



HAL
open science

Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP1 s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école

Johanna Henrion

► To cite this version:

Johanna Henrion. Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP1 s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2015, Les effets des pratiques à visée philosophique à l'école primaire et dans l'enseignement spécialisé : du côté des élèves, du côté des enseignants, 39, 10.4000/edso.1403 . hal-01898964

HAL Id: hal-01898964

<https://hal.science/hal-01898964>

Submitted on 23 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*Résilience et discussion à visée philosophique en lycée professionnel : en quoi la DVP¹
s'inscrit comme médiation facilitant un processus de résilience à l'école.*

Résumé : Cet article expose la nécessité de la médiation étayée par la discussion à visée philosophique dans le champ des théories de la résilience à l'école, et particulièrement en lycée professionnel, auprès d'adolescents issus de l'éducation prioritaire et spécialisée. Enfermés dans l'échec scolaire et social, porteurs de problèmes de comportement entre défiance et hébètement, ils refusent la proposition de l'adulte qui les confronte au savoir pour les conduire à penser par eux-mêmes, précisément sur leurs pensées déviantes ou inadaptées. La pratique de la médiation par la discussion à visée philosophique autour de concepts existentiels semble un appui vers un possible de pensées réversibles. Au travers du travail verbal et cognitif médiatisé par la DVP selon quatre grandes familles de compétences chez l'adolescent, il serait possible de donner du sens aux expériences antérieures, pour investir le futur, la scolarité, et permettre une reprise de développement pensée et adaptée, dans la philosophie de la résilience scolaire.

Mots clés : discussion à visée philosophique, médiation, résilience, penser, lycée professionnel, adolescence.

Résumé en anglais:

This article explains the necessity of the mediation supported by the discussion with philosophic aim in the field of the theories of the impact strength at the school, and particularly in professional high school, with teenagers stemming from the priority and specialized education. Locked into the academic and social failure, the carriers of problems of behavior between mistrust and stupor, they refuse the proposal of the adult which confronts them with the knowledge to drive them to think by themselves, exactly on their thoughts deviants or maladjusted persons. The practice of the mediation by the discussion with philosophic aim around existential concepts seems a support towards a possible of reversible thoughts. Through the verbal and cognitive work mediatized by the DVP according to four

¹ Nous utilisons l'acronyme DVP pour signifier discussion à visée philosophique

big families of skills at the teenager, it would be possible to give meaning to the previous experiments, to invest the future, the schooling, and allow a thought and adapted resumption of development, in the philosophy of the school impact strength.

Key words: Discussion with philosophic aim, mediation, cultural mediation, resiliency, thinking, professional high school, teenagers,

Auteur: Johanna HENRION, doctorante laboratoire ACTé, Chamalières

Relecture: TOZZI Michel; AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuelle

Contact : Johanna.Henrion@etudiant.univ-bpclermont.fr

Introduction

Notre réflexion se situe en lycée professionnel du bâtiment et concerne les classes de CAP², labellisées comme « prioritaires », réservées aux élèves issus de l'éducation spécialisée. En échec scolaire, en refus d'apprentissage, au comportement inadapté, ils sont placés à l'issue des classes d'EREA³ dans une formation professionnelle courte, visant l'obtention d'un diplôme de niveau V. Proches de l'hébétement, ces lycéens, âgés entre seize et dix neuf ans, sont occupés par des pensées déviantes, qui les empêchent de se saisir des dispositifs scolaires adaptés, et donc d'organiser leur mode de pensée selon les attentes de l'institution. Nous pensons qu'afin de faire sortir les élèves de leurs pensées inadaptées, il convient de faire émerger leurs acquis antérieurs pour évoquer des images, des souvenirs ou des représentations, fondés sur la ou leurs angoisse(s) profonde(s), qui les ont plongés en état d'hébétement. Si ces inquiétudes ne leur permettent pas l'organisation intellectuelle attendue à l'école, et les conditionnent au niveau du non sens, l'axe premier est de travailler depuis la forme de leur attitude pour aller vers le sens de leur présence à l'école. Le second axe consiste à proposer aux élèves une pratique pédagogique autour de concepts qui aborderaient l'exercice de la discussion, autour de représentations impressionnantes et révélatrices de ces peurs qui les habitent. Dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique, où élèves et enseignant discuteraient de leurs représentations, la discussion à visée philosophique serait un moyen de mettre en place une médiation qui favoriserait le rebond de la pensée et s'inscrirait dans un processus de résilience assistée à l'école.

Partie 1. Cadre conceptuel.

I. La médiation à l'école : une pratique novatrice.

a. Définition de la médiation à l'école.

Le terme « médiation » provient du latin *médius* qui signifie « être au milieu », et désigne une entremise destinée à concilier deux parties. La médiation se joue au sein d'un groupe, et impose des échanges et des interactions non forcées, où la parole est émergente, et reconnue comme vectrice d'une position d'« interlocuteur valable » (Tozzi, 2000). Elle suppose un cadre institutionnel établi, avec des règles, des modes de fonctionnement partagés, et une

² Certificat Aptitude Professionnelle

³ Etablissement Régional d'Enseignement Adapté

personne présente pour étayer les mouvements de pensée individuels et collectifs. La médiation à l'école requiert également la présence d'un objet de médiation, qui peut être de différente nature : culturel, sportif. Cette médiation doit offrir une possibilité de s'éloigner de ses propres problèmes pour offrir un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle deviennent possibles par la déstabilisation des idées figées. Le temps de médiation avec des classes complexes s'apparente donc à celui de la remédiation, dont l'objectif consiste à médiatiser le rapport d'un élève à son environnement immédiat, le rapport direct à autrui. Les médiations à l'école, selon Jean- Marie Gillig, sont situées sur trois plans depuis le « *corporel et le rapport à l'altérité* », en passant par « *l'imaginaire symbolique* », dans sa dimension thérapeutique pour arriver vers « *l'ordre du cognitif* » (Gillig, 1997).

b. Une médiation culturelle ?

Selon Serge Boimare, cette médiation à l'école « *permettrait de prendre en compte les inquiétudes et les émotions qui parasitent l'apprentissage* » (Boimare, 2004). Il « *n'y aurait pas de sortie d'un échec lourd, comme le vivent ceux qui n'ont pas réussi à assimiler les bases de la scolarité (...) sans prise en compte des images et des sentiments dans la situation d'apprentissage* ». Afin de relancer les bases de la pensée dans un processus de médiation de type culturel, l'auteur propose de traiter premièrement avec les « *soubassements* », les fondements de la pensée chaotique de l'élève, archaïque ou violente. Il faudrait ainsi déconstruire les pensées qui entravent la psychodynamique du sujet, afin de restaurer la mécanique du penser, susceptible de mener vers des pensées plus adaptatives, autour d'objets qui fassent réfléchir et appel aux fonctions symboliques de la représentation.

II. Notre appui conceptuel : la résilience à l'école.

a. La résilience définition.

S'appuyer sur le phénomène de résilience suppose la mise en avant de l'idée d'une « *capacité* » à s'ajuster avec succès dans la vie, en dépit de conditions adverses difficiles (Garmezy, 1991). Cette idée d'un sujet « *capable* » admet la reprise d'un développement possible suite à un état d'hébétément, par le biais d'une pensée qui reprend vie et sens. S'appuyer sur le phénomène de résilience revient à prendre comme point de départ une visée psychothérapeutique, puisque la résilience étudie le « *structurel* » et le « *fonctionnel* » d'un sujet (Cyrułnik et Duval, 2006). En qualité de processus assisté (Ionescu, 2011), elle nécessite l'équilibre entre la mise en place de facteurs de protection autour de l'élève

vulnérable, qui viennent contrebalancer des facteurs de risque forts. Selon Jacques Lecomte, elle intervient lorsqu'un tuteur donne à un élève la loi, en créant du sens à la blessure originelle, et en créant du lien (Lecomte, 2004). La résilience est donc au cœur de la volonté d'une pratique de restauration de l'élève selon une démarche de réappropriation du sens de sa vie, de projection dans son avenir, autour d'une activité qui sera connotée affectivement dans l'interaction avec l'enseignant.

b. Les travaux sur la résilience à l'école.

Selon Evelyne Bouteyre, psychologue, « *la résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer* ». Phénomène observable, l'élève puiserait dans l'école des facteurs de protection. Serban Ionescu rejoint cette définition en affirmant que la résilience scolaire est une « *infirmation de la probabilité d'échec* » chez les enfants à risque qui réussissent malgré tout à l'école (Ionescu, 2011). La résilience à l'école est un phénomène largement présent dans les institutions, puisqu'« *il est possible, dans ces endroits, de trouver des appuis, des adultes qui deviendront, si le modèle identificatoire se crée, des tuteurs de résilience* ». En effet, « *la résilience et la perception de soi de l'adolescent (sentiment de compétence, perception de valeur personnelle, sentiment positif) sont le résultat d'une construction progressive qui s'opère au cours du processus de socialisation* » (Cyrulnik et Pourtois, 2007). Les médiations apportées par un enseignant dans le cadre de ses fonctions ne sont alors pas seulement pédagogiques. Elles vont au-delà de la seule amélioration des résultats scolaires, puisque les sujets résilients parlent de « *transformation de sens accordé à leur vie* ». L'école est un lieu dans lequel l'élève peut trouver des réponses à ses questions. C'est aussi un lieu dans lequel il peut sombrer, et trouver la confirmation de l'image négative héritée des carences ou des maltraitances éducatives subies antérieurement.

c. Le personnage principal : le tuteur de résilience.

L'étayage de la résilience ne peut se faire que par la rencontre des « *tuteurs de résilience* » dont Boris Cyrulnik parle au long de ses ouvrages (Cyrulnik, 1999, 2001, 2003, 2004). Ces tuteurs sont des adultes, personnes présentes dans l'environnement du sujet qui, au travers d'interactions, de mots, ou par modèle identificatoire, deviennent tuteurs à leur insu. De nombreuses études montrent l'importance du rôle signifiant de celui-ci chez l'enfant ou l'adolescent à risque (Cyrulnik, 2004). Le rôle de ces tuteurs est ainsi de redonner du sens à la blessure de l'élève, en le considérant comme un sujet capable et en créant des interactions

positives. La résilience est possible à l'école, puisque le phénomène émergent est le fruit d'une qualité d'interaction (Anaut, 2006).

d. L'école, lieu de résilience possible ?

L'école est distributrice de facteurs de protection, nécessaires à l'individu pour construire sa résilience. Ces facteurs sont la rencontre amicale, un lieu où se nouent des amitiés, la rencontre avec des adultes susceptibles de créer des liens positifs et valorisants. L'école offre la participation à des activités qui permettent à l'élève en souffrance de détourner son attention de ses problèmes, le temps de l'apprentissage. Elle est aussi un lieu de construction de liens sociaux, nécessaires à la formation du citoyen. Elle permet l'émergence chez le sujet d'habiletés mettant en scène des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives. Elle teste les réalisations constructives qui développent le sentiment de compétence, renforcent l'estime et la confiance en soi. Elle permet l'oubli momentané des problèmes familiaux, et l'abandon de la personnalité inadéquate. Il est donc possible de penser une pratique pédagogique qui offre, dans son contenu comme dans son approche humaine, les conditions de mise en œuvre adéquates favorisant le développement de la résilience chez l'adolescent. Cette pratique de résilience assistée devrait tenir compte des besoins fondamentaux du sujet, à savoir le besoin de communiquer, d'interagir, de symboliser, donc de penser par et pour lui-même. Au travers de la médiation avec l'enseignant animateur potentiel tuteur de résilience, par le jeu des capacités et l'acquisition de certaines compétences attendues au stade d'achèvement des opérations formelles de l'adolescent, les séances de discussion à visée philosophiques porteraient au cœur des questions existentielles qu'elles proposent, des modalités de réflexion groupales et autonomes attendues au cœur d'une éducation qui aurait le souci de l'autre.

III. Le pouvoir contenant du groupe chez l'adolescent.

a. Le pouvoir contenant du groupe.

Le groupe joue un rôle de « contenant » des pensées de chacun, qui nécessite l'apport des contenants de pensée comme un « *nourrissage* » dont l'élève se servira pour alimenter ses propres réflexions (Boimare, 2010). Ce refuge permet par le partage d'une part de leur expérience, puis de leur opinions, de les soumettre au joug de leur camarades pour les questionner. Ainsi, il existe une nécessité de disposer des contenants de pensée, dont Gibello,

au sein de l'ouvrage de Catheline décrit trois types : archaïques, symboliques complexes et culturels. Ces contenants s'établissent grâce au « *nourrissage de l'environnement* » (Catheline, 2011). La narrativité groupale va, de manière rétroactive, fédérer le groupe. Les élèves y apportent des récits récents ou anciens, des interrogations, des questionnements sur eux-mêmes et sur les autres. Les grands thèmes de la vie sont abordés : l'abandon, le choix, le pouvoir, l'amour. Afin qu'un groupe de médiation puisse recourir tantôt à des transformations coactives, tantôt à des transformations silencieuses, il convient d'instaurer alors ce que Michel Sasseville nomme une communauté de recherche active. Ce groupe de partage permet que la pensée de l'un équivaille à celle d'un autre, au travers de l'émergence de la réflexion et de la discussion (Sasseville et Gagnon, 2007). Cette communauté crée des liens autour de la loi (règles de communication, règles démocratiques), comme du lien entre pairs et entre élèves, en donnant du sens à la pensée.

b. Le groupe comme programme de résilience.

Michel Tousignant, psychologue, a étudié les critères de mise en place des programmes d'accompagnement à la résilience à destination des enseignants. Ces programmes sont basés sur les stratégies d'enseignements scolaires, incluant les développements des capacités de l'élève, de l'estime de soi, du sentiment d'auto efficacité. Jacques Lecomte, psychologue, reprend dans son ouvrage les qualités que doivent acquérir les enseignants, potentiels tuteurs de résilience à l'école. Ils doivent manifester de « *l'empathie et de l'affection, être patients, laisser la liberté à l'autre de parler ou de se taire, ne pas se décourager face aux échecs apparents, respecter le parcours de résilience d'autrui (précisément dans le cadre de la transformation de l'histoire traumatique), faciliter l'estime de soi chez autrui, faciliter l'altruisme chez autrui, associer le lien et la loi et éviter les gentilles phrases qui font mal* » (Lecomte, 2010). Cependant, l'efficacité d'un programme dépend également de la qualité des supports de médiation qui nourrit le groupe.

c. Quel support de médiation groupal?

Le support de médiation doit posséder la double fonction d'agir seul, et d'amorcer la discussion avec l'adulte Cette double médiation doit avoir pour visée l'amorce de la construction de la résilience chez l'adolescent. Les élèves de lycée professionnel exprimant une défiance envers les objets scolaires, il ne suffit pas de fournir un support qui ne parlerait qu'aux seules fonctions cognitives. Cet objet doit aussi agir au niveau du symbolique, et répondre aux angoisses archaïques. Un bon support doit contenir les concepts philosophiques

qui rejoignent de grandes questions existentielles, comme autrui, l'altérité, l'amour, le savoir, le pouvoir, l'inconscient. Les concepts abordés doivent également être en lien avec les concepts fondamentaux des théories de la résilience. Questionner autrui revient à questionner son rapport à l'autre, comme un ennemi, ou comme Soi. La question du rôle de l'homme est en lien avec le tutorat de résilience. Le bien, le juste, le mal, sont autant de concepts porteurs qui permettent l'entrée en médiation avec les événements qui ont préalablement posés problème à l'élève, et ont entravés, voire stoppés, son développement. La discussion à visée philosophique semble un support de médiation qui crée une rupture dans les certitudes pour permettre une continuité psychique.

d. La DVP inscrite au cœur des groupes.

La DVP en lycée professionnel est au cœur d'un laboratoire d'expérimentation pédagogique. Pratique de médiation groupale, sa mise en œuvre repose sur une posture épistémique au niveau d'une éthique de communication et d'engagement réciproque entre les acteurs. Elle peut être pratiquée par un enseignant désireux et volontaire de cette expérience de partage, selon le principe de la communauté de recherche. En marge de l'enseignement, celle-ci trouve sa place au sein des dispositifs horaires proposés en lycée, comme l'accompagnement personnalisé qui propose des aides d'expression orale, ou l'heure de vie de classe axée sur le principe de la communication démocratique. Le principe de la création de groupe et de la discussion auprès d'adolescents n'ayant pas accès à l'enseignement de la philosophie doit s'inscrire comme une pratique rejoignant « *les trois voies d'égale dignité* » du secondaire, requis dans le cadre de la réforme du lycée (Descoings, Delhay, 2010). La participation aux séances, des adolescents généralement réfractaires aux apprentissages et absentéistes, est obligatoire puisqu'inscrite dans l'emploi du temps, mais ne doit pas être imposée dans sa forme et son contenu. La communauté doit créer une ligne de force groupale et proposer du désir et de la curiosité, afin de rendre l'élève demandeur de séances de discussion. La nouveauté de la philosophie associée à la relation bienveillante avec l'enseignant volontaire et conscient de la portée de la médiation ne crée pas de résistance pédagogique particulière, voire devient un levier motivationnel pour exprimer les doutes et angoisses de la condition humaine. Les séances avec un public de CAP cognitivement et socialement fragilisé, à l'aune de leur mise en œuvre, ne s'accompagnent pas d'activité complémentaire vers l'écrit, mais se limite à la participation orale. Les discussions s'orientant principalement autour des questions en lien avec les événements de vie à caractère traumatique, abordé sous la conceptualisation et

la généralisation philosophique, il convient de donner aux séances un caractère régulier, constant, et rassurant.

Partie II : Cadre de l'expérience menée.

I. Contexte de l'étude.

a. Le lycée professionnel.

Les élèves de classe de CAP du bâtiment présentent des marqueurs issus du champ du traumatisme (échec scolaire, échec social, CPS⁴ très défavorisées, placements, comportements à risque, comportements violents, orientation par défaut, non sens de leur place à l'école ou de projection dans l'avenir). Selon Joël Gaillard ces élèves sont porteurs de « réclusion scolaire » (Gaillard, 2010), qui se définit comme un isolement sensoriel et affectif, proche de l'état d'hébètement expliqué par Claude Seron « *ces enfants-là sont hébétés par le malheur acquis ailleurs qu'à l'école et l'école ne prenant aucun sens, ils sont mauvais. On les croit débiles.* » (Cyrułnik & Seron, 2003). De cet hébètement naît la volonté de périphérie, puisqu'ils sont « *singularisés soit par des problèmes cognitifs dominants, soit par des problèmes de comportement (...) ou par des problèmes sociaux et familiaux* » et risquent « *de s'enfermer dans une forme de « réclusion » où bien que faisant partie du système, acceptant peu ou prou les structures (règles, obligations..), acceptant les différentes aides qui leur sont proposées (CPO, Assistante sociale), ils sont dans l'impossibilité de produire quelque activité sociale que ce soit (délégué élève, gestion du foyer..) qui tendrait à les faire sortir d'une situation d'enfermement au lycée* ». De plus, comme l'explique Aziz Jellab, tous ont été placés par défaut, en vue d'obtenir de petits diplômes, afin de s'insérer au plus vite dans le monde du travail ouvrier (Jellab, 2008). Le quotidien pédagogique des enseignants est alors complexe depuis la gestion de la classe jusqu'à l'enseignement d'un programme. Les cours ne font pas sens, et les enseignements sont vécus comme une réviviscence des échecs antérieurs, aggravant les troubles du comportement ainsi que le repli sur soi.

b. Quel constat ?

Face à l'hostilité des élèves et à l'absence de mobilisation des familles (Leyrit, Oubrayrie et Bardou, 2009), l'apprentissage est une épreuve conflictuelle. Apprendre, c'est avant tout se confronter à ses propres insuffisances, accepter d'abandonner ses certitudes, être capable

⁴ Catégorie Professionnelle et Sociale

d'intégrer un groupe, être comparé, jugé, se soumettre. Il convient donc de désintoxiquer les sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et/ou, la pervertissent. Ensuite, il importe que l'élève se réapproprie une bonne distance relationnelle avec l'enseignant, afin de remettre en marche le travail de pensée au sein d'un groupe, en réinstaurant le désir de savoir et en stimulant la curiosité.

c. Quelles manifestations ?

Serge Boimare, psychopédagogue, explique que les élèves issus de l'enseignement spécialisé éprouvent de la peur face à la menace des apprentissages, d'un point de vue cognitif mais surtout affectif (Boimare, 2004). L'entrée en adolescence est le siège de manifestations anxieuses, et suscite de l'excitation puisque *« l'angoisse inhibe la pensée, l'excitation la désorganise ; lorsque processus se grippe, la douleur à penser pousse au renoncement à utiliser ce que la croissance amène, pour se protéger du doute que suscite toute émergence d'une pensée personnelle »* (Catheline et Marcelli, 2011). Ces adolescents ne ressentent alors aucune motivation pour comprendre ce qu'il se passe en eux. Aucun travail d'élaboration, de remémoration ou de reconstruction d'un passé refoulé ne leur est permis. Ils mettent en place des défenses caractérielles qui rendent difficiles ou impossibles les approches aux savoirs qui rendent compte des instabilités du raisonnement. Leur *« faiblesse de capacité imageante »*, déficit d'organisation en lien avec leur affectivité mal travaillée, les pousse à renoncer à penser. Ils évacuent alors leur malaise par agitation ou projection sur autrui. L'objectif est bien de remettre en marche l'appareil à penser afin de pouvoir se saisir des savoirs scolaires et généraux, dans un cadre sécurisant, afin de prendre plaisir avec son appareil psychique à penser.

II. Comment mettre en œuvre une la discussion à visée philosophique comme support de médiation autour de pensées partagées?

a. Pourquoi la discussion philosophique ?

« La philosophie, c'est l'hôpital des âmes blessées » (Martin, Spire et Vincent, 2009). Sur cette ligne, Boris Cyrulnik explique que *« l'engagement philosophique peut étayer l'enfant »*, (Cyrulnik, 2001). Mais d'autres complètent en disant qu' *« il faut des débats philosophiques, qui sont l'invention d'un rituel de confrontation des rituels, et qui organisent la reconnaissance réciproque de ceux-ci »*. (Martin, Spire, 2010). La philosophie serait une possibilité de mise en confrontation de ses propres fonctionnements que l'on suppose bons,

puisque donnés par un milieu défaillant ou construit sans repères, elle amène à les confronter aux rituels des autres. Jacques Lecomte, psychologue, affirme, citant Alexandre Jollien, que « *la philosophie aide beaucoup, non par ses réponses, mais plutôt par sa méthode et son terrain d'investigation* ». Elle constitue « *une sorte de loupe pour lire les événements quotidiens, pour mieux comprendre les comportements humains et accepter la précarité de la condition humaine* », (Lecomte, 2004). La philosophie est un support de médiation entre les besoins de sécurisation d'un élève, et le non sens reçu de son environnement. Elle permet la réflexion sur l'existence, et le travail sur des concepts comme possibilité de dépasser une pensée figée.

b. *L'apport de Jacques Lévine dans le pouvoir du groupe et de la DVP.*

Jacques Lévine et son groupe de recherche AGSAS⁵ ont travaillé sur les méthodes d'aide au développement psychologique de l'élève, au travers de la discussion à visée philosophique. Selon l'auteur, les besoins premiers de l'élève se situent dans sa reconnaissance en qualité de sujet capable. En reconnaissant son Moi, il est possible par la discussion et la médiation de développer un Moi idéal sain, et porteur d'un potentiel de développement. Dans leur « *méthode préalable à la pensée* » (Lévine & Moll, 2012), les auteurs expliquent que l'expérience du '*cogito*' conduit un sujet pensant dans une perspective de construction de son identité comme sujet, et non plus comme objet. L'élève est alors considéré comme sujet qui fait l'expérience de son '*parlêtre*' et de son '*pensêtre*' (Leleux, 2008). Au sein de la méthode de Lévine, l'élève est incité à la libre association de ses idées, exprimées comme des phénomènes de conscience. Il verbalise ce qui lui advient comme phénomène de conscience. Cette méthode de préalable à la pensée nous semble pertinente pour la reconnaissance de l'élève comme sujet valable, capable de produire une parole émergente. Le dialogue entre pédagogie et psychanalyse s'appuie sur les recherches sur la résilience, pour lesquelles l'étude du sujet est nécessaire pour amorcer un processus d'adaptation plus technique (Cyrułnik et Duval, 2006). Nous nous appuyons sur la philosophie et les objectifs de la méthode du groupe AGSAS afin de conduire les séances de DVP vers la libre émergence de la parole de l'élève, et l'expression de ses pensées, même inadaptées, afin de tenter de trouver collectivement non pas des réponses adaptatives mais des champs de possible pour rebondir d'une pensée figée et inadaptée.

⁵ AGSAS : association de groupe de soutien au soutien

c. Quelle technique d'application de la DVP selon le précurseur Matthew Lipman?

La pratique de Matthew Lipman repose sur les méthodes actives de la pédagogie Dewey et sur la psychologie de Piaget selon les orientations constructivistes. L'auteur est parti avec l'objectif de former le jugement critique permettant aux enfants de se protéger contre les manipulations, de développer leur liberté de choix et de construire leur place dans une société (Lipman, 2011). L'auteur considère que penser est un exercice intellectuel, rationnel, en lien avec sa propre expérience, et qu'il permet le déploiement d'outils opératoires. Penser fait également intervenir des implications de type psychoaffectif et émotionnel. Lipman possède une conception de la pensée comme étant multidimensionnelle selon les trois types de pensée critique, créative et attentive. Il préconise en accompagnement l'élaboration d'un outil support stratégique dit 'ad hoc', écrit pour répondre à une problématique conceptuelle à destination du besoin réel des élèves. Il permet, en plus de développer certaines compétences scolaires, de trouver un ancrage de communication. Afin de ne pas apporter au groupe d'élèves un thème qui soit en lien direct avec leurs problématiques personnelles, chaque chapitre fait intervenir des personnages, des situations, avec des choix, des parcours initiatiques, destinés à être soumis à débat.

d. La méthode d'application de la DVP au travers de la matrice Tozzi.

La méthode proposée par Michel Tozzi, philosophe, permet de diriger la discussion selon une orientation philosophique programmée. Il propose une didactique intelligible qui permet de guider la discussion à visée philosophique selon trois grandes orientations. Dans un premier temps, il convient d'apporter le concept retenu, extrait d'un support de type conte philosophique (Tozzi, 2006, 2007). Le concept porteur du thème sera alors *problématisé*, selon la règle de la mise en marche de la pensée active. Ensuite, élèves et enseignants devront *argumenter* le concept. Donner le pour, le contre, apporter son expérience, le mettre en débat au sein du groupe. Enfin, le troisième temps revient à *conceptualiser* le thème de réflexion. L'éducabilité philosophique est la possibilité d'un « *apprentissage du philosophe à l'oral, par la confrontation socio-cognitive des représentations (appelées « opinions » en philosophie), fondement de la notion de « discussion philosophique ; l'idée que philosopher n'est pas une rupture avec l'opinion mais un travail de problématisation de ses opinions ; que toute démarche philosophique commence par le questionnement (Jaspers), l'étonnement (Aristote) »* (Leleux, 2008). La philosophie n'apporte pas de rupture totale avec les anciennes

pensées, mais bien une remise en cause de celles-ci suscitée par l'étonnement de pouvoir même penser différemment, selon la continuité du sujet. Cette idée du « *penser par soi-même* » (Tozzi, Meirieu & Huguet, 2002), comme un éveil de la pensée (Tozzi, 2001) rejoint les théories de la résilience, selon la recherche du sens des choses qui nous adviennent.

III. Les attendus de la méthode : quatre types de compétences inter-reliées.

Les compétences affectives et émotionnelles.

Certaines grandes questions existentielles appartiennent au champ des émotions. Au cœur des problématiques adolescentes se situent les émotions simples, complexes, réelles, feintes, et les parasites. Afin de les repérer et les réguler, il convient de libérer la parole autour d'un concept pragmatique (Lipman, 2011) extrait des problématiques des élèves. Nicole Catheline justifie que « *tous les événements de vie peuvent constituer le levier pour faire évoluer un adolescent au sein d'un groupe (...) quand des événements sont rapportés au groupe au cours de cette période de transformations silencieuses, ils sont alors l'objet de commentaires de la part des autres adolescents du groupe. Cet événement va ouvrir un débat sur une question plus générale ce qui va permettre à la fois de sortir de l'impact affectif de la situation et permettre à tous les adolescents de s'exprimer sur le sujet* » (Catheline & Marcelli, 2011). Une fois inscrites dans la norme et partagées, ces émotions sont intégrées comme partie constituante de la personnalité, et donc modifiables. (Daniel & Giménez-Dasí, 2012).

Les compétences conatives.

Les compétences conatives s'inscrivent dans le champ de la motivation, qu'un sujet est capable de mettre en œuvre afin de dépasser un état qui pose problème. Elles permettent de poser un regard critique et réflexif sur soi, dans un but d'inclusion au sein d'un groupe social. Les capacités conatives regroupent les domaines de la personnalité, de la motivation, de l'estime de soi. Elles permettent à l'adolescent de se remobiliser et se projeter dans l'avenir. Ils deviennent « *aptés à demander du soutien pédagogique. Ils peuvent désormais investir un domaine nouveau, l'école* » (Catheline & Marcelli, 2011). Selon Nicole Catheline, la perception du changement au collège est paradoxale. Si objectivement, la médiation apporte des effets très positifs à l'école, ceux-ci s'effectuent lentement et se portent au niveau de leur perception et leur volonté à tenter de réinvestir le champ trop longtemps négligé de leur

scolarité. Si les « *résultats scolaires ne peuvent s'améliorer aussi rapidement* », le changement s'effectue plus au niveau du comportement, puisque « *[les élèves] participent en classe et sont attentifs aux cours* » (Catheline & Marcelli, 2011). Les élèves font du travail académique un moyen, en devenant autonomes et en se conformant aux exigences d'autrui. Développant des compétences conatives, ils sont alors capables de se projeter dans un avenir en le verbalisant, et en lui donnant du sens.

Les compétences cognitives.

Le déploiement des compétences cognitives donne accès à la pensée formelle, en adéquation avec les constats du travail psychique propre à cet âge. Les adolescents ne restent plus bloqués dans l'impossibilité de l'abstraction, qui les empêchait de s'ouvrir au monde des symboles et des concepts. Cette pensée formelle concourt à vision plus large du monde, et permet de renouveler la pensée réflexive. Investir d'intérêt ses propres connaissances et ses capacités d'apprentissage s'entraînent dans des activités à but discursif. Le processus cognitif alors mis en œuvre s'appuie sur les pré-requis de l'élève qui progressivement, ressaisit ses acquis scolaires antérieurs (lecture, compréhension). L'émergence en acte de sa pensée aide à problématiser les concepts qui l'empêchaient de se développer, puisque les progrès cognitifs se trouvent impactés sur « *la psyché* » (Catheline & Marcelli, 2011).

Les compétences sociales et socialisantes.

Nicole Catheline explique que dans le cadre de la création d'un espace de médiation, « *les discussions sur les règles et l'organisation sociétale sont intéressantes* » (Catheline & Marcelli, 2011), puisqu'elles permettent le développement de compétences en lien avec le transfert à l'extérieur d'une adaptation initialement compromise. Les compétences sociales se jouent également au sein des ateliers philosophiques dans l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté qui s'y effectuent. Marie France Daniel explique comment la pédagogie de la discussion à visée philosophique, d'inspiration pragmatique/constructiviste, replace l'élève comme sujet dont l'éducation est au service de l'amélioration sociale. La pensée critique et la pensée dialogique y sont considérées comme une praxis au service de la médiation, entre réflexion et action. L'amélioration attendue et le développement des compétences sociales et socialisantes de l'élève conduisent vers l'appropriation du savoir vivre ensemble, indispensable au développement d'une société.

Conclusion :

La discussion à visée philosophique comme pratique pédagogique adaptée au public scolaire des lycées professionnels, exercée sur les grandes questions existentielles semble répondre à l'issue de notre réflexion, aux attentes fortes des adolescents à besoin particuliers à l'école. La médiation requise à l'école, consécutive via cette méthode à la rupture scolaire et sociale, serait porteuse de sens et engendrerait une reprise de développement de type résilient, en conduisant l'adolescent vers une reconquête du sens de son histoire au travers de la technique de la discussion à visée philosophique. Grâce au tuteur enseignant/animateur qui fait rebondir la pensée, la pratique de la résilience assistée à l'école suit les lignes des théories de la médiation. Il serait possible de réveiller un élève psychiquement éteint par un étayage, qui crée du sens autour d'activités actives qui remettent en cause les idées arrêtées et fassent réfléchir sur les grands concepts existentiels. À ce moment, après médiation la communauté de recherche, comme groupe contenant, épaulerait élèves et enseignants, pour remettre de l'ordre là où le '*ça*' de l'élève avait créé une emprise et posé son sceau de toute puissance : se laisser guider par l'idéal du '*moi*' (modèle incarné par l'adulte tuteur), penser, réfléchir, pour détourner les pensées qui parasitaient les apprentissages. Les compétences inter-reliées, émotionnelles, cognitives, sociales ou conatives-acquises placent ce modèle de médiation comme utile à la psycho-dynamique des sujets adolescents en développement. Ils pensent à nouveau. La dépendance à l'adulte, via le dialogue renoué avec lui, permet le développement.

Bibliographie.

- Anaut, M. (2006). *L'école peut-elle être facteur de résilience ?* *Empan*, n° 63(3), 30-39. doi:10.3917/empa.063.0030
- Anaut, M. (2008). *La résilience: surmonter les traumatismes*. Paris, A. Colin.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, Paris, éd. 2011.
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire: De la maternelle à l'université*. Belin.
- Catheline, N., & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser: Pour une théorie du soin avec médiation*. Erès.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: O. Jacob, éd. 2002
- Cyrułnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: O. Jacob, éd.2004
- Cyrułnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris: O. Jacob, éd.2007
- Cyrułnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris: O. Jacob, éd.2005
- Cyrułnik, B. (2008). *Autobiographie d'un épouvantail*. Paris: O. Jacob, éd.2010
- Cyrułnik, B., & Duval, P. (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris: O. Jacob.
- Cyrułnik, B. (2010). *Mourir de dire : la honte* (Vol. 1-1). Paris, O. Jacob.
- Cyrułnik, B. & Elkaim, M. (sous la direction de Maestre, M.). (2009). *Entre résilience et résonance, à l'écoute de nos émotions*. Paris : éditions Fabert.
- Cyrułnik, B., & Jorland, G. (2012). *Résilience: Connaissances de base*. Odile Jacob.
- Cyrułnik, B., & Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience*. Paris: O. Jacob.
- Cyrułnik, B., & Seron, C. (2003). *La résilience ou Comment renaître de sa souffrance* . Paris, Éd. Fabert.
- Daniel, M.F & Giménez-Dasí, M. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*. Bruxelles, éd. De Boeck.
- Descoings, R., & Delhay, C. (2010). *Un lycée pavé de bonnes intentions: éducation nationale* (Vol. 1-1). Paris, France: R. Laffont.
- Gaillard, J. (2010). *Comprendre la réclusion scolaire: comment les élèves de lycée professionnel s'isolent* (Vol. 1-1). Paris, l'Harmattan.
- Garnezy, N. (1991). *Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty*. American Behavioral Scientist.
- Gillig, J-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Dunod, Paris, 2^{ème} édition.
- Giménez-Dasi, M.& Daniel, M-F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4-8 ans*. Bruxelles. De Boeck.

- Gonnet, G., Koffi, J.-M., & Cyrulnik, B. (2010). *Résilience, cicatrices, rébellion*. Paris, l'Harmattan.
- Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Ionescu, S. (2004). *Résilience(s) et résilience scolaire*, (in), *Le journal des psychologues*.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses Univ. du Mirail.
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de Son Enfance*. Odile Jacob, éd.2010.
- Leleux, C. (2008). *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. De Boeck Supérieur.
- Levine, J. & Moll, J. (2012). *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF Editeur.
- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N., & Bardou, E. (2009). *La valeur accordée à l'école chez les lycéens de filière générale et professionnelle : l'influence de la participation parentale*. *Psychologie & éducation*, (1), 29-41.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée: Enseigner une pensée holistique*. De Boeck Supérieur.
- Martin, N., Spire, A., & Vincent, F. (2009). *La résilience : entretien avec Boris Cyrulnik*. Latresne: le Bord de l'eau.
- Tousignant, M. (1998). *Ecologie sociale de la résilience*, in Cyrulnik, B. et coll., *Ces enfants qui tiennent le coup*. Revigny-sur-Ornanin : Hommes et perspectives
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette Livre ; Montpellier: Centre régional de documentation pédagogique de Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes : à l'école et ailleurs*. Lyon: Chronique sociale.
- Tozzi, M. (sous la direction de). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles, De Boeck.
- Tozzi, M., & Étienne, R. (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches* (Vol. 1-1). Paris, l'Harmattan.
- Tozzi, M., Meirieu, P., & Huguet, F. (2002). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Lyon, Chronique sociale.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser Ensemble à L'école: Des Outils Pour L'observation D'une Communauté de Recherche Philosophique en Action*. Presses Université Laval.

