



Enseigner la philosophie en séries technologiques

- Construction collaborative d'une séquence sur la raison et la croyance -

(mardi 13 novembre 2018 et lundi 4 février 2019)

Table des matières

PREMIERE PARTIE : EXPLICATION DE TEXTE.....	2
I/ 1^{ère} heure : Lecture et compréhension du texte.....	3
<u>Remarque</u> : Accompagner l'étape de recherche au brouillon est essentiel, car les élèves la plupart du temps se lancent directement dans la rédaction (ce qui explique en partie qu'ils écourtent leur temps de composition au baccalauréat). On pourra pour cela se montrer très directif, et leur faire apprendre par cœur une sorte de <u>protocole de recherche</u> , qu'ils pourront appliquer ensuite à tous les textes (par ex : Relire / Décortiquer les phrases / Chercher une idée par partie / Trouver l'idée principale du texte (thèse) / Formuler un problème / Définir un problème...).....	6
II/ 2^{ème} heure : l'introduction de l'explication de texte (question 1).....	6
III/ 3^{ème} heure : développement et analyse du texte (question 2).....	7
IV/ 4^{ème} heure : la mise en perspective et la discussion de la thèse de l'auteur (question 3).....	8
COMPLÉMENT À CETTE PREMIERE PARTIE :.....	9
Vérifier les acquis et réinvestir les connaissances.....	9
DEUXIEME PARTIE : DISSERTATION.....	28
I/ 1^{ère} heure : analyse et problématisation du sujet ; rédaction de l'introduction.....	29
II/ 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} heures : le développement (une heure par grande partie).....	31
TROISIEME PARTIE : BILAN.....	37

Le choix de la notion abordée cette année, « la raison et la croyance », se justifie par un double constat :

Premièrement, la réticence de certains élèves à travailler et construire une réflexion sur ce qu'est la croyance, leur présumé étant que toute croyance *sans distinction* relève strictement de la sphère privée et de l'intime, et qu'elle doit être **à ce titre** intouchable et indiscutable. Ce présumé peut se manifester chez eux par différentes réactions, telles que le refus de toute discussion, la défiance, l'agressivité verbale, etc. On observe aussi, de l'aveu même de certains élèves, une duplicité assumée : ils montrent, en classe, une adhésion au discours valorisé par l'institution pour ne pas « faire de vagues », tout en le rejetant intérieurement.

Deuxièmement, la réticence des professeurs eux-mêmes à traiter frontalement cette notion, car cela suppose d'avoir auparavant clarifié de manière très rigoureuse sa propre posture d'enseignant. En effet, la laïcité à l'école (qui interdit aux professeurs d'exprimer leurs convictions politiques religieuses en classe pour garantir la liberté de conscience des élèves), bien qu'elle n'interdise en rien un cours de philosophie prenant explicitement pour thème la

croissance – et notamment la croissance religieuse, finit par créer, consciemment ou inconsciemment, une sorte de tabou, ou tout du moins par faire naître une appréhension chez les professeurs. En effet, nous avons à cœur de ne pas être dogmatiques, de ne pas empiéter, par notre propos, sur la liberté de croire des élèves.

Travailler cette notion avec les élèves implique donc d'avoir auparavant clarifié avec eux notre posture et les objectifs du cours de philosophie. Philosopher, ce n'est pas adopter le « camp » de la raison contre le « camp » de la croyance, puisque la raison elle-même est soumise à la critique dans la démarche philosophique, et ce bien avant Kant et ses *Critiques*. De plus, la philosophie est très critique à l'égard du scientisme, c'est-à-dire d'une science qui ne se questionne ni sur ses fondements, ni sur la valeur de ses découvertes. Enfin, on pourra signaler aux élèves que certains philosophes illustres étaient croyants (ex : Pascal), ce qui ne manque pas de les surprendre en général.

En début d'année, il s'agit de faire comprendre aux élèves que philosopher implique de soumettre nos valeurs à l'examen, quitte à risquer le détachement douloureux vis-à-vis de ces valeurs (c'est ce détachement que refusent par exemple les prisonniers de la caverne, dans l'allégorie de Platon)¹.

La séquence proposée ici s'articule en deux parties : une explication de texte et une dissertation. Chacun de ces exercices est traité en 4h. Cette organisation présente un triple intérêt :

- (1) Proposer un cours *exemplaire*, au sens où il met en œuvre concrètement la méthodologie des exercices du baccalauréat (jusque dans la durée du cours, calquée sur la durée de composition dont les élèves disposeront le jour de l'examen : 4 h).
- (2) Mettre en place une systématique qui familiarise les élèves avec les exercices du baccalauréat, et les rassure sur le caractère supposément hors de portée pour eux de cette épreuve.
- (3) Gérer le temps imparti et organiser sa progression pour traiter exhaustivement le programme.

Remarque : ce choix didactique n'est bien sûr pas parfait, et implique pour le professeur de se confronter à des insatisfactions philosophiques (les nuances conceptuelles seront parfois gommées).

PREMIERE PARTIE : EXPLICATION DE TEXTE

Le texte retenu pour cette séquence est extrait du deuxième chapitre des *Deux sources de la morale et de la religion* de Bergson (voir annexe 2).

Proposition pour organiser les 4 heures :

¹ On pourra par exemple s'appuyer sur un texte de Gramsci, extrait de son *Introduction à l'étude de la philosophie et du matérialisme historique* (voir annexe 1).

- (1) Lecture et compréhension du texte : 1h (*en demi-groupe de préférence si dédoublement*)
- (2) Question 1 (correspond à l'introduction en séries générales) : 1h
- (3) Question 2 (développement) : 1h (*en demi-groupe de préférence si dédoublement*)
- (4) Question 3 (discuter le texte, soulever ses enjeux) : 1h

NB/ Il est possible d'adapter cette organisation en fonction du niveau des classes.

Le choix du texte est une étape importante dans la construction de la séquence. Les difficultés rencontrées par les élèves pour aborder les textes et le peu de temps dont nous disposons obligent à restreindre leur nombre. Nous retiendrons donc :

- des **textes marquants et imagés**, susceptibles de créer un souvenir chez les élèves (ici, l'exemple de l'homme tué par une chute de pierre est de nature à marquer les élèves)
- des **textes centraux pour le traitement du programme** (en l'occurrence, la notion « la raison et la croyance » et les repères « expliquer / comprendre » ; « cause / fin » ; « nécessaire / contingent » ; « croire / savoir »). Il est également possible de choisir des textes qui ont déjà été donnés au bac.
- des **textes dont le niveau de langue est accessible, et dans lesquels la structure argumentative est apparente**

NB/ Il ne faut pas avoir peur d'aborder des textes « difficiles » au cours de l'année : en prévenant les élèves de cette difficulté, en les accompagnant dans la lecture, cette difficulté devient un levier de motivation (c'est le cas ici).

Sur le fond, le texte de Bergson nous semble intéressant pour deux raisons :

- (1) Il permet de faire un lien avec la question de l'ethnocentrisme (notion : la culture).
- (2) Il présente l'intérêt de ne pas présenter la superstition de manière caricaturale, mais de montrer au contraire qu'elle a un certain bien-fondé, au sens où elle répond à un besoin profond de l'homme, que la science n'est peut-être pas à même de combler.

NB/ Ce texte est très proche d'un texte de Spinoza (*Ethique*, livre I, Appendice), qui présente sans doute l'avantage d'être plus abordable. En revanche, le texte de Spinoza, moins nuancé dans sa conception de la superstition (présentée comme « asile de l'ignorance »), peut présenter le risque de « couper court » à l'élaboration du problème.

I/ 1^{ère} heure : Lecture et compréhension du texte

La séance a pour objectif de surmonter le blocage initial élèves, en montrant que la compréhension n'est pas nécessairement linéaire (bien qu'en l'occurrence le texte s'y prête assez bien) : il faut parfois reconstruire le sens du texte en mettant de côté ce qu'on n'a pas compris, en partant de ce que l'on comprend d'abord, et en remontant ensuite aux passages les plus obscurs. On montrera donc aux élèves que personne (pas même le professeur !) n'est censé comprendre immédiatement, dès la première lecture, le texte. Comprendre un texte relève d'une ascension, il faut donc d'abord repérer laquelle de ses « faces » est la plus abordable. Le professeur doit se « mettre en scène », se mettre dans la peau d'un élève découvrant le texte le

jour du bac. Il ne faut donc rien présupposer, ne pas donner de clés pour la compréhension du texte, montrer aux élèves qu'ils peuvent trouver ces clés eux-mêmes, dans le texte.

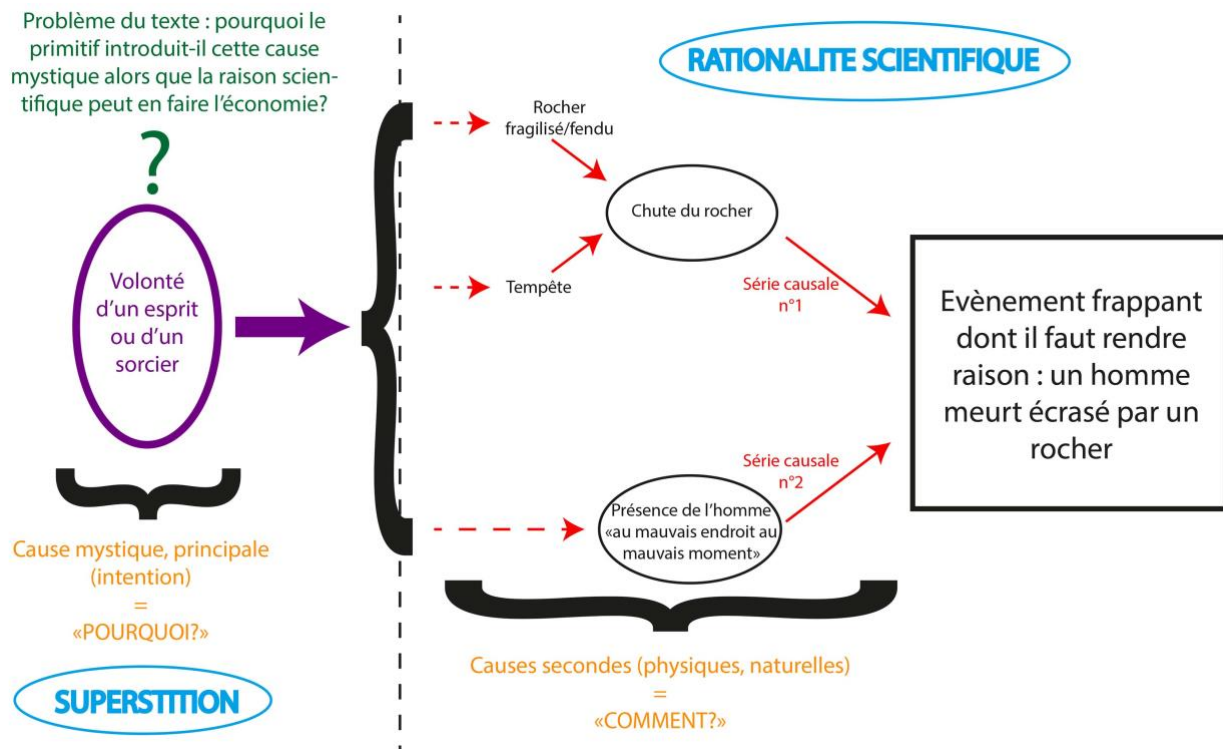
Pour aider la lecture des élèves, on retiendra plusieurs pistes :

- Repérer avec eux le « **point d'entrée** » **du texte** : dès la première lecture, demander ce qu'ils ont retenu (ici, ce sera probablement l'exemple de l'homme tué par une chute de pierre)
- Repérer, à travers les répétitions, les **termes centraux** qui seront autant de concepts à travailler et définir ensuite (ici, les notions de « cause mystique », « cause seconde », « signification », « intention », etc.)
- Utiliser des couleurs, surligner le texte, pour faire apparaître sa **structure argumentative** (connecteurs logiques, moments où l'auteur explique sa propre démarche), mais aussi les champs lexicaux (ce qui permet de mieux repérer le thème, les jeux d'oppositions, les analogies, etc.)
- **Schématiser** au tableau le texte ou une de ses parties, en demandant aux élèves une participation active
- **Dissiper autant que possible les « malentendus »**, c-à-d les termes que les élèves risquent de mal comprendre (ex : « primitif »), et **se prémunir contre les risques d'une lecture trop littérale**.

Application au texte de Bergson :

Le point d'entrée le plus abordable semble être l'exemple de la chute de pierre qui tue un homme. Il s'agira d'expliquer quelles sont les « causes secondes » qui ont conduit à cet événement, et pourquoi face à un tel événement, on aura tendance à introduire, en plus des causes secondes, une « cause mystique », et à l'ériger en « cause principale » (cette cause n'étant pas une cause à proprement parler mais plutôt une fin, une intention).

Proposition pour schématiser l'exemple de la chute de pierre :



Deux difficultés de compréhension à anticiper par le professeur :

- (1) Bergson oppose dans ce texte le « primitif » et le « civilisé », termes que nous n'employons plus aujourd'hui et qui connotent un jugement de valeur. Il est nécessaire de s'arrêter sur l'usage de ce terme : ou bien pour créer un lien avec le cours sur la culture et l'ethnocentrisme (si cela a déjà été abordé), ou bien pour établir une équivalence entre ce sens de « primitif » et la naïveté de l'enfance (état premier de la raison, stade pré-logique ou pré-rationnel de l'esprit humain).
- (2) Pour bien comprendre ce texte, il faut clarifier auprès des élèves la différence entre le point de vue du scientifique (déterminisme) et celui de l'homme ordinaire. Cela permettra de mieux distinguer ensuite les différents types de causes évoquées par le texte.

Trace écrite : cette première séance peut, à l'appréciation du professeur, s'appuyer ou non sur une trace écrite (dans la mesure où les séances suivantes seront davantage tournées vers l'écrit). On pourra aussi par exemple travailler cette séance au brouillon (si les élèves disposent d'un cahier dédié) afin de garder trace du vocabulaire défini, et des schémas.

On pourra enfin proposer un support pour accompagner les élèves dans leur découverte du texte lors de cette 1^{ère} séance, en proposant une approche linéaire, et en formulant les questions que les élèves *devraient* se poser pour parvenir à une bonne compréhension (*voir annexes 3 (version élèves) et 4 (version prof)*).

Remarque : Accompagner l'étape de recherche au brouillon est essentiel, car les élèves la plupart du temps se lancent directement dans la rédaction (ce qui explique en partie qu'ils écourtent leur temps de composition au baccalauréat). On pourra pour cela se montrer très directif, et leur faire apprendre par cœur une sorte de protocole de recherche, qu'ils pourront appliquer ensuite à tous les textes (par ex : Relire / Décortiquer les phrases / Chercher une idée par partie / Trouver l'idée principale du texte (thèse) / Formuler un problème / Définir un problème...)

II/ 2^{ème} heure : l'introduction de l'explication de texte (question 1)

L'objectif de cette séance sera de montrer aux élèves, d'un point de vue méthodologique, comment organiser et rassembler les informations qu'ils ont su tirer du texte lors de la séance précédente. On attire leur attention sur le caractère systématique des questions qui accompagnent le texte (toujours les mêmes questions dans le même ordre ; la question 1 est toujours formulée de la même manière, quel que soit le texte), le but étant d'**instaurer une sorte de « routine »**. Dans la Q1, on remarque qu'il y a **deux questions en une** :

- (1) la première (« dégagez la thèse ») invite à repérer la thèse du texte et ses enjeux
- (2) la seconde (« montrez comment elle est établie ») invite à repérer ses articulations et sa démarche argumentative.

Proposition : On pourra ici fonctionner de manière très méthodique et systématique, en imposant aux élèves un cadre formel strict :

1^{er} § : « dégagez la thèse » :

- Présentation du texte, de l'auteur et du thème
- Le problème, c'est-à-dire la question que l'auteur s'est posé, et à laquelle il cherche à répondre
- La thèse de l'auteur (elle devra systématiquement être reformulée)
- Se demander si cette thèse est évidente, si elle ne paraît pas étonnante. Il s'agit de montrer en quoi la thèse est littéralement « paradoxale », pour en dégager les enjeux (but = faire comprendre que le problème ou la tension vient souvent d'un préjugé extérieur auquel l'auteur se confronte)

2^{ème} § : « montrez comment elle est établie » : proposer un « découpage » du texte et repérer ses articulations.

Afin d'éviter la pure paraphrase du texte, on insistera auprès des élèves sur la nécessité de distinguer « **ce que dit** » l'auteur (contenu de chaque partie) et « **ce qu'il fait** » (démarche argumentative).

NB/ Selon le niveau des classes, on pourra adapter cette dernière consigne (à savoir « dire ce que fait l'auteur ») en exigeant simplement d'eux qu'ils explicitent quelle transition ou lien logique permet à l'auteur de passer d'une étape à l'autre de son raisonnement, en formulant

explicitement une question à la fin de chaque partie. Il s'agit d'interdire aux élèves le fameux « ensuite l'auteur dit que... ».

Application au texte de Bergson : voir l'annexe 5, qui propose un modèle de rédaction (annexe 6 : texte à trous).

NB/ Cette séance peut prendre plusieurs formes, le but étant de les confronter à l'écrit. On pourra donc choisir la forme d'un DM, d'un DST en ¾ d'heure (rédaction de la partie, puis lecture d'un corrigé préparé par le professeur), d'une dictée, ou encore d'un texte à trous.

III/ 3^{ème} heure : développement et analyse du texte (question 2)

L'objectif de la séance est de montrer aux élèves comment passer d'une **lecture de compréhension** à une **lecture d'analyse** du texte. On constate en corrigeant les copies que cette question est souvent la moins réussie. Il faudra donc fournir des clefs pour surmonter la paraphrase (écueil principal).

Propositions :

1° On pourra apprendre aux élèves un certain nombre de questions à se poser systématiquement face aux textes :

- Resituer la citation à analyser dans le texte et préciser sa fonction argumentative
- Se demander *pourquoi* l'auteur dit cela
- *Est-ce évident* de dire cela ? Cela va-t-il de soi ? Est-ce surprenant et pourquoi ?
- Chercher ce que l'auteur *présuppose* (ce qui, selon lui, va de soi sans qu'il le remette en question)
- Chercher les *conséquences* de cette affirmation, ses implications

2° Pour des élèves en difficulté, on pourra également imposer une structure pour chaque paragraphe, en 5 temps :

- Situer le passage dans le texte
- Le reformuler en définissant les termes importants et / ou ambigus
- Car... (explication / justification : dire pourquoi c'est vrai)
- Par exemple... (on pourra ici imposer aux élèves de trouver un exemple qui n'est pas dans le texte)
- Donc... (conséquences, implications)

⇒ Voir les annexes 7 et 8 (version professeur et version élève), qui proposent un texte à trous permettant de traiter cette question exhaustivement en une heure.

Remarque : L'avantage d'une telle structure est de valoriser et guider des élèves appliqués face aux consignes mais mal à l'aise avec l'expression écrite. La structure permet également au

professeur de se donner des repères plus clairs qui facilitent sa correction et la rendent plus équitable et juste. L'exercice peut être très guidé au début de l'année (texte à trous), puis de moins en moins guidé. Cela permet aux élèves de transposer peu à peu la démarche sur d'autres textes et de se l'approprier *progressivement*. L'enjeu est de faire comprendre aux élèves que c'est en se posant les bonnes questions qu'on trouve des choses intéressantes et pertinentes à dire.

IV/ 4^{ème} heure : la mise en perspective et la discussion de la thèse de l'auteur (question 3)

L'objectif de la séance est d'élargir la réflexion et d'introduire du contenu philosophique, à partir du texte.

Comment choisir la formulation de la question 3 ?

- ⇒ Elle doit être en lien avec le texte
- ⇒ Elle doit permettre le traitement du programme, le développement d'un cours. A cet égard (et à condition de le préciser aux élèves) il sera possible de développer la question 3 à la manière d'un cours.

La Q3 se présentant comme une « mini-dissertation » permettant d'étayer la thèse de l'auteur, on cherchera à construire le plan de cette réflexion avec les élèves. Dans ce plan on fera apparaître une courte introduction, et deux parties au minimum : la **thèse du texte**, puis la **thèse opposée à celle de l'auteur** (l'ordre peut être inversé, l'idée étant de commencer par la réponse la plus « naïve »). On pourra éventuellement proposer aux élèves une troisième partie : la **critique de la thèse de l'auteur** (en II), ou le **point de vue d'un observateur extérieur** (en III).

NB/ On pourra décliner la séance sous plusieurs formes ; par exemple construire le plan au tableau avec les élèves (1/2 h) puis leur demander de rédiger la Q3, plutôt que dicter systématiquement. La rédaction à proprement parler peut faire l'objet d'un DM.

Application au texte de Bergson : la raison peut-elle suffire à tout expliquer ?

1. **Réponse la plus naïve** : oui, la raison scientifique suffit désormais à tout expliquer
2. **Antithèse** : mais certains domaines restent hors de portée de la raison
3. **Point de vue de l'observateur (qui correspond ici, en un sens, à la thèse de Bergson)** : si la raison ne suffit pas à tout expliquer, c'est parce que l'être humain n'a pas seulement besoin d'explications causales : il a aussi besoin de *sens*

Remarque : La dernière séance est dense, et difficile à tenir en 1h : il est toutefois intéressant de se tenir à cette discipline, de s'obliger à ne pas trop approfondir ce qui ne nécessite pas de l'être (il faut raisonner en termes de ce que les élèves pourront retenir et réinvestir).

On insistera ici sur la nécessité de mener sa recherche et construire son plan au préalable au brouillon. On propose donc aux élèves un « brouillon type », sous forme de tableau, qu'ils

devront remplir (*voir annexes 9 et 10 ; version élèves et version prof*). Ils devront donc reformuler la thèse de l'auteur, réfléchir à la thèse opposée, et à une **objection que pourrait faire un observateur impartial** (ce qui leur permet de construire un développement en 3 parties). A la fin de l'exercice, on pourra distribuer aux élèves une version rédigée de la Q3, qui fait également office de cours (*voir annexe II*). Cela permet de valoriser cette Q3, souvent délaissée dans les copies, en montrant aux élèves qu'il ne peut en aucun cas s'agir de répéter ce qu'ils ont déjà dit dans l'explication. **On attendra d'eux une vraie réflexion construite et développée** (au moins un recto-verso).

COMPLÉMENT À CETTE PREMIERE PARTIE :

Vérifier les acquis et réinvestir les connaissances

Exercices sur les repères (à faire, selon la difficulté, seuls ou accompagnés du professeur) : ces exercices doivent permettre aux élèves de s'approprier le cours.

Différentes modalités sont envisageables :

- Ils peuvent être allégés et servir simplement de point final à une séance, en 15min.
- On pourra au contraire s'attarder davantage sur eux et y consacrer une séance d'une heure (notamment s'ils concernent les repères)
- Enfin, dans le cas où, pris par le temps, on souhaiterait que ce travail d'acquisition se fasse chez eux, il est possible d'utiliser la fonction QCM de Pronote. Le logiciel permet de programmer un laps de temps durant lequel les élèves pourront effectuer le devoir (une fois le délai accordé dépassé, ils n'auront plus accès au QCM) Il est possible également de minuter le temps de réponse aux différentes questions, ce qui oblige les élèves à avoir appris leur cours avant de se lancer dans l'exercice. Le logiciel note automatiquement les productions des élèves et peut leur fournir le corrigé.

Repère : « expliquer / comprendre »

- Définitions -

	Expliquer	Comprendre
Sens 1 (sens courant)	« Déplier » pour faire comprendre qqch à qqn	Saisir une explication (cf étymologie : « embrasser, prendre avec »)
Sens 2	Par les <u>causes</u> , par les <u>lois</u> (démarche des sciences de la nature)	Dégager la <u>signification</u> d'un phénomène ou d'une action (démarche des sciences humaines)

(sens philosophique)		
Question	=> répond à la question « comment ? »	=> répond à la question « pourquoi ? »
Logique	Logique de la vérité (une explication est soit vraie, soit fausse)	Logique du sens : intention, but, raison d'agir (comprendre, c'est interpréter)
Point de vue	Extériorité par rapport au phénomène observé	On prend le point de vue de l'acteur, on se place dans son esprit

Attention (risque de malentendu) : expliquer ne veut pas dire « dire la vérité ». De même, « comprendre » ne veut pas dire « donner une raison farfelue et subjective à une chose ». Expliquer *ET* comprendre sont deux manières d'accéder à la vérité : l'une par des causes extérieures, l'autres par des intentions (ou causes internes).

- *Exercice* -

Pour chacune des affirmations suivantes, dites si elle permet d'expliquer ou de comprendre

(au sens 2) le phénomène observé :

	Explication	Compréhension
L'ouragan Katrina a frappé la Louisiane en 2005 en raison de la conjonction de trois facteurs : température élevée de l'eau de l'océan, air chaud et humide, absence de vents en altitude		
L'ouragan Katrina a frappé la Louisiane en 2005 car ses habitants sont maudits		
Hitler a déclaré la guerre à la Pologne en 1939 car il voulait élargir l'« espace vital » de l'Allemagne		
Hitler a déclaré la guerre à la Pologne en 1939 car la crise économique de 1929 avait plongé l'Allemagne dans la récession		
Mon frère pleure car il vit un grand chagrin d'amour		
Mon frère pleure car son cerveau stimule ses canaux lacrymaux		
Les hommes maîtrisent le feu et la fabrication des objets car Prométhée leur a fait don de ce pouvoir divin		

Repère : « cause / fin »

- Définition -

La cause et la fin peuvent être vues comme **deux manières de répondre à la question « pourquoi ? »** :

- (1) « **Pourquoi ?** » au sens de « **A cause de quoi ?** » ; « **Comment ?** ». La cause produit un effet, une conséquence.
- (2) « **Pour-quoi ?** » : fin = but, finalité.

Exemple :

- Cause de l'existence de Socrate = ses parents.
- Fin (finalité) de l'existence de Socrate = être philosophe.

- Exercice -

1° Expliquez ce qu'est une cause et ce qu'est une fin, en précisant le point commun et la différence entre les deux.

2° Remplissez le tableau suivant :

	Cause	Fin
Il désire cette voiture parce qu'il la trouve belle		
Il désire cette voiture pour que les autres l'envient		
Il n'a pas fait son devoir de philo parce qu'il était malade		
Il est rouge car il s'est exposé au soleil sans se protéger		
Le bébé pleure parce qu'il veut attirer l'attention de ses parents		

Repère : « nécessaire / contingent / possible / impossible »

Exercice :

1° Définissez « nécessaire » et « contingent » en utilisant les mots « possible » ou « impossible ».

2° Remplissez le tableau suivant :

	Nécessaire	Contingent
$2 + 2 = 4$		
Tous les corps pesants chutent		
Napoléon a perdu à Waterloo		
Si les omnivores sont des mammifères et si les cochons sont omnivores, alors les cochons sont des mammifères		
Nous sommes en cours de philosophie		

Annexe 1 : un texte pour présenter la philosophie en début d'année

Il faut détruire le préjugé très répandu que la philosophie est quelque chose de très difficile du fait qu'elle est l'activité intellectuelle propre d'une catégorie déterminée de savants spécialisés ou de philosophes professionnels ayant un système philosophique. Il faut donc démontrer en tout premier lieu que tous les hommes sont « philosophes », en définissant les limites et les caractères de cette « philosophie spontanée », propre à « tout le monde », c'est-à-dire de la philosophie qui est contenue : 1. dans le langage même, qui est un ensemble de notions et de concepts déterminés et non certes exclusivement de mots grammaticalement vides de contenu ; 2. dans le sens commun et le bon sens ; 3. dans la religion populaire et donc également dans tout le système de croyances, de superstitions, opinions, façons de voir et d'agir qui sont ramassées généralement dans ce qu'on appelle le « folklore ».

Une fois démontré que tout le monde est philosophe, chacun à sa manière, il est vrai, et de façon inconsciente – car même dans la manifestation la plus humble d'une quelconque activité intellectuelle, le « langage » par exemple, est contenue une conception du monde déterminée -, on passe au second moment, qui est celui de la critique et de la conscience, c'est-à-dire à la question : est-il préférable de « penser » sans en avoir une conscience critique, sans souci d'unité et au gré des circonstances, autrement dit de « participer » à une conception du monde « imposée » mécaniquement par le milieu ambiant ; ce qui revient à dire par un de ces nombreux groupes sociaux dans lesquels tout homme est automatiquement entraîné dès son entrée dans le monde conscient (et qui peut être son village ou sa province, avoir ses racines dans la paroisse et dans l'« activité intellectuelle » du curé ou de l'ancêtre patriarcal dont la « sagesse » fait loi, de la bonne femme qui a hérité de la science des sorcières ou du petit intellectuel aigri dans sa propre sottise et son impuissance à agir) ? ; ou bien est-il préférable d'élaborer sa propre conception du monde consciemment et suivant une attitude critique et par conséquent, en liaison avec le travail de son propre cerveau, choisir sa propre sphère d'activité, participer activement à la production de l'histoire du monde, être à soi-même son propre guide au lieu d'accepter passivement et de l'extérieur, une empreinte imposée à sa propre personnalité ?

Gramsci, *Introduction à l'étude de la philosophie et du matérialisme historique*

Annexe 2 : Texte de Bergson à expliquer

Quand le primitif (1) fait appel à une cause mystique (2) pour expliquer la mort, la maladie ou tout autre accident, quelle est au juste l'opération à laquelle il se livre ? Il voit par exemple qu'un homme a été tué par un fragment de rocher qui s'est détaché au cours d'une tempête. Nie-t-il que le rocher ait été déjà fendu, que le vent ait arraché la pierre, que le choc ait brisé un crâne ? Évidemment non. Il constate comme nous les actions de ces causes secondes. Pourquoi introduit-il une « cause mystique », telle que la volonté d'un esprit ou d'un sorcier, pour l'ériger en cause principale ? Qu'on y regarde de près : on verra que ce que le primitif explique par une cause « surnaturelle », ce n'est pas l'effet physique c'est sa signification humaine, c'est son importance pour l'homme et plus particulièrement pour un certain homme déterminé, celui que la pierre écrase. Il n'y a rien d'illogique ni par conséquent de « prélogique », ni même qui témoigne d'une « imperméabilité à l'expérience », dans la croyance qu'une cause doit être proportionnée à son effet, et qu'une fois constatée la fêlure, la direction et la violence du vent – choses purement physiques et insoucieuses de l'humanité – il reste à expliquer ce fait, capital pour nous, qu'est la mort d'un homme. La cause contient éminemment l'effet, disaient jadis les philosophes ; et si l'effet a une signification humaine considérable, la cause doit avoir une signification au moins égale ; elle est tout cas de même ordre : c'est une intention. Que l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitue de cette manière de raisonner, ce n'est pas douteux. Mais elle est naturelle, elle persiste chez le civilisé et se manifeste toutes les fois que n'intervient pas la force antagoniste (3).

Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion*, chap. 2 (1936)

- (1) Bergson fait ici référence à la notion de « mentalité prélogique » de l'anthropologue Lévy-Bruhl, servant à désigner une pensée qui n'a pas atteint le stade de la pensée logique. Cette pensée « prélogique », c'est celle des peuples dits « primitifs ».
- (2) Mystique = qui concerne les pratiques et les croyances visant à une union entre l'homme et la divinité.
- (3) Antagoniste = contraire.

Question 1 : Dégagez la thèse et montrez comment elle est établie.

Question 2 : Expliquez...

- (a) « on verra ce que le primitif explique par une cause « surnaturelle », ce n'est pas l'effet physique c'est sa signification humaine, c'est son importance pour l'homme » (l. 7-9)
- (b) « Que l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitue de cette manière de raisonner, ce n'est pas douteux » (l. 17-18)

Question 3 : La raison peut-elle suffire à tout expliquer ?

Annexe 3 : support pour une 1^{ère} approche du texte avec les élèves
(Claire Delnatte)

1° Quel exemple Bergson analyse-t-il pour amorcer sa réflexion ? (l. 1-4)

2° Expliquez la distinction que fait Bergson entre « causes secondes » et « cause principale » en utilisant le repère « cause / fin » (trouvez un synonyme du mot « fin » dans le texte pour mieux vous repérer) (l. 4-10)

3° Pourquoi l'introduction d'une « cause mystique » n'a-t-elle rien d'irrationnel ni d'illogique selon Bergson ? En quoi est-ce étonnant ? (l. 10-17)

4° Pourquoi Bergson dit-il que « l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitude de cette manière de raisonner » (l. 17-18) ? Comment qualifieriez-vous cette manière de raisonner que la science prétend corriger ? (l. 17-19)

5° Maintenant, vous êtes en mesure de formuler :

⇒ Le problème :

.....

⇒ La thèse :

.....

6° De quoi parle le texte ? (thème) A quelle notion du programme de philosophie se rapporte-t-il ?

Annexe 4 : support pour une 1^{ère} approche du texte – version prof
(Claire Delnatte)

1° Quel exemple Bergson analyse-t-il pour amorcer sa réflexion ? (l. 1-4)

Bergson imagine qu'un homme est tué par la chute d'un rocher : il se demande comment un « primitif » expliquerait un tel événement.

2° Expliquez la distinction que fait Bergson entre « causes secondes » et « cause principale » en utilisant le repère « cause / fin » (trouvez un synonyme du mot « fin » dans le texte pour mieux vous repérer) (l. 4-10)

Causes secondes = causes physiques, matérielles, naturelles, « aveugles ».

Cause principale = cause surnaturelle, fin (au sens de finalité), « intention » (volonté d'un esprit ou d'un sorcier).

3° Pourquoi l'introduction d'une « cause mystique » n'a-t-elle rien d'irrationnel ni d'illogique selon Bergson ? En quoi est-ce étonnant ? (l. 10-17)

Le raisonnement du « primitif » n'a rien d'illogique car il obéit au principe métaphysique selon lequel la cause doit être au moins aussi importante que l'effet. La mort d'un homme étant un événement considérable du point de vue de sa signification pour l'homme (effet), sa cause doit avoir au moins autant de signification, et donc être une intention. Il est difficile que cet événement soit seulement le fruit du hasard. Cela remet en cause le préjugé **ethnocentriste** selon lequel les « primitifs » ne raisonnent pas de manière logique.

4° Pourquoi Bergson dit-il que « l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitude de cette manière de raisonner » (l. 17-18) ? Comment qualifieriez-vous cette manière de raisonner que la science prétend corriger ? (l. 17-19)

Cette manière de raisonner peut être qualifiée de **superstition**. L'esprit scientifique prétend la supprimer car il ne croit qu'en l'existence des causes naturelles et au **déterminisme**, qui affirme que tout ce qui se produit n'est qu'un enchaînement nécessaire de causes et d'effets. Il rejette donc tout ce qui est surnaturel, ce qui ne peut ni s'observer, ni se prouver.

5° Maintenant, vous êtes en mesure de formuler :

- ⇒ Le problème : ce que nous considérons comme de la superstition est-il nécessairement contraire à la raison ?
- ⇒ La thèse : la superstition n'est pas nécessairement contraire à la raison, car elle répond à un besoin de sens que l'esprit scientifique ne peut suffire à apporter.

6° De quoi parle le texte ? (thème) A quelle notion du programme de philosophie se rapporte-t-il ?

Thème = la superstition (peut être rattaché à la notion « la raison et la croyance »)

Annexe 5 : question 1 rédigée (Claire Delnatte)

Question 1 : dégagez la thèse et montrez comment elle est établie

1^{ère} étape : « Dégagez la thèse... »

1° Dans ce texte extrait des *Deux sources de la morale et de la religion* (1936), Bergson s'intéresse à la superstition. On peut relier ce thème aux notions « la raison et la croyance ».

2° Plus précisément, Bergson se demande si la superstition est nécessairement contraire à la raison, et si la raison peut suffire à tout expliquer.

3° En réponse à ce problème, Bergson soutient la thèse suivante : contrairement aux « civilisés », les « primitifs » font appel à des puissances surnaturelles pour expliquer certains événements, mais ils ne sont pas pour autant illogiques. La superstition n'est donc pas nécessairement contraire à la raison, car l'homme a besoin de sens, et la raison scientifique ne suffit pas à tout expliquer.

4° Il s'oppose ainsi à l'opinion communément admise selon laquelle les croyances superstitieuses sont totalement dénuées de rationalité. Il remet en cause le préjugé selon lequel les « primitifs » raisonnent de manière absurde et illogique.

2^{ème} étape : « ... montrez comment elle est établie »

Pour établir sa thèse, Bergson procède en trois étapes. Tout d'abord (l. 1-7), il commence par exposer un exemple pour amorcer sa réflexion : il imagine qu'un homme se fait écraser par un rocher pendant une tempête, et se demande comment un « primitif » (c'est-à-dire un homme à la mentalité supposément prélogique) expliquerait cet événement. Il remarque qu'en plus des « causes secondes » (les causes physiques et naturelles ayant provoqué la chute de la pierre), le « primitif » va avoir tendance à ajouter une « cause mystique », c'est-à-dire à faire appel à l'intervention d'une puissance surnaturelle (esprit ou sorcier par exemple) pour expliquer l'évènement. Dans un deuxième temps (l. 7-17), Bergson va analyser cet exemple, en cherchant à comprendre cette manière de raisonner : la mort d'un homme n'est pas un événement anodin, elle a une très grande signification humaine. Pour le « primitif », elle doit donc avoir une cause tout aussi importante, elle ne peut être simplement le fruit du hasard, d'une simple conjonction contingente de facteurs. C'est pourquoi, la seule cause qui puisse être vraiment proportionnée à un tel effet est une intention : *quelqu'un* (esprit, sorcier) doit avoir voulu cet événement. En plus de la causalité aveugle, le « primitif » introduit donc une volonté, une finalité dans son raisonnement. Or Bergson n'y voit rien d'illogique ni de contraire à l'expérience : ce qui nous semble relever de la superstition n'a en réalité rien d'illogique. Enfin (l. 17-19) Bergson, pour appuyer son propos, montre la persistance de cette manière de raisonner « chez le civilisé », c'est-à-dire dans les sociétés caractérisées par un degré élevé de développement scientifique et technique.

Annexe 6 : texte à trous pour la question 1 (version élèves) (Claire Delnatte)

1^{ère} étape : « Dégagez la thèse... »

1° Dans ce texte extrait des *Deux sources de la morale et de la religion* (1936), Bergson s'intéresse à On peut relier ce thème aux notions « ».

2° Plus précisément, Bergson se demande.....

3° En réponse à ce problème, Bergson soutient la thèse suivante : contrairement aux « civilisés », les « primitifs ».....
La superstition n'est donc pas
car.....

4° Il s'oppose ainsi à l'opinion communément admise selon laquelle Il remet en cause le préjugé selon lequel.....

2^{ème} étape : « ... montrez comment elle est établie »

Pour établir sa thèse, Bergson procède en trois étapes. Tout d'abord (l. 1-7), il commence par : il imagine qu'un homme se fait écraser par un rocher pendant une tempête, et se demande comment un « primitif » (c'est-à-dire un homme à la mentalité supposément prélogique) expliquerait cet évènement. Il remarque qu'en plus des « causes secondes » (.....), le « primitif » va avoir tendance à ajouter une « », c'est-à-dire à faire appel à l'intervention d'une puissance surnaturelle (esprit ou sorcier par exemple) pour expliquer l'évènement. Dans un deuxième temps (l. 7-17), Bergson

.....: la mort d'un homme n'est pas un évènement anodin, elle a une très grande Pour le « primitif », elle doit donc avoir une cause tout aussi importante, elle ne peut être simplement C'est pourquoi, la seule cause qui puisse être vraiment proportionnée à un tel effet est une : *quelqu'un* (esprit, sorcier) doit avoir voulu cet évènement. En plus de la causalité aveugle, le « primitif » introduit donc une volonté, une finalité dans son raisonnement. Or Bergson n'y voit rien d'illogique ni de contraire à l'expérience : ce qui nous semble relever de la superstition Enfin (l. 17-19) Bergson, pour appuyer son propos, montre c'est-à-dire dans les sociétés caractérisées par un degré élevé de développement scientifique et technique.

Annexe 7 : texte à trous pour la question 2 (version élèves) (Claire Delnatte)

Question 2

(a) « (...) on verra que ce que le primitif explique par une cause « surnaturelle », ce n'est pas l'effet physique c'est sa signification humaine, c'est son importance pour l'homme » (l. 7-9).

1° Situer le passage

Ce passage se situe....., au moment où Bergson.....
.....
.....
.....

2° Reformulation / explication des termes importants

La cause surnaturelle désigne.....
.....
.....
Par conséquent, elle ne peut être
En guise d'exemple, Bergson cite notamment.....
Ainsi, si le primitif fait appel à une telle puissance surnaturelle, c'est parce que.....
.....
.....

3° Car (explication / justification)

En effet, aux yeux du primitif, un tel évènement ne peut pas.....
Par son raisonnement, il essaie de ramener
.....A l'onde de choc affective que
provoque cet évènement, il faut que corresponde une.....
....., parce que sans cela la mort humaine
serait..... . Or la seule cause qui
permette de donner du sens à l'évènement, c'est une

4° Exemple

Pour illustrer ce mode de raisonnement, on peut s'appuyer sur un exemple donné par Bergson lui-même : pendant la Première guerre mondiale, les soldats craignaient beaucoup plus les balles que les obus, alors que statistiquement, le risque d'être tué par un obus était bien plus élevé. Cela s'explique par le fait que.....
.....
.....
..... On pourrait reformuler

le raisonnement du soldat ainsi : « Pour produire cet effet, si important pour moi, que serait la mort ou la blessure grave, il faut une cause de même importance, il faut une intention ».

5° Donc (conséquence, implication)

Cela implique que les lois de la nature ne suffisent pas à répondre au besoin de l'être humain. L'homme ne peut se contenter d'....., il a aussi besoin de les

⇒ **Repère : expliquer / comprendre ; cause / fin**

(b) « Que l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitude de cette manière de raisonner, ce n'est pas douteux » (l. 17/18).

1° Situer le passage

Ce passage se situe....., au moment où Bergson.....

2° Reformulation / explication des termes importants

« L'éducation scientifique de l'esprit » désigne le fait que dans les sociétés occidentales, caractérisées par un degré élevé de développement scientifique et technique,.....

3° Car (explication / justification)

Ainsi,.....
Le civilisé est déterministe : pour lui,.....

4° Par exemple, les Grecs expliquaient le lever et le coucher du Soleil par.....

5° Donc (conséquence, implication)

Les « civilisés » devraient..... Or, comme le remarque Bergson lui-même,..... Cela peut s'expliquer par le fait que.....

Annexe 8 : question 2 version professeur (Claire Delnatte)

Question 2

- (a) « (...) on verra que ce que le primitif explique par une cause « surnaturelle », ce n'est pas l'effet physique c'est sa signification humaine, c'est son importance pour l'homme » (l. 7-9).

1° Situer le passage

Ce passage se situe **au début de la 2^{ème} partie**, au moment où Bergson cherche à analyser le **raisonnement du primitif, et à comprendre pourquoi il rajoute, en plus des causes physiques et naturelles, une cause « surnaturelle »**.

2° Reformulation / explication des termes importants

La cause surnaturelle désigne **une puissance divine, magique, capable d'agir sur le cours des évènements en défiant les lois de la nature**. Par conséquent, elle ne peut être **ni expliquée ni prédite par la science**. En guise d'exemple, Bergson cite notamment **la volonté d'un esprit ou d'un sorcier**. Ainsi, si le primitif fait appel à une telle puissance surnaturelle, c'est parce que **l'évènement a une très grande importance à ses yeux**.

3° Car (explication / justification)

En effet, aux yeux du primitif, un tel évènement **ne peut pas être le fruit du hasard**. Par son raisonnement, il essaie de ramener **la dimension dramatique et signifiante de la mort d'un homme à une cause de même nature**. A l'onde de choc affective que provoque cet évènement, il faut que corresponde une **cause autre que simplement matérielle**, parce que sans cela la mort humaine serait **absurde (c-à-d qu'elle n'aurait aucun sens)**. Or la seule cause qui permette de donner du sens à l'évènement, c'est une **intention**.

4° Exemple

Pour illustrer ce mode de raisonnement, on peut s'appuyer sur un exemple donné par Bergson lui-même : pendant la Première guerre mondiale, les soldats craignaient beaucoup plus les balles que les obus, alors que statistiquement, le risque d'être tué par un obus était bien plus élevé. Cela s'explique par le fait que **les balles sont tirées par des individus : les soldats se sentent donc plus visés par les balles que par les obus, car elles sont perçues comme résultant d'une intention, alors que les obus frappent au hasard**. On pourrait reformuler le raisonnement du soldat ainsi : « Pour produire cet effet, si important pour moi, que serait la mort ou la blessure grave, il faut une cause de même importance, il faut une intention ».

Autre exemple possible (plus facile à trouver pour les élèves) : la chance, ou au contraire le sentiment que nous avons parfois que le sort « s'acharne sur nous » (malchance).

5° Donc (conséquence, implication)

Cela implique que les lois de la nature ne suffisent pas à répondre au besoin **de sens** de l'être humain. L'homme ne peut se contenter d'**expliquer les évènements par une causalité aveugle (pourquoi ? »)**, il a aussi besoin de les **comprendre, de leur donner du sens (« pour-quoi ? » = « dans quel but ? »)**.

⇒ **Repère : expliquer / comprendre ; cause / fin**

(b) « **Que l'éducation scientifique de l'esprit le déshabitude de cette manière de raisonner, ce n'est pas douteux** » (l. 17/18).

1° Situer le passage

Ce passage se situe **à la fin du texte**, au moment où Bergson **compare le raisonnement du « primitif » à celui du « civilisé »**.

2° Reformulation / explication des termes importants

« L'éducation scientifique de l'esprit » désigne le fait que dans les sociétés occidentales, caractérisées par un degré élevé de développement scientifique et technique, **on n'a plus recours à des puissances magiques et surnaturelles pour expliquer les phénomènes, mais uniquement à des causes physiques et matérielles.**

3° Car (explication / justification)

Ainsi, **la science a remplacé le mythe et la superstition.** Le civilisé est déterministe : pour lui, **les lois de la nature permettent de tout expliquer, et tout n'est qu'un enchaînement nécessaire de causes et d'effets.**

4° Par exemple, les Grecs expliquaient le lever et le coucher du Soleil **par le mouvement du char d'Hélios (dieu-Soleil), d'Ouest en Est dans la journée, et en sens inverse pendant la nuit.**

5° Donc (conséquence, implication) Les « civilisés » devraient **se contenter de la science pour expliquer les évènements, sans avoir recours aux puissances divines et surnaturelles.** Or, comme le remarque Bergson lui-même, **les religions et la superstition ont certes reculé dans les sociétés dites « civilisées », mais elles n'ont pas disparu, loin de là.** Cela peut s'expliquer par le fait que **la science ne permet pas de satisfaire le besoin de sens, fondamental chez l'être humain. Elle ne répond pas à toutes les questions que l'homme se pose.**

Annexe 9 : brouillon pour la question 3, version élèves (Claire Delnatte)

Brouillon pour rechercher des idées avant de rédiger la question 3 de l'explication de texte

Thèse	Arguments	Exemples	Notions utiles
I/ Réponse la plus évidente :	1°		Expliquer Science Désenchantement du monde
	2°		Rationalité Superstition Obscurantisme
II/ Remise en cause :	1°		Expérience esthétique Foi
	2°		Axiome
III/ Point de vue de l'observateur :	1°		Comprendre Intention Finalité
	2°		Science / Religion

Annexe 10 : brouillon pour la question 3, version professeur (Claire Delnatte)

Brouillon pour rechercher des idées avant de rédiger la question 3 de l'explication de texte

Thèse	Arguments	Exemples	Notions utiles
I/ En 1^{ère} approche, la raison a tellement progressé qu'elle suffit maintenant à tout expliquer	1° Avec les progrès de la science, la raison prétend connaître les lois de la nature et tout expliquer par des causes naturelles	La mort d'un homme écrasé par une pierre peut s'expliquer intégralement par des causes naturelles	Expliquer Science Désenchantement du monde Rationalité Superstition Obscurantisme
	2° Cette évolution peut être considérée comme un progrès, au sens où la raison scientifique a éradiqué la superstition et l'obscurantisme	Croire que notre destin dépend des dieux, des esprits et des sorciers est non seulement faux, mais aussi source de trouble pour notre esprit	
II/ En réalité, certains domaines dépassent la raison et son pouvoir d'explication	1° L'art s'éprouve, mais ne se prouve pas : la raison ne peut expliquer l'expérience esthétique	E. Munch, <i>Le cri</i> : il est difficile de verbaliser ce que nous ressentons face à cette œuvre, et encore plus de l'expliquer rationnellement.	Expérience esthétique Foi Axiome
	2° Certaines vérités ne peuvent être connues par la raison, mais seulement par le cœur	La foi ; les axiomes	
III/ Point de vue de l'observateur : si la raison ne suffit pas toujours, c'est parce que l'homme a besoin de sens	1° Les explications de la raison ne peuvent satisfaire totalement l'être humain : il a besoin de donner du sens aux choses	Invoquer la chance ou la malchance pour donner du sens à ce qui nous arrive	Comprendre Intention Finalité Science / Religion
	2° On comprend ainsi pourquoi la science n'a pas fait disparaître la religion : elles sont complémentaires	La raison scientifique, explicative, ne peut nous dire quel est le sens de notre vie, s'il y a une vie après la mort, etc.	

Annexe 11 : question 3 rédigée (cours) (Claire Delnatte)

Question 3 : la raison peut-elle suffire à tout expliquer ?

Introduction

La **raison** est une faculté de juger proprement humaine, permettant de discerner :

- non seulement le vrai du faux (elle est en cela une **faculté théorique**, c'est-à-dire permettant de connaître),
- mais aussi le bien du mal (elle est donc aussi une **faculté pratique**, qui nous dit comment nous devons agir).

Il apparaît donc nécessaire de distinguer deux manières de dire « contraire à la raison » :

- **irrationnel** : contraire aux exigences de la raison théorique
- **déraisonnable** : contraire aux exigences de la raison pratique

En tant qu'être doué de raison, l'homme ne reste pas indifférent face aux événements et aux phénomènes qu'il observe, et cherche spontanément à savoir « pourquoi » ils se produisent. Or cette démarche peut prendre deux formes :

- **l'explication** (quelles sont les causes qui ont provoqué cet événement ? quelles sont les lois qui ont déterminé son apparition ? « pourquoi » ?)
- ou **la compréhension** (quel sens peut-on donner à cet événement ? quelles sont les finalités, les intentions à l'œuvre derrière cet événement ? « pour-quoi » ?)

Mais la raison peut-elle suffire à tout expliquer ? Est-elle capable de rendre raison de tout événement en en dégagant les causes et les lois ? Cette démarche explicative de la raison peut-elle totalement satisfaire l'être humain ?

I/ En 1^{ère} approche, la raison a tellement progressé qu'elle suffit maintenant à tout expliquer

(A°) Avec les progrès de la science, la raison prétend connaître les lois de la nature et tout expliquer par des causes naturelles (déterminisme), sans faire appel à des puissances divines ou surnaturelles. Dans l'histoire de l'humanité, **on est passé du mythe à la pensée et de la religion à la rationalité**. En effet, à l'origine, ce sont les mythes qui, transmis oralement de génération en génération, donnaient sens au monde et permettaient de comprendre son origine et ses phénomènes grâce à l'intervention de puissances divines (ex : mythe de Prométhée). La pensée magique résulte ainsi à la fois :

- (1) **de l'ignorance théorique des hommes** (incapacité d'expliquer les phénomènes)
- (2) **et de leur impuissance technique** (magie = façon d'agir sur la météo, la maladie, etc.).

C'est pourquoi les progrès scientifiques et techniques ont progressivement supplanté la superstition : aujourd'hui, on fait plus confiance à la médecine qu'à la prière ou la magie pour guérir.

Ainsi, la science a progressivement supplanté l'explication mythique du monde, en proposant une explication rationnelle des phénomènes et de l'origine du monde. **Max Weber appelle « désenchantement du monde » ce processus par lequel la raison scientifique va en venir progressivement à tout expliquer.** Ainsi, face à un événement inhabituel, comme la mort d'un homme écrasé par une pierre, un esprit scientifique l'expliquera intégralement par des causes naturelles.

(B°) Cette évolution peut être considérée comme un progrès, au sens où **la raison scientifique a éradiqué la superstition** (forme de pensée et de pratique magique qui conduit l'homme superstitieux à accomplir des actions apparemment irrationnelles pour s'attirer les faveurs de puissances surnaturelles) qui est peut être considérée comme une croyance non seulement fausse, mais aussi nuisible :

- **FAUSSE** : l'homme superstitieux trouvera toujours dans l'expérience des preuves pour venir conforter sa croyance. **Ex** : la danse de la pluie finira toujours par fonctionner, il suffit de danser assez longtemps ! On peut ici reprendre le **critère de la scientificité proposé par Popper : une théorie n'est scientifique que si elle est réfutable.** La pensée magique, au contraire, donne au principe de causalité une telle extension qu'elle ne peut jamais être réfutée. **Ex** : si une formule magique n'a pas fonctionné, c'est parce qu'elle n'a pas été prononcée correctement, ou parce que telle ou telle divinité était mécontente. Le propre de la superstition est de multiplier les raisons de croire, et surtout de fournir des raisons de croire en dépit du réel.
- **NUISIBLE** : les **Epicuriens** n'ont pas contesté l'existence de dieux, mais plutôt critiqué la **religion comme pratique superstitieuse susceptible de troubler l'âme des hommes et de leur faire commettre des actes insensés** (cf la critique du sacrifice d'Iphigénie par Lucrèce). En effet, les hommes sont persuadés à tort que leur destin est suspendu à la volonté capricieuse des dieux, et ils tentent d'obtenir leurs faveurs par des offrandes, sacrifices, prières, etc. La religion asservit les hommes à leurs peurs et les plonge dans l'inquiétude. **Née à l'origine pour soulager les hommes de leurs angoisses, la religion, en devenant superstitieuse, s'est en fait retournée contre son but initial** en effrayant les hommes.

II/ En réalité, certains domaines dépassent la raison et son pouvoir d'explication

(A°) On peut tout d'abord penser à l'art. En effet, il arrive souvent que des œuvres d'art nous déstabilisent, qu'elles nous fassent ressentir des choses mais que nous soyons incapable de construire un discours rationnel à leur propos. **Nietzsche affirmait ainsi que l'art s'évalue moins avec la raison qu'avec le corps.** Dans *Nietzsche contre Wagner*, il dénonçait par exemple la musique romantique du grand compositeur allemand parce qu'elle lui paraissait incompatible avec ses terminaisons nerveuses et qu'elle finissait par lui donner des haut-le-cœur. On peut aussi penser au tableau d'E. Munch intitulé *Le cri* : il est difficile de verbaliser ce que nous ressentons face à cette œuvre, et encore plus de l'expliquer rationnellement. **L'art s'éprouve, mais ne se prouve pas : la raison ne peut expliquer l'expérience esthétique.**

(B°) On peut également penser à la foi. **Pour Pascal, il existe certaines vérités auxquelles la raison ne peut nous donner accès : seul le cœur** (non pas l'organe qui pompe le sang, mais l'intuition) **nous les fait connaître.** Il s'agit, selon Pascal, de la **foi** et des **axiomes** (des vérités tellement évidentes et fondamentales qu'elles sont indémontrables ; ex : deux grandeurs égales à une même grandeur sont égales entre elles). Il y a donc des choses qui se sentent, mais qui ne se démontrent pas. Pour Pascal,

rejeter ce que la raison ne peut expliquer est une erreur, car la raison n'est pas la seule source de vérité. Les vérités les plus hautes, celles qui ont le plus de valeur à ses yeux, dépassent la raison humaine et ne peuvent être connues que par le cœur. C'est pourquoi il affirme que : « **le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point** » (*Pensées*).

III/ Point de vue de l'observateur : si la raison ne suffit pas toujours, c'est parce que l'homme a besoin de sens

(A°) Les explications de la raison ne peuvent satisfaire totalement l'être humain : **il a besoin de donner du sens aux choses, de les comprendre**. C'est pourquoi nous avons par exemple tendance à invoquer la chance ou la malchance pour donner du sens à ce qui nous arrive, car étant donné l'importance de certains événements à nos yeux, **nous sommes réticents à les imputer uniquement au hasard, à une causalité aveugle, c'est-à-dire dénuée de sens et de finalité**. C'est ce que Bergson met en évidence dans son texte, en montrant que les « primitifs » ne sont pas les seuls à avoir recours à des intentions pour chercher à comprendre ce qui leur arrive. Ce mode de raisonnement est également présent chez les hommes dits « civilisés ». Cela montre bien qu'il s'agit d'un besoin humain fondamental.

(B°) On comprend ainsi pourquoi la science n'a pas fait disparaître la religion : elles sont complémentaires, et **la science ne peut suffire seule au besoin de sens de l'être humain**.

- Tout d'abord, science et religion ont des fondements différents : alors que la première repose sur la raison et l'expérience, la seconde repose sur la foi et la tradition (autorité des textes sacrés).
- Mais elles ont aussi des buts différents : découvrir les lois de la nature pour la première, assurer le salut de l'âme humaine pour la seconde.
- Enfin, elles ne répondent pas aux mêmes interrogations : en effet, alors que la science se cantonne à décrire et expliquer les phénomènes observables (« comment ? »), la religion prend en charge des questions existentielles (« pourquoi ? » : origine, but, sens, etc.) : pourquoi suis-je sur cette Terre ? Y a-t-il une vie après la mort ?

DEUXIEME PARTIE : DISSERTATION

Choix du sujet:

Le choix du sujet de la dissertation doit permettre ici d'aborder un aspect de la notion qui n'a pas encore été soulevé par le texte. Pour choisir son sujet, on peut s'appuyer sur des ressources efficaces, comme le site de l'académie de Lyon, équipé d'un moteur de recherche par notions².

Recensement des sujets sur « la raison et la croyance »

Sujets sur la croyance en général :

- Toute croyance est-elle contraire à la raison ?
- Croire, est-ce renoncer à l'usage de la raison ?
- Est-ce faiblesse que de croire ?
- Est-ce un progrès de ne pas croire ?

Sujets sur la religion :

- Y a-t-il une incompatibilité entre science et religion ?
- La foi religieuse exclut-elle tout recours à la raison ?
- Est-il raisonnable d'être croyant ?
- Les croyances religieuses sont-elles, par nature, irrationnelles ?
- La raison entre-t-elle nécessairement en conflit avec la religion ?
- La croyance religieuse implique-t-elle nécessairement une démission de la raison ?
- La religion est-elle contraire à la raison ?

Sujet retenu :

« Y-a-t-il une incompatibilité entre la science et la croyance religieuse? »

NB/ Le sujet d'origine, « Y-a-t-il une incompatibilité entre la science et la religion ? », a été modifié ici de manière à faire apparaître clairement la notion de croyance au programme.

Comme pour l'explication de texte et pour les mêmes raisons, on propose de traiter ce sujet en 4h :

- 1^{ère} heure : analyse et problématisation du sujet ; rédaction de l'introduction
- Puis une heure par grande partie, avec deux sous-parties par partie (3h).

NB/ Il n'est possible de tenir ce rythme qu'en renonçant à étudier des textes au cours de la dissertation, ce qui n'empêche pas de s'appuyer sur certains auteurs. Cela n'est possible que parce que des textes sont expliqués en détail par ailleurs (cf l'explication de texte en 4h).

² http://aclyon-philosophie.fr/?page_id=459

I/ 1^{ère} heure : analyse et problématisation du sujet ; rédaction de l'introduction

1° L'analyse et la problématisation du sujet

Cette étape est souvent négligée ou mal réalisée par les élèves, qui ne prennent pas le temps de travailler au brouillon. **Trop souvent, les élèves définissent les termes de manière abstraite, en perdant de vue le sujet dans sa globalité.** Le sujet est une question qui a un sens, il ne faut pas le « saucissonner ».

Plusieurs possibilités face à cet écueil :

1° Partir des différentes réponses possibles au sujet et demander aux élèves de justifier ces réponses en s'appuyant sur une définition des termes (ainsi les termes ne sont pas définis « hors sol », abstraitement, mais en lien avec la question posée).

2° Pour analyser le sujet, on commencera par analyser les *rappports logiques* entre les termes du sujet. En effet, ici, il semble pertinent de commencer par s'intéresser au **concept mineur**, celui d'incompatibilité, en distinguant l'impossibilité logique et l'opposition de deux forces. Deux choses incompatibles s'excluent mutuellement : si on a l'une, on ne peut avoir l'autre. On analysera donc dans un premier temps la question : « Y-a-t-il une incompatibilité entre x et y? », en effaçant dans un premier temps les concepts majeurs (« science » et « croyance religieuse »). Trois réponses sont logiquement possibles :

- (1) non, jamais
- (2) oui, toujours
- (3) oui, parfois

Une fois ces possibilités recensées, il s'agira de les reprendre une par une avec les définitions des termes. Cette **méthode heuristique** permet d'ouvrir des pistes de réflexion, en vue de la problématisation du sujet et de la construction du plan :

- (1) On peut considérer que science et croyance religieuse ne sont jamais incompatibles car...
- (2) On peut considérer que science et croyance religieuse sont toujours incompatibles car...
- (3) Science et croyance religieuse sont parfois incompatibles, mais pas toujours, car...

Pour une analyse plus précise des **concepts majeurs**, on pourra remplir un tableau avec les élèves :

	SCIENCE	CROYANCE RELIGIEUSE
Attitude	Objectivité Doute Méthode	

	<p>Recherche de preuves</p> <p>Démonstration</p> <p>S.P.H.E.R.I.C (acronyme permettant de résumer la démarche scientifique :</p> <p>Surprise / Problème / Hypothèse / Expérimentation / Résultat / Interprétation / Conclusion)</p>	<p>Adhésion à des dogmes</p> <p>Réceptivité</p> <p>Piété</p>
Fondement	<p>Raison</p> <p>Observation</p>	<p>Révélation</p> <p>Textes sacrés</p> <p>Sentiment</p> <p>Intuition (le cœur pascalien)</p>
Objet	<p>Nature / Phénomènes naturels</p> <p>Expérience sensible</p>	<p>Dieu</p> <p>Spiritualité</p> <p>Métaphysique, surnaturel</p>
Validité	<p>Universelle (une démonstration mathématique ou un protocole expérimental doivent, pour être valides, être <i>reproductibles</i> par n'importe qui)</p>	<p>Particulière (communautaire)</p>

3° Si on craint les effets d'une analyse mécanique et abstraite du sujet en introduction, on pourra recommander aux élèves de ne pas définir les termes en introduction, et de ne le faire qu'au fur et à mesure de leur apparition dans le développement.

⇒ Quid de la problématisation à proprement parler ? Le but est de créer chez les élèves une sorte de « routine » :

- (1) Partir de la réponse spontanée à la question, la plus évidente et la plus naïve.
- (2) Se demander pourquoi cette réponse n'est pas totalement satisfaisante.
- (3) Formuler une réponse alternative

⇒ Cela permet de **problématiser, c-à-d de montrer que la question posée recouvre un véritable problème**. On reconnaît un problème philosophique à ce qu'il admet deux

réponses incompatibles entre elles, ayant chacune un certain bien-fondé mais aussi des limites.

NB/ Cette méthode perturbe les élèves car la problématisation leur semble redondante avec l'annonce du plan, d'autant plus qu'ils n'ont pas toujours à l'écrit l'aisance qui leur permet de ne pas se répéter. Travailler cela est un bon exercice d'écriture.

2° La construction du plan

Il apparaît nécessaire, au cours de l'année, de formaliser les différents plans possibles. Cela semble réducteur mais certains élèves ont besoin de « plans types », au moins en début d'année.

Typologie des plans possibles :

- La **stratégie du dégradé** : Oui / Oui, mais... / Non (ou Non.../ Non, mais.../ Oui...)
- La **stratégie de la deuxième couche** : Oui / Non / Définitivement Non (pour une autre raison)
- La **stratégie « au fond de l'inconnu pour y trouver du nouveau »** : Thèse / Radicalisation de la thèse / Solution raisonnable, remède.
- La **stratégie de l'arbitrage** : Thèse / Thèse opposée / Point de vue de l'observateur extérieur et impartial

NB/ Un exercice possible peut consister à proposer un plan aux élèves, et leur demander à la fin du cours au brouillon de réfléchir à un autre plan, en modifiant les transitions entre les parties.

3° La rédaction de l'introduction

Il est difficile, mais pas impossible, de faire tenir en une heure une problématisation interactive du sujet ET la rédaction « pas à pas » de l'introduction. Selon les chapitres, on mettra plus l'accent sur l'une ou sur l'autre (ex : si on met l'accent sur la problématisation, on pourra dicter l'intro ou la donner à rédiger en DM ; si on met l'accent sur la rédaction, on problématisera plus vite et de manière moins interactive).

Pour l'introduction, on pourra indiquer 4 étapes aux élèves :

- (1) accroche
- (2) analyse du sujet définition des termes
- (3) problématisation
- (4) annonce du plan

II/ 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} heures : le développement (une heure par grande partie)

Conseils pour les 3h consacrées au développement :

- **Il faut solliciter les élèves pour leur faire trouver les arguments et les exemples**, et travailler avec eux le passage à l'écrit, toujours en se mettant à leur place, en s'imaginant dans les conditions du bac. On pourra par exemple demander aux élèves de rédiger certains arguments sur leur cahier, puis organiser une correction collective au tableau.
- La difficulté, pour le professeur, va être de se tenir au temps qu'il s'est donné. Il sera utile pour lui de se fixer à l'avance ses objectifs et ses priorités (ce qu'il veut que les élèves comprennent sur tel argument, sur tel auteur, sur tel point de méthode), sans chercher à tout dire. **Il faut renoncer à l'exhaustivité.**
- Il faut **varier les modalités** de cours car si les 3 heures consacrées au développement prennent la forme du cours magistral, cela risque de devenir fastidieux et ennuyeux pour les élèves.

Proposition pour mettre les élèves en activité : travail en groupe.

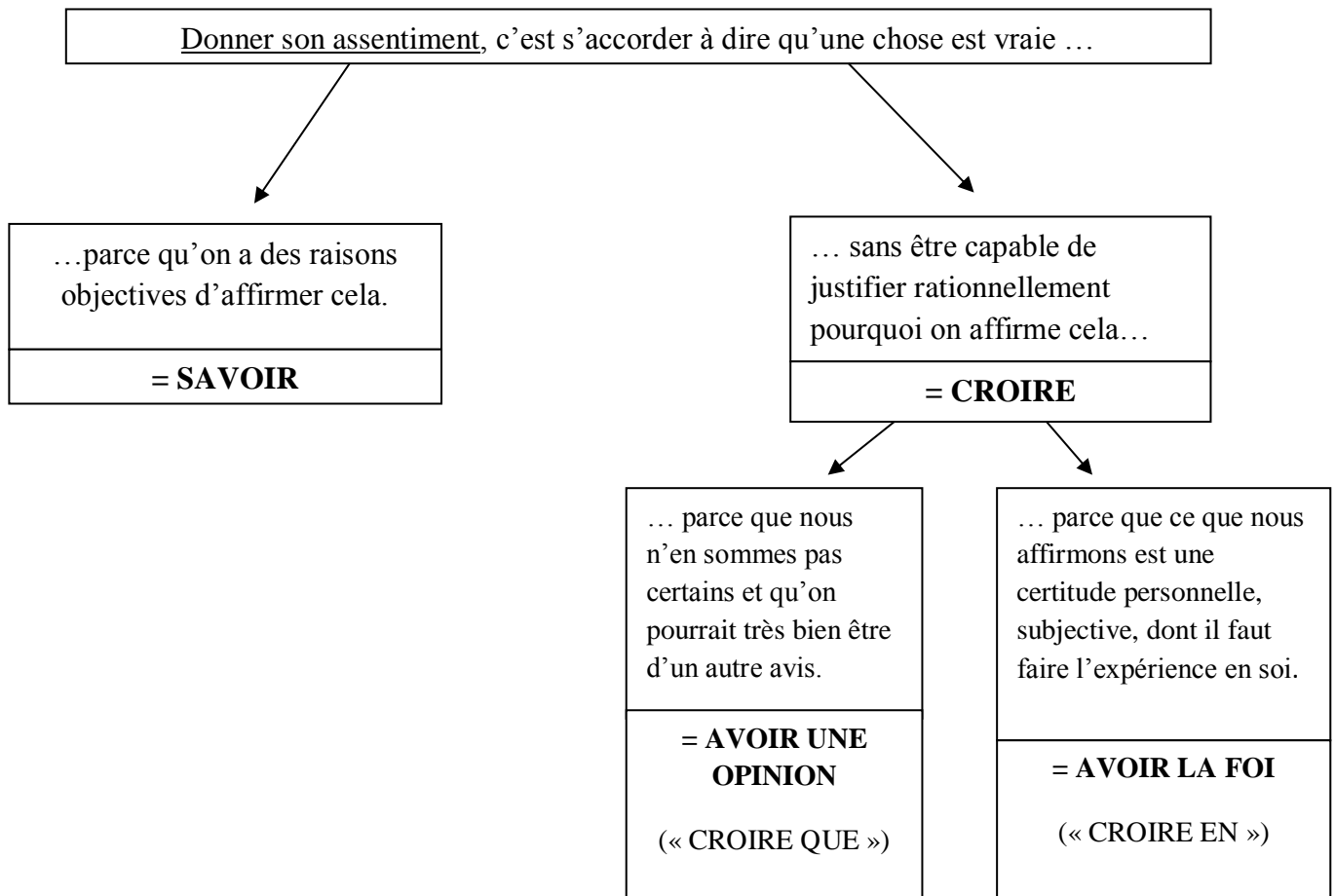
- chaque groupe rédige une sous-partie différente avec un argument différent
- puis le professeur ramasse, corrige et photocopie pour toute la classe
- pour aller plus vite, il est possible de faire travailler les groupes A et B sur des grandes parties différentes (à condition de tout relire en classe entière, et de demander au groupe auteur d'expliquer sa réflexion au reste de la classe)

Méthode pour rédiger une sous partie : IAEC

- Idée (énoncer clairement et en une phrase d'argument au début du paragraphe)
- Argument (doit expliquer et justifier l'argument)
- Exemple
- Conclusion partielle, faisant explicitement le lien avec le sujet

Repère : « croire / savoir » (version élèves)

Définition



	Justification objective	Degré de certitude subjective	Articulation croire / savoir
Opinion			
Foi			
Savoir			

Exercice 1. Aidez-vous du schéma (ci-contre) et utilisez la distinction croire / savoir pour compléter les phrases suivantes :

- a. Grâce au microscope, nous que les épidémies sont dues à la propagation de micro-organismes capables d’envahir un corps.
- b. Je que le meilleur remède contre le rhume, c’est une tisane et au lit !
- c. Les transhumanistes qu’un jour la science accomplira tous nos rêves.
- d. Nous que la somme des angles d’un triangle est égale à 180°.
- e. L’école en France est laïque : elle s’occupe donc de transmettre aux élèves des tout en s’efforçant de préserver leur liberté de

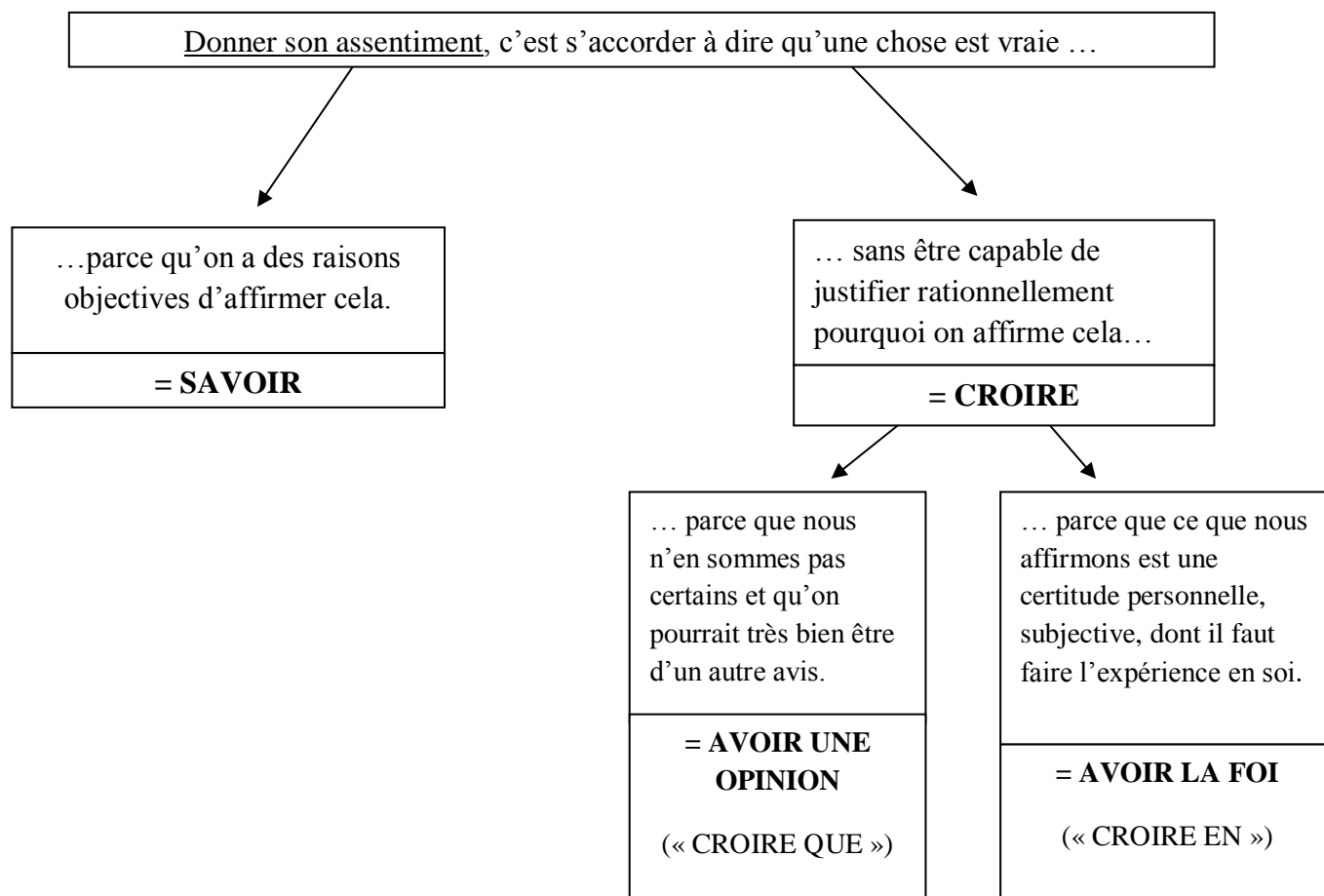
Exercice 2. Classez les attitudes suivantes dans le tableau afin de faire apparaître si elles relèvent plutôt du savoir rationnel ou de la croyance.

- a. Douter
- e. Assurance
- i. Parier
- m. Convaincre
- b. Chercher des preuves
- f. Avoir une intime conviction
- j. Prôner
- n. Démontrer
- c. S’interroger
- g. Argumenter
- k. Préjuger
- o. Espérer
- d. Contester
- h. Persuader
- l. Justifier

	Attitude du savant	Attitude du croyant
<i>Attitude caractéristique</i>		
<i>Attitude compatible</i>		
<i>Attitude incompatible</i>		

Repère « croire / savoir » (version professeur)

Définition



	Justification objective	Degré de certitude subjective	Articulation croire / savoir
Opinion	Faible	Faible	« Je crois que je sais »
Foi	Faible	Fort	« Je sais que je crois »
Savoir	Fort	Fort	« Je sais »

Exercices

Exercice 1 : Aidez-vous du schéma (ci-contre) et utilisez la distinction croire / savoir pour compléter les phrases suivantes :

- a. Grâce au microscope, nous **savons** que les épidémies sont dues à la propagation de micro-organismes capables d'envahir un corps.
- b. Je **crois** que le meilleur remède contre le rhume, c'est une tisane et au lit !

- c. Les transhumanistes **croient** qu'un jour la science accomplira tous nos rêves.
- d. Nous **savons** que la somme des angles d'un triangle est égale à 180° (si on le justifie en disant que nous sommes capables de le démontrer logiquement).
Nous **croions** que la somme des angles d'un triangle est égale à 180° (si on le justifie en disant que nous l'avons appris à l'école).
- e. L'école en France est laïque : elle s'occupe donc de transmettre aux élèves des **savoirs** tout en s'efforçant de préserver leur liberté de **croire**.

⇒ Lors de la correction, demander de justifier à l'oral.

Exercice 2 : Classez les attitudes suivantes dans le tableau afin de faire apparaître si elles relèvent plutôt du savoir rationnel ou de la croyance.

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--------------|---------------|
| a. Douter | e. Assurance | i. Parier | m. Convaincre |
| b. Chercher des preuves | f. Avoir une intime conviction | j. Prôner | n. Démontrer |
| c. S'interroger | g. Argumenter | k. Préjuger | o. Espérer |
| d. Contester | h. Persuader | l. Justifier | |

	Attitude du savant	Attitude du croyant
<i>Attitude caractéristique</i>	Douter / Chercher des preuves / S'interroger / Argumenter / Justifier	Assurance / Conviction / Prôner
<i>Attitude compatible</i>	Contester / Assurance / Conviction	Chercher des preuves (<i>permet de renforcer la foi St Anselme ? ; à destination de ceux qui ne croient pas Pascal</i>) / Persuader / Parier / Préjuger / Justifier
<i>Attitude incompatible</i>	Persuader / Parier / Prôner / Préjuger	Contester / Douter / S'interroger / Argumenter

TROISIEME PARTIE : BILAN

Après quelques mois, qui ont permis aux collègues assistant à la formation de mettre en œuvre dans leurs classes différents aspects du cours proposé ici, une seconde séance a permis de dresser un bilan de notre pratique de l'enseignement de la philosophie en séries technologiques. Les collègues ont donc répondu à un questionnaire les invitant à s'interroger sur la mise en œuvre de leurs cours, les difficultés récurrentes qu'ils rencontraient et les stratégies qu'ils mettaient en œuvre pour contourner ou surmonter ces difficultés.

Ce bilan répondait d'abord à un objectif pratique ; comment instaurer dans sa classe une situation d'apprentissage ? A quoi reconnaît-on une situation d'apprentissage quand, trop souvent, le profil a-scolaire des élèves nous amène à nous focaliser sur l'obtention du calme ? Comment évaluer la situation en fonction des réactions des élèves, et éventuellement faire évoluer sa préparation de séance en fonction d'eux ?

Ce bilan cherchait également à répondre à un objectif plus théorique, et invitait les collègues à s'interroger sur la portée réelle de leur action d'enseignement. En effet, délimiter cette marge d'action, reconnaître ce qui, dans l'échec ou la réussite de l'apprentissage des élèves, est à notre portée et ce qui ne l'est pas, est une condition essentielle pour éviter les principaux écueils de notre enseignement. Le premier écueil serait de vouloir porter seul la responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage des élèves. Le second serait de rejeter sur les élèves uniquement le poids de cette réussite ou de cet échec.

Bilan général : Guide pratique à destination des professeurs de philosophie servant à orienter leur réflexion et adapter leurs pratiques dans leurs classes de séries technologiques

Première tâche : Diagnostiquer les obstacles aux apprentissages et leurs causes

	Ce qui fait obstacles aux apprentissages	Problèmes engendrés	Facteurs favorisant les apprentissages	Marge d'action
Elèves	L'effet de groupe Les émotions (fatigue, irritabilité, peur) Sentiment d'échec Difficultés scolaires Rapport viscéral des élèves avec leurs opinions	Mise au travail difficile Difficulté à capter et à retenir l'attention Défiance des élèves Discuter une opinion c'est la trahir, l'abandonner	Sentiment de réussite / confiance Sentiment d'achèvement d'une tâche Curiosité Dynamique de groupe (regard des autres)	Marge limitée
Professeur	Vouloir garder un contrôle absolu Garder implicites ses attentes envers les élèves Supports de cours pas assez concrets Etat psychologique (fatigue, stress, peur) Exigences exogènes (épreuves du baccalauréat / recommandations de l'inspection / jugements des collègues et de l'administration)	Crispations des relations Moins d'adaptabilité et de réactivité du professeur devant les élèves Fossé mal vécu entre ce que le professeur exige de lui-même et ce	Participation des élèves Retours gratifiants Confiance des élèves Progrès visibles dans les écrits	Marge importante

	Représentation idéalisée et décontextualisée de ce que doit être un bon professeur / de ce qu'on peut attendre de lui (charisme, autorité naturelle, etc.)	qu'il lui est réellement possible de faire en situation.	Sensation de contrôle	
Cir- stances extérieures	<p>Abstraction du cours et de la matière</p> <p>Difficultés scolaires des élèves</p> <p>Matière jugée inutile et vaine (construction sociale)</p> <p>Statut des textes abordés (textes religieux interprétables ?)</p> <p>Situation du cours dans l'EDT (fin de journée)</p> <p>Volume horaire très faible (2h / semaine)</p> <p>Coefficient dérisoire (coeff 2)</p> <p>Effectif des classes (absence de dédoublement)</p>	<p>Défiante des élèves</p> <p>Fatigue et désintérêt des élèves</p> <p>Discontinuité du cours</p>	<p>Horaires favorables</p> <p>Peu d'effectifs (dédoublements)</p> <p>Salles bien équipées</p> <p>Equipe pédagogique soudée et réactive</p> <p>Administration efficace et compréhensive (prête à faire les aménagements nécessaires)</p>	Peu de marge d'action

Deuxième tâche : trouver des stratégies pour surmonter ces obstacles

		Simplifier les consignes
--	--	--------------------------

En amont (préparation)	<i>Attentes</i>	<p>Adapter les objectifs au niveau du groupe classe et non au niveau d'un <i>attendu d'un élève de terminale</i> (surtout en début d'année, quitte à faire évoluer progressivement les attentes vers des objectifs plus ambitieux)</p> <p>Niveler les difficultés des consignes (différenciation pédagogique si classes hétérogènes)</p> <p>Expliciter <i>toutes</i> ses attentes</p>
	<i>Cours</i>	<p>Expliciter la démarche (construire des cours exemplaires qui <i>miment</i> la méthodologie de la dissertation / explication de texte)</p> <p>Choisir des textes qui partent d'une familiarité ou laissent place à une identification des élèves à l'auteur (varier l'origine culturelle, sexuelle, historique des auteurs)</p> <p>Radicaliser le propos pour mettre en évidence sa difficulté</p> <p>Recourir à des textes à trous</p> <p>Utiliser des images (textes avec exemples, films, images, exemples tirés de l'expérience des élèves etc.)→ rendre le cours plus concret.</p> <p>Proposer une mise en activité directe, des exercices à réaliser en autonomie (sur les repères notamment)</p> <p>Privilégier les séquences courtes (s'astreindre à sélectionner <i>l'essentiel</i> à connaître et à maîtriser pour les élèves)</p> <p>Préparer des cours modulables en fonction de la situation de classe</p> <p>Guider la prise de note (précision et concision des phrases à noter)</p>
	<i>Organisation matérielle</i>	<p>Faire varier le point de vue de l'élève, sa situation dans la classe (l'élève se déplace au cours de la séance)</p> <p>Multiplier les supports sur lesquels apparaissent les consignes (tableau / oral / feuilles distribuées)</p> <p>Prévoir une solution de repli en cas d'absence de cours / oubli de classeur (feuilles de brouillon ; photocopies supplémentaires ; supports distribués)</p> <p>Utilisation de supports différents (films, spots publicitaires, extraits de documentaires, etc.)</p>

	<i>Gestion du temps</i>	<p>Anticiper un temps de mise en activité / concentration au début de chaque séance (variable selon l'horaire du cours)</p> <p>Découper la durée du cours en séquences distinctes (possibilité de projeter un chronomètre)</p> <p>Simplifier de manière à ce qu'il soit toujours possible pour les élèves de <i>finir</i> une séance (sentiment d'achèvement)</p>
	<i>Évaluation</i>	<p>Valoriser le vécu et les questionnements des élèves, repartir du sens commun</p> <p>Valoriser leur écrit (présentation de la copie qui devient « œuvre »)</p> <p>Accompagner les évaluations pour instaurer une évaluation bienveillante (supports méthodologiques, cours, jokers – par exemple le droit de solliciter le professeur une fois au cours de l'évaluation)</p> <p>Eviter les devoirs maison ou les accompagner progressivement (brouillon à préparer chez soi puis rédaction en cours, par exemple)</p>
En situation	<i>Préparation (avant l'arrivée des élèves dans la classe)</i>	<p>Ranger la salle (chaises désordonnées, papiers par terre)</p> <p>Inscrire le titre de la séance au tableau et distribuer les feuilles sur les tables</p> <p>Accueillir les élèves à l'entrée, saluer par le prénom</p> <p>Anticiper et minimiser tout déplacement du professeur (distribution des copies, appel, etc.) qui ferait perdre de vue le groupe classe et serait l'occasion d'un chahut</p> <p>Annoncer le programme de la séance en début d'heure</p>
	<i>Observation</i>	<p>Observer et verbaliser leur état émotif (fatigue, déception, excitation) et le sien si besoin</p> <p>Repérer les besoins émotifs (rassurer / complimenter / faire exister l'élève à ses yeux ou devant le groupe classe)</p>
		Faire confiance à ses observations pour modifier si besoin le programme ou les objectifs annoncés de la séance

	<i>Improvisation</i>	<p>Expliciter les raisons de ce changement (ce qui permet de créer une jurisprudence, et non un renoncement à toute règle)</p> <p>Expliciter chaque démarche / chaque objectif</p> <p>Expliciter les difficultés rencontrées et montrer que leur cause n'est pas seulement individuelle</p> <p>Décentrer l'interrogation de l'affect de l'élève (en particulier pour la notion « la raison et la croyance »)</p> <p>Engager les élèves à faire le lien entre ce qu'on dit et ce qu'ils vivent (privilégier les exemples qui font référence à leur expérience vécue en tant qu'élèves)</p>
En aval (autoévaluation)	<i>Repérer les petites victoires et les valoriser avec les élèves</i>	<p>Valoriser toute remarque réflexive de l'élève sur le déroulement de la séance (« Madame, aujourd'hui on a réussi à finir ! »)</p> <p>Valoriser toute allusion faite à un cours antérieur (même si la remarque est malvenue ou mal à propos)</p> <p>Valoriser toute remarque qui montre que l'élève a compris la stratégie du professeur (s'il l'a repérée, c'est qu'il la perçoit bien comme un adjuvant de sa réussite)</p> <p>Valoriser toute interrogation / réflexion personnelle de l'élève</p>
	<i>Ne pas sur-interpréter les défaites apparentes</i>	<p>Eviter les raisonnements fatalistes (« si... alors après c'est trop tard... »)</p> <p>Distinguer ce qui dépend de nous et ce qui n'en dépend pas (ils ont fait du bruit, mais à une telle heure je savais déjà qu'il était difficile d'obtenir du calme...)</p>