les automatismes, éveiller la curiosité de l'élève et cultiver son autonomie de réflexion, il peut aussi être opératoire de partir de formules chocs d'auteurs de philosophie, ou de thèses radicales, contre-intuitives ou énigmatiques capables de fissurer le cercle de l'indifférence et de provoquer la surprise ou l'étonnement. On peut penser à des expressions provocantes comme « La science ne pense pas » (Heidegger), « Jamais nous n'avons été aussi libres que sous l'occupation allemande » (Sartre), « Tous les hommes recherchent d'être heureux, jusqu'à ceux qui vont se pendre » (Pascal), « Prouve ta preuve » (Pyrrhon), « On aime mieux la chasse que la prise » (Pascal), « La volonté de Dieu, cet asile de l'ignorance » (Spinoza), « L'injustice est fardée comme une vieille gueuse. Il faut la voir avant sa toilette » (Alain), « L'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu » (La Rochefoucauld), « L'homme qui médite est un animal dépravé » ou « On le forcera d'être libre » (Rousseau), « Les vivants sont toujours de plus en plus dominés</p>
---	---	---

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...		<p>par les morts » (Auguste Comte), « N'importe quelle explication vaut mieux que pas d'explication du tout » ou « Heureux les oublieux » (Nietzsche). Il s'agit bien ici de sortir l'élève du conformisme par une forme d'électrochoc intellectuel qui le déplace par rapport à ses habitudes scolaires, et le convoque en tant que sujet pensant.</p>
	... DU CÔTÉ DE L'ENSEI- GNANT	<p>Sans que cette approche constitue une révolution pédagogique à part entière, puisque ces leviers sont régulièrement activés en cours de philosophie, au moins peut-on dire qu'elle s'inscrit dans le cadre résolument constructiviste des pédagogies du développement, lesquelles sont centrées non plus sur le savoir, mais sur ses processus d'acquisition par le sujet apprenant. Ici enseigner ne consiste pas à transmettre, à ajouter, à incorporer, à inculquer, autrement dit à "informer" au sens commun du terme, comme s'il s'agissait de faire passer une forme à l'intérieur d'une matière ou de donner forme à une matière, mais à transformer une organisation interne existante à partir d'une "situation problème". Simondon critique d'ailleurs fortement l'hylémorphisme aristotélicien selon lequel un individu est engendré par la rencontre d'une matière et d'une forme. Selon lui en effet, le moule et l'argile qui servent à fabriquer une brique par exemple, sont déjà des individus en eux-mêmes, ayant une certaine forme pour l'argile, et une certaine matière pour le moule. En revanche tous deux, en tant qu'individus, procèdent d'un état préindividuel pensé comme potentiel, état qu'il faut retrouver ou réactiver pour qu'une nouvelle individuation soit possible. C'est tout l'objet de la crise dont nous parlons quand nous transposons cette réflexion dans le domaine de la pédagogie.</p> <p>Ce qui compte en tout cas c'est de comprendre que, là où l'élève était pensé ou se pensait lui-même comme devant assimiler le savoir délivré par le maître, en réalité il le construit activement ; là où l'enseignant transmettait ce savoir, il endosse une fonction de médiation dans les apprentissages de l'élève ; là où il centrait son effort sur sa maîtrise des connaissances et sa prestation, il développe des stratégies pour atteindre des objectifs d'apprentissage pour ses élèves et développe une pratique réflexive. Ses questions alors deviennent proprement pédagogiques, et non plus seulement disciplinaires et didactiques : « Comment l'élève apprend-il, et par quels moyens, démarches, outils ou dispositifs peut-on faciliter la réussite de ses apprentissages ? », «</p>

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ENSEI- GNANT</p>	<p>Comment parler moins soi-même pour le faire agir plus ? », « Comment l'encourager à devenir non seulement "actif" en classe, mais pleinement "acteur" de ses apprentissages ? ». Aussi, l'ensemble des propositions faites ici cherche à inscrire l'élève dans un processus de construction du sens en mettant en place les situations d'apprentissage appropriées, à même d'enclencher une transformation.</p> <p>Notons que ces interrogations nous conduisent à placer la focale sur la question des postures, des attitudes, des savoirs-être ou des dispositions, selon le mot que l'on préférera, lesquelles constituent la plupart du temps l'angle mort de nos pratiques enseignantes. C'est là probablement l'essentiel. Nous sommes en effet invités à reconnaître les attitudes des élèves comme les conditions de possibilité même de leurs apprentissages. Mais comment construire ces postures ? Cela ne va pas de soi : enseigner des contenus et des méthodes, autrement dit des connaissances déclaratives et procédurales, nous savons globalement faire. En revanche enseigner un désir c'est une tout autre affaire, car c'est bien de désir qu'il s'agit, comme si Simondon retrouvait ici la leçon de Socrate pour lequel le savoir est une "érotique", le manque étant constitutif de la démarche même d'apprendre. Le premier travail de Socrate pédagogue ne consiste-t-il pas à arracher son interlocuteur à son lieu, soit donc à le mettre en face de ses contradictions et de ses incohérences, pour creuser en lui une forme d'absence ? Ce n'est alors qu'en provoquant son embarras, là où il se trouve, autrement dit qu'en l'aiguillonnant, voire en le bousculant, que l'on aura une chance de le mettre en mouvement. C'est donc bien du "non-philosophique" qu'il faut partir, et cela de façon à pouvoir réfléchir aux conditions de son dépassement. Reconnaissons en tout cas que ce «non-philosophique» constitue le point de départ de tout cours de philosophie et de toute activité philosophique en général, la question du passage de l'un à l'autre devenant alors absolument centrale et s'apparentant toujours à une forme d'interruption ou à une rupture.</p>
--	---	---

LA PLACE DU NUMÉRIQUE

Là où le numérique transformait le sujet en simple passeur, transmetteur ou diffuseur noyé dans le flux de l'information extensive, passeur indifférent et anonyme, il faudrait pouvoir positionner ce dernier tout à fait autrement, soit donc comme ce qui au contraire doit pouvoir être affecté et entrer en relation avec l'information. De fait, l'environnement numérique ne nous présente les données que comme un stock de contenus indifférenciés et extérieurs à nous, lesquels circulent toujours plus massivement et plus vite selon une logique d'horizontalité et de nivellement absolue où tout est égal. L'idée est donc d'aborder le numérique à contre-emploi, ou à rebours de sa logique d'accumulation et d'accélération qui veut que la valeur s'établisse au nombre de "like" immédiats obtenus et aussitôt oubliés, et cela pour qu'il devienne un lieu d'instabilité, d'enracinement émotif, et de remise en question, une sorte de catalyseur ou de déclencheur. Prise et crise, et non plus abandon et continuité. Ce dernier doit en effet pouvoir contribuer à réactiver le potentiel d'être du sujet, levier indispensable d'une plus haute individuation.

Dans ces conditions trois priorités semblent se faire jour :

- interrompre le flux, en fixant un point ou en marquant un arrêt
- placer une verticalité, en sélectionnant des contenus et en fixant ainsi une hiérarchie
- entrer dans une logique d'intensité et non plus d'extension

Proposition : L'apostrophe

L'objectif étant d'interpeller et de toucher l'élève en première personne de façon à ce que le questionnement puisse être en prise avec son vécu et qu'il se trouve affecté, il est judicieux de partir d'images, nous le disions, lesquelles sont plus à même de frapper l'esprit, de provoquer quelque chose comme une indentification, soit donc de le faire sortir de sa logique d'indifférence. Immédiatement pourtant, la difficulté se redouble puisque l'image, fixe ou mouvement, constitue l'un des piliers de la culture numérique des élèves et participe activement de cette logique de flux extensif et nivelant dont nous parlions plus haut. Elles sont précisément ces données ou informations toujours plus nombreuses qui circulent toujours plus massivement et plus vite, et vis-à-vis desquelles l'élève se trouve comme anesthésié.

LA PLACE DU NUMÉRIQUE

Justement alors, si d'ordinaire il les transmet ou les fait circuler spontanément, sans même les voir : obligeons-le à s'arrêter. Si d'ordinaire il se contente de passer de l'une à l'autre et de les accumuler : n'en sélectionnons qu'une. Si d'ordinaire il ne les voit pas : imposons-lui de les regarder vraiment. Sur cette piste, et pour donner la possibilité à l'image d'infuser et de faire entrer l'élève dans un régime d'intensification, nous proposons de maintenir à l'écran dans la classe, sur une longue durée, une seule image ou une seule séquence de film / photogramme soigneusement choisie, ou encore d'associer systématiquement une image quand les élèves travaillent sur un texte, de façon à ce qu'elle puisse fonctionner comme levier, support ou tremplin pour la réflexion. Pas une simple illustration, mais un lieu vivant, une énigme, où le problème dont il est question se trouve sensible.

L'idée est évidemment de produire un travail d'analyse conceptuel et problématique sur cette image, comme nous le verrons dans l'exemple que nous développerons ci-dessous, mais à la limite, ce n'est peut-être même pas nécessaire. Il est en effet possible d'imaginer avoir, pour chaque cours de l'année, une même image pour toute la durée de chaque heure, projetée au tableau grâce au vidéoprojecteur, image d'oeuvre d'art ou autre, de bonne qualité et sélectionnée avec soin, laquelle pourra ainsi entrer en résonance, accompagner, vibrer, entrer en tension, avec le propos tenu en cours au fur et à mesure de son développement, tout en convoquant l'expérience sensible de chacun. C'est bien l'instabilité de l'élève qui est cherchée, et à travers elle l'entrée en relation du sujet et de l'information, à rebours des logiques de transmission, de profusion, d'accumulation et de nivellement.

ETAPE N°3

L'INFORMATION INFORMANTE : UNE NOUVELLE INDIVIDUATION PAR LE COLLECTIF

LE CADRE THÉORIQUE :

LA PENSÉE

DE

SIMONDON

L'émotion comme capacité à être affecté par les autres accompagne l'opération de communication, l'échange d'informations, ou la mise en relation, laquelle prend alors un tour intensif.

L'émotion est donc le moyen de parvenir au statut de personne, par une individuation collective. L'individu se détache de lui-même en tant qu'individu pour devenir individu collectif, c'est-à-dire un individu formé à partir des parts pré-individuelles de chacun. L'émotion est ce qui permet d'accéder à ce que Simondon appelle la personne (qui correspond au sujet ayant résolu sa problématique par l'individuation collective).

La conséquence en est que l'émotion ne peut être comprise si elle n'est considérée que du point de vue de l'individu. Le problème du sujet est cette disparité qu'il ne peut résoudre seul, sans avoir recours aux autres, même s'il doit passer d'abord par un état de solitude (pour prendre acte de cet état de disparité) parce que l'émotion vraie est communication avec les autres dans la mesure où elle met le sujet en lien avec la part de préindividuel attachée aux autres.

Les affects ne sont donc pas des réactions de l'âme à des stimulations du corps, mais véhiculent un potentiel qui permet à l'individu de s'émouvoir, c'est-à-dire de rentrer en communication avec la part de nature des autres êtres pour produire un être collectif.

**TEXTES
DE
SIMONDON**

<< L'existence du collectif est nécessaire pour qu'une information soit significative. Tant que la charge de nature originelle portée par les êtres individuels ne peut se structurer et s'organiser, il n'existe pas dans l'être une forme pour accueillir la forme apportée par des signaux. Recevoir une information, c'est en fait, pour le sujet, opérer en lui-même une individuation qui crée le rapport collectif avec l'être dont provient le signal. Découvrir la signification du message provenant d'un être ou de plusieurs êtres, c'est former le collectif avec eux, c'est s'individuer de l'individuation de groupe avec eux. Il n'y a pas de différence entre découvrir une signification et exister collectivement avec l'être par rapport auquel la signification est découverte, car la signification n'est pas de l'être mais entre les êtres, ou plutôt à travers les êtres: elle est transindividuelle. Le sujet est l'ensemble formé par l'individu individué et l'apeiron qu'il porte avec lui; le sujet n'est plus qu'individu; il est individu et nature, il est à la fois les deux phases de l'être; il tend à découvrir la signification de ces deux phases de l'être en les résolvant dans la signification transindividuelle du collectif. >> (ILFI, 307)

<< Il est absolument insuffisant de dire que c'est le langage qui permet à l'homme d'accéder aux significations; s'il n'y avait pas de signification pour soutenir le langage, il n'y aurait pas de langage; ce n'est pas le langage qui crée la signification; il est seulement ce qui véhicule entre les sujets une information qui, pour devenir significative, a besoin de rencontrer cet apeiron associé à l'individualité définie dans le sujet; le langage est instrument d'expression, véhicule d'information, mais non créateur de signification. La signification est un rapport d'êtres, non une pure expression; la signification est relationnelle, collective, transindividuelle, et ne peut être fournie par la rencontre de l'expression et du sujet. On peut dire ce qu'est l'information à partir de la signification et non la signification à partir de l'information. >> (ILFI, 307)

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>Si la signification est bien “relationnelle, collective, transindividuelle”, si donc elle ne préexiste pas à la relation mais en est précisément issue, si le sens est fondamentalement “rapports d’êtres”, alors les conditions pédagogiques de son émergence semblent requérir de ne pas se contenter du face à face entre le professeur d’un côté, et les élèves de l’autre. De la même façon, tout indique qu’il doit y avoir des allers/retours et des échanges entre les différents acteurs de l’espace pédagogique de la classe, laquelle forme un seul et même collectif. D’une façon ou d’une autre, les élèves doivent prendre eux-mêmes la parole, et probablement pas seulement pour interagir avec l’enseignant mais bien pour interagir entre eux. Il est à noter que cette exigence fait écho à la réforme du lycée qui fait de la pratique de l’oral une nouvelle priorité pour toutes les disciplines, avec en point de mire la nouvelle épreuve du Grand Oral du baccalauréat.</p> <p>Dimension cognitive : Il y a donc à comprendre que le savoir n’existe pas en tant que tel avant cette mise en relation, et plus radicalement encore que la relation est première, comme le lieu où le creuset de l’émergence mutuelle du sujet véritable et de la connaissance véritable, lesquels doivent se trouver de part et d’autre transformés par rapport à leur état initial. Là se situe le sens que Simondon donne à l’information. On retrouve alors le paradigme pédagogique constructiviste qui veut que l’authentique savoir acquis par l’élève ne peut être qu’un savoir qu’il a lui-même construit, et non pas un savoir qu’il s’est contenté de répéter, ce qui implique la nécessité de le mettre en activité lui-même, soit donc en situation d’opérer ce travail d’individuation issu du potentiel d’être préindividuel qu’il retrouve à partir d’une épreuve initiale de désindividuation.</p> <p>Les propositions que nous voulons défendre ici correspondent à la mise en place au sein de la classe d’activités interactives, comme des “procès” ou des “colloques” par exemple, telles qu’elles ont pu être initialement élaborées par Nicole Grataloup, il y a déjà une quinzaine d’années dans le cadre du GFEN (Groupe Français d’Education Nouvelle), et développées et adaptées depuis par de nombreux collègues. Il est possible aussi, sur le même principe d’un échange entre élèves par groupe succédant à un travail de préparation mené en atelier, d’organiser des micro-séminaires, rencontres ou dialogues tournants que nous avons choisi d’appeler “conversations philosophiques”. Nous pouvons alors procéder comme suit :</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p><u>Proposition 1</u> : Le colloque des philosophes</p> <p><u>TEMPS 1</u> : Prendre pour point de départ une image ou une séquence de film qui nous semble être suffisamment puissante et riche pour permettre une identification, amorcer les échanges, et entrer dans le problème. Cette image est fixée au tableau à l'aide du vidéoprojecteur, pendant la première heure, et les élèves sont invités à réagir librement d'abord, puis à dégager des mots clés qu'ils vont pouvoir analyser afin de dégager leur contraire par exemple. Il est possible en ce sens de leur faire écrire chacun un unique mot de leur choix au tableau, puis de faire parler l'image en imaginant la thèse qui serait la sienne à l'aide de ces mots clés. Il est possible aussi de leur faire construire des objections par rapport à ces mêmes thèses partagées et, dans tous les cas, de leur demander de construire une question vive ou ouverte qui, selon eux, pourrait être celle que pose l'image et qui mérite réflexion (voir exemple). Ce travail peut se faire en classe entière, ou même déjà par groupe, avec un temps de mise en commun collective.</p> <p><u>TEMPS 2</u> : Une fois la question/problème identifiée et choisie, il est possible au professeur de revenir la séance suivante avec 4, 5 ou 6 textes philosophiques susceptibles d'instruire cette question en en développant des aspects différents voire contradictoires, associés chacun à une image pour aiguiller la réflexion et la rendre sensible, puis de distribuer à chacun des groupes d'élèves préalablement constitués le rôle d'un des philosophes en présence, philosophes que le groupe aura pour charge de représenter lors du futur colloque. Ce travail se mène donc en atelier de 3 à 5 élèves, avec éventuellement des questions de lecture à même de favoriser la compréhension du texte, et une fiche guide à remplir qui servira de support pour la future discussion collective (voir exemple). Le professeur peut passer ainsi dans les groupes pour soutenir et accompagner la réflexion des élèves, ce travail pouvant prendre jusqu'à une séance de deux heures. Il est envisageable aussi, pour limiter le nombre d'élèves par groupe, de constituer d'autres groupes d'élèves avec des tâches spécifiques centrées sur les démarches philosophiques fondamentales comme la problématisation, le travail des concepts, des références et des arguments, ces groupes devant soutenir la future réflexion collective grâce à leur expertise.</p>
---	---	---

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p><u>TEMPS 3</u> : Il s'agit du temps collectif impliquant toute la classe maintenant, dans lequel la discussion est engagée sous la forme d'une table ronde, discussion qui vise à instruire le sujet ou la question vive préalablement construite, et qui peut être pilotée par le professeur. Il est demandé aux élèves pendant cette discussion d'incarner en première personne l'auteur dont ils assument le questionnement et la position : "Moi, Descartes, je dirais que ...", "Moi Locke, même si je vous rejoins sur ce point, je ne suis pas tout à fait d'accord avec l'idée selon laquelle ...". Il y sera question de clarifier les approches problématiques en présence, de construire les distinctions conceptuelles en jeu et les définitions des termes essentiels, de mobiliser des exemples, de confronter des arguments, d'approfondir la réflexion à travers la mobilisation des oeuvres d'art ou images associées, bref, d'échanger librement mais de manière construite d'un point de vue philosophique, pour tenter de résoudre le problème. Il est à noter que quand cette activité fonctionne bien, les élèves voient progressivement émerger ce problème et ses ramifications au milieu de la classe, celui gagnant en densité au fur et à mesure des échanges.</p> <p><u>TEMPS 4</u> : A l'issue de la discussion, il y a de nombreuses options possibles, dont celle qui consiste à demander aux élèves de se repositionner en première personne, soit donc en leur nom propre, pour rejoindre librement le groupe ou l'auteur qui lui semble, au terme de la réflexion collective, tenir le propos le plus convaincant sur le problème dont il a été question, et évidemment de justifier son choix. Si jamais il ne parvient pas à prendre position, il peut sortir du cercle et, là aussi, il pourra rendre raison devant les autres de son hésitation. L'expérience montre que c'est souvent quand cette hésitation est partagée collectivement que le problème atteint sa plus haute intensité.</p> <p><u>Proposition 2</u> : La conversation philosophique</p> <p>Les temps 1 et 2 sont rigoureusement identiques à ceux qui sont développés dans le dispositif précédent, et ce sont seulement les étapes 3 et 4 qui changent, soit donc les modalités du travail de mise en commun des ateliers. En effet, il ne s'agit plus ici d'organiser un colloque général, mais une simultanéité de micro-rencontres philosophiques tournantes. Plutôt que de faire une table ronde donc, il est question de faire tourner les tables :</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p>TEMPS 3 : Le principe consiste à ce qu'un membre de chaque groupe d'atelier endosse le rôle d'émissaire et aille à la rencontre de chacun des autres groupes, un à un, pendant une quinzaine de minutes à chaque fois, pour partager avec eux la thèse et les arguments de "son" philosophe" sur le problème dont il est question. Il est bien question qu'un dialogue ou qu'une conversation philosophique s'enclenche à chaque table entre deux philosophes, et permette à chacun de comprendre l'autre, cette compréhension passant par l'identification des points sur lesquels il pourrait y avoir accord entre eux, et évidemment aussi des points de divergence qui semblent irréductibles. Les quinze minutes passées, une rotation se met en place et se répète ainsi, jusqu'à ce que l'émissaire volant retrouve son groupe de départ.</p> <p>Sur la base de ce principe, les choses peuvent s'organiser de différentes manières :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Soit un même émissaire change de groupe toutes les quinze minutes jusqu'à retrouver son groupe en fin de séance, ce dernier ayant accueilli successivement l'émissaire de tous les autres groupes ➤ Soit l'émissaire du groupe change lui-même à chaque rotation, pour que chacun puisse vivre le fait de devoir s'expliquer en face d'un groupe ➤ Soit tous les membres d'un même groupe deviennent émissaires en même temps et vont simultanément à la rencontre de tous les autres groupes, et ce sont les groupes qui, selon la rotation, reçoivent ou deviennent hôtes <p><u>Remarque</u> : Si les deux dernières formules présentent des contraintes supplémentaires de nombre équivalent d'élèves par groupe, ou de nombre équivalent d'élèves par groupe par rapport au nombre total de textes, il est à noter qu'à chaque fois ces rotations permettent aux auteurs de se rencontrer deux fois. Il peut être en ce sens judicieux de proposer des tâches différentes pour chacune de ces deux rencontres, si on le souhaite, la première pouvant être consacrée à l'explicitation des deux positions en présence, chacun devant s'assurer de sa pleine compréhension, et la seconde à la mise au clair des oppositions et des convergences sous la forme d'un tableau de synthèse à remplir (voir exemple).</p>
---	---	---

<p>LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p>... DU CÔTÉ DE L'ÉLÈVE</p>	<p><u>TEMPS 4</u> : Il peut être intéressant pour ce dernier temps, au moment où le groupe d'élèves représentant un même philosophe se retrouve au complet, qu'il puisse y avoir un temps d'échange permettant aux élèves de ce même groupe de confronter ce qu'ils ont pu percevoir des positions des autres auteurs, une sorte de discussion de synthèse visant à prévenir tout contresens et à se mettre d'accord sur les lignes de forces qui se dégagent de ces conversations, en termes de convergence et de divergence. On peut même alors imaginer les faire travailler ensemble sur le plan de la dissertation, avec pour contrainte de trouver dans ce plan une place à chacun des auteurs de ces rencontres philosophiques.</p> <p>Dimension psychologique : Cette mise en activité de l'élève doit lui permettre à la fois de se décentrer par rapport à ses automatismes scolaires, intellectuels et individuels, et en même temps de se renforcer ou de se désinhiber, le paradoxe ou la tension entre ces deux mouvements n'étant qu'apparent. Si nous poursuivons notre fil simondonien en effet, nous devons comprendre que c'est par le collectif que cette décentration et ce gain de confiance peut s'opérer, sachant qu'il s'agit bien pour l'élève de parvenir à travers lui à un état préindividuel qui correspond à la charge de nature à laquelle chaque être individué est attaché. Il s'agit bien pour lui de se connecter aux charges de nature de tous les autres élèves par l'émotion, et de retrouver ainsi le potentiel d'être transindividuel du groupe, creuset de sa nouvelle individuation. Pour nous cela passe par la mise en relation des groupes d'élèves avec les auteurs, à la mise en relation des élèves entre eux au sein de leur groupe respectif, et par la mise en relation des auteurs entre eux à travers les élèves lors du colloque lui-même ou des conversations philosophiques engagées, sachant que nous-même, en tant qu'enseignant, entrons dans ce collectif.</p> <p>Notons aussi d'une part que le fait de prendre en charge à plusieurs la pensée d'un auteur s'avère propice à la sécurisation psychologique de l'élève dans la tâche, lequel ne se retrouve pas tout seul en face de l'auteur, souvent sacralisé dans notre culture scolaire ; et d'autre part, que le fait de devoir parler au nom d'un autre devant les autres permet à l'élève de se décentrer, de ne pas être exposé en tant qu'individu à ses camarades, tout en lui permettant de prendre</p>
---	---	---

		<p>conscience de sa capacité à assumer une pensée devant eux. En contribuant à désamorcer ses appréhensions plus encore, on peut même penser que ce détour par la pensée d'un autre, voir ce détour par la pensée de tous les autres au moment de la discussion collective et du travail philosophique qui l'accompagne, permet à l'élève d'accéder à lui-même et à sa pensée propre, comme si avant cela, ce n'était pas vraiment lui qui pensait, ou plutôt comme si avant cela, il ne savait pas vraiment ce qu'il pensait.</p>
<p>LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p>... DU CÔTÉ DE L'ENSEI- GNANT</p>	<p>Dans un tel dispositif tout change pour l'enseignant, lequel doit en un sens quitter sa chaire pour assumer bien davantage un rôle de concepteur d'abord, de pilotage ensuite, et d'accompagnant enfin, au plus proche du travail des élèves. Il est en ce sens remarquable de noter que le passage du "face à face" au "côte à côte" requis par ce type d'activités pédagogiques, notamment pendant la réflexion en groupe ou en atelier, constitue en lui-même une petite révolution dans la culture traditionnelle de l'enseignement philosophique qui est la nôtre. En effet, il n'est plus question ici de montrer aux élèves, pris comme un ensemble homogène que l'on appelle une classe, comment faire de la philosophie en le faisant nous-mêmes devant eux, mais bien de soutenir directement l'effort personnel produit par l'élève lui-même pour en faire. Cela réclame une proximité nouvelle et un travail d'écoute qui se veut attentif aux difficultés rencontrées par l'élève dans l'actualité de son effort intellectuel, mais encore l'enclenchement d'une démarche d'accompagnement pédagogique personnalisée qui cherche à activer chez lui les leviers susceptibles de l'aider à surmonter les obstacles qu'il rencontre. Il va de soi aussi qu'une telle démarche de la part de l'enseignant permet à l'élève de sortir de l'anonymat de la classe, pour que s'enclenche vis-à-vis de lui une relation pédagogique personnalisée susceptible de jouer sur son maintien dans la tâche, sur sa motivation, et plus largement sur son engagement dans la discipline, ce qui est loin d'être périphérique quand il s'agit de favoriser sa réussite et ses progrès.</p> <p>Si l'on essaye de replacer l'ensemble de ces éléments de réflexion dans un cadre théorique, on se rend compte qu'il n'est pas seulement question de constructivisme comme nous l'avons souligné plus haut, mais bien de socio-constructivisme, du fait que l'élève devient ici acteur de ses apprentissages "avec et parmi ses pairs", le collectif devenant ce milieu le plus à même de favoriser</p>

<p style="text-align: center;">LA SITUATION PÉDAGOGIQUE ...</p>	<p style="text-align: center;">... DU CÔTÉ DE L'ENSEI- GNANT</p>	<p>le processus d'individuation que Simondon appelle de ses vœux. La clé en effet c'est la relation, et c'est par la multiplication des relations au sein de la classe - relations élèves / philosophes, élèves / professeur, élèves / élèves, élèves / professeur / philosophes - que la charge de nature pré-individuelle du groupe pourra être retrouvée, et que celle-ci pourra générer pour chacun, à partir du potentiel d'être et de l'indétermination intensive qui la caractérise, une plus haute individuation.</p> <p>Dans la mesure où ce sont eux qui parlent en classe maintenant, d'une certaine manière cela revient à donner le pouvoir aux élèves. Pour autant, bien loin de correspondre à une forme de délaissement ou d'abandon de la part du professeur, il faut savoir reconnaître qu'il est en réalité question d'un élargissement de notre palette pédagogique ou du spectre de nos gestes professionnels. En effet, là où dans le modèle magistral du cours nous étions concentrés sur notre maîtrise des contenus et la juste énonciation de notre pensée, nous sommes placés maintenant directement au service des progrès de l'élève, au lieu même où se constitue sa parole propre, ce qui nous oblige à développer des dimensions de notre enseignement qui étaient peut-être jusqu'alors minorées. De fait, notre question fondamentale n'est plus ici celle de savoir ce que nous allons leur dire, mais bien ce que nous allons leur faire faire. Aussi ce type de mise en activité nous oblige à être le plus explicite vis-à-vis d'eux quant à nos attentes, aux gestes intellectuels requis et aux critères de réussite, ce qui n'est jamais simple, mais cela nous fait probablement grandement avancer dans la maîtrise de notre discipline et de son enseignement. De même, nous l'avons dit, nous entrons par ces activités dans des démarches d'étayage qui s'évertuent à identifier les clés pour débloquent les apprentissages des élèves, ce qui nous place au cœur de la relation pédagogique. De la même façon, elles permettent à l'élève de se trouver enrôlé dans une tâche dont il a la charge, cette responsabilité devant les autres étant susceptible de jouer sur sa motivation et son désir d'apprendre. Enfin, nécessairement plus attentif à chacun d'eux du fait que nous passons dans les ateliers ou accompagnons les conversations philosophiques qui ont lieu, nous pouvons faire de la différenciation et être plus pertinents dans nos conseils, puisque moins généraux, les uns et les autres n'ayant pas tous les mêmes difficultés au même moment.</p>
--	---	--

		<p>Pour terminer, avec cette délégation du pouvoir aux élèves, il n'est pas non plus à craindre que le savoir sorte du champ de la classe et devienne périphérique, puisque c'est justement lui qui est placé au centre ou au cœur de la parole de l'élève, lequel précisément en a la charge. Ici savoir et élèves occupent exactement le même lieu, et se retrouvent articulés en profondeur, l'activité philosophique déployée dans la classe se trouvant au point de rencontre exact du texte et de celui qui apprend. C'est pour cette raison qu'en toute rigueur, quand les élèves travaillent en atelier sur le texte d'un auteur par exemple, il peut être judicieux que le professeur ne se déplace pas lui-même, pour se voir plutôt sollicité successivement au bureau par un représentant du groupe quand un besoin d'éclaircissement s'est fait sentir. Ces élèves, chargés de se mettre d'accord avec leurs camarades sur le point de blocage rencontré, chargés de l'explicitier au professeur, se retrouvent eux-mêmes responsables de restituer à leur groupe les éclaircissements qui auront pu leur être donnés quand ils retrouvent ses pairs. Encore une fois : pas l'élève seulement actif en classe, mais l'élève acteur de ses apprentissages.</p>
<p style="text-align: center;">LA PLACE DU NUMÉRIQUE</p>		<p>Pour aller au bout du chemin que nous avons emprunté, il faut maintenant préciser la place qui peut être celle du numérique au sein de ce type de démarche de mise en activité des élèves, mais surtout clarifier en quoi et comment ce dernier peut favoriser ce travail d'individuation par le collectif que nous avons mis en lumière à partir de la pensée de Simondon.</p> <p>De multiples observations peuvent être faites sur cette question, mais avant tout peut-être faut-il apporter une précision sur la façon dont le numérique est abordé à ce stade de la réflexion. En effet, contrairement à l'étape précédente où il était plutôt question d'aller à contre-sens par rapport à sa logique propre, il s'agit maintenant de s'appuyer pleinement sur les spécificités qui sont les siennes, et notamment sur l'une de ses caractéristiques les plus essentielles, à savoir sa dimension réticulaire. De fait, ce qui est d'abord remarquable avec le numérique, c'est le fait qu'il ouvre un espace relationnel interactif de réseau d'un nouveau type par rapport aux interactions en présence traditionnelles. Non pas que cela soit mieux ou moins bien, cela est d'abord différent et, en tant que tel, ouvre des perspectives pédagogiques qui incontestablement rejoignent nos préoccupations. Ce type d'espace collectif peut être créé par le simple fait de mettre en réseau,</p>

**LA
PLACE DU
NUMÉRIQUE**

sur un même document numérique collaboratif type Drive, les élèves d'une même classe physique. Se juxtaposent alors deux espaces collectifs différents, celui de la classe avec les interactions traditionnelles de la présence physique, et l'espace numérique dont les propriétés sont différentes et sur lesquelles précisément nous souhaitons nous appuyer. Il peut être intéressant à ce titre de projeter au tableau à l'aide du vidéoprojecteur le document numérique sur lequel tous les élèves travaillent collectivement pour matérialiser ce nouvel espace, sachant qu'ils peuvent accéder eux-mêmes à ce document et y intervenir directement en temps réel à partir d'un ordinateur (l'Ordi ou en salle informatique), ou même à partir de leur téléphone si un réseau wifi ou 4G est disponible. Ils se voient ainsi agir en direct sur ce document en leur nom propre, coopérer à des objectifs communs dans lequel chacun peut se rendre utile, accèdent tous immédiatement au travail des autres, et interagissent au sein d'un espace qui n'est pas une copie individuelle mais bien un terrain de travail collectif et collaboratif.

Ce point précisé, essayons de repérer maintenant ce que cette manière de travailler avec les élèves via le numérique est susceptible d'infléchir ou de provoquer, et surtout tâchons d'identifier en quoi ces déplacements pourraient aller dans le sens des transformations que nous cherchons à produire :

- Placer la classe en réseau sur une même activité collaborative synchrone via le numérique, en présence ou à distance, instaure une forme de recul qui contribue à désamorcer les affects individuels et les enjeux de personnes, lesquels peuvent faire obstacle à la réflexion collective et au processus d'individuation que nous cherchons à favoriser. En effet, dans la mesure où le travail préparatoire sur texte ou en atelier se joue au moins autant à l'écrit qu'à l'oral, sur une plateforme numérique dédiée et avec des tâches ciblées, il permet aux interactions entre élèves d'être moins sujettes aux diversions d'ordre interindividuel et aux réactions "à chaud" ou immédiates. Elles trouvent là l'occasion d'être plus réfléchies et finalement peut-être plus libres et productives. Il s'agit bien là d'un travail d'écriture collaboratif, ce dispositif ayant la grande vertu de placer tous les élèves sur un pied d'égalité numérique, chacun avec sa voix, là où la classe est souvent le théâtre d'interactions qui ne

**LA
PLACE DU
NUMÉRIQUE**

laissent pas exister chacun, autrement dit là où la classe est le théâtre d'inhibitions et de positions ascendantes qui peuvent nuire aux apprentissages des uns et des autres.

- Cette neutralisation des affects individuels et interindividuels provoque une forme de désindividualisation favorisant l'accès de l'élève à un état à la fois préindividuel et transindividuel, lequel correspond à un retour au potentiel d'être du groupe. Notons bien que le préindividuel n'est pas un état de l'individu lui-même, mais bien la charge de nature à laquelle chaque être individué est attaché et qu'il peut retrouver en se connectant aux charges de nature de tous les autres membres du groupe, ce qui ouvre sur une émotion qui n'est plus seulement un affect individuel. Ici l'élève entre dans une zone flottante où il n'est plus très au clair sur les frontières entre sa pensée propre et celle des autres, et cette porosité, bien loin d'être problématique, est précisément le signe de reconnaissance d'une charge de nature retrouvée, laquelle s'accompagne d'une dimension émotionnelle moins rivée sur l'ego et davantage sur la relation. Ici on est moins "soi" au milieu des autres, attaché à sa personne individuelle, et on est plus "avec" les autres, soit donc "ensemble", comme si le collectif prenait le dessus sur l'individu. Il est à noter d'ailleurs que plus les relations de réseaux s'intensifient au sein de la classe, plus il y a d'interconnexions, plus s'intensifie le potentiel d'être à même de générer une plus haute individuation. Si cela est vrai des interactions de réseaux caractéristiques du numérique, cela est vrai aussi directement des interactions en présence : plus les relations et les échanges entre émetteurs et récepteurs s'intensifient au sein de la classe, plus chacun des élèves accède, par un retour ou une replongée dans l'être préindividuel, à la métastabilité indispensable au processus d'individuation.
- La grande force des logiques réticulaires collaboratives est de déjouer les conduites de réponse traditionnelles, lesquelles réduisent la réflexion à l'identification d'une solution prédéterminée. Elles sont alors particulièrement efficaces pour faire apparaître les dimensions plurielles d'un problème, et finalement sa richesse et sa complexité. Avec elles, puisque les voix se mêlent, se croisent et se font perpétuellement écho, on entre presque

**LA
PLACE DU
NUMÉRIQUE**

d'emblée dans l'indéterminé et on retrouve le potentiel de l'*apeiron* dont parle Simondon. C'est en effet le propre de ces documents collaboratifs type Drive de n'être que des brouillons, et même définitivement des brouillons, toujours en travail, inachevés, susceptibles de tel ou tel autre développement, prolongement ou digression en temps réel. Par ailleurs, constamment disponibles dans la poche via le smartphone des élèves, et bien entendu sous la forme de cette indétermination même, ces documents numériques matérialisent paradoxalement une pensée vivante et toujours en cours d'élaboration ou susceptible d'être transformée. Clairement le numérique peut jouer un rôle central dans le processus que nous cherchons à mettre en œuvre.

Proposition 1 : Déjouer le copier/coller

Grâce à ces documents collaboratifs type Drive, il est possible de faire travailler les élèves sur un même objet à la fois individuellement et collectivement, et de manière synchrone ou asynchrone d'ailleurs. En effet, un tableau dans lequel chaque élève trouvera son nom et la case qui lui est dédiée peut accompagner opportunément l'étude d'un texte, d'une image, ou du support choisi, ainsi que la question ou les consignes qui lui sont associées. Chaque élève aura ainsi la charge de remplir sa case, mais en pouvant lui-même accéder au travail des autres élèves qui travaillent eux-mêmes dans leur propre case, et cela avec l'appui d'un forum ou un tchat qui peut accompagner la réflexion et son développement. Dans la mesure où il a une prise directe sur l'ensemble des opérations des élèves et les voit au travail, non seulement le copier/coller devient trop évident et ne présente plus d'intérêt, de même que la simple paraphrase, mais l'enseignant peut intervenir directement sur l'écriture des élèves en train de se faire, et disposer ainsi d'un levier pédagogique puissant inaccessible jusqu'alors. Pour le coup l'étayage devient vraiment possible. Par ailleurs, l'accès immédiat de chaque élève au travail de tous les autres est susceptible de provoquer chez lui des déplacements, de susciter des correspondances, des prolongements, des développements, lesquels sont profitables à tous, l'émulation et l'inspiration par le collectif enclenchant le processus de désindividualisation / retour au préindividuel / émergence d'une individuation nouvelle dont nous parlons, lequel est facteur de transformation et de progrès.

**LA
PLACE DU
NUMÉRIQUE**

Proposition 2 : L'atelier numérique

Avec ce type de documents numériques collaboratifs, il est aussi possible de mettre à disposition des élèves un dossier complet composé de textes, d'images, de supports méthodologiques, et d'activités. Il est même imaginable de constituer des groupes d'élèves qui ne travaillent pas sur les mêmes documents ni sur les mêmes tâches, tout en faisant en sorte qu'ils participent tous à un projet commun, comme un colloque ou des rencontres philosophiques qui auront lieu par la suite. Ce dossier correspond donc à autant d'ateliers préparatoires mobiles et collectifs, autrement dit à autant de brouillons modulables et disponibles en continu par les élèves à partir de leur smartphone, sur lesquels ils vont pouvoir s'appuyer lors des futures activités de mise en commun. Tout l'intérêt pour le professeur est ici de pouvoir cibler les tâches pendant ce travail préparatoire, et surtout, encore une fois, d'intervenir directement au plus près des besoins des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent chemin faisant. D'ailleurs, sans le numérique et ce type de documents, l'enseignant n'a traditionnellement pas accès à cette dimension du travail préparatoire des élèves, alors que précisément s'y joue une grande partie de sa réussite en philosophie. La souplesse aussi de ce dispositif tient à ce qu'il peut tout aussi bien être mis en place à distance ou en présence, ceci permettant aux élèves de continuer à travailler ensemble et à être en interaction malgré l'éloignement dans le premier cas, et dans le second, un aller/retour constant entre les deux espaces physique et numérique des échanges.

Proposition 3 : L'écriture philosophique collaborative

Après les activités philosophiques axées sur l'échange oral et correspondant à la mise en commun qui aura pu se faire sur la base des ateliers préparatoires, colloque ou conversations philosophiques, il peut être judicieux de demander aux élèves de remplir ensemble, et de manière synchrone, un tableau de synthèse avec des tâches différentes selon les groupes, tâches clairement définies. Ce travail peut se faire en salle informatique ou avec l'Ordi et un réseau wifi. Il peut se faire en temps limité, et même donner lieu à une évaluation si on le souhaite. Ce document de synthèse peut être projeté en temps réel au tableau grâce au vidéoprojecteur, chacun des

**LA
PLACE DU
NUMÉRIQUE**

groupes ayant pour tâche de remplir la colonne ou les cases qui lui sont dédiées. Ici les groupes sont clairement au travail, forts des éléments préparatoires dégagés pendant les ateliers, et surtout forts des échanges qui ont pu avoir lieu pendant les temps de discussion et de mise en commun. Grâce à cela, non seulement l'élève se trouve pris dans une dynamique collective incitative, mais le professeur a la possibilité de voir le travail d'écriture se réaliser sous ses yeux, comme s'il était témoin de la pensée des différents groupes d'élèves en train de se construire. Encore une fois, cette prise formative sur le travail d'écriture des élèves que rend possible ce type de documents collaboratifs numériques type Drive correspond à un moment pédagogique nouveau, différent et spécifique, lequel n'est plus simplement celui de l'échange oral en présence. D'ailleurs, selon que l'activité d'écriture collaborative de synthèse est menée à distance ou en classe, les deux registres, oral et écrit, se trouvent dans tous les cas articulés si à distance on double ce type d'activité d'une classe virtuelle en audioconférence type Cned par exemple.

A la suite de ce travail collectif qui peut donner lieu à une correction complète, on peut demander à chaque élève d'aller au bout du chemin et de revenir à une pensée propre en réalisant la dissertation dans son entier, ou au minimum son plan détaillé, avec pour consigne de trouver une place à chacun des auteurs mobilisés, et surtout de réarticuler l'ensemble de la réflexion d'un point de vue problématique.

ETAPE n°4

***UN EXEMPLE PRATIQUE DE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE
CONDUIT AVEC CES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR ÉTUDIER LA NOTION DE TRAVAIL***

1. L'ANCRAGE



Lewis HINE, *Breaker Boys* (1911)

A partir de cette image projetée au tableau, une heure de travail peut être conduite comme suit avec les élèves, le but étant bien de parvenir à un enracinement du questionnement dans le vécu. L'échange peut se faire ainsi à l'oral, avec des temps de prises de notes sur le tableau et sur les cahiers des élèves :

Activité 1 : « Accueillir et réagir »

Question/consigne : « *Qu'est-ce que vous avez à dire de ça ?* », « *Que voyez-vous ?* », « *A quoi pensez-vous quand vous voyez, entendez, ou lisez cela ?* »

Activité 2 : « Choisir un mot »

Question/consigne : « *Quels mots vous semblent essentiels ici ?* », « *Quels mots clés à partir de cette image/ histoire ?* », « *Et si vous n'aviez à en choisir qu'un seul, quel serait-il ?* » Chacun son tour, selon la dynamique de la réflexion ou dans l'ordre, propose un mot clé que l'on note au tableau.

Enfance – Fatigue – Travail – Souffrance – Saleté – Uniforme – Exploitation – Ensemble – Reproche – Contestation – Injustice - Malheur

Activité 3 : « Passer du mot à l'idée »

Question/consigne : « *Quel est le contraire de chacun des mots clés trouvés ?* », « *N'y a-t-il pas des mots voisins importants que l'on peut identifier ?* » On note au tableau tous ces mots, l'idée étant de commencer à penser ce que l'on dit.

Enfant / adulte – Fatigue / repos, forme – Travail / loisir, vacances, jeu – Souffrance / plaisir – Saleté / propreté – Uniforme / singularité – Exploitation / respect, reconnaissance – Ensemble / séparé – Reproche / reconnaissance, remerciement – Contestation / soumission – Injustice / justice – Malheur / bonheur...

Activité 4 : « Faire parler l'image ou le texte »

Question/consigne : « *Chacun choisit quelques mots qui lui semblent essentiels, deux ou trois, et essaye de formuler avec eux une idée ou une thèse générale qui pourrait être celle de l'image ou du texte* ». Un petit temps de réflexion écrite est possible puis on peut inviter chaque élève à écrire au tableau sa thèse (ou pas)

- *La richesse des nations est fondée sur l'exploitation de la misère.*
- *Le travail à l'école n'est pas de même nature que le travail à l'usine.*
- *Le travail fatigue et épuise nos forces vives.*

- *Il faut un temps pour tout.*
- *Vous nous avez volé notre enfance.*
- *Vive le jeu.*
- *Le travail à l'usine fait grandir trop vite les enfants.*
- *L'esprit de corps permet de faire face aux difficultés.*
- *L'uniforme gomme les individualités.*
- *Regardez dans les yeux ce que vous avez fait de nous.*

Remarque : L'idée est de dépasser le psychologique et le narratif, autrement dit le vécu et l'anecdote, pour s'élever aux idées générales ou aux concepts, comme si cette image/histoire n'était pas seulement particulière mais pouvait avoir une dimension générale, voire universelle. Dans le fond, elle nous parle de l'homme en général et dit ou affirme quelque chose. Ce passage du sol (de l'expérience) au ciel (des idées), est un geste philosophique fondateur. Rq : demander des exemples, c'est mettre en œuvre le mouvement inverse.

Activité 5 : « Émettre des objections »

Question/consigne : « *Quelles objections pourrait-on opposer à ces thèses ?* », « *Sont-elles définitivement vraies ?* », « *N'ai-je pas une raison de douter de leur vérité ?* ». Échanges autour de ces objections, justifications

- *L'exploitation n'est-elle pas une phase nécessaire, laquelle doit être dépassée grâce à la lutte sociale, une sorte de moment négatif irréductible du progrès des sociétés ?*
- *N'y a-t-il pas de nombreuses cultures dans lesquelles les enfants travaillent pour soutenir l'effort des adultes ?*
- *L'école n'est-elle pas aussi une forme de mise au pas ou de domestication ?*
- *Le travail n'est-il pas aussi épanouissant et ne développe-t-il pas nos facultés ?*
- *Ce qui a de la valeur peut-il s'obtenir sans effort ?*
- *N'est-ce pas à travers la contrainte que l'on grandit ?*
- *L'organisation du travail industriel ne sépare-t-elle pas les individus plus qu'elle ne les rapproche ?*
- *L'uniforme n'est pas un facteur d'égalité et d'intégration ?*
- *N'y a-t-il pas aussi une fierté d'être pris pour un adulte, comme s'il fallait surjouer le rôle pour être pris au sérieux ?*
- ...

Activité 6 : « **Formuler des questions ouvertes** »

Question/consigne : « *Quelles questions/problèmes pourrait-on alors formuler ?* »

Chacun son tour élabore une question ouverte qui engage certains des mots relevés et prend appui sur les objections dégagées. On établit la liste de ces questions au tableau sachant qu'elles commencent toutes par « **En voyant cette image, en lisant ce texte, on peut se demander : ...** », et chacun venant successivement l'écrire quand il est prêt.

- *Le travail éduque-t-il ?*
- *Le travail est-il nécessairement source de progrès ?*
- *Le travail nous rend-il plus humain ?*
- *Le travail fait-il violence à notre humanité ?*
- *Le plaisir est-il toujours associé au jeu et la peine au travail ?*
- *Peut-on opposer le loisir au travail ?*
- *Que gagne-t-on à travailler ?*
- *Perd-on sa vie à la gagner ?*
- *Faut-il travailler pour être heureux ?*
- *Travailler moins, est-ce vivre mieux ?*
- *Faut-il souhaiter être libéré du travail ?*
- *Travailler, est-ce seulement produire ?*
- *Est-ce un devoir de travailler ?*
- *Le travail limite-t-il notre liberté ?*
- *Le travail n'est-il qu'une contrainte ?*
- *Les machines nous libèrent-elles du travail ?*
- *Travailler, est-ce perdre son temps ?*
- *Une société sans travail est-elle souhaitable ?*
- ...

Remarque : Le rôle du professeur est important pour orienter la réflexion individuelle et la rédaction des questions de manière à ce qu'elles soient philosophiques. Il s'agit de bien faire comprendre que les questions factuelles du type « Où la photo a-t-elle été prise ? », « Qui est l'auteur de l'image ? », « Qui est dans la photo ? », « A quelle époque la photo a-t-elle été prise ? », lesquelles sont importantes mais lesquelles

sont toutes des questions dont la bonne réponse préexiste à leur formulation, doivent être dépassées. Une question philosophique est en effet une question dont la réponse est problématique, c'est-à-dire dont la réponse n'est pas immédiate, ou en tout cas nécessite un travail de la pensée, travail d'analyse, de justification et de délibération. Devant ces questions on ne sait pas quoi faire car nous sommes en présence d'hypothèses ou de réponses également possibles, et qui pourtant ne peuvent pas être vraies en même temps. Ainsi il y a une tension interne, sinon une contradiction à résoudre.

Activité 7 : “Choisir la question”

Question/consigne : « *Quelle question va-t-on traiter ?* »

Choix collectif de la question que nous allons traiter. Ce qui exige un classement des questions, de repérer d'éventuels recoupements, de croiser les formulations et de se décider ensemble sur la plus intéressante. Le professeur peut éclairer le choix évidemment. S'il n'y a pas consensus, on peut aussi procéder à un vote.

Par exemple : *Perd-on sa vie à la gagner ?*

2. L'ATELIER PHILOSOPHIQUE NUMÉRIQUE

Il s'agit maintenant de mettre à disposition des élèves un dossier complet, avec des tâches et des activités différentes réparties selon les groupes, de façon à préparer un temps de mise en commun collectif basé sur l'échange oral du type “colloque” ou “conversations philosophiques”. Voici en suivant quelques éléments possibles pour ce dossier, lequel invitera six groupes d'élèves par exemple, à prendre en charge chacun la pensée d'un auteur précis à partir d'un extrait, et d'autres groupes, à produire un travail ciblé sur les concepts, sur le problème, sur les arguments ou sur les liens possibles avec des images, travail qui nécessite parfois la mise à disposition de tous les textes :

Les textes :

Hors de la société, l'homme isolé, ne devant rien à personne, a droit de vivre comme il lui plaît ; mais dans la société, où il vit nécessairement aux dépens des autres, il leur doit en travail le prix de son entretien ; cela est sans exception. Travailler est donc un devoir indispensable à l'homme social. Riche ou pauvre, puissant ou faible, tout citoyen oisif est un fripon.

Or de toutes les occupations qui peuvent fournir la subsistance à l'homme, celle qui le rapproche le plus de l'état de nature est le travail des mains : de toutes les conditions, la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. L'artisan ne dépend que de son travail ; il est libre, aussi libre que le laboureur est esclave ; car celui-ci tient à son champ, dont la récolte est à la discrétion d'autrui. L'ennemi, le prince, un voisin puissant, un procès, lui peut enlever ce champ ; par ce champ on peut le vexer en mille manières ; mais partout où l'on veut vexer l'artisan, son bagage est bientôt fait ; il emporte ses bras et s'en va. Toutefois, l'agriculture est le premier métier de l'homme : c'est le plus honnête, le plus utile, et par conséquent le plus noble qu'il puisse exercer. Je ne dis pas à Emile : Apprends l'agriculture ; il la sait. Tous les travaux rustiques lui sont familiers ; c'est par eux qu'il a commencé, c'est à eux qu'il revient sans cesse. Je lui dis donc : Cultive l'héritage de tes pères. Mais si tu perds cet héritage, ou si tu n'en as point, que faire ? Apprends un métier.

ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation* (1762)

C'est par le moyen du travail que la conscience vient à soi-même. Dans le moment qui correspond au désir dans la conscience du maître, ce qui paraît échoir à la conscience servante, c'est le côté inessentiel, puisque la chose maintient son indépendance au lieu d'être objet de jouissance. Le désir s'est réservé à lui-même la pure négation de l'objet et ainsi le pur sentiment de soi-même.

Mais c'est justement pourquoi cette satisfaction est elle-même un état disparaissant, car il lui manque le côté *objectif* ou la *subsistance*. Le travail, au contraire, est désir *réfréné*, disparition retardée : le travail *forme*. Le rapport négatif à l'objet devient forme de cet objet même, il devient quelque chose de permanent, puisque justement, à l'égard du travailleur, l'objet a une indépendance.

Ce moyen négatif, l'opération formatrice, est en même temps la *singularité* de la conscience. Cette conscience, dans le travail, s'extériorise elle-même et passe dans l'élément de la réalité ; la conscience travaillant en vient ainsi à l'intuition de l'être indépendant, comme intuition de soi-même.

HEGEL, *Phénoménologie de l'esprit* (1807)

En fait, le royaume de la liberté commence seulement là où l'on cesse de travailler par nécessité et opportunité imposée de l'extérieur ; il se situe donc, par nature, au-delà de la sphère de la production matérielle proprement dite. De même que l'homme primitif doit lutter contre la nature pour pourvoir à ses besoins, se maintenir en vie et se reproduire, l'homme civilisé est forcé, lui aussi, de le faire et de le faire quels que soient la structure de société et le mode de production. Avec son développement s'étend également le domaine de la nécessité naturelle, parce que les besoins augmentent ; mais en même temps s'élargissent les forces productives pour les satisfaire. En ce domaine, la seule liberté possible est que l'homme social, les producteurs associés, règlent rationnellement leurs échanges avec la nature, qu'ils la contrôlent ensemble au lieu d'être dominés par sa puissance aveugle et qu'ils accomplissent ces échanges en dépensant le minimum de force et dans les conditions les plus dignes, les plus conformes à leur nature humaine. Mais cette activité constituera toujours le royaume de la nécessité. C'est au-delà que commence le développement des forces humaines comme fin en soi, le véritable royaume de la liberté qui ne peut s'épanouir qu'en se fondant sur l'autre royaume, sur l'autre base, celle de la nécessité.

MARX, *Le Capital* (1867)

Dans la glorification du « travail », dans les infatigables discours sur la « bénédiction du travail », je vois la même arrière-pensée que dans les louanges adressées aux actes impersonnels et utiles à tous : à savoir la peur de tout ce qui est individuel. Au fond, ce qu'on sent aujourd'hui, à la vue du travail - on vise toujours sous ce nom le dur labeur du matin au soir -, qu'un tel travail constitue la meilleure des polices, qu'il tient chacun en bride et s'entend à entraver puissamment le développement de la raison, des désirs, du goût de l'indépendance. Car il consume une extraordinaire quantité de force nerveuse et la soustrait à la réflexion, à la méditation, à la rêverie, aux soucis, à l'amour et à la haine, il présente constamment à la vue un but mesquin et assure des satisfactions faciles et régulières. Ainsi une société où l'on travaille dur en permanence aura davantage de sécurité : et l'on adore aujourd'hui la sécurité comme la divinité suprême. – Et puis ! épouvante ! Le « travailleur », justement, est devenu dangereux ! Le monde fourmille d'« individus dangereux » ! Et derrière eux, le danger des dangers – l'*individuum* !

NIETZSCHE, *Aurore* (1881)

L'ouvrier ne sait pas ce qu'il produit, et par suite il n'a pas le sentiment d'avoir produit mais de s'être épuisé à vide. Il dépense à l'usine, parfois jusqu'à l'extrême limite, ce qu'il a de meilleur en lui, sa faculté de penser, de sentir, de se mouvoir ; il les dépense, puisqu'il en est vidé quand il sort; et pourtant il n'a rien mis de lui-même dans son travail, ni

pensée, ni sentiment, ni même sinon dans une faible mesure, mouvements déterminés par lui, ordonnés par lui en vue d'une fin. Sa vie même sort de lui sans laisser aucune marque autour de lui. L'usine crée des objets utiles, mais non pas lui, et la paie qu'on attend chaque quinzaine par files, comme un troupeau, paie impossible à calculer d'avance, dans le cas du travail aux pièces, par suite de l'arbitraire et de la complication des comptes, semble plutôt une aumône que le prix d'un effort. L'ouvrier, quoique indispensable à la fabrication n'y compte presque pour rien, et c'est pourquoi chaque souffrance physique inutilement imposée, chaque manque d'égard, chaque brutalité, chaque humiliation même légère semble un rappel qu'on ne compte pas et qu'on n'est pas chez soi.

WEIL, *La condition ouvrière* (1951)

Dire que le travail et l'artisanat étaient méprisés dans l'Antiquité parce qu'ils étaient réservés aux esclaves, c'est un préjugé des historiens modernes. Les Anciens faisaient le raisonnement inverse : ils jugeaient qu'il fallait avoir des esclaves à cause de la nature servile de toutes les occupations qui pourvoyaient aux besoins de la vie. C'est même par ces motifs que l'on défendait et justifiait l'institution de l'esclavage. Travailler, c'était l'asservissement à la nécessité, et cet asservissement était inhérent aux conditions de la vie humaine. Les hommes étant soumis aux nécessités de la vie ne pouvaient se libérer qu'en dominant ceux qu'ils soumettaient de force à la nécessité. La dégradation de l'esclave était un coup du sort, un sort pire que la mort, car il provoquait une métamorphose qui changeait l'homme en un être proche des animaux domestiques. C'est pourquoi si le statut de l'esclave se modifiait, par exemple par la manumission, ou si un changement des conditions politiques générales élevait certaines occupations au rang d'affaires publiques, la "nature" – de l'esclave changeait automatiquement.

L'institution de l'esclavage dans l'Antiquité, au début du moins, ne fut ni un moyen de se procurer de la main-d'œuvre à bon marché ni un instrument d'exploitation en vue de faire des bénéfices ; ce fut plutôt une tentative pour éliminer des conditions de la vie le travail. Ce que les hommes partagent avec les autres animaux, on ne le considérait pas comme humain. (C'était d'ailleurs aussi la raison de la théorie grecque, si mal comprise, de la nature non humaine de l'esclave. Aristote, qui exposa si explicitement cette théorie et qui, sur son lit de mort, libéra ses esclaves, était sans doute moins inconséquent que les modernes n'ont tendance à le croire. Il ne niait pas que l'esclave fût capable d'être humain ; il refusait de donner le nom d'"hommes" aux membres de l'espèce humaine tant qu'ils étaient totalement soumis à la nécessité.)

ARENDR, *Condition de l'homme moderne* (1961)

Le document collaboratif de travail sur les textes

Pour chacun de ces groupes, on peut mettre à disposition sur un document collaboratif type Drive un tableau de ce type, document que les élèves auront pour charge de remplir ensemble à partir de l'étude de la pensée de l'auteur qu'ils représenteront. Si cette activité se mène en présence, une photocopie du tableau est évidemment possible :

<p style="text-align: center;">PROBLEME AUQUEL S'INTERESSE L'AUTEUR</p> <p><i>L'auteur se pose une question et affronte une difficulté qui n'est pas exactement celle que nous avons choisie mais qui en révèle un aspect. Il s'agit ici de préciser le problème qui le préoccupe exactement et qui fait l'originalité de l'approche de ce texte.</i></p>	<p>L'auteur s'interroge sur ... L'auteur s'intéresse à ... L'auteur se demande si ...</p>	
<p style="text-align: center;">THESE ou IDEE PRINCIPALE</p> <p><i>Pour identifier la thèse, il est toujours fécond de reconstruire ce que pourrait être l'idée opposée, un auteur soutenant en général une position contre une position plus communément admise ou plus conforme aux apparences</i></p>	<p style="text-align: center;">La thèse adverse :</p>	<p style="text-align: center;">La thèse du texte :</p>
<p style="text-align: center;">ARGUMENT ou JUSTIFICATION</p> <p><i>Sur quoi l'auteur se fonde pour dire cela ? Quelles raisons avance-t-il pour soutenir sa thèse et comment s'articulent-elles logiquement ? Le raisonnement peut être explicite, alors il suffit d'en restituer la logique, ou implicite, alors il faut reconstruire ce qui est sous-entendu. Il est essentiel d'être bien au clair sur les arguments en vue des futurs échanges !</i></p>		
<p style="text-align: center;">OPPOSITION CONCEPTUELLE CLE</p>	<p style="text-align: center;">Concepts mis en cause par l'auteur et mots associés :</p>	<p style="text-align: center;">Concepts mis en avant par l'auteur et mots associés :</p>

<p><i>Il faut repérer les mots importants et les concepts propres à l'auteur et les définir en vue de l'échange futur. Pour en préciser le sens, dressez la liste de tous les termes associés. On peut en général identifier une grande opposition qui structure le texte ; si elle n'est pas explicite il faut la reconstruire en trouvant les concepts contraires à ceux du texte</i></p>		
<p>Rédigez quelques phrases qui rendent compte de cette opposition conceptuelle :</p>	<p>“On trouve dans ce texte une opposition entre tout ce qui relève de et tout ce qui relève de (tout en insistant le plus possible et en commençant à interroger les définitions)</p>	
<p style="text-align: center;">EXEMPLE(S)</p> <p><i>Pour donner une dimension concrète au propos tenu dans le texte et l'enraciner dans une compréhension authentique, il est essentiel d'explicitier un/des exemple(s), tiré(s) du texte ou non, le(s)quel(s) illustre(nt) la pertinence de la thèse et la font voir dans le réel.</i></p>		
<p style="text-align: center;">REPONSE A LA QUESTION DU COLLOQUE</p> <p><i>Enfin, à partir de l'ensemble de ces éléments il faut de la manière la plus précise possible formuler la réponse que l'auteur donnerait à la question que nous avons choisie, en en soulignant la force et l'originalité, et en adaptant les concepts et les arguments dégagés plus haut à sa formulation exacte.</i></p>		

Les images (culture, connaissances)



Gustave CAILLEBOTTE, *Les Raboteurs de parquet* (1875)



Fernand LEGER, *Les constructeurs* (1950)



Andreas GURSKY, 99 cent (1999)



Claude MONET, *Les déchargeurs de charbon* (1875)



Charlie CHAPLIN, Photogramme du film *Les temps modernes* (1936)



MICHEL-ANGE, *L'esclave rebelle* (1515)

Activités pour le groupe chargé des images (tous les textes)

Identifiez quel texte va avec quelle image, et établissez explicitement le lien entre eux en rédigeant un paragraphe d'une dizaine de lignes à chaque fois (vous pouvez déplacer les éléments, textes ou images, pour les accoler)	
OEUVRES D'ART	TEXTES + PREMIÈRE JUSTIFICATION
MICHEL-ANGE, <i>L'esclave rebelle</i> (1515)	
Claude MONET, <i>Les déchargeurs de charbon</i> (1875)	
Gustave CAILLEBOTTE, <i>Les Raboteurs de parquet</i> (1875)	
Charlie CHAPLIN, Photogramme du film <i>Les Temps Modernes</i> (1936)	
Fernand LEGER, <i>Les constructeurs</i> (1950)	
Andreas GURSKY, <i>99 cent</i> (1999)	

Activités pour le groupe chargé de la problématisation (aucun texte)

1) Réfléchir aux mots du sujet

Notion(s) du programme en jeu par le sujet	Mot(s) ou expression(s) clés du sujet	Modalité de la question
Notions principales : Notions secondaires ou implicites :		
↓	Analyse de ↓ ces termes	↓
Définition initiale, telle(s) qu'elle(s) se donne(nt) dans le sujet	Définitions, caractérisations, synonymes, voisins, termes opposés, expression courantes	Sens possibles de la question, types de réponses attendues

2) Donner du sens à la question

Reformulations possibles de la question
Domaines dans lesquels elle peut avoir un sens

3) Transformer la question en un problème

Construire le problème c'est cadrer l'alternative principale qui pose le oui et le non comme possibles (une alternative, c'est l'opposition entre deux idées qui ne peuvent pas être vraies en même temps), sachant bien entendu qu'il va falloir construire le sens de chacune de ces deux hypothèses contradictoires, c'est-à-dire leur donner de la consistance, du contenu ou de la pertinence :

« Hypothèse A » (plusieurs formulations)	?	OU BIEN	« Hypothèse non A » (plusieurs formulations)	?
Le sujet, tel qu'il est donné:	?	OU BIEN		?
	?	OU BIEN		?
	?	OU BIEN		?
	?	OU BIEN		?

4) Organiser la progression de la réflexion :

Il s'agit de proposer un parcours entre les deux premières parties, de justifier ou d'établir les idées et de construire la progression de l'argumentation comme de la contre-argumentation :

<p>Construire « l'hypothèse A » grâce à une argumentation progressive :</p>	<p>Examiner de manière critique cette hypothèse en en montrant les limites et les difficultés à partir d'objections différentes, lesquelles vont logiquement conduire à l'hypothèse Non A, soit donc à une contradiction. RQ : Toute seconde partie correspond à la démarche intellectuelle suivante : « Sauf que + objection ... (X3) » RQ : La contradiction n'est qu'une regrettable conséquence, elle n'aura pas été voulue, plaquée ou posée artificiellement.</p>
<p>A – <u>Définitions et départ et établissement de l'hypothèse A comme convaincante ou évidente :</u></p>	<p>A - Formuler une question/objection remettant en cause A et, après argumentation, qui conduit à Non A :</p> <p>.....?</p> <p>=>Développez l'idée et tirez en les conséquences pour le traitement du sujet :</p>
<p>B – Argument 1 (domaine particulier ou degré d'intensité 1 de la thèse) :</p>	<p>B - Idem :?</p> <p>=>Développez l'idée et tirez en les conséquences pour le traitement du sujet :</p>
<p>C – Argument 2 (autre domaine ou degré d'intensité 2) :</p>	<p>C - Idem :?</p> <p>=> Développez l'idée et tirez en les conséquences pour le traitement du sujet :</p>

5) Construire la solution ou la partie 3

Si l'on arrive à cette contradiction, c'est que la question est mal posée ou a un biais, et qu'elle ne permet pas de résoudre le problème de fond. Il faut donc essayer de la reconstruire en suivant les étapes suivantes :

Clarifiez l'enjeu de cette alternative, soit donc formalisez « ce que cela change » quand on se décide pour l'un ou pour l'autre de ces argumentaires. Ce qui se joue dans le sujet est souvent la nature d'une relation entre X et Y (les termes du sujet).	
D'où vient que l'on tombe dans une contradiction ? Qu'est-ce qui dans le sujet tel qu'il est posé fait obstacle à sa résolution ? Quelle est l'idée commune aux deux parties malgré leur opposition que l'on pourrait remettre en question ? (le présupposé du sujet)	
Quelle solution pourrait-on proposer qui articulerait autrement les termes mis en jeu dans le sujet ? Il s'agit bien de reconstruire une nouvelle thèse, plus satisfaisante, qui réinvente la façon dont les termes du sujet sont liées entre eux. Il est bien question d'un dépassement de la contradiction, d'une sortie par le haut ou le bas, qui est à inventer et qui passe nécessairement par la remise en question de la question elle-même.	Réinvention du sujet, thèse B, solution :

6) Construire la progression de la troisième partie ou de la thèse B :

1-	Reconstruction du problème à partir des éléments dégagés au-dessus :
2 -	Argument 1 :
3 -	Argument 2 :

6) Synthèse du travail de mise en problème :

ALTERNATIVE CLÉ	ENJEUX	PRÉSUPPOSÉS	RECONSTRUCTION DE LA QUESTION

Activités pour le groupe chargé du travail sur les concepts (tous les textes)

REPÉRAGE SUR LES TEXTES					
	Notions du programme interrogées (le travail pour tous)	Mots ou concepts clés du texte	Première définition de ces concepts ou mots clés	Exemples permettant de faire voir ces concepts à l'oeuvre	Repères du programme mis en oeuvre
ROUSSEAU <i>Emile ou de l'éducation (1762)</i>					
HEGEL <i>Phénoménologie de l'esprit (1807)</i>					
MARX <i>Le Capital (1867)</i>					
NIETZSCHE <i>Aurore (1881)</i>					
WEIL <i>La condition ouvrière (1951)</i>					
ARENDT <i>Condition de l'homme moderne (1961)</i>					

Activités pour le groupe chargé du travail sur l'argumentation (tous les textes)

TEXTES CRITIQUES À L'ÉGARD DU TRAVAIL	TEXTES VALORISANT LE TRAVAIL	TEXTES AMBIVALENTS À L'ÉGARD DU TRAVAIL

PHRASE CLÉ ou CITATION DE CHAQUE TEXTE QUI SERAIT AU PLUS PROCHE DE LA THÈSE + REFORMULATION	
<p>ROUSSEAU <i>Emile ou de l'éducation (1762)</i></p>	
<p>HEGEL <i>Phénoménologie de l'esprit (1807)</i></p>	
<p>MARX <i>Le Capital (1867)</i></p>	
<p>NIETZSCHE <i>Aurore (1881)</i></p>	
<p>WEIL <i>La condition ouvrière (1951)</i></p>	
<p>ARENDT <i>Condition de l'homme moderne (1961)</i></p>	

L'ARGUMENT AVANCÉ POUR JUSTIFIER LA THÈSE

ROUSSEAU
Emile ou de l'éducation (1762)

HEGEL
Phénoménologie de l'esprit (1807)

MARX
Le Capital (1867)

NIETZSCHE
Aurore (1881)

WEIL
La condition ouvrière (1951)

ARENDT
Condition de l'homme moderne (1961)

3. LA CONVERSATION PHILOSOPHIQUE

Après le travail de groupe en atelier qui peut durer jusqu'à deux heures en présence et être poursuivi à distance, vient le temps collectif de la mise en commun, axé sur l'oral, pour lequel ici nous choisissons le dispositif des "conversations philosophiques", pour une durée là aussi de deux heures :

Le principe consiste à ce qu'un membre de chaque groupe d'atelier endosse le rôle d'émissaire et aille à la rencontre des autres groupes, un à un, pendant une quinzaine de minutes, pour leur exposer la thèse et les arguments de "son" philosophe" sur le problème dont il est question. Ce dialogue entre deux philosophes peut être soutenu par les membres des autres groupes ("problème", "concepts", "images", "arguments"), qui ont pu rejoindre les différentes tables, l'idée étant que chaque table puisse accueillir un membre d'au moins trois de ces autres groupes. Il est bien question qu'une conversation philosophique s'enclenche à chaque table, et permette à chacun de bien comprendre l'autre ou les deux autres, cette compréhension passant par l'identification des points sur lesquels il pourrait y avoir accord entre les philosophes concernés, et évidemment aussi les points sur lesquels leurs divergences semblent irréductibles. Les quinze minutes passées, une rotation se met en place et se répète ainsi, jusqu'à ce que l'émissaire retrouve son groupe de départ, sachant que ce dernier est le seul à se déplacer. Le moment où il retrouve son groupe, et où chacun retrouve son groupe, est le moment de la synthèse collaborative.

4. L'ÉCRITURE PHILOSOPHIQUE COLLABORATIVE

Activités de synthèse pour le groupe chargé du travail sur la problématisation

LA DÉMARCHE DE L'INTRODUCTION		RÉDIGEZ L'INTRODUCTION : « Perd-on sa vie à la gagner ? »
1	<i>Évidence de A</i>	
2	<i>Objection</i>	
3	<i>Sujet</i> + <i>Alternative clé</i>	
4	<i>Enjeu</i>	
5	<i>Présumé du sujet</i> + <i>Nouvelle question</i>	

Activités de synthèse pour le groupe chargé du travail sur les images

Établissez explicitement le lien ou la correspondance entre l'oeuvre et le texte :

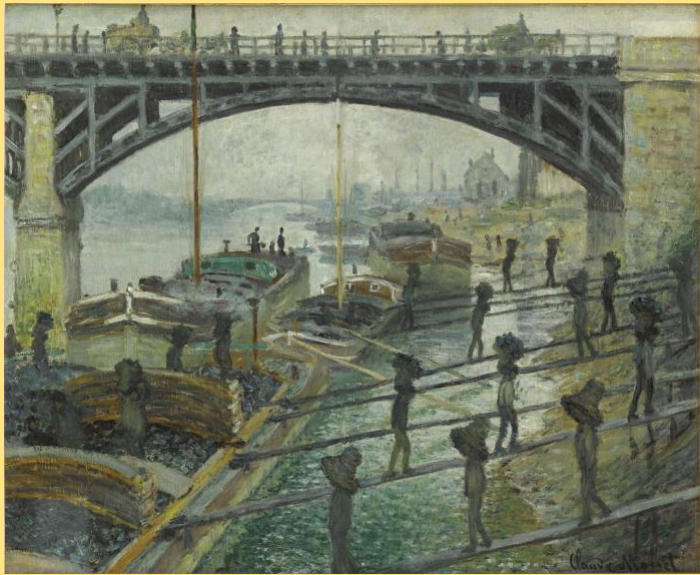


**MICHEL-
ANGE, *L'esclave rebelle* (1515)**

Texte : ARENDT, *Condition de l'homme moderne* (1961)

Phrase clé :

Analyse :



Claude MONET, *Les déchargeurs de charbon* (1875)

Texte : NIETZSCHE, *Aurore* (1881)

Phrase clé :

Analyse :



Gustave CAILLEBOTTE, *Les Raboteurs de parquet* (1875)

Texte : ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation* (1762)

Phrase clé :

Analyse :



Charlie CHAPLIN, Photogramme du film *Les temps modernes* (1936)

Texte : WEIL, *La condition ouvrière* (1951)

Phrase clé :

Analyse :



Fernand LÉGER, *Les constructeurs* (1950)

Texte : HEGEL, *Phénoménologie de l'esprit* (1807)

Phrase clé :

Analyse :



Andreas GURSKY, 99 cent (1999)

Texte : MARX, *Le Capital* (1867)

Phrase clé :

Analyse :

Activités pour synthèse pour le groupe chargé du travail sur les concepts

<p>PHILOSOPHES</p>	<p>REPÈRES CONCEPTS</p>	<p><i>Pour chaque texte, rédigez une courte phrase rappelant un aspect de la thèse défendue qui met en jeu les repères du programme suivants. Il y aura donc autant de phrases par texte que de repères mobilisés par texte.</i></p> <p><i>Dégagez ensuite la conception que se fait chaque auteur de la notion de travail. Il s'agit bien de définir le concept de travail tel qu'il est construit dans chacun des textes :</i></p>
<p>ROUSSEAU <i>Emile ou de l'éducation</i> (1762)</p>	<p>Repères principaux mobilisées</p>	<p><u>Absolu / relatif :</u></p> <p><u>Obligation / contrainte :</u></p> <p><u>Idéal / réel :</u></p>

	Caractérisation du concept de travail	
HEGEL <i>Phénoménologie de l'esprit</i> (1807)	Repères principaux mobilisés	<u>Abstrait / concret</u> : <u>Médiat / immédiat</u> : <u>Objectif / subjectif</u> : <u>Idéal / réel</u> : <u>Formel / matériel</u> :
	Caractérisation du concept de travail	
MARX <i>Le capital</i> (1867)	Repères principaux mobilisés	<u>Nécessaire / contingent</u> : <u>Obligation / contrainte</u> : <u>Idéal / réel</u> et <u>Possible / impossible</u> : <u>En fait / en droit</u> :
	Caractérisation du concept de travail	
NIETZSCHE <i>Aurore</i> (1881)	Repères principaux mobilisés	<u>Genre / espèce / individu</u> : <u>Obligation / contrainte</u> : <u>Origine / fondement</u> : <u>Universel / général / particulier / singulier</u> :
	Caractérisation du concept de travail	

WEIL <i>La condition ouvrière</i> (1951)	Repères principaux mobilisées	<u>Essentiel / accidentel</u> : <u>Contingent / nécessaire</u> : <u>Obligation / contrainte</u> :
	Caractérisation du concept de travail	
ARENDT <i>Condition de l'homme moderne</i> (1961)	Repères principaux mobilisées	<u>Contingent / nécessaire / possible</u> : <u>Obligation / contrainte</u> : <u>Cause / fin</u> : <u>Essentiel / accidentel</u> : <u>Possible / Impossible</u> :
	Caractérisation du concept de travail	

Activités de synthèse pour le groupe chargé du travail sur l'argumentation

Mettez en relation chaque auteur avec tous les autres, et dégagez pour chaque croisement le point de divergence qui les distingue (case rouge), ou le point de convergence qui les unit (case verte), selon ce qui apparaît le plus essentiel dans cette mise en relation. Au bout de ce travail, quinze cases de ce tableau devront être remplies.

Philosophes	ROUSSEAU <i>Emile ou de l'éducation</i>	HEGEL <i>Phénoménologie de l'esprit (1807)</i>	MARX <i>Le capital (1867)</i>	NIETZSCHE <i>Aurore (1881)</i>	WEIL <i>La condition ouvrière (1951)</i>	ARENDT <i>Condition de l'homme moderne (1961)</i>
ROUSSEAU <i>Emile ou de l'éducation (1762)</i>	x					
HEGEL <i>Phénoménologie de l'esprit (1807)</i>		x				
MARX <i>Le capital (1867)</i>			x			
NIETZSCHE <i>Aurore (1881)</i>				x		
WEIL <i>La condition ouvrière (1951)</i>					x	
ARENDT <i>Condition de l'homme moderne (1961)</i>						x

Activités pour synthèse pour les groupes chargés des auteurs (+ correction)

« Perd-on sa vie à la gagner ? »	ROUSSEAU Emile ou de l'éducation (1762)	HEGEL Phénoménologie de l'esprit (1807)	MARX Le Capital (1867)	NIETZSCHE Aurore (1881)	WEIL La condition ouvrière (1951)	ARENDT Condition de l'homme moderne (1961)
NOTIONS DU PROGRAMME	Le travail, la nature, la technique, la liberté	Le travail, la conscience, la nature, la liberté	Le travail, la liberté, la nature, la justice	Le travail, la liberté, le bonheur	Le travail, la conscience, la liberté, la justice, le bonheur	Le travail, la technique, la liberté, la politique
LA DISTINCTION CONCEPTUELLE CLÉ AUTOUR DE LAQUELLE LE TEXTE EST ARTICULÉ	Recoupant l'opposition traditionnelle chez Rousseau entre l'état de nature qui est valorisé, et l'état social qui est critiqué, on trouve ici la distinction entre travail manuel et travail intellectuel, mais aussi d'autres distinctions moins usuelles, entre oisiveté et travail laquelle ne peut pas être superposée telle quelle, ainsi que la différence entre le travail de la terre, considéré comme la plus noble, et l'artisanat ou métier, lequel nécessite un apprentissage. De manière implicite on comprend que l'ensemble s'articule autour de l'opposition entre dépendance et indépendance, soit donc entre liberté et asservissement.	On trouve d'abord l'opposition entre le maître qui ordonne ou commande ce qu'il désire, et l'esclave ou « conscience servante » qui lui obéit et se conforme à ce désir. Sauf que le travail qui est le sien va être associé à l'objectivité, à la subsistance ou à la permanence, et finalement à quelque chose de positif en tant qu'il donne une forme au monde, alors que le maître se contentera de la satisfaction, de la consommation ou de la jouissance, et restera ainsi dans l'abstraction de son désir. La conscience peut donc rester subjective et toute intérieure, ou au contraire s'extérioriser et devenir objective, comme un élément indépendant et concret du réel.	On trouve l'opposition entre tout ce qui relève de la nécessité et qui est imposé par les contraintes extérieures, et ce qui relève de la liberté et correspond au déploiement des facultés proprement humaines. La nature et ses exigences, autrement dit les besoins vitaux, appartiennent au premier ordre évidemment, mais aussi la structure de la société elle-même et l'organisation du système productif, lesquels s'imposent au travailleur. Une telle opposition est radicale au sens où la frontière est hermétique entre les deux ordres : soit on est dans la sphère de la production matérielle ou des forces productives, soit on est dans la sphère de la liberté et de son déploiement.	Ce qui personnel et singulier s'oppose ici à ce qui est impersonnel et simplement général. On trouve donc deux grandes catégories. Une qui implique désirs, réflexion, rêves, sentiments, forces propres, et qui correspond à l'individu dans son indépendance et son originalité. Et une autre qui relève de notre existence sociale, en tant que membre d'un groupe et soumis à son ordre, lequel implique régularité, stabilité et conformisme, soit donc médiocrité, anonymat et moyenne. On comprend que si d'un côté on trouve la sécurité, la règle et les conventions, de l'autre on trouve le risque, la liberté et l'insoumission.	Simon Weil oppose ce qui est propre, ce qui est à soi et nous appartient, comme ses talents, ses capacités, ses désirs, ses pensées, et ses sentiments, et ce qui est extérieur à soi, qui vient de l'extérieur et est imposé par l'ordre des choses. En ce sens on trouve une opposition claire entre le dedans et le dehors, entre l'intériorité et l'extériorité, entre ce qui est personnel (chez soi) et ce qui impersonnel (hors de soi). Il est même question d'une capture, d'une confiscation, ou d'une privation du premier terme par le second. Apparaît alors la figure de l'aliénation ou de l'asservissement par opposition à celle de la liberté.	D'un côté on trouve tout ce qui relève des besoins vitaux dont la satisfaction est nécessaire. Il s'agit de la dimension biologique ou animale de la vie humaine, laquelle implique de transformer la nature avec ses mains, de faire effort et de travailler. De l'autre côté, on trouve tout ce qui dépasse cette animalité, ce qui est proprement humain et relève du déploiement des facultés spécifiques de l'homme, notamment de sa capacité de réflexion, en tant qu'il est un animal doué de Logos (raison et langage en grec). La vie de la cité ou la politique, ainsi que la science notamment, correspondent aux occupations de l'homme libre, c'est-à-dire aux occupations proprement humaines.

<p>LE PROBLÈME AUQUEL L'AUTEUR S'EST INTÉRESSÉ</p>	<p>L'auteur s'interroge sur la façon dont Emile doit gagner sa vie, c'est-à-dire sur l'activité la plus adaptée qui doit être la sienne au sein de la société. Il se demande si, plutôt que l'agriculture, ce n'est pas l'artisanat qui est le plus à même de nous assurer l'indépendance que nous devons rechercher.</p>	<p>L'auteur s'interroge sur le rôle que joue pour nous le travail, et se demande si ce n'est pas que de manière superficielle qu'il est critiqué et considéré comme un asservissement. De fait, le travail ne serait-il pas profondément formateur et libérateur ? Plutôt que de se perdre à travers le travail, notre conscience n'accède-t-elle pas plutôt à elle-même ?</p>	<p>L'auteur s'interroge sur l'articulation entre la liberté de l'homme et la nécessité de vivre à laquelle il est soumis, et il se demande si le travail ne pourrait pas être organisé dans nos sociétés modernes de façon à rendre véritablement possible cette liberté humaine. Quelle place doit prendre le travail dans nos vies, et comment doit-il être organisé ?</p>	<p>L'auteur s'interroge sur ce qui se cache derrière la valorisation grandissante du travail, et se demande si celui-ci n'aurait pas d'abord pour fonction d'empêcher l'individu d'être lui-même et de protéger l'espace social de ses forces vives. A qui et à quoi l'épuisement au travail profite-t-il ?</p>	<p>L'auteur s'interroge sur la condition ouvrière, c'est-à-dire les modalités d'existence imposées aux hommes par cette forme de travail moderne qu'est le travail à l'usine. Elle se demande si elles ne sont pas elles-mêmes inhumaines, injustes et dégradantes. Notre modèle productif est-il seulement acceptable d'un point de vue moral ?</p>	<p>L'auteur s'interroge sur le sens de l'esclavage antique et se demande si nos représentations de ce dernier ne reposent pas sur un malentendu qui recouvre le caractère originellement dégradant du travail, lequel persiste peut-être à notre insu. Travaille-t-on parce qu'on est esclave, ou est-on esclave parce que l'on travaille ?</p>
<p>THÈSE ou IDÉE PRINCIPALE DÉFENDUE PAR L'AUTEUR</p>	<p>Une fois posé le principe selon lequel la vie en société implique l'obligation morale de travailler, et cela en dépit du fait que la vie oisive hors de la société serait préférable, Rousseau affirme que l'apprentissage d'un métier manuel est la meilleure manière d'échapper aux liens de dépendance qui traversent la société, alors même que l'agriculture reste la plus digne des activités.</p>	<p>Le travail est accomplissement et réalisation de soi. Il est profondément formateur en ce sens que les efforts qui le constituent donnent forme au monde en formant la conscience dans le même mouvement. A travers lui la conscience s'émancipe de la nature et devient elle-même car elle impose au réel son désir, construit son indépendance et se réalise concrètement comme esprit dans le monde.</p>	<p>Il est nécessaire de réformer nos conditions de travail et de trouver des modes de production plus respectueux de la nature libre de l'homme qui puissent laisser place à une authentique réalisation de l'humanité en nous. Il faut définir un périmètre précis à nos activités productrices, mais encore une organisation moralement acceptable de ces activités, pour que l'homme puisse commencer à vivre une vie réellement humaine.</p>	<p>Le travail, tel qu'il est organisé et valorisé dans le monde occidental moderne, a d'abord pour fonction de rendre inoffensif l'individu en l'épuisant et en domestiquant ses désirs, d'où le malaise provoqué par les grèves et les contestations sociales qui émergent à la fin du XIX^{ème} siècle, lesquelles rappellent que les hommes ne sont pas des instruments mais des singularités.</p>	<p>Au lieu de commander à la nature en lui obéissant par le travail, l'homme a mis en place un système de production qui transforme le monde en baignoire et l'humain en forçat. Épuisement, abrutissement et humiliation, voilà les maîtres mots d'un modèle productif arbitraire qui rappelle à chacune de ses étapes le principe sur lequel il repose et contre lequel il faut combattre : l'insignifiance de l'humain.</p>	<p>Ce n'est pas parce qu'il était réservé aux esclaves que le travail était méprisé dans l'Antiquité, mais à l'inverse, parce qu'il était en mépris lui-même qu'on a réduit des hommes en esclavage. La nature servile de certains hommes n'existe pas dans l'antiquité, mais bien seulement la nature servile du travail lui-même qui, par contamination, animalise les hommes qui y sont condamnés.</p>
<p>L'ARGUMENT OU LE RAISONNEMENT MIS EN ŒUVRE POUR ÉTABLIR CETTE THÈSE</p>	<p>La nécessité d'apprendre le métier d'artisan se justifie pour Rousseau par le fait que ce dernier est bien moins soumis aux aléas de l'existence sociale et de ses enjeux de pouvoirs que la culture d'une terre qui, elle, nous y surexpose. Il faut pouvoir échapper à ces chaînes de dépendance, autrement dit pouvoir prendre son bagage, partir et exercer son métier ailleurs dès que cela s'avère nécessaire, si l'on veut être libre et heureux dans la société.</p>	<p>On pourrait croire le maître supérieur du fait que sa position dominante lui permet de consommer l'objet et satisfaire son désir sans effort, mais c'est en réalité l'esclave qui par son travail devient supérieur au maître et s'humanise. De fait, ce dernier ne se contente pas de faire disparaître l'objet dans la consommation, mais il réfrène la nature en lui et donne au monde la forme qu'il aura voulu. Ce n'est donc qu'en apparence que le travail est synonyme d'aliénation et d'asservissement.</p>	<p>Le royaume de la liberté, lequel correspond à la destination fondamentale de l'homme, n'est accessible que sur la base et le dépassement de celui de la nécessité naturelle qui nous impose de produire les biens matériels répondant à nos besoins et aux exigences de la vie animale. Précisément notre système productif accroît ces besoins avec sa logique de surconsommation, et élargit ainsi le règne de la nécessité et au bout du compte l'aliénation de l'homme, là où il pourrait les réduire.</p>	<p>Le ressort de la démonstration est typiquement généalogique au sens où Nietzsche s'intéresse à l'origine quasi psychologique d'un discours, soit donc et à ce qui chez lui est vraiment en jeu, sans se laisser voir. Qu'est-ce qui se cache derrière la récente valorisation du travail ? Réponse : la peur de l'instabilité que peut représenter la singularité des individus qu'il est impératif dès lors de mettre au pas.</p>	<p>C'est par la description de ce que vit l'ouvrier à l'usine que Weil établit son propos, ce dernier apparaissant précisément comme ce qui ne compte pour rien ou n'a aucune valeur, alors même que c'est lui qui produit la valeur, autrement dit comme ce qui est nié dans le système productif qui est le nôtre. C'est bien en plaçant la focale sur l'expérience réelle du travail à l'usine que Weil met en lumière l'inhumanité des principes sur lesquels repose le travail moderne.</p>	<p>C'est la définition du travail dans l'antiquité comme asservissement aux nécessités de la vie animale - « Il faut bien travailler pour vivre » - qui dissout cette erreur de lecture selon laquelle on croyait certains hommes esclaves ou inférieurs par nature : un homme n'a pas seulement pour tâche de vivre ou survivre, soit donc de produire et de consommer, il dispose d'une raison et n'est humain qu'à la condition de s'en servir.</p>

<p>UN OU DES EXEMPLES CAPABLE DE FAIRE VOIR LA THÈSE DANS LE RÉEL</p>	<p>Rien de plus fragile qu'une récolte de blé ou de céréales qui serait le fruit de son travail propre. Elle est l'objet de toutes les convoitises, de toutes les pressions et de tous les règlements. Le paysan ne tient pas son destin entre ses mains, alors même que ce sont ces mêmes mains qui font fructifier la terre qu'il travaille.</p>	<p>Le travail permet de constater objectivement dans le monde les effets de nos efforts pour produire quelque chose, lesquels alors nous renvoient l'image de notre propre conscience et de sa capacité à donner forme au monde. Ricochets dans l'eau, statue en pâte à modeler, plat que l'on a cuisiné, ou tout œuvre finalement, sont autant de preuves de notre humanité.</p>	<p>L'organisation technique du travail à la chaîne dans l'industrie, la place prise par ce même travail dans la vie humaine, notamment du prolétariat, mais aussi la consommation de masse qui caractérise la société moderne et intensifie indéfiniment le cycle productif, correspondent ensemble à une aliénation fondamentale dont il est urgent de se libérer.</p>	<p>L'ouvrier épuisé de sa journée de travail qui s'abrutit devant sa télévision pour oublier qu'il retourne au travail dans quelques heures <i>versus</i> le poète, le rêveur, l'aventurier, l'intrigant, le philosophe, le paresseux, l'amoureux, l'homme en colère, le révolutionnaire, le gréviste, sont des figures opposées qui incarnent le propos de Nietzsche.</p>	<p>La description concrète des files d'attente interminables pour une paye incertaine, laquelle est même assimilée à une « aumône », à peine suffisante pour survivre qui plus est, est révélatrice de tout un système brutal, humiliant et arbitraire qui repose sur la négation de la valeur même de l'homme. Cela même qui produit toute valeur n'a ici aucune valeur.</p>	<p>Perdant la guerre dans l'antiquité grecque, l'homme libre d'une cité libre pouvait être réduit en esclavage, laquelle était une institution visant à résoudre le problème que pose le travail à l'homme. Un homme de bien ne travaille pas mais pense, et l'esclave qui travaille est convaincu lui-même de la servilité de sa tâche et de l'avisement qu'on lui impose.</p>
<p>POSITION DÉFENDUE PAR L'AUTEUR VIS-À-VIS DU PROBLÈME QUI NOUS OCCUPE</p>	<p>La vie se gagne par le travail quand on vit en société, c'est pourquoi elle ne se perd pas mais se trouve en ce sens que le travail la rend tout simplement possible. En effet, au bout de nos efforts, c'est le pain et la perpétuation de l'existence. En revanche ce gain peut être perdu, et donc notre vie être en danger si notre activité s'inscrit dans un réseau de dépendances sociales trop important. Il ne faut dépendre que de soi et de ses bras, ce que garantit l'apprentissage d'un métier, si l'on veut effectivement pouvoir récolter le fruit de ses efforts. Tout autre travail entraîne une forme de précarité au sens où l'on peut, à tout moment, se retrouver injustement dépossédé des biens que notre activité laborieuse aura pu produire avec peine.</p>	<p>Le travail ne permet pas seulement de gagner sa vie au sens de la satisfaction des besoins, il donne une vie objective et concrète à la conscience et est facteur d'humanité. Même pénible ou imposé de l'extérieur, il est tout sauf une perte de soi car il permet à l'homme de dépasser son désir animal, de développer ses facultés, de réaliser un monde d'objets à son image, et finalement de donner à la réalité la forme objective et concrète à sa pensée. Il est en lui-même une opération formatrice, et du monde et de soi-même, autrement dit ce à travers quoi la conscience humaine peut accéder à elle-même et s'émanciper de la nature. En travaillant, non seulement on gagne sa vie mais on se libère de la vie et de ses exigences : on gagne un monde humain et son humanité même.</p>	<p>Tel qu'il est organisé dans l'industrie capitaliste, c'est-à-dire sous la forme qu'il a prise et l'importance qui est devenue la sienne dans la vie de l'homme moderne, le travail est devenu synonyme d'une perte, alors même qu'il n'en est pas une en lui-même. Ce dernier est en effet indispensable à la vie et correspond à une condition élémentaire et irréductible de l'existence. Toutefois, et c'est bien là le problème, si la vie se gagne par le travail, l'existence ne doit pas s'y réduire. La vocation du travail est en effet de rendre possible l'épanouissement des facultés humaines une fois assurés nos besoins. Dès lors, notre vie est perdue si on la passe à la gagner, alors même que le travail devrait nous permettre non seulement de gagner notre vie, mais de gagner notre liberté.</p>	<p>Par le travail ce n'est pas que la vie et la survie qui sont gagnées, mais plus profondément une forme de stabilité sociale. De fait le travail épuise, et ce faisant il neutralise les forces créatrices personnelles de l'individu qui, sans lui, ne serait pas maîtrisables. Ainsi c'est l'ordre social sur lequel il débouche qui est le gain véritable du travail, sa sacralisation si caractéristique du monde moderne assurant la perpétuation de cet ordre et conjurant le risque social que constitueraient des existences individuelles fondées sur l'indépendance, la liberté et la création. Il est évident qu'un tel gain est une perte, laquelle nous fait préférer la soupe à l'aventure, alors qu'il n'y a rien que cette dernière qui devrait véritablement compter dans l'existence.</p>	<p>L'homme perd sa vie à l'usine. Elle « sort de lui » comme une dépense sans aucune contrepartie. Elle s'y consume et est sacrifiée sur l'autel de la production de masse, indifférente à l'existence réelle des hommes. Weil souligne le fait que ce travail, tel qu'il est organisé dans notre système productif, vide l'homme de ses forces vives et lui refuse toute valeur et finalement toute dignité. Il est synonyme d'une liquidation de soi, autrement dit d'une dissolution et d'un anéantissement. L'homme n'y gagne absolument rien, pas même sa vie, puisque celle-ci est précisément ce qui est nié par le système, la misérable paye qui est la sienne ne correspondant en rien à une reconnaissance, mais n'étant qu'un symptôme de ce système d'exploitation, sinon un instrument de sa perpétuation.</p>	<p>Gagner sa vie et sa survie par son travail n'est pas une occupation à hauteur d'homme. C'est une activité indigne même. Dépenser son énergie ainsi est en effet fondamentalement dégradant en ce sens que nous y perdons notre humanité pour être assimilables à des animaux, à savoir à ces êtres accaparés par les nécessités de la vie et finalement asservis par la nature. Clairement le gain de la simple vie est une perte de temps, une perte de notre nature d'homme, une perte de soi. Ce n'est qu'après ou qu'au-delà du travail que l'humanité commence, cette analyse de Hannah Arendt jetant une lumière nouvelle et inquiétante sur nos sociétés modernes constituées de « travailleurs » qui sont autant d'esclaves qui s'ignorent.</p>

RÉFÉRENCES
MOBILISA-BLES

« Apprends un métier. »



Gustave CAILLEBOTTE, *Les raboteurs de parquet* (1875)

Ce tableau montrant trois artisans raboteurs de parquet au travail, lesquels disposent de leurs outils, de leur force propre, de leur expérience et de leur savoir-faire, fait écho au propos de Rousseau sur l'indépendance qu'assure à l'homme l'apprentissage d'un métier manuel. Ils gagnent leur vie de chantier en chantier, librement, et l'on fait appel à eux à l'occasion de la construction de maisons ou de bâtiments, cette compétence leur assurant à la fois leur survie et leur indépendance. En ce sens ils ne dépendent que d'eux-mêmes et de leur maîtrise ou habileté, dont précisément ont besoin les autres qui en sont dépourvus.

« Le travail forme »



Fernand LEGER, *Les constructeurs* (1950)

Le tableau intitulé *Les constructeurs* de Fernand Léger vaut comme un hommage au génie bâtisseur de l'homme, lequel donne au monde sa forme en réalisant des ouvrages rivalisant d'ingéniosité et de grandeur. Que l'on pense aux pyramides, aux cathédrales, au Machu-Picchu, ou comme ici à la tour Eiffel, à chaque fois le travail humain y apparaît comme le lieu où l'homme imprime la marque de son esprit dans le monde et accomplit sa dimension spirituelle. Aussi, à travers ce tableau, ce que dit Hegel du travail et de sa capacité à donner une forme humaine au monde devient palpable.

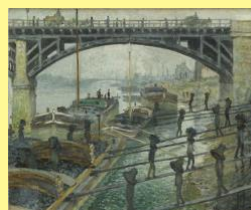
« C'est au-delà (du royaume de la nécessité) que commence le développement des forces humaines comme fin en soi »



Andreas GURSKY, *99 cent* (1999)

Cette photographie d'Andreas Gursky qui donne à voir les rayonnages d'un centre commercial proposant l'ensemble de ses produits à 99 centimes, porte une lumière impitoyable sur notre société de consommation. Nos activités et notre temps libre sont en effet réduits à consommer avec toujours plus d'avidité ce que l'industrie s'évertue à produire, cette sur-consommation relançant le cycle productif lui-même. Elle semble alors nous dire comme Marx qu'une autre société est pourtant possible. Une société dans laquelle une vie existerait après le travail hors du cycle production/consommation. Il y serait question d'activités improductives synonymes d'activités libres nous permettant de développer nos facultés et de déployer nos talents.

« Un tel travail constitue la meilleure des polices »



Claude MONET, *Les déchargeurs de charbon* (1875)

Les files de travailleurs anonymes déchargeant des sacs de charbon en bord de Seine dans une procession circulaire que représente ce tableau de Claude Monet font écho au propos de Nietzsche qui pointe la domestication des individus à l'œuvre à travers leur mise au travail. De fait la tâche est épuisante et mécanique, et finalement, tout en assurant à l'individu la survie, elle en tue les forces vives et fait obstacle à son libre épanouissement, à croire que derrière la valeur travail si chère à nos sociétés modernes se joue en réalité la question de l'ordre social et de sa stabilité.

« L'ouvrier, quoique indispensable à la fabrication n'y compte presque pour rien »



Charlie CHAPLIN, Photogramme du film *Les temps modernes* (1936)

Ce chef-d'œuvre de Chaplin qu'est le film *Les temps modernes* est une charge sans précédent contre l'inhumanité du travail à l'usine, l'ouvrier se trouvant littéralement mangé par la chaîne, par la machine industrielle et ses engrenages. Ce qui est remarquable c'est que cette critique se fait sur le registre de l'humour laquelle démontre par le rire que l'homme ne gagne rien mais perd tout dans le travail, ses forces évidemment, son corps aussi, qui se transformant en simple ressort mécanique, mais encore sa raison et sa liberté, la crise de folie que traverse Charlot le conduisant directement de l'usine à la prison.

« Travailler, c'était l'asservissement à la nécessité »



MICHEL-ANGE, *L'esclave rebelle* (1515)

Ce n'est pas des hommes que l'esclave rebelle de Michel-Ange cherche à se libérer, comme si son humanité était originellement niée, mais c'est du travail lui-même auquel il est condamné lequel, par voie de contamination, est fondamentalement dégradant et le transforme en animal. C'est le travail qui est révoltant en lui-même, et tout doit être fait pour nous émanciper de son règne.

REPÈRES DU PROGRAMME CONCERNÉS

Absolu / relatif : Si dans la nature l'homme jouit d'une indépendance **absolue** au sens où il ne doit rien à personne, dans la société il dépend des autres pour sa survie même, laquelle devient alors **relative** à d'autres personnes que lui-même.

Obligation / contrainte : Le travail ne relève pas seulement d'une **contrainte** imposée par la nature, et ce d'autant plus que dans l'état de nature il n'est pas nécessaire. Il relève bien plutôt d'une **obligation** ou d'un devoir moral, du fait qu'en société l'homme vit nécessairement au dépend des autres et doit donner aussi de sa personne en quelque sorte. Se soustraire à cette exigence élémentaire est injuste.

Idéal / réel : Dans l'**idéal** l'homme n'a pas à travailler. Sa vie est faite d'oisiveté et sa survie de cueillette. Mais cela c'est l'état de nature. La **réalité** c'est vie en société, laquelle rend cette oisiveté non seulement impossible, mais immorale.

Abstrait / concret : C'est la conscience du maître qui reste dans l'**abstraction** de son désir, l'esclave, lui, rentre dans le **concret** des choses en formant le monde selon sa volonté grâce à ses efforts.

Médiat / immédiat : Là où l'esclave était devenu esclave parce qu'il avait montré son attachement à la vie animale, c'est le maître qui retourne à une vie **immédiate** de l'animal puisqu'il se contente de consommer ce que l'esclave va produire par la **médiation** de ses efforts et de son travail, lequel esclave au contraire s'humanise.

Objectif / subjectif : Par le travail l'esprit sort de la simple intériorité **subjective** et s'extériorise en prenant une forme **objective**. La conscience devient ainsi un élément subsistant, concret et indépendant, autrement dit sort de l'abstraction idéale.

Idéal / réel : Ce qui est **idéal** ou idéal existe en **idée**, de manière seulement spirituelle ou intellectuelle. Par l'effort produit par le travailleur pour transformer la nature, cette idée va devenir **réelle** et s'incarner objectivement ou matériellement dans le monde.

Formel / matériel : Dans le travail la conscience impose une **forme** à la **matière** et imprime ainsi sa marque et sa présence objective dans le monde. Il est bien question d'une existence spirituelle concrète.

Nécessaire / contingent : Le travail relève d'une **nécessité** irréductible. Pas de vie possible sans lui. Pour autant son organisation est **contingente** et pourrait tout aussi bien ouvrir sur la liberté plutôt que sur l'aliénation.

Obligation / contrainte : Si la nature exerce sur l'homme la première des **contraintes** en lui imposant de gagner sa vie par son travail, l'organisation de notre système productif la redouble et l'intensifie, alors que notre **obligation** est bien plutôt de répondre aussi humainement que possible à cette nécessité naturelle.

Idéal / réel et **Possible / impossible** : **Idéalement** il faudrait ne pas avoir à travailler mais c'est **impossible**, en revanche il est **possible** d'organiser le travail **réel** d'une manière conforme à la nature humaine

En fait / en droit : Si dans les **faits** notre système productif renforce notre aliénation, **en droit** un autre système est exigible, lequel non seulement relèverait de conditions de travail décentes, mais surtout rendrait vraiment une vie possible après le travail.

Genre / espèce / individu : L'homme n'est pas qu'un membre d'une **espèce** d'hominidés appartenant au **genre** animal, comme si son existence était d'abord commune. Il est avant toute chose un **individu**, une personne qui a un désir propre.

Obligation / contrainte : Le travail ne relève pas que d'une **contrainte** imposée par la nature, il est devenu une forme de devoir ou d'**obligation** sociale, laquelle est portée par les discours sur la valeur travail et sa sacralisation.

Origine / fondement : La question n'est pas de savoir ce qui pourrait **fonder** ou justifier la place du travail dans notre société, mais bien d'identifier son **origine** ou sa racine psychologique, à savoir la peur de l'individu. Il est question d'une démarche généalogique et non plus **fondationnelle**.

Universel / général / particulier / singulier : Un homme est d'abord un individu **singulier**, une personne unique et inestimable, et cela avant de faire partie d'un groupe **particulier** ou de se dissoudre dans la **généralité**.

Essentiel / accidentel : Alors que l'homme est **essentiel** ou indispensable à la fabrication des objets produits à l'usine, il ne compte pour rien et est conçu comme superflu ou **accidentel**.

Contingent / nécessaire : Si le travail est peut-être **nécessaire** pour que la vie soit possible, le système productif qui est le nôtre n'est qu'un système parmi d'autres ou un choix. En ce sens il est **contingent**, donc réformable et pourrait être capable de respecter la valeur de l'humain.

Obligation / contrainte : Là où il devrait y avoir **obligation** morale de respecter l'humanité en l'homme, une pure **contrainte** physique et économique s'exerce sur lui dans le travail à l'usine. Il est bien question d'une instrumentalisation et d'une déshumanisation.

Contingent / nécessaire / possible : Les conditions de la vie humaine rendent le travail **nécessaire**, lequel implique de se soumettre à la nature et à ses exigences. Précisément l'esclavage antique relève d'une soumission de force à cette **nécessité**, laquelle n'était que **contingente** en ce sens qu'elle dépendait souvent de l'issue d'une guerre entre cités, la victoire étant **possible** des deux côtés.

Obligation / contrainte : Le travail n'est en rien une **obligation** morale dans l'antiquité, il relève d'une, double **contrainte** de la nature d'abord, qui implique de pourvoir à ses besoins, des hommes ensuite, la mise en esclavage des perdants d'une guerre.

Cause / fin : La **cause** du mépris des esclaves dans l'antiquité se trouve dans la nature servile du travail auquel était réduit ceux qui étaient dominés militairement, et non pas dans leur supposée infériorité naturelle. Cette mise en esclavage avait pour **fin** l'élimination du travail des conditions de la vie humaine.

Essentiel / accidentel : On n'est pas esclave par **essence** comme si on était inférieur par nature, on est esclave par **accident** du fait d'une situation qui nous voit réduit en esclavage.

Possible / Impossible : Il est **possible** à un esclave de devenir humain, à condition qu'il ne travaille plus. Mais tant qu'il travaille, son humanité est **impossible**.

CARACTÉRISATION DU CONCEPT DE TRAVAIL	Le travail comme ce qui est à même d'assurer à l'homme son indépendance à la fois à l'égard de la nature et des hommes.	Le travail comme processus d'humanisation ou opération qui, à travers les efforts consentis, forme le monde et la conscience elle-même.	Le travail comme fondement et moyen d'un autre royaume que celui de la nécessité, à savoir le royaume proprement humain de la liberté	Le travail de masse comme instrument social de neutralisation de l'individu, soit donc comme domestication et mise au pas.	Le travail à l'usine comme système d'exploitation et d'asservissement généralisé fondé sur la négation de la valeur de l'humain.	Le travail comme avilissement et dégradation que la mise en esclavage d'un autre homme permettait de conjurer dans l'antiquité.
--	---	---	---	--	--	---
