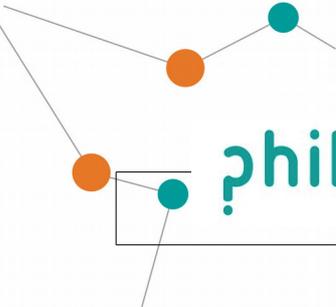


UAA 3.1.4. LIBERTÉ ET RESPONSABILITÉ¹

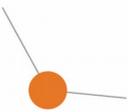
Table des matières

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité.....	1
Présentation du dispositif d'apprentissage.....	3
Référence programme.....	3
Public cible.....	3
Durée.....	3
Compétence finale.....	3
Concepts abordés.....	3
Savoir-faire et attitudes travaillés.....	3
Déroulement pédagogique.....	4
Phase d'intéressement (1).....	4
Phase d'intéressement (2).....	5
Phase formative (1).....	6
Phase formative (2).....	7
Phase d'intégration.....	8
Évaluation.....	8
Analyse du dispositif d'apprentissage.....	9
Analyse réflexive <i>a priori</i>	9
Pourquoi réserver 6 x 50' à la liberté seulement ?.....	9
Pourquoi discuter, lire, écrire ?.....	10
Pourquoi deux thématiques et pourquoi celles-ci précisément ?.....	13
Pourquoi ces choix en matière d'évaluation ?.....	14
Analyse réflexive <i>a posteriori</i>	15
Conclusion.....	17
Bibliographie.....	17
Sources utilisées dans ce travail.....	17
Références des textes distribués aux élèves.....	18
Annexes.....	19
Plan de discussion DVDP.....	19
Définitions de la liberté.....	21

1 Ce travail a été réalisé par Julien Lheureux dans le cadre du cours de didactique de la philosophie du certificat en philosophie et citoyenneté de l'Université de Louvain-la-Neuve en 2017-18.



philocité



Consignes de l'exposé + tuto « Lire un texte de philo ».....	22
Grille de l'évaluation collective.....	24
Grille de l'évaluation individuelle.....	26
Tableau de synthèse commune en vue de la prochaine mise en œuvre du dispositif.....	28

Présentation du dispositif d'apprentissage

Référence programme

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité

Public cible

Secondaire 3^e degré (17-18 ans), classe de 5^e de l'enseignement général (G), 18 élèves. Septième heure du jeudi (14h20-15h10).

Secondaire 3^e degré (17-18 ans), classe de 6^e de l'enseignement technique, option : agents d'éducation (AE), 18 élèves. Première heure du mercredi (8h30-9h20).

Durée

6 x 50' réparties sur la troisième période de l'année scolaire 2017-2018 :

- 1 x 50' = phase d'intéressement (1) : DVDP
- 1 x 50' = phase d'intéressement (2) : exercice d'écriture personnelle
- 2 x 50' = phase formative (1) : préparation du colloque des philosophes
- 1 x 50' = phase formative (2) : colloque des philosophes
- 1 x 50' = phase d'intégration : écriture d'une prise de position argumentée

Compétence finale

« Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif »

Le dispositif présenté ici se limite, en fait, à l'aspect de problématisation du concept de liberté en lien avec ceux de déterminisme et de domination. Je l'ai donc pensé comme une étape seulement dans l'acquisition de la compétence générale annoncée ci-dessus. Le rapport avec la responsabilité devrait être traité dans un deuxième temps, estimé à 3 ou 4 x 50'. Le traitement complet de cette UAA me paraît en effet impossible dans le cadre de 3 à 5 heures de cours. J'y reviendrai dans l'analyse réflexive *a priori*.

Concepts abordés

Liberté et déterminisme / liberté et domination

Savoir-faire et attitudes travaillés

Savoir-faire² :

²J'indiquerai, dans le déroulement pédagogique, à quel moment l'entraînement de ces capacités intervient.

- Subjectifs : questionner, problématiser, conceptualiser, prendre position, argumenter, lire + comprendre + analyser + synthétiser un texte philosophique
- Intersubjectifs : coopérer, dialoguer, communiquer, participer³

Attitudes :

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

Déroulement pédagogique

Phase d'intéressement (1)

1. En 5G : vidéo Youtube « La révolution des crabes »⁴ + DVDP
Je demande aux élèves de rédiger, à partir de la vidéo, une question philosophique sur un post-it que je distribue et de venir le coller au tableau. Seule contrainte : qu'elle soit en rapport avec la liberté. Durée vidéo + rédaction : environ 10'.
À propos de chaque question, je demande alors à la classe si elle lui semble claire, bien formulée (pas de biais, de fausse alternative, de besoin de faire appel à un expert), si elle comporte des présupposés dont l'explicitation pourrait déboucher sur des sous-questions et si elle répond aux critères de « philosophicité » passés en revue au début de l'année (principalement l'universalité, l'ouverture – au sens où plusieurs réponses crédibles sont possibles – et le fait de comporter des notions abstraites). Je demande ensuite si l'on ne pourrait pas en regrouper certaines par ressemblance, de manière à faire quelques grands paquets de questions logiquement en rapport entre elles (paquets attendus : « Sommes-nous libres ? », « Qu'est-ce que la liberté ? », « Faut-il être libre pour être heureux ? », etc.). Je leur demande enfin dans quel ordre ces différents paquets de questions devraient être abordés au cours de la discussion. J'ai également préparé à l'avance un plan de discussion non contraignant afin de pouvoir relancer le débat quand il s'essouffle (cf. annexe a⁵). Durée : environ 15'.

³J'emprunte la division des capacités à développer chez le citoyen entre celles qui relèvent de l'individu, du sujet et celles qui relèvent du rapport aux autres, de l'intersubjectivité à C. LELEUX, C. ROCOURT, J. LANTIER, *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, pp. 33-35.

⁴https://www.youtube.com/watch?v=lbU2s_kvoLM

⁵Ce plan a notamment été élaboré sous l'inspiration des dialogues présents dans O. BRÉNIFIER, *Liberté et déterminisme*, pp. 10-79.

Distribution des rôles de président, reformulateur et synthétiseur. Chacun reçoit une fiche décrivant sa fonction et en prend connaissance⁶. Rappel des règles de la discussion par le président. Ouverture de la discussion. Durée : environ 25' à la fin de la première heure du dispositif et 25' au début de la deuxième heure. À la fin de chacune des deux parties de la discussion, je fais appel au synthétiseur afin de réaliser au tableau, à partir de ses notes et des miennes, un schéma des différentes idées émises (avec les noms de leurs auteurs) et de leurs rapports sous forme de flèches. Je prends une photo du tableau à la fin de la première heure afin de pouvoir rafraîchir la mémoire des élèves au début de la deuxième.

2. En 6AE : prise de connaissance de diverses définitions de la liberté + DVDP modifiée⁷

Je demande aux élèves de pousser les bancs et les chaises contre les murs et je dispose, tout autour de l'espace ainsi libéré, huit cartes reprenant différentes définitions de la liberté (cf. annexe *b*). Je leur demande de se balader dans la pièce et de s'arrêter devant la carte avec laquelle ils sont le plus d'accord. Ils en viennent ainsi à former différents groupes. Durée : 5' - 10'.

Dans cette version, c'est moi qui joue tous les rôles. J'explique que les règles sont les mêmes que dans une DVDP normale et j'en fais le rappel. J'interroge les élèves sur les raisons de leur choix en essayant de faire naître des débats entre eux. À la fin, je synthétise au tableau les principales idées émises et je les prends en photo afin de pouvoir rafraîchir la mémoire des élèves la fois suivante. Durée : 40'.

- Questionner, problématiser, conceptualiser, prendre position, argumenter, dialoguer, participer
- Se décentrer

Phase d'intéressement (2)

À partir des notes prises au tableau par le professeur, les élèves effectuent un exercice d'écriture personnelle non coté dans lequel ils sont invités à formuler une question sur la liberté et à y répondre de manière argumentée en tenant compte des avis échangés lors de la discussion. Durée : 15' - 20' à la fin de la deuxième heure du dispositif.

Le professeur insiste sur le fait que ce texte ne doit pas être écrit à son intention, qu'il ne s'agit pas d'essayer de deviner ses attentes et d'y répondre. Le professeur explique que le genre de cet exercice relève plus de la page de journal intime ou de la lettre à soi-même, certes argumentée, et

⁶Fiches rôles (adolescents-adultes – Tozzi) trouvées sur le site de Philocité : <http://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/>

⁷Je me suis inspiré pour ce dispositif d'un atelier réalisé avec Stéphane Fontaine de Pôle Philo lors d'une formation IFC cette année (5 et 6 février 2018).

que l'intérêt de cet atelier est simplement de laisser une trace temporellement située de la réflexion de chacun sur la liberté.

Le professeur annonce cependant qu'il ramassera les copies afin qu'elles ne soient pas égarées, et qu'il les redistribuera quelques semaines plus tard au moment de l'évaluation. Chacun sera alors invité à prendre position vis-à-vis de sa réflexion antérieure grâce à l'éclairage des philosophes qui auront été abordés entre-temps.

- Questionner, problématiser, conceptualiser, prendre position, argumenter

Phase formative (1)

Je demande aux élèves de choisir une thématique parmi les deux proposées, à savoir : « Liberté et déterminisme » ou « Liberté et domination ». Je les préviens qu'il faudra le même nombre d'élèves pour traiter les deux thématiques.

Pour chaque thématique, j'ai sélectionné quatre textes philosophiques susceptibles de l'éclairer. Les élèves étaient donc appelés à former quatre groupes au sein de chaque thématique. Puisque les classes étaient toutes deux composées de 18 élèves, il était nécessaire tant en 5G qu'en 6AE de former trois groupes de deux et un groupe de trois par thématique.

Auteurs travaillés dans la thématique « Liberté et déterminisme » : Jean-Paul Sartre (liberté absolue de se choisir en situation + liberté créatrice des obstacles même qu'elle rencontre), Emmanuel Kant (la liberté par la morale, c'est-à-dire comme autonomie), Baruch Spinoza (négarion du libre arbitre + définition alternative de la liberté comme action de l'individu conforme à la seule nécessité de sa nature et rendue possible par l'exercice de sa raison) et Sigmund Freud (le moi n'est pas maître dans sa propre maison).

Auteurs travaillés dans la thématique « Liberté et domination » : Épictète (je ne me soumetts qu'à mes propres jugements, de sorte que lorsque je me laisse dominer par un tyran, je ne me soumetts en fait qu'à moi-même), Étienne de La Boétie (la servitude est volontaire, c'est-à-dire que le peuple est complice de sa propre domination ; les explications de ce phénomène avancées par La Boétie sont circonstancielles : il s'agit de l'habitude, de l'abrutissement du peuple par l'alcool et les divertissements, enfin de la structure pyramidale du pouvoir), Jean-Paul Sartre (autre explication possible de la servitude volontaire, non circonstancielle mais ancrée dans les structures existentielles de l'être humain : l'existence précède l'essence mais, devant l'angoisse, l'homme peut être tenté de jouer la carte de la mauvaise foi, c'est-à-dire de se masquer à lui-même sa liberté, par exemple en inventant des déterminismes, un destin voulu par Dieu ou en se donnant un maître) et Pierre Bourdieu (troisième explication possible de la servitude volontaire, cette fois davantage attentive à ses causes structurales et institutionnelles : la « violence symbolique », l'intériorisation par les dominés des catégories

fabriquées par les dominants afin de légitimer leur infériorité)⁸.

Chaque groupe reçoit un texte et une fiche précisant la consigne de l'exercice ainsi que quelques conseils de méthode pour la lecture (cf. annexe c)⁹. Les élèves sont désormais au courant qu'ils devront rédiger une synthèse claire, précise, complète et structurée des documents qui leur ont été attribués et qu'ils devront ensuite l'exposer oralement aux autres groupes de la même thématique. Pour certains auteurs (Bourdieu, Épictète, Spinoza, Sartre), je renvoie les élèves aux vidéos de Cyrus North¹⁰ (je ne le fais que pour celles qui ne me paraissent pas trop inexactes, imprécises ou vulgaires, ce qui en élimine déjà beaucoup, notamment celles de Kant et Freud en ce qui nous concerne). Je me tiens à leur disposition pour tout type de question pendant la phase de lecture. Pendant la phase d'écriture, je passe d'un groupe à l'autre afin de les conseiller sur le plan de l'exposé et de vérifier s'ils n'oublient aucune idée essentielle. Durée : 2 x 50' en classe (certains groupes ont été obligés de terminer la rédaction à domicile).

- Lire + comprendre + analyser + synthétiser un texte philosophique, coopérer

Phase formative (2)

3. Déroulement prévu : colloque des philosophes

Chaque groupe de deux expose oralement sa synthèse, de la manière la plus claire et pédagogique possible, aux groupes qui partagent la même thématique. Les élèves prennent des notes à la volée des exposés de leurs condisciples. Ils sont encouragés à poser des questions en vue d'affiner leur compréhension et de tisser des liens entre le texte qu'ils ont lu et ceux des autres. Les synthèses écrites sont rendues au professeur à la fin de l'exercice oral. Durée : 50'.

4. Déroulement effectif : exposés classiques

Pour des raisons que j'expliquerai dans la partie réflexive *a posteriori*, il m'a semblé préférable, du moins pour cette fois, de ne pas m'en tenir à ce qui était prévu et d'opter pour une formule plus classique d'exposés oraux

⁸L'idée d'articuler de cette façon ces quatre auteurs m'a été suggérée par le dossier critique ajouté en fin de volume dans l'édition 2017 de LA BOÉTIE, *Discours de la servitude volontaire*, pp. 159-230.

⁹Conseils repris de la fiche-outil n° 4 du programme de CPC. Cf. FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de philosophie et citoyenneté. 2è et 3è degrés de l'enseignement secondaire*, pp. 146-147.

¹⁰https://www.youtube.com/playlist?list=PLJ6RDhT0IVEDJdKDDJQXliA0xPopgp_TR

devant toute la classe. Les élèves n'en étaient pas moins encouragés, bien entendu, à prendre des notes pendant l'exposé des autres groupes. La synthèse écrite devait m'être remise immédiatement à la fin de l'exposé. Comme les huit groupes passaient l'un après l'autre au lieu de passer deux à deux dans deux parties de la classe, la durée des présentations a été multipliée par deux (2 x 50'), faisant ainsi passer la durée totale de mon dispositif d'apprentissage de 6 à 7 x 50'.

- Coopérer, communiquer

Phase d'intégration

Écriture individuelle d'une position claire et argumentée qui tire parti de la lecture et des exposés de la phase précédente.

Les rédactions de la seconde partie de la phase d'intéressement sont redistribuées. Les élèves peuvent en outre disposer des notes prises à propos de leur propre auteur et des autres exposés. La consigne est de rédiger un texte d'au moins une page dans lequel ils prennent position vis-à-vis de leur réflexion précédente. Seule contrainte : ils doivent le faire en se référant à au moins deux philosophes vus en classe, vis-à-vis desquels ils sont donc aussi amenés à prendre position. Si le colloque des philosophes avait eu lieu comme prévu, les élèves auraient dû se référer uniquement aux auteurs de leur thématique. Puisque tous les élèves ont finalement assisté aux huit exposés, je leur ai permis de se référer aux auteurs de leur choix, quelle que soit la thématique dans laquelle ils s'inscrivaient au départ. Durée : 50'.

- Questionner, problématiser, conceptualiser, prendre position, argumenter
- Adopter une posture critique

Évaluation

L'évaluation est en fait intégrée au dispositif d'apprentissage et concerne :

5. La synthèse commune de l'auteur : j'évalue surtout l'écrit (soin, qualité de la langue, clarté et précision, structure, complétude, compréhension de l'auteur et des concepts utilisés) mais aussi, pour une moindre part, l'oral (clarté et pédagogie de l'exposition). Pour la grille d'évaluation, voir annexe *d*.
6. La prise de position argumentée individuelle à partir des philosophes : j'évalue le respect de la consigne (il y a au moins une page, l'élève fait ce qui est attendu de lui, etc.), le soin, la qualité de la langue, la clarté et la précision, la compréhension des auteurs et des concepts utilisés, la structure et la cohérence du raisonnement, la profondeur de l'argumentation. Pour la grille d'évaluation, voir annexe *e*.

Toutes deux ont été considérées comme certificatives, mais il est clair que si l'on

avait eu le temps d'aborder la notion de responsabilité, l'évaluation individuelle aurait pu être considérée comme formative, car l'élève aurait de toute façon eu un exercice semblable à réaliser concernant les rapports entre liberté et responsabilité. L'argumentation individuelle sur la liberté aurait alors pu servir d'entraînement à ce deuxième exercice d'argumentation.

Analyse du dispositif d'apprentissage

Analyse réflexive *a priori*

Pourquoi réserver 6 x 50' à la liberté seulement ?

Le principe de diviser l'UAA en deux parties me paraît non seulement suggéré par son titre, mais encore requis pour une raison de fond, purement philosophique, à savoir que l'on ne peut envisager de débattre sur des questions de responsabilité et d'engagement que si l'on a d'abord une idée (même floue) des débats qui entourent le concept de liberté. L'idée que l'on se fait de la responsabilité varie évidemment, nécessairement en fonction du sens que l'on donne au mot « liberté ». Un déterministe n'aura pas le même avis sur les questions de responsabilité qu'un défenseur du libre-arbitre, et la liberté d'Épictète ne conduira pas non plus aux mêmes conséquences en matière de responsabilité et d'engagement que celle de Sartre. *La clarification de ce que l'on entend par liberté est un préalable indispensable à l'élucidation de la nature et de l'étendue de notre responsabilité. C'est pour cette raison que j'ai opté pour un traitement progressif, par étapes, de cette UAA, consistant à partir de la liberté pour aboutir dans un second temps seulement à son articulation avec la responsabilité. Il m'a semblé que sans ce travail préalable de problématisation du concept de liberté, la réflexion ne pourrait déboucher que sur des prises de position confuses, inconscientes de leurs propres présupposés, et donc finalement sur la répétition non critique par les élèves de leurs évidences initiales les plus vagues. Le vide ne cède en effet la place à la pensée que lorsque se fait jour la précision, la finesse conceptuelle nécessaire pour dépasser les formules creuses et les ronflantes banalités. Comme telle, avant toute tentative de problématisation de ses termes, la question des rapports entre la liberté et la responsabilité n'a à la lettre aucun sens.*

Si j'ai choisi de traiter pour elle-même la question de la liberté, c'est aussi pour une raison polémique, à savoir mon refus d'enfermer de prime abord la réflexion des élèves dans le cadre des objectifs de la citoyenneté. Même si le programme n'exclut pas que la réflexion des élèves puisse déboucher sur une conception de la liberté comme indépendance, autarcie ou même simplement comme poursuite de l'intérêt privé, à l'exclusion de toute forme de responsabilité et d'engagement citoyens, c'est néanmoins sous l'angle de la citoyenneté qu'il recommande d'interroger le concept de liberté. Autrement dit, si le programme n'impose pas la réponse, il impose en revanche la question, le point de vue à partir duquel le concept de liberté doit être

interrogé. On ne saurait le dire plus clairement : l'enjeu de cette UAA est de « former des citoyens conscients que les formes de l'engagement (ou du refus de s'engager) dépendent de nos conceptions de la liberté et de la responsabilité »¹¹ ; au terme de l'UAA, les élèves devront être capable de « problématiser la responsabilité, ainsi que la liberté, comme corrélatives de l'engagement individuel et collectif »¹². Cette problématique a beau être intéressante, je refuse de l'imposer de but en blanc aux élèves, de mettre *a priori* des limites à leur questionnement afin qu'il ne déborde pas du cadre de ce qui est en rapport avec la notion de citoyenneté. Philosophie et citoyenneté, certes, peuvent s'articuler, elles se rejoignent même sans doute de manière très profonde dans l'idée d'esprit critique, d'autonomie, voire d'« indétermination démocratique » – concept que le programme de CPC emprunte d'ailleurs explicitement à Claude Lefort¹³. Il n'en reste pas moins que si leur rapport n'est pas conçu de manière suffisamment lâche ou souple, la seconde a toutes les chances d'étouffer la première, au risque de brimer du même coup la réflexion des élèves en prétendant la contenir dans les bornes de ce qui est pertinent du point de vue de la citoyenneté. J'ai précisément voulu éviter cet écueil en maintenant la phase initiale de problématisation du concept de liberté la plus ouverte possible, quitte à resserrer plus tard, dans un second temps, la réflexion autour des rapports entre les notions de liberté, de responsabilité et d'engagement.

Si j'ai choisi de diviser l'UAA en deux parties, c'est enfin pour une raison proprement pédagogique : ce procédé permet en effet de travailler à deux reprises les compétences des élèves liées à la discussion, à la lecture et à l'écriture. L'intérêt stratégique de cette répétition dans l'usage des méthodes est de permettre aux élèves de s'entraîner et de se voir progresser entre le début et la fin de l'UAA. Ce troisième point nous amène alors à la question de savoir pourquoi il me paraissait important d'intégrer ces trois types d'exercices à mon dispositif d'apprentissage.

Pourquoi discuter, lire, écrire ?

Une première raison tient à la diversité des élèves et de leurs capacités. Certains sont plus à l'aise à l'oral, d'autre à l'analyse et / ou à la synthèse, d'autres à l'écrit. C'est une raison suffisante à mes yeux pour ne pas enfermer les élèves dans un seul genre d'exercice, celui qui remporte ma préférence par exemple. Ce serait risquer de pénaliser des élèves susceptibles de faire

11 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de philosophie et citoyenneté...*, p. 107.

12 *Ibid.*, p. 106.

13 *Ibid.*, p. 23.

preuve de talent dans d'autres formes d'activités. Puisqu'il y a différentes façons de philosopher et divers profils d'élèves, la moindre des choses à faire de la part d'un enseignant soucieux de l'épanouissement de chacun me semble être de varier au maximum les méthodes d'apprentissage.

Cette première raison est toutefois encore extrinsèque, elle ne rend pas compte de la pertinence intrinsèque de chacune de ces trois méthodes du point de vue de l'apprentissage du philosophe. C'est maintenant celle-ci qu'il nous faut aborder.

- Pertinence de la discussion :

L'intérêt du débat est double. D'un point de vue pédagogique, il permet, s'il est bien amené, de susciter assez facilement l'intérêt des élèves et de les enrôler dans la problématique. Certains y voient un défi intellectuel amusant, d'autres une occasion d'étaler sans retenue leurs opinions. C'est ici que la nature du dispositif et le rôle de l'animateur sont importants, car ils doivent permettre aux élèves de dépasser la spontanéité du « moi je trouve que... » pour adopter une posture critique et auto-critique à l'égard de leurs réactions immédiates. D'un point de vue philosophique ensuite, la discussion est irremplaçable par sa capacité à décentrer l'individu, à lui faire prendre une distance critique par rapport à son propre vécu, à faire naître en lui un questionnement. Confronté à la pensée des autres, l'élève prend conscience de la relativité de son opinion, de sorte que la discussion extérieure, intersubjective se poursuit naturellement dans une discussion intérieure, dans le tête-à-tête du sujet avec lui-même, c'est-à-dire encore dans l'inquiétude nécessaire à la mise en mouvement de sa pensée. La discussion interne, le « deux en un » de Socrate et Hannah Arendt, et la discussion avec les autres sont le prolongement logique l'une de l'autre.

Quant aux modalités concrètes pour lesquelles j'ai opté, trois éléments méritent d'être soulignés. Le choix des post-it en 5G vient de ce que j'ai déjà remarqué que cela facilite l'écriture de questions philosophiques de la part des élèves. La méthode du tableau noir fonctionne rarement, soit parce que les élèves sont timides et répugnent à écrire au tableau, soit parce qu'ils se réfugient derrière le fait que leur question a déjà été posée. Les post-it ont en revanche l'inconvénient de ne pouvoir être lus qu'à quelques centimètres du tableau, mais le professeur peut les lire à haute voix et les classer avec les élèves par rubriques afin de réduire la difficulté. Toujours en 5G, trois rôles seulement ont été attribués (président, reformulateur, synthétiseur) pour la simple raison que le temps nécessaire manquait pour mener un débriefing complet après la discussion. Les multiples postes d'observateurs n'étaient donc pas ici indispensables. Enfin, je savais qu'il serait difficile de faire participer les élèves de 6AE à la discussion. Ce ne sont pas des élèves très scolaires, et comme en plus le mercredi c'est « petit jour » (*sic*), c'est à peine si leur esprit est en classe à mon cours. Quand ils ne rêvent pas, ils

étudient ou font leurs devoirs pour le cours de français qu'ils ont juste après. J'ai donc modifié le dispositif d'une manière qui me paraissait plus propice à les ancrer dans le dialogue. La dimension physique, le fait de devoir se déplacer et rester debout les obligeait déjà à sortir de leur passivité et à prêter attention à l'activité. Le fait de constituer des groupes physiquement distincts, car distribués dans différentes parties de la classe, permettait en outre d'introduire dans la discussion un élément de conflictualité propre à susciter l'émulation et à les pousser à se prendre au jeu.

- Pertinence de la lecture :

Les vertus de la lecture me semblent les mêmes que celles de la discussion. En mettant en contact avec la pensée d'un autre, elle permet de se décentrer, de décloisonner sa pensée et de nourrir sa propre réflexion. C'est aussi déjà une manière de philosopher, car comprendre, c'est comprendre les raisons, c'est entrer dans le raisonnement de l'autre, en épouser le mouvement et le reproduire en soi comme une partie de sa vie propre – ce qui nous oblige certes dans un second temps à prendre position, mais c'est alors une position enrichie, un discours qui a dû passer par le négatif et intégrer la pensée d'autrui pour pouvoir revenir à lui-même.

Quelle est alors la vertu *spécifique* de la lecture par rapport à la discussion ?

Elle met l'élève en présence d'une pensée qui pousse plus loin que ses camarades l'exigence de cohérence interne ainsi que les aspects de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Par là même elle constitue un aboutissement de la phase de questionnement qui, sans cela, risquerait de laisser l'élève sur sa faim ou de le conforter dans l'idée que la philosophie est seulement l'art de couper les cheveux en quatre. La discussion débouche en effet la plupart du temps sur plus de questions qu'il n'y en avait au départ, elle se borne autrement dit souvent à mettre en évidence des apories. De sorte que si elle ne s'approfondit pas dans la lecture de philosophes qui ont tenté d'y répondre, l'élève peut être frustré et avoir l'impression que le débat n'a servi à rien, que finalement chacun pense ce qu'il veut, etc. La lecture, en donnant les philosophes en exemples, en les montrant tâtonner, se frayer un chemin à travers les difficultés, me semble justement prévenir pour une part ce genre de jugement relativiste. Pour une part car elle ne montre certes pas qu'il est possible de répondre une fois pour toutes, mais elle montre au moins que des réponses solides sont possibles, ce qui me paraît déjà beaucoup.

- Pertinence de l'écriture :

L'écriture est à mes yeux la consécration de tout le processus précédent. Après la prise de distance vis-à-vis de soi-même, elle permet à l'élève de faire le chemin inverse, de revenir à sa propre pensée et de l'enrichir de nouvelles déterminations. La pensée de l'élève se construit certes dès

les phases de discussion et de lecture, dans lesquelles elle entre en effet déjà en dialogue avec la pensée des autres, mais ce que l'élève produit alors, ce ne sont encore que des bribes de pensée mal formulée, des idées si obscures qu'elles se distinguent finalement assez peu de sentiments et de réactions émotionnelles. Parfois, les élèves pensent avoir une nouvelle idée, avoir fait des progrès dans leur réflexion, et ils interprètent leur difficulté à l'exprimer comme un simple problème de langage. C'est évidemment une erreur : une pensée que l'on ne peut pas se formuler clairement n'est pas une pensée du tout, de sorte que les élèves dont nous parlons prennent en réalité l'insuffisance de leur pensée pour une insuffisance du langage. C'est le même mécanisme que l'on retrouve chez ceux qui redoutent l'apparence de naïveté au point que ce n'est jamais « si simple » à leurs yeux, que tout est toujours selon eux « plus compliqué », etc. Ce qu'ils prennent ici pour l'ambiguïté du réel n'est en fait le plus souvent que l'inanité de leur propre pensée. Ainsi l'écriture, en obligeant la pensée à se formuler, ne se contente pas de la couler dans le moule du langage, comme si elle lui préexistait : elle la fait exister. C'est en se formulant que la pensée se tisse, qu'elle parvient à la conscience de soi et que, devenue pour soi, parvenue à faire la clarté sur elle-même, elle se réalise, donc commence d'exister.

Pourquoi deux thématiques et pourquoi celles-ci précisément ?

C'est qu'il y a globalement deux séries de questions à propos de la liberté, l'une relevant de la philosophie politique, l'autre de la métaphysique¹⁴. La première concerne la forme de liberté à laquelle l'on pense d'instinct le plus souvent, à savoir la liberté politique : qu'est-ce qu'être libre en démocratie ? quels doivent être les droits et les devoirs attachés au statut de citoyen ? etc. La deuxième série de questions participe d'une interrogation qui dépasse tous les contextes politiques particuliers et qui concerne la condition humaine en général, à savoir celle de savoir si l'homme, quelle que soit la situation dans laquelle il se trouve, peut véritablement être l'auteur de ses propres choix. Comme telle, cette interrogation renvoie donc au débat entre libre-arbitre et déterminisme.

Pourquoi alors ne pas avoir proposé aux élèves, en plus de la thématique « Liberté et déterminisme », celle de « Liberté et citoyenneté » ? Pourquoi leur avoir proposé à la place celle de « Liberté et domination » ? Pour une raison toute simple et pragmatique, qui tient à la structure même du programme de CPC : ce dernier me semble en effet exiger de réserver le développement des questions liées à la liberté politique pour d'autres UAA, en particulier celle de « L'État : pourquoi, jusqu'où ? » (3.1.6.). Les concepts de liberté positive et négative, d'État de droit, de volonté générale, etc. y occupent en effet une place de choix, alors qu'on n'en trouve aucune

14Cf. A. RENAULT, *Découvrir la philosophie, tome 5 : La morale*, pp. 41-42.

mention dans l'UAA 3.1.4. consacrée à la liberté.

Cela explique sans doute pourquoi je n'ai pas traité de la liberté politique dans cette UAA, mais cela n'explique pas encore pourquoi je lui ai substitué la thématique de la domination. Il y a à cela trois raisons. C'est d'abord le programme qui m'en a donné l'idée : la notion de domination est en effet le corollaire de celle de résistance suggérée dans l'UAA 1.3.4., et la référence à Bourdieu dans les pistes théoriques a achevé de me mettre sur la voie. Je tenais par ailleurs à maintenir un lien avec la politique, de sorte que la liberté ne soit pas seulement abordée du point de vue éthéré de son opposition au déterminisme, c'est-à-dire du point de vue d'une interrogation qui transcende toutes les situations concrètes et en tant que telle indifférente à leur singularité. La notion de domination permet justement de contextualiser la notion de liberté et par là même de la rendre plus sensible. Elle renvoie à des enjeux immédiatement accessibles aux élèves, à des situations qu'ils expérimentent dans la vie de tous les jours, ce qui n'est pas forcément le cas de la notion de déterminisme. Enfin, il y a un rapport clair entre le thème de la domination et celui de l'engagement, de sorte qu'en permettant aux élèves de travailler sur le couple conceptuel liberté / domination dans la première partie de mon dispositif d'apprentissage, je prépare en même temps le terrain pour le développement des questions liées à l'engagement dans la deuxième partie.

Pourquoi ces choix en matière d'évaluation ?

J'ai choisi d'évaluer les élèves par deux fois, d'abord collectivement, ensuite individuellement. C'est un procédé auquel je tente de rester fidèle d'une manière générale, c'est-à-dire aussi dans les autres UAA. La nécessité d'organiser au moins deux évaluations certificatives dans le cadre d'une UAA est évidente : on ne peut faire reposer la moyenne d'une période sur les points d'une seule interro, car il ne serait pas normal qu'un échec à cette interro mène par lui seul à un échec au bulletin. Cela reviendrait en effet à interdire l'erreur, l'accident de parcours. De sorte que si le cours de philosophie et citoyenneté ne veut pas se transformer en « outil de sélection des élèves » selon les termes du programme¹⁵, il doit alors faire une place raisonnable à l'évaluation, ne pas se contenter de la rejeter sous une forme unique en fin d'UAA, comme le même programme semble pourtant le conseiller¹⁶. C'est pourquoi je n'ai pas de scrupules à évaluer les élèves au cours même des phases de formation et d'intégration. Le peu de temps qu'on a avec les élèves ne laisse du reste pas vraiment d'autre option. Je me demande en effet à quoi ressemblerait un dispositif d'apprentissage

15FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de philosophie et citoyenneté...*, p. 31.

16*Ibid.*, p. 32.

identique, mais dans lequel une séparation claire serait opérée entre les phases d'apprentissage et d'évaluation. Comporterait-elle donc deux lectures, deux colloques des philosophes, deux expressions écrites individuelles ? Outre le fait que les élèves ne l'accepteraient jamais, cela demanderait deux fois plus de temps. Or ce temps n'existe pas. C'est à peine si j'ai réussi en une période à mettre en œuvre l'entièreté de mon dispositif d'apprentissage, dont je rappelle qu'il n'était pourtant censé constituer que la première partie de l'UAA. Je reconnais bien entendu qu'il serait préférable de faire précéder les évaluations certificatives par des évaluations formatives, j'aurais d'ailleurs sans doute rendu formatives les évaluations de la première partie si j'avais pu mener à bien la deuxième. Mais quand, après les jours fériés, les journées pédagogiques ou « team building », les fêtes d'école, les portes ouvertes, les visites médicales, les stages d'élèves, les grèves, etc. il ne reste plus que six ou sept heures de cours dans la période, on évalue ce qu'on peut, en *espérant* que les élèves suivront, donc en comptant finalement sur leurs ressources préalables.

Il reste encore à savoir pourquoi de ces deux évaluations certificatives, je veux que l'une soit collective et l'autre individuelle. Une première raison est formelle, c'est-à-dire liée aux objectifs du programme : c'est en effet le meilleur moyen de rencontrer la totalité des savoir-faire et attitudes à entraîner, tant subjectifs (questionnement, argumentation, etc.) qu'intersubjectifs (coopération, dialogue, etc.). C'est ensuite pour les avantages que ce procédé apporte tant au professeur qu'aux élèves. Du côté du premier, l'évaluation collective réduit de plus de la moitié le nombre de copies à corriger, ce qui n'est pas négligeable étant donné qu'avec le passage des cours philosophiques à une heure / semaine, le nombre d'élèves pour un enseignant a doublé. J'en avais 300 cette année et, d'après ce que j'ai entendu de la part de mes collègues présents à la formation, je faisais partie des privilégiés. Du côté des élèves, il y a toujours plus dans deux têtes que dans une, et les compétences de l'un sont souvent complémentaires de celles de l'autre, de sorte que le résultat final, tant en termes de contenu qu'en termes de points, s'en trouve généralement maximisé. L'avantage pour eux est aussi que ce type de découpage permet de séparer les phases de compréhension, d'acquisition de nouveaux concepts d'une part et, d'autre part, de production personnelle argumentée. Un élève qui serait évalué en même temps sur l'une et l'autre compétences risquerait en effet d'être lésé, de faire de moins bons résultats qu'en cas de séparation de ces compétences, s'il a par exemple des facilités de compréhension mais éprouve des difficultés à mettre en pratique les savoirs acquis dans le cadre d'une argumentation personnelle.

Analyse réflexive *a posteriori*

Bien que je sois globalement satisfait du travail réalisé avec les élèves, j'ai rencontré quelques difficultés dans la mise en œuvre de mon dispositif d'apprentissage.

Concernant la lecture tout d'abord, il est redoutablement difficile d'épauler les élèves sans leur mâcher le travail. Lorsque l'on tombe dans ce travers – et l'on y tombe facilement, parfois même sans s'en rendre compte –, l'exercice n'a évidemment plus aucun sens, car il revient en quelque sorte pour l'enseignant à se coter soi-même. Ce qui n'est, du reste, pas toujours flatteur pour lui, car les synthèses restent souvent, malgré l'aide qu'il apporte, d'une navrante superficialité. Une façon de réduire la difficulté, sans prétendre en sortir, consisterait peut-être à accompagner le texte distribué aux élèves de questions destinées à en guider la lecture, comme le conseille d'ailleurs C. Leleux dans son ouvrage de didactique¹⁷.

Une deuxième difficulté concerne le colloque des philosophes. Elle est tellement importante qu'elle m'a obligé à modifier mon dispositif d'apprentissage. Le colloque des philosophes présente en effet des défauts de nature presque rédhibitoire. Comment s'assurer que les élèves au sein de chaque groupe s'en tiennent à l'activité, qu'ils ne sont pas en train de rire et parler d'autre chose ? C'est en effet ce qu'ils ont l'air de faire les trois quarts du temps, de sorte qu'un exercice qui devait servir à en économiser se transforme en gouffre temporel insondable. Comment s'assurer, par ailleurs, que lorsqu'ils parlent effectivement de leur auteur, ils le font correctement et n'induisent pas les autres en erreur ? On peut certes contrôler la synthèse écrite avant l'exposé, mais on n'est jamais à l'abri de ces malencontreuses fulgurances, de ces regrettables éclairs d'inspiration par lesquels il arrive parfois que les élèves, croyant soudain avoir trouvé la bonne clé d'interprétation, massacrent le sens d'un texte en voulant le faire entrer dans un moule préalable, le ramener à des catégories déjà connues. On peut aussi interroger les élèves après le partage collectif, mais devant les raccourcis, les approximations, les lacunes et les erreurs qui ne manqueraient pas de surgir en masse, le professeur n'aurait d'autre choix que de reprendre chaque auteur et de le présenter à son tour. *Le cours magistral est la vérité et le destin de ce type d'activité*. Enfin, comment s'assurer que les élèves écoutent et prennent note de l'exposé oral des autres groupes, comment savoir s'ils ne vont pas se contenter de recopier leurs synthèses écrites ? C'est une fois de plus très difficile à contrôler. Pour toutes ces raisons, je m'en tiendrai probablement à l'avenir à la formule classique des exposés oraux devant la classe, à moins que l'on me montre comment surmonter les problèmes soulevés plus haut et pour lesquels je ne vois pas de solution pour l'instant.

J'ai enfin rencontré une importante difficulté au niveau de l'évaluation écrite finale. Les élèves avaient en effet pris très peu de notes pendant les exposés, de sorte que, sans surprise et néanmoins non sans déception, j'ai trouvé assez peu de références aux philosophes étudiés dans leurs productions individuelles. Afin de contrecarrer ce problème, je veillerai probablement la prochaine fois à ce que le compte rendu des exposés soit le même pour tous. Il faudra pour cela s'arrêter après chaque exposé pour compléter la synthèse commune. Le tableau en annexe *f* sera sans doute utile dans cette perspective. Faut-il aller jusqu'à

17C. LELEUX, C. ROCOURT, J. LANTIER, *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, p. 90.

envisager de rendre contraignante la possession de la synthèse complète pour accéder à l'évaluation individuelle ? Une difficulté que risquerait en revanche de rencontrer ce projet de compte rendu commun est qu'il allongerait sans doute considérablement la durée des présentations orales et qu'il laisserait assez vite les élèves. Faudra-t-il alors abandonner une thématique, demander à la classe de choisir entre le thème du déterminisme et celui de la domination ? Ou alors distribuer aux élèves une synthèse toute faite une fois les présentations terminées ? Mais prendraient-ils encore seulement la peine d'écouter et de prendre des notes dans cette dernière hypothèse ?

Conclusion

Au terme de ce travail, j'en viens à me demander si ce dernier n'est pas en fin de compte traversé par une contradiction fondamentale. J'ai en effet insisté à plusieurs reprises sur le manque de temps, voire sur le manque de faisabilité de certaines étapes de mon dispositif d'apprentissage. Pourquoi n'en ai-je pas alors tiré les conséquences ? L'autocritique de mon dispositif n'aurait-elle pas dû me retenir de défendre bec et ongles la division de l'UAA en deux parties, la division de la première de ces parties en deux thématiques, l'entraînement en son sein de trois compétences différentes ? N'ai-je pas simplement voulu trop en faire ? N'était-il pas évident que tant de choses ne peuvent être abordées au sein de la même période scolaire ? Ne devrai-je pas à l'avenir me contredire et attaquer de front la liberté et la responsabilité avec les élèves ? Que pourrai-je alors sauver de mon dispositif d'apprentissage ? Il est en tout cas indéniable que le programme et les contraintes matérielles me donnent tort. Ai-je pour autant également tort dans le principe ? Peut-être pas, mais cela intéresse-t-il l'inspecteur, la direction, les élèves – bref, cela intéresse-t-il quelqu'un *à part moi* ?

Bibliographie

Sources utilisées dans ce travail

BRÉNIFIER, O., *Liberté et déterminisme*, Paris, Nathan (coll. « L'apprenti philosophe »), 2001 [consulté le 28/05/2018]. Disponible sur :

<http://www.pratiques-philosophiques.fr/livres-gratuits/>

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du cours de philosophie et citoyenneté. 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire*, consulté le 29/05/2018. Disponible sur :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>

LELEUX, C., ROCOURT, C., LANTIER, J., *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, Mont-Saint-Guibert, Van In (coll. « Action ! »), 2017.

METRONOMIC PRODUCTION, *La révolution des crabes* [vidéo en ligne], Youtube, 16/11/2006 [consulté le 28/05/2018]. Disponible sur :

https://www.youtube.com/watch?v=lbU2s_kvoLM

PHILOCITÉ, « Fiches rôles (adolescents-adultes – Tozzi) », consulté le 28/05/2018.
Disponible sur : <http://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/>
RENAUT, A., *Découvrir la philosophie, tome 5 : La morale*, Paris, Odile Jacob
(coll. « Découvrir la philosophie »), 2010.

Références des textes distribués aux élèves

ÉPICTÈTE, *Manuel* (trad. P. Hadot), Paris, Le livre de poche, 2000, pp. 161-162.
Certaines choses dépendent de nous, d'autres non.

GAARDER, J., *Le monde de Sophie* (trad. H. Hervieu et M. Laffon), Paris, Seuil
(coll. « Points »), 1995, pp. 395-399, 514-526, 546-548. J'ai distribué aux élèves
des passages sur Sartre (l'existence précède l'essence, l'angoisse, la mauvaise
foi), Freud (la psychanalyse, l'inconscient et le refoulement, les névroses, les
lapses, les rêves) et Kant (la morale du devoir, l'autonomie).

LA BOÉTIE, É. DE, *Discours de la servitude volontaire* [1547], Paris, Flammarion,
2017, *passim*. Nombreux passages réécrits par moi.

MÉDINA, J., MORALI, C., SÉNIK, A., *La philosophie comme débat entre les textes*,
Paris, Magnard (coll. « Textes et contextes »), 1990, pp. 200, 204. Extraits de
Spinoza sur le déterminisme et la liberté.

SAINT MAURICE, T. DE, *Philosophie en séries*, Paris, Ellipses (coll. « Culture
pop »), 2009, pp. 29-33, 132-133. Rapprochement entre la série « Prison break »
et la liberté selon Spinoza. Rapprochement entre la série « The Soprano » et
l'hypothèse freudienne de l'inconscient : le moi n'est pas maître en sa propre
maison.

- *Philosophie en séries. Saison 2*, Paris, Ellipses (coll. « Culture pop »), 2011,
pp.112-114. Rapprochement entre la série « Un village français » et la pensée de
Sartre. Liberté et situation : « Jamais nous n'avons été plus libres que sous
l'Occupation allemande ».

SARTRE, J.-P., *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique* [1943],
Paris, Gallimard (coll. « Tel »), 2007, pp. 526-527. C'est notre liberté qui
constitue les limites qu'elle rencontrera par la suite.

- *L'existentialisme est un humanisme* [1946], Paris, Gallimard (coll. « Folio
essais »), 1996, pp. 26-29. L'existence précède l'essence, l'exemple du coupe-
papier, le rapport à l'athéisme.

THORPE, C., YUILL, C., HOBBS, M., TODD, M., TOMLEY, S., WEEKS, M. (éds.),
Sociologues. Les grandes idées tout simplement, Gennevilliers, Prisma, 2015,
pp. 76-79. Présentation de la sociologie de Pierre Bourdieu.

ANNEXES

Plan de discussion DVDP

Liberté / limites du réel =

- La liberté est-elle absence d'obstacles / de contraintes ? Pouvoir faire ce qu'on veut ?
- L'obéissance est-elle le contraire de la liberté ? ou cela dépend de la raison pour laquelle on obéit (peur >> réflexion) ?
- S'engager à faire qqch enlève-t-il notre liberté ?
- Nos obligations ne viennent-elles pas de nous ? Ne nous empêchent-elles pas d'être libres ?
- Sommes-nous libres en rêves ?
- Est-on forcément libre quand on fait ce qu'on veut ? Choisit-on ses envies et ses désirs ? Succombe-t-on à ses envies et désirs, n'est-ce pas parfois leur être soumis ? Est-on tjrs libre qd on souhaite qqch ? (contraintes intérieures et influences extérieures)
- Ne pas pouvoir faire ce qu'on veut en surmontant un obstacle, est-ce forcément ne pas être libre ?
- Ne peut-il pas apprendre à être libre ?
- Nos limites nous empêchent-elles d'être libres ? Ne pas être totalement libre, est-ce ne pas l'être du tout ? Ne peut-on pas dire à la nécessité (lois, physique ...) pour gagner en liberté ?
 - Autrui
 - Le Travail (Pouvoir de transposition, autoréalisation >> nécessité, sélection)
 - Nature / Culture (guerre, brutalité, survie, contrat, perte chose et de soi-même, ignorance & bonheur, liberté des passions, dépendance entre nous et besoins de la technique, de l'histoire >> Progrès)
 - Technologie
 - matière
 - Espace / Temps
 - mon corps
 - la mort
 - le passé

Liberté / déterminisme =

- Être libre, est-ce pouvoir choisir sans que rien n'influence le choix ? Ne peut-il pas des raisons d'agir ? ces dernières ne sont-elles pas la cause de nos choix ? Et les passions, les souffrances ... ?
- Y a-t-il une limite à la possibilité de choisir ? Choisit-on d'être libre ? Peut-on renoncer à être libre ?
- Nos choix ne sont-ils pas à un certain point déterminés ?
- Si on est ignorant, choisit-on vraiment ? Que faut-il savoir ? Si on ne sait pas tout, n'est-on pas libre du tout ? Mais si on sait tout, peut-on vraiment choisir ? (si aucune erreur n'est possible)

Définitions de la liberté

Là où il n'y a pas de loi, il n'y a pas non plus de liberté.
Être libre, c'est penser ce qu'on veut.
On ne naît pas libre, on le devient.
Être libre, c'est être l'auteur de ses propres choix.
Être libre, c'est faire ce que l'on veut.
Être libre, c'est construire et suivre ses propres règles.
Nous sommes libres lorsque nous sommes nous-mêmes.
La liberté est une illusion.

Consignes de l'exposé + tuto « Lire un texte de philo »

La liberté

La classe a été divisée en deux groupes en fonction des deux thèmes qui étaient proposés, à savoir « Liberté et domination » d'un côté, « Liberté et déterminisme » de l'autre. Au sein de chaque groupe-thème, les élèves forment des paires ou des trios, que nous appellerons groupes d'experts ou groupes-textes, qui auront chacun pour tâche d'analyser la pensée d'un auteur en particulier.

CONSIGNES POUR LE TRAVAIL DE GROUPE :

1. En groupe-texte, faire une synthèse écrite du dossier, c'est-à-dire : présenter de façon claire, précise, complète et structurée la position de l'auteur sur la liberté + résumer les idées essentielles
2. De retour en groupe-thème, chaque groupe-texte expose oralement son travail aux autres, en étant attentif à être clair et bien compris des autres. Ces derniers prennent des notes. Il est interdit de s'échanger les synthèses écrites et de les recopier bêtement.

TUTO : LIRE UN TEXTE DE PHILO

1. Principes :

Activité exigeante : besoin de temps, de patience et de persévérance

DIFFICILE = NORMAL

Le sens n'apparaît pas tout de suite, il faut donc dépasser la première impression (« Je n'y comprends rien » ou « c'est trop compliqué ») et ne pas s'arrêter au premier obstacle

2. Méthode :

NE PAS TOUT COMPRENDRE ≠ NE RIEN COMPRENDRE

Il faut lire une fois le texte sans s'arrêter sur les difficultés et souligner ce qu'on comprend bien

Ensuite on identifie les difficultés et on se demande si c'est un problème :

- ✓ De vocabulaire : dans ce cas demander au prof ou aller voir dans le dictionnaire, sur internet, etc.
- ✓ De formulation : relire la phrase, la découper en morceaux, essayer de la formuler autrement, etc.
- ✓ De présupposés : me manque-t-il des connaissances pour comprendre tel morceau du texte ? Ai-je vraiment besoin de comprendre ce morceau pour comprendre le reste ?

Grille de l'évaluation collective

<p>Consigne : Rédiger une synthèse claire, précise, complète et structurée du dossier + en faire un exposé clair et pédagogique aux autres membres de la même thématique</p>		
<p>Compétences : lire + comprendre + analyser + synthétiser un texte philosophique, coopérer, communiquer</p>		
Critères	Indicateurs	Pondération
Soin, qualité de la présentation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - La copie est propre, non froissée, sans ratures - La copie comporte un titre rouge souligné à la latte - La copie est écrite à l'encre bleue 	<p>/1 /0,5 /0,5</p>
Qualité de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Les phrases sont complètes et écrites dans un français correct - Il n'y a pas d'abréviations, de langage sms, de grossièreté 	<p>/2 /1</p>
Clarté et précision	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'obstacles à la compréhension - Les termes sont soigneusement choisis et ne trahissent pas l'auteur étudié 	<p>/1 /2</p>
Structure	<ul style="list-style-type: none"> - L'ordre de la présentation est logique et les étapes sont clairement distinguées - Absence de répétitions 	<p>/1 /1</p>

Complétude	- L'élève n'oublie aucun élément essentiel du document, tous les concepts importants figurent dans la synthèse	/4
Compréhension de l'auteur et des concepts utilisés	- Absence de raccourcis, d'erreurs, de signes manifestes d'incompréhension	/4
Qualité de l'oral	- L'exposé est clair et pédagogique	/2
TOTAL		

Grille de l'évaluation individuelle

<p>Consigne : « Penses-tu encore que... ? » : Prends position (minimum 1 page) par rapport au dernier état de ta réflexion sur la liberté en mobilisant au moins deux auteurs vus au cours. Prends également position vis-à-vis d'eux.</p>		
<p>Compétences : questionner, problématiser, conceptualiser, prendre position, argumenter</p>		
Critères	Indicateurs	Pondération
Soin, qualité de la présentation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - La copie est propre, non froissée, sans ratures - La copie comporte un titre rouge souligné à la latte - La copie est écrite à l'encre bleue 	<p style="text-align: right;">/1 /0,5 /0,5</p>
Qualité de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Les phrases sont complètes et écrites dans un français correct - Il n'y a pas d'abréviations, de langage sms, de grossièreté 	<p style="text-align: right;">/2 /1</p>
Clarté et précision	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'obstacles à la compréhension - Les termes sont soigneusement choisis et ne trahissent pas les auteurs mobilisés 	<p style="text-align: right;">/1 /2</p>
Respect de la consigne	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a au moins une page 	<p style="text-align: right;">/1 /2</p>

	- Au moins deux auteurs sont mobilisés	
Structure du raisonnement	- L'ordre de la présentation est logique et les étapes sont clairement distinguées - Absence de répétitions	/1 /1
Cohérence du raisonnement	- Absence de contradictions - Un fil rouge relie toutes les étapes du travail, ces étapes ne sont pas simplement juxtaposées et sans rapport entre elles	/2 /2
Compréhension des auteurs et des concepts utilisés	- Absence de raccourcis, d'erreurs, de signes manifestes d'incompréhension	/4
Profondeur du questionnement et de l'argumentation	- L'élève est sorti des préjugés et des phrases toutes faites, sa production témoigne d'un réel effort de problématisation et d'argumentation	/4
TOTAL		

*Tableau de synthèse commune en vue de la
prochaine mise en œuvre du dispositif*

Auteurs	Synthèse	Rapport avec mon auteur
Étienne de La Boétie		
Épictète		
Pierre Bourdieu		
Jean-Paul Sartre (1)		
Jean-Paul Sartre (2)		
Emmanuel Kant		

Sigmund Freud		
Baruch Spinoza		