

# **RAPPORT PHILOSOPHIE/TICE Martinique**

IADTICE : Jean-Michel Amaré

Equipe TICE / Philosophie : Pauline Bourg-Genin, Jean-Michel Amaré

Nommé, en début d'année scolaire, Interlocuteur Académique Disciplinaire TICE pour la philosophie en Martinique, une de mes missions était de réunir une équipe TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) de philosophie dans le but, notamment, de concevoir des « scénarios pédagogiques » et des expérimentations incluant le Numérique.

Seule une collègue, parmi les professeurs sollicités, Mme Pauline BOURG-GENIN, a accepté de faire partie de l'équipe TICE de philosophie. Nous nous sommes réunis, avons envisagé différentes possibilités. Comment réaliser le travail demandé ? Réduits à nous-mêmes, la charge importante de nos services constituait un premier obstacle.

Comme il est demandé, ce rapport comporte deux parties.

## **I – MON ACTIVITE DE IADTICE**

*Nous avons considéré, Mme BOURG-GENIN et moi-même, que l'introduction du numérique dans l'enseignement philosophique comporte une difficulté qui n'est pas suffisamment éclairée et que la commande de « scénarios pédagogiques » pose problème pour la discipline. D'où sans doute la difficulté à constituer une équipe autour de ces objectifs. Ce point était donc à traiter en priorité.*

*J'ai donc assisté à toutes les réunions auxquelles j'ai été convoqué, mais je n'ai réalisé aucune formation. Sur le fond, une réflexion préalable était nécessaire, capable de proposer un cadre à toute action et d'éclairer ses principales difficultés. Le rapport qui suit est le résultat de ce travail de réflexion. Sans surestimer sa valeur, j'espère qu'il facilitera la constitution d'une équipe TICE en philosophie, la prochaine année scolaire.*

### **L'introduction et l'usage des TICE dans l'enseignement philosophique : difficultés et perspectives**

Éliminons tout de suite les malentendus. Nul ne conteste l'omniprésence « des techniques d'information et de communication » (TIC) dans « la vie quotidienne », leur influence « sur le comportement et les mentalités des jeunes » et, en conséquence, le caractère « essentiel » d'une formation capable de répondre à cette situation.

Aussi, nous comprenons parfaitement la triple mission assignée à l'école d'enseigner les TIC afin d'en assurer la maîtrise, de les mettre en œuvre « au cours des apprentissages dans l'ensemble des champs disciplinaires », et d'accompagner ces acquisitions « d'une réflexion sur les usages et les pratiques liés à l'utilisation des outils informatiques. » (note de service n° 2007-113 du 6-7-2007)

Enfin, il nous paraît tout à fait légitime que les enseignants et les disciplines soient engagés à adapter leurs pratiques ou à les renouveler.

Mais tout ceci ne vaut qu'à condition que ces nouvelles pratiques servent les missions de l'école, et par conséquent n'amènent pas cette dernière à négliger, sous prétexte de s'ouvrir à la modernité, des exercices qui lui sont essentiels – ne serait-ce que par manque de temps. Une pratique pédagogique vaut par ses effets et par eux seuls, et non par ses intentions proclamées. – Nous posons donc en principe l'avertissement de Mr Jean-Louis POIRIER, Inspecteur Général de philosophie, dans son analyse de l'introduction des TIC dans l'enseignement philosophique : « il ne suffit pas qu'un instrument soit disponible pour que se trouve validé son usage pédagogique. Il importe que cette mise en œuvre se fasse conformément aux normes et aux fins de la discipline. »<sup>1</sup>

Reconnaissons tout d'abord avec Mr POIRIER que les « dispositifs communicationnels » que sont les TIC ne sont pas introduits dans l'enseignement comme des « savoirs », mais comme des modes

---

<sup>1</sup> Jean-Louis Poirier, *L'enseignement de la philosophie devant les TICE – Rapport de l'Inspection Générale* – <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/92612/92612-15227-19177.pdf>

d'emploi – où il s'agit seulement d'identifier des moyens propres à produire certains effets. Ces techniques transforment ainsi les professeurs « en “usagers” inconscients des conditions du nouveau pouvoir technologique qu'ils mettent en œuvre. »

La difficulté pour l'enseignant est donc d'envisager l'usage de ces « effets techniques » dans sa pédagogie, c'est-à-dire de saisir les conséquences – positives ou négatives – de telle ou telle de leurs utilisations pour la formation de l'esprit et le développement des capacités particulières que sa discipline doit favoriser. Il ne saurait, en effet, être question d'introduire les TIC dans l'enseignement dans le seul but de provoquer l'intérêt des élèves, sans autre considération. Certes, l'enseignement n'a pas pour vocation d'engendrer l'ennui. Et si l'on peut prendre plaisir à un exercice par l'enjeu subjectif qu'il comporte, pourquoi s'en priver ? Mais, à condition que cet enjeu n'absorbe pas les fins de l'enseignement. La faute serait ici d'inverser la fin et les moyens – principe de tous les dérapages.

La compétence et les précautions du professeur peuvent cependant ne pas suffire à écarter ce danger. Ce dernier est en effet rendu inévitable par le caractère quasi obsessionnel qu'ont les TIC (ordinateurs, tablettes, Smartphones) sur les jeunes et les moins jeunes. Qui peut ignorer la difficulté qu'éprouvent aujourd'hui les nouvelles générations à rompre le lien qui les attachent à leurs nouveaux jouets ? Cet attachement relève à la fois de la magie et de l'émerveillement devant la puissance que ces techniques confèrent : en quelques clics, nous accédons à des espaces et données quasi illimitées et nous faisons l'expérience d'une puissance tout au service de fins constamment renouvelées dans leurs formes, et qui nous plaisent. Qui ne voudrait que ce monde n'envahisse toute réalité ?

Ainsi, quel professeur n'a dit et répété à ses élèves de ranger leur portable ou smartphone pendant les cours ? Qui n'en a surpris à écrire un message électronique au milieu d'une leçon ou d'un exercice ? Qui, faisant l'usage d'ordinateurs et de tablettes, n'en a vu consulter leurs pages favorites du Web ? On peut hausser les épaules. On peut parler de manque d'autorité du professeur ou des carences du règlement intérieur. On peut aussi rappeler qu'il y a eu de tout temps, d'autres phénomènes, comme le bavardage, qui sont aussi des obstacles à l'enseignement, etc. Mais il n'empêche qu'il y a là une tendance, une mode, presque une obsession, et un mouvement de valeurs qui rendent beaucoup plus compliquée – cette fois du côté des élèves – l'introduction des TICE à des fins pédagogiques.

Pour faire face à cette difficulté, le professeur de philosophie doit marquer clairement, aux yeux de tous, sa différence d'attitude à l'égard des TIC. Refusant tout leurre, il évitera la pure distraction. Il montrera qu'on peut faire des TIC d'autres usages – que ceux liés au simple attrait et au jeu – à la fois formateurs et foyer d'intérêt. Mais, encore une fois, cela ne peut être que s'il met au premier rang, dans ces usages, les exigences de sa discipline et qu'il n'en démorde pas. Dans ces conditions, toute liberté lui est possible. – Or, force est de constater que certains usages des TICE, donnés en exemple en philosophie<sup>2</sup>, tendent à tourner le dos à ces principes.

Que penser, par exemple, de l'exercice qui consiste à demander à ses élèves de lire un article du *BLED Philosophie* dans le but de leur faire réaliser une vidéo où l'essentiel de leur lecture sera présenté oralement en un temps aussi court que possible (là est le défi !) ? Le professeur, défendant son innovation, explique qu'il est bon que des élèves puissent réinvestir en des contextes divers leurs connaissances, qu'il s'agit là d'un véritable travail d'écriture et qu'il introduit ainsi dans son enseignement une dimension ludique motivante.

Ou encore que penser de cet exercice qui consiste à demander à ses élèves d'insérer des sous-titres dans une vidéo où l'on parle une langue que nul ne comprend, de telle sorte qu'il s'en exprime un échange philosophique cohérent avec l'action ou les attitudes des personnages ?

Evidemment, il est difficile de porter un jugement définitif sur de telles pratiques : tout dépend de ce qui a été fait avant et de ce qui sera fait après, ainsi que de l'état d'esprit dans lequel les élèves ont travaillé. Mais nous sommes en philosophie<sup>3</sup>, et ce que montrent les vidéos, c'est non point l'expression d'une démarche philosophique, mais un exercice de communication – portant tout au plus sur une « opinion droite » – destiné à agrémenter l'enseignement. Par ailleurs, il est bien légitime de se demander – si une application devait en être faite en classes terminales – s'il n'y aurait pas là la perte d'un temps précieux. Enfin, qu'en est-il de la valeur de ces exercices pour l'apprentissage de la

---

<sup>2</sup> François Jourde, professeur de philosophie à l'Ecole européenne de Bruxelles, [http://www.dailymotion.com/video/x1kxfeu\\_l-enseignement-de-la-philosophie-et-le-numerique-francois-jourde\\_school](http://www.dailymotion.com/video/x1kxfeu_l-enseignement-de-la-philosophie-et-le-numerique-francois-jourde_school).

<sup>3</sup> Nous ne contestons pas que les exercices proposés puissent avoir une valeur dans d'autres disciplines reposant notamment sur la communication, comme l'enseignement des langues par exemple. Notre analyse concerne seulement l'enseignement philosophique.

dissertation philosophique et de l'explication de texte, exercices essentiels à l'initiation philosophique ? Nous n'hésiterons pas à la penser excessivement faible.

L'introduction des TICE doit, selon nous, avoir un rôle plus fondamental : participer à la démarche philosophique elle-même, en lui donnant des moyens nouveaux. C'est de cette deuxième éventualité que nous traitons ici.

\*\*\*\*\*

Pour déterminer comment introduire les TICE dans l'enseignement philosophique, il faut donc fixer les buts et les moyens nécessaires de ce dernier. C'est vrai en philosophie comme en toute discipline. Et l'introduction des TICE devrait être l'occasion de cet approfondissement – qui n'est pas nécessairement acquis.

« L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. » (B.O. du 19 juin 2003) – Tel est l'objectif. Quels en sont les moyens ?

1 – Le programme de philosophie en terminale comporte l'examen d'un certain nombre de « notions » (les sujets du baccalauréat sont construits à partir d'elles), auxquelles se trouvent associés des « repères » qui sont des « distinctions lexicales opératoires dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse », et des « distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire. » (B.O. du 19 juin 2003)

Beaucoup de ces notions et repères correspondent à des termes et concepts connus des élèves (tels ceux de *raison* ou de *vérité*). Certains de ces termes font partie de leur lexique et ont pu trouver un début d'analyse ou une illustration dans d'autres disciplines (comme celui d'*Etat* par exemple). D'autres leur sont plus étrangers (tel celui d'*inconscient*), mais cependant sans leur être complètement inconnus.

La difficulté pour l'élève est de comprendre la nécessité de s'interroger sur des termes déjà connus et d'entreprendre une démarche qui peut aboutir à décider que certains de leurs sens sont illégitimes au regard de la réalité qu'ils visent (ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, bien des philosophes soutiennent que la liberté ne consiste pas à faire ce qui plaît, mais ce qu'on doit, contrairement à l'opinion et à une acception possible du terme), alors qu'ils sont tous d'un usage courant. – La difficulté pour l'élève est en outre de comprendre la nécessité d'introduire d'autres termes, ou plutôt d'autres notions, pour penser le réel.

On objectera que cette situation se rencontre en toute discipline.

Cependant, le sens du questionnement est différent en philosophie. – Par exemple, il ne fait aucun doute que les sciences de la nature se construisent par la redéfinition constante des concepts qui ouvrent l'homme à la compréhension du réel. Mais, dans les classes, on ne demande pas en général aux élèves de réfléchir, de façon critique, sur leur compréhension « native » ou naïve de la réalité et de la déconstruire dans le but d'introduire les concepts scientifiques : dans la pratique, ces derniers sont présentés, donnés et illustrés. Et, quand bien même une telle « déconstruction » préalable aurait-elle lieu (il y a une réflexion pédagogique intéressante de l'enseignement des sciences sur ce point), il s'agirait toujours – dans ce cas – de questionner autre chose que soi-même : dans le cas présent, on mettrait en cause une représentation erronée du réel.

Tout autre est l'interrogation philosophique. En philosophie, c'est le sujet qui occupe le centre de la réflexion : la nature de ses jugements, sa capacité à élaborer un savoir en rupture avec l'opinion, ses modes d'accès à la vérité, comme aussi les mobiles qui l'attachent aux préjugés, etc. N'importe quelle philosophie illustre ces exigences et il n'y a pas de démarche philosophique en dehors d'elles. La philosophie vise la sagesse.

L'enseignement philosophique entend donc amener l'élève à un questionnement sur lui-même : c'est toujours soi-même et l'activité humaine qui se trouvent interrogés par elle (même lorsqu'il s'agit de connaître autre chose que soi-même). La liste des notions au programme fixe les orientations à donner à ce questionnement. – Comment le provoquer et le guider de telle sorte qu'il soit formateur ?

On comprend déjà que si les techniques d'information et de communication peuvent être introduites dans l'enseignement philosophique, ce n'est pas en tant que dimension du penser philosophique, mais seulement en tant qu'objet et moyen mis à disposition de ce dernier.

2 – La philosophie naît de l'étonnement devant le monde et devant soi-même. Ou encore, elle se trouve suscitée par le souci de surmonter un conflit, une contradiction, un scandale qui touche à

l'existence, de trouver du sens à ce qui semble ne pas en avoir ou même de justifier cette absence de sens.

L'enseignement philosophique doit donc mettre l'élève en présence de données susceptibles d'éveiller son étonnement et ses questions. Et il n'est pas douteux que les TICE peuvent jouer un rôle dans cet éveil (informations, fictions, etc.), tout comme la littérature et l'histoire par exemple – mais à condition qu'à partir de cet étonnement et de ces premières questions soit posé un problème et envisagée la façon de le résoudre. Il n'y a pas de philosophie sans ce passage de l'étonnement à la question, puis de la question au problème et enfin à la méthode. C'est ce cheminement que doit susciter l'enseignant en philosophie. C'est là que réside son travail principal.

Or un tel passage ne peut se faire que par l'exemple des grands philosophes : car si la nature a donné une raison à l'homme, elle ne lui a pas enseigné l'usage qu'il doit en faire dans sa confrontation à la complexité du réel. Il faut à chacun des guides, ne serait-ce que provisoires.

Les grands philosophes tracent les voies de la pensée. Après leur œuvre – et quelque vérité qu'on leur accorde – il n'est plus possible de penser comme avant : c'est là leur marque. Les grands philosophes sont exemplaires en ce que chacun, par la reprise critique de la pensée de ses devanciers et par l'approfondissement des questions auxquelles ils se sont consacrés, dévoile un nouvel aspect aux problèmes posés, une nouvelle profondeur. Comprenons bien : ce qui est important en philosophie consiste moins dans les conclusions de l'auteur que dans la démarche qui l'y a conduit. Sans aucunement négliger la doctrine, bien évidemment, c'est cette dernière qui doit être en vue dans l'initiation philosophique.

C'est ainsi par la fréquentation des auteurs – même à un niveau élémentaire, par la lecture et l'analyse de leurs écrits (pas de faux-fuyants !) que l'enseignement philosophique engage l'élève dans la réflexion critique. La philosophie ne s'enseigne pas comme un savoir tout fait et clos sur lui-même, mais comme une démarche, un questionnement, une méthode sans cesse ouverte sur son propre dépassement. Si, par exemple, Descartes est exemplaire c'est par sa méthode. Il faut la suivre pour la comprendre, revenir sur soi, épurer ses jugements. Et si, en définitive, on refuse certains aspects de la doctrine du philosophe, c'est par une argumentation dont on doit peut-être en partie reconnaître à ce dernier.

3 – Tenter de comprendre un texte philosophique, c'est d'abord réaliser un exercice de découverte, d'analyse logique, de raisonnement, etc., donc des opérations qu'une machine peut faire pour certaines d'entre elles – mais cependant qu'il est nécessaire, dans l'enseignement philosophique, que chacun prenne en charge. Car ce n'est qu'à travers nos hésitations, la formulation de nos hypothèses, les relectures successives au terme desquelles nous les infirmons ou confirmons, partiellement ou totalement, que la réflexion se fait et que la compréhension se forme. Aucune machine ne peut nous économiser l'effort de penser, si du moins on veut penser ou apprendre à penser.

On doit se rappeler de quelle façon l'introduction des machines à calculer a été justifiée en disciplines scientifiques – gagner du temps pour consacrer son intelligence à des exercices plus formateurs – et ses effets sur la capacité de calcul. Nous n'en discutons pas ici. Une telle réforme était sans doute nécessaire. Mais elle doit être un avertissement pour l'enseignement philosophique. Car ce sont les opérations du penser, de la réflexion et de l'intelligence – dans leur principe – qui sont ici en cause, sans substitution possible.

Cela ne veut pas dire que certaines machines issues des TIC soient inutiles. Par exemple, étudiant une œuvre, on peut, pour gagner du temps, identifier en quelques secondes toutes les occurrences d'un terme. On peut en deux clics trouver toutes ses acceptions dans un dictionnaire électronique. Mais cela ne nous dispense en rien de les vérifier, d'en construire d'autres, et finalement de les interroger dans leur sens et leur vérité – pas plus que nous ne trouvons dans un dictionnaire papier une solution toute faite à ces difficultés. Mais surtout, il ne faut pas confondre l'usage qu'une pensée déjà éprouvée peut faire des TIC et celui qu'on peut introduire dans la formation d'une pensée en voie de constitution. Il est impératif que cette distinction reste présente à chacun.

On comprend, dans ces conditions, que le programme de philosophie pour les classes terminales comportent une liste d'auteurs et qu'un exercice du baccalauréat consiste en l'explication d'un texte centré sur une ou plusieurs notions au programme. Point fondamental : bien qu'écrit par un philosophe, la connaissance de la doctrine de ce dernier n'est pas requise pour l'explication. La cause en est dans le choix du texte lui-même. Mais une de ses raisons réside dans le fait que ce qui est en jeu dans l'explication est l'exercice du jugement de l'élève assorti d'une culture élémentaire sur les notions au programme.

On comprend, *a fortiori*, la valeur de cet autre épreuve du baccalauréat qu'est la dissertation philosophique. Elle met aussi pleinement en œuvre des compétences liées aux objectifs de l'enseignement philosophique en terminale : l'usage critique du jugement articulé à une culture élémentaire.

\*\*\*\*\*

Qu'en est-il de l'idée de « scénarios pédagogiques » en philosophie ? Pour apprécier cette idée, considérons une autre dimension de l'enseignement philosophique.

Pour ménager l'accès de ses élèves aux notions, il est nécessaire que le professeur de philosophie construise ses cours selon une progression. Cet impératif vaut pour toute discipline, mais il comporte un sens particulier en philosophie. En effet, les instructions officielles reconnaissent le droit aux professeurs d'organiser leur année comme ils l'entendent. Si cette liberté leur est accordée, c'est pour deux raisons fondamentales :

- d'une part, parce que les notions au programme forment système, si bien qu'on ne peut fixer un ordre unique pour leur examen ;
- d'autre part, parce que le cours de philosophie doit lui-même être une démarche philosophique : il appartient donc à chaque professeur, selon son approche philosophique et pédagogique propre, de fixer pour ses classes, l'ordre des problèmes dont il traitera et l'usage qu'il y fera des notions et repères du programme – le seul impératif étant que toutes les notions soient examinées.

Le fait qu'on ne puisse pas fixer un ordre unique dans l'examen des notions n'autorise aucun désordre dans les cours. Aborder une notion en début ou en fin d'année donnera lieu à deux cours très différents. Il faut que les premiers cours passent sur certaines difficultés qui ne sont pas abordables d'emblée, et qu'ils se réservent de les traiter plus tard. C'est ainsi qu'une progression doit se faire : ne rien présupposer de la part de l'élève qu'on ne construise – avec lui – sur la base de ses acquis ; et avoir présent à l'esprit que c'est tout au long de l'année que toutes les notions doivent être examinées.

Cette dimension de l'enseignement philosophique rend donc difficile l'idée de « scénarios pédagogiques », telle qu'elle est formulée dans la demande faite aux équipes disciplinaires. Sans caricature, celles-ci sont invitées à formaliser une procédure dans le traitement de telle ou telle notion, de telle sorte qu'elle soit transposable dans les classes en général. On demande en conséquence que le « scénario » y soit validé par différentes expérimentations.

Mais cette demande, prise en toute rigueur, est incompatible avec l'enseignement philosophique, à moins de fixer seulement une manière générale de procéder. La différence est essentielle ici entre la recette et la méthode. – Tous les élèves savent qu'il n'y a pas de recette, de procédure automatique pour réussir une dissertation ou une explication de texte. Et les professeurs le savent aussi pour leurs cours. La méthode, par contre, est possible et nécessaire : celle-ci fixe une orientation, des opérations successives dans l'exercice de l'intelligence. Mais, la méthode posée, tout reste à faire, à inventer : selon les notions déjà traitées, selon l'ordre de leur traitement, selon l'assimilation que la classe a fait du cours et de ses démarches, selon l'intérêt de cette dernière qui favorise telle voie plutôt que telle autre, sans oublier le style du professeur qui réalise, dans son cours, un exercice philosophique à part entière qui lui est propre.

\*\*\*\*\*

Nous avons ainsi tenté de fixer des directions et des limites dans l'introduction et l'usage des TICE dans l'enseignement philosophique. Une autre limite, insuffisamment réfléchie à notre sens, consiste dans la négligence de l'activité de l'élève.

L'impossibilité de fixer un ordre à suivre dans l'étude des notions au programme de philosophie explique qu'il existe peu de manuels consistant en un cours de philosophie, la quasi totalité des collègues leur préférant des recueils de textes. Certains sont bien faits. Comportant des aides à la compréhension des textes, ils constituent de véritables petites bibliothèques accessibles et utiles aux élèves.

Il ne fait aucun doute qu'il y a là un domaine – *le recueil de textes numériques* – dans lequel les TIC peuvent être d'un apport considérable, tant pour l'élève travaillant en autonomie, que pour le professeur qui, en cours, peut en exploiter les liens. Ces liens, pensés philosophiquement, peuvent renvoyer à des documents en rapport avec l'objet dont traite le texte, avec le problème que ce dernier examine, avec des questions autres que celles qu'il pose ou encore avec l'auteur, à condition de ne pas être trop nombreux pour éviter un effet dispersant et d'être pertinents afin d'être éclairants. Dans tous les cas, le renvoi d'une donnée à une autre fait partie de la compréhension du problème et s'éclaire par elle.

Ce principe est tout le contraire de ce à quoi un esprit non averti – non éduqué – se trouve entraîné par l'usage ordinaire d'internet. Dans la recherche des données, en effet, la Toile nous engage dans une logique qui non seulement n'a rien de pédagogique, mais comporte des effets qui, si l'on n'y prend garde, peuvent être néfastes pour l'esprit.

Mr Jean-Louis POIRIER le souligne très clairement sur plusieurs points (*cf. rapport déjà cité*), et tout d'abord dans son analyse de l'accès aux données à partir de « chercheurs généraux » comme Google ou Yahoo : « La nécessité d'accéder aux données à partir d'un ou de plusieurs termes déterminés, écrit-il, incite à penser une sorte d'univocité de ces termes, nécessaire à la fonction d'indexation. Elle risque de privilégier une lexicalité pauvre, de faire oublier la pluralité des valeurs sémantiques, de faire passer au second plan l'organisation syntagmatique. Dans cette bibliothèque sans bibliothécaire, tout se passe comme si l'index des termes se substituait au catalogue des livres. »

De plus, la navigation sur la Toile – dans un but de recherche scolaire – risque de contribuer à la passivité de l'esprit. Mr Jean-Louis POIRIER écrit : « Il s'agit du passage de donnée à donnée. C'est ici qu'apparaissent les deux thèmes majeurs du renvoi et de la disponibilité. Le renvoi peut se faire à partir d'un document à l'intérieur d'un même site. Ici se pose la question de la logique de ces renvois. En effet, on peut concevoir, par exemple pour une notion donnée, un double système programmé par la fonction hypertexte : selon que son principe est l'extension ou la compréhension. Le même terme peut renvoyer à l'ensemble des objets qu'il permet de désigner ou aux propriétés communes qui rendent cette désignation possible. Il peut aussi renvoyer, dans un corpus de textes déterminés, à toutes ses occurrences. On voit bien que le problème proprement pédagogique est que le principe de ce système de renvois, pas plus que la nature et l'étendue du domaine de recherche, n'est clairement défini. C'est ce qu'on pourrait nommer la " méthode cachée ". La recherche produit ses résultats sans exhiber ses principes. C'est pourquoi on peut craindre, dans un usage irréfléchi de ces procédures, que l'élève se contente de chercher des réponses là où il faudrait poser les problèmes, c'est-à-dire prendre conscience d'une méthode de résolution.

On retrouverait les mêmes problèmes quand il s'agit du passage de site en site. On peut donc dire que le modèle pertinent est ici celui d'une circulation. Ce système de renvois n'est pas nouveau : on en trouverait un exemple dans le Dictionnaire de Bayle ou dans l'Encyclopédie. Mais dans ces ouvrages, les renvois se font *in praesentia* alors que dans le cas de la Toile, un écran se substitue à un autre, sans aucune possibilité de faire apparaître le principe même de la hiérarchisation.

La disponibilité est celle de l'archive. On sait qu'on peut accéder à une innombrable quantité de données. Mais rien ne garantit que sur un sujet donné, il y ait une exhaustivité du disponible. Il ne faut pas confondre la garantie d'exhaustivité dans la recherche d'un élément à l'intérieur d'un ensemble déterminé (la machine est sans oubli) et l'impossible garantie d'exhaustivité quand il s'agit de naviguer sur la Toile (le système n'a pas de principe de clôture). »

Faut-il pour autant se priver d'internet ? Le voudrait-on (et il serait absurde de le vouloir), on ne le pourrait pas. Mais ces réflexions permettent de comprendre certaines errances pédagogiques d'une navigation non réfléchie, non encadrée par des principes, et de quelle façon un recueil de textes numériques doit être constitué et utilisé, enfin en quoi l'usage d'un tel recueil – au-delà de ses vertus propres – peut être une formation, un enseignement pour l'élève dans sa navigation sur la Toile à des fins de recherche.

Il y aurait ainsi tout un débat à relancer sur la « pédagogie active » et il faudrait examiner si, par certains usages des TICE, on ne favorise pas la passivité de l'esprit. C'est, pensons-nous, la principale question aujourd'hui. En quoi les TICE peuvent-elles nous aider à penser ? Et en quoi peuvent-elles, au contraire, constituer un obstacle à la réflexion ? Tant qu'on ne met pas cette question au centre de l'introduction et de l'usage des TIC dans l'enseignement, on court les risques les plus graves.

Que les TICE puissent entraîner la passivité de l'esprit, chacun, au-delà des réflexions qui précèdent, a pu s'en rendre compte. En effet, tout le monde a déjà subi, au cours d'une conférence par exemple, ce que peut être un très mauvais usage de PowerPoint. – Par ce système, l'orateur écrit les points forts de son exposé et les fait connaître à tous. Pourquoi pas ? Mais, trop souvent, il veut trop en mettre et les auditeurs se trouvent dans l'impossibilité de lire et d'écouter à la fois. C'est la confusion. – Parfois aussi, l'orateur, pensant sans doute avoir réalisé par l'usage de ce TIC l'essentiel de son travail, se contente de lire sans grande explication. C'est l'ennui. – Et, s'il s'agit d'un professeur devant sa classe, s'il n'y prend garde, au lieu d'apprendre à ses élèves la prise de notes, qui suppose l'écoute et la synthèse et donc l'exercice de l'intelligence, il les condamne à une sorte de copiage passif sur fond d'explications plus ou moins entendues. C'est l'échec – Nous convenons bien volontiers qu'il n'y a là rien de nécessaire, mais reconnaissons aussi que ce mauvais usage n'est pas rare et qu'il peut concerner tous les TICE. L'erreur consiste ici à croire que ce moyen est bon par

essence, alors qu'il faut apprendre à l'utiliser et n'en faire usage que lorsqu'il est d'un véritable apport pour la discipline et l'activité de l'élève. Car c'est cette activité – non l'agitation – qui est essentielle et aucune discipline ne peut y renoncer.

C'est ainsi que toute introduction des TICE dans l'enseignement philosophique est légitime à condition que celle-ci n'ôte pas à l'élève son activité, mais la favorise.

\*\*\*\*\*

Ce rapport ne prétend, en aucune façon, à l'exhaustivité. Selon notre réflexion, il fait état à la fois des difficultés et des exigences liées à l'introduction des TICE dans l'enseignement philosophique. Il souligne enfin la nécessité de travailler en équipe pour penser leur usage. Une telle équipe est à constituer dans l'académie.

## **II – L'ACTIVITE DE L'EQUIPE TICE EN PHILOSOPHIE**

*L'équipe TICE de philosophie, faute de comporter un nombre suffisant de collègues et compte tenu des difficultés de fond à surmonter, ne pouvait fonctionner. Les rencontres que Mme BOURG-GENIN et moi-même avons eues se sont soldées par le constat de l'impossibilité de réaliser le travail demandé.*

JM AMARÉ  
Le 26 mai 2014