

**La Pratique du Dialogue Philosophique
à des fins de prévention :
Regards croisés de professionnels**



Travail de bachelor effectué dans le cadre de
la formation à la Haute Ecole de Travail Social
de Genève

BARATHIEU Sophie
PT10
Orientation éducation sociale

Genève, septembre 2015

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Remerciements

A toutes celles et ceux qui l'on rendue possible,
et tout particulièrement aux deux professionnelles
qui se sont impliquées dans les ateliers et entretiens !



GABS, extrait de l'album "Management Je me marre !!!" (1992)
2^{ème} partie du dessin

Illustration de couverture : 1^{ère} partie du même dessin
(avec modification en rouge de S. Barathieu)

SOMMAIRE

Liste des abréviations.....	3
I - INTRODUCTION.....	4
1. Motivations.....	4
2. Contexte de ce travail.....	5
3. Présentation du mémoire.....	6
II - DONNEES INITIALES.....	10
4. Une méthode pédagogique.....	10
5. Une application sociale.....	14
III - PROBLEMATISATION.....	20
6. De la question de départ à la question de recherche.....	20
IV - CADRE THEORICO-METHODOLOGIQUE.....	30
7. Pratique du dialogue philosophique.....	30
8. Analyse de l'activité.....	35
V - TERRAIN.....	40
9. Investigations.....	40
10. Résultats et Interprétations.....	43
11. Enquêtes complémentaires.....	72
VI - PROBLEMA' TIC.....	77
12. TIC et ado en société.....	77
13. TIC et prévention.....	80
VII - META ANALYSE.....	83
14. Mise en œuvre de l'analyse de l'activité.....	83
15. De la double méthodologie.....	86
VIII - CONCLUSIONS.....	87
16. La question et les hypothèses de recherche.....	87
17. Enseignements et limites.....	90
18. Des pistes pour l'avenir.....	95
BIBLIOGRAPHIE.....	98
ANNEXES	

Liste des abréviations utilisées dans ce mémoire

Participants à la recherche

Atelier A :

ENS-A : Enseignante du cycle d'orientation ayant co-animé l'atelier A, réalisé l'autoconfrontation simple et l'entretien semi-directif

ENS-B : Enseignant du cycle d'orientation ayant co-animé l'atelier A, n'a pas participé aux autres entretiens

P1 à P11 : Les 11 élèves participants à l'atelier A, une demi-classe de 9P (env. 12 - 13 ans)

P? (P??) : Un participant (plusieurs participants) non identifié(s)

Atelier B :

I.SSEJ : Intervenante du SSEJ ayant animé l'atelier B, réalisé l'autoconfrontation simple et l'entretien semi-directif

(Formatrice et consultante en promotion et éducation de la santé)

E1 à E11 : Les 11 élèves participants à l'atelier B, une demi-classe de 9P (env. 12 - 13 ans)

E? (E??) : Un participant (plusieurs participants) non identifié(s)

Autoconfrontations et entretiens semi-directifs (en plus des autres) :

SB : Sophie Barathieu, la chercheuse

Intervenants pour le projet In medias :

F.Pφ : Formateur à la méthode dite du *dialogue philosophique*

NA : Nathalie Arbella, chargée du projet *In medias* pour le GREA

Méthodes et outils

ACS : Autoconfrontation simple (se réfère aux verbatim quand des citations sont reprises)

ESD : Entretien semi-directif (se réfère aux verbatim quand des citations sont reprises)

In medias : Outil de prévention utilisant la méthode dite du *dialogue philosophique* principalement à l'attention des jeunes publics et concernant les risques liés à l'utilisation des médias électroniques ainsi que la consommation de cannabis et l'abus d'alcool. Ce projet est porté par le GREA.

Pφ : Pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche

[Pn], [Qn], [Hn] : Explications en page 9

Institutions

Fondation ValAct, Genève www.valact.org

Groupement Romand d'Etude des Addictions, Lausanne (GREA) www.grea.ch/

proPhilo, Genève www.prophilo.ch

Rien Ne Va Plus, Genève (RNVP) www.riennevaplust.org/

Service de Santé de l'Enfance et de la Jeunesse, Genève (SSEJ) www.ge.ch/ssej/

I - INTRODUCTION

1. Motivations

Intérêts et engagements

“Depuis 2003, j’ai initié une démarche personnelle dans l’idée de comprendre comment mettre en œuvre des idéaux humanistes et philanthropiques élevés, avec un souci de cohérence et de sens à ma propre vie me permettant de traduire mes propres aspirations en actes.

Mes réflexions m’ont conduite à m’intéresser à la construction de ce que j’appelle “un cadre de référence interne”, résultat du fondement de son propre système de valeurs, par soi-même, plutôt qu’en “récupérant” sans y réfléchir les préceptes de l’éducation et de la culture environnante. C’est en 2004, en expliquant autour de moi que je cherchais un moyen d’enseigner les droits humains mais d’une façon qui rende possible une réelle “appropriation” plutôt qu’un “copier / coller” correspondant à ce qui est pratiqué dans l’éducation, que l’on m’a présenté la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche. Depuis lors, j’ai décidé de devenir éducatrice sociale et d’utiliser cet outil dans mon futur métier.”

Sophie Barathieu

La Fondation ValAct

La chercheuse a constitué la Fondation ValAct dont un de ces leviers d’action porte sur le développement de la pensée autonome, la capacité des individus à se construire un cadre de références interne pour s’approprier des valeurs philanthropique et les traduire en action. La *Pratique Philosophique* est identifiée par la Fondation ValAct comme outil de choix à développer et mettre en œuvre, avec comme applications possibles, la construction identitaire (cultures, genres), la citoyenneté (vivre ensemble, démocratie), la prévention (santé, addictions, violence). La Fondation ValAct vise également le développement dans la population des compétences lui permettant de résister à la manipulation de tous ordres et d’être outillée pour prendre en main son propre destin.

2. Contexte de ce travail

Événements synchrones avec la recherche

Cette recherche a été conduite parallèlement à la réalisation par la chercheuse d'une attestation de compétences d'accompagnatrice d'animateur-trice de dialogue philosophique. Mise sur pieds par l'association proPhilo, elle consiste en une semaine de formation en résidentiel en août 2014, puis une série d'accompagnements supervisés de trois enseignantes ayant à charge des classes de groupe d'âges différents (de 5 à 14 ans).

La chercheuse a quitté le comité de l'association proPhilo et a constitué la Fondation ValAct durant cette même période. Le positionnement de cette recherche comme étant un projet de la fondation est une information portée à la connaissance du lecteur. En effet, si l'association proPhilo a comme mission de promouvoir la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche, la Fondation ValAct ne défend pas la méthode pour elle-même, mais considère ce qu'elle prétend pouvoir faire. Ceci ayant comme implication que, s'il devait être constaté dans le cadre d'un projet de Recherche & Développement qu'il serait utile d'effectuer certaines modifications pour que les applications et finalités visées soient mieux servies, la Fondation ValAct pourrait les proposer à la communauté des praticiens.

Une double casquette

En fonction de ce qui précède, même si la "double casquette" d'accompagnatrice et chercheuse est susceptible d'interférer dans le travail de recherche, cela ne lui confère en tout cas pas une position militante par rapport à la défense d'une méthode dont elle ferait la promotion. La chercheuse peut donc prétendre à une bonne indépendance et assure avoir fait de son mieux dans l'application d'un processus rigoureux d'analyse et d'interprétation des données, sans défaveur ni complaisance.

3. Présentation du mémoire

Contexte social

Dans une société dans laquelle l'appropriation par les jeunes de l'avancée technologique sans précédant leur confère une expertise dépassant celle des adultes, ces derniers voient leur rôle protecteur fragilisé. Dans la mouvance des pédagogies nouvelles, la pratique du dialogue philosophique est mobilisée afin de favoriser la prévention et l'éducation à la santé par les pairs.

Objet de la recherche

Nous allons suivre dans sa mise en œuvre sur le terrain un projet, In medias, de prévention face aux risques liés à l'utilisation des médias électroniques reposant sur la pratique du dialogue philosophique en groupe avec des jeunes. Le terrain est un cycle d'orientation genevois proposant un atelier de discussion à des élèves de 12 – 13 ans.

Comment les professionnels du social et de l'enseignement perçoivent, souhaitent utiliser et utilisent In medias ?

L'objet de cette recherche est donc *l'appropriation* par deux professionnelles de la méthode pédagogique et des enjeux de prévention qui lui sont attribués. Comment, dans ce processus d'appropriation, leurs convictions personnelles entrent en scène, quelle est leur compréhension de la méthode et de son application dans la perspective de faire de la prévention, comment souhaitent-elles utiliser In medias, comment elles le mettent réellement en œuvre.

Cadre théorique et méthodologique

C'est par une approche en analyse de l'activité, filmée puis visionnée par les deux professionnelles assurant le rôle d'animatrice des ateliers, complétée par des entretiens semi-directifs, que la chercheuse tente de répondre à cette question.

Intention

L'intention de ce travail de recherche est d'observer, de décrire et de comprendre ce qui se passe sur le terrain.

A contrario, l'intention n'est pas de questionner les présupposés épistémique de la méthode afin d'évaluer sa pertinence, ni d'investiguer si l'application sociale pour laquelle elle est utilisée est justifiée ou aurait du sens. Pourtant, à la vue de résultats observés, il s'avèrera utile de se pencher sur cette question.

A propos du contenu des chapitres

Ce mémoire a été volontairement présenté d'une façon la plus transparente possible quant à la méthode utilisée, le cheminement réalisé, l'origine des données mobilisées. Ce synopsis par chapitre a pour objectif d'orienter le lecteur afin de lui faciliter l'entrée dans le texte.

Chapitre II – Données initiales

Ce chapitre plante le décor. Il regroupe des éléments de compréhension générale. Le lecteur y trouvera (titre 4.) un aperçu de la méthode pédagogique utilisée afin de situer de quoi il est question. Puis, (titre 5.) l'application de cette méthode à des problématiques de prévention sera brièvement présentée afin d'orienter le lecteur.

Chapitre III – Problématisation

Ce chapitre présente le processus de recherche qui a conduit de la question initiale de la chercheuse (provenant de ses motivations exposées précédemment) jusqu'à la question finale de recherche. Il permet de comprendre pour quelles raisons la chercheuse s'est intéressée au projet In medias.

Le cadrage de la recherche sera également rendu transparent en exposant les postulats qui permettront de situer ce travail, d'en délimiter les principaux contours. Puis, le choix du terrain d'investigation sera expliqué et la pertinence de la méthodologie d'investigation sur le terrain sera argumentée. Pour conclure le chapitre, la question de recherche et les hypothèses de travail seront précisées.

Chapitre IV – Cadre Théorico-méthodologique

Ce chapitre donne une culture générale permettant de mieux appréhender les enjeux dans ce qui sera observé et problématisé.

La première partie du chapitre (titre 7.) présente les notions et principes d'animation de la méthode pédagogique. Cela devrait permettre au lecteur ne connaissant pas la méthode utilisée de se faire une idée des exigences et contraintes à prendre en compte lors de son utilisation.

La deuxième partie (titre 8.) présente l'analyse de l'activité, les notions principales qui ont été utilisées ainsi que les méthodes d'investigation sur le terrain. L'idée principale que le lecteur pourra utilement retenir, c'est qu'il y a toujours un écart entre ce que la personne est supposée faire (Travail prescrit) et ce qu'elle fait réellement sur le terrain (Travail réel). Ce que la personne déploie dans cet écart et les raisons qui expliquent comment elle s'y prend, voilà le cœur de cette recherche.

Chapitre V – Terrain

Ce chapitre débute par une présentation de l'investigation effectuée (titre 9.), soit une brève présentation du terrain et des acteurs, des données recueillies.

Les résultats et leurs interprétations (titre 10.) sont la plus grande partie du travail. Durant l'analyse et l'interprétation des données récoltées sur le terrain, des renvois vers les notions présentées aux chapitres précédents sont fréquents. Ces renvois ne sont mentionnés qu'à titre indicatif, pour satisfaire la curiosité du lecteur désireux de comprendre en détail les notions mobilisées. Il ne devrait pas être nécessaire d'effectuer les allers-retours pour comprendre le sens général de ce que la recherche met en lumière.

Des enquêtes complémentaires (titre 11.) mettent en perspective certains sujets et apportent des éléments de réponses à des questions et hypothèses.

Chapitre VI – Probléma'TIC

Le jeu de mot fait référence aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ce chapitre n'a pas pour prétention d'élaborer une étude sur les technologies numériques et les problèmes qu'elles peuvent poser, mais seulement de mettre en perspective et de problématiser certains sujets relevés dans l'analyse du terrain.

Chapitre VII – Méta analyse

Le lecteur trouvera dans ce chapitre une analyse distanciée de l'ensemble du processus traversé.

Chapitre VIII – Conclusions

Après un retour sur les hypothèses et la question de recherche (titre 16.) afin de faire état des réflexions que la recherche aura pu faire avancer, le lecteur trouvera (titre 17.) les quelques enseignements pouvant être dégagés des résultats obtenus ainsi que les limites de cette recherche. Pour finir (titre 18.) des pistes seront proposées pour améliorer la situation observée, que ce soit pour l'intervention sociale ou pour la formation à la méthode pédagogique en question. Aussi, ce travail ouvre vers de nouvelles pistes de recherche.

A propos des annexes

Le texte d'une page de l'UNESCO placé en annexe est considéré par la chercheuse comme utile à la réflexion, notamment l'idée que la mobilisation de la méthode pédagogique dont il est question dans cette recherche implique des enjeux conséquents.

Le plan "DiPHTeRIC" de ce Travail de Bachelor (TB) est un schéma réalisé pour une partie du processus tel qu'il a été suivi pour mener à bien cette recherche. Les codes qui s'y rapportent sont expliqués sous le titre suivant.

Les *Séquences* classées par atelier, ainsi que des *Fiches Accompagnement Philo* qui complètent certaines séquences, peuvent être consultées pour elles-mêmes, trouvant leur justification dans ce qu'elles apportent directement comme compréhension de l'enchaînement des propos ainsi que des commentaires qui y sont liés.

Pour finir, il a été jugé utile de garder en annexe les descriptifs liés à des exemples qui ont servi à la construction de la catégorisation de données ainsi qu'à la grille d'analyse qui s'y applique, ceci afin que le lecteur désireux d'obtenir des justifications de l'analyse rendue puisse trouver satisfaction, tout en allégeant la lecture du mémoire et en laissant la place à d'autres éléments.

Codes et plan de la recherche

Parmi différents modèles de processus de recherche présentés lors d'une formation à l'animation de dialogue philosophique (Gagnon, 2014), est cité celui de Cariou (2002), présenté sous l'acronyme DiPHTeRIC. Ce modèle est considéré comme *“l'un des plus achevé à ce jour”* et *“qui doit être lu de manière itérative et non linéaire”* (Gagnon, 2014, p. 9).

Ce modèle est utilisé pour la présente recherche. Les explications de l'acronyme ainsi que des schémas retraçant une partie du processus parcouru sont placés en annexe.

Au fil du texte, deux des codes de l'acronyme DiPHTeRIC servent de point d'ancrage entre le texte du mémoire et le processus schématisé en annexe, dont la prise en compte est tout à fait optionnelle, selon la curiosité du lecteur :

[P] = Problème : Qu'est-ce qui pose problème ? Quelle est la question à laquelle je cherche des réponses ?

[H] = Hypothèses : Qu'est-il pertinent d'investiguer, selon quel raisonnement hypothétique ? Quelles réponses aux problèmes seraient envisageables ?

Les Problèmes, sont considérés ici au sens large de Problématique liée à une situation. Pour chaque problème il peut donc être trouvé une ou plusieurs questions spécifiques notées avec le code [Q], ce qui est un ajout de la chercheuse, et à chaque question posée peuvent être rattachées une ou plusieurs hypothèses [H].

Tous ces éléments sont numérotés [P1], [P2], etc. [Q1], [Q2] etc. ainsi que [H1], [H2], etc., avec [QR] pour “la” question de recherche.

II - DONNEES INITIALES

4. Une méthode pédagogique

4.1. Description de la Pratique du dialogue philosophique

Terminologies et références

En guise d'introduction à ce chapitre, mettons-nous tout d'abord d'accord sur les terminologies utilisées.

La méthode pédagogique dont il est question dans ce mémoire fait partie des “*diverses modalités de mise en œuvre du philosophe*”, reconnues et encouragées par l'UNESCO, et regroupées sous le terme général “*Pratique philosophique*”, dont la définition suivante est proposée dans son rapport intitulé *La philosophie : une école de la liberté* (Goucha, 2007, p. 251) :

“Pratique philosophique

Terme général utilisé pour regrouper diverses modalités de mise en œuvre du philosophe. Elles se définissent et se distinguent de l'activité philosophique académique par les caractéristiques suivantes, qui varient en intensité selon les pratiques spécifiques. La pratique philosophique est avant tout, en sa finalité, l'activité constitutive d'un sujet pensant, individuel et collectif. En ce sens elle prend pour ancrage ce sujet, qu'elle met à l'épreuve. Elle implique en général une dimension dialogique de l'activité philosophique. Elle est ouverte à tous, puisqu'elle n'exige aucune connaissance a priori, bien que sa mise en œuvre implique pour son apprentissage la collaboration d'une personne compétente. Elle insiste nettement moins que la philosophie académique sur l'histoire de la philosophie et l'érudition, et n'exige pas la référence aux auteurs. Elle développe une culture de la question, plutôt que de la réponse, et favorise l'échange et la discussion, en vue de l'évolution des représentations ou des opinions des apprentis-philosophes. Les pratiques philosophiques se distinguent entre elles par le public auquel elles s'adressent, leurs finalités et leurs méthodologies, ainsi que leurs présupposés philosophiques.”

Les passages soulignés le sont par l'auteure de ce mémoire qui synthétise cette définition comme suit :

La pratique philosophique est, en sa finalité, l'activité constitutive d'un sujet pensant qu'elle met à l'épreuve par un questionnement, l'échange et la discussion en groupe, lors d'un

processus encadré par une personne compétente, en vue de l'évolution des représentations ou des opinions des apprentis-philosophes.

Parmi les *“pratiques spécifiques”*, notons des exemples de terminologies selon l'attribution à leur auteur principal :

- Communauté de Recherche Philosophique (CRP), de M. Lipman
- Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), de M. Tozzi
- Ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), de J. Lévine

La terminologie pouvant également varier en fonction du public visé, notons à titre d'exemple :

- Philosophie Pour Enfants (PPE)
- Discussion Philosophique Avec les Enfants (DPAE)

La *“pratique spécifique”* considérée dans ce mémoire fait référence à la “CRP” de M. Lipman et A.-M. Sharp. Même si celle-ci est parfois dénommée avec quelques variantes, plus ou moins détaillée ou résumée, en inversant des termes ou en en supprimant, il s'agit bien de la même, prenant référence dans les mêmes ouvrages, faisant appel aux mêmes spécialistes pour la formation des personnes destinées à *“encadrer”* ou animer les groupes d'enfants, d'adolescents ou d'adultes engagés dans cette pratique. Notons par exemple :

- L'association proPhilo¹, qui se présente comme *“Association pour le Développement de la Pratique du Dialogue Philosophique en Communauté de Recherche”*
- Le GREA², qui propose le projet In medias, fait plus simplement référence au *“dialogue philosophique”*
- Au cours des entretiens, le langage courant fera référence à “dialogue”, “discussion”.

L'auteure de ce mémoire est formée à cette pratique et a été très impliquée dans l'association proPhilo entre avril 2008 et mars 2015 (d'abord en tant que membre du comité, puis en tant que coordinatrice et animatrice³, puis de nouveau dans le comité en tant que trésorière). Son implication l'a amenée à participer à la présentation de cette pratique (rapports d'activité, charte, flyers, Prix Genilem - HES-GE 2011, etc.), et, de par ses connaissances et sa propre pratique, il lui sera parfois plus facile de donner sa propre compréhension de la méthode plutôt que de citer des sources parfois impossible à retrouver.

En tenant compte de ce qui précède, quand il sera question de présenter dans ce mémoire la pratique en tant que méthode pédagogique ou dispositif de mises en œuvre, nous trouverons deux cas de figure : Soit les informations données sont dûment citées et documentées selon des auteurs et ouvrages spécifiques, soit ce n'est pas le cas et elles sont, par défaut, à considérer comme une formulation proposée par l'auteure de ce mémoire se référant à ses connaissances et sa propre pratique. Le lecteur voudra donc bien pardonner ce qui pourrait se présenter comme un manque de référence exacte. Quelques ouvrages sont néanmoins proposés dans la bibliographie sous le titre “Pour en savoir plus”.

¹ <http://www.prophilo.ch/>

² GREA : Groupement Romand d'Etudes des Addictions, <http://www.grea.ch>

³ Animatrice socio-culturelle en formation en emploi dans le cadre du Bachelor of Arts à la Haute Ecole de Travail Social de Genève

Le code Pφ est utilisé pour désigner la méthode dans le but de simplifier l'écriture et la lecture du mémoire.

Le dispositif

Il s'agit de réunir un groupe de participants (idéalement 8 à 15) installés en cercle le temps d'un atelier dont la durée varie selon les âges et les objectifs (p.ex. 40mn ou 1h30). L'animateur de l'atelier est assis dans ce cercle, au même titre que les participants. Un tableau permet de noter des questions, phrases, mots-clés, schémas, aidant le partage d'idées au sein du groupe et facilitant le déroulement de la discussion qui est conduite comme une recherche.

Le déroulement de l'atelier

Les participants sont amenés (généralement par la lecture d'un texte ou par un autre procédé stimulant) à poser les questions qui les intéressent. Ces questions sont le point de départ de la discussion entre les participants. Le rôle de l'animateur consiste à créer un environnement ouvert et bienveillant où chacun réfléchit avec et à l'aide des autres et trouve sa place au sein du groupe. Les interventions et les questions de l'animateur facilitent la recherche commune par la collaboration entre les participants (cf. "communauté de recherche ..."), invite à problématiser des situations dilemmes, à clarifier les concepts, à mettre à l'épreuve les raisonnements, à étayer les jugements, ainsi qu'à traiter les questions sous un angle philosophique (cf. "... recherche philosophique").

Les visées pédagogiques

Une pratique régulière permet aux participants de développer des compétences intellectuelles (problématisation, conceptualisation, argumentation, raisonnements logiques, pensée créative, etc.), des compétences sociales (écoute, respect, collaboration, entraide, etc.) ainsi que des compétences personnelles (estime de soi, capacité d'expression, autonomie, etc.). En accédant aux notions et sous-disciplines de la philosophie, chaque participant dépasse l'échange anecdotique et la simple opinion, donne du sens à son expérience personnelle, apprend à se positionner sur des sujets problématiques (par exemple éthique), développe l'autonomie de sa propre pensée. En abordant des sujets en rapport avec les questions de société, chaque participant est encouragé à se situer dans le monde et à y prendre part d'une façon démocratique.

Il s'agit donc d'encourager et d'outiller les participants afin qu'ils pensent *par et pour eux-mêmes*⁴, c'est à dire en se forgeant, chacun, sa propre opinion. Et compte tenu de ce qui est inhérent à la méthode, ces opinions personnelles seront forgées par des individus capables de collaborer et de prendre en compte celles des autres. Ceci devrait faciliter la construction d'une société plus harmonieuse et équitable pour tous.

⁴ Selon la formule chère aux praticiens se référant à M. Lipman

4.2. Finalités

Préoccupations fondamentales de l'UNESCO

“Au-delà de toute participation médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tous ordres et les prépare à prendre en main leur destin.”

(UNESCO, 1999, cité dans Sasseville et Gagnon, 2007, p. 35)

5. Une application sociale

5.1. Introduction à la prévention

Situer de quelle prévention il est question

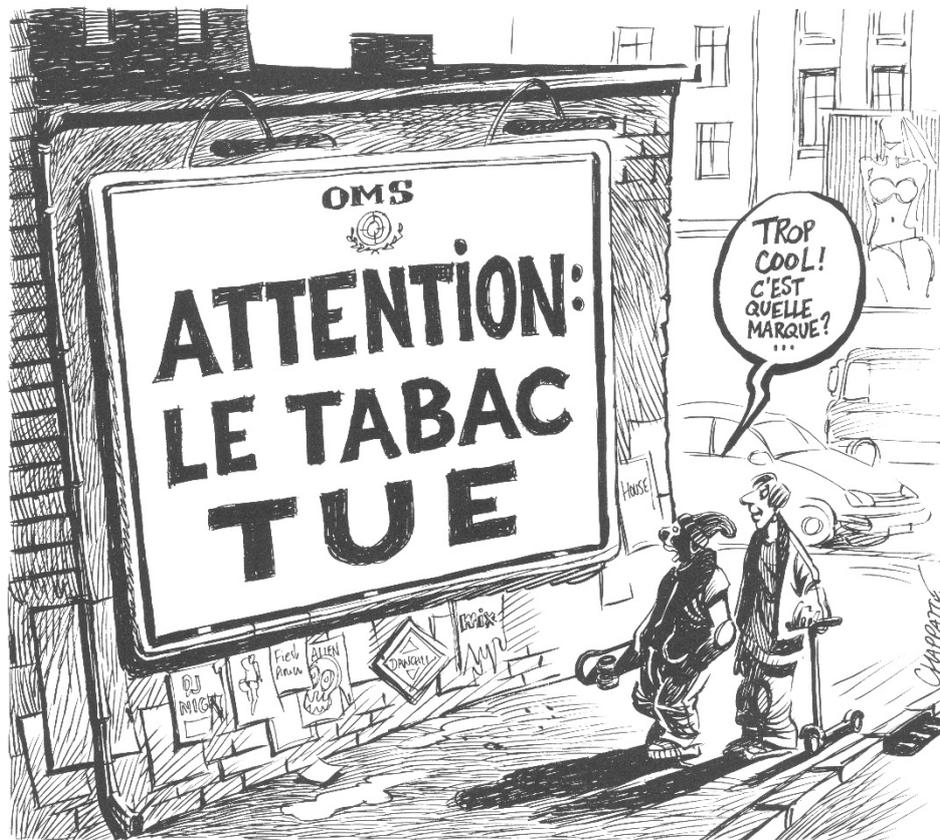
Sans entrer dans une présentation historique et sociologique de la prévention, dont certains éléments utiles à la compréhension pourront au besoin être proposés au chapitre VI, situons très sommairement ce qui est compris ici par “prévention”.

Il existe trois niveaux de prévention : primaire, secondaire et tertiaire. Seule la prévention primaire est considérée dans cette recherche, soit celle qui s'adresse à une population saine, voire auprès d'une population pouvant être considérée comme fragilisée, cette prévention visant à anticiper les méfaits de ce que l'on cherche à prévenir. Comme précisé par Daniel (2009, p. 7), *“La prévention primaire ‘globale’ passe par la conscientisation de l'enfant et la sensibilisation des adultes”*.

Toute la question est de savoir comment, sous quelle(s) forme(s) et avec quel(s) moyen(s) une telle “conscientisation” peut être réalisée.

Pour cette étude, l'approche principale qui nous intéresse, celle basée sur la méthode pédagogique présentée sous le titre 5.3., appelons-la *prévention “avec la philo”*, pourra utilement être mise en perspective avec une approche dite de *prévention “classique”*.

5.2. La prévention “classique”



Chappatte, extrait de l'album "La vie qu'on mène" (2002)

Donner de l'information

La prévention appelée ici “classique” consiste principalement à essayer de **conscientiser** un public (plus ou moins ciblé) par la **transmission d'informations** considérées par les professionnels de la prévention comme importantes et à prendre en compte par les personnes concernées.

Généralement spécifique à un produit ou une conduite, cette information peut porter sur les risques à éviter, les conséquences de ces risques ainsi que les moyens de s'en prémunir.

Si l'information doit être présentée de façon courte et ponctuelle, elle prendra généralement la forme d'un “message préventif” qui :

- s'il doit présenter les risques et leurs conséquences, alors l'information contenue pourra évoquer l'émotion de peur ;
- s'il doit présenter les moyens de se prémunir des risques et conséquences, alors il pourra contenir des injonctions de faire ou de ne pas faire, de suivre un précepte pensé par des experts.

5.3. La prévention “avec la philo”

5.3.1. Prévention de la violence et PPE

Présentation générale

Une association québécoise, *La Traversée, Centre d'aide aux femmes et aux enfants de la Rive-Sud victimes d'agressions sexuelles*, a développé un programme de prévention intitulé *Prévention de la violence et Philosophie pour enfants (PPE)*.⁵

Comme indiqué par la Directrice générale de La Traversée (Rive-Sud) dans l'avant-propos de guides pédagogiques spécifiquement élaborés et édités (Audrain, 2005), l'idée de ce programme découle d'observations cliniques et préventives. Durant quinze années d'activité, des séances de prévention étaient tenues sur demande et dans la mesure des moyens de l'association. *“Nous constatons, de façon générale, que le temps consacré aux animations était trop court. Nos interventions dans les écoles se faisaient de manière sporadique, entraînant malheureusement des animations qui prenaient la forme de conseils recettes plutôt que de véritables dialogues et réflexions sur la violence.” (...)* *“Il apparaissait évident que la prévention de la violence devait se faire dans un contexte de réflexion continue”.*

La pédagogie

Sur la page *Formation* du site (La Traversée, 2013a), est mentionné que les *“principes pédagogiques fondamentaux”* qui animent l'approche ont notamment comme conséquence un *“renversement du rôle de l'enseignant”*, car *“ce sont les enfants qui, par et pour eux-mêmes⁶, identifieront les sujets sur lesquels ils effectueront une pratique réflexive en commun”*. (...) *“non seulement partir de l'intérêt des enfants, mais également et surtout de suivre les argumentations et les réflexions là où elles nous conduisent, c'est-à-dire en excluant toute forme d'endoctrinement ou de moralisation.”* Aussi, *“L'enseignant doit apprendre à négocier avec les incertitudes et les imprévus puisque (...) les contenus ne sont pas déterminés d'avance. (...) L'animateur devient un facilitateur”* pour ce qui est présenté comme une *“pédagogie du questionnement”*.

Dans l'article *L'éducation à la paix* (La Traversée, 2013b, p. 1), il est à nouveau rappelé l'importance que les enfants ne se voient pas expliquer *“qu'il est important de maintenir la paix”*, mais qu'il leur soit donné la chance d'en discuter et de pratiquer, afin que les conclusions auxquelles ils arrivent soient *leurs conclusions*, et que cela fait *“toute la différence”*.

⁵ <http://www.latraversee.qc.ca/index.php/les-enfants-et-la-philo/la-pratique-de-la-philosophie-pour-enfants>

⁶ Selon la formule chère aux praticiens se référant à M. Lipman

La formation des intervenants

Sur la page *Formation* du site (La Traversée, 2013a), une mise en garde est encadrée :

“Nous recommandons à tout le personnel travaillant avec les enfants de ne pas négliger la formation afin d’assurer la qualité du travail à accomplir et l’atteinte des objectifs visés par le programme (...)”

Le plan de formation proposé est prévu sur **une année** et comprend :

- des journées de formation ;
- des accompagnements en classe, individualisés et par un spécialiste ;
- du soutien pédagogique continu.

Un matériel spécifiquement développé est vendu sous la forme de romans reliés à des guides pédagogiques. Dans sa présentation sur le site, la recommandation de ne pas négliger la formation est réitérée.

5.3.2. In medias, au cœur du dialogue

Présentation générale

La présentation suivante est un résumé des informations présentées sur le site du GREA⁷ pour le projet *In medias, au cœur du dialogue*. Les textes en italique sont cités, les autres sont des résumés.

“In medias est un projet de prévention des risques liés à l’utilisation des médias électroniques par les jeunes. Il repose sur l’animation d’ateliers de dialogue philosophique avec eux et s’adresse à tout intervenant en relation avec des jeunes. Il s’applique également à la prévention des risques liés à l’alcool, au cannabis, etc.” (GREA, 2012a).

La problématique

Concernant les médias électroniques, les risques encourus par les jeunes concernent le mésusage du contenu et de l’information; l’accès à des contenus inappropriés (protection des mineurs) ; l’intensification des activités sur les écrans (l’hyperconnectivité) au détriment d’autres domaines d’intérêt. Ce dernier point pouvant avoir des conséquences dommageables sur le développement global de l’individu ainsi que sur la vie collective, dont notamment le risque de décrochage scolaire ; la consommation de substances psychotropes ; des malaises psychologiques et physiques.

Mais les jeunes ont de par leur adaptabilité une expérience et des connaissances pouvant dépasser celles des adultes. Ce fossé générationnel remet en question les rapports

⁷ GREA = Groupement Romand d’Etudes des Addictions

d'autorité car, dans ce domaine, ce sont les jeunes qui peuvent enseigner aux adultes. Cet état de fait fragilise le rôle protecteur de l'adulte par rapport au jeune.

Il est donc *“indispensable de donner aux jeunes des outils de réflexion”* leur permettant de *“prendre de la distance”*, de *“développer une pensée critique”* et *“un jugement raisonnable”* pouvant leur fournir *“des moyens de se protéger eux-mêmes, individuellement et collectivement”*. (GREA, 2012a)

La pédagogie

“Renforcer les compétences réflexives et sociales des jeunes (autoprotection)” (GREA, 2012a)

La pratique du dialogue philosophique, en groupe avec les jeunes, utilisée par le projet In medias, vise à *renforcer les facteurs de protection* (individuels et de groupe) des jeunes (GREA, 2012c).

Les objectifs du dialogue philosophique sont (GREA, 2012c) :

- *Donner la parole aux jeunes*
- *Développer un jugement raisonnable et critique*
- *Construire une meilleure connaissance de soi*
- *Renforcer la capacité à s'interroger, à se situer et à se positionner face à l'influence des autres*
- *Encourager la vie de groupe*

Un article (Herriger, 2011)⁸ examine le présupposé du projet In medias, à savoir si la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche peut contribuer à promouvoir la santé et à prévenir certaines dépendances. Dans cet article, outre les habiletés réflexives déjà évoquées, l'auteur ajoute l'aspect supplémentaire suivant : *“la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche pourrait aussi constituer une réponse intéressante à certaines causes liées aux dépendances comme la quête existentielle, voire pour combler une carence spirituelle.”* (Herriger, 2011, p. 251 - 252)

La formation des intervenants

En tant qu' *“outil de prévention pédagogique et éducatif spécifique aux jeunes”*, In medias propose :

- aux professionnels⁹ qui entourent les jeunes, de se former à l'animation d'ateliers de dialogue ;
- aux institutions, des ateliers de dialogue animés par des professionnels ;
- du matériel didactique (récits philosophiques sur des thématiques addictives choisies).

⁸ Aussi téléchargeable depuis <http://www.grea.ch/inmedias-au-coeur-du-dialogue>

⁹ Enseignants, professionnels de la santé, travailleurs sociaux

“Formations de base et continues” (GREA, 2012b) :

“La formation de base se déroule sur 2 à 3 journées. Elle a pour objectifs de permettre aux participants d’animer un atelier de discussion critique sur une problématique addictive et de recevoir et exercer les outils pédagogiques nécessaires à cette animation.” (GREA, 2012b)

“Pour les personnes déjà formées, qui souhaitent approfondir l’outil du dialogue philosophique sur des thématiques spécifiques aux addictions, le GREA se tient à leur disposition pour organiser des formations sur mesure (niveau II complémentaire à la formation de base).” (GREA, 2012b)

Pour d’autres approfondissements du dialogue philosophique, le visiteur est renvoyé vers l’association proPhilo¹⁰.

¹⁰ www.prophilo.ch

III - PROBLEMATISATION

6. De la question de départ à la question de recherche

6.1. Pré-étude et problème posé

Motivations et curiosité

A partir des motivations de la chercheuse, une question initiale a été formulée.

[Q1] : Pourquoi et comment utiliser la Pφ à des fins de prévention ?

De là, des éléments de compréhension ont été regroupés pour appréhender la situation. L'essentiel de ces éléments a été rapporté au chapitre II - Données initiales.

Comparaison et première impression

En comparant les deux projets de prévention présentés sous le titre 5.3. La prévention "avec la philo", ce qui saute aux yeux est la différence entre les cursus de formations proposés : Une année de cursus comprenant des accompagnements en classe et du soutien pédagogique pour l'un, contre 2 à 3 jours de formation sans accompagnement pour l'autre. De plus, concernant le programme de formation In medias, les objectifs annoncés devraient *"permettre aux participants d'animer un atelier de discussion (...) et de recevoir et exercer les outils pédagogiques nécessaires à cette animation."*

De l'expérience personnelle de la chercheuse, il apparaît inimaginable d'atteindre un tel objectif avec seulement 2 à 3 jours de formation et aucune pratique accompagnée. Cela permet éventuellement de "recevoir" une petite partie des outils, mais en tout cas pas de les "exercer". Toujours de son avis personnel, ce type de formation ne permet qu'une initiation ou sensibilisation à la Pφ.

La prévention, quels enjeux pour le dispositif ?

Portons donc notre attention sur le projet In Medias, au cœur du dialogue.

En ne connaissant que les formations standards, vient ensuite la curiosité de savoir si l'application "prévention" serait de nature à modifier le contenu de la formation In medias. A titre comparatif, le programme proposé par La Traversée indique, outre les objectifs de

“comprendre les principaux concepts philosophiques et pédagogiques impliqués”, de comprendre également ceux de nature “psychologique”, ce qui semble cohérent avec l’application spécifique à la prévention de la violence.

Aussi, dans le programme In medias, des textes sont élaborés spécifiquement autour de problématiques nécessitant de la prévention. Ces textes sont amenés à “présenter de l’information”, mais pour autant “que l’information ne soit pas figée et qu’elle puisse être discutées [sic] avec les participants” (GREA, 2012e)¹¹, ce qui distingue cette information de celle présentée dans les programmes de prévention “classique” (cf. titre 5.2.). Ces thématiques sont-elles présentées lors de la formation In medias et y a-t-il des pistes spécifiques pour leur mise en discussion ?

Cette dernière question est inspirée par les recherches préliminaires effectuées, notamment sur le sujet des dépendances, ainsi que par les connaissances de la chercheuse sur les outils d’animation. Relevons à titre d’exemple le phénomène de *perception normative*¹² induisant des comportements selon les croyances de la personne au sujet de ce que pensent les autres. Si l’opinion des participants n’est pas correctement questionnée, si les *présupposés théoriques*¹³ présents dans les opinions et arguments avancés ne sont pas *dégagés et questionnés*¹⁴, ou encore si des raisonnements du type “si tout le monde en boit, alors on peut en boire” ne sont pas correctement mis à l’épreuve par l’animateur, alors quelles conséquences cela pourrait-il avoir par rapport à des problématiques de consommation ?

Animer un atelier sur le thème de l’amitié et omettre de distinguer un “meilleur ami” d’un “bon copain”, cela n’a sans doute pas les mêmes implications. Il est donc judicieux de se demander s’il y a effectivement des risques encourus en confiant l’animation d’ateliers, portant sur des sujets problématiques, à des personnes tout juste “sensibilisées”.

Pré-étude sur la base de rapports

Pour tenter de répondre à toutes ces questions [regroupées sous Q2], une pré-étude a été menée auprès du GREA et des formateurs impliqués dans le projet In medias.

L’un des formateurs a exprimé que la formation In medias ne présente pas de particularités par rapport aux formations standards, ceci en ces termes¹⁵ : “Pour ce qui concerne la formation donnée aux cycles de [nom des deux cycles d’orientation], nous avons travaillé à partir des textes que nous avons produit pour le projet In Medias. (...) D’ailleurs, ils ne sont pas encore terminés... Sinon, les documents distribués pendant la formation sont sensiblement les mêmes que ceux que tu as reçu à Evolène, notamment les pages

¹¹ Document téléchargeable

¹² D’après des notes de cours du Module G-Inter - Dépendances, suivi à la Haute Ecole de Travail Social de Genève

¹³ Type de postulat induit dans une phrase

¹⁴ Outils de recherche

¹⁵ Correspondance par courriel

concernant les rôles de l'animateur et les quelques exercices sur les contre-exemples et sur les présupposés”.

Les rapports des deux premiers projets In medias¹⁶ réalisés dans des cycles d'orientation genevois, ont été rendu accessibles pour cette recherche. Il ressort de l'évaluation les points suivants (extraits) :

“L'ensemble des participants évalue la formation et les formateurs très positivement. Ils considèrent tous que : le contenu de la formation correspond aux objectifs énoncés ; les compétences acquises au cours de la formation sont transférables dans leur pratique. Quant au déroulement des ateliers, ils s'estiment majoritairement “à l'aise” ou “plutôt à l'aise” dans leur rôle.”

Alors que les formations ne duraient que 2 jours, le rapport du premier projet indique que *“30% des participants soulignent que la formation est de trop courte durée”*. Quant au rapport du deuxième projet conduit l'année suivante, il mentionne que *“(…) plusieurs participants trouvent la formation trop dense pour la durée proposée (9%) et suggèrent 3 jours de formation : composés de 2 jours d'affilée, puis d'une mise en pratique avec les élèves, suivie d'1 jour de bilan et questions.”*

Alors que la curiosité de la chercheuse était initialement orientée sur le dispositif de formation, un retour sur ces rapports relatifs aux expériences précédentes a été effectué après l'analyse des données récoltées sur le terrain. Cette analyse a apporté un nouvel éclairage lors de la relecture des rapports et les trois paragraphes suivants complètent la première analyse :

Est-ce possible qu'un animateur débutant soit satisfait de sa prestation sans se rendre compte de manquements importants ? Si une personne ne sait pas qu'elle ne sait pas, cela semble tout à fait possible, surtout si elle apprécie l'atelier selon des critères tels que l'ambiance ou une “bonne participation” des élèves, à savoir qu'ils ont beaucoup parlé et qu'ils étaient contents de le faire. Une expression illustre cela : *ne pas voir passer le puck*¹⁷. En guise d'illustration spécifique à cette étude, relevons que le deuxième rapport analysé fait état des questions que les participants (adultes) ont posées suite à cette expérience, et ceci *“bien que les animateur-trice-s se soient sentis suffisamment préparés pour animer leurs premiers ateliers”*. Nous pouvons y lire :

- Dans le point *“amélioration de leur technique d'animation”* : *“comment imposer le respect dans des classes que l'on ne connaît pas ? comment parvenir à faire participer les élèves qui ne se sentent pas impliqués ? comment réagir en cas de silence ? comment relancer la discussion sans imposer son point de vue, ni insister ? etc.”*
- Dans le point *“positionnement”* : *“est-ce qu'on peut faire de la prévention sans donner son avis ? etc.”*

¹⁶ Entre novembre 2012 et février 2013 pour le premier et entre janvier et février 2014 pour le deuxième

¹⁷ Le palet, la rondelle, le disque, le ou la puck est un disque rond et épais notamment utilisé au hockey sur glace et au roller in line hockey.

Il est à noter que les questions d'amélioration des techniques concernent la gestion du groupe, alors qu'aucune d'elles ne concernent directement des outils de recherche tels que "dégager un présupposé" ou "mettre à l'épreuve la logique d'un raisonnement" ou encore "intégrer un propos au processus de recherche". Ces outils de recherche brillent par leur absence dans la dernière question relevée sur le positionnement, question qui témoigne d'une difficulté particulière relative à l'utilisation de la Pφ quand elle est sollicitée pour remplir un objectif de prévention. Autrement dit, en posant la question s'il est possible de "*faire de la prévention*" et ceci "*sans donner son avis*", le lien établi entre ces deux éléments du raisonnement témoigne d'un présupposé théorique : la prévention se ferait par le moyen d'un savoir (une valeur) à transmettre et les outils de recherche (sont-ils seulement appréhendés?) ne pourraient pas être une ressource (suffisante) pour permettre aux participants d'arriver - par eux-mêmes - à des conclusions valables.

Par son raisonnement ci-dessus, la chercheuse formule l'hypothèse que la plupart des outils de recherche ne peuvent tout simplement pas être compris et mobilisés dans le contexte du cursus de formation proposé, et qu'à la question "*est-ce qu'on peut faire de la prévention sans donner son avis*", une réponse positive pourrait éventuellement être articulée, mais à la condition de justement maîtriser ces outils de recherche et de bien s'entendre sur ce qui est compris par "*faire de la prévention*", soit en distinguant "transmettre un message sur les risques et moyens de protection" d'avec "amener les participants à s'engager dans un processus leur permettant de ..." (Gagnon, 2005, p. 60), et que l'on compte sur cela pour *renforcer les facteurs de protection*¹⁸.

Les trois paragraphes ci-dessus, ainsi que les hypothèses [H1a] et [H1b] qui en découlent, ont donc été ajoutés *après* avoir réalisé l'analyse des données récoltées sur le terrain.

[P1] Si In medias est présenté comme "*un projet de prévention des risques*", alors nous pourrions nous attendre à un certain "effet préventif". Mais de quoi est-il effectivement question ? Le dispositif In medias semble insuffisant en regard des visées pédagogiques de la Pφ. Mais serait-il adapté pour un certain impact recherché ? [Q3].

Des hypothèses en guise de conclusion

De cette problématique [P1], six hypothèses vont être formulées en guise de "conclusion" à cette pré-étude.

Une première met en doute le dispositif In medias :

[H1] : Les exigences de la Pφ sont mal comprises ou pas entièrement prises en compte et ceci pour un impact attendu mal précisé, ce qui a comme conséquence que le dispositif In medias est mal adapté.

Les deux hypothèses suivantes ont été ajoutées *après* l'analyse du terrain. Si elles découlent effectivement d'observations rapportées des expériences antérieures, il est évident qu'elles

¹⁸ L'estime de soi, la capacité à choisir, à résister, etc.

ont été influencées par ce qui y a été découvert sur le terrain d'investigation de la présente recherche :

[H1a] : S'il était donné d'aller observer le déroulement d'un atelier, les outils de recherche ne seraient pas mobilisés par les animateur-trice-s nouvellement formé-e-s.

[H1b] : La maîtrise des outils de recherche rendrait possible un "impact préventif" (dans le sens de susciter une prise de conscience lors de l'élaboration d'une réflexion) sans pour cela "faire de la prévention" (dans le sens de "transmettre un message préventif").

Deux autres hypothèses concernent les moyens à disposition pour mettre en œuvre le projet In medias :

[H2] : Les moyens à disposition sont insuffisants (ressources financières, temps disponible).

[H3] : L'offre (de formation) est adapté à la demande (des décideurs).

Pour finir, une dernière hypothèse impliquerait que les objectifs de prévention soient secondaires :

[H4] : L'impact recherché serait une simple sensibilisation à la Pφ et/ou un test de l'accueil de la méthode.

A ce stade, un cadrage de la recherche doit encore être effectué afin de définir plus précisément une question de recherche, d'arrêter des décisions quant aux choix des méthodologies d'investigations et d'analyse, et ceci en fonction du terrain qui serait accessible à une récolte de données pertinentes.

6.2. Cadrage de la recherche

Une approche idéaliste

[P2] La pré-étude, avec les problèmes qu'elle soulève, nous mène à nous interroger, en tenant compte des principes reconnus qui auraient un effet préventif (et lesquels?) [Q4], comment évaluer si un dispositif est adéquat (pour obtenir quels effets préventifs) ? [Q5]

Toutes les réflexions qui ont construit l'orientation de cette recherche ne vont pas être rapportées ici. Pour être bref, la démarche générale a été d'imaginer, idéalement, à quoi pourrait ressembler une recherche scientifique "exigeante" et propre à évaluer l'impact réel d'un dispositif de prévention utilisant la Pφ. Puis, étant donné qu'un tel programme dépasserait complètement le cadre d'un bachelor, d'y situer la présente recherche de la façon la plus pertinente possible.

Un tableau intitulé "*Recherche (ou Recherche-Action) pour un dispositif de prévention utilisant la Pφ à l'attention des jeunes*" est présenté en annexe sous le titre "*Le plan DiPHTeRIC*". Il représente des années de travail en équipe. A l'intérieur de ce tableau, un modeste rectangle rouge avec l'indication "TB", pour travail de bachelor, y figure la présente recherche. Cinq hypothèses [H5 à H9] sont destinées à "cadrer ce TB", c'est à dire à le situer

dans le grand tableau, à déterminer ce qui sera l'objet de cette recherche et donc également ce qui en sera exclu.

Des hypothèses pour orienter la recherche

Les hypothèses suivantes ne sont pas émises avec l'intention de les éprouver. Elles sont à **prendre comme des postulats** permettant de mieux définir le terrain d'investigation. Le choix de les utiliser peut néanmoins être argumenté de la façon suivante :

[H5] : Evaluer l'impact de l'action c'est considérer toutes ses étapes, la comparer à une autre et à un groupe témoin.

L'élément à retenir pour cette recherche est d'être attentif à situer à quelle étape se rapporte les éléments considérés. A titre d'exemple, le matériel didactique utilisé est-il en phase de test ou déjà "validé" ?

[H6] : Pas d'évaluation de l'impact préventif possible avec une méthode mal apprise / mal appliquée (critères à préciser).

Cela semble être un argument de bon sens de penser qu'on ne peut pas évaluer les qualités d'un outil si l'observation porte sur sa mise en œuvre alors que la personne qui l'utilise le fait de façon inappropriée.

[H7] : L'intervenant est un facteur déterminant dans la mise en œuvre du dispositif (posture, convictions, relations, etc.).

L'intervenant travaille avec ce qu'il est, comme le souligne Perrenoud (2010, p. 164) "*Le principal outil de travail de l'enseignant, c'est sa personne, sa culture, la relation qu'il instaure avec ses élèves, individuellement et en groupe.*"

Quelles sont les convictions personnelles de l'intervenant par rapport à la thématique ? Peut-il les neutraliser ? Comprend-il la nécessité de le faire ? Voilà quelques questions qui pourront être posées au cours de la recherche, notamment par rapport à l'importance de la prévention, à la nécessité d'en faire, aux convictions personnelles engagées dans la discussion au sujet des bienfaits ou méfaits de tel comportement.

[H8] : Travailler sur l'appropriation de la méthode c'est mieux comprendre les facteurs liés à l'intervenant.

Il s'agit d'une combinaison des deux hypothèses précédentes.

[H9] : La diversité des métiers permet une collecte plus riche pour analyser la posture et son renversement.

Comme indiqué sous le titre 7.3., la posture est un facteur essentiel de réussite dans l'animation d'un atelier. Imaginons des cas de figure extrêmes pour illustrer les différences que nous pourrions constater entre des professionnels de métiers différents.

a) Si l'intervenant est un travailleur social (TS), il pourrait éventuellement être davantage investi dans une mission de prévention. Ce serait alors pour lui peut-être plus difficile de ne pas "moraliser".

b) Si l'intervenant est l'enseignant de la classe, d'autres questions peuvent se poser :

L'enseignant a-t-il déjà dans son style d'enseignement une certaine facilité pour réaliser le changement de posture ? Etant en charge de sa classe toute l'année ainsi que de la gestion de la classe, peut-il craindre de perdre son autorité en réalisant le changement de posture ? Les élèves peuvent-ils être désorientés par un changement de posture de leur enseignant, ou simplement y "croire" et s'autoriser une autre attitude ? (Une enseignante connue de la chercheuse, pour palier à ce type de difficultés, ritualise les ateliers en les animant dans un autre lieu que sa salle de classe et en annonçant à ses élèves qu'elle "change de casquette".)

Ces quelques hypothèses, avec les arguments qui les supportent, permettent d'imaginer une question de recherche qui deviendrait :

[QR] Comment les professionnels du social et de l'enseignement perçoivent, souhaitent utiliser et utilisent la pratique du dialogue philosophique à des fins de prévention ?

Ses hypothèses impactent aussi le choix de la méthodologie à utiliser pour la récolte des données sur le terrain ainsi que pour leur analyse.

6.3. Méthodologie et terrain

Confirmation du choix de la méthodologie

L'utilisation du cadre théorique et méthodologique de l'analyse de l'activité était déjà souhaitée dans la phase de préparation de la recherche¹⁹. En fonction des éléments finalement retenus, la pertinence de ce choix doit néanmoins être confirmée. Pour le lecteur non averti, il peut être nécessaire de se référer aux notions présentées aux titres 7. et 8. du chapitre suivant.

Pφ et Accompagnement

L'art de l'animation d'atelier s'acquière par la pratique. Un accompagnement par un tiers expérimenté (regard extérieur durant l'animation puis retour sur observation) fait partie du cursus de formation "recommandé" (mais rarement appliqué)²⁰. D'ailleurs, la certification d'animateur-trice proposée par proPhilo passe par un accompagnement sur le terrain.

L'animation d'un atelier est un exercice complexe et demande une observation fine pour en saisir les subtilités, surtout si la question de la posture incluant un décryptage de la communication non verbale est prise en compte. Pour mémoire, est considéré comme postulat²¹ pour cette recherche, le fait que l'intervenant (avec sa posture, ses convictions, ses relations, etc.) soit un facteur déterminant dans la mise œuvre d'une pédagogie, ici l'utilisation de la Pφ à des fins de prévention mise en œuvre par le dispositif In medias.

¹⁹ Module TB1 du programme de formation

²⁰ En Suisse romande, généralement par manque de ressources, ce qui constitue un problème.

²¹ L'hypothèse [H7] pour le cadrage de la recherche

L'utilisation de l'audiovisuel est une ressource de choix pour une telle observation de l'animation. Durant les formations, des films montrant des animations sont de plus en plus visionnés et analysés, dans la mesure de matériel disponible. Une formation à distance²² proposée par l'Université Laval est même construite sur le principe de l'observation de séquences de films. Ces observations sont considérées comme très précieuses, voire essentielles, dans la formation des animateur-trice-s d'ateliers.

Pφ et Analyse de l'activité

Or, l'analyse de l'activité implique également d'aller voir le professionnel en action et de garder une trace de son activité en vue de lui permettre de l'analyser avec le chercheur. Mais cette similitude de moyens n'est de loin pas son seul intérêt et encore moins le principal. L'analyse de l'activité s'intéresse en particulier à identifier l'écart entre le "prescrit" (ici, la Pφ en tant que méthode avec ses directives, cf. titre 7. du chapitre suivant) et le "réel" (la mise en application pratique de cette méthode).

En effet, il existe toujours un écart entre le "prescrit" et le "réel" (cf. 8.1.), d'autant plus pour les activités qui, de par leur nature même, sont considérées comme "problématiques" par les professionnels, soit pour le sujet qui nous intéresse l'impératif d'un "versement de posture" ainsi que la nécessité d'une grande adaptation à ce qui surviendra dans le cours de l'action : *"L'enseignant doit apprendre à négocier avec les incertitudes et les imprévus puisque (...) les contenus ne sont pas déterminés d'avance."* (La Traversée, 2013a)

En prenant en compte les besoins de formation et d'accompagnement ainsi que ce rapprochement avec l'analyse de l'activité, l'hypothèse suivante a été formulée dès l'étude de faisabilité du projet de recherche :

[H10] : L'analyse de l'activité peut devenir en elle-même une action d'accompagnement permettant à l'intervenant de mieux s'approprier la méthode et comprendre les enjeux de prévention.

Choix final du terrain

Afin de répondre aux questions soulevées par la pré-étude et de mettre à l'épreuve les hypothèses avancées, il est nécessaire de s'intéresser à la mise en œuvre du projet In medias. La rareté des interventions effectuées durant le temps imparti pour terminer ce travail de bachelor n'offrait pour ainsi dire pas le choix du terrain. L'opportunité devait pouvoir être saisie quand elle se présentait. La bonne synchronie des événements a été une chance pour la chercheuse, que les autorisations aient pu être obtenues et surtout que des professionnels impliqués dans le projet aient répondu à l'appel.

²² L'observation en philosophie pour les enfants sur <http://philoenfant.org/coursenligne/>

Le terrain est donc un cycle d'orientation (CO) genevois, dont la direction, en collaboration avec le SSEJ²³, organisera les journées de formation ainsi que le planning des ateliers dans les classes.

6.4. Question et hypothèses

La question de recherche

La question de recherche est donc :

[QR] Comment les professionnels du social et de l'enseignement perçoivent, souhaitent utiliser et utilisent la pratique du dialogue philosophique à des fins de prévention ?

Les hypothèses de travail

Après confirmation de l'accessibilité du terrain, les hypothèses de travail formulées en conclusion de la pré-étude du projet In medias (cf. 6.1.) peuvent être utilisées :

[H1] : Les exigences de la Pφ sont mal comprises ou pas entièrement prises en compte et ceci pour un impact attendu mal précisé, ce qui a comme conséquence que le dispositif In medias est mal adapté.

[H1a] : S'il était donné d'aller observer le déroulement d'un atelier, les outils de recherche ne seraient pas mobilisés par les animateur-trice-s nouvellement formé-e-s.

[H1b] : La maîtrise des outils de recherche rendrait possible un "impact préventif" (dans le sens de susciter une prise de conscience lors de l'élaboration d'une réflexion) sans pour cela "faire de la prévention" (dans le sens de "transmettre un message préventif").

[H2] : Les moyens à disposition sont insuffisants (ressources financières, temps disponible).

[H3] : L'offre (de formation) est adapté à la demande (des décideurs).

[H4] : L'impact recherché serait une simple sensibilisation à la Pφ et/ou un test de l'accueil de la méthode.

En considérant la question de recherche, ainsi que le processus de certification d'accompagnatrice effectué parallèlement par la chercheuse, il est également intéressant de retenir l'hypothèse avancée concernant le choix de la méthodologie :

[H10] : L'analyse de l'activité peut devenir en elle-même une action d'accompagnement permettant à l'intervenant de mieux s'approprier la méthode et comprendre les enjeux de prévention.

Ces sept hypothèses se regroupent sur deux axes d'investigation :

1. [H1a ; H1b et H10] : L'appropriation et la mise en œuvre de la Pφ par les intervenants qui s'investiront dans un rôle d'animation des ateliers.

²³ Service de Santé de l'Enfance et de la Jeunesse, Genève

2. [H1 ; H2 ; H3 et H4] : Les raisons des choix effectués pour la mise en œuvre du projet In medias par le GREA, ceci incluant les ressources, les demandes des utilisateurs, ou tout autre aspect présentant des contraintes à prendre en compte.

Le premier axe sera investigué durant le déroulement du projet In medias dans les classes du cycle d'orientation, et le deuxième fera l'objet d'une enquête complémentaire.

IV - CADRE THEORICO-METHODOLOGIQUE

7. Pratique du dialogue philosophique

Références pour l'analyse

Les quelques notions et principes d'animation regroupées sous ce titre 7. sont destinées à permettre au lecteur d'apprécier par lui-même les observations effectuées sur le terrain, et ceci indépendamment de l'analyse que la chercheuse pourrait en faire. Ce qui sera nommé le "Prescrit Philo" (notamment sous le titre 10.4.2.), ainsi que l'analyse effectuée par la chercheuse (au point 10.5.) convoquent ces références.

7.1. Guide pratique pour l'animation

A - Posture de l'animateur et processus de recherche

"Avec des questions ouvertes qui répondent à une exigence de cohérence et de validité, l'animateur ne moralise pas tout en amenant les participants à s'engager dans un processus leur permettant de bien évaluer leurs pensées (...)" (Gagnon, 2005, p. 60)

B - Postulat de la construction du jugement "par et pour soi-même"

"Nous croyons qu'il y a un sérieux avantage à procéder ainsi. En effet, lorsque les participants explorent ce qui peut conduire à un jugement tel que 'Il est mal de voler', ils en viennent par eux-mêmes à considérer ces justifications. Nous croyons qu'il y a plus de chance qu'ils comprennent (en construisant un sens) et qu'ils adoptent une telle position pour eux-mêmes, puisqu'ils auront fait le parcours réflexif, que s'ils se font imposer une idée - ce qui d'ordinaire suscite une réaction davantage d'opposition et de refus que d'acceptation." (Gagnon, 2005, p. 60)

C - Importance des outils d'animation et du groupe

"Faites confiance à votre groupe (...).²⁴ La logique, les outils de recherche, les habiletés de pensée et la richesse de la diversité des points de vue suffisent souvent à faire voir le bien-fondé d'une valeur". (Gagnon, 2005, p. 60)

²⁴ Le passage supprimé fait référence à la recherche éthique. La chercheuse considère les extraits rapportés en 7.1. comme valables pour toutes les 5 formes que peut prendre une recherche philosophique.

D - Posture de l'animateur et convictions personnelles

“Et si elle [la valeur] ne s'avérait pas fondée, alors pourquoi la soutenir ? L'animateur doit toujours être prêt à remettre en question ses propres opinions et à changer d'avis lorsque cela semble approprié. Cette attitude fait partie de la tâche de modélisation qu'il devrait remplir.” (Gagnon, 2005, p. 60)

7.2. Le processus de recherche

Pourquoi se référer à un modèle de processus ?

Un modèle de processus de recherche *“fournit à l'animateur une grille d'analyse (...) lui permettant de lire les processus de pensée, et a fortiori de recherche, qui se déploient devant lui lors d'une discussion philosophique. De sorte qu'il [l'animateur] pourra identifier les espaces dans lesquels se situent les échanges, ce qui lui permettra de faciliter par ses interventions (principalement sous forme de questions) la mise en œuvre des processus d'investigation des participants.”* (Gagnon 2014, p. 11).

L'acte de philosopher comme acte de chercher

Puis, Gagnon (2014) explique et exemplifie en quoi “l'acte de philosopher” peut être considéré comme un “acte de chercher” et que c'est en suivant un processus structuré que l'animateur peut aider le groupe dans sa quête.

Par exemple, s'il identifie une hypothèse, l'animateur va inviter le groupe à la rendre explicite afin de pouvoir la mettre à l'épreuve. Si une situation semble aboutir à une conclusion (peut-être trop hâtive), il va chercher à (faire) problématiser la situation afin de pousser plus loin la recherche.

Le processus de recherche

Voici l'une des multiples variantes servant à présenter le processus de recherche, plus particulièrement applicable à la recherche philosophique. Celui-ci se présente comme un cercle sans fin :

“Doute raisonnable > Articulation du problème et formulation de la question > Proposition d'hypothèses > Recherche d'exemples pour vérifier l'hypothèse > Recherche de contre-exemple pour [nuancer] ou remettre en question l'hypothèse > Révision de l'hypothèse au besoin > Auto-correction > Doute raisonnable > (etc.)” (support de cours de la formation In medias, p. 15)

Affirmer un point de vue ou formuler une hypothèse ?

En suivant ce processus, nous pouvons remarquer qu'à un problème succède une hypothèse, et non une réponse. Si un problème est posé, selon la logique de l'approche scolaire, nous cherchons des réponses à ce problème, voire "la" réponse. En effet, la tentation est grande de s'arrêter à la première réponse trouvée qui nous satisfasse. En envisageant les réponses aux problèmes comme des hypothèses, c'est à dire "*comme des idées à examiner plutôt que comme des convictions à défendre (...) nous favorisons une disposition d'ouverture qui rend possibles la modification et le développement d'une idée*". (Gagnon, 2005 p. 22)

7.3. La posture

Ce qu'en dit le dictionnaire

Selon le dictionnaire (Larousse, 2011), la posture a deux significations : 1. la position du corps ; 2. la situation de la personne qui peut être favorable ou non.

Ces deux idées sont présentes dans la notion telle qu'elle est utilisée ci-après :

1. La position par rapport à un autre peut être "haute / basse" ou "au même niveau".
2. La situation peut être comprise dans un rapport de force "faisant autorité" ou "devant se soumettre".

Dans la Pratique du dialogue philosophique

La "posture" de l'animateur-trice est considérée comme l'un des éléments essentiels à comprendre et à adopter durant une animation. Il n'en existe pourtant pas de définition officielle, mais une manière d'agir au sein du collectif des animateur-trice-s (cf. 8.1. la notion de "genre"), manière d'agir qui se réfère à un ensemble de directives concernant le rôle ou l'attitude à adopter et dont voici un petit échantillon :

1. "*La pratique du dialogue philosophique est une pédagogie du questionnement et le rôle de l'adulte est d'interroger les jeunes, pas de leur fournir les réponses, même s'il estime que celles-ci sont vraies. (...) son mandat est d'interroger la pensée de chacun des jeunes sans endoctriner ni juger.*" (support de cours de la formation In medias, p. 3)
2. A propos des "*rôles de l'animateur*" (support de cours de la formation In medias, p. 5) les "*Pratiques à éviter*" sont notamment :
 - a. "*Manipuler la discussion*"
 - b. "*Moraliser*"
 - c. "*Mettre des mots dans la bouche des participants*"
 - d. "*Donner l'impression qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse*"
 - e. "*Donner les réponses*"
3. "*En effet, l'animateur n'a pas pour fonction de transmettre une somme de réponses ou de solutions aux questions ou aux problèmes que posent les enfants. Il revient*

aux participants de la communauté de recherche de produire ce savoir.” (Sasseville, 2000, p. 86)

4. (...) un “renversement du rôle de l’enseignant”, [car] “ce sont les enfants qui, par et pour eux-mêmes, identifieront les sujets sur lesquels ils effectueront une pratique réflexive en commun”. (...) “non seulement partir de l’intérêt des enfants, mais également et surtout de suivre les argumentations et les réflexions là où elles nous conduisent, c’est-à-dire en excluant toute forme d’endoctrinement ou de moralisation.” (La Traversée, 2013a)
5. “Il [l’animateur] se sait et se montre faillible car il estime que le savoir philosophique n’est jamais définitivement acquis.” (Sasseville et Gagnon, 2007, p. 27)

Cette posture s’applique donc tant au processus de recherche qu’aux savoirs et convictions.

Par rapport à la pratique enseignante, dont la mission primaire est de “transmettre des savoirs”, il apparaît donc nécessaire de réussir ce qui est couramment nommé un “renversement de posture”. L’enseignant ou l’enseignante devenant animateur ou animatrice d’un atelier de dialogue philosophique, devra renoncer à sa posture de “détenteur des savoirs”.

Selon l’Analyse Transactionnelle

L’analyse transactionnelle (A.T.) ne fait pas partie des références théoriques de la Pφ. Il s’agit ici d’un ajout de la chercheuse qui considère que cet outil d’analyse apporte un éclairage pertinent pour appréhender la *posture*, notamment dans les interactions entre animateur et participants. Seulement certains éléments jugés nécessaires à la compréhension des liens qui sont établis dans ces pages seront expliqués ci-après. Afin de bien comprendre les mécanismes en jeu, il est recommandé au lecteur intéressé de consulter l’ouvrage cité en référence.

Selon Cardon, Lenhardt et Nicolas (1983), la personnalité d’un individu est divisée en 3 *états du Moi* : le *Parent*, l’*Adulte* et l’*Enfant*. Ces 3 *états du Moi* en tant que tout, est schématisé par un ensemble de 3 cercles se touchant et placés l’un au-dessus de l’autre représentant chacun un état, avec au-dessus le *Parent*, au milieu l’*Adulte* et au-dessous l’*Enfant*, les 3 cercles intégrant les lettres P.A.E.

Les *états du Moi* sont des systèmes de pensées, d’émotions et de comportements, qu’un individu peut mobiliser dans sa vie de tous les jours et notamment dans ses interactions avec les autres. Sans entrer dans le détail, une personne peut s’adresser à une autre en ayant une *posture* de *Parent* s’adressant à un *Enfant*, même s’il s’agit de deux adultes, et un adulte peut s’adresser à un enfant d’*Adulte* à *Adulte*. Comprenez ici que la lettre majuscule désigne l’état du *Moi* pour le distinguer de la personne.

L’A.T. n’utilise pas le terme de *posture*, mais la relation est évidente, surtout en prenant en compte les subdivisions du *Parent*, qui peut s’exprimer en étant *Nourricier* (comprenant les façons de faire) ou *Normatif* (comprenant les valeurs), ainsi que les subdivisions de l’*Enfant* qui peut, entre autres, s’exprimer en tant qu’*Enfant Adapté*, c’est-à-dire en étant sous

l'influence d'un *Parent* (le sien ou celui de quelqu'un d'autre). L'*Enfant Adapté* peut être *Soumis* (si la personne cherche l'approbation) ou *Rebelle* (si la personne agit contre les normes et valeurs qu'un *Parent* ferait valoir).

Si nous faisons un lien avec la "prévention classique" (cf. 5.2.), le message "*Attention : le tabac tue*" prend la forme d'une expression de *Parent Normatif*. Il s'adresse donc non pas à l'*Adulte* qui reçoit le message, mais à son *Enfant Adapté*. Celui-ci sera-t-il *Soumis* ou *Rebelle* pour intérioriser ou rejeter le message en question ? Par exemple par un "*Trop cool ! C'est quelle marque ?*"

8. Analyse de l'activité

Définition

"L'analyse de l'activité constitue un cadre théorique et méthodologique pour décrire, comprendre et donner du sens à l'action professionnelle." (Libois et Stroumza, 2007, p 13)

8.1. Notions d'analyse de l'activité

Identification des notions utiles

L'analyse de l'activité propose une théorie et une méthodologie qui lui est spécifique. Les notions utilisées peuvent être hermétiques aux novices. Afin d'orienter le lecteur en voici une brève présentation.

Les notions de base qui ont été convoquées au moment de la réalisation de l'enquête terrain sont celles apprises lors du cours sur l'analyse de l'activité du module A2 (Mezzena, 2009), également présentées dans l'ouvrage de référence (Libois et Stroumza, 2007), à savoir :

- Travail prescrit
- Travail réel
- Intelligence pratique
- Investissement subjectif au travail

Après la réalisation des autoconfrontations et entretiens semi-directifs (cf. 8.2. Méthodes d'investigation), d'autres notions utiles à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies ont été recherchées. L'une d'elles (Stroumza, Mezzena, Seferdjeli et Friedrich, à paraître) s'est révélée pertinente :

- Champs de forces

Il sera aussi utile de faire référence à deux concepts dits "clés" (Libois et Stroumza, 2007) :

- Genre
- Style

Pour les notions mobilisées dans ce mémoire, le lecteur trouvera ci-après leur description succincte complétée d'une explication les mettant en lien avec les spécificités de cette recherche.

Travail prescrit

Le travail prescrit est "l'ensemble de l'appareillage produisant des savoirs préétablis" (Libois et Stroumza, 2007, p. 13), des normes, règles, consignes, etc.

Différentes prescriptions sont prises en compte pour cette recherche :

- Celles provenant **de la méthode** du *dialogue philosophique*, mais avec deux niveaux de prescriptions :
 - a. Afin de pouvoir apprécier les stratégies d'adaptation au réel, prendre en compte le niveau de formation et d'expérience des animatrices observées, en considérant uniquement les prescriptions que ces professionnelles s'efforcent de respecter. Ces prescriptions ont donc été explicitement identifiées lors de l'entretien semi-directif (méthode d'enquête décrite sous 8.2.) afin d'être prise en compte dans la compréhension des données récoltées sur le terrain (cf. 10.4. Angle - Analyse de l'activité).
 - b. Afin de pouvoir mettre en perspective les résultats obtenus, prendre en compte toutes les prescriptions connues de l'auteure de ce mémoire et mobilisable par elle, alors qu'elle reprendra sa casquette "accompagnatrice d'animateur-trice de dialogue philosophique". (cf. 10.5. Angle - Accompagnement philo)
- Celles provenant **d'autoprescriptions**, qu'elles soient complémentaires ou contradictoires aux prescriptions provenant de la méthode du *dialogue philosophique* ; qu'elles proviennent des métiers respectifs des personnes engagées dans la recherche ou de leurs valeurs personnelles. Certaines de ces autoprescriptions ont pu être exprimées lors de l'entretien semi-directif, d'autres sont apparues durant l'autoconfrontation et en cours d'analyse.

Travail réel

Le travail réel est "*ce qui donne vie*" (Libois et Stroumza, 2007, p. 13) à l'ensemble de prescriptions, ou encore ce que présente "*le cours de l'action*" (Mezzena, 2009), avec tout l'inattendu des interactions, particulièrement imprévisibles dans le cadre d'un atelier de *dialogue philosophique*. La complexité de ce qui s'y passe et la nécessité de pouvoir revoir l'action pour son analyse justifie l'usage d'un enregistrement de qualité.

Le prescrit ne pouvant pas tout prévoir, chaque situation étant singulière, il y a forcément un écart entre le prescrit et le réel. C'est dans cet écart que le professionnel va développer et mettre en œuvre sa propre conception du travail (Libois et Stroumza, 2007, p. 13).

Intelligence pratique

L'intelligence pratique est ce qui est déployé par un-e professionnel-le, ici les animatrices des ateliers, dans cet **écart entre "prescrit" et "réel"**. L'intelligence pratique se décompose en deux catégories : **l'intelligence du corps** (comprenant notamment les émotions) et **l'intelligence rusée** (comprenant des stratégies d'adaptation ou "arrangements avec les contraintes") (Mezzena, 2009). Si la prise en compte des émotions est utile lors du décryptage de la communication non verbale, la chercheuse s'est plus particulièrement intéressée à l'intelligence rusée et à ses stratégies telles que **le bricolage, les tricheries, la ruse et le détournement**. Ces différents arrangements seront décrits lors de leur utilisation en tant que grille d'analyse, et des exemples extraits des ateliers viendront les illustrer. (cf. 10.3. Grille d'analyse : L'intelligence rusée)

Pour l'identification de certaines stratégies, l'intention du professionnel doit être connue, ou il doit être possible de l'interpréter. L'autoconfrontation (cf. 8.2.) est pour cela une source précieuse voire indispensable d'informations.

Investissement subjectif au travail

Cette notion regroupe principalement celles **du sens donné à l'activité** ainsi que **l'appréciation de sa propre performance** (Mezzena, 2009). Cet investissement subjectif est une donnée importante pour comprendre ce qui est mobilisé dans l'action, et ceci pour les deux principaux volets qui le compose :

1. En effet, **le sens donné à l'activité** n'est pas le même selon les motivations et les représentations de la personne investie dans l'activité. De ce sens, peuvent découler des stratégies différentes d'adaptation aux circonstances du travail réel. Dans les circonstances particulières de cette recherche, le *dialogue philosophique*, en tant que méthode pédagogique, prétend engendrer certains apprentissages et effets à long terme. Le projet In medias, en tant que dispositif, ajoute une dimension supplémentaire de "prévention" qui est supposée apporter des solutions à une "situation problème" donnée, mais dont la compréhension n'est pas universellement partagée. Il est donc indispensable à une bonne interprétation des résultats de questionner les professionnels sur leurs motivations, représentations et attentes, renseignements que les entretiens semi-directifs ont pour mission de fournir.

2. De plus, **l'appréciation de sa propre performance**, que ce soit dans le cours de l'action ou lors d'une autoconfrontation (cf. 8.2.), peut varier selon que la personne engagée dans l'exercice est plus ou moins critique envers elle-même ou envers la formation reçue. Cette appréciation dépend aussi du déroulement des circonstances, si la personne est plus ou moins mise en difficulté et de quelle manière. Il n'est pas aisé d'être confronté à ses "dérapages" quand on a des attentes envers soi-même. Là encore, des stratégies différentes peuvent être mises en œuvre, bloquant ou facilitant l'analyse, induisant des appréciations et donc des adaptations différentes. Cette appréciation est à décrypter principalement en fonction de l'attitude de la personne engagée dans l'autoconfrontation.

Champ de forces

Le champ de forces à l'œuvre dans le travail réel désigne les composantes de l'environnement qui agissent sur l'activité et affecte son déroulement. Ces forces sont d'ordre politique, sociale, économique, sociologique, psychologique, etc. L'analyse de l'activité permet d'éviter un a priori disciplinaire qui privilégierait une force parmi d'autres. Mais toutes peuvent influencer en interaction avec les professionnels en action. (Stroumza, Mezzena, Seferdjeli et Friedrich, à paraître)

A noter que le champs de force, tel qu'il est défini dans l'article cité en référence, comprend aussi bien les forces "externes" (politiques, sociales, économiques, etc.) que les forces "internes" provenant des personnes engagées dans l'action (leurs intentions, leurs représentations, leur psychologie, etc.), car les individus sont en interaction constante avec

leur environnement. Par simplification, le champ de forces ne comprendra ici que les forces externes, les forces internes étant déjà incluses dans la notion d'investissement subjectif au travail décrite précédemment.

Genre et style

Il sera utile de faire référence à deux concepts dits "clés" (Libois et Stroumza, 2007, p. 12-13) :

- Le genre, compris comme manière commune d'agir dans un collectif.
- Le style, compris comme variante du genre, est le fait de professionnels qui, connaissent bien leur métier, sont capables de le réinventer, de sorte que leur "touche personnelle" soit reconnue par le collectif comme ayant du sens, appartenant au même genre et venant enrichir la pratique professionnelle.

Les professionnelles engagées sur le terrain de cette recherche débutant l'activité d'animation d'ateliers de dialogue philosophique, il n'y a pas de réelle nécessité à mobiliser directement ces concepts pour l'analyse des données recueillies. Cependant, quelques commentaires s'y réfèrent et c'est pourquoi ils sont mentionnés ici.

8.2. Méthodes d'investigation

Autoconfrontations

L'autoconfrontation est une méthode d'investigation spécifique à l'analyse de l'activité. Il y en a deux variantes décrites ci-après en prenant comme référence l'ouvrage de Libois et Stroumza (2007, p. 140-142) :

- L'autoconfrontation simple (ACS), où le professionnel est filmé dans le courant de son activité afin d'être dans un deuxième temps confronté à ses propres images de travail et qu'il puisse commenter durant le visionnement la dimension réelle de ce qui se produit et qui n'est pas observable.
- L'autoconfrontation croisée (ACC), où deux professionnels réalisant le même travail sur un terrain équivalent, œuvrant dans la même profession ou le même secteur d'activité, sont filmés séparément dans leurs activités, puis visionnent ensemble leurs images respectives, chacun pouvant commenter sa manière d'investir l'activité ainsi que celle de l'autre.

Dans les pages qui suivent, il est fait référence à "l'autoconfrontation", terme simplifié pour désigner la "simple", étant la seule variante utilisée dans le cadre de cette recherche. Certaines citations étant extraites des verbatim des deux autoconfrontations réalisées, une pour chacun des ateliers, l'acronyme ACS est utilisé pour y faire référence.

Ne pas déterminer d'avance ce qui doit être observé

Selon Libois et Stroumza (2007, p. 141), les séquences de film à visionner et commenter ne peuvent être déterminées d'avance par l'intervenant extérieur, ceci afin de respecter les présupposés épistémologiques de la méthode. Il appartient au professionnel de déterminer l'objet de l'observation, selon ce qui est signifiant pour lui.

Pour cette recherche, et avec ce postulat que si c'est signifiant pour la professionnelle, alors c'est signifiant pour la recherche, aucune grille d'observation ne sera définie par avance. La recherche sera orientée, voire réorientée, par les découvertes qui seront effectuées durant le déroulement de son processus.

Un autre renversement de posture : celui de la chercheuse

La chercheuse étant accompagnatrice d'animateur-trice de dialogue philosophique (en cours de certification durant cette recherche), le défi a été "d'oublier" ses connaissances de la méthode et d'opérer un renversement de posture "d'accompagnatrice d'animateur-trice" à "chercheuse en analyse de l'activité". Une analyse de ce renversement est présentée au chapitre VII.

Entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif (ESD) est une méthode d'investigation qui n'est pas spécifique à l'analyse de l'activité, mais très utile pour compléter la récolte de données du terrain apporté par les films et autoconfrontations. Ce type d'entretien est dit *semi-directif*, ou nommé *entretien guidé* (Abric, 1996), dans la mesure où l'intervenant extérieur a préparé une trame de questions, sorte de fil rouge, en fonction des sujets qu'il souhaite aborder, mais en laissant la personne interrogée assez libre de développer certains sujet, de réaliser d'éventuelles digressions. Selon les réponses apportées, d'autres questions peuvent être ajoutées (ou certaines retranchées) du fil rouge initial. A charge du questionneur de revenir vers l'intérêt de sa recherche si les réponses élaborées s'en éloignent trop, et de rester ouvert à ce qui pourrait survenir alors que ce n'était pas prévu.

Certaines citations étant extraites des verbatim des entretiens réalisés, l'acronyme ESD est utilisé pour y faire référence.

V - TERRAIN

9. Investigations

9.1. Présentation du contexte

Présentation du terrain

Le terrain d'investigation est un cycle d'orientation (CO) genevois.

Une formation In medias est organisée sur deux jours puis, après un délai de 10 jours, une vingtaine d'ateliers sont organisés sur 5 journées avec des demi-classes de 9ème (env. 11 élèves de 12 - 13 ans par groupe).

La recherche s'effectue dans deux ateliers, nommés Atelier A et Atelier B. Chaque atelier se déroule de 9:45 à 11:20, soit sur deux périodes séparées par une pause.

Présentation des intervenants

Pour l'atelier A :

Cet atelier est co-animé par une enseignante (nommée ENS-A) et un enseignant (nommé ENS-B) du cycle d'orientation. Ils ont tous les deux suivi les deux jours de formation In medias comme seule et unique prise de contact avec la méthode d'animation. C'est leur toute première expérience. L'enseignant ne participera ni à l'entretien, ni à l'autoconfrontation.

Pour l'atelier B :

Cet atelier est animé par une intervenante du Service de Santé de l'Enfance et de la Jeunesse (SSEJ) de Genève, formatrice et consultante en promotion et éducation de la santé. Elle donne des cours d'éducation sexuelle dans cette école et connaît certains élèves. Elle a participé aux deux projets In medias précédents (cf. 6.1.), ce qui représente la totalité de sa formation. Son expérience d'animations est acquise dans ce même contexte des projets In medias. Elle n'a bénéficié d'aucun accompagnement. Cette année, elle a suivi deux demi-journées sur les deux premiers jours prévus selon ses dires *“afin de prendre contact avec les enseignantes et enseignants”* et a participé à la 3ème journée. Elle est impliquée dans l'organisation du planning des séances, se montre investie dans le projet et très motivée pour participer à la recherche, notamment pour l'aspect formateur, et a également facilité la prise de contact avec les autres intervenants impliqués.

Contraintes des autorisations

Les délais impartis ainsi que le fait qu'il n'y avait qu'une seule opportunité de terrain ont eu plusieurs conséquences.

- Ne demander les autorisations que pour une caméra, en ne filmant que les intervenants ;
- Promouvoir la recherche et l'intérêt d'y participer avec l'argument que cela pouvait être formateur pour les personnes qui souhaiteraient y participer.

Possibilités des choix techniques

Le fait de n'avoir eu qu'une seule caméra a eu comme première conséquence de devoir noter au fur et à mesure la chronologie des prises de parole afin de pouvoir attribuer les propos aux participants lors de l'analyse. Ceci s'est révélé utile pour apprécier la suite logique de certaines interventions, bien que cette occupation ait rendu le suivi du cadrage de la caméra problématique pour l'un des ateliers. Une deuxième conséquence a été un son de moindre qualité avec des chuchotements des élèves proches du micro couvrant parfois la voix de ceux qui en étaient éloignés.

9.2. Données recueillies

Aperçu des investigations

Pour chacun des deux ateliers, les investigations ont été les suivantes :

1. Observation de l'atelier avec enregistrement audiovisuel de la prestation d'animation et uniquement enregistrement audio des propos des participants ;
2. Entretien semi-directif individuel avec chaque animatrice et enregistrement audio (soit l'intervenante du SSEJ et l'enseignante) ;
3. Autoconfrontation simple avec chaque animatrice et enregistrement audio.

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés en complément des autoconfrontations afin de connaître notamment :

- le niveau de formation et d'expérience des intervenantes ;
- les représentations des intervenantes concernant la méthode et son application préventive ;
- les attentes et motivations.

Une enquête complémentaire auprès de la personne en charge du projet In medias auprès du GREA a été réalisée sous la forme d'un entretien semi-directif.

Synthèse des données recueillies

Le recueil des données est résumé comme suit:

Pour l'atelier A :

Jeudi, premier jour planifié : Atelier en classe, enregistrement vidéo de 1 heure et 25 mn

Vendredi semaine suivante : Entretien semi-directif hors classe, enregistrement audio de 19 mn

Vendredi, dans la suite de l'entretien : Autoconfrontation hors classe, enregistrement audio de 1 heure

Pour l'atelier B :

Mardi, 2^{ème} semaine : Atelier en classe, enregistrement vidéo de 1 heure et 16 mn

Mardi après l'atelier : Entretien semi-directif hors classe, enregistrement audio de 34 mn

Mardi suivant, après la formation : Autoconfrontation hors classe, enregistrement audio de 1 heure et 40 mn

Troisième jour de formation:

Le programme du 3^{ème} jour comprenait un échange de pratique (expériences, questions soulevées, etc.), l'animation d'ateliers, un contenu théorique d'une heure sur "Prévention, dialogue et pensée critique", ainsi qu'un bilan. En raison de la grève, ce 3^{ème} jour n'a duré qu'une demi-journée et le programme s'est réduit à l'échange de pratique et à un bilan.

Mardi demi-journée de clôture : Présence de la chercheuse qui reçoit le support de cours de la formation ; observation et prise de notes sur le tour de table et les questions / réponses ; très peu d'interactions avec les participants ou le formateur.

Enquête complémentaire auprès du GREA :

Après la recherche terrain et avant son analyse : Entretien semi-directif dans les locaux du GREA, enregistrement audio de 1 heure et 17 mn

10. Résultats et interprétations

10.1. Méthodologie d'analyse

10.1.1. Traitement des données

Dépouillement des données

Afin de pouvoir analyser les données recueillies au Cycle d'orientation, tous les enregistrements ont d'abord été visionnés et écoutés afin que chacun d'eux puisse être retranscrit sous la forme de verbatim, six en tout, qui une fois imprimés et reliés, représentent 160 pages de texte. Cette première étape du dépouillement a été particulièrement longue concernant les deux films des ateliers, car à de nombreux moments plusieurs élèves parlaient en même temps ce qui rendait les propos parfois incompréhensibles.

Démarche inductive

Chaque atelier a été analysé en croisant les 3 sources d'informations le concernant, soit le verbatim de l'atelier lui-même ainsi que ceux de l'autoconfrontation simple et de l'entretien semi-directif. De nombreuses relectures ont été nécessaires ainsi que le retour au visionnage de certains passages des enregistrements audiovisuels, ceci afin de mieux apprécier la communication non verbale des animatrices.

Cette démarche s'inspire de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) dans ce sens qu'elle suit la recommandation du passage par la retranscription (verbatim), de sa multiple relecture pour s'en imprégner, afin d'en dégager des résultats en faisant émerger les données significatives pour l'objet de la recherche (catégories).

10.1.2. Interprétations des données

Processus de catégorisation

L'analyse des données a commencé par un processus itératif entre données du terrain et cadres théoriques, principalement de l'analyse de l'activité mais parfois aussi de la Pφ. Ces aller - retour ont été nécessaires pour réussir à faire émerger des résultats pertinents.

Il ne s'agissait pas de simplement observer les dialogues et les comparer avec ce que la Pφ préconise, mais de pouvoir identifier des écarts significatifs entre "prescrit" et "réel" du point de vue de "l'intelligence pratique" (cf. 8.). Cela revient à "oublier" le savoir théorique de la Pφ

entraînant une évaluation de nature “c’est juste ou c’est faux !”, pour s’intéresser à ce qui est mis en œuvre par les professionnelles en action, et ceci avec un autre regard : “qu’est-ce qui est en jeu et pourquoi ?”.

La chercheuse disposait des quatre termes représentant des stratégies de l’intelligence rusée (IR), à savoir : le bricolage (ou expérimentation), les tricheries, la ruse, le détournement des prescriptions (Mezzena 2009). Il était par contre nécessaire d’en faire une description utilisable comme grille d’analyse (cf.10.3.). C’est au cours du processus de catégorisation des données que les descriptions ont été affinées, principalement en les confrontant à des exemples concrets.

Le processus de catégorisation des données a été réalisé par une recherche de situations extraites des verbatim et pouvant servir d’exemples, une classification de ces exemples, une comparaison des situations entre elles et en fonction de ce qu’elles pouvaient signifier du point de vue des “arrangements avec les contraintes”. Pour cela l’interprétation était orientée par des questionnements sur les enjeux de la situation, la poursuite d’un éventuel but par l’animatrice, l’identification de difficultés, etc., donc en devant prendre en compte d’éventuels commentaires provenant des autoconfrontations afin de comprendre ce qui n’est pas observable.

Au début, les premières descriptions, posées provisoirement, étaient remises en questions par de nouveaux extraits. Pour finir, la différenciation des situations entre elles, l’importance (ou non) de distinguer certaines stratégies, ainsi que les possibilités de donner du sens aux résultats obtenus, sont les étapes finales du processus ayant permis de stabiliser peu à peu les descriptions retenues, puis de regrouper les quatre stratégies de l’IR par paires.

Certaines catégories étaient facilement envisagées, comme par exemple les “Types de question”, car la pratique d’animation et le processus de certification d’accompagnatrice avaient déjà porté l’attention de la chercheuse sur la qualité et la portée des questions posées par l’animateur-trice. D’autres catégories ont émergé du processus, notamment la “Prise en compte de la parole”.

Le résultat s’est révélé être utile à cette recherche. La catégorisation obtenue pourrait également être utilisée pour l’observation fine d’autres ateliers.

Angles d’interprétation

L’analyse des données est effectuée sous deux angles différents et complémentaires :

1. L’angle de l’analyse de l’activité
2. L’angle de l’accompagnement d’animateur-trice de dialogue philosophique

Le premier et le principal est celui par lequel la recherche est conduite (cf. 10.4.). Le deuxième sert à mettre en perspective certaines informations et certains résultats obtenus (cf. 10.5.).

Présentation des résultats

Durant le processus de catégorisation, des citations ont été extraites des différents verbatim. Si certains passages ont été paraphrasés, la chercheuse a considéré qu'il était important de respecter les propos originaux le plus souvent possible. De plus, certains exemples (notamment de question orientée ou de validation) ne sont compréhensibles que dans le contexte des échanges entre les protagonistes. Aussi, certains enchaînements sont intéressants et beaucoup plus parlant en les gardant tels qu'ils ont été retranscrits.

C'est pourquoi des "Séquences" ont été placées en annexes, classées par atelier. Ces séquences sont composés d'extraits des ateliers et, selon de cas, des autoconfrontations, ainsi que de commentaires. Chaque extrait porte un titre identifiable, une introduction décrivant sur quoi porte la séquence et quels sont ses intérêts particuliers. Certaines séquences sont augmentées d'une "Fiche Accompagnement Philo" présentant des pistes et alternatives pour l'animation.

Aussi, par soucis d'alléger le mémoire, seule l'identification des catégories avec quelques informations mobilisables pour la suite de l'analyse ont été gardées sous le titre 10.2. Tout le détail a été placé en annexe. Il en est de même pour la grille d'analyse présentant les stratégies de l'intelligence rusée. Le titre 10.3. en reprend les éléments essentiels et les détails sont placés en annexes. En effet, les descriptions et exemples ne sont pas vraiment nécessaires à la compréhension du processus global ayant conduit la recherche, dont la partie principale est présentée sous le titre 10.4.

10.2. Catégorisation des données

Introduction

Le processus ayant permis l'identification des catégories suivantes est décrit sous le titre 10.1.2. Les détails des descriptions et les exemples significatifs ont été placés en annexe pour satisfaire les lecteurs les plus curieux.

10.2.1. Les types de questions

Synthèse des types de questions

Il est apparu intéressant de se pencher sur les questions posées par les animatrices aux élèves participants aux discussions.

Trois types de questions peuvent être identifiés :

- **La question neutre**
La question est dite neutre par différenciation avec les deux autres types de questions pour lesquels le questionneur attend un certain contenu dans les réponses.
- **La question devinette**
La question devinette (ou question didactique) est une question pour laquelle une attente est présente quant au contenu de la réponse. La personne qui questionne peut même avoir une réponse très précise en tête et essayer de la “faire trouver”.
- **La question orientée**
La personne utilisant ce type de questions cherche à faire passer un message (une idée, une valeur, un avis personnel) en le déguisant sous la forme de questions.

Le détail des descriptions illustrées par des exemples se trouve en annexe.

10.2.2. La prise en compte de la parole

Synthèse des manières de prendre en compte la parole

A part si le propos est tout simplement ignoré, ce qui ne serait identifiable que si une manifestation non verbale évidente en permettait l’observation ou si cela était mis en évidence lors de l’autoconfrontation, la parole des participants est normalement prise en compte par l’animateur-trice d’un atelier.

Différentes manières de prendre en compte la parole peuvent être distinguées :

- **Intégrer (dans la discussion)**
La parole est intégrée et trouve sa place dans la discussion.
- **Accueillir**
Un simple “accusé réception” montre que le propos a été entendu. Cela peut être un signe de tête, une répétition sans reformulation, un remerciement pour la participation.
- **Valider / Invalider**
Plus que simplement accueilli, l’animateur-trice donne un signe qu’il/elle considère le propos comme valable (bon, adéquat, juste, conforme, etc.) ou pas.
- **Transformer**
Dans cette forme de prise en compte, le propos est transformé dans sa signification.

Le détail des descriptions illustrées par des exemples se trouve en annexe.

10.2.3. L'utilisation du tableau

Pourquoi s'intéresser au tableau ?

Le "tableau", qu'il soit tableau noir d'école, blanc effaçable, de papier, rétroprojecteur, ou tout moyen permettant de garder une trace visuelle et partagée, est un outil puissant à disposition de l'animateur-trice d'un atelier de pratique de dialogue philosophique.

Le fait de noter au tableau certaines idées est une manière de "valider" la parole par sa prise en compte évidente, d'autant plus si tout n'est pas noté (omission volontaire ou oubli), car cela renforce l'aspect sélectif et valorisant de l'acte, et ceci d'autant plus si le contexte est celui d'une recherche de réponses à une "question devinette". Pour qu'une idée soit notée au tableau en étant seulement "intégrée" plutôt que "validée" par cet acte, il faudrait que ce soit en la soumettant à un outil de recherche dont le résultat "validerait" ou "invaliderait" l'idée, par exemple si le raisonnement est logique ou non (cf. Accompagnement Philo / Séquence Atelier B : Si (...), alors (...), en annexe).

Quel que soit ce qui est noté, "utiliser le tableau de façon significative" (cf. support de cours de la formation In medias) est un art pouvant grandement servir l'animation, ou la desservir si l'utilisation en est maladroite.

Identification des manières d'utiliser le tableau

Les manières d'utiliser le tableau peuvent tellement varier qu'il peut être délicat de les regrouper en catégories. C'est en considérant la question sous l'angle de la prise en compte de la parole que ce sujet est traité.

Aux différentes manières de prendre en compte la parole :

- Intégrer (dans la discussion)
- Accueillir
- Valider / Invalider
- Transformer

Ont été ajoutés d'autres manières observées :

- Mettre en lien
- Classer / ordonner
- Ajouter
- Omettre
- Réduire / Augmenter l'importance de ...
- Orienter (par mise en lien)

Messages préventifs Atelier B

Une particularité de l'atelier B doit être ici relevée. Par l'utilisation de différentes stratégies, des "messages préventifs" ont clairement été transmis par l'animatrice aux participants :

Première partie de la discussion - Sujet 1 : Connexion

Risques = mauvais usages (liste impressionnante)

Mesures à prendre = se protéger (stratégies : distinguer privé et public ainsi que trier, bloquer, signaler)

Deuxième partie de la discussion - Sujet 2 : Hyperconnection

Risques = moins de sommeil et conséquence sur les études

Mesures à prendre = limites “externes” posées par les “parents” / limites “internes” données par les “habitudes”

L'analyse détaillée de l'utilisation des tableaux ainsi que des séquences qui en retracent la construction se trouvent en annexe.

10.3. Grille d'analyse : L'intelligence rusée

Synthèse des formes d'intelligence rusée

Reprenons la notion d'intelligence rusée mentionnée sous 8.1. et voyons comment ses différentes stratégies “d'arrangements avec les contraintes” peuvent être utilisées pour analyser les ateliers. Le cours d'introduction à l'analyse de l'activité de la Haute école de travail sociale de Genève (Mezzena, 2009), proposait plusieurs termes pour nommer les stratégies. La description qui en est faite et l'application aux interactions observées sont le fait de la chercheuse et n'engage que son interprétation personnelle :

- **Le bricolage (ou expérimentation)**
est compris ici comme la capacité à “improviser sans savoir”. Le prescrit n'est pas clair ou il manquerait au professionnel en action. En l'absence de prescrit “officiel”, l'autoprescription peut alors avoir libre court pour s'exprimer.
- **Les tricheries**
permettent de dissimuler un manque ou de produire une illusion. A la différence du bricolage, la règle est ici connue, mais elle est enfreinte ou ignorée. La stratégie observée dans les ateliers est principalement la mise en retrait.
- **La ruse**
d'une manière générale, fait intervenir toutes sortes d'astuces permettant d'obtenir quelque chose de l'autre. Dans ce contexte précis, combinant la Pφ avec des objectifs de prévention, nous pourrions trouver des stratégies mises en œuvre pour “faire dire aux élèves” ou pour “faire passer un message préventif”.
- **Le détournement des prescriptions**
concerne les situations de modification ou de déformation du prescrit qui est adapté aux besoins des circonstances. Il s'agit de faire dire à la règle ce qu'on veut qu'elle dise.

Les détails des descriptions et les exemples significatifs ont été placés en annexe pour satisfaire les lecteurs les plus curieux.

10.4. Angle - Analyse de l'activité

Introduction

Cet angle d'interprétation tente de mobiliser les notions d'analyse de l'activité (cf. 8.1.). La recherche est conduite en plusieurs étapes. La première (cf. 10.4.1.) croise des données catégorisées des ateliers avec la grille d'analyse de l'intelligence rusée. Les deux suivantes (cf. 10.4.2. et 10.4.3.) peuvent être conduites en parallèle et sont indépendantes l'une de l'autre. Elles vont partiellement se rejoindre dans la synthèse de cette analyse (cf. 10.4.4.).

10.4.1. Première analyse

Analyse des catégories selon la grille de l'intelligence rusée

En croisant les données du terrain (verbatim des deux ateliers et des autoconfrontations) classées en catégories (cf. 10.2.), avec la grille d'analyse proposée (cf. 10.3.), et en ajoutant une colonne correspondant à un atelier "modèle", nous arrivons au tableau suivant :

Catégories / Intelligence Rusée : récapitulation des observations par atelier

10.2. Catégories	Dialogue Philosophique	10.3. Grille d'analyse : L'intelligence Rusée	
		Bricolage / Tricheries	Ruse / Détournement
10.2.1. Les types de questions	A B - Neutre (de relance)	A - Neutre (anecdotiques) A - Devinette (évidente)	A B - Orientée
10.2.2. La prise en compte de la parole	A B - Intégrer	A B - Accueillir A B - Valider / Invalider	B - Devinette (cachée) avec Accueil (-) et Validation (+)
10.2.3. L'utilisation du tableau	- Suivre le processus de la recherche commune A - Intégrer (les idées au processus de recherche) - Clarifier - Schématiser A - Mettre en lien B - Classer / ordonner	A B - Valider / Invalider (par oubli)	B - Ajouter B - Omettre B - Transformer <u>Visuel:</u> B - Réduire / Augmenter l'importance de ... B - Orienter (par mise en lien)

A : Observé dans l'atelier A, animé par l'enseignante et l'enseignant

B : Observé dans l'atelier B, animé par l'intervenante du SSEJ

Commentaires sur ce tableau

- Dans la colonne "Dialogue Philosophique", sont proposées des façons d'utiliser le tableau qui n'ont pas été nécessairement observées. L'intérêt est ici de mettre en perspective l'usage qui en a été fait avec un usage théorique²⁵.
- Le nombre d'occurrences n'apparaît pas. Il aurait d'ailleurs été impossible d'en faire une liste exhaustive ni même un comptage de nature statistique.

²⁵ Selon la compréhension de la chercheuse de ce qui correspondrait à une "bonne pratique"

- Pour apprécier les résultats, il est à noter que certaines mentions dans le tableau sont des exceptions (Cela ne signifie pas qu'il soit impossible d'en trouver d'autres, mais si c'est le cas, elles n'ont pas été remarquées.) :
 - Atelier A : une seule question orientée a été observée et est le fait de l'enseignant cherchant à argumenter maladroitement qu'il tranche quant au choix de la question de départ (cf. séquence intitulée "Choix de la question").
 - Atelier B : une intégration de la parole au processus de recherche (cf. séquence intitulée "Si (...), alors (...)") montrant les limites de la tentative justifie la mention dans le tableau.
- A la lecture des données et des notes relevées, la chercheuse peut cependant affirmer qu'une nette impression se dégage des deux ateliers. Les observations effectuées sont majoritairement :
 - Atelier A : dans la colonne "Bricolage / Tricheries" ;
 - Atelier B : dans la colonne "Ruse / Détournement".

[P5] : Constat d'un problème dans l'atelier B

Si la "ruse" et le "détournement" semblent être les stratégies les plus généralement utilisées par l'animatrice de l'atelier B, il ressort également de la catégorie "L'utilisation du tableau" (cf. 10.2.3.), que des "messages préventifs" selon la conception "classique" de la prévention (cf. 5.2.) ont bien été adressés aux participants.

Cette recherche portant sur l'utilisation d'une méthode "à des fins de prévention", c'est par rapport à cet aspect que la suite de la recherche va être articulée, tout en gardant à l'esprit la question de recherche : *"Comment les professionnels du social et de l'enseignement perçoivent, souhaitent utiliser et utilisent la pratique du dialogue philosophique à des fins de prévention ?"*

Les nouvelles questions et hypothèses seront donc "tirées" par les découvertes effectuées dans l'atelier B. Des équivalences et points de comparaisons dans l'atelier A seront présentées afin de croiser les résultats.

Nouvelles pistes d'investigation

[Q7] : Comment comprendre la situation ?

A ce stade de la recherche, nous pouvons nous demander ce que ces résultats signifient.

Deux pistes d'investigation peuvent être conduites parallèlement pour essayer de comprendre ce qui se passe dans le "travail réel", en particulier dans la mesure où il s'éloigne à ce point du "travail prescrit" (cf. notions 8.1.) :

- A. Prendre du recul et considérer les stratégies de l'intelligence rusée dans une vision plus globale du dispositif In medias, ceci en tenant compte des différences entre les métiers des deux animatrices et en incluant ce qui pourrait éventuellement se passer durant la formation.

=> Voir titres ci-après : **10.4.2. Du prescrit au réel**

- B. A partir des “messages préventifs” qui ont été adressés aux participants de l’atelier B, retourner aux données récoltées sur le terrain et chercher à comprendre le *comment* (les moyens d’obtention de tels résultats) et le *pourquoi* (les enjeux et l’investissement personnel), ceci en s’intéressant au contenu des messages, puis en comparant le tout à ce qui est en jeu dans l’atelier A.

=> Voir titres ci-après : **10.4.3. Enquêtes autour de messages préventifs**

Ces deux pistes se complètent et se rejoignent.

10.4.2. Du prescrit au réel

Vue d’ensemble du dispositif

[P5, rappel] Faire le constat des “ruses” et “détournements” est une étape. Qu’un ou plusieurs “messages préventifs” puissent être adressés aux participants d’un atelier de dialogue philosophique, est un constat problématique :

[Q8] : L’observation est-elle un cas isolé, ou existe-t-il des raisons de penser que la situation pourrait se reproduire ?

[Q9] : Les stratégies de “ruse” et “détournement” sont-elles rendues possibles (voire provoquées) par le dispositif In medias, et si oui comment ?

[H11] : Comprendre l’ensemble du dispositif et ce qui est en jeu permet de répondre aux questions [Q8] et [Q9].

Il est donc utile de s’intéresser à l’ensemble du dispositif In medias afin de remonter aux sources des résultats observés. Un schéma peut aider à la compréhension de la situation.

(Voir Schéma page suivante)

Légende

[Cadre rose] = Il correspond au tableau “Catégories / Intelligence Rusée : récapitulation des observations par atelier”.

A = Application du “Prescrit Philo”

Les stratégies de l’intelligence rusée :

B+T = Bricolage + Tricheries (l’agir “par défaut” prend la place laissée par le manque de pratique selon le “Prescrit Philo”)

D = Détournement (selon les attentes et motivations suscitées par le contexte d’intervention, le “Prescrit Philo” est détourné au profit du “Prescrit Prévention”)

R = Ruse (le contexte d’intervention active le mandat et donc le “Prescrit Prévention” est mobilisé à la place du “Prescrit Philo”)

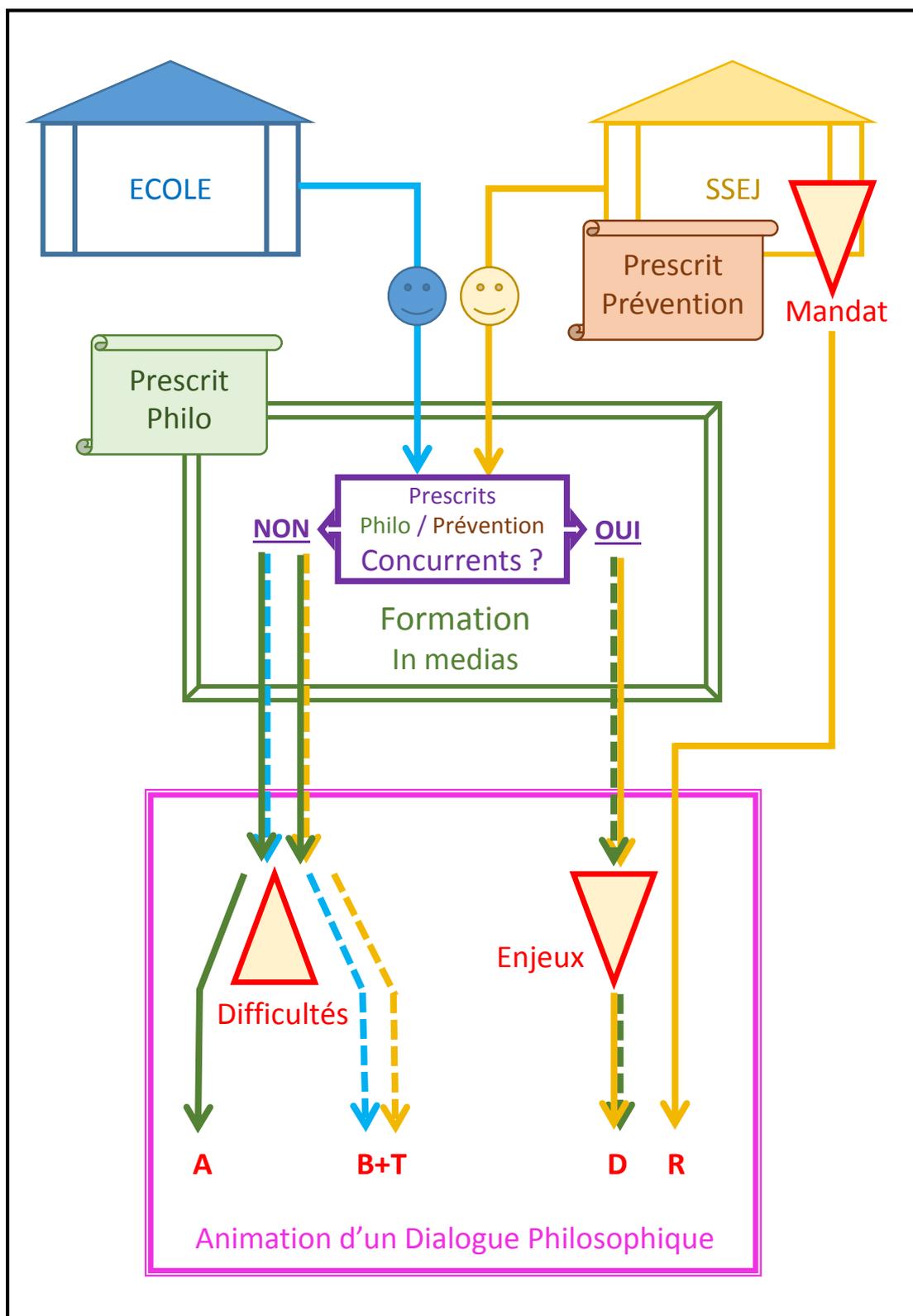


Schéma : Du prescrit au réel : quelles origines de l'intelligence rusée ?

Les réflexions qui ont inspiré le schéma

- a. **[Haut du schéma]** Les deux professionnelles, venant de leurs institutions respectives, se forment à l'animation de dialogue philosophique dans le cadre du dispositif In medias. Les textes servant à susciter des questions chez les participants portent sur des thématiques générant des inquiétudes quant à la santé des enfants et adolescents. Ces inquiétudes (quelles soient fondées ou pas n'a ici aucune incidence) ainsi que la compréhension des solutions envisageables pour remédier aux problèmes anticipés, déterminent des avis plus ou moins tranchés sur la nécessité d'agir auprès des jeunes et sur la nature des actions à mener. C'est avec ce bagage, ces attentes, ces représentations, le tout agissant comme un "filtre", que nos deux professionnelles vont suivre la formation In medias.
- b. **[Cadre vert]** Lors de cette formation, les prescriptions de la méthode du dialogue philosophique sont enseignées. Comme dans tout processus d'apprentissages, certaines connaissances sont plus ou moins bien comprises et plus ou moins bien intégrées, ce qui est humain, et ceci d'autant plus si la formation est courte et / ou ne prépare pas aux particularités du terrain d'application donc aux difficultés qui pourraient y être rencontrées.
Est-ce le cas ? [Pn : Formation, problématique abandonnée]
- c. **[Cadre rose]** Les quatre stratégies de l'intelligence rusée se regroupent par paires en distinguant (triangles rouges pointe en haut ou en bas) :

- a. Difficultés = C'est dans la difficulté de l'action réelle que l'on peut observer ce qui a été intégré durant la formation et les pratiques antérieures. Si la situation dépasse les capacités de l'animateur-trice, alors des stratégies sont mobilisées dans l'action. La mise en retrait ou la mobilisation des manières de faire "par défaut" provenant des habitudes du métier ("tricheries" et "bricolage") correspondent à ce qui a été observé, en particulier dans l'atelier A.
- b. Enjeux et Mandat = Selon ce que la situation présente comme problématique (et les textes développés pour le projet In medias sont justement conçus pour ouvrir la porte à ce type de situation), des enjeux spécifiques liés à la prévention peuvent être abordés. La manière de "travailler" ces problématiques va dépendre de plusieurs facteurs, dont l'importance relative du mandat (l'institutionnel ou de l'autoprescription), les ressources, le temps à disposition, etc. ce qui pourrait avoir comme conséquences l'utilisation de stratégies ("ruse" ou "détournement").

Une fois aux prises avec l'activité réelle, les difficultés rencontrées vont rendre visible les limites de l'intégration des nouvelles connaissances acquises en formation. Les enjeux de la situation, d'autant plus s'ils correspondent à un mandat, pourraient quant à eux activer l'idée (la possibilité ? la tentation ? la nécessité ?) de "faire de la prévention", selon la conception "classique" déjà exposée (cf. 5.2.).

- d. **[Cadre violet]** Une nouvelle problématique est soulevée, celle de la concurrence entre les deux prescriptions, et des hypothèses peuvent être articulées en ce sens.

[P6] : Concurrence entre "Prescrit Philo" et "Prescrit Prévention"

S'il devait y avoir concurrence, imaginons de quelle(s) manière(s) et cherchons en des indices.

Hypothèses autour de la concurrence

[H12] : S'il n'y avait pas "concurrence", alors les stratégies observées dans l'atelier B pourraient être du "bricolage", soit des "habitudes du métier" se manifestant dans la difficulté.

[H13] : S'il y avait "concurrence", alors elle ne résulterait pas que des antagonismes entre les deux approches de la prévention, mais aussi de l'incapacité de la personne, issue du métier de la prévention et souhaitant utiliser le dialogue philosophique, à faire le deuil de toute idée de prévention selon la conception appelée ici "classique".

Pour tester ces hypothèses, les deux pistes d'investigation sont :

- Identifier des critères de compatibilité ou antagonisme entre les deux approches de la prévention ;
- En prenant en compte *l'investissement subjectif* (cf. 8.1.) de l'animatrice, trouver des indices permettant d'identifier si les prescriptions sont effectivement mises en concurrence.

Concurrence née de l'antagonisme ?

Déjà lors d'une utilisation "habituelle" du dialogue philosophique, certaines difficultés peuvent rendre la tâche difficile à l'animateur-trice débutant-e ou peu expérimenté-e. Par exemple le renversement de posture (cf. 7.3.) n'est pas toujours facile à réaliser. Dans le contexte ou un mandat et des enjeux pourraient intervenir, il est donc pertinent de se demander si des difficultés supplémentaires et spécifiques pourraient être rencontrées lors d'une utilisation du dialogue philosophique "à des fins de prévention", ou du moins avec l'idée qu'un "effet préventif" pourrait éventuellement être obtenu lors de sa mise en œuvre.

Le tableau ci-après synthétise des éléments de réponses théoriques, selon l'appréciation de la chercheuse, permettant de considérer si, et en quoi, les "prescrits" des deux approches de la prévention pourraient entrer en concurrence.

Dialogue Philosophique et Prévention : compatibilités ou antagonismes ?

Critères de comparaison	Dialogue Philosophique	Prévention «classique»
Mission	<u>Développer</u> la capacité à penser par et pour soi-même	<u>Attirer l'attention</u> sur les risques et <u>proposer</u> (en vue de faire adopter) des moyens de protection pour s'en prémunir
Objet	<u>Processus</u>	<u>Message préventif</u>
Temps	Dans la <u>durée</u>	<u>Ponctuellement</u>
Application	<u>Outils</u> pour toutes situations de la vie : applications <u>transversales</u> souhaitées	<u>Préceptes</u> pour une mise en œuvre <u>spécifique</u>
Posture de l'adulte	<u>Symétrique</u> de "co-chercheur" (qui cherche à comprendre)	<u>Asymétrique</u> et "missionnée" (qui cherche à "normer")
Moyen	<u>Questionnement</u> (bien ou mal ? Recherche éthique sans a priori de bonne réponse)	<u>Pression</u> (bien ou mal ? L'opinion de l'adulte est la seule valable)
Schéma selon l'analyse transactionnelle		

NB : La dernière ligne du tableau schématise les deux précédentes et fait référence à l'A.T.²⁶, dans la colonne de gauche, l'animateur-trice questionnant dans un rapport symétrique d'Adulte à Adulte, et dans celle de droite le *Parent Normatif* cherchant à transmettre ses valeurs à l'*Enfant Adapté*, que celui-ci soit *Soumis* ou *Rebelle*.

²⁶ cf. 7.3. La posture / Selon l'Analyse Transactionnelle

Questions soulevées par la comparaison

Pour rappel, à rattacher à [P6] : Problématique de la concurrence entre prescrits

Cette comparaison laisse à penser et soulève de multiples questions dont voici un aperçu, toutes regroupées sous [Q10] avec l'ajout du numéro ci-dessous comme extension :

1. Le fait qu'un "message préventif" soit adressé aux participants dans le cadre d'un atelier de dialogue philosophique, est-ce le fait d'une tentation face à l'opportunité, d'une croyance en sa nécessité, d'un mandat institutionnel ?
 - a. Qu'en est-il des attentes et représentations de l'intervenante du SSEJ dans son rôle d'animatrice de l'atelier B ?
 - b. Qu'en est-il des attentes et conditions d'acceptation du projet de la part du SSEJ ?
 - c. Qu'en est-il des intentions du projet In medias ?
2. Malgré les antagonismes mis en exergue dans le tableau ci-dessus, un "effet préventif" est-il possible dans un temps limité, et cela en respectant le "Prescrit Philo", et si oui comment ?
3. Si le dialogue philosophique est (et doit et peut rester?) un outil travaillant uniquement dans la durée, alors pourquoi prévoir des textes présentant des problématiques spécifiques liées à des sujets qui pourraient nécessiter de la prévention "classique" ?
 - a. Ces problématiques spécifiques abordées dans les textes doivent-elles effectivement faire l'objet d'une action de prévention "classique" ?
 - b. Si oui, le dialogue philosophique viendrait-il alors comme dispositif "en plus" de la prévention "classique" ; "à la place" (si c'est suffisant) ; mais pas "en même temps" en laissant l'approche "prévention classique" avoir comme effet de "détourner" la Pφ ?
4. S'il y avait une nécessité que les jeunes prennent conscience de certains risques et souhaitent s'en prémunir, serait-ce un problème s'ils repartaient d'un atelier avec une "idée dangereuse" ?
 - a. Cette "idée dangereuse" les jeunes l'avaient-ils déjà avant l'atelier, ou a-t-elle été articulée pendant, par réaction d'*Enfant Adapté Rebelle* à la posture de l'adulte *Parent Normatif* (cf. 7.3. Analyse transactionnelle) ?
 - b. Et si la dernière proposition est valide, l'opposition des jeunes ne risque-t-elle pas d'engendrer un effet contre-productif par rapport à l'objectif de prévention, ceci en bloquant un processus de réflexion pouvant engendrer un comportement plus raisonnable ?
5. Le fait qu'une "idée dangereuse" soit correctement intégrée dans un processus de recherche philosophique pour y être éprouvée, cela suffirait-il à effectuer la prévention nécessaire sur le sujet ?

Ces questions [Q10.1.a. ; Q10.1.b. (...) Q10.5.] ne trouveront pas forcément de réponses dans le cadre de cette recherche. Est-ce que certaines réponses, sous forme de directives ou autrement, seraient à inclure dans la formation In medias ? [Pn : Formation, problématique abandonnée]

Investissement subjectif et indices de concurrence

Quels indices permettent d'évaluer si le "Prescrit Prévention" pourrait venir concurrencer le "Prescrit Philo" ?

Indices pour l'Atelier A

(ESD p. 20-21 à propos du choix du texte, pourquoi pas sur l'alcool ou le cannabis) :

ENS-A : (...) je ne dis pas qu'il ne faut pas en parler, mais c'est vrai qu'on avait plus envie peut-être de leur parler de choses qui les touchaient dans leur vie quotidienne, plutôt que d'anticiper, pour pas justement devenir trop moralisateur. (...) quand on leur a demandé "qu'est-ce que c'est le dialogue philosophique ?", enfin, ils ont dit, certains, qu'ils en avaient, entre guillemets, déjà fait, mais là, il y avait un aspect très moralisateur (...) en tout cas nous, quand on nous a présenté ça à la formation, l'idée c'est de discuter et pas de terminer en disant "alors vous avez compris, c'est pas bien de ... de fumer !". Et c'est vrai que là, avec le cannabis ou l'alcool (...) j'aurais l'impression qu'on serait peut-être plus tombé dans de la prévention (...).

Ici, pour l'enseignante, le risque de "tomber dans de la prévention" et de "devenir trop moralisateur" était un critère pour éviter certains sujets. L'observation du retour des élèves ayant participé à un autre atelier (dont l'un des propos était de qualifier le dialogue philosophique de "lavage de cerveau", cf. Séquence Atelier A : Présentation de l'activité) vient argumenter son choix de ne pas faire pareil. Terminer un atelier en disant "alors vous avez compris, c'est pas bien de ..." viendrait en opposition ou en contradiction avec sa compréhension du "Prescrit Philo" : "l'idée c'est de discuter" et c'est le sujet traité qui, pour l'enseignante, serait de nature à mettre en concurrence les deux approches de la prévention.

Indices pour l'Atelier B

(ACS p. 20-21) :

I.SSEJ : (...) à ce stade-là, ils en seraient restés à l'idée que, ben les parents, ben ils ... comment dire ? Ils ont, euh, ils font tout faux ! (rire) Ce qui, à mon avis n'est pas correct, mais ! En tout cas, c'était pas à moi d'affirmer le contraire ! (...) Oui, je pense que pour moi ça aurait été gênant (...) je suis complètement d'accord avec cette méthode, j'apprécie beaucoup. (...) Mais la limite ici, c'est qu'on, peut être que ce sera la seule fois où ils auront un dialogue philosophique, c'est ça qui est ennuyeux. (...) des fois, je pense que, y a des choses qu'on ne peut pas suivre ... à la lettre comme ça devrait l'être d'habitude.

Ici, pour l'intervenante du SSEJ, les "limites" de l'application du "Prescrit Philo" dépendent du facteur "temps" (un des critères de comparaison marquant un antagonisme), où "à ce stade-là" se rapporte à la fin imminente de l'atelier et "ce sera la seule fois" implique l'impossibilité de reprendre le sujet ultérieurement). Pour l'intervenante du SSEJ, cela justifie qu'elle donne son avis personnel, soit un "message préventif", juste avant de conclure. Le message concerne le rôle des parents, thématique très présente dans cet atelier.

Conclusions concernant cette investigation

Les indices ci-dessus ainsi que le constat des nombreux antagonismes tendent à confirmer l'hypothèse [H13] que le "Prescrit prévention" vient effectivement concurrencer celui du dialogue philosophique et que l'intervenante du SSEJ, dans le rôle d'animatrice de l'atelier B, ne peut pas renoncer à son approche "classique" de la prévention.

Cette compréhension des forces en jeu permet-elle de répondre aux questions relatives aux risques de reproduction de la situation [Q8] ainsi qu'à l'implication du dispositif In medias pour rendre possible la situation observée [Q9] ? Le facteur "temps" qui est en jeu est effectivement un paramètre qui dépend du dispositif In medias et, si rien ne change, comment la situation pourrait-elle ne pas se reproduire ?

Pour reprendre l'hypothèse [H11], nous avons effectivement des éléments de réponse provenant de ce qui est mis en jeu par le dispositif In medias, mais peut-être peut-on trouver ailleurs d'autres raisons, notamment en cherchant des réponses aux sous questions de la série regroupé sous la [Q10] sur la problématique de la concurrence, ce qui viendrait peut-être nuancer l'hypothèse.

Il est donc préférable de ne pas conclure et de laisser en attente ce "pan de tricot", le temps d'investiguer l'autre piste de recherche.

10.4.3. Enquêtes autour de messages préventifs

Comment et pourquoi ?

[P5, rappel] En (re-)partant du résultat de la première analyse (cf. 10.4.1.), dont l'intérêt est de croiser les catégories (cf. 10.2.) avec la grille d'analyse de l'intelligence rusée (cf. 10.3.), et en y ajoutant le constat que des "messages préventifs" ont été adressés aux participants de l'atelier B (cf. 10.2.3.), de multiples questions peuvent se poser et s'articuler sur deux axes :

- **Comment**, par quels moyens, un tel résultat peut-il se produire ?
- **Pourquoi** le serait-il ?

[P7] : Problématique du comment et du pourquoi

Concernant l'utilisation du tableau dans l'atelier B nous avons déjà les éléments pour cette analyse :

Axe *comment* : Dans la première partie de la discussion, le message est principalement *construit* avec les participants, même si certains mots font l'objet d'ajout, de transformation de sens, etc., la "matière première" qui alimente le tableau est principalement apportée par les participants.

Dans la deuxième partie de la discussion, le message, pour sa plus grande part, est *donné* par l'animatrice, et ceci en contradiction avec ce que les participants expriment, pour leur

grande majorité. Message “construit” ou “donné” ? Les procédés (*comment*) diffèrent selon le message considéré.

Axe *pourquoi* : Selon les propos de l’autoconfrontation, le 2ème message est *donné* par l’animatrice juste avant la fin de l’atelier, et la question du temps à disposition est déterminante, selon l’intervenante, pour ne pas laisser des élèves qu’elle ne reverra probablement pas repartir avec une idée qu’elle désapprouve, à savoir que “*les parents font tout faux*”.

[Q11] : Quels sont les autres éléments pouvant être observés répondant aux questions comment et pourquoi ?

En poursuivant sur cette piste, à la lecture des verbatim et en visionnant attentivement le film du déroulement de l’atelier B, il apparaît clairement que, si le tableau est bien un support présentant des messages explicites, une certaine gestion du groupe est nécessaire pour parvenir à l’alimenter. Par gestion du groupe, il sera compris ici la conduite du groupe et du processus de recherche (ou de la discussion), la façon de faire circuler la parole, l’influence sur les interactions exercée par les types de questions utilisées ainsi que par la prise en compte de la parole. Tout ceci est à mettre en lien avec la notion de posture (cf. 7.3.) qui peut être déterminante dans la manière de gérer le groupe.

Toujours concernant le *comment*, il convient de s’intéresser aux support (texte) et procédés (consignes données pour trouver des questions, puis choix de la question initiale) qui sont mobilisés pour initier la discussion. Le choix du texte et les questions initiales vont donner une direction générale à la discussion, voire peuvent justifier de poursuivre un certain but et de là écarter certains propos pouvant alors (légitimement ?)²⁷ être considérés par l’animatrice (cf. gestion du groupe) comme étant “hors sujet”.

Afin de comprendre le *pourquoi* de ce qui a été observé, la piste suivie est de s’intéresser à l’investissement subjectif au travail (cf. 8.1.) et plus particulièrement :

- au sens donné à l’activité de par la compréhension de l’effet préventif qu’en ont les professionnelles (dans leur spécialités respectives) et des attentes et motivations que cette compréhension peut susciter par rapport au projet In medias ;
- au sens donné à l’activité de par la compréhension de ce qu’est le dialogue philosophique, notamment au travers de la présentation de l’activité destinée à instruire et orienter les participants, ainsi que des propos relevés durant les interactions avec la chercheuse.

Toujours concernant le *pourquoi*, s’intéresser au contenu des messages, en évaluer la force et l’importance que lui accorde l’animatrice ainsi que les doutes ou certitudes qu’elle serait susceptible d’exprimer sur ce sujet. Puis, d’une manière plus générale, interroger la capacité de la personne à envisager que les choses pourraient éventuellement être différentes de ses conceptions actuelles. La posture (cf. 7.3.) est bien sûr ici déterminante, car elle peut laisser transparaître une éventuelle volonté de “normer” les autres selon sa propre conviction.

²⁷ Cf. 6.3.1. “non seulement partir de l’intérêt des enfants, mais également et surtout de suivre les argumentations et les réflexions là où elles nous conduisent” (La Traversée, 2013a)

Afin d'enquêter sur ces cinq différentes pistes (Gestion du groupe ; Texte et questions initiales ; Compréhension de l'effet préventif ; Présentation de l'activité ainsi que Doutes ou certitudes ?), des éléments de réponses sont recherchés dans les extraits des ateliers, des autoconfrontations (ACS) ainsi que des entretiens semi-directifs (ESD).

Par soucis de place, une synthèse, sous la forme d'un schéma commenté par atelier, est présentée dans ce mémoire. Les seuls détails conservés sont certains propos relatifs à la compréhension de l'effet préventif, car ils concernent le cœur de cette recherche.

Synthèses des éléments d'enquêtes

Les deux schémas qui suivent (pages suivantes) synthétisent les éléments des cinq enquêtes menées pour chacun des ateliers.

En comparant les deux schémas des ateliers A et B, il saute aux yeux que les différences observables, et déterminantes pour l'animation des ateliers, n'expriment pas ici des "styles" différents appartenant à un même "genre" (cf. 8.1.). Malgré ces différences entre les ateliers, les cinq cadres, présentant les résultats des enquêtes réalisées pour chacun des ateliers, sont en relation entre eux avec une grande cohérence.

Par exemple pour l'atelier B, la présentation de l'activité correspond parfaitement à la compréhension que l'intervenante du SSEJ a de l'effet préventif du dialogue philosophique. Notamment l'idée "*d'apprendre des choses en écoutant les autres*", est une conception qui sert parfaitement un objectif "*d'éducation par les pairs*".

Alors que pour l'atelier A, notons la grande cohérence que l'on retrouve dans l'utilisation de l'idée de "*points de vue différents*" exprimée par "*pas tous les mêmes idées*" ou encore "*pas tous forcément avec le même avis*".

Atelier B

Animé par une
Intervenante du SSEJ

Doutes ou Certitudes ?

«ils en seraient restés à l'idée que (...) ce qui, à mon avis, n'est pas correct»

«J'ai toujours cette idée de la prévention»

Gestion du groupe : dirigeante s/contenu

Posture : «missionnaire»

Mandat ?

Présentation de l'activité

«apprendre des choses
en écoutant les autres»

«construire une
pensée commune»

«trouver ensemble
des réponses»

Compréhension de l'effet préventif

«amélioration des relations»

«éducation par les pairs»

«une majorité va dans
le sens de la protection»

«prise de conscience
grâce aux autres»

Gestion du groupe

1. Circulation parole et processus recherche :

«Pêche à la bonne réponse»
«Recherche d'alliés»

2. Ruses :

Questions orientées ;
Transformation des propos ;
Validation des 'bonnes' réponses et non prises en compte des 'mauvaises'

3. Tableau : des messages préventifs construits par l'animatrice :

- Sujet : Connexion
Risque = *mauvais usages*
Mesure = *se protéger*
- Sujet : Hyperconnexion
Risque = *sommeil > études*
Mesure = *limites externe : parents / interne : habitudes*

Texte et Questions initiales

1. Texte :

Ecrit par l'animatrice (n'est pas dans le corpus des textes proposés par In medias)

2. Recherche de questions :

Orientée sur : «*bien ou mal*»

3. Question choisie :

Par l'animatrice, avec un quiproquo sur une définition qui scinde la discussion en 2 parties, si c'est bien ou mal :

- d'être connecté
- d'être hyperconnecté

But à atteindre ?

Bleu = Citations

Violet = Paraphrases

Schéma : Synthèse des enquêtes autour de messages préventifs - Atelier B

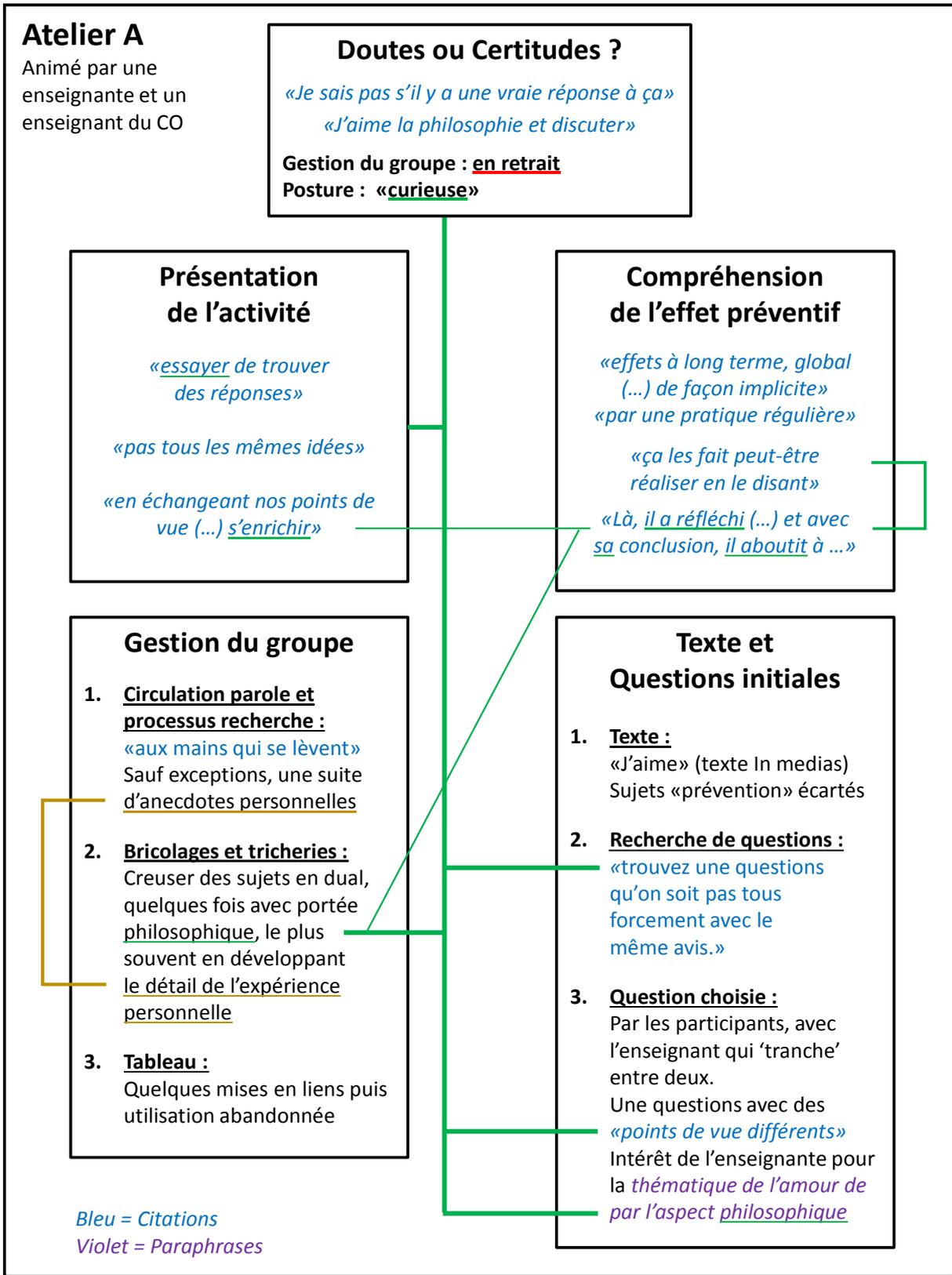


Schéma : Synthèse des enquêtes autour de messages préventifs - Atelier A

A propos de l'effet préventif

Considérant l'importance du propos, qu'il soit permis ici un retour aux détails, surtout pour l'atelier B.

1. En théorie (ESD p. 3-5) :

[L'intervenante du SSEJ précise que dans son activité professionnelle] “ (...) le mieux que je puisse faire est de viser à la promotion de la qualité de vie à l'école (...) après des ... quelques missions spécifiques de prévention.” [Elle précise qu'elle n'a pas reçu d'apport théorique dans la formation In medias par rapport à l'usage “préventif”, mis à part le fait que] “Mais si vous voulez, l'approche plus générale, c'est plutôt la promotion de la qualité de vie à l'école. Et donc, oui, cette méthode du dialogue, ben elle participe à ça, l'amélioration des relations dans les groupes-classes (...).” [Pourtant, en la questionnant davantage, elle comprend l'effet préventif par le fait que] “(...) c'est quelque chose qui est connu dans le domaine de la prévention (...) ce qu'on appelle “l'éducation à la santé par les pairs”, c'est plus efficace. Il y a des enquêtes en psychologie sociale qui ont montré que, à partir de l'adolescence, ce qui influence le plus les comportements, et d'éventuels changements de comportements, c'est les pairs, et les discussions des pairs entre eux, plus que les conseils des experts ou des adultes.” [A la question si les pairs entre eux ne pourraient pas avoir un effet d'entraînement vers la consommation] “(...) dans ces discussions de groupes (...) ils ont, pour une majorité d'entre eux, ils ont tendance à rappeler le ‘bon sens’. C'est à dire, le ‘bon sens’, dans la mesure, ‘se préserver’, éviter de prendre des risques. Et comme ils sont majoritaires à avoir ce point de vue, sur des sujets comme ça, donc on ... je pourrais supposer que, c'est plutôt pas, ils ne vont plutôt pas ... euh, s'entraîner à aller dans le sens qui serait dommageable pour eux.” [le nombre et la diversité] “oui, que ça peut avoir un effet préventif.”

L'intervenante du SSEJ attend également un effet à court terme des ateliers, par “prise de conscience”.

2. En pratique (ESD p. 22-24) :

[En réponse à la question si des élèves sont en souffrance, et si cela se manifeste dans ce genre d'atelier] Oui, ça peut arriver, ouai, ouai ! (...) [Et quand ça se manifeste ?] “(...) ils ont tendance à minimiser. Euh, c'est pas rare aussi que ce soit les autres qui disent ‘oui, mais toi t'es un geek !’ (...) Et puis, souvent ça les dérange pas tellement, ils en tirent apparemment une certaine ... un certain contentement d'être ‘repérés’ (...) [Ce qui pourrait les renforcer dans leur rôle de geek ?] Je n'ai pas le sentiment, non ! Parce que, (...), comme il y a une majorité d'élève, euh, qui vont dans le sens de la protection, ben, ces élèves du coup, ils se sentiront un petit peu, peut-être remis en question dans leur ... dans leur habitude. (...) je suppose que ça doit leur être utile d'entendre les autres là-dessus, sur les conséquences négatives qu'il y a par exemple à passer trop de temps la nuit. (...) Là, [le dispositif In medias] je pense que c'est un moment où ils peuvent avoir une prise de conscience grâce aux autres. [Et là, la posture de l'adulte, qui ne doit pas ‘avoir un point de vue et moraliser’, c'est important que ce soit les pairs qui apportent cette remise en questions, et pas l'adulte ?] Oui, c'est important ! Ouai, ouai ! Ça n'empêche pas que des fois je dérape, parce que moi, c'est vrai, j'ai toujours cette idée de la prévention là, mais (...) Ben, dans un dialogue, non, ça serait pas à moi de le faire !”

L'importance que l'intervenante du SSEJ accorde à la prévention, au fait que les élèves concernés puissent "apprendre", "prendre conscience" etc., est retraduite dans le schéma par une **posture "missionnaire"** et les liens en vert. Sa manière d'animer l'atelier, d'orienter le contenu des propos tenus, de ne pas appliquer le principe de "*suivre les argumentations et les réflexions là où elles nous conduisent*" (La Traversée, 2013a), mais de donner l'impression de les diriger vers un but, tout ceci est retraduit dans le schéma par une **gestion de groupe "dirigeante sur le contenu"** et les liens en rouge. En observant le film et selon la subjectivité de la chercheuse, une impression de "**pêche à la bonne réponse**" se dégage de la manière d'agir de l'animatrice.

Quant à l'atelier A, la compréhension de l'effet préventif (sur le long terme) et le fait que cela ne soit pas du tout un aspect important dans les motivations personnelles de l'enseignante, ont pour conséquence que ce carde du schéma n'est pratiquement pas relié aux autres. Au moment de l'autoconfrontation, l'enseignante fera stopper le film et commentera le propos d'un participant par : *Voilà ! (...) là j'trouve qu'il a réfléchi. Avec la conclusion, en fait, "on est jamais sûr de rien", là, j'ai l'impression qu'il a mené sa réflexion. Alors, peut-être qu'en fait il l'avait déjà menée une autre fois et que ... il ... Mais moi, j'ai l'impression que, au moment où il parle, là il réfléchit, et qu'avec sa conclusion il aboutit à quelque chose qu'il a remarqué, en fait.*

Observations et nouvelles problématiques

Concernant l'atelier B, l'effet de la majorité présentée par l'intervenante du SSEJ n'a pas été observé par la chercheuse. Au contraire, dans la deuxième partie de la discussion, l'intervenante, dans son rôle d'animatrice, semblait un peu "seule contre tous". Outre le fait de noter *son idée* au tableau, elle a aussi transformé le sens du propos d'une participante (E6)²⁸ de façon à argumenter son point de vue, ce qui est retraduit dans le schéma par l'expression "**recherche d'alliés**".

[P8] Problématique de l'éducation par les pairs

Cette "recherche d'alliés" est justement l'un des nœuds du problème. Et s'il n'était pas exacte d'affirmer que "*la majorité va dans le sens de la protection*" ? La tentation de "construire cette majorité" serait grande, notamment par l'usage des stratégies observées et rapportés sur le schéma aux points 1. et 2. de la Gestion du groupe. C'est le sens de l'accolade avec la ligne bleue vers "majorité".

[P9] Problématique du rôle parental

Dans ce qui opposait le point de vue de l'intervenante du SSEJ à celui des élèves, il est intéressant de relever la thématique. De l'importance des limites externes que les parents doivent placer à leurs enfants selon l'animatrice, alors que les participants soutenaient que les parents ne devraient pas confisquer les outils de communication mais leur faire confiance.

²⁸ Cf. Séquence Atelier B - Pourquoi ta maman ?

[P10] Problématique du mandat.

Pour conclure, si l'intervenante du SSEJ a souvent douté de ses capacités à animer correctement, elle n'a par contre jamais émis le moindre doute sur ses opinions personnelles, tant sur sa conception de l'effet préventif du dialogue philosophique que sur les sujets discutés. Aussi, nous pouvons observer une suite logique dans le fait que l'intervenante 1. rédige elle-même le texte sur la thématique de son choix ; 2. oriente la recherche de questions en proposant des exemples de débuts de question telles que "est-ce que c'est bien ...?" ou "est-ce que c'est mal ...?" ; 3. détermine elle-même les questions initiales à discuter ; 4. laisse passer (ou provoque ?) un quiproquo sur le sujet de "l'hyperconnectivité" qui orientera la discussion sur la "connectivité" avant de revenir sur le premier terme, et ceci une fois le premier message complété. De ce fait, est-il possible d'imaginer que les deux "messages préventifs" qui ont été communiqués seraient, d'entrée, le "but à atteindre" en fonction d'un "mandat" spécifique à remplir ? Et qu'il puisse s'agir d'un mandat institutionnel (plutôt que d'une autoprescription) ? Pourtant, aucune intention de la sorte n'est perceptible de la part de l'intervenante du SSEJ, au travers des propos et de l'attitude observés lors de l'autoconfrontation.

Les problématiques [P8] et [P9] seront reprises au chapitre VI traitant des "Probléma'TIC". Par contre, la [P10] est ici abandonnée, malgré le grand intérêt qu'elle présente.

A titre comparatif pour l'atelier A, parmi les motivations manifestées par l'enseignante, son goût pour la discussion et la philosophie, sa capacité à douter de ses propres points de vue ainsi que son regret que la discussion soit restée à un niveau anecdotique (ce qu'elle considère elle-même comme étant "le" problème de cet atelier), sont parfaitement corroborés entre eux. Cet aspect anecdotique sera pourtant justifié par l'enseignante en expliquant que c'est important pour les élèves de raconter ce qu'ils vivent et de pouvoir aussi "*enseigner à l'adulte*", que le "*statut du savoir*", égalitaire entre l'adulte et le jeune, est ce qui pour elle "*donne du sens*" à l'atelier.

10.4.4. Synthèses, compléments et limites de la recherche

Synthèse concernant l'atelier B

Concernant la problématique [P5] faisant le constat d'un problème observé dans l'atelier B, nous pouvons résumer comme suit :

La piste "Du prescrit au réel" (cf. 10.4.2.) nous a conduit à confirmer une hypothèse [H13] que l'approche de la prévention "classique" venait effectivement concurrencer les principes d'animation de l'atelier de dialogue philosophique, et que la "*limite*" dans l'application des principes d'animation "*qu'on ne peut pas suivre à la lettre comme ça devrait être d'habitude*", dépendrait du facteur "temps à disposition".

Ce premier constat est complété par les résultats de la piste "Enquêtes autour de messages préventifs" (cf. 10.4.3.). Celle-ci nous a conduit à observer un ensemble de représentations,

compréhension et motivations ayant pour effet de détourner la Pφ, puis s'ajoute à cela que les choix du texte et des questions ainsi que les stratégies "rusées" de gestion du groupe servent ce détournement.

L'investissement subjectif au travail (cf. 8.1.) semble déterminant.

Synthèse sur l'effet préventif à court terme

A cela s'ajoute le retour effectué par des participants parlant d'un autre atelier de dialogue philosophique en terme de "*on a parlé de ce qu'il allait nous arriver*" ainsi que de "*lavage de cerveau*", ce qui laisse penser que le déroulement de l'atelier B aurait déjà eu cours par le passé.

Les enquêtes autour de messages préventifs (cf. 10.4.3.) révèlent un propos tenu par l'enseignante, animatrice de l'atelier A, expliquant qu'un "effet préventif" peut éventuellement résulter dans le courant de la discussion en permettant aux participants de réaliser quelque chose par l'élaboration de leur réflexion. Elle cite un exemple qu'elle observe lors de l'autoconfrontation. Ceci pourrait être une réponse à la question [Q10.2.] soulevée par l'autre recherche sur la concurrence entre les prescriptions des deux approches de la prévention (cf. 10.4.2.), à savoir si, malgré les antagonismes mis en exergue, un "effet préventif" à court terme pourrait est obtenu en respectant les consignes de la Pφ.

La condition pour qu'un tel effet se produise semble bien correspondre à ce qui a été observé dans l'atelier A, c'est à dire que "*(...) l'animateur ne moralise pas tout en amenant les participants à s'engager dans un processus leur permettant (...²⁹)*" (Gagnon, 2005, p. 60) et car "*Il revient aux participants de la communauté de recherche de produire ce savoir.*" (Sasseville, 2000, p. 86).

Deux pistes – une même problématique

Que ce soit par la piste "Du prescrit au réel" développée en 10.4.2., ou par celle des "Enquêtes autour de messages préventifs" développée en 10.4.3., une même problématique revient (dans l'atelier B), celle du "mandat" [P10], par autoprescription ou institutionnel, pouvant interférer avec le bon déroulement d'un atelier de pratique du dialogue philosophique quand cette méthode est utilisée dans le contexte d'un "projet de prévention des risques".

Compléments d'enquêtes et limites

Il serait pourtant intéressant et utile de s'intéresser à cette problématique [P10] du "mandat", mais la présente recherche doit être limitée et d'autres développements ont été plus accessibles.

²⁹ De par le manque d'outil de recherche mobilisé, la fin de citation "*de bien évaluer leurs pensées*", serait dans ce contexte à remplacer par "une élaboration de la pensée par la parole"

Concernant certaines sous questions du regroupement [Q10], notamment sur la relation entre le dispositif In medias et les objectifs de prévention, des éléments de réponses seront apportés par le complément d'enquête auprès du GREA (cf. 11.2.).

Les forces extérieures déterminant le temps et les moyens à disposition devront encore être identifiées, que ce soit pour se former, être accompagné ainsi que pour déterminer la fréquence des ateliers.

10.5. Angle - Accompagnement Philo

Introduction

L'objectif de cet angle d'interprétation est d'offrir au lecteur une autre image de la Pφ que ce qui est observable dans les ateliers, notamment sur des difficultés exprimées par les animatrices mais avant tout sur les problèmes soulevés par la recherche. Les idées présentées n'ont pas la prétention de "faire référence" et elles n'engagent que la chercheuse qui remet pour l'occasion sa casquette "Accompagnatrice d'animateur-trice de dialogue philosophique".

Ci-après, les hypothèses [H1a] et [H1b] vont être examinées. Le lecteur désireux d'approfondir certains sujets trouvera en annexe des "Fiches Accompagnement Philo" proposant des pistes pour l'animation, notamment en réponse à certaines difficultés rencontrées.

10.5.1. Outils de recherche non mobilisés

Sélection d'exemples - Atelier B

Outils de recherche (faire faire par le groupe)	Observé ?	Réf.	Séquence en annexe ?
Définir un concept, le distinguer d'un autre proche (ou clarifier un concept)	Non	a)	Quiproquo sur (hyper)connecté
	Non	b)	(pas de séquence)
Clarifier une hypothèse pour la mettre à l'épreuve avec exemples et contre-exemples	Tentative échouée	c)	Si (...), alors (...) et sa Fiche Accompagnement Philo
Dégager un présupposé	Non		
Questionner pour faire avancer la recherche en construisant à partir des propos des participants	Non		
Mettre à l'épreuve un raisonnement hypothétique erroné	Non	d)	(pas de séquence)
	Non		

- a) Faire définir (et distinguer) les concepts : "connecté" et "hyperconnecté"
L'animatrice participe à la confusion par ses reformulations et la non prise en compte de propos tels que "rester connecté pour ne pas être déconnecté". La confusion semble servir la séparation de l'atelier en deux parties, chacune ayant son message préventif spécifique.
- b) Faire définir et distinguer les concepts : "drogue", "comme une drogue" et "geek"
L'expression "comme une drogue" fait l'objet d'un ajout à la liste des aspects négatifs avec le mot drogue entre guillemets. Dans le contexte de son utilisation, il aurait été utile de faire définir et distinguer "drogue" et "comme une drogue" en les mettant en relation avec ce qu'est un "geek", à définir également.
- c) Divers outils de recherche auraient pu être mobilisés dans cet extrait.

d) Mettre à l'épreuve un raisonnement :

A propos de l'asiatique mort d'avoir trop joué à un jeu MMORPG (information présente dans le texte "Hyperconnectés, nous ?" servant de point de départ à l'atelier), E10 dira "*C'est l'exception qui confirme la règle*". Mais un "contre-exemple" ne confirme pas la validité d'une hypothèse, il la nuance.

Les situations citées selon les références a) à d) sont des occasions manquées de mobiliser des outils de recherche.

L'hypothèse [H1a]

[H1a] : S'il était donné d'aller observer le déroulement d'un atelier, les outils de recherche ne seraient pas mobilisés par les animateur-trice-s nouvellement formé-e-s.

Cette hypothèse semble se confirmer pour l'atelier B, à partir de cette analyse succincte donnant un petit aperçu de la (non) mobilisation de quelques-uns des outils de recherche :

La clarification des concepts est un élément basique et relativement facile à maîtriser. Une simple question "que veux-tu dire par ...?" aide souvent à la compréhension. Or, il semble qu'une certaine confusion soit bénéfique à la construction des "messages préventifs" qui seront articulés au cours de l'atelier B.

La clarification d'une simple hypothèse afin de la mettre en lien avec des exemples et contre-exemples est déjà une opération moins aisée, mais pourtant élémentaire à tout processus de recherche. La formation permet-elle de mobiliser ces outils ? De les comprendre, dans le meilleur des cas. Leur mobilisation exige une certaine aisance qui ne s'acquière qu'avec la pratique, d'autant plus qu'il y a tellement d'aspects qui sollicitent de l'attention au cours d'une animation, que certains automatismes sont nécessaires à la mobilisation de ces outils de recherche. Avec l'exemple c) "*C'est l'exception qui confirme la règle*", il apparaît évident qu'il serait très utile à une démarche de prévention que l'animateur-trice ne laisse pas passer une telle occasion.

Quant au dégagement de présupposés ou à la mise à l'épreuve de raisonnements hypothétiques, il s'agit là d'outils de recherche plus difficiles encore à aborder et à intégrer dans une pratique d'animation.

10.5.2. Outils de recherche et impact préventif

Sélection d'opportunités - Atelier B

Voici deux reprises de propos des participants auxquels l'animatrice n'a pas donné de suite. La mobilisation de questions de relance permettant de problématiser une situation est l'une des ressources à disposition permettant de faire réfléchir sans moraliser.

A propos du tableau 1 de la première partie de la discussion

E6 : “Mais le bien il enlève le mal !” (...) “Ben, par exemple s’il y a des photos dégueulasses et tout ça, qu’il y a quelqu’un qui a mis ça, ben on le bloc, et après on a plus les photos.”

Ce qui peut être questionné :

[Q] Si, pour pouvoir trier, il faut aller voir “*les bites sur la tête*” et si, pour pouvoir bloquer ou signaler, il faut avoir reçu les “*photos dégueulasses*”, c’est à dire avoir déjà subi les aspects négatifs, alors les moyens de se protéger n’arrivent-ils pas trop tard ?

[Q] Existe-t-il des solutions qui devancent les problèmes avant qu’ils n’arrivent ?

[Q] Si on imaginait de telles solutions, à quoi ressembleraient-elles ?

A propos des outils de communication

E2 : Si ça existe, on doit l’utiliser, c’est que on en a besoin. C’est ... on en a pas forcément besoin, on peut vivre sans, mais euh, on vit mieux.

Ce qui peut être questionné :

[Q] Qu’est-ce qui détermine la limite entre “on peut vivre sans” et “on en a besoin” ?

[Q] Qu’est-ce que c’est “vivre mieux” ?

(Ces pistes peuvent orienter vers une recherche métaphysique, voire aussi esthétique)

[Q] Est-ce que tout ce qui existe doit être utilisé ?

[Q] Est-ce que toute avancée technologique est forcément un progrès ?

[H] + [Contre-exemple] Si on fait l’hypothèse que “Tout ce qui est créé par l’être humain est une bonne chose”, peut-on trouver des contre-exemples ?

Si aucun contre-exemple n’est donné, demander [File de discussion] :

[Q] Les mines anti-personnel sont-elles une bonne chose et pourquoi ?

[Q] Les armes de destruction massive sont-elles une bonne chose et pourquoi ?

[Q] Existe-t-il des produits alimentaires qu’il ne faudrait pas consommer et pourquoi ?

[Q] Les produits qui polluent la nature, etc...

[Q] Si certains produits commercialisés sont mauvais (par exemple pour la santé, la sécurité,...), alors pourquoi les fabrique-t-on ? / ..., alors pourquoi les achète-t-on ?

[Q] Quelles sont les intentions de ceux qui fabriquent ces produits ?³⁰

[Q] Ces intentions sont-elles bonnes pour tout le monde et à tous points de vue ?

[Q] Est-ce que les intérêts économiques de certains peuvent passer avant le bien-être de la majorité ?

(Ces pistes peuvent orienter la recherche sur la société, son organisation sociale, la répartition des biens, la consommation, etc.)

L'hypothèse [H1b]

[H1b] : La maîtrise des outils de recherche rendrait possible un “impact préventif” (dans le sens d’une prise de conscience lors de l’élaboration d’une réflexion) sans pour cela “faire de la prévention” (dans le sens de “transmettre un message préventif”).

³⁰ Dans le sens d’un argument entendu d’Action Innocence “*Si c’est gratuit, c’est toi le produit*”.

Les quelques exemples ci-dessus (ouvrant la porte à une dimension philosophique de recherche de sens) pourraient laisser penser que l'hypothèse [H1b] seraient en bonne voie d'être validée. A la réflexion, elle serait mal formulée. La formule "rendrait possible" devrait déjà être remplacée par "participerait à", car d'autres facteurs comptent. A noter le climat à l'intérieur du groupe, ou encore le sentiment de pouvoir exprimer sa pensée librement, sans entrave, sans devoir donner de "bonnes réponses" selon les attentes de l'adulte ou d'une pression exercée par le groupe.

Une autre question demeure, celle du niveau de pratique du groupe lui-même. En effet, afin de pouvoir mobiliser des habiletés telles que "formuler une hypothèse" et "identifier des exemples et contre-exemple", il y a trois niveaux d'apprentissage à considérer (selon des notes prises lors d'un séminaire) :

1. Modéliser l'habileté ou "faire devant", où l'animateur déroule le processus en nommant ce qu'il fait.
2. Pratique guidée ou "faire avec", où l'animateur accompagne les participants dans le déroulement du processus.
3. Pratique autonome ou "laisser faire", où les participants mobilisent eux-mêmes les habiletés selon un processus adéquat.

Donc, avec des participants débutant dans la pratique, peut-on aborder des sujets sur lesquels on espère une possible prise de conscience durant l'élaboration de la réflexion des participants, pensant *par et pour eux-mêmes*, alors que le niveau d'apprentissage est celui de la modélisation et que c'est donc l'animateur qui doit (devrait, s'il en est lui-même capable) encore "dérouler le processus" ? Ce qui soulève une nouvelle question :

[Qn] : Est-ce qu'un "impact préventif" pourrait n'être possible qu'à partir d'un certain niveau de pratique des participants ?

Si c'est le cas, cela devrait être pris en compte dans la manière de proposer un tel dispositif. En effet, lors de la recherche du terrain d'investigation, une réponse provenant de la direction d'un autre CO ayant déjà participé au projet In medias indiquait qu'ils n'utilisent pas le dialogue philosophique "hors actions spéciales".

De plus, il est à considérer dans le cursus de formation que le processus d'apprentissage en 3 étapes s'applique aussi à la formation des animateur-trice-s. Ils auraient donc eux aussi besoin d'une formation leur permettant de voir la mise en œuvre des outils dans la réalité du terrain. [Pn : Formation, problématique abandonnée]

11. Enquêtes complémentaires

11.1. Un formateur du projet In medias

Introduction

A l'occasion d'un entretien par Skype, la veille de la troisième journée de formation, avec le formateur du projet In medias qui animera la séance, deux éléments de la conversation concernent le cœur de cette recherche : la capacité de l'animateur à déconstruire des raisonnements ; de l'information dans les textes.

Déconstruire des raisonnements

Le formateur évoquait le risque qu'un animateur ne maîtrisant pas les outils de recherche (notamment déconstruire des raisonnements inadéquats) pourrait par exemple laisser le groupe conclure sur une idée dangereuse du type "si tout le monde en boit, alors on peut en boire".

De l'information dans les textes

Le formateur est d'avis que les textes devraient comprendre un *contenu informatif*. Il soulève la question de savoir "*quelles informations ?*" et souhaiterait que des préventologues / spécialistes en addictologie puissent se positionner sur la question.

[NB : Afin qu'un *contenu informatif* puisse être inclus dans un texte utilisé par la Pφ, une directive³¹ précise que des principes doivent être respectés, notamment : "*L'important est que l'information ne soit pas figée et qu'elle puisse être discutées avec les participants*", aussi qu'elle soit présentée "*de façon à questionner ce qu'elle a de problématique*" (...) "*pour cela, se référer à deux ou plusieurs discours existants*" (...) [et] "*s'assurer dans leur exposé d'un juste équilibre entre les points de vue rapportés*". Un exemple est donné "*Les aspects risques liés à la consommation d'alcool ne doivent, par exemple, pas l'emporter sur les aspects hédonistes et inversement*". (GREA, 2012e)]

³¹ Document téléchargeable

11.2. Réponses du GREA sur In medias

Introduction

Après avoir réalisé la récolte des *données du terrain*³² et avant d'en effectuer l'analyse, un *rapport intermédiaire*³³ a été rédigé et distribué aux acteurs concernés. Ce rapport a été adressé au Groupement Romand d'Etude des Addictions (GREA), accompagné d'une missive présentant une liste de questions et sollicitant un entretien permettant au GREA d'y répondre.

Un entretien semi-directif avec enregistrement audio a donc été réalisé avec Nathalie Arbella (NA). Elle répond en tant que "*Chargée de projet In Medias*" au GREA. Ce qu'elle dit n'engage qu'elle, pas forcément tout le GREA. Tous les propos rapportés sous ce titre 11.2. sont ceux de Nathalie Arbella. Ils sont par défaut paraphrasés, sauf exceptions où des termes exactes sont indiqués en italique et entre guillemets. Si un propos est repris d'une autre source d'information, cela est spécifié sans équivoque afin de respecter les auteurs. Les propos ne sont pas forcément dans l'ordre chronologique d'origine car certains éléments ont été regroupés par thèmes pour en faciliter la lecture et la compréhension.

Il est utile de noter que les questions et hypothèses présentées sous le titre 10.4. n'étaient donc pas encore formulées au moment de cet entretien.

Historique et état d'avancement

Le Projet a été repris par le GREA en 2011 de l'organisme Rien Ne Vas Plus (RNVP)³⁴, Genève, qui l'avait initié en 2007.

Il est toujours dans une phase "*pilote*" ou plutôt "*de développement*".

Phase I : 2011 - 2014, où l'axe de base était de développer le matériel : Textes ; Supports de cours pour les formations ; Guide pédagogique.

Phase II : 2015 - 2016, toujours "*pilote*" encore à élaborer, où le matériel sera expertisé³⁵ puis fait passer dans les classes d'écoles avec un questionnaire aux élèves permettant de prélever des questions et remarques par rapport aux textes, ceci afin que les ajustements soient effectués d'ici début 2016.

La place du projet In medias dans la prévention

Il s'agit d'un projet de prévention³⁶ dite "*primaire*", car il agit en amont de l'apparition des risques, voire en la présence de jeunes peut-être en situation de vulnérabilité.

³² Capture audiovisuelle des ateliers A et B, autoconfrontations et entretiens semi-directifs des animatrices des ateliers.

³³ Selon la procédure du Service de la Recherche en Education (SRED)

³⁴ Centre de prévention spécialisé dans les problèmes de jeu d'argent et de hasard, ainsi que les jeux d'écrans

³⁵ Par un groupe d'experts incluant les formateurs, proPhilo, M. Gagnon

³⁶ "prévention" est distingué de "traitement", "réduction des risques" et de "promotion de la santé"

Les enseignants qui font du dialogue philosophique travaillent pour la prévention en n'étant pas des spécialistes de la prévention, en travaillant sur la confiance en soi, en développant des conditions cadre sécurisantes, en renforcement des liens sociaux (c'est à dire en renforçant des facteurs de protection).

Le projet In medias est considéré *en soutien* des actions de prévention menées. Il est considéré intéressant d'avoir une approche non jugeante et non moralisatrice. In medias s'associerait tout à fait avec quelqu'un qui vient, plus spécifiquement, parler des risques liés à (...), qui sont des formes de prévention *informatives* toujours faites.

{Note pour la recherche : Ceci constitue une réponse à la question [Q10.3.b.] reformulée par : Concernant des problématiques spécifiques qui pourraient nécessiter de la prévention "classique", le dialogue philosophique viendrait-il alors comme dispositif "en plus" de la prévention "classique" ; "à la place" (si c'est suffisant) (...) ?}

L'impact recherché

[A la question sur l'effet préventif attendu de la part du dispositif actuel, soit des interventions très ponctuelles, alors que l'effet se travaille a priori *dans la durée*, la réponse suivante a été notée :] Effectivement, il faudrait pouvoir travailler dans la durée. Ce n'est pas le cas pour le moment. Sur le moyen, long terme, il faudra voir ce qu'il est possible de faire dans les prochaines années. Des directeurs d'établissement sont intéressés et eux-mêmes dans cette démarche-là. C'est peut-être l'ouverture d'une petite lucarne vers une suite.

Actuellement, un suivi de formation est effectué après 6 mois "*pour ne pas lâcher les gens dans la nature complètement*" (notamment s'ils n'ont reçu qu'une "*sensibilisation*"), ainsi que pour voir "*si la graine va pousser*" et être là pour la soutenir quand cela arrive. L'objectif est de former des "*multiplicateurs*", qui devraient "*faire germer la graine*", c'est à dire pour "*faire émerger*" la demande afin qu'une 2ème étape puisse être réalisée sur le même terrain. Le GREA accompagnera le projet jusqu'à l'autonomie des acteurs régionaux, puis amènera cette expérience-là dans les autres cantons. Le sommet du tout pour le GREA serait de faire collaborer les cantons.

Dans cette phase de développement, il s'agit de voir qui sont les différents publics intéressés, quels sont leurs besoins et demandes, puis de faire connaître le projet en Suisse romande.

{Note pour la recherche : L'hypothèse [H4] est ici confirmée. L'impact recherché serait une simple sensibilisation à la Pφ et/ou un test de l'accueil de la méthode.}

A propos de la formation

Il est confirmé que 3 jours de formation c'est la "*formule de base*" et "*un minimum*" permettant de "*pouvoir faire une première expérience d'animation*".

Les 3 jours étant “un minimum”, le GREA les propose “en essayant de ne pas réduire”. Ils peuvent néanmoins être négociés à la baisse. Si c’est moins de 3 jours, c’est considéré comme une “sensibilisation”, et une mise en garde rappelle aux participants qu’ils ne seront peut-être pas suffisamment préparés pour animer. S’il y a une demande de formation “d’approfondissement”, elle est renvoyée vers l’association proPhilo.

“Une semaine de formation ne serait pas une offre acceptable.” La tendance est toujours une demande pour être “formés très vite”. Les participants aimeraient avoir “un outils directement transférables dans la pratique, avec une certaine qualité, déjà aux premiers essais. Une sorte de ‘près à l’emploi’, de ‘clé en main’ ...”. Les raisons en sont : peu de temps à consacrer (ressources humaines) et ressources financières limitées.

{Note pour la recherche : Deux hypothèses sont ainsi confirmées :

[H2] : Les moyens à disposition sont insuffisants (ressources financières, temps disponible).

[H3] : L’offre (de formation) est adapté à la demande (des décideurs).

Ceci apporte une confirmation à la contrainte de temps et de moyens impliquée dans la problématique [P5] relative à la situation révélée dans l’atelier B.}

La formation In medias actuelle porte sur *l’outil de dialogue philosophique*, avec une introduction³⁷ sur *l’utilisation de cet outil dans le cadre de démarches de promotion de la santé et prévention*. Il manque encore un petit bout (1 à 2 heures) qui porterait sur la prévention des risques liés à ... (selon les thématiques), soit une information sur les approches de prévention spécifiques aux écoles, dans le cadre de programmes cantonaux présents.

Les risques d’un manque de savoir-faire

SB : Quel est ton positionnement par rapport au risque d’un éventuel impact “contre-productif”, de par le manque de compétence des animateurs, car nouvellement formés, sans expérience et dont l’intervention est limité dans le temps ?

NA : (...) Parce qu’effectivement, on pourrait imaginer que tout à coup il y a un groupe de jeunes qui en arrive à finalement “c’est bien de consommer du cannabis, allons-y !” (...) C’est pour ça que (...) In medias doit venir en complément, (...) [et] permet au jeune d’aller puiser dans les informations qui lui sont transmises pour co-construire sa réflexion sur la consommation (...). In medias rend actif, pourrait rendre actif, le discours de prévention informatif. (...) ça peut être intéressant que l’enseignant sache ce qui est dit aujourd’hui sur l’usage des écrans. (...) Peut-être les jeunes vont la lui sortir ? Il [l’animateur] va pouvoir rebondir, il l’a connaît aussi. Alors il va peut-être pouvoir relancer la discussion. Il va pouvoir injecter, peut-être, de l’information. Il saura faire réfléchir dessus.

SB : (...) Et si l’animateur à peut-être ces quelques info de contenu, mais n’a justement pas cette habileté qui est la spécificité de l’animateur de dialogue philosophique (...) Comme

³⁷ Cette introduction ne figure pas dans le support de cours.

première expérience d'animateur, de les lancer sur des sujets sensibles (cannabis, alcool, ou écrans) en étant peu armés, est-ce que justement, ça ne peut pas être contre-productif ?

NA : (...) *si on est pas très doué pour le dialogue philosophique, qu'est-ce qui va arriver ? (...) c'est de repartir dans un jugement moral prohibitif (...) avec les plus et les moins que ça peut avoir. Ce serait peut-être d'être trop laxiste. (...) Je sais pas ! C'est une bonne question. Je sais pas vraiment si on va avoir euh ... Moi, j'aurais tendance à dire, des enseignants, qui peuvent être amenés dans leur pratique, confrontés par les jeunes, à devoir aborder ce sujet, pris au dépourvu (...) Qui commence, comme il peut, à essayer de réagir, n'aura pas un effet plus contre-productif que quelqu'un qui aurait été formé et puis qui n'aurait pas très bien acquis.*

SB : (...) Je ne sais pas si on peut se dire "Ah, bien celui-là [cet atelier] on aurait mieux fait de ne pas le faire, plutôt que de le faire dans ces conditions, ou ... ?

NA : *Eh bien, je pense qu'on ne pourrait pas être amenés à dire ça. Parce qu'il y a une étude (...).* [suite paraphrasée ci-après]

L'inquiétude protectrice

Une étude met en évidence que le plus terrible c'est quand l'adulte s'en fout. Le fait que l'adulte, le parent, manifeste un intérêt par rapport à ce que les jeunes vivent aurait un effet protecteur. *"Je fais pas, maman s'inquiète."* Il n'est pas livré à lui-même. Les inquiétudes d'adulte sont légitimes par rapport à la consommation. Elles peuvent être amenées dans la discussion.

La plus-value du projet In medias

Actuellement, et probablement là où le projet crée une réelle plus-value, c'est de permettre aux différents professionnels qui entourent les jeunes, de se rencontrer, de se connaître, de discuter entre eux, ce qui peut être les mènera à changer leur regard. Grâce à cela, si un enseignant se rend compte qu'un jeune ne va pas bien, peut-être ira-t-il plus facilement vers l'infirmière scolaire. C'est aussi un objectif. En particulier quand on a eu les animateurs des maisons de quartier, où ces mêmes jeunes vont après l'école. C'est tisser de la synergie entre les adultes qui sont encadrant de ces jeunes, qui interviennent à différents niveaux auprès du jeune.

Aussi, la démarche proposée par le projet In medias encourage *"le renouveau du métier d'enseignant"*³⁸ en l'inscrivant dans *"une démarche citoyenne"*. Sans devenir pour autant un éducateur, l'enseignant ne se limite plus à la simple transmission des savoirs, mais décide de *"ne pas fermer les yeux"*, d'accepter de se laisser interpellé, en tant qu'adulte, par ce qui se passe autour de lui.

³⁸ Propos cité par N. Arbella et attribué à un enseignant.

VI - PROBLEMA'TIC

12. TIC et ado en société

TIC et définitions

TIC est l'acronyme désignant les *Technologies de l'Information et de la Communication*. Il n'y a pas si longtemps, il était question de *NTIC*, avec *N* pour *Nouveaux*. Terme paradoxalement vieillissant, qui tend à être remplacé par *Médias électroniques*.

Les **Médias électroniques**, regroupent les supports (télévision, ordinateur, téléphone portables, tablette numérique, etc.) ainsi que les contenus (jeux vidéo, réseaux sociaux, etc.). Apparemment : nouveaux médias, écran, internet, on line, mondes numériques. (GREA, 2012d).

Chiffres à méditer

108 : C'est le nombre de SMS que chaque Français envoie en moyenne par semaine (contre 19 en 2009).

435 : C'est le nombre de SMS que les 12-17 ans envoient par semaine, soit 62 par jour.

1983 : Année de commercialisation du premier téléphone portable.

Il coûte 3'995.- \$ US, pèse 900 g, mesure 30 cm, peut contenir 30 contacts et a 1 heure d'autonomie de batterie.

2013 : Année durant laquelle le nombre de smartphones vendus dans le monde (225 millions au second trimestre 2013) dépasse celui des portables "simples" (210 millions).

Un smartphone pèse 100 g, mesure 12 cm, peut contenir 300'000 contacts et a 24 heures d'autonomie de batterie.

(Legros, 2013, p. 42 et 45) sauf dernière ligne ajoutée lors de la rédaction

Renversement des savoirs

Dans le domaine des nouvelles technologies, les parents et enseignants ne sont plus les détenteurs du savoir. Les jeunes de la nouvelle génération, nés avec ces moyens de communication, les maîtrisent souvent mieux que leurs aînés.



BD "Elodie et Famille" No 16, du 14.04.2015, Coopération

Cette expertise des jeunes crée un renversement des savoirs. *"Il en résulte une tension générationnelle sur la manière de considérer les pratiques (...) Danger pour les uns, opportunité ou réalité pour les autres, il n'existe pas, aujourd'hui, de consensus social sur la lecture du phénomène".* (GREA, 2012d, p. 2)³⁹

Grandir, c'est ...

"Grandir correspond au double mouvement de s'affranchir du monde de l'enfance tout en se distançant du monde des adultes. En résumé, l'objectif est de ne plus "faire petit" sans pour autant "faire vieux"." (Metton-Gayon, 2009 cité dans, Balleys, 2015, p. 21)

"Enfin, l'adolescence elle-même ne se construit qu'en échappant au contrôle des adultes." (Dubet, Martuccelli, 1996 cité dans, Balleys, 2015, p. 24)

Si ce besoin de grandir doit passer par un "échappement" du contrôle des adultes, ces derniers ne devraient pas pour autant s'affranchir de leur rôle protecteur, du moins c'est ce que rapporte N. Arbella du GREA (cf. 11.2. sur l'inquiétude protectrice), dont les propos sont corroborés par Tisseron (2014, p. 54) en ces termes : *"(...) les jeunes sont toujours heureux de constater la préoccupation de leurs parents à leur égard (...)".*

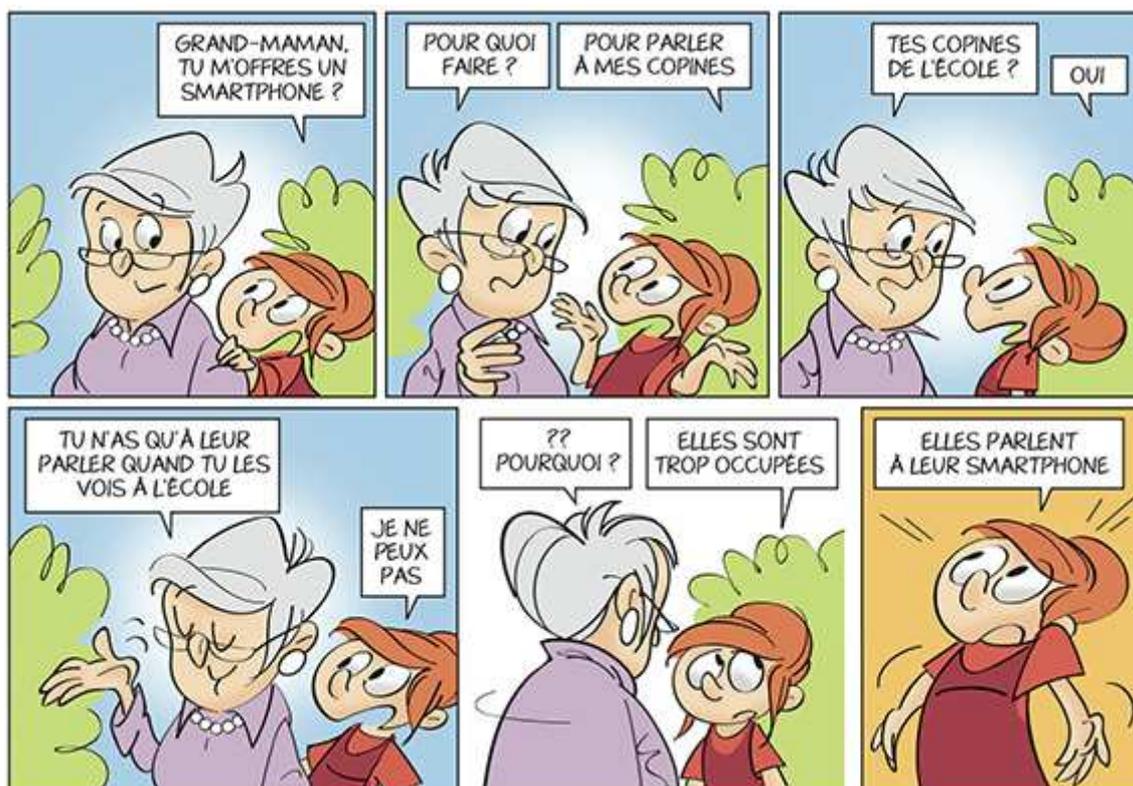
³⁹ Document téléchargeable

Bien qu'il puisse être fait une distinction entre le "contrôle" du *Parent Normatif* et "se préoccuper de" qui serait plus une expression du *Parent Nourricier*, (cf. 7.3. sur l'analyse transactionnelle), nous pourrions éventuellement attribuer à ambivalences propre à l'adolescence un double besoin de sécurité vs d'émancipation. Quoi qu'il en soit, comment ne pas être désarmé ? face à l'ado qui déclare que, comme l'adulte ne comprend rien aux réseaux ni à ce qu'il y fait, il n'est pas crédible pour conseiller ni même habilité pour décider à sa place ce que les jeunes peuvent ou doivent en faire.

Construction sociale et TIC

Que les jeunes puissent avoir un usage créatif et utile, voire nécessaire à leur socialisation et processus adolescent, n'est pas considéré par l'intervenante du SSEJ. Pourtant, le sujet du choix est apporté dans l'atelier B, notamment par E8 : *"En fait, on a pas trop le choix, quelque part, parce qu'on a grandi avec ..."*.

En quoi serait-ce un (réel?) besoin pour eux ?



BD "Elodie et Famille" No 22, du 26.05.2015, Coopération

"Le fait de tisser un lien et donc de se socialiser, via les réseaux sociaux, décrit une évolution et rarement un choix pour les jeunes de la génération Z". (Albanese, Morel et Saskia Bouras, 2015, p. 55)

13. TIC et prévention

Introduction

Les idées de “démarche citoyenne” et de “réseau des adultes entourant les jeunes” proposées par N. Arbella du GREA (cf. 11.2. sur La plus-value du projet In medias) vont dans le sens des recommandations de C. Evin, ancien ministre, préfaçant Pizon et Jourdan (2010) et exposant sa vision de la mission de l'école ainsi que de la collaboration entre experts santé, parents et enseignants.

Dans un tel dispositif, nous aurions tout intérêt à aussi prendre en compte le fait que des jeunes n'acceptent de se confier qu'à des adultes qu'ils jugent être de confiance. Comme le dit Yohakin : *“Par contre, les gens qui sont dans la maison de quartier, je peux leur parler librement parce qu'ils ont pas de lien avec des gens qui prennent des décisions par rapport à ce que je fais ou ce que je dis”*. (Albanese, Morel et Saskia Bouras, 2015, p. 104)

Dans de nombreux discours entendus et lus, la question du *non jugement* est déterminante pour le jeune, d'autant plus s'il cherche à s'émanciper et s'il n'accorde pas de crédit à l'adulte.

La *crédibilité* de l'adulte est effectivement remise en question. Pas seulement par le fait qu'il soit moins au courant, mais aussi, et peut-être surtout, par rapport à une certaine incohérence de l'adulte entre ses paroles et ses actes. Les parents sont perçus par les jeunes comme *“incapable de se passer d'internet”* selon les propos de participants de l'atelier B, au cours duquel ces jeunes ne se privent pas de le mentionner à plusieurs occasions, notamment en questionnant le sujet du texte par *“Faut-il croire les parents quand ils pensent que nous on est beaucoup plus hyperconnecté qu'eux ?”* (E10, atelier B).

Parmi les nombreux sujets abordés dans ce mémoire, deux problématiques déjà formulées (cf. 10.4.3.) sont développées dans ce chapitre pour tenter d'y apporter quelques réflexions :

[P8] Problématique de l'éducation par les pairs

[P9] Problématique du rôle parental

Les pairs influents : majorité ou popularité ?

[P8] Problématique de l'éducation par les pairs

L'intervenante du SSEJ affirme que la Pφ a un effet préventif dans la mesure où, au sujet des participants aux ateliers, *“la majorité va dans le sens de la protection”*. Or, dans la 2ème partie de la discussion de l'atelier B, l'animatrice semble “seule contre tous” à soutenir que les jeunes ont besoins des limites externes des parents, alors que les participants argumentent qu'ils seraient capables de s'arrêter d'eux-mêmes si les parents ne confisquaient pas les outils de communication.

Déjà en s'intéressant à la *posture* de l'animateur-trice et en y intégrant l'asymétrie de la relation *Parent - Enfant* selon l'analyse transactionnelle (cf. 7.3.), le déroulement de l'atelier B pose un certain nombre de questions sur la dynamique du groupe. Pour nuancer encore une certaine compréhension que l'on pourrait avoir de cette forme-ci "d'éducation par les pairs", il est intéressant de se demander si c'est bien la *majorité par le nombre* qui fait l'autorité. Balleys (2015, p. 31) attire notre attention sur la question du *prestige* entre pairs : "*Certains élèves jouent un rôle de leader au sein de l'espace relationnel de la classe. Leur opinion fait autorité (...) ce qu'ils disent est attentivement écouté et généralement approuvé. D'autres élèves, au contraire, ne peuvent s'exprimer sans être interrompus, contredits, moqués, voire simplement ignorés*".

Loin de résoudre notre problème, cela semble l'aggraver encore :

1. L'argumentation des participants est-elle légitime et réfléchie selon les besoins réels de cette génération ?
2. Est-ce que cette argumentation des participants pourrait refléter de leur part une réaction du type *Enfant Adapté Rebelle* en réponse à la posture *Parent Normatif* de l'animatrice ?
3. Si un geek est repéré et fier de l'être⁴⁰, *Rebelle*⁴¹ et leader d'opinion, quelle influence la parole des autres a-t-elle réellement sur lui ?
4. Que se passe-t-il pour E6⁴², qui exprime (timidement), une proposition "raisonnable" négociant un espace de liberté pour les jeunes tout en rassurant les adultes, et voyant sa proposition "transformée" et "récupérée" pour les besoins de la cause de l'animatrice ? Quelles conséquences cette "récupération" peut-elle avoir sur son estime de soi, sa relation avec ses pairs, etc. ?
5. Si un propos qui va dans le sens de la protection est émis par un participant qui s'exprime par son état du *Moi Enfant Adapté Soumis* répondant "adéquatement" aux questions orientées de l'animatrice, alors ce propos est-il entendu et pris en compte par un participant le recevant à partir de son état du *Moi Enfant Adapté Rebelle*, et si oui comment ?

Malheureusement, la posture "missionnaire" de l'animatrice de l'atelier, et certainement aussi son manque de maîtrise des outils de recherche, n'ont pas permis de questionner les arguments des participants de façon neutre, non moralisante.

Autorité parentale : prévenance ou maltraitance ?

[P9] Problématique du rôle parental

Dans le cours de l'atelier B et lors de l'autoconfrontation, il est à plusieurs reprises question du rôle des parents. L'intervenante du SSEJ n'envisage pas de remettre en question le rôle parental qu'elle considère comme protecteur. Elle va transformer une question posée par un

⁴⁰ cf. 10.4.3. sur l'effet préventif

⁴¹ cf. 7.3. sur l'analyse transactionnelle

⁴² cf. Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?

participant en y supprimant la comparaison aux parents eux-mêmes hyperconnectés. Aucun des arguments avancés par les participants concernant leur capacité à se limiter tout seul ne sera examiné avec des outils de recherche (d'ailleurs seraient-ils suffisamment maîtrisés pour cela ?). Lors de l'autoconfrontation, L'intervenante du SSEJ exprimera que cela aurait été gênant pour elle de laisser les élèves repartir de l'atelier avec l'idée que "les parents font tout faux".

Pourtant, en supposant un instant que cela serait réellement un besoin pour les jeunes de rester en contact avec leurs pairs, et que si les parents confisquent les appareils c'est en agissant par incompréhension ou sous l'emprise d'une peur irrationnelle entretenue par les médias⁴³, alors certaines questions viennent à l'esprit :

1. Est-ce que des parents pourraient se tromper en confisquant (trop) les appareils ?
2. Est-ce que l'acte de confisquer pourrait s'apparenter à une forme de maltraitance ?
3. Peut-on oser laisser remettre en question le comportement parental sans fragiliser (ou même si cela fragilise) encore plus leur rôle éducatif et protecteur ?
4. Pour pouvoir s'aventurer dans un tel questionnement (en supposant que cela pourrait être bien de le faire), faudrait-il maîtriser les outils de recherche ?
5. Pour quelle solution devrait / pourrait opter un-e animateur-trice débutant-e face à une remise en question du rôle parental, à l'injustice des parents ou à la maltraitance ?
6. Si de telles questions sont abordées avec des animateur-trice-s non outillé-e-s, quelles sont les conséquences ?

Encore une fois, chaque question en soulève de nombreuses autres.

⁴³ Par soucis de longueur de texte, le sujet de la "construction du problème social" a été supprimé.

VII - META ANALYSE

14. Mise en œuvre de l'analyse de l'activité

Mise en œuvre et compréhension de la méthodologie

Après la récolte des données sur le terrain et avant son analyse, un séminaire organisé par l'Université de Genève⁴⁴ a été suivi par la chercheuse. Une nouvelle compréhension des différentes approches a permis, alors que tout semblait aller à l'envers, de distinguer “**l'approche du cours de l'action**” (décrire et comprendre l'action) d'avec “**la clinique de l'activité**” (chercher à modifier l'action).

Sans entrer dans les détails, nous sommes bien engagés dans un processus visant à analyser un dispositif d'intervention qui utilise une méthode dont les principes sont supposés être respectés et dont l'apprentissage semble difficile. Bien que la chercheuse se soit efforcée à *décrire et comprendre*, les résultats de cette recherche peuvent avoir comme conséquence de souhaiter une *modification de l'action*, c'est-à-dire du dispositif ayant rendu possible l'action. Cette particularité était propre à solliciter la “double casquette” Chercheuse – Accompagnatrice.

Apports de l'analyse de l'activité

Dans la compréhension du *dialogue philosophique* et des enjeux de sa mise en œuvre au travers d'un dispositif tel que celui proposé par le GREA, l'analyse de l'activité, et notamment *la clinique de l'activité*, est un cadre théorico-méthodologique qui a été très utile pour les raisons suivantes :

- Prendre un appui extérieur (d'un point de vue méthodologique), afin de ne pas juger l'application de la méthode avec les critères de la méthode elle-même ;
- Prendre du recul (pour la chercheuse), par rapport à ses propres connaissances et ouvrir son regard ;
- Laisser parler et s'intéresser aux priorités de la personne, à ce qui compte pour elle ;
- Ne pas dire a priori “la méthode est mal utilisée” mais s'intéresser au “pourquoi c'est utilisé autrement”, c'est-à-dire “chercher à comprendre” plutôt que “chercher à normer” ;
- S'intéresser aux forces extérieures agissantes sur l'appropriation de la méthode et sa mise en œuvre, notamment pour cette recherche, la prise en compte du rapport au temps ;
- Découvrir (pour la chercheuse) de nouvelles perspectives pour la formation des animateurs de dialogue philosophique, notamment pour travailler sur la posture ;

⁴⁴ Journée d'étude “Raisons Educatives” 7 février 2015 : “L'autoconfrontation en recherche et formation : diversité des approches et des méthodes”

- Faire émerger les convictions, c'est à dire se donner les moyens de "savoir d'où on part" (Perrenoud, 2010, P. 166) ;

Déroulement des autoconfrontations simples (ACS)

Sous ce titre, une analyse succincte du déroulement des autoconfrontations, questionne la double casquette de la chercheuse également accompagnatrice. Car, s'il appartient à la personne qui a conduit l'action de s'approprier la démarche d'autoconfrontation, cela n'a pas toujours été possible.

Voici une synthèse de la relation que la chercheuse (SB) a entretenue avec l'enseignante animatrice de l'atelier A (ENS-A). La relation était changeante, selon les moments de l'ACS et les sujets abordés. Trois types de relation ont été observés :

- ENS-A : Professionnelle, s'appropriant l'ACS pour commenter l'action en cours / SB : Chercheuse ;
- SB : Accompagnatrice, cherchant à mettre sur la voie d'apprentissages / ENS-A : Animatrice ;
- SB et ENS-A : deux praticiennes échangeant leurs réflexions sur le renversement pédagogique.

L'enseignante s'est bien approprié l'outil ACS en faisant elle-même arrêter le film pour apporter ses commentaires. Ses critiques étaient destinées à la formation "ne préparant pas à ...", ou "on ne nous a pas dit ...", etc.

La relation entre l'intervenante du SSEJ (I.SSEJ) et la chercheuse (SB) sera, pendant presque toute la durée de l'ACS :

- I.SSEJ : Animatrice en formation très critique envers elle-même et demandant conseil / SB : Essayant de se dégager de ce rôle pour prendre une posture de chercheuse.

Un exemple type de situation :

- SB, suite à la fin d'une séquence, demande à I.SSEJ si elle a des commentaires, et celle-ci demande à SB ce qui était faux.

L'intervenante du SSEJ n'a demandé qu'une ou deux fois l'arrêt du film et c'était pour "chercher son erreur". La chercheuse devra longuement et à plusieurs reprises expliquer le sens de la recherche et qu'un retour pour améliorer l'animation pourra se faire dans un 2ème temps. Finalement, au moment du constat du texte ajouté au tableau traduisant l'opinion de l'animatrice, il aura été possible pour la chercheuse de dépasser le "c'est une erreur" de l'intervenante par une recherche de ce qui étaient en jeu, pour l'intervenante du SSEJ dans son rôle d'animatrice.

Si certains aspects seraient améliorables, il a au moins été possible de mettre en œuvre ce qui est proposé par Mezzena (Libois et Stroumza, 2007, p. 137), à savoir :

- chez le sujet agissant, une prise de conscience et distanciation
- chez le chercheur, un accompagnement à la verbalisation

Difficultés et apprentissages

Pour la chercheuse, le défi a été “d’oublier” momentanément ses connaissances de la méthode et d’opérer un renversement de posture “d’accompagnatrice d’animateur-trice” à “chercheuse en analyse de l’activité”.

Difficultés rencontrées :

- Regarder le matériel en faisant abstraction des connaissances en animation, en se demandant : “où est l’IP là-dedans?”, soit ouvrir son regard à autre chose ;
- La chercheuse étant novice dans le domaine de l’analyse de l’activité, son manque de pratique a laissé place à du bricolage et des tricheries. (A noter que la distinction entre les trois types de questions décrite sous le titre 10.2.1. est tout à fait applicable aux questions que la chercheuse a posées aux professionnelles, et cela a été pris en compte ici.)

Apprentissages effectués :

- D’avoir elle-même réalisé ses propres expériences de bricolage, cela a grandement aidé la chercheuse à comprendre que “quand le prescrit n’est pas clair, c’est le naturel qui revient prendre la place du vide laissé” ;
- Si c’était à refaire, une amélioration concernerait les buts de la recherche à mieux clarifier ; la présentation des passages à visionner pouvant être mieux présentés pour une appropriation de l’ACS par les professionnelles ; d’autres questions à poser notamment concernant les préoccupations, sentiments, attentes dans le cours de l’action.

15. De la double méthodologie

Le processus de recherche

L'utilisation du plan DiPHTeRIC a été une contrainte, mais une aide pour la présente recherche. Tout d'abord, la consigne de la Pφ de "suivre l'argument là où il conduit" a pu être appliquée par la chercheuse. Notamment lors du constat effectué dans l'atelier B et problématisé avec le code [P5], ce qui a eu pour effet de réorienter la recherche. Si la problématisation des situations n'a pas posé de problème majeur, il a par contre été beaucoup plus difficile d'abandonner des pistes, soit de les mentionner dans le mémoire en précisant qu'il n'y sera pas donné suite, soit de les supprimer des premiers brouillons. Toute une analyse méthodologique en lien avec l'hypothèse [H10] a ainsi été abandonnée en route. Mais c'était pour faire de la place à un événement qui méritait toute l'attention qu'il était possible de lui accorder.

Il a été fastidieux mais très utile de se raccrocher au [P], [Q] et [H] et de les coller dans le texte du mémoire. Parfois une question se transformait en hypothèse, ou alors une hypothèse (compréhension d'un enjeu) qui n'arrivait pas à se raccrocher à une question déjà posée obligeait la formulation d'une nouvelle problématique, ce qui permettait du coup de multiplier encore les questions. Intellectuellement très stimulant, mais difficile au moment de se dire "Stop ! Là, il faut arrêter ... et arriver à une conclusion !".

Apports et difficultés

Le processus de catégorisation expliqué en 10.1.2. est un bon exemple de ce que la "double casquette" de la chercheuse aura apporté et en même temps rendu plus difficile. Il a été difficile de se "rendre aveugle" pour mieux développer une autre perception, le regard étant éduqué et voyant ce qu'il a appris à voir, ce qui saute aux yeux masquant ce qu'il est plus difficile de percevoir. Mais finalement les connaissances et l'expérience en animation de la chercheuse ont quand même été une aide pour comprendre rapidement ce qui est signifiant. Ceci au point de se demander comment une personne n'ayant aucune qualification en Pφ aurait mené une telle recherche. Les choix auraient certainement été autres et les résultats très différents, et certainement non moins intéressants.

Renforcement des compétences

Cet exercice a indéniablement eu comme effet un renforcement des compétences de la chercheuse pour l'observation des situations, l'identification d'habiletés ou de pistes d'amélioration pour les animations.

Une nouvelle compréhension de l'importance du processus de recherche, de le suivre méthodiquement en y intégrant les contributions comme on "raccroche des wagons", est l'un des apports dont la chercheuse se félicite d'avoir pu bénéficier en réalisant ce travail.

VIII - CONCLUSIONS

16. La question et les hypothèses de recherche

Retour sur les hypothèses de travail

Reprenons les sept hypothèses de travail retenues au moment de la problématisation (cf. 6.4.) afin d'évaluer leur validité à ce stade de la recherche. Elles ont été regroupées sur deux axes d'investigation :

1. [H1a ; H1b et H10] : L'appropriation et la mise en œuvre de la Pφ par les intervenants investis dans un rôle d'animation des ateliers.
2. [H1 ; H2 ; H3 et H4] : Les raisons des choix effectués pour la mise en œuvre du projet In medias par le GREA, ceci incluant les ressources, les demandes des utilisateurs, ou tout autre aspect présentant des contraintes à prendre en compte.

[H1a] : S'il était donné d'aller observer le déroulement d'un atelier, les outils de recherche ne seraient pas mobilisés par les animateur-trice-s nouvellement formé-e-s.

[H1b] : La maîtrise des outils de recherche rendrait possible un "impact préventif" (dans le sens de susciter une prise de conscience lors de l'élaboration d'une réflexion) sans pour cela "faire de la prévention" (dans le sens de "transmettre un message préventif").

Ces deux hypothèses ci-dessus sont traitées sous le titre 10.5. Angle - Accompagnement philo.

[H1a] semble être confirmée pour l'atelier B, mais il est possible que la capacité potentielle à mobiliser les outils de recherche soit masquée, voire contrecarrée par la problématique [P10] du "mandat" dont le développement a été abandonné (cf. 10.4.3.). Des limites devant être arrêtées pour cette recherche, l'investigation (cf. 10.5.1.) n'a pas été effectuée pour l'atelier A.

[H1b] se révèle être mal formulée. (cf. 10.5.2.). Mais, même en la reformulant, sa vérification passerait notamment par la résolution d'une nouvelle question. [Qn] : Est-ce qu'un "impact préventif" pourrait n'être possible qu'à partir d'un certain niveau de pratique des participants ?

[H10] : L'analyse de l'activité peut devenir en elle-même une action d'accompagnement permettant à l'intervenant de mieux s'approprier la méthode et comprendre les enjeux de prévention.

Hypothèse non investiguée à cause de la problématique [P5] faisant le constat d'un problème dans l'atelier B, ce qui a été soulevé durant la première analyse (cf. 10.4.1.) et qui a réorienté la recherche.

Il peut néanmoins être sommairement estimé, au regard de l'analyse succincte réalisée au chapitre VII Méta analyse et portant sur l'impact des autoconfrontations, qu'il s'agit d'une bonne piste pour la formation, ceci en prenant quelques précautions éthiques pour le respect des participants. Ce qui apparaît comme étant le plus pertinent pour cette recherche, c'est la prise de conscience (partielle dans ce contexte) effectuée par l'intervenante du SSEJ durant l'autoconfrontation. A un moment donné, elle observera sa manière d'agir qu'elle qualifiera elle-même par *"c'est un peu manipulé"*.

[H2] : Les moyens à disposition sont insuffisants (ressources financières, temps disponible).

[H3] : L'offre (de formation) est adapté à la demande (des décideurs).

[H4] : L'impact recherché serait une simple sensibilisation à la Pφ et/ou un test de l'accueil de la méthode.

Selon l'enquête complémentaire réalisée auprès du GREA (cf. 11.2.), elles sont toutes les trois confirmées. Cette confirmation rejoint la problématique [P5] du constat d'un problème dans l'atelier B : les moyens à disposition déterminent une contrainte temporelle qui constitue un facteur déclenchant pour que l'intervenante du SSEJ, dans son rôle d'animatrice, fasse passer un "message préventif" à l'approche de la fin de l'atelier.

[H1] : Les exigences de la Pφ sont mal comprises ou pas entièrement prises en compte et ceci pour un impact attendu mal précisé, ce qui a comme conséquence que le dispositif In medias est mal adapté.

La confirmation de l'hypothèse [H4] que le projet In medias est en phase de développement ainsi qu'en cours d'évaluation de l'accueil qui peut lui être réservé, a-t-elle pour conséquence que l'hypothèse [H1] doit être reconsidérée ? Au plus, nous pouvons constater que le dispositif est adapté en fonction des moyens disponibles, les hypothèses [H2] et [H3] étant également confirmées.

L'accueil du dispositif n'étant pas l'objet de cette recherche, le sujet pourrait-il être ici clôturé ? A la vue des résultats, il n'en reste pas moins important de se demander si c'est bien le dispositif actuel, dans sa conception et sa mise en œuvre, qui a provoqué le résultat constaté dans l'atelier B, ou si ce résultat n'est qu'un accident occasionnel.

Quoi qu'il en soit, est-ce qu'une nouvelle compréhension des exigences de la Pφ pour sa mise en œuvre peut être dégagée des résultats de cette recherche afin de prendre des mesures destinées à éviter de tels dérapages ?

Retour sur la question de recherche

[QR] Comment les professionnels du social et de l'enseignement perçoivent, souhaitent utiliser et utilisent la pratique du dialogue philosophique à des fins de prévention ?

La présente recherche a permis de dégager des variations beaucoup plus importantes entre les deux professionnelles que ce qui avait été imaginé lors de la formulation de cette question de recherche. Ces variations trouvent leur origine dans l'investissement subjectif (principalement le sens donné à l'action de par les représentations, attentes et motivations) des professionnelles engagées.

L'application de la méthode "à des fins de prévention" offre un contexte propre à révéler un investissement bien plus important de la part de la professionnelle dont le métier est justement la prévention, tout en lui plaçant des contraintes conséquentes (temporalité d'intervention, formation réduite, absence de pratique accompagnée ...). Pour utiliser une analogie, c'est comme si l'intervenante du SSEJ se retrouvait placée au volant d'un véhicule plus rapide que d'ordinaire, sur une route plus difficile et glissante que pour un atelier n'abordant pas de tels enjeux, et ceci sans avoir réellement passé son permis pour véhicules automobiles, alors qu'une conduite accompagnée est normalement prévue dans le processus d'apprentissage de la conduite automobile.

De multiples problématiques ont été soulevées dans cette recherche. Par rapport aux questions de départ et en fonction des découvertes réalisées au cours du processus, certaines pistes ont été abandonnées, d'autres mènent à cette conclusion.

17. Enseignements et limites

Constat

Il ressort de cette recherche que la Pratique du Dialogue Philosophique (Pφ) peut, dans certaines circonstances, être détournée de la finalité qui lui est attribuée afin d'essayer d'inculquer des normes et valeurs.

“(...) le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tous ordres et les prépare à prendre en main leur destin.” (UNESCO, 1999, cité dans Sasseville et Gagnon, 2007, p. 35)

Aussi, les prescriptions de la Pφ (cf. 7.3.), précisent à propos des *“rôles de l'animateur”* (support de cours de la formation In medias, p. 5) que les *“Pratiques à éviter”* sont notamment :

- a. *“Manipuler la discussion”*
- b. *“Moraliser”*
- c. *“Mettre des mots dans la bouche des participants”*
- d. *“Donner l'impression qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse”*
- e. *“Donner les réponses”*

Le concept de *manipulation* utilisé par l'UNESCO ainsi que par le support de cours mérite d'être clarifié et discuté, ce qui ne pourra pas être développé ici.

Les observations effectuées par l'analyse de l'activité révèlent l'usage de la *“stratégie d'arrangement avec les contraintes”* dénommée *“ruse”* (cf. 10.3.), soit la mobilisation d'astuces permettant d'obtenir quelque chose des élèves (notamment la mobilisation de questions orientées pour leur *“faire dire”*, la non prise en compte de leurs avis, la transformation de leurs propos, etc.). Ces observations relèvent-elles de ce qui est nommé *“Manipuler la discussion”* ?

Dans ce contexte d'intervention, est-ce que l'animateur-trice devrait pouvoir donner son avis, et si oui de quelle manière ? Ceci en distinguant le fait de donner un avis personnel en assumant son propos comme étant le sien, de stratégies pouvant éventuellement viser à *“mettre des mots dans la bouche des participants”* (support de cours de la formation In medias, p. 5).

Moraliser ou faire réfléchir ?

En reprenant les deux approches de la prévention présentées au chapitre II, la prévention *“classique”* ou *“avec la philo”*, cette dernière visant à renforcer les compétences réflexive et sociale des jeunes, l'enjeu est-il vraiment entre ces deux choix ?

Nathalie Arbella, en charge du projet In medias pour le GREA, rapporte qu'une étude met en évidence que le plus grave (en tout cas plus que de moraliser) c'est d'ignorer, le jeune et sa situation. Mais ce qui s'est produit dans l'atelier B n'est pas de la moralisation. C'est un détournement de la Pratique du dialogue philosophique ayant comme résultat que la moralisation s'en trouve "habillée" de la bonne intention "d'éducation par les pairs". Les stratégies mises en œuvre pour y parvenir sont conséquentes. Appelons cela par le terme "manipulation" déjà utilisé.

Si nous imaginons une échelle graduée "du pire au meilleur", l'idée de faire réfléchir étant considérée comme plus avantageuse (cf. postulat rapporté sous le titre 7.1. B), nous trouverions donc déjà trois possibilités :

>> **Ignorer** >> **Moraliser** >> **Faire réfléchir** >>

Comment nommer et où placer ce qui est observé dans l'atelier B ? Est-ce plus ou moins grave qu'une bonne veille moralisation bien pesée et ouvertement assumée ? Est-ce plus grave que d'ignorer ?

Les conséquences de ce qui s'est produit dans l'atelier B ne sont ici pas vraiment évaluables. Nous pouvons cependant imaginer pour qui et sur quoi il pourrait y avoir un impact dommageable :

- **les jeunes** => **respect** (intégrité, dignité, droits fondamentaux, etc.)
- **les professionnels** => **respect** (investissement, travail, satisfaction, motivation, etc.)
- **la méthode** => **réputation** (auprès des jeunes, des professionnels, des personnes pouvant en recevoir des échos, des personnes susceptibles de prendre des décisions par rapport à sa mise en œuvre, etc.)
- **l'éducation** => **exemple et crédibilité** (éducation par l'exemple invitant à reproduire le comportement de manipulation et / ou impactant négativement la crédibilité de l'adulte, voire par amalgame de tous les adultes, ceci aggravant le fossé générationnel ainsi que la perte d'autorité avec ses conséquences sur le rôle protecteur des parents)
- **la prévention** => **efficacité ou contre-productivité ?** (voir pistes pour la recherche)

Faudrait-il placer dans le dispositif des garde-fous afin d'éviter qu'une telle situation ne se reproduise, et si oui lesquels ? Des pistes pour l'intervention sont proposées sous le titre 18. et il serait certainement possible d'en imaginer d'autres, simples et relativement faciles à mettre en œuvre, par une discussion entre le GREA et les différents partenaires du projet In medias.

Que peut-on conclure des résultats de cette recherche ?

L'objet de cette étude n'est pas la Pratique du Dialogue Philosophique (Pφ) en tant que méthode. Il ne s'agit pas non plus d'analyser si cette méthode permet d'effectuer de la prévention auprès des jeunes, ni de quelle prévention il serait alors question. Cette étude porte sur **l'appropriation par des professionnel-le-s** de la méthode et de son utilisation à des fins de prévention **selon ce qui en aura été compris et ce qui aura été mobilisable.**

Il est aussi nécessaire de prendre en compte que les deux professionnelles observées dans leur travail sont à considérer comme débutantes dans leur rôle d'animatrice d'atelier. Aussi, pour reformuler l'hypothèse [H6] proposée comme postulat de cadrage de la recherche (cf. 6.2.), il n'est pas possible d'évaluer les qualités d'un outil si l'observation porte sur une utilisation non prévue par les spécificités de l'outil, conséquence d'un apprentissage insuffisant.

Analogie

Imaginons qu'un **projet d'intervention** [*projet In medias*] propose de **découper des palettes de bois** [*faire réfléchir des élèves sur des problématiques de prévention*] **au moyen de l'outil tronçonneuse** [*en utilisant la Pφ*].

Nous nous rendons sur le terrain pour observer **le travail effectué** [*l'animation de deux ateliers*].

Notre observation révèle que **l'une des professionnelles** [*animatrice de l'atelier A*] pose la lame de la tronçonneuse sur le bois d'une palette et la frotte d'avant en arrière **comme avec une scie manuelle** [*selon l'habitude de son métier*], ceci **sans allumer le moteur** [*sans utiliser les outils de recherche*]. L'autre professionnelle [*animatrice de l'atelier B*] n'allume pas non plus le moteur et essaye **d'arracher des clous de la palette** [*faire passer des messages préventifs correspondants à son avis et selon sa propre conception de la prévention*] et ceci **en faisant levier avec la lame ou en tapant comme avec un marteau** [*en utilisant des questions orientées, en transformant les propos des participants, en écrivant au tableau son avis personnel, en manipulant la discussion, etc.*].

Nous pouvons comprendre que le travail observé dans l'atelier A est inefficace au regard des possibilités de l'outil. Quant au travail observé dans l'atelier B, un bucheron, ou simplement le bon sens, trouvera le procédé dangereux et préjudiciable.

D'après de telles observations, il n'est donc bien sûr pas possible de conclure que la tronçonneuse est un mauvais outil, dans la mesure où il n'a pas été utilisé **selon son mode d'emploi** [*en appliquant les règles d'animation prévues par la méthode*].

La **tronçonneuse** [*la Pφ*] étant un outil destiné à **couper des arbres** [*faire réfléchir sur tous sujets*], et **les palettes** [*problématiques de prévention*] étant aussi constituées de bois provenant des arbres, il semblerait théoriquement possible de transposer l'outil d'un objet à découper à un autre. Si cette étude ne peut pas le démontrer, ni d'ailleurs infirmer cette possibilité, elle révèle cependant la présence **de clous dans la palette** [*enjeux spécifique de prévention, pouvant activer une mission, un mandat, des convictions à défendre ou pouvant nécessiter des informations à transmettre, des croyances à démentir*], clous qui ne sont normalement pas présents dans un tronc ou qui, s'ils le sont, ne faisaient pas forcément l'objet d'une attention spécifique.

En connaissance de l'outil, nous pouvons déterminer que si **une lame de tronçonneuse rencontre un clou** [*que les convictions à défendre prennent le pas sur les rôles que l'animateur-trice devrait tenir et que cela transforme sa posture*], cela peut être dommageable selon **le mode d'emploi de la tronçonneuse qui en spécifie l'usage pour les arbres** [*la formation dispensée et le support de cours distribué selon un usage habituellement pratiqué pour cet outil*].

On ne peut pas pour autant en conclure que l'outil tronçonneuse n'est pas approprié pour découper des palettes de bois. Par contre, cela pose quand-même la question de l'attitude qu'il conviendrait d'adopter face à une palette remplie de clous. D'un point de vue théorique, différentes questions peuvent se poser, notamment :

1. Faudrait-il **renoncer à utiliser la tronçonneuse** [*projet In medias remis en question*] ?
2. Faudrait-il **utiliser la tronçonneuse en évitant soigneusement les clous** [*ce qui demande une plus grande maîtrise de la Pø et éventuellement du contexte d'intervention*] ?
3. Faudrait-il utiliser la tronçonneuse pour les parties en bois et, en complément, **mobiliser un autre outil** tel que **l'arracheur de clous** [*une autre intervention de prévention complémentaire et d'une autre nature*] ? **Les deux outils sont-ils à utiliser conjointement ou séparément** [*dans le cadre du même atelier ou pas, et par une même personne ou deux personnes différentes*] ?
4. Faudrait-il mobiliser / inventer **un autre / nouvel outil** [*une autre / nouvelle méthode*] ayant les qualités à la fois de la tronçonneuse et de l'arracheur de clous, en supposant que cela soit souhaitable et possible selon les effets recherchés ?

Une conclusion pourrait éventuellement être avancée : après avoir organisé **la visite d'une exposition de tronçonneuses** [*formation trop courte correspondant à une sensibilisation*], il ne semble pas judicieux, voire même **dans certaines circonstances** [*selon la nature de l'investissement, les motivations et représentations des professionnel-le-s*] il peut se révéler éventuellement dangereux, de remettre à chaque visiteur de l'exposition une tronçonneuse en leur proposant de réaliser leur première expérience tout seul, et en plus sur un tas de palettes pleines de clous. Ceci dit, il convient de noter que seulement deux situations ont été observées et qu'il serait hasardeux de généraliser un lien de cause à effet entre la formation reçue et les comportements observés.

Distinguer le projet du dispositif

Les conclusions de cette recherche n'invalident pas le projet In medias (choix de l'outil et application à une question sociale telle que la prévention), même si elles peuvent le questionner. Est par contre remis en question le dispositif In medias tel qu'il est actuellement déployé (nombres de jours de formation ; premières expériences non accompagnées ; contexte d'intervention, etc.). Nous avons pu découvrir que le dispositif déployé vise à tester l'accueil de la méthode et dépend de moyens financiers insuffisants, l'offre de formation étant réduite aux possibilités des institutions du social et de l'enseignement. Il en serait de

même pour le développement du matériel pédagogique ainsi que des possibilités d'accompagnement des débutants par des experts.

Limites de cette recherche

Le projet In medias n'étant pas invalidé par les résultats observés, on ne peut rien conclure sur sa conception et ses fondements, et ce n'était d'ailleurs pas l'objet de cette recherche.

Il pourrait néanmoins être intéressant et utile de prendre appui sur certains éléments dégagés, tels que l'influence du contexte d'intervention et la présence d'un éventuel mandat, pour considérer dans quelle mesure ils pourraient avoir un impact sur la manière d'intervenir. Les présupposés théoriques des différentes approches de la Pφ, des précisions sur les différentes conceptions de la prévention, pourraient être utilement examinés.

Aussi, les références aux textes de l'UNESCO, notamment concernant les finalités de la Pφ, relèvent d'une posture épistémique discutable, mais qui n'est ici pas discutée.

18. Des pistes pour l'avenir

Des pistes pour l'intervention

Dans le contexte actuel dans lequel est mis en œuvre le projet In medias, il n'apparaît pas réaliste de demander aux intervenant-e-s d'investir davantage dans la formation. Aussi, le changement de posture à réaliser pour un-e intervenant-e pour qui la prévention "informatique" ou "classique" est le métier, semblerait trop difficile, d'autant plus avec si peu de formation et aucune pratique accompagnée.

Afin de pallier aux problèmes que pose la situation actuelle, nous pourrions envisager :

1. Formateur-trice / accompagnateur-trice intervenant sur site, en combinant l'intervention à une formation pratique accompagnée.
2. Eviter tout cumul conflictuel de casquettes, donc proposer aux professionnel-le-s de la prévention une autre place dans le dispositif que celle d'animateur-trice des ateliers.

Les formateur-trice-s / accompagnateur-trice-s se rendraient sur le lieu de travail des équipes, soit le lieu de l'intervention, ce qui renforcerait l'équipe en place - au lieu d'en retirer des ressources dans le but de leur dispenser une formation théorique qu'ils auront de toute façon de la peine à appliquer. La personne assurant la conduite de l'animation serait donc une personne expérimentée, maîtrisant le processus de recherche et ces outils, et sachant adopter une posture adéquate sur les contenus informatifs et leurs implications.

Des enseignant-e-s, intervenant-e-s SSEJ ou autres professionnel-le-s du social (voire des parents?), participeraient à l'atelier au même titre et avec le même statut que les jeunes, tous les points de vue pouvant alors être intégrés à la recherche philosophique pour y être équitablement mis à l'épreuve, sans parti pris, sans risque de manipulation. Ainsi, comme le propose N. Arbellay (cf. 11.2.), les inquiétudes d'adulte (ou de *Parent* avec une majuscule) légitimes par rapport à la consommation, trouveraient leur place dans la discussion.

Un autre avantage serait que, pour une phase de test de l'accueil du projet In medias, les résultats montrés seraient probablement plus encourageants et propres à motiver une mise en œuvre dans la durée. Ce qui n'exclut pas de se demander alors si les moyens que l'on se donne correspondent bien à l'ambition des objectifs visés.

Aussi, l'initiation des professionnel-le-s accompagné-e-s ainsi que l'information donnée aux institutions en vue d'une intervention devraient éventuellement comprendre des précisions quant aux effets préventifs visés et aux conditions d'intervention prévues (voir développement de l'idée sous le titre suivant).

Des pistes pour la formation

Dans un rapport de l'UNESCO, la philosophie est présentée comme *“un puissant outil de formation et de transformation de la personnalité. En tant que telle, elle doit être maniée avec précaution (...)”* (Goucha, 2007, P. 93)⁴⁵.

Aussi, concernant le constat effectué précédemment, l'importance de l'accompagnement mérite d'être argumentée : *“Si l'on veut assurer le réinvestissement des apprentissages réalisés lors des formations, **on ne peut dissocier l'accompagnement de la formation**. Ce soutien permet aux enseignants d'amorcer ou de poursuivre des changements, de modifier leur manière de faire et de les rendre conscients de leurs gestes pédagogiques auprès de leurs élèves. (...) **On ne peut non plus dissocier la formation de l'accompagnement**. Accompagner nécessite aussi des temps de formation, parce qu'il existe un réel besoin d'éléments théoriques et pratiques, nécessaires à la compréhension de son action.”* (Arpin et Capra, 2008, pp. XIV - XV)

Le fait d'utiliser la pratique du dialogue philosophique “dans ces limites” (c'est à dire sur des sujets difficiles et impliquant d'en évaluer l'impact attendu en regard de la finalité que l'on prête à cette méthode pédagogique) est un exercice utile également pour son utilisation plus courante, car cela invite à en augmenter la maîtrise. Concernant les observations et apprentissages effectués durant cette recherche, il apparaît essentiel de remettre l'accent sur le processus de *recherche*. En cela de bien distinguer “conduire le processus” en lâchant complètement prise sur le “contenu” qui, lui, appartient aux participants.

L'utilisation de l'analyse de l'activité et des autoconfrontations, simples et croisées (cf. 8.2.) pourraient être mise à contribution pour mieux définir un “genre” dans lequel différents “styles” pourraient être regroupés (cf. 8.1.). Il serait alors très formateur d'analyser ses pratiques lors d'échanges en équipe, comme le propose et l'argumente Perrenoud (2010).

De plus, il pourrait être utile, dans les séminaires de formation, de s'entraîner spécifiquement à identifier les étapes du processus afin d'y intégrer les interventions, comme ont rattaché des wagons d'hypothèses, d'exemples et contre-exemple à des locomotives représentées par les questions des participants. Car souvent, les propos avancés sont des exemples encapsulés dans des hypothèses non explicitées, parfois questionnant des présupposés non dégagés, etc. et l'exercice de “désencapsulage” / décorticage peut se révéler être un vrai casse-tête.

Aussi, il semble opportun de concevoir un support de cours spécifique au projet In medias qui préciserait quelle est la conception de la prévention visée (soit les mécanismes d'autoprotection) ainsi que de quelles manières cette prévention est visée (par l'utilisation, dans la durée, de la Pφ). Car, selon ce qui a été observé, il semblerait que ce soit le manque de “prescription officielle” sur cette question de l'application “à des fins de prévention” qui laisse la place à une “autoprescription” faisant intervenir une conception “classique” de la prévention.

⁴⁵ Texte placé en annexe

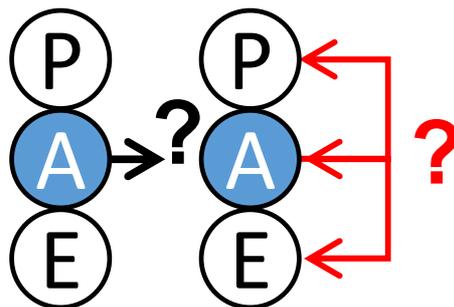
Des pistes pour la recherche

Dans la suite de l'hypothèse [H1b], nous pourrions en envisager une adaptation en prenant en compte les trois étapes du processus d'apprentissage, et en partant cette fois de l'hypothèse que l'autonomie de la réflexion passe par la condition que l'animateur-trice ne soit plus nécessaire pour "modéliser" ou "guider" la réflexion. Une nouvelle recherche pourrait partir de la question :

[QR1] La pratique des participants dans la mobilisation des outils de recherche doit-elle avoir atteint le niveau de l'autonomie comme préalable pour qu'il puisse être question d'impact préventif ?

Aussi, dans la suite de questions posées sur l'opposition *Parent Normatif - Enfant Adapté* [Q10.4.a.], une autre piste de recherche serait d'utiliser l'Analyse Transactionnelle (cf. 7.3.) pour travailler sur la posture, non seulement de l'animateur-trice, mais aussi en considérant la posture et les réactions des participants, entre eux et avec l'adulte. Outre l'intérêt que cela peut avoir pour la formation des animateurs, nous pouvons trouver un intérêt particulier à comprendre ce qui se joue dans les interactions (transactions) entre toutes les personnes impliquées dans l'atelier et avec quelles états du *Moi*. La question de recherche pourrait être articulée de la manière suivante :

[QR2] : En questionnant un enfant d'*Adulte* à *Adulte*, serait-il possible de soutenir la construction du *Moi Parental* de l'enfant en lui donnant la possibilité de s'approprier les outils qui lui permettront, *par lui-même* et par son dialogue intérieur, de construire de l'intérieur son propre système de valeur, qui sera alors testé, éprouvé, intégré à sa personnalité et donc mobilisable *pour lui-même* ?



BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication : théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Albanese, J., Morel, M. & Saskia Bouras, M. (2015). *“Tu likes donc je suis ! : comment le comportement social des jeunes âgés de 13 à 15 ans est-il influencé par les technologies de communication ?”* [Travail de Bachelor]. Genève : Haute école de travail social.
- Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l’enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal : Chenelière éducation.
- Audrain, C. (2005). Avant-propos. Dans A. M. Sharp, *Rompre le cercle vicieux. Guide pédagogique du roman Hannah I et II*. Québec : Les Presses de l’Université Laval (PUL).
- Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents, à l’école et sur internet*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L’analyse inductive générale : description d’une démarche visant à donner un sens à des données brutes. Dans *Recherches qualitatives*, 26(2), pp. 1-18. Récupéré le 04.12.2014 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Cardon, A., Lenhardt, V. & Nicolas, P. (1983). *L’analyse transactionnelle outil de communication et d’évolution*. Paris : Les éditions d’organisation.
- Daniel, M.-F. (2009). *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*. Québec : Les éditions Cornac.
- Gagnon, M. (2014). Les processus de recherche : présentation de quelques modèles. Dans M. Gagnon & A. Herriger, *Séminaire de pratique du dialogue philosophique, Evolène, août 2014*. (pp. 8-17). Genève : Association proPhilo.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l’animation d’une communauté de recherche philosophique*. Québec : Les Presses de l’Université Laval (PUL).
- Goucha, M. (Ed.). (2007). *La philosophie : une école de la liberté*. Paris : UNESCO.
- GREa (2012a). *In medias, au cœur du dialogue*. Récupéré le 20.08.2014 de <http://www.grea.ch/inmedias-au-coeur-du-dialogue>
- GREa (2012b). *In medias, au cœur du dialogue > Formation de base et continues*. Récupéré le 20.08.2014 de <http://www.grea.ch/inmedias-au-coeur-du-dialogue>
- GREa (2012c). *In medias, au cœur du dialogue > Qu’est-ce qu’In medias ? A qui s’adresse-t-il ?*. Récupéré le 20.08.2014 de <http://www.grea.ch/inmedias-au-coeur-du-dialogue>
- GREa (2012d). *La position du GREa sur l’hyperconnectivité*. Récupéré le 20.08.2014 de <http://www.grea.ch/hyperconnectivite>

GREA (2012e). *Principes d'élaboration d'un récit philosophique*. Récupéré le 20.08.2014 de <http://www.grea.ch/textes-philosophiques>

Herriger, A. (2011). Promouvoir la santé et prévenir les dépendances au moyen de la pratique du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans M. Gagnon & M. Sasseville (Ed.), *La communauté de recherche philosophique, applications et enjeux*. (pp. 247-254). Québec : Les Presses de l'Université Laval (PUL).

La Traversée. (2013a). *Formation*. Récupéré le 21.05.2015 de <http://www.latraversee.qc.ca/index.php/implantation/formation>

La Traversée. (2013b). *L'éducation à la paix*. Récupéré le 21.05.2015 de <http://www.latraversee.qc.ca/index.php/impact/reconnaissance-de-l-unesco>

Legros, M. (2013). L'homme est naturellement mobile. *Philosophie magazine*, (73), 42-45.

Libois, J. & Stroumza, K. (Ed.) (2007). *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : ies éditions.

Mezzena, S. (2009). *L'intelligence pratique : déploiement dans l'écart entre prescrit et réel* (Module A2). Genève : HES-SO, Haute école de travail social.

Perrenoud, P., (2010 5^e éd.). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Pizon, F. & Jourdan, D. (2010). *Tabac, alcool, drogues : La prévention au lycée*. Paris : L'Harmattan.

Sasseville, M. (Ed.). (2000 2^e éd.). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval (PUL).

Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Les Presses de l'Université Laval (PUL).

Stroumza, K., Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Friedrich, J. (à paraître). *Reconstruire les savoir-faire à l'œuvre dans les activités : un modèle et trois régimes dans les activités éducatives d'un centre de jour*.

Tisseron, S. (2014 2^e éd.). *3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse : Editions érès.

Pour en savoir plus

Blumer H. (2004). Les problèmes sociaux comme comportements collectifs. *Politix*, 17, 185-199.

Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Fournier, M. (2007). Enquête sur les pédagogies alternatives. *Sciences Humaines*, (179), pp. 24-30.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Mezzena, S., Seferdjeli, L. & Stroumza, K. (2013). Des recherches qui prennent pour objet les savoir-faire. Dans D. Paturel (Ed.). *Recherche en travail social : les approches participatives*. Nîmes : Champ social éditions.

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Prévention des conduites addictives*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNPDP).

Tisseron, S. (2008). *Qui a peur des jeux vidéo?* Paris : Albin Michel.

Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique Sociale

Table des Annexes

Texte de l'UNESCO.....	1
Le Plan DiPHTeRIC.....	2
Atelier A - Séquences	
Seq. A - Utilisation du tableau.....	6
Accomp. Philo - A - Utilisation du tableau.....	7
Seq. A - Présentation de l'activité.....	8
Seq. A - Choix de la question.....	10
Atelier B - Séquences	
Seq. B - Récolte des questions et reformulations.....	12
Seq. B - Si (...), alors (...)	14
Accomp. Philo - B - Si (...), alors (...)	15
Seq. B - Autour de la peur.....	18
Seq. B - Tableau - Partie 1.....	19
Seq. B - Pourquoi ta maman ?.....	22
Seq. B - Tableau - Partie 2.....	26
Seq. B - Quiproquo sur (hyper)connecté.....	30
Annexe de 10.2. Catégorisation des données.....	33
Annexe de 10.3. Grille d'analyse : L'intelligence rusée.....	44

Texte de l'UNESCO

LA PHILOSOPHIE, UNE ÉCOLE DE LA LIBERTÉ

Conclusion : la philosophie à l'adolescence : une puissance de transformation créatrice

On entend souvent attribuer à la philosophie le rôle d'un apprentissage du raisonnement. Il semble qu'il y a là un leurre possible, qu'il faut dissiper d'emblée. D'autres matières semblent en effet plus à même que la philosophie pour former les capacités logiques et analytiques des élèves. Que l'on pense aux mathématiques, avec l'éducation à la rigueur que comporte l'habitude à démontrer ce qui apparaît évident à première vue. On peut évoquer aussi la puissance formatrice des grammaires, et en particulier l'étude de la grammaire grecque ou latine, véritables outils de cadrage rationnel des élèves. Face à ces puissants instruments d'analyse logique, la réflexion philosophique pourrait pâlir. Or, la fonction essentielle de la philosophie à l'école réside moins dans un apprentissage du raisonnement que dans une critique des savoirs et des systèmes de valeurs. Elle ne s'exerce pas sur une matière formelle, où l'on peut faire abstraction des contenus. La force pédagogique de la philosophie réside à la fois dans les structures critiques qu'elle apprend à utiliser et dans les corpus de savoir sur lesquels elle se porte. Cet apprentissage - qui est surtout celui d'une capacité de critiquer une culture, sa culture - fait de la philosophie un puissant outil de formation et de transformation de la personnalité. En tant que telle, elle doit être maniée avec précaution car elle peut s'avérer ambivalente au moins à un double niveau. La mise en question des systèmes de valeurs, des mœurs et des structures épistémiques n'a rien d'anodin à un âge qui est celui de la consolidation de la personnalité. Il y a là un argument plaidant pour un avancement de l'âge de prise de contact avec les pratiques philosophiques et en faveur de la philosophie pour les enfants. En ce sens, l'effet déstructurant de la philosophie doit toujours, pour être

bénéfique, se doubler d'un accompagnement permanent de la part des éducateurs comme du milieu social proche. La philosophie, comme d'ailleurs le processus éducatif en général, peut accentuer des difficultés déjà présentes dans le processus de construction de la personnalité. C'est pourquoi il serait opportun que la pratique du questionnement devienne très tôt familière aux jeunes élèves et aux enfants, au lieu d'intervenir subitement et en général relativement tard dans le parcours éducationnel. De plus, la critique des savoirs peut aussi s'avérer un puissant dispositif de repli identitaire lorsqu'elle se porte sur des savoirs autres que celui auquel appartiennent les élèves. La philosophie doit toujours être une autocritique de sa culture. Lorsque la critique est dirigée vers l'extérieur, lorsqu'elle est utilisée pour opposer notre culture et notre *ethos* à ceux des autres - quels que soient ces autres -, alors elle cesse d'être un instrument d'ouverture critique pour devenir un moyen de retranchement culturel et un étai pour toutes sortes d'autoritarisme et de fanatisme. C'est pourquoi la philosophie, au sens des catégories du savoir philosophique, n'a pas forcément vocation à soutenir une interaction libre et démocratique entre les individus. Les philosophes les plus radicalement critiques à l'égard de leur culture - des philosophes par essence porteurs d'une charge de liberté - ont pu être mis à contribution despires systèmes totalitaires.

La philosophie trouve sa puissance cognitive et culturelle dans la déconstruction critique qu'elle apprend à opérer de chacun de nos systèmes de croyances et de valeurs et, par là même, dans la manière par laquelle elle nous apprend à ne jamais en rester à des acquis épistémiques ou éthiques.

Le Plan DiPHTeRIC (Diapos. 1 et 2)

Plan TB « Di P H Te R I C »

Les étapes et éléments de cette recherche seront documentés selon une codification spécifique. Il est entendu que le processus DiPHTeRIC est une démarche non linéaire (Cariou 2012, cité par Gagnon, 2014).

Ce plan aide à s'y retrouver dans les étapes du processus, à planifier les tâches sans omettre de points importants, à structurer le mémoire. Il sera également utile pour présenter la recherche lors de la soutenance.

Sophie Barathieu

Etat au **Septembre 2015**

Étapes et éléments de la recherche – Légende des codes utilisés

Étapes de la recherche :

- Di** **Données initiales** (idées <-> faits) : Cadre théorique, observations, etc.
- P** **Problème** : Qu'est-ce qui pose problème ? Quelle est la question à laquelle je cherche des réponses ?
- H** **Hypothèses** : Qu'est-il pertinent d'investiguer, selon quel raisonnement hypothétique ? Quelles réponses ?
- Te** **Tests** : Investigation sur le terrain
- R** **Résultats** à analyser : Synthèse / dépouillement des données du terrain à analyser
- I** **Interprétation** : Comment comprendre les résultats ? Les mettre en lien avec la question et l'hypothèse ?
- C** **Conclusions** (Hypothèse réfutées ou corroborées) : Quelles issues à la recherche (synthèse) ? Quels apprentissages ? Quel positionnement professionnel et personnel ? Quelles suites ? (La conclusion peut aussi prendre la forme d'une problématisation des résultats obtenus et d'une formulation de nouvelles hypothèses.)

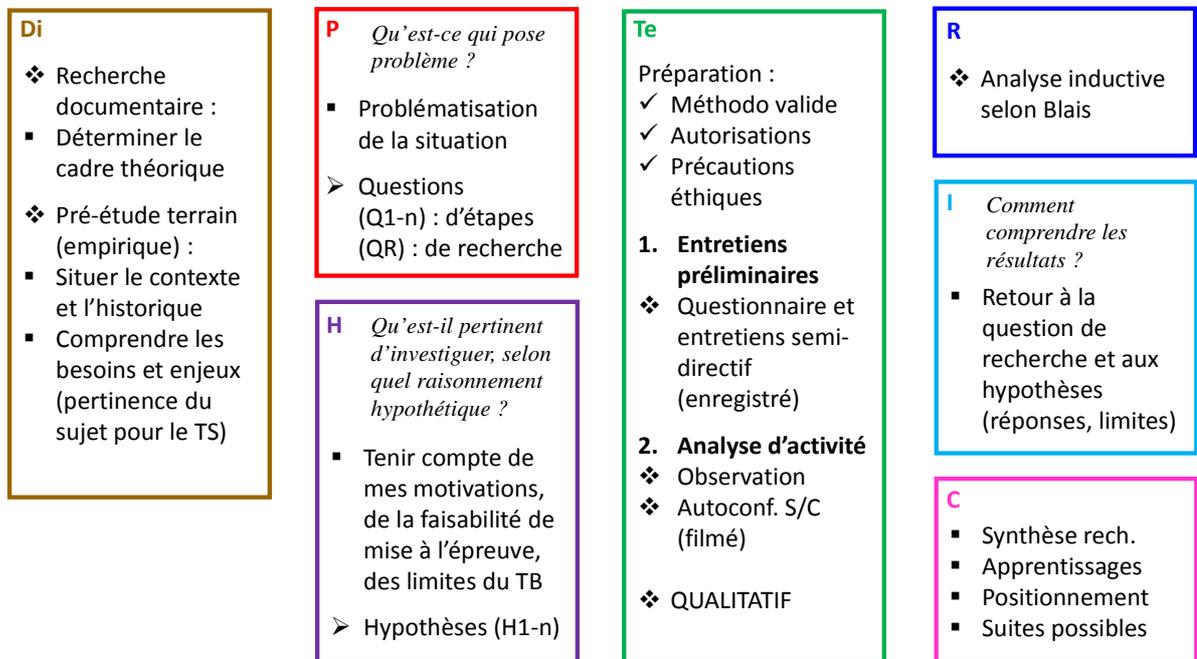
Éléments de la recherche :

- = Points importants/incontournables pour l'étape
- = Questions (Q) et Hypothèses (H) orientent et articulent la recherche selon une réflexion personnelle
- ❖ = Méthodologie
- ✓ = Conditions préalables (à l'enquête terrain)

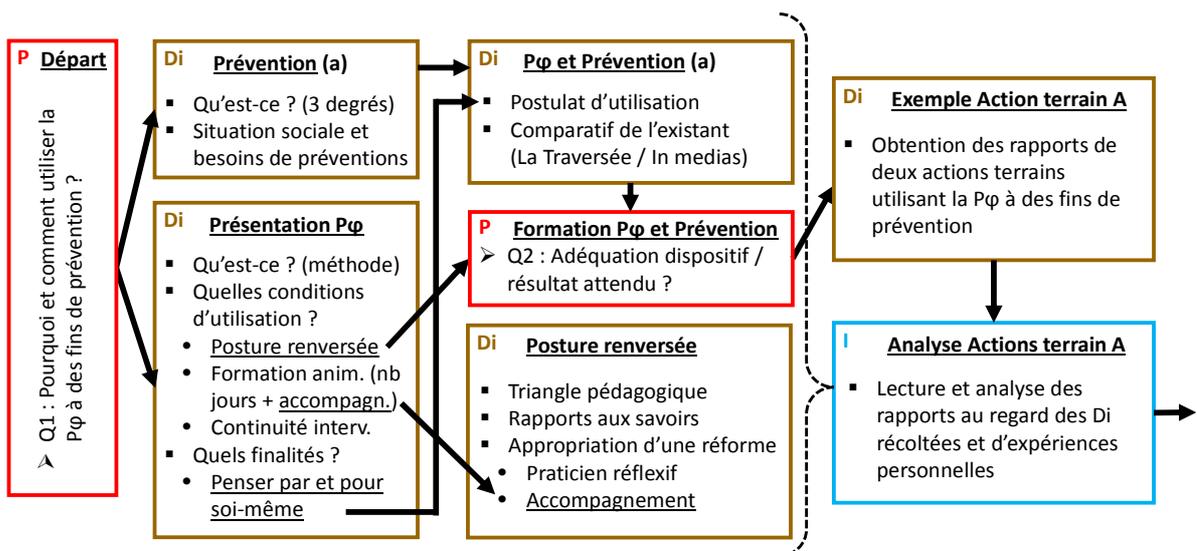
Autre code : Pp = Méthode pédagogique «Pratique Philosophique» utilisée dans le cadre de cette recherche

Le Plan DiPHTeRIC (Diapos. 3 et 4)

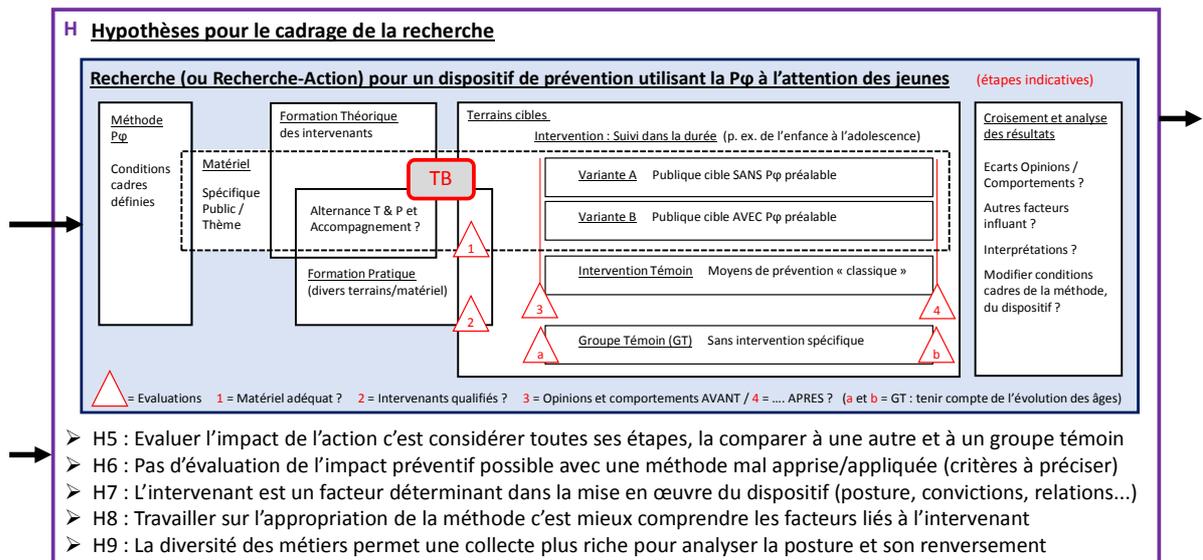
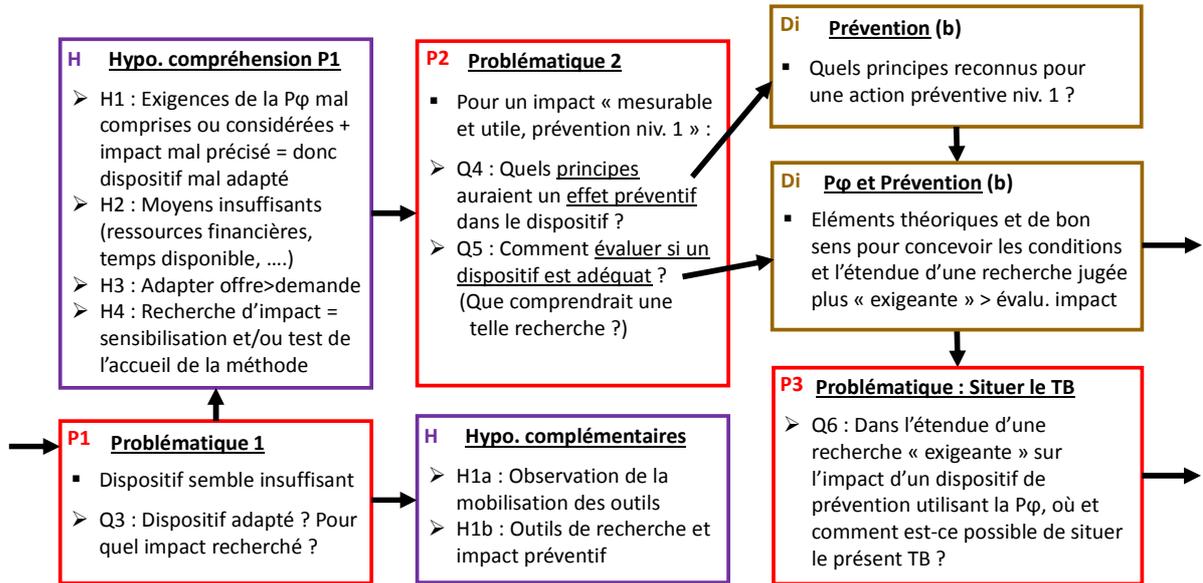
Etapes et éléments de la recherche – Résumé simplifié du processus



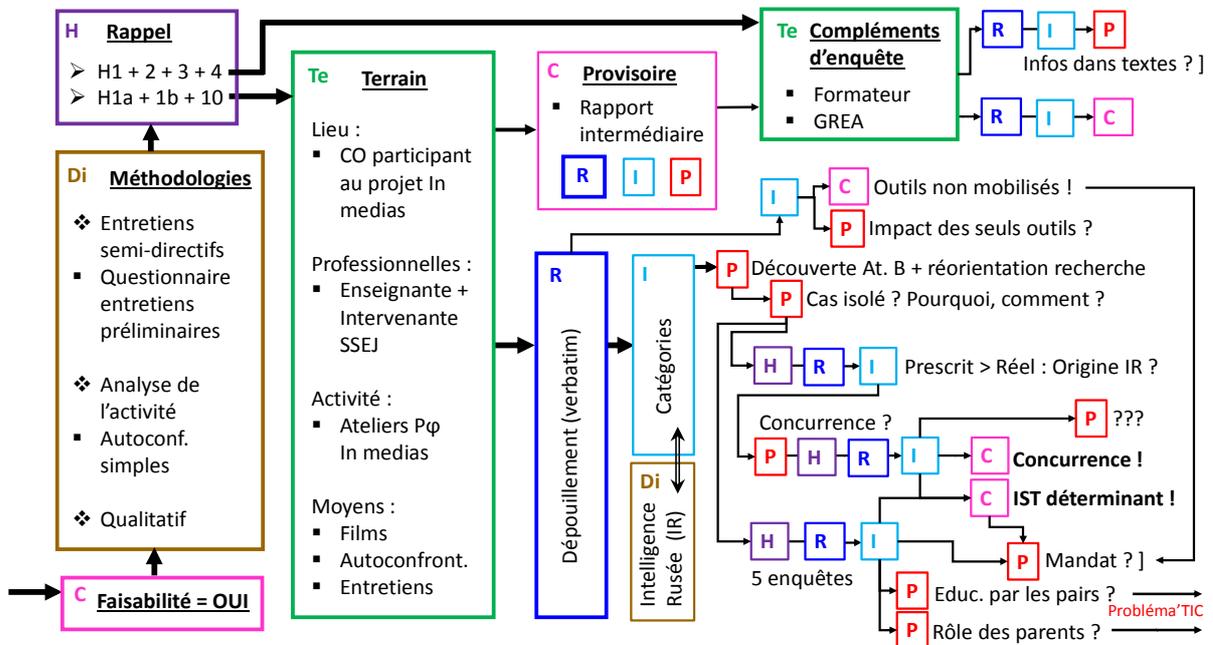
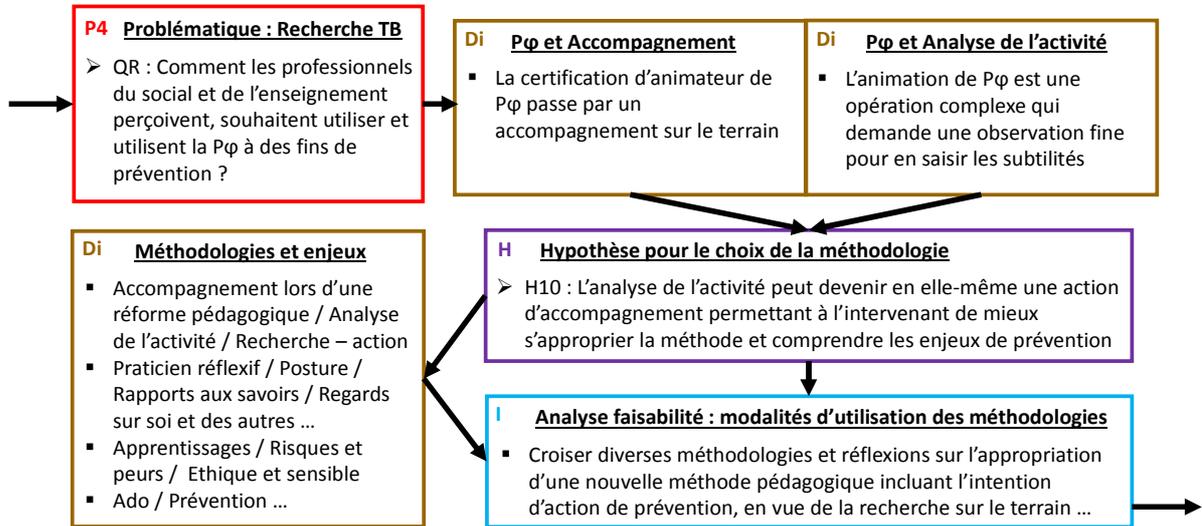
Etapes et éléments de la recherche – Détail



Le Plan DiPHTeRIC (Diapos. 5 et 6)



Le Plan DiPHTeRIC (Diapos. 7 et 8)



ANNEXE - Séquences de l'Atelier A

Séquence Atelier A : Utilisation du tableau

Cette séquence porte sur l'utilisation du tableau (ici un tableau blanc effaçable).
Elle fait l'objet d'une Fiche Accompagnement Philo.

Intérêt de la séquence

- Une lecture du tableau selon sa construction chronologique (inscriptions en gras)
- Un exemple de la provenance de l'inscription en ayant le dialogue complet
- Un questionnement sur l'ajout du point d'interrogation à ce qui était des affirmations
- Accompagnement Philo : des pistes pour faire avancer la recherche en s'appuyant sur le tableau

Extraits de l'atelier

At.A p. 17 - 18 :

ENS-A : Alors on va pouvoir commencer la discussion. Donc, on avait choisi la question "Ca veut dire quoi 'j'aime' ? " - Et je crois déjà que certains étaient pas vraiment d'accord. Peut-être qu'il me semble, P3, t'avais commencé par donner ta définition, de ce que ça voulait dire ? /P3 : Ah, oui !/ Et puis que P9, il disait que c'était pas (tellement ?) ça. Pas forcément.

(...)

*P9 : Après moi, ce que j'ai dit, c'est que moi par exemple, sur euh les réseaux sociaux, moi j'ai déjà aimé une vidéo, euh, ouai **une vidéo, une photo** de P10, ça ne veut pas dire que je l'apprécie ! C'est mon ami. Quand tu dis 'apprécier' tu parles de quoi ?*

*P3 : Non, tout à l'heure j'avais dit '**aimer**', '**amoureux**'. Voilà ! Et maintenant je dis '**impressionner**', '**apprécier**'.*

ENS-B : (se lève et prend le feutre)

P9 : D'accord ! ben

(silence et petit rires)

ENS-A : (donne la parole à P4)

*P4 : Ouai, mais quand on utilise le mot 'like' c'est plutôt, genre pour euh, **pas aimer quelqu'un, mais, aimer quelque chose**, ton (??) Enfin, voilà ! On va pas dire 'je te like' quoi !*

*P9 : (??) par exemple, moi des fois, il y a des photos de mes amis, même, pour ... même si j'apprécie pas, enfin si ! Comme c'est mes amis, mais je 'like' **pour ... leur faire plaisir un peu**.*

/P??/?/ P3 : Il 'like' juste parce que c'est ses amis !

ENS-B : (écrit ...)

*Au tableau : **LIKE***

*>avec flèches vers> **<3 / Apprécier** [**<3** = dessin d'un cœur]*

*>et vers> **Faire plaisir à qqun***

(...)

Les autres inscriptions au tableau seront ... :

Aimer la page, pas l'auteur ?

Aimer l'image ou son contenu ?

Comment être sûr ? [NB : si c'est vrai ou si c'est pour s'amuser, embêter, ...]

(...)

La question principale choisie (entourée) ainsi que la secondaire resteront sur le tableau, les autres seront effacées.

(...)

Contact Direct (vs) Contact Pas en 'live'

[idée non reprise : c'est "plus facile" d'être sûr dans "la vraie vie" que "en message", parce que : "on voit comment il se comporte", mais idée mise en doute]

(...)

Depuis ***Pas en 'live'*** >flèche vers le bas reliant à> ***On se lâche plus***

Puis, le tableau sera complètement abandonné.

Autoconfrontation simple

L'utilisation du tableau n'est pas un sujet abordé lors de l'autoconfrontation réalisée avec l'enseignante (ENS-A). La principale raison en est que les intérêts ont été portés sur d'autres sujets. Aussi, c'est l'enseignant (ENS-B) qui a pris en charge les inscriptions, et il n'était pas présent pour commenter son action.

Commentaires

- Les mots clés reprennent des idées et les mettent en lien, ce qui "intègre" les propos à la discussion (et peut "valider" leur pertinence par rapport à ceux qui ne sont pas notés).
- Les propos non repris sont-ils "invalidés" ? Il peut être pourtant intéressant de distinguer "impressionner" et "apprécier".
- A propos de "Aimer la page, pas l'auteur ?" (idem pour l'inscription suivante), l'idée a été affirmée par un participant. Mais ENS-B y ajoute un point d'interrogation. Est-ce pour ne pas "valider" l'affirmation et qu'elle reste discutable ? Serait-ce une façon de transformer l'affirmation en hypothèse et donc d'ouvrir la porte à des contre-exemples ?

Fiche Accompagnement Philo

Portant sur la séquence Atelier A : Utilisation du tableau.

Des pistes

- Par l'ajout du point d'interrogation l'enseignant avait peut-être cette intention d'ouvrir à la diversité des points de vue. Mais il serait utile de le rendre plus explicite pour les participants et donc de les inviter à construire à partir des propos des autres en apportant des points de vue différents.
- De telles inscriptions peuvent être un support pour l'animation en permettant de faire des liens entre les différentes traces gardées. Par exemple : L'inscription "Aimer la

page, pas l'auteur ?" pourrait être mise en lien avec "Faire plaisir à qqun", ce qui peut inspirer une question de relance pour approfondir la recherche : Est-ce que vous faites une distinction entre "liker pour faire plaisir" et "aimer/apprécier l'auteur", et si oui laquelle ?

Séquence Atelier A : Présentation de l'activité

Cette séquence porte sur la façon comme l'activité a été présentée aux élèves.

Intérêt de la séquence

- Attitude d'accueil des propos
- Questions devinettes
- Idée que les élèves ont gardée d'un atelier précédant

Extraits de l'atelier

Les élèves savaient d'entrée (d'après leur programme) qu'ils allaient faire un "dialogue philosophique". Il s'est avéré que certains d'entre eux avaient déjà participé à un atelier de ce type (la composition des groupes demi-classe pouvant être modifiée d'une fois sur l'autre). En introduction de la session, les enseignants ne vont pas "expliquer" d'entrée l'activité, mais commencer par l'élaborer par et avec les élèves à l'occasion d'un "questionnement devinette", dont voici un extrait condensé des propos les plus significatifs :

ENS-A : Est-ce que vous savez pourquoi vous êtes là aujourd'hui et ce que nous allons faire?

P? : Non.

P? : Euh, pour parler de la vie.

ENS-A : Parler de la vie.

(...)

P? : Pas du psycho-machin-truc, là?

P? : Dialogue philosophique.

P? : On va faire un lavage de cerveau.

P??? : (rires)

ENS-A : Lavage de cerveau.

P? : On va regarder comment (?) dialogue.

(...)

P? : Comment ça gueule.

Plusieurs : (????)

ENS-A : On s'écoute, on s'écoute !

P? : Comment ça critique, enfin ...

P? : Les disputes.

P? : Ouai, voilà !

ENS-A : Les disputes.

P? : Moi j'discute.

P? : A nos réactions trop implicites.

ENS-A : Qu'est-ce que tu entends par 'réactions trop implicites' ?

P? : Après on directement (?) se battre.

(...)

ENS-A : Donc, on vous avait dit qu'on allait faire un dialogue philosophique, ça on vous avait dit, le mot.

(...)

ENS-A : Alors, qu'est-ce que c'est la philosophie ?

(Les élèves avancent diverses propositions autour de "la vie" et de son "étude".)

ENS-A : A quoi ça va servir la philosophie là-dedans ?

P9 : (?) (propos pas compréhensible)

ENS-A : A comprendre, ouai !

P6 : Ben, après, on sait ce qui va nous arriver, et .. je veux dire, on va pas débarquer comme ça, euh ... sans savoir.

ENS-A : Ca c'est une bonne chose! Effectivement, après on se comprend, ça c'est juste, ce qu'il a dit P9.

(...)

P5 : (propos non audible)

ENS-B : (reformule l'idée de P5) : Le point de vue de chacun.

P6 : Mais on a déjà fait ça à l'école. En fait, il y a une dame, elle s'appelait (prénom¹), et c'est la dame de l'éducation sexuelle, et on avait aussi parlé d'autre(s) chose(s).

ENS-B : Et vous aviez parlé de quoi alors ?

P6 : (...) ce qu'il allait nous arriver, un peu.

Sur cela, les enseignants vont présenter l'activité en termes de *"se poser des questions"* ; *"échanger vos différents points de vue, pas les nôtres"* (accentuation sur "vos") ; *"essayer de trouver des réponses aux questions qu'on va se poser"* ; *"tous ensemble à travers un dialogue"* (le terme dialogue sera distingué des *"monologues à plusieurs des débats à la radio"*) ; *"On a peut-être pas tous les mêmes idées. On va essayer de s'enrichir"*.

Autoconfrontation simple

Après avoir visionné cette partie du film, le commentaire de l'enseignante portera sur la formation qui n'avait pas donné d'indication sur la manière de présenter l'activité et qu'ils y sont allés *"un peu au hasard"* sans se concerter entre eux. Elle *"trouve qu'on aurait pu nous dire dans la formation : alors on vous conseil ..."*, sur la manière d'introduire l'activité.

Commentaires

Les enseignants ont une attitude d'accueil des propos des élèves, montrant leur écoute et leur intérêt. Les propos entrant dans leurs propres représentations sont "validés". Les autres sont "accueillis". Ils en arrivent à proposer leurs propres idées de l'activité en développant à partir "du point de vue de chacun".

C'est lors de l'interview et par rapport au choix du texte que l'enseignante fera un commentaire sur la représentation que certains élèves ont gardée de leur précédente (première?) expérience de dialogue philosophique : *"(...) ils ont dit, certains, qu'ils en avaient entre guillemets déjà fait, mais là, il y avait un aspect très moralisateur, (...)".*

¹ Il s'agit d'un autre prénom que celui de l'intervenante du SSEJ participant à cette recherche.

Extrait de l'atelier

Un autre extrait non tronqué pour analyser le type de questions et de prise en compte de la parole. Il s'agit de questions devinettes avec validations et invalidations.

ENS-A : Alors, qu'est-ce que c'est la philosophie ? (silence) Qui c'est qui a une idée ?

...

P? : C'est euh, c'est la vie ?

ENS-A : C'est la vie, ouai ! P5 ?

P5 : (??)

ENS-A : Non, t'étais pas sûr alors (passe la parole à un autre) Ouai ?

P? : C'est l'étude de la vie.

ENS-A : C'est l'étude de la vie ? /plusieurs P en même temps/ Qu'est-ce que vous entendez par « vie » ? /P?? ... /un I et un E / Quoi ? / V.I.E. (rires)/ Qu'est-ce qu'on fait quand on étudie la vie, alors ? /P??/ Alors, en levant la main, comme ça on peut entendre ? Ouai, P11 ?

P11 : Les arbres ?

ENS-A : OK ! Est-ce que (??) on va regarder les arbres ? /P?/ Probablement pas !

P? : On grandit !

ENS-A : On, grandit, d'accord. /P? : Et on vieillit, aussi./ (passe la parole à...)

P? : Euh, ben ... /P??/ENS-A : chut ! on écoute !/ euh, ben ... ben ... on travaille, en fait ! /ENS-A : On travaille/ On a un métier ?

ENS-A : Ouai ! (passe la parole par geste)

P? : On a une famille, des enfants, des ... femmes /P ?/ Toi, je pense pas, non ! (rires)

ENS-A : Et à quoi ça va servir la philosophie là-dedans, alors ?

P9 : (??)

ENS-A : A comprendre, ouai !

P6 : Ben, après, on sait ce qui va nous arriver, et ... je veux dire, on va pas débarquer comme ça, euh ... sans (rien ?) savoir !

ENS-A : Ca c'est une bonne chose ! Effectivement, après on se comprend, ça c'est juste, ce qu'il a dit P9. D'autres éléments ? D'autres idées que vous avez ?

Séquence Atelier A - Choix de la question

Cette séquence porte sur le choix de la question et comprend la collaboration entre les enseignants animateurs.

Intérêt de la séquence

- Une manœuvre de l'enseignant pour faire accepter qu'il tranche dans le choix de la question. Assimilable à une question orientée (Q.orientée).

Extraits de l'atelier

A propos du choix de la question, plusieurs élèves ont marqué leur intérêt pour la troisième question "Ca veut dire quoi 'j'aime'?" ainsi que pour la cinquième et dernière question

“Pourquoi utiliser la jalousie?”. L’enseignant va prendre en main le processus de choix de la question dont voici l’aboutissement (extrait p.15) :

ENS-B : Cela dit, euh ... sans vouloir influencer, « ça veut dire quoi j’aime » et « pourquoi utiliser la jalousie », j’pense que les deux questions vont être traitées dans le ... euh .../P? : Les deux !/ ... dans le sujet. /P? : Alors on prend les deux !/ Parce qu’elle-même, elle a visiblement, euh ... enfin j’pense, hein ! Qu’elle pense qu’on peut utiliser la jalousie pour se faire aimer. Donc euh ... C’est ce que ...

ENS-A : Elles sont en relation, ouai !

ENS-B : (gestes et expression montrant que c’est « indifférent » ?) Donc, euh ...

ENS-A : Il nous en faut une pour démarrer.

ENS-B : Il y en a une pour démarrer, mais ça n’empêche pas de traiter l’autre ! /P? : Troisième !/ C’est ces deux-là qui, visiblement, vous attirent le plus ? C’est juste, hein ?

(P???) Oui / Ouai, ça m’attire / La dernière ...

ENS-B : Vous vous poser des questions sur l’amour et la jalousie. On démarrerait là-dessus ? Vous êtes d’accord ?

P? (F à gauche) : Sur laquelle ?

(P??)/P3 : sur les deux !/P? : la 3ème et la 5ème/

ENS-B : On va dire celle-là ! (j’aime) /ENS-A : Vu que vous aviez l’air de (??)/ Mais celle-là (la jalousie) elle est pas très loin, d’accord ? (Q.orientée) J’pense qu’on va certainement l’évoquer à travers la question numéro (??) (montre « j’aime », puis entoure la question)

Ca veut dire quoi « j’aime » ?

Autoconfrontation simple

ASC p. 10 :

ENS-A : ... on avait effectivement des points de vue différents. Donc je trouvais que la question était effectivement adéquate, mais enfin c’est un peu nous, enfin c’est lui qui tranche en disant « et ben voilà, on part là-dessus ». C’est vrai qu’on n’a pas vraiment parlé de la jalousie, au final. On n’est pas euh ... on a, enfin ! On [ENS-B] disait que c’était relié, mais c’est vrai que ... que finalement on n’est pas, on est pas retombé là-dessus. Mais c’est vrai que je trouve pas évident de choisir UNE question ... sur un texte qui est aussi ... qui est aussi riche. Parce que c’est vrai que la question de la jalousie, et puis la question de l’amour, puis après la question de qui est derrière l’écran, justement, qu’est-ce qu’on ... qu’est-ce qu’on se dit, c’est, en fait c’est des choses très ... très différentes ! Pis là, oui, il me semble qu’on a pas, plus du tout abordé la jalousie, d’ailleurs.

ENS-A aurait voulu choisir la question “j’aime”, au moment où les différences de point de vue se manifestaient, mais il y avait la contrainte de la collaboration entre les animateurs.

ANNEXE - Séquences de l'Atelier B

Séquence Atelier B : Récolte des questions et reformulations

Cette séquence porte sur la récolte de questions et la reformulation par l'animatrice.

Intérêts de la séquence

- Des transformations lors de la reformulation.
- La suppression de la remise en question du comportement des parents
- La posture autocritique de l'intervenante "cherchant sa faute"

Extraits de l'atelier

(At.B p. 7 - 9) :

E6 : Pourquoi les enfants sont hyperconnectés ?

E? : (???)

I.SSEJ : Vous vous rappelez ce que je disais, on a pas de commentaire à faire à l'instant. On écoute, et on réfléchit, et puis on va voir après le lien éventuel entre vos questions et puis on va les ordonner et y répondre ensemble. Je vous expliquerai comment on y répond. (...) (donne la parole au suivant).

I.SSEJ demande à réentendre la question de E9 lors de l'ACS :

E9 : Pourquoi les adultes ils veulent qu'ils soient moins hyperconnectés ?

I.SSEJ : Alors ça veut dire « pourquoi les adultes veulent-ils que les jeunes soient moins hyperconnectés ? » C'est ça ?

E9 : Ouai.

I.SSEJ (note en répétant) : ... « que les jeunes soient moins connectés ». (donne la parole au suivant)

Arrêt film lors de l'ACS

E10 : Faut-il croire les parents ?

E? : Non !

E? : (???)

I.SSEJ : Chut !

E10 : Faut-il croire les parents ?

I.SSEJ (après avoir noté « faut-il croire ») : Alors, à quel sujet ? Tu peux peut-être préciser votre question ?

E10 : Parce qu'ils disent qu'on est (toujours ?) hyperconnectés, alors qu'eux ils le sont beaucoup plus !

E?? : (???) /... sur la tablette ... et eux, ils y sont tout le temps !

(plusieurs enfants parlent en même temps ...)

I.SSEJ (interpelle un prénom et s'adresse à tous) : ... Je vous demande de vous taire !

/E? : (...) / Pour l'instant on ne discute pas des questions, c'est juste qu'on essaie de la préciser. Alors comment est-ce qu'on peut préciser, parce que « croire les parents »

c'est trop général. Donc qu'est-ce qu'on veut dire ? « Faut-il croire les parents quand ils pensent que ... » /E10 : ouai / ... quand ils pensent qu'on est, heu ... (???)

E10 : ... que nous on est beaucoup plus hyperconnectés qu'eux.

I.SSEJ (reformule en notant) : ... quand ils pensent que les jeunes sont trop connectés.

(...)

E3 : Est-il bien d'être hyperconnecté ?

I.SSEJ (reformule et écrit) / E : (???) / Vous avez une autre question ?

E3 : C'est un peu la même. Pourquoi c'est mauvais d'être hyperconnecté ?

E4 + E5 : Ah, mais c'était la nôtre !

I.SSE : Si c'est mal pourquoi ? Hein, on va dire ... / E : (???) / Ah, c'est la même la vôtre ? Bien on va prendre la vôtre ...

E4 : Ben heu, la question c'est : Qu'est-ce qu'il y a de mal à ce qu'on reste connectés ?

I.SSEJ : (reformule et note) « Qu'y a-t-il de mal » ... on peut dire « à être hyperconnecté ? » /E? : oui / E4 : ouai / ...ça va comme ça ? C'est un peu en effet la même chose, hein, que vous vouliez dire. ... (en notant les prénoms à côté des questions)

(...)

(Relecture des questions)

1. Pourquoi les enfants sont-ils hyperconnectés ? (E6 + E7)

2. Pourquoi les adultes veulent-ils que les jeunes soient moins connectés ? (E8 + E9)

3. Faut-il croire les parents quand ils pensent que les jeunes sont trop connectés ? (E10 + E11)

4. Est-il bien d'être hyperconnecté ? (E1 + E2 + E3)

5. Qu'y a-t-il de mal à être hyperconnecté ? (E4 + E5)

Autoconfrontation simple

(p. 6-7) :

La première question fera l'objet de commentaires (voir Extrait Quiproquo sur connecté ou hyperconnecté), mais pas les suivantes (notamment la 2ème question citée comme transformation) car, après un long échange sur la reformulation en général (*), l'intervenante posera la question à la chercheuse s'il n'y aurait pas d'exemple - ce à quoi cette dernière répondra "pas vraiment" et "je m'étais posé la question de la reformulation". Quel était le but de cette réponse ? (N'avait pas remarqué ? N'a pas voulu confronter ? Voulait rester dans le général ? Voulait modifier la relation entre elle et l'intervenante ? En tous cas OUI à la dernière !)

(*) Sur la reformulation en général, l'intervenante voulait "juste savoir si par exemple je n'avais pas ce travers-là" de modifier la question, par exemple en la "généralisant". Elle ajoutera à propos de la généralisation des questions : "Bon, jusqu'ici je pensais que c'était utile, si non, je ne l'aurais pas fait" Puis elle doute en posant des questions (pour elle-même et / ou l'adresse de la chercheuse ?).

Commentaires

Concernant la suppression de la remise en question du comportement des parents : (la représentation qu'a l'intervenante du rôle protecteur des parents et le fait qu'elle ne peut pas accepter que les élèves le remettent en question !)

Concernant les notions de "mauvais" et "mal", les élèves et l'intervenante ne font pas la différence, mais en recherche philosophique une nuance serait à apporter, s'il s'agit de quelque chose de désagréable (pas bon) ou ayant des conséquences non désirées ou encore de contraire à la morale.

Concernant la posture critique de l'intervenante "cherchant sa faute" et demandant l'avis de SB (confusion casquette pour SB, difficile de tenir sa posture de chercheuse) > Lien avec ACS p.7-8, où SB doit expliquer ses motivations de chercheuse ceci afin de "comprendre ce qui n'est pas observable", soit l'intention de l'animatrice, ici que c'est une question de "gagner du temps"...

A noter aussi que lors de la recherche de questions à poser sur le texte, l'intervenante a proposé des exemples qui tous orientaient vers une recherche éthique.

Séquence Atelier B : Si (...), alors (...)

Cette séquence porte sur le processus de recherche hypothèse > exemples / contre-exemples.

Elle fait l'objet d'une Fiche Accompagnement Philo.

Intérêt de la séquence

- Affirmation d'une idée argumentée (hypothèse non explicité) et de ce qui est présenté comme un contre-exemple.
- Question "neutre" (QN1) sur le processus de recherche pour faire clarifier, ce qui "intègre" le propos dans le processus de recherche.
- "Validation" (V1) (ou "Accueil"?) de la réponse, alors qu'elle devrait être questionnée, ce qui peut être un "bricolage" ou une "tricherie".
- Accompagnement philo : relever le "raisonnement hypothétique", le décortiquer et analyser le "contre-exemple" (valide ou pas?). Retourner vers la recherche éthique initiale en intégrant le propos, ou donner d'autres orientations à la recherche.

Extraits de l'atelier

At.B p. 14 : Tout début de la discussion pour répondre à la double question "Est-il bien d'être hyperconnecté ? et Qu'y a-t-il de mal à être hyperconnecté ?" :

*E8 : En fait on a pas trop le choix, quelque part, parce qu'on a grandi avec, alors que nos parents ils ont plutôt (???) avec des pierres, là
(rires + commentaires + recadrage 'parler en levant la main')*

I.SSEJ : E8, donc ouai, toi ton idée, c'est qu'on n'a pas le choix.

E8 : Et que, après on a vite grandi avec, par exemple, par exemple moi je vois ma sœur qui disait "ouai, moi je faisais ci ... ça ..." mais elle, elle n'avait pas trop eu ça à son âge, alors on peut pas dire que, que ..., elle peut pas dire que, ouai tout ce qu'elle

*fait C'est un exemple, c'est plutôt un contre-exemple, parce qu'elle a pas vécu avec ça, donc elle sait pas. Parce qu'elle a, genre, 9 ans de plus que moi.
(Autres E?? : commentaires pas compréhensibles ???)*

(QN1) I.SSEJ : Et juste, pour préciser ton idée, ce que dit ta sœur "moi à ton âge je faisais ça", c'est un contre-exemple de quoi ?

*E8 : Parce qu'elle peut dire voilà "à ton âge, t'es pas (???), je sortais, j'allais voir des amis ..." Et bien, je ne reste pas cloîtrée chez moi, hein ! Mais si elle avait, euh ...
Mais c'est un contre-exemple parce que, elle peut pas dire, parce qu'elle n'a pas eu tout ça !*

(V1) I.SSEJ : D'accord, merci. (passe la parole au suivant)

L'intervenante reprendra le propos en notant au tableau "choix? obligation".

Autoconfrontation simple

Pas discuté lors de l'ACS.

Commentaires

Processus de recherche et logique formelle :

Le propos de l'élève E8 contient une hypothèse, mais celle-ci n'est pas explicitée. Puis E8 présente ce qu'elle qualifiera d'abord d'exemple, puis de contre-exemple.

La question qui suit est "neutre" et porte sur le processus de recherche pour faire clarifier, ce qui du même coup "intègre" le propos dans la discussion.

La réponse devrait normalement faire le lien entre les éléments "contre-exemple" et "hypothèse" en faisant valoir que l'hypothèse est ainsi contredite. Mais ces notions ne sont inconnues de E8 et apparemment non maîtrisées par l'animatrice. Cette dernière "valide" la réponse alors qu'il y a un problème dans l'utilisation de la logique formelle. Dans ce cas, le fait de "valider" au lieu de "questionner" peut être considéré comme un "bricolage" ou "tricherie" (voir titre "Bricolage ou tricherie" sous 10.3.1.).

Orientations de la recherche :

La réponse contrarie l'orientation "recherche éthique" des questions. Quelles sont les autres pistes pour développer la discussion, en revenant (ou pas) à une recherche éthique ?

E8 questionne les différences entre générations, elle ouvre les portes aux concepts philosophiques de choix et obligation, pouvant mener à celui de liberté.

A propos du :

I.SSEJ : D'accord, merci.

Est-ce un "accueil" ou une "validation" ? Est-ce que le "d'accord" pourrait signifier "j'ai compris" ? Ce n'est pas dans les usages de l'animatrice. De plus, l'effet sur l'élève peut très probablement correspondre à une validation, que sa réponse est une "bonne réponse".

Fiche Accompagnement Philo

Portant sur la séquence Atelier B : Si (...), alors (...).

Propositions pour un accompagnement de l'animateur-trice

- Relever le raisonnement hypothétique, le décortiquer et analyser le contre-exemple
- Quels liens entre la question et la réponse ?
- Autres pistes pour relancer la recherche

a) Relever le raisonnement hypothétique, le décortiquer et analyser le contre-exemple

Ce travail prend appui sur le support de cours (p. 11) "*Animer un atelier de dialogue philosophique In Medias*" distribué pendant la formation dispensée aux participants.

Du propos de E8, dégager l'hypothèse :

"Si on grandi avec (les TIC), alors on n'a pas le choix (de les utiliser)."

C'est un raisonnement hypothétique utilisant la "logique formel". Il répond donc à des règles qui rendent possible (ou pas) de dégager certaines conclusions :

(+ > +) a) J'ai grandi avec, donc je n'ai pas le choix.

(- > ?) b) Je n'ai pas grandi avec, donc ? (on ne peut pas conclure)

(? < +) c) Je n'ai pas le choix, donc ? (on ne peut pas conclure)

(- < -) d) J'ai le choix, donc je n'ai pas grandi avec.

Un *contre-exemple* serait de trouver *une personne qui a grandi avec et qui s'en passe très bien, ou une personne qui n'a "pas le choix" alors qu'elle n'a pas grandi avec*. S'il existe des contre-exemples (d'après les propos de certains élèves ce serait le cas de certains adultes), cela remettrait en question l'hypothèse avancée.

La question de I.SSEJ "(...) '*moi à ton âge je faisais ça, c'est un contre-exemple de quoi ?*'" est une question difficile car l'hypothèse n'est pas explicitée et la formule devrait d'abord être retraduite en "ma sœur avait le choix" (de ne pas utiliser les TIC, car elle faisait autre chose). De là, nous pouvons conclure "qu'elle n'a pas grandi avec". Comme c'est effectivement le cas. La situation de la sœur est donc un exemple qui confirme l'hypothèse (et non un contre-exemple). E8 a utilisé le terme "contre-exemple" pour signifier que sa sœur elle (E8) sont différentes (ou à l'inverse l'une de l'autre) alors que toutes les deux, à leur manière, sont des exemples du même raisonnement hypothétique mettant en lien le fait d'avoir (ou non) "grandi avec" et les concepts de "choix ou obligation".

L'animatrice, en questionnant "c'est un contre-exemple de quelle hypothèse", va effectivement dans la direction de suivre le processus de recherche. Sauf que l'hypothèse n'est pas explicitée, que les raisonnements ne sont pas testés, et que l'affirmation que c'est un contre-exemple (raisonnement erroné) est pourtant validé par le "D'accord, merci".

L'animatrice ne semble pas suffisamment outillée et expérimentée pour pousser la réflexion selon la méthode du dialogue philosophique.

NB : Même processus avec l'autre hypothèse contenue dans le propos : "Si on n'a pas grandi avec, alors on ne peut pas comprendre".

b) Quels liens entre la question et la réponse ?

La réponse contrarie l'orientation "recherche éthique" des questions. Cela peut désarçonner l'animateur-trice ou l'encourager à ne pas s'engager sur cette nouvelle piste. Il est intéressant de relever qu'il y a un présupposé dans la question "qu'y a-t-il de mal à ..." : c'est qu'il y a effectivement quelque chose de mal. En dégageant le présupposé, la question deviendrait "est-ce qu'il y a quelque chose de mal à ... et si oui, quoi ?" Répondre par "en fait on n'a pas trop le choix", cela questionne ce présupposé (sans pour autant le dégager).

Le fait de dégager le présupposé de la question et de faire le lien avec le propos de E8 permettrait une “intégration” du propos de E8 dans le processus recherche.

c) Autres pistes pour développer la discussion

Même si elle s'éloigne des questions initiales, E8 questionne les différences entre générations, elle ouvre les portes aux concepts philosophiques de choix et obligation, pouvant mener à celui de liberté. Comment les exploiter, en (revenant ou pas) à une recherche éthique ?

Pour rester dans la recherche éthique du bien et du mal (éventuellement en y intégrant la notion de choix), nous pourrions demander :

- En supposant qu'on n'ait pas le choix, est-ce que cela peut être “bien ou mal” de “ne pas avoir le choix” ?
 - Quels liens peut-on faire entre le choix et la liberté ?
- Si on n'a pas le choix (ou qu'on a grandi avec), est-ce que cela a comme conséquence que l'on fait un meilleur usage des TIC (que les autres gens) ?
 - Qu'est-ce qu'un bon usage des outils de communication ?
- etc.

Pour continuer sur la question du choix et des différences entre générations :

- Est-ce que ceux qui n'ont pas grandi avec ont effectivement le choix (de ne pas utiliser les TIC) ?
 - Si non, devraient-ils s'adapter ?
 - Et s'ils n'arrivent pas à s'adapter, quelles conséquences ? *[d'après une idée de E5, At.B p.15]*
- Est-ce que ceux qui n'ont pas grandi avec peuvent comprendre (apprendre / savoir) les usages des TIC ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, autant que ceux qui ont grandi avec ?
 - Est-ce que ceux qui les fabriquent ont grandi avec les TIC ?
- Faut-il que les adultes communiquent avec les jeunes ?
 - Et si oui comment ?
 - ... en communiquant comme les jeunes ?
 - ... sur les mêmes réseaux que les jeunes ?
 - Et pourquoi ?
- Si ceux qui n'ont pas grandi avec ne peuvent pas comprendre, quelles sont les conséquences ?
- Peut-on faire le choix de vivre différemment (de s'isoler?) et être heureux avec ce choix ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Si oui, ce choix peut-il être fait à n'importe quel âge ?
- Que veut dire “vivre avec son époque” ?
 - Une société peut-elle comprendre des gens vivant en même temps à des époques différentes ?
 - Qu'est-ce que vivre en société ?
- etc.

Une autre piste serait par exemple de questionner le développement technologique dans la société en faisant une recherche de conséquences :

Que se passerait-il ...

- ... si tous les moyens de communication disparaissaient en une nuit ?
- ... si les changements étaient beaucoup plus rapides encore ?
- ... si tout le monde maîtrisait les outils de communication et en faisait un bon usage ?
- ... etc.

Séquence Atelier B : Autour de la peur

Cette séquence porte sur le questionnement et la prise en compte d'une émotion, ici la peur, et l'usage du tableau.

Elle est associée à celle intitulée **Utilisation du tableau - Partie 1**.

Intérêt de la séquence

- Types de question : une question orientée.
- Prise en compte de la parole : transformer le sens du propos.
- Interprétation en tenant compte du décryptage du message non verbal [nv].
- Accompagnement philo : L'animatrice s'intéresse au vécu personnel au lieu de conceptualiser en généralisant pour conduire la recherche vers une dimension philosophique.

Extraits de l'atelier

At.B p. 19-20 :

E6 : Ouai mais moi, c'est pas ça. C'est genre euh, quand par exemple les gens mettent des photos ... dégueulasses, ben après, si nos parents y voient, ils croient que c'est nous qui avons cherché ça !

I.SSEJ (en écrivant « dégoûtantes » au rétro) : Ah, ouai ! Et donc, qu'est-ce que ça fait alors, à ce moment-là, E6 ? E6 ? Comment tu te sens par exemple en imaginant que ça t'arrive ?

E6 : Ben après j'ai peur qu'elle me tape !

E???? : (rires) / E? : Toi, ta mère, elle te tape ?!

I.SSEJ : Donc, (écrit « peur » au rétro) ça fait des fois peur ! hein ! (puis passe la parole au suivant)

[nv des interventions de I.SSEJ :

Ah, ouai ! => Exclamation d'appréciation.

Question => Attitude corporelle et ton témoignant du plaisir. Montre de l'intérêt et l'envie d'en savoir plus.

Suite à la réponse de l'élève => Confirmation d'une découverte ; "validation" du propos ; sourire (dans l'ambiance des rires des autres ?) ; gros yeux en prononçant le mot "peur" avec contenu émotionnel dans la voix ; bouche tordue indiquant que c'est effectivement un problème.]

Autoconfrontation simple

Passage effectivement visionné alors que l'attention portait sur l'usage du tableau. Aucun commentaire sur ce point.

Commentaires

Transformation :

A ce stade, les mots inscrits sur le tableau (cf. séquence consacrée à cela) concernent tous les usages (positifs et négatifs) des possibilités de se connecter et notamment d'utiliser les réseaux sociaux. Or, le mot "peur" est utilisé par l'élève en parlant de sa relation avec sa mère. Ce n'est pas l'Internet, les comptes des réseaux ou ce qu'on y trouve qui fait "peur", mais la réaction de la mère si celle-ci croyait à un mauvais usage par sa fille des possibilités de poster des photos. Inscrire le mot "peur" sur le tableau change le contexte de son usage par l'élève et transforme le sens du propos.

Orientation de la question :

Types de question : Est-ce une question neutre ? L'empreinte émotionnelle laisse penser que non. Une question devinette ? Difficile d'imaginer l'attente de la réponse précise qui a été donnée par l'élève, mais l'intervenante semblait bien "avoir trouvé quelque chose d'intéressant". Une question orientée ? Cela semblerait très plausible, le message pouvant éventuellement être "vous voyez bien que c'est problématique les réseaux", ce qui va dans le sens de la transformation du propos.

Ces éléments sont corroborés par la découverte effectuée lors de l'autoconfrontation sur l'utilisation du tableau.

Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 1

Cette séquence porte sur l'utilisation du tableau (ici un rétroprojecteur) dans la première partie de la discussion.

Elle est associée à celle intitulée **Autour de la peur**.

Intérêt de la séquence

- Une lecture du tableau tel qu'il a pu être reconstitué (image encadrée)
- Des commentaires concernant la provenance de certains termes
- Utilisation de la "ruse" pour faire passer un message préventif
- Des éléments de l'autoconfrontation laissant apparaître qu'il n'y avait pas d'intention de "ruse" et que nous pourrions donc éventuellement être en présence d'un "détournement" des prescriptions.

Extraits de l'atelier

Dans la première partie de la discussion, les participants proposent une série d'expériences, plus ou moins positives ou négatives, réalisées sur les réseaux sociaux. L'intervenante du SSEJ, dans son rôle d'animatrice, va noter des mots clés au fur et à mesure de la discussion, sur deux colonnes :

Choix ?	Obligation
(1)	
<i>communication</i> (2)	<i>“drogue”</i>
<i>relations sociales</i> (2)	<i>n’importe quoi</i>
<i>loisirs, passions</i> (3)	<i>photos “intimes”</i>
	<i>dégoûtantes</i> (5)
(4)	<i>bêtises</i>
→ <i>distinguer</i>	<i>inutile</i>
<u><i>privé / public</i></u>	<i>peur</i> (6)
	<i>perversion</i>
	<i>pornographie</i> (7)
	<i>insultes</i>
<i>signaler</i> <i>bloquer</i> <i>“trier”</i>	<i>intimidation</i>
	<i>pubs envahissantes</i>
	<i>sites à éviter</i>
	<i>réseaux sociaux</i> (8)
	<i>escroquerie</i>
	<i>manipulation</i> (9)

Atelier B : Tableau de la première partie de la discussion (reconstitution)

Le tableau de cette première partie de la discussion est une reconstitution² d’après le film de l’atelier.

Notes explicatives :

(1) Côté positif, ce qui a été dit mais pas “vu” écrit (pas écrit ou problème de cadrage caméra ?) : *“abonné à des info*.

(2) “communication” et “relation sociales”, ces termes vont inclure les idées de *“parler avec sa famille”* et *“on vit mieux”*, cette dernière idée pour nuancer celle du “besoin”.

(3) “loisirs / passions”, reformulation orale de ce qu’une élève aime. C’est dit tout à la fin. Sur le film, on voit que l’animatrice écrit quelque chose, mais c’est au-dessus de “distinguer privé / public ...”, donc n’apparaît pas sur le film (problème de cadrage caméra).

(4) Reproduction de l’aspect visuel [disposition des 6 mots, 1 flèche, souligné, 3 traits]. Cette construction sera initiée en partant d’une distinction “privé / public” qu’une élève mentionnera, idée relancée par l’intervenante en ces termes (p. 24) : *“(…) il faut qu’on se penche un petit peu sur distinguer le privé du public, parce que ça c’est un des moyens, peut-être, qu’on a à disposition.”*. Suite à cela, les élèves proposeront les trois stratégies de protection qui seront notées et reliées par des traits (p. 24 et 27). Les aspects positifs cités après avoir noté cet ensemble de mots reliés seront tous notés au-dessus.

(5) Traduction par l’animatrice de *“dégueulasse”* formulé par l’élève.

(6) L’élève a dit *“peur que ma mère me tape”*. Elle parle de sa relation avec sa mère et non de l’usage des réseaux sociaux (cf. Séquence Atelier B : Autour de la peur).

² Pour des problèmes de cadrage de la caméra et de disparition des textes avec l’enroulement du rouleau de plastique, cette reconstitution n’est pas sans risque d’erreurs ou omissions. Elle peut néanmoins être considérée comme représentative.

(7) Traduction de "XXX".

(8) Distingué de "site à éviter" sur le propos d'une élève : *"Mytic, c'est dégueulasse ! Il y a des pervers, des pédophiles !"*

(9) "manipulation" n'a pas été prononcée, mais ajouté par l'animatrice, avec le mot *"escroquerie"* exprimé par une élève.

Plusieurs questions de l'animatrice ont pour objet de faire expliciter un terme / une émotion (en lien avec la question est-ce que c'est bien ou mal) afin de l'ajouter à la collection de mot du tableau, par exemple (At.B p. 19-20) :

I.SSEJ : Et toi tu as une idée comment on peut appeler des choses comme ça qui sont bêtes, qui ... ?

E8 : Perverses

I.SSEJ : Perverses, ok alors « perversion » (l'écrit au rétro).

(...)

I.SSEJ : Et puis comment dire comment ça s'appelle, en fait ? Quelle émotion par exemple ça fait sentir quand on le voit ?

E? (fille) : Ben c'est dégueulasse !

(...)

I.SSEJ : (...) Comment tu te sens par exemple en imaginant que ça t'arrive ? (cf. Séquence Atelier B : Autour de la peur)

Autoconfrontation simple

Des problèmes techniques ont rendu l'opération de reconstitution des inscriptions assez laborieuse et donc réalisée seulement après l'autoconfrontation. L'intervenante du SSEJ n'avait donc pas la vision d'ensemble ci-dessus au moment d'apporter ses commentaires sur le sujet.

ACS p.24 + 26 + 28 (tout à la fin de la séance) :

La chercheuse va exprimer qu'elle a un intérêt par rapport à l'usage du tableau et relève que certaines interventions étaient prises en note et d'autres pas nécessairement. A la question *"comment tu utilises le tableau?"*, l'intervenante du SSEJ répond dans un premier temps : *"C'est d'ailleurs pas toujours très clair non plus pour moi, mais ça peut être intéressant de regarder."*, puis *"j'essaie de garder des repères de la discussion"*, puis après avoir visionné des extraits du film :

I.SSEJ : Disons que je, euh ... là je ... peut-être que je devrais, des fois, être orientée un peu plus sur ... les élèves, enfin les aider à savoir "qu'est-ce qu'on est en train de faire, là ?" Parce qu'avec tous ces exemples ... Il me semble que je laisse citer plein d'exemples, que je note ... Et puis à quoi ça nous sert, en fait ? (petit rire) Peut-être que je cadre pas assez la discussion, mais

(...)

I.SSEJ : Et donc, il y a toute une liste, mais est-ce que c'est pas un peu trop long, cette liste ?! Et à quoi elle nous sert, en fait ! Qu'est-ce que je ... je devrais poser des questions là-dessus ? Peut-être ! Pour aider à la réflexion commune ... Hi !

(...)

I.SSEJ : Est-ce que je l'exploite ... est-ce que ? ... J pense que, oui, je pourrais aider plus que ça, à la construction d'un savoir en commun. Là, je laisse trop faire les choses ! ... Hum, j'ai l'impression.

(...)

SB : (...) T'as une intention derrière ? A part, t'y retrouver ? Peut-être un message, euh ... une trace de ce qu'ils disent, par rapport à la prévention, est-ce que tu, tu as une posture par rapport à ça ? Ou pas ? J'sais pas ! Ou c'est juste ...

*I.SSEJ : Je pense, ouai ... que ça peut être, ... Ben comme je ... ouai ! Je le disais. Bon, d'une part, ce que je note, ça peut éventuellement être utile s'ils arrivent à lire ce que j'écris, ben ça pourra laisser des traces de ce qui a été dit. Et puis d'autre part, Euh, ben c'est pour m'aider à suivre, moi, et puis pour les aider, pour aider à ...
(phrase laissée en suspens)*

Commentaires

Concernant la première partie de la discussion deux observations à propos de l'usage du tableau :

1. Des **utilisations positives sont regroupées** (concaténées) en un seul concept (p.ex. "communication" regroupant plusieurs idées). Si l'idée était d'être succincte, "insultes" et "intimidations", ainsi que "bêtises" et "inutile", pouvaient aussi, considérant les contextes de leur utilisation, être regroupés de la même façon. Par contre, **des utilisations négatives sont étendues** en détaillant les concepts. (p.ex. en ne les regroupant pas comme pour les positifs et aussi en ajoutant "manipulation" à "escroquerie", ou encore avec le mot "peur" dont l'ajout est discutable). Ceci a pour effet de restreindre le positif et d'étendre le négatif.

2. Les côtés positifs mis en avant sont des "stratégies de protection", laissant au second plans les usages utiles et plaisants, ne mentionnant pas d'aspects créatifs, ni aucune émotion positive. Les côtés négatifs comprennent des émotions qui ont été recherchées par un questionnement spécifique.

Interprétation : Un message préventif semble clairement ressortir de l'usage qui est fait du tableau, de par les choix effectués lors de la prise en note ainsi que par le questionnement servant à alimenter son contenu. Ceci correspondrait à une "ruse" (cf. 10.3.3. Grille d'analyse). Pourtant, ce n'est pas l'intention de l'intervenante du SSEJ en regard de ce qu'elle exprime lors de l'autoconfrontation, ce qui peut nous laisser imaginer qu'une incompréhension des fondements de la méthode pourrait en être à l'origine. Nous serions dans ce cas en présence d'un "détournement" de la méthode de dialogue philosophique (cf. 10.3.3. Grille d'analyse).

Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?

Cette Séquence porte sur la deuxième partie de la discussion, le sujet de l'hyperconnectivité et des limites.

Elle est associée à celle intitulée **Utilisation du tableau - Partie 2**.

Intérêts de la séquence

- (E6.a ; b et c) durant cette partie de la discussion, les 3 seules interventions d'une élève, E6, sont mises en lien.

- (Q1 à 4) les questions “orientées” de l’animatrice et l’interprétation du non verbal [nv] selon la subjectivité de la chercheuse.
- (V1 à 3) les validations, invalidation (Inv1) et (Acc1 et 2) accueils des propos par l’animatrice.
- (TransP1) La transformation de la parole lors de sa prise en compte, ce qui est une ruse servant à renforcer l’idée de l’animatrice.
- (Tab1 et 2) situer les inscriptions au tableau dans leur contexte (cf. extrait associé).
- (Thème : Parents) propos de l’élève et réaction de l’animatrice lors de l’ACS, sujet à reprendre concernant les pistes pour l’intervention sociale.

Extraits de l’atelier

Après une demande de définition de l’hyperconnectivité à laquelle des réponses ont été données, telles que (E10) “*quand on est tout le temps dessus*”; (E8) “*quand on en abuse*” et qu’on dort “*beaucoup trop tard*”; et avec comme conséquence (E6.a) “*on étudie moins*”.

At.B. p. 30-31 :

(...)

(Tab1) I.SSEJ : (a noté du rétro : “**Abus / temps > moins sommeil > études ?**”)

Merci ! Moins de sommeil, c’est une con. ..., c’est une influence sur les études. Vas-y E7 !

E7 : Ben en fait, moi ça me soule parce qu’en fait, je fais jamais mes devoirs, parce que ma mère, genre elle reprend tous mes appareils, mon iPad et tout, à 9 heures ! Et après, moi je fais jusqu’à 9 heures, parce que sinon j’ai encore moins de temps ! Donc du coup ça m’encourage pas trop pour faire mes devoirs. Et après je suis obligée d’aller dans ma chambre à 9 heures, alors après, j’aime pas lire alors je peux rien faire.

(Q1) I.SSEJ : **Et, E7, pourquoi tu penses ta maman elle fait comme ça ?** [nv : Ton : intimiste, de la confiance ; Regard : cherche à percer le mystère : Interprétation : sous-entendu “elle a une bonne raison”]

E7 : Je sais pas !

E? : Parce qu’elle a peur que tu regardes des trucs pervers.

(Q2) I.SSEJ : **Et comment tu penses qu’elle pourrait faire autrement ?** [nv : Ton : plus haut que Q1 ; Expression bouche et mouvement de tête interprétée par : mise en doute qu’il puisse y avoir une autre solution]

E7 : Mais, j’sais pas ... me laisser, parce que moi je suis pas conne ! (...)

(Q3 + Inv1) I.SSEJ : **Pourquoi ça, ça ne va pas comme solution ?** [Ton plus doux. Geste avec le feutre dans la direction de E7 en appuyant sur le “ça”, puis se tourne vers les autres] *Et vous vous avez des idées ? E1 ?*

E1 : C’est plutôt une explication. (il raconte une nuit passée à jouer).

(V1 + redite de Q1) I.SSEJ : **Ah, d’accord ! Mais ! La question, c’est de savoir ... pourquoi sa maman elle fait comme ça, tu penses ?**

E1 : Pour pas qu’elle (???) toute la nuit et puis qu’elle dorme ?!

(V2) I.SSEJ : **Peut-être bien, oui, pour favoriser le sommeil ...** [nv : Ton marquant l’approbation] *Et vous, qu’est-ce que vous en pensez ? (passe la parole à E10)*

(Thème : Parents) *E10 (raconte que ces parents font comme ceux d’E7, puis termine par) : je lui ai déjà proposé un milliard de fois, de me le laisser jusqu’à quand que j’aïlle*

au lit, mais elle veut jamais ! Et les parents, ils ont en fait un manque de flexibilité dans leurs idées, c'est incroyable ! Ils sont rigides !

(2ème redite de Q1) **I.SSEJ : Ah ! Mais pourquoi tu ... mais pourquoi tu penses ?**

[nv : Sourcils relevés. Les bras s'écartent latéralement et les poings tapent ses cuisses puis les coudes se posent à nouveau sur les cuisses. Penchée en avant, la bouche ouverte en attente d'une réponse. Semble s'amuser. Interprétation : "alors, tu n'as pas idée qu'elle puisse avoir une bonne raison ?"]

(...)

At.B. p. 32 :

E10 : (argumentation plaidant qu'il saurait s'arrêter tout seul)

(Acc1) **I.SSEJ : OK, alors, c'est une explication. Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? E6 !**

(E6.b) E6 : Ben, j'crois que nos parents, ils laissent pas le téléphone dans notre chambre, parce qu'ils ont peur qu'on regarde des trucs un peu bizarres, ou des trucs comme ça...

(V3) **I.SSEJ : Oui, c'est peut-être ça aussi, c'est une autre explication pour toi, au fait que les parents, des fois, ils empêchent d'utiliser ces appareils la nuit ? Ouai ! Et après c'était qui ?**

(...)

At.B. p. 33 :

(E8 raconte l'histoire d'une fille "qui n'allait pas très bien", qui "avait fait un site de beauté" et que "c'est ça qui l'avait réussi à surmonter, maintenant c'est son boulot", en concluant par "enfin peut-être pour d'autres personnes ça peut mal finir.")

(Acc2 + Q4) **I.SSEJ : Mouai (se lève vers le rétro) ... pour éviter l'abus en terme de temps, comment on peut faire, alors ? Finalement ? Et E7, tu levais la main ?**

(...)

(Tab2) (pendant que E10 explique que la capacité à se limiter soi-même dépend de la personnalité des gens, I.SSEJ écrit : "> **LIMITES**", en dessous "**externes = parents ?**" en dessous "**internes : habitude ?**")

(...)

At.B. p. 34 :

(E6.c) E6 : Mais aussi, les parents, au lieu d'enlever le téléphone, ils pourraient enlever l'internet !

(E??? plusieurs réactions)

(TransP1) **I.SSEJ : Chut ! Merci ! Alors c'était l'idée de E6, (en montrant les mots clés au rétro) ça rentrerait dans l'idée de limites externes ? Des fois, on peut quand même avoir besoin des limites externes, de l'aide des parents pour nous aider, quoi ! (passe la parole à E3)**

Autoconfrontation simple

Lors de l'ACS, ce passage est visionné en plusieurs parties et l'attention était portée sur différents sujets.

ACS p. 14 : Au moment de visionner l'intervention de E10 (**Thème : Parents**) l'animatrice de l'atelier s'est mise à rire puis à fait le commentaire suivant :

I.SSEJ : Ah, c'est drôle ! (rires) Ca m'a fait rire, ça, quand il a dit ça « ils ont un manque de flexibilité » (rires). Eh bé hein ! C'est juste, ça me fait rire ! Il a ... (rire) ah !

SB : Est-ce que tu te sens en difficulté par ce genre de propos, ou bien c'est juste euh, rigolo et puis tu rebondis (...)

I.SSEJ : Non, non, j'étais pas en difficulté. Je trouvais ça drôle, euh ! Déjà, il avait une certaine, comment dire, ouai ! Prise de distance par rapport au rôle des parents, à leur façon de tenir leur rôle. Et je trouvais que c'était ...(Pas, pas ?) l'élaborer déjà, ça me faisait rire .. c'était l'esprit critique.

Voir extrait intitulé **Utilisation du tableau - Partie 2** pour la question de l'usage du tableau ainsi que pour l'avis de l'animatrice sur les limites.

Commentaires

Le principal intérêt de cet extrait, au regard des passages tels qu'ils ont été sélectionnés, est de mettre en lien différents propos d'une élève, E6, qui ne s'exprimera que 3 fois durant cette partie de la discussion qui dure environ 12 minutes.

La reconstitution du propos est partie de la dernière intervention citée de I.SSEJ qui attribue le "besoin de limites externes avec l'aide des parents" à une idée de E6, alors que l'idée de E6 ne semble pas être la même. Outre la transformation suspectée du propos, il était intéressant de se demander d'où venait la proposition d'E6, qui n'était pas en lien avec le propos précédent. En décryptant les interventions, il apparaît que le propos (E6.c) répondrait à la question (Q2) et le propos (E6.b) à la question (Q1).

A noter :

- La cohérence de la proposition (E6.c) (laisser les téléphones et n'enlever que l'Internet) avec l'hypothèse (E6.b) (les parents ont peur).
- Le fait que la proposition (E6.c) permette de garder un moyen de communication (avec les pairs ?) tout en étant préservé des "trucs un peu bizarres" (des autres utilisateurs ?) et ainsi de rassurer les parents, ce qui serait la négociation d'un espace de liberté.

On peut en déduire que l'idée de l'élève n'était pas un argument allant dans le sens "les parents aident quand même" à tenir des "limites externes qui sont un besoin" pour les enfants.

L'intervenante du SSEJ, manifestant par ses questions orientées qu'elle attend de pouvoir "compléter son message préventif" (cf. Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 2), "transforme" la proposition (E6.c) comme argument pour ce qui est en réalité son idée à elle : le besoin de limites externes devant être imposées par les parents.

A noter :

- La difficulté de comprendre dans l'instant que E6 répond à une question posée 10 minutes plus tôt.
- L'intérêt de suivre de façon explicite le processus de recherche en cours et d'y "intégrer" les propos en les accrochant à d'autres éléments du processus.
- La nécessité de pouvoir revenir en arrière pour "accrocher les wagons".

Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 2

Cette séquence porte sur l'utilisation du tableau (ici un rétroprojecteur) dans la deuxième partie de la discussion.

Les propos qui entourent la prise de note sont reportés dans celle intitulée **Pourquoi ta maman ?**

Intérêts de la séquence

- (Q.orientée) *C'est pas évident, hein, de se limiter seul. Non ?* Une "question orientée" après l'expression de son avis personnel, en conclusion d'une discussion au cours de laquelle de nombreux avis contraires n'ont pas été "intégrés" mais pris en compte par un "accueil" du type (Acc) *Ben c'est une idée !*
- Utilisation du tableau (entre autres "ruses") pour faire passer un message préventif.
- Une prise de conscience lors de l'autoconfrontation : *c'est une erreur ; c'est un peu manipulé.*
- Le dégagement des raisons : le prescrit "prévention" est concurrent + limites de la méthode + contrainte "temps".

Extraits de l'atelier

Au cours de la deuxième partie de la discussion, l'intervenante du SSEJ, dans son rôle d'animatrice, va noter :

(Tab1)	<u>HYPERCONNECTIVITE :</u> • abus / temps → ⊖ sommeil → études ?
(Tab2)	<u>→ LIMITES !</u> externes = parents ? internes : habitudes ?

Atelier B : Tableau de la deuxième partie de la discussion

At.B p. 35 : Conclusion de la discussion :

(Q.orientée) *I.SSEJ : Mais tu sais, E3 ! E3 ! ... Eh, E1 ! On sait quand même que, quand on, des fois, on n'a pas de limites, soit externes, soit internes, des fois on passe effectivement trop de temps. C'est pas évident, hein, de se limiter seul. Non ?*

E2 : Bah ! Après on sait que si on se couche genre 3 heures du matin, après on va être crevés. Ils vont remarquer, forcément.

E10 : Mais après c'est un rythme de vie ...

I.SSEJ : Pour toi, tout seul, ça suffirait à nous limiter. (Acc) Ben c'est une idée ! Ecoutez ! En tout cas, on est obligés d'arrêter la discussion, le dialogue, pour aujourd'hui, sur ce sujet, parce que le temps va passer vite.

Autoconfrontation simple

ACS p. 11 : Tableau, partie (Tab1) : Flèche pour exprimer que c'est une conséquence :

I.SSEJ (fait stopper la lecture du film) : Peut-être, que là, par exemple, plutôt que je faire des flèches, parce que pour moi il y avait un sens à faire des flèches, ça veut dire pour moi c'est peut être une conséquence possible de l'abus, en terme de temps. Eh bien, plutôt que de faire ça, plutôt leur demander "Quel rapport entre le manque de sommeil et l'abus du temps ?" Peut-être arriver à leur faire trouver ensemble, qu'il s'agit peut-être de conséquences.

ACS p. 13 : Par rapport à l'utilité du tableau, en général :

SB : (...) Est-ce qu'en fait, les enfants suivent ce qui se passe, ici sur le tableau ? Comment est-ce qu'ils s'appuient dessus ? (...)

I.SSEJ : Ouai, disons, mon impression c'est que, c'est d'abord moi qui m'appuie sur le tableau, et puis, ensuite, j'espère que les élèves, du coup, pourront un peu mieux s'appuyer sur moi pour suivre le fil de la discussion, vue que moi, je m'appuie sur le tableau. Vu que j'écris mal, j' imagine qu'ils ne doivent pas trop pouvoir me suivre ...

ACS p. 16 : Tableau, partie (Tab2) : Prise de conscience que ce qu'elle écrit est son apport :

I.SSEJ : Hum ! Là Je me rends compte que l'idée, c'est aussi, c'est pas seulement pour moi, pour suivre, parce que là on arrive vers la fin. Mon idée c'est là aussi, euh ... Peut-être de laisser un peu plus de traces dans leur mémoire sur certains points (rire) Et ça c'est le côté prévention (rire) que ... je laisse à la fin (rire). Je pense, hein ?! Euh, mon idée, là, c'était plutôt de mettre en peu l'accent, en dernière minute, sur les limites, comment on fait pour ... pour éviter d'être TROP connecté. (...)

ACS p. 17 : A propos de l'inscription "habitude?" :

I.SSEJ : Il y en a qui disent "c'est une histoire personnelle", "c'est une question d'histoire personnelle". Lui là, il vient de parler, il dit que "c'est une question de personnalité" et puis il ajoute "c'est une façon de voir les choses" (rire). Et ça, j'ai pas su quoi en faire, de cette réponse. (...) Et puis là, donc je ... je continue à poser la question, mais ... « mais qu'est-ce qui fait qu'on a une personnalité différente ? » Ou bien là je demande « qu'est ce qui ... » Et puis, bon, on n'arrive pas à trouver la réponse.

(...)

I.SSEJ : Ouai ! Hum, hum ! Ca nécessiterait plus de questions, ouai. ... Mais c'est peut-être pour ça que moi j'ai noté "l'habitude", parce que ... je suppose qu'un élève a dû en parler, hein ! De l'habitude !³ Les "limites internes", j'ai pas ... moi j'ai pas pu noter "personnalité" ou "façon de voir les choses" ... parce que c'est pas des limites (rire) c'est pas quelque chose que je trouverais ... suffisamment explicite pour le noter au tableau, quoi !

Ce que les élèves ont dit pour plaider que les parents n'ont pas besoin de confisquer :

³ Après analyse détaillée, ce n'est pas le cas. Le mot "habitude" vient de l'intervenante. Pourrait-il signifier "intégration par l'enfant de la norme parentale" ?

E10 : (...) il faut se mettre un truc "tu commences là et tu fini là" (...)

E7 : (...) moi je suis pas conne ! Je vais pas faire jusqu'à minuit, quand-même !

E10 : (...) après [qu'une heure] on va arrêter, parce qu'on en a marre, hein !

E8 : (...) j'suis pas conne non plus ! Je suis pas genre un geek. (...). On n'a jamais essayé (...) pour le prouver. (...) mais je m'arrêtera à un moment, quoi ! J'aurais trop envie de dormir.

E7 : (...) au bout d'un moment on reçoit plus de message (...) je peux pas jouer H24. (à la question : pourquoi tu t'arrêtera et certains y passent toute la nuit?)

E8 : Ca dépend de comment ils grandissent, ce qui se passe à l'école (...) il faut voir quelque part loin dans leur vie pour savoir pourquoi eux, ils font comme ça.

E10 : Ca dépend de la personnalité des gens (donne 2 exemples contradictoires et répond que la différence) *dépend de leur façon de voir les choses.*

La suite du film sera visionnée et commentée, puis retour au sujet du tableau.

ACS p. 19 : Confirmer le constat :

SB : *Donc, ça, c'est ton affirmation « On peut avoir besoin des limites externes des parents » /I.SSEJ : Hum .../ qui est un point de vu en opposition à ce que les enfants disaient « de toute façon si les parents nous faisaient confiance, on saurait s'arrêter tout seul » /I.SSEJ : Hum, hum !/ euh ... est-ce que tu as un commentaire à faire par rapport à ça ?*

I.SSEJ : *Ben, Ouai, c'est à dire là, je ... je donne ma conclusion qui n'est pas la leur (rire)*

SB : *Ouai ?*

I.SSEJ : *Eh, bien voilà ! (rires)
(...)*

ACS p. 19 - 22 : Recherche des obstacles et contraintes, d'éventuelles autres prescriptions contradictoires ou d'un désaccord avec la méthode :

I.SSEJ : Ouai, ouai ! Ben, là ben je constate ouai, ... que là j'ai ... Ben, c'est ... c'est une erreur. Et ... j'aurais peut-être, par exemple, « ça serait bien que vous ayez l'occasion à l'avenir » par exemple « de discuter du rôle des parents, dans votre éducation » ... « C'est un sujet de discussion, en soi ». Euh ... j'aurais pu relever, en fait ...

SB : *Pourquoi c'est une erreur ? ... Pourquoi c'est une erreur ? Pourquoi c'est pas, justement, parce que, tu as la casquette « éducation à la santé », « prévention », « transmettre de l'information », etc. Pourquoi c'est une erreur d'affirmer, à ce stade-là ?*

I.SSEJ : *Ben, parce que c'est censé être un dialogue ... et moi, si je note des choses, ça doit être des choses que je peux relever dans le dialogue, pas des choses que je note dans ma tête ! (rire)*

SB : *Tu dis ça parce que c'est la méthode qui préconise ça ?!*

I.SSEJ : *Oui ! Hum, hum !*

SB : *Mais, est-ce que ... tu pourrais ne pas être d'accord avec la méthode, aussi ?! Dire que ... ben là « il fallait le dire » ... je sais pas, est-ce que ... Qu'est-ce qui te fait dire que la méthode est bonne dans ce cas-là ? Qu'est-ce qui te fait dire que t'aurais dû faire autrement ?*

I.SSEJ : *Ben, Hum ! ... hum (silence) Qu'est-ce qui me fait dire « la méthode est bonne », mais ... « que j'aurais dû faire autrement ? » Alors ! (silence) hum, euh ...*

(silence) Donc, euh bon ! Ce qui est bien, avec cette méthode, c'est que les en fait, les ... les participants euh, ils peuvent trouver ensemble des réponses. Alors, qu'elles me satisfassent ou pas ... heu, normalement on (rire) euh ... moi, je devrais pas donner une conclusion, je veux dire, de type « préventif », un dialogue comme ça, ça veut dire c'est un peu manipulé, quoi,

(...)

SB : D'accord ! C'est contraire avec la méthode ! Maintenant, la méthode, est-ce qu'elle est bonne par rapport à son impact préventif voulu ?

I.SSEJ : Ouai ! Moi, je pense ! Ben alors, peut-être que, à ce stade-là, ils en seraient restés à l'idée que, ben les parents, ben ils ... comment dire ? Ils ont, euh, ils font tout faux ! (rire) Ce qui, à mon avis n'est pas correct, mais ! En tout cas, c'était pas à moi d'affirmer le contraire !

SB : (...) Je fais l'hypothèse, que pour toi, c'aurait été plus grave de leur laisser leur conclusion que tu ne cautionnes pas /I.SSEJ : hum, hum/ plutôt que de donner la tienne, euh, même si c'est une autre conclusion que la leur et que c'est ... euh.

I.SSEJ : Oui, je pense que pour moi ça aurait été gênant ...

SB : De les laisser repartir avec l'idée, que de toute façon « les parents ils se trompent » et pis que, « ils devraient nous faire confiance ».

I.SSEJ : Ouai, c'aurait été gênant, ouai ! Parce que, moi, je suis complètement d'accord avec cette méthode, j'apprécie beaucoup. C'est vrai qu'on, ... donc on construit une connaissance en commun. Mais la limite ici, c'est qu'on, peut être que ce sera la seule fois où ils auront un dialogue philosophique, c'est ça qui est ennuyeux. Peut-être que ... ils auront pas d'autre occasion, on sait pas comment ça va évoluer.

SB : Donc c'est l'aspect temps qui fait que, comme le processus de dialogue philosophique se construit dans la durée, comme on n'a pas cette durée, /I.SSEJ : Hum/ on est peut-être obligé de « ne pas cautionner » euh ...

I.SSEJ : Hum, hum ! Non mais des fois, je pense que, y a des choses qu'on ne peut pas suivre ... à la lettre comme ça devrait l'être d'habitude !

(...)

SB : (...) « In Medias » est un projet qui a une certaine mise en place, qui a une certaine séquence dans le temps, qui a une certaine euh ... c'est un dispositif, en fait. C'est pas QUE une méthode, c'est une méthode mise en œuvre par un dispositif. Et, le dispositif étant ce qu'il est, vous vous, tu te sens contrainte à « ne pas respecter la méthode » pour « respecter ton mandat d'éducation à la santé ». /I.SSEJ : Mouai (???)/ Quelque part !? (??) en porte-à-faux entre « ton mandat d'éducation à la santé » et « ta méthode dont le dispositif ne te permet pas de l'appliquer » !? /I.SSEJ : Hum, hum ! Hum, hum !/ C'est un peu ça ?

I.SSEJ : Ouai !

SB : Dire ça, OK ! Non, j'essaie de résumer ce que je comprends, en fait, de l'enjeu, en fait, de la situation.

I.SSEJ : Hum, hum ! Ouai, il me semble, ouai, c'est ça, ouai !

SB : Ca résume bien ?

I.SSEJ : Hum, hum !

ACS p. 22 - 23 : Souhaits pour une intervention dans des "conditions idéales" (extraits des questions et réponses regroupés) :

SB : (...) Alors, peut-être, à ce moment-là, pourrais-tu dire comment, idéalement, tu voudrais un dispositif te permettant d'agir comme toi tu le voudrais idéalement ? (...) en fonction de ce que tu comprends de la méthode, des enjeux, de la nécessité d'avoir un suivi (...) et sans contraintes de programme.

I.SSEJ : Idéale ? Là, euh, ça serait que, euh ... en fait, ça serait que je puisse participer, avec les enseignants euh intéressés et motivés, euh a ... pérenniser cette méthode, c'est à dire à l'utiliser.(...) ce serait bien que toutes les semaines ils aient au moins une ou quelques occasions (...) ça permettrait, par exemple, (...) de garder des sujets de questionnement pour les fois suivantes : « le rôle des parents »(...), « les limites », (...) « la personnalité », ou « comment ça se fait qu'on a plus ou moins de limites ? ».

Commentaires

Une prise de conscience s'est produite dans cette période. L'approche en analyse de l'activité proposant de chercher à comprendre a permis le dégagement des raisons, notamment la double prescription contradictoire, soit que le prescrit "prévention" est "concurrent" au prescrit "dialogue philo" qui a "ses limites", ainsi que la contrainte "temps" des "forces extérieures" agissantes dans le cours de l'action (soit l'organisation du dispositif In medias).

Séquence Atelier B : Quiproquo sur (hyper)connecté

Cette séquence porte sur la confusion, puis sa clarification, à partir de laquelle ont été construites les deux parties de la discussion, aboutissant chacune un "message préventif" spécifique.

Intérêt de la séquence

- Manque de clarté dans les concepts = bricolage ou ruse ?
- Discussion structurée en deux parties = au service des différents messages préventifs ?

Extraits de l'atelier

Voir autre séquence "récolte des questions et reformulation" :

At.B p.7. : Lors de la reformulation des questions initiales il y a différents éléments à considérer, notamment une transformation de "*trop hyperconnecté*" à "*trop connecté*" induisant une définition.

Finalement, les deux questions regroupées et choisies sont :

Q4. Est-il bien d'être hyperconnecté ?

Q5. Qu'y a-t-il de mal à être hyperconnecté ?

Or, la discussion qui va suivre sera une série d'anecdotes sur des usages positifs et négatifs des possibilités de l'Internet. La première réponse sera :

E8 : En fait on a pas trop le choix, quelque part, parce qu'on a grandi...

(Voir séquence intitulée "Si (...), alors (...)" sur le raisonnement hypothétique, et sa fiche "Accompagnement Philo" notant le présupposé de l'une des questions initiales, présupposé questionné par l'affirmation "on a pas le choix".)

Puis, At.B p. 14-15 :

E2 : Bien oui c'est un exemple, enfin. Parce que si tu veux parler avec tes amis (???), un petit peu obligé d'avoir ça ! On ne va pas s'envoyer une lettre.

I.SSEJ : (...) E8 disait, ben, « le choix, on ne l'a pas » (elle écrit « choix ? »). Et E2, tu disais, en fait c'était quoi ton idée maintenant ?

E2 : on est un petit peu obligé (???) /E? : (???)/

I.SSEJ : (écrit « Obligation ») Ouai, choix ou obligation. Vous pensez qu'on n'a pas vraiment le choix, c'est plutôt une obligation. Une obligation de quoi, d'être hyperconnectés ?

(plusieurs à la fois)

E? : Non mais au moins un iPhone, un truc pour parler, quoi, je sais pas ...

E? (10 ?) : Avoir de quoi rester connecter avec la population.

I-SSEJ : Donc c'est pas vraiment un choix, c'est une obligation ... Est-ce que tout le monde pense pareil ? On n'a pas le choix, d'être hyperconnectés ? Vas-y E10.

E10 : C'est pas comme si on avait pas le choix, mais, ... d'une part ou d'une autre, on est obligés d'être connectés, parce que si non, c'est comme si on était déconnectés du monde extérieur.

De là débutera la première partie de la discussion.

Puis, At.B p. 24 :

I.SSEJ : Voilà ! Dans ce domaine-là de [E10 : des trucs bizarres !] .. là, on est toujours dans le domaine des mauvais côtés de la connexion ... Alors, est-ce que c'est de l'hyperconnectivité, on sait pas, et puis il faut qu'on se penche un petit peu sur distinguer le privé du public, parce que ça c'est un des moyens, peut-être, qu'on a à disposition.

Le premier "message préventif" (risques / moyens de protection) sera alors complété.

Puis, At.B p. 29 (le point de pivot entre les deux parties de la discussion) :

I.SSEJ : En tout cas, je voudrais juste arriver à ce point-là. Alors vous faire remarquer que, donc on a parlé « est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal » ...

L'hyperconnectivité, pour l'instant on sait pas si on parle de ça, mais vous avez d'abord parlé du choix, de l'obligation (on a pas vraiment le choix c'est plus ou moins obligé), puis en suite vous avez développé qu'est ce qui est bien, vous avez pas mal (insisté ?), puis on est revenu là-dessus, hein ? En suite vous avez beaucoup détaillé qu'est ce qui est mal, qu'est-ce qu'il faut éviter, tout ça, hein. D'accord ? Maintenant je voudrais savoir c'est vraiment de l'hyperconnectivité qu'on parle ? Ou, est-ce que c'est de tout ce qu'on peut faire éventuellement ? euh, en ligne, ou sur internet, ou avec tous ses outils. Et qu'est-ce que c'est pour vous en fait, l'hyperconnectivité, dans ce texte ? Ca voudrait dire quoi, pour vous ?

Autoconfrontation simple

Pas discuté.

Commentaires

Manque de clarté dans les concepts = bricolage ou ruse ?

Un “bricolage” serait que l’animatrice, au tout début, ne mobilise pas un outil de recherche, à savoir la “recherche de définition”, ceci par manque de savoir-faire.

Pourtant, l’animatrice montre qu’elle-même fait bien la différence, mais elle reporte à plus tard la clarification, car *“il faut qu’on se penche un petit peu sur (...) c’est un des moyens, peut-être, qu’on a à disposition”*, et c’est dans l’articulation entre les deux parties de la discussion que la clarification sera apportée (proposé par l’animatrice). Ce quiproquo semble donc bien volontaire afin que les deux “messages préventifs” puissent être complétés. Cela correspond donc à une “ruse”.

A noter que l’animatrice participe activement à la confusion de par ses reformulations, ainsi que par la non prise en compte des propos tels que “rester connecté pour ne pas être déconnecté” en lien avec l’idée du choix ou de l’obligation. Ce qui implique la mobilisation d’un autre outil de recherche pour “dégager le présupposé” de l’une des questions. Ce sujet est traité dans la “Fiche Accompagnement Philo” de la séquence intitulée “Si (...), alors (...)”.

NB : Les deux messages sont :

Sujet 1 : Connexion

Risques = mauvais usages (liste impressionnante)

Mesures à prendre = se protéger (stratégies : distinguer privé et public ainsi que trier, bloquer, signaler).

Sujet 2 : Hyperconnection

Risques = moins de sommeil et conséquence sur les études

Mesures à prendre = limites “externes” posées par les “parents” / limites “internes” données par les “habitudes”

Annexe de 10.2. Catégorisation des données

A 10.2.1. Les types de questions

Identification des types de questions

Il est apparu intéressant de se pencher sur les questions posées par les animatrices aux élèves participants aux discussions.

Trois types de questions peuvent être identifiés :

- La question neutre
- La question devinette
- La question orientée

A noter que la distinction entre ces trois types de questions est tout à fait valable pour les questions que la chercheuse a posées aux professionnelles, notamment lors des autoconfrontations. (cf. chapitre Meta analyse du processus).

La question neutre

Description

La question est dite neutre par différenciation avec les deux autres types de questions pour lesquels le questionneur attend un certain contenu dans les réponses. Avec la question neutre, les réponses ne sont ni orientées, ni conduites vers 'la' réponse attendue. Elles peuvent être le fait de la curiosité, le questionneur s'intéressant sincèrement à l'avis du questionné ou à l'histoire qu'il raconte ; elles peuvent demander des raisons, servir à clarifier un propos ou encore vouloir faire réfléchir plus loin en approfondissant un sujet. Et "faire réfléchir" ne signifie pas "attendre un certain avis en retour". C'est en cela que la question est neutre. C'est l'intention du questionneur qui confère à une question sa neutralité. L'intention peut se révéler par l'étude du contexte et du non verbal.

Exemples pour l'atelier A

Dans le cours de la discussion, une question pour approfondir le sujet :

P? (à droite) : Plus ils ont de 'like' plus ils sont content, quoi !

P9 : Voilà !

ENS-A : Et pourquoi ils sont contents quand ils ont beaucoup de 'like' ?

(At.A p. 25) Dans le cours de la discussion, une question pour demander des exemples :

ENS-B : Comme quoi, quelles choses ? T'aurais des exemples de choses que ...

qu'on n'ose pas dire en direct, mais qu'on oserait dire sur WhatsApp ou sur Facebook ?

Question pour mieux comprendre ou pour approfondir le sujet ? Après le témoignage de P7 qu'avec 7 copains, ils ont créé une page Facebook publique pour poster des actualités de foot de façon anonyme :

ENS-A : Dans ce cas, là, les gens qui vous aiment c'est qu'en fait ils aiment votre contenu et pas vous.

P7 : Ouai, comme ça ils peuvent regarder /P? : Ben oui !/ Comme ça ils regardent le contenu et peut-être ça peut ...

ENS-B : Donc là en fait vous, vous faites ... vous informez ? Si je comprends bien. Votre but c'est d'informer ? C'est pas de, d'avoir d'être euh ... enfin d'être ... d'être "aimés" ?

De l'avis de l'enseignante "(...) de temps en temps, j'arrive à poser des questions" (...) mais de temps en temps on glisse complètement dans l'anecdotique, d'ailleurs, ENS-B, de temps en temps, il renforçait ce côté anecdotique". Les intentions ne semblent pas être les mêmes, alors que l'enseignant (ENS-B) cherche à comprendre et s'intéresse à ce que vivent les élèves, l'enseignante (ENS-A) cherche à approfondir la discussion :

ENS-B : Est-ce que vous réagissez ? Genre "le plus beau shoot de Zidane : I like" ?

P7 : Des fois je mets "Wouwaou !" en commentaire.

ENS-A : Alors là on parle beaucoup d'aimer des photos, justement, ou d'aimer des contenus. Mais alors, est-ce qu'on peut aimer des personnes ? Est-ce qu'on peut dire qu'on s'aime par Facebook ?

(...)

Et propos d'une utilisation abusive d'un compte :

ENS-B : Ca t'est déjà arrivé ? Il l'a fait ?

P9 : Oui, il l'a déjà fait une fois.

ENS-B : Et alors comment tu ... qu'est-ce que tu as pu faire ?

P9 : (...)

ENS-B : Et ça a suffi ?

Exemples pour l'atelier B

(Séquence Atelier B : Si (...), alors (...)) Une question pour faire préciser une idée en la rattachant au processus de recherche :

I.SSEJ : Et juste, pour préciser ton idée, ce que dit ta sœur "moi à ton âge je faisais ça", c'est un contre-exemple de quoi ?

La question devinette

Description

La question devinette (ou question didactique) est une question pour laquelle une attente est présente quant au contenu de la réponse. La personne qui questionne peut même avoir une réponse très précise en tête et essayer de la "faire trouver". Une telle question peut servir plusieurs dessins : découvrir l'état des connaissances du sujet questionné afin d'en tenir compte dans les explications à donner ; rendre actif les participants ; faire trouver des réponses prédéfinies et attendues ; mettre sur la voie d'une nouvelle connaissance, etc.

Exemples pour l'atelier A

Lors de l'introduction de l'atelier A, les enseignants animateurs ont d'abord laissé parler les élèves avant de donner leur propre description de l'activité :

ENS-A : Est-ce que vous savez pourquoi vous êtes là aujourd'hui et ce que nous allons faire?

ENS-A : Alors, qu'est-ce que c'est la philosophie ?

Remarque : La question "qu'est-ce que la philosophie?" pourrait très bien être une question neutre pour développer une discussion sur le sujet. C'est le contexte et les échanges faisant suite qui permettent le mieux de comprendre l'intention. Un exemple particulièrement évident ci-après :

ENS-A : C'est à dire qu'on a un dialogue, il y a plusieurs personnes qui parlent... C'est quoi le contraire du dialogue ? Quelqu'un sait ? Vous avez déjà fait ça en français ? (...différentes réponses ne correspondant pas aux attentes...)

P8 : C'est le monologue.

ENS-A : Exactement, c'est le monologue !

Exemples pour l'atelier B

(At.B p. 13) Lors de la présentation des rôles des observateurs, l'animatrice va expliquer ce que sont les exemples et contre-exemples :

I.SSEJ : (...) Alors qu'est-ce qu'on a tendance à déduire, si on arrive à trouver un contre-exemple ?

E? : C'est que l'hypothèse est fausse !

I.SSEJ : L'hypothèse est pas forcément juste. Ouai, tout à fait.

(At.B p. 29) Lors de la transition entre la première et la deuxième partie de la discussion :

I.SSEJ : (...) Maintenant je voudrais savoir c'est vraiment de l'hyperconnectivité qu'on parle ? Ou, est-ce que c'est de tout ce qu'on peut faire éventuellement ? euh, en ligne, ou sur internet, ou avec tous ses outils.

La question orientée

Description

La personne utilisant ce type de questions cherche à faire passer un message (une idée, une valeur, un avis personnel) en le déguisant sous la forme de questions. Comme pour la question devinette, le contexte et les réponses qui suivent une question orientée sont à considérer de façon critique. Des arguments (discutables) peuvent être utilisés pour appuyer l'orientation voulue. Le non verbal (attitude corporelle et surtout l'intonation de la voix) intervient très fortement dans ce type de question, car le message non verbal, et ce qui transparaît des émotions, peut mettre en doute, voire contredire le message verbal.

"Ce que tu es crie si fort qu'on entend pas ce que tu dis" (Auteur inconnu)

Exemples pour l'atelier A

(At.A p. 15) Au moment de choisir la question, alors que deux d'entre elles partagent les intérêts, l'enseignant tranche entre les deux. Il tente de "faire accepter" son choix aux élèves en expliquant que les deux questions vont ensemble et donc seront les deux traitées, arguments non valide d'un point de vu philosophique et selon le contexte :

ENS-B : On va dire celle-là ! [montre "Ca veut dire quoi 'j'aime' ?"]. Mais celle-là [montre "Pourquoi utiliser la jalousie ?"] elle est pas très loin, d'accord ? J pense qu'on va certainement l'évoquer à travers la question (...)

La chercheuse n'a pas trouvé d'autres questions orientées pour cet atelier.

Exemples pour l'atelier B

(Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?) Deuxième partie de la discussion portant sur l'hyperconnectivité et les limites :

I.SSEJ : Et, E7, pourquoi tu penses ta maman elle fait comme ça ? [nv : Ton : intimiste, de la confiance ; Regard : cherche à percer le mystère : Interprétation : sous-entendu "elle a une bonne raison"]

I.SSEJ : Et comment tu penses qu'elle pourrait faire autrement ? [nv : Ton : plus haut ; Expression bouche et mouvement de tête interprétée par : mise en doute qu'il puisse y avoir une autre solution]

I.SSEJ : Pourquoi ça, ça ne va pas comme solution ? [Ton plus doux. Geste avec le feutre dans la direction de E7 en appuyant sur le "ça", puis se tourne vers les autres] Et vous vous avez des idées ?

L'orientation "prévention" et l'avis "c'est nécessaire que les parents mettent des limites en confisquant les téléphones" transparaît et se devine par le *non verbal [nv : interprétation par la chercheuse]*. Le contexte et l'enchaînement des questions ainsi que la prise en compte des réponses corroborent cette impression. Lors de l'autoconfrontation l'intention de l'animatrice sera corroborée avec l'usage qu'elle fait du tableau (cf. Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 2). Cette séquence propose aussi l'extrait suivant :

I.SSEJ : Mais tu sais, E3 ! E3 ! ... Eh, E1 ! On sait quand même que, quand on, des fois, on n'a pas de limites, soit externes, soit internes, des fois on passe effectivement trop de temps. C'est pas évident, hein, de se limiter seul. Non ?

Ces exemples ne sont pas les seules questions orientées de cet atelier.

A 10.2.2. La prise en compte de la parole

Identification des manières de prendre en compte la parole

A part si le propos est tout simplement ignoré, ce qui ne serait identifiable que si une manifestation non verbale évidente en permettait l'observation ou si cela était mis en évidence lors de l'autoconfrontation, la parole des participants est normalement prise en compte par l'animateur-trice d'un atelier.

Différentes manières de prendre en compte la parole peuvent être distinguées :

- Intégrer (dans la discussion)
- Accueillir
- Valider / Invalider
- Transformer

Intégrer (dans la discussion)

Description

La parole est intégrée et trouve sa place dans la discussion. En dialogue philosophique, nous pourrions éventuellement distinguer “discussion” et “processus de recherche”. A ce stade, prenons comme critère que le propos est pris en compte, dans le sens que la suite de la discussion a été impactée par le propos. Une reformulation, redire autrement sans changer le sens du propos et en vérifiant auprès de l’auteur que c’est bien le cas, est considérée ici comme une intégration. Une question neutre a aussi cet effet d’intégration du propos.

Exemples pour l’atelier A

Lors de la récolte des questions :

P? : Moi je disais, est-ce que, euh, pourquoi est-ce qu’elle a choisi de le dire sur les réseaux sociaux et pas dans la vraie vie ?

ENS-A : Pourquoi communiquer, ça te va « communiquer » ?

Durant la discussion, un échange dont seules les questions des enseignants sont reprises :

ENS-A : (??) T’arrive à expliquer le principe ?

ENS-B : Ca veut dire quoi, des blagues ?

ENS-B : Mais ça c’est la personne qui ... fait sa page, qui choisit le ...

ENS-A : Et il n’y a personne derrière. Enfin ...

ENS-A : Il y a (une ?) personne, mais vous la connaissez pas !

Remarque : Lors de l’autoconfrontation, l’enseignante commente qu’il est important de montrer aux élèves que ce qu’ils savent est intéressant et qu’ils peuvent enseigner aux adultes. Les enseignants intègrent les propos des élèves en cherchant à comprendre les sujets et en se les laissant expliquer.

Exemples pour l’atelier B

Les propos de E8 (cf. Séquence Atelier B - Si (...), alors (...)) sont intégrés par une reformulation puis par une question neutre servant à préciser l’apport de l’idée dans la discussion / le processus de recherche :

I.SSEJ : E8, donc ouai, toi ton idée, c’est qu’on n’a pas le choix.

I.SSEJ : Et juste, pour préciser ton idée, ce que dit ta sœur « moi à ton âge je faisais ça », c’est un contre-exemple de quoi ?

Accueillir

Description

Un simple “accusé réception” montre que le propos a été entendu. Cela peut être un signe de tête, une répétition sans reformulation, un remerciement pour la participation. L’animateur-trice est en retrait. Le propos n’est pas intégré ou pris en compte, dans le sens qu’il n’a aucun effet sur le déroulement de la suite. Différentes motivations peuvent être à

l'origine du fait de ne pas 'donner suite' au propos : ne pas savoir quoi faire avec ; ne pas approuver le propos et s'abstenir de le valider ; ne pas avoir le temps de l'intégrer (par exemple, pour un nouveau sujet qui arriverait juste à la fin de la session.

Exemples pour l'atelier A

Dans le contexte des questions devinettes de la présentation de l'activité, en réponse à la question de l'enseignante "*Est-ce que vous savez pourquoi vous êtes là aujourd'hui et ce que nous allons faire?*" voici un extrait condensé de quelques propos accueillis :

P? : Euh, pour parler de la vie.

ENS-A : Parler de la vie.

P? : On va faire un lavage de cerveau.

ENS-A : Lavage de cerveau.

P? : Les disputes.

ENS-A : Les disputes.

Exemples pour l'atelier B

(Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?) :

I.SSEJ : OK, alors, c'est une explication. (puis demande l'avis des autres)

I.SSEJ : Mouai (puis pose une question)

Valider / Invalider

Description

Plus que simplement accueilli, l'animateur-trice donne un signe qu'il/elle considère le propos comme valable (bon, adéquat, juste, conforme, etc.) ou pas. A noter qu'une validation (ou invalidation) n'implique pas d'intégrer le propos en construisant avec ou à partir de lui. Il est aussi utile d'observer si la validation fait partie d'une boucle commencée par une "question devinette", et en pareil cas si la validation peut clore la recherche de réponse par un "ça y est, on a trouvé!", ce confirme l'intention de la question posée. Ou alors, la validation intervient-elle dans un autre contexte ? Si le cas se présente, il est alors intéressant d'identifier le pourquoi de la validation / invalidation. Par exemple, une validation n'est pas nécessairement celle du contenu sous la forme d'un avis approbateur. Il peut aussi s'agir d'une validation de l'intérêt du propos pour la discussion en l'intégrant au processus de recherche (par exemple pour mettre à l'épreuve une hypothèse avancée).

Exemples pour l'atelier A

Dans le contexte des questions devinettes de la présentation de l'activité, une invalidation puis une validation :

ENS-A : OK ! Est-ce que (??) on va regarder les arbres ? Probablement pas !

ENS-A : En tout cas, ce que ... ce que P? et P5 ont dit, effectivement, l'idée c'est de mieux se comprendre, et puis d'entendre les différents points de vue, hein !

Dans le cadre de la recherche de questions, la validation de la troisième question posée :

P? : Euh, ça veut dire quoi « j'aime » ?

ENS-A : (???) Ouai, c'est une bonne question, ça !

(ENS-B termine d'écrire la Q2 et ENS-A lui répète la question suivante)

ENS-A : « Ca veut dire quoi 'j'aime' ? », ça c'est une bonne question, aussi.

(...)

ENS-A : Alors, on a trois bonnes questions.

Remarque : Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante précisera que, comme elle savait ne pas devoir valoriser un propos par rapport à d'autres mais devoir rester neutre dans son rôle, elle a valorisé toutes les questions pour se rattraper.

Dans le cadre de la discussion et sur le sujet des commentaires pouvant être ajouté aux photos, une élève (P1) pose la question *"La photo, ça veut dire quoi?"* et l'enseignante réagit :

ENS-A : C'est vrai ! C'est une bonne question, qu'elle (???) !

Remarque : Lors de l'autoconfrontation, l'enseignante explique cette intervention par le fait que P1 ne parlait pas beaucoup et que son propos n'avait pas bien été entendu au milieu d'autres interventions hors distribution de parole. L'intention était de valoriser la participation et d'inclure l'élève dans la discussion. L'enseignante trouvait aussi la question bonne et qu'elle aurait pu être développée (ce qui n'a pas été le cas malgré la validation apportée).

Exemples pour l'atelier B

(Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?) :

I.SSEJ : Ah, d'accord !

I.SSEJ : Peut-être bien, oui, pour favoriser le sommeil ...

I.SSEJ : Oui, c'est peut-être ça aussi, c'est une autre explication pour toi, au fait que les parents, des fois, ils empêchent d'utiliser ces appareils la nuit ?

Noter au tableau : une manière de valider

Une idée qui est notée au tableau reçoit par ce moyen une sorte de validation, d'autant plus si toutes les idées formulées ne le sont pas systématiquement. (cf. 10.2.3. L'utilisation du tableau)

Transformer

Description

Dans cette forme de prise en compte, le propos est transformé dans sa signification. Cela peut être le cas à l'occasion d'une reformulation. (Une bonne reformulation ne doit pas transformer le propos dont la signification doit rester inchangée.)

Exemples pour l'atelier A

(pas d'exemple trouvé)

Exemples pour l'atelier B

Séquence Atelier B : Récolte des questions et reformulations

E10 : Faut-il croire les parents ?

(...)

I.SSEJ : (...) Alors comment est-ce qu'on peut préciser, parce que « croire les parents » c'est trop général. Donc qu'est-ce qu'on veut dire? « Faut-il croire les parents quand ils pensent que ... » (...)

E10 : ... que nous on est beaucoup plus hyperconnectés qu'eux.

I.SSEJ (reformule en notant) : ... quand ils pensent que les jeunes sont trop connectés.

La comparaison à l'utilisation que les parents font eux-mêmes de la connectivité a été supprimée.

Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?

I.SSEJ : Chut ! Merci ! Alors c'était l'idée de E6, (en montrant les mots clés au rétro) ça rentrerait dans l'idée de limites externes ? Des fois, on peut quand même avoir besoin des limites externes, de l'aide des parents pour nous aider, quoi !

Alors que l'idée de E6 se comprendrait d'une façon plus cohérente comme étant une proposition pour négocier un espace de liberté tout en rassurant les parents (cf. argumentation dans la séquence).

Séquence Atelier B : Autour de la peur

I.SSEJ : Donc, (écrit « peur » au rétro) ça fait des fois peur ! hein !

Transformer le sens du propos en assimilant le mot "peur" à d'autres termes (cf. argumentation dans la séquence).

A 10.2.3. L'utilisation du tableau

Analyse de l'utilisation du tableau - Atelier A

Le tableau servira à noter les questions initiales posées, puis à mettre en lien quelques idées proposées par les participants, ceci en les mettant en lien entre elles, privilégiant les oppositions et ce qui pose des questions. Il sera vite abandonné.

Question traitée : "Ca veut dire quoi, 'J'aime' ?"



Atelier A : Tableau de la discussion

Catégorisation : Ce tableau montre des “mises en liens”. Des éléments de discussion sont “validés” par l’inscription sur le tableau. Ceux qui ne le sont pas pouvant être ainsi “invalidés” (par oubli, manque d’attention, abandon de l’activité d’écrire ... ?). Les différentes notions mises en lien et questionnées apparaissent comme faisant partie du même processus de recherche, mentionnant différentes pistes pour répondre à la question.

En annexe : Séquence Atelier A : Utilisation du tableau, où la construction chronologique est visible. Il est questionné pourquoi certains propos sont repris alors que d’autres pas, et pourquoi l’enseignant ajoute un point d’interrogation à ce qui était une affirmation.

Analyse de l’utilisation du tableau - Atelier B

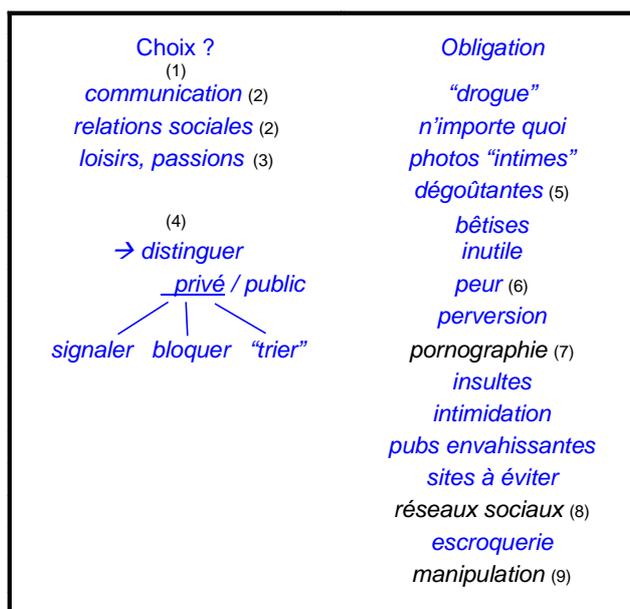
Le tableau (un rétroprojecteur) servira à noter les questions initiales posées, puis la discussion sera articulée en deux parties bien distinctes.

Questions traitées (orientées et choisies par l’animatrice) :

“Est-il bien d’être hyperconnecté ?” et *“Qu’y a-t-il de mal à être hyperconnecté ?”*

Première partie de la discussion

Les participants proposent une série d’expériences, plus ou moins positives ou négatives, réalisées sur les réseaux sociaux. De nombreuses questions de l’animatrice ont pour objet de faire expliciter un terme / une émotion en lien avec les questions du bien ou du mal. Les émotions négatives (jamais les positives) seront spécifiquement recherchées par des questions précises : *Quelle émotion par exemple ça fait sentir quand on le voit ?* ou *Comment tu te sens par exemple en imaginant que ça t’arrive ?* La collection de mot sera organisée sur deux colonnes :



Atelier B : Tableau de la première partie de la discussion (reconstitution)

Les N° (1) à (9) correspondent à des notes explicatives dans la séquence, notamment que les utilisations positives sont regroupées alors que les négatives sont étendues, par exemple par l'ajout de "manipulation" (non prononcés par les participants) ou de "peur" pas directement en lien avec un usage d'internet (cf. autre séquence intitulée "Autour de la peur").

Concernant l'ensemble de mots mis en lien sous le chiffre N° (4), il a été construit d'après la distinction "privé / public" proposée par une participante, puis prolongé sur l'invitation de l'animatrice, exprimée en ces termes : *"(...) il faut qu'on se penche un petit peu sur distinguer le privé du public, parce que ça c'est un des moyens, peut-être, qu'on a à disposition."*

Catégorisation : Les mots notés sur le tableau sont "classés" sur deux colonnes sans titre (bien / mal ou positif / négatif), certains s'en trouvent ainsi "validés". Des termes sont "ajoutés", d'autres "transformés", des "omissions" seraient réalisées par assimilation à d'autres termes. La gestion de l'espace va réduire ou augmenter l'importance de certains éléments. Par exemple, le "message préventif" est isolé et les nouveaux aspects positifs donnés pendant ou après la construction du message, seront notés au-dessus.

Un "message préventif" apparaît clairement :

Risques = mauvais usages (liste impressionnante)

Mesures à prendre = se protéger (stratégies : distinguer privé et public ainsi que trier, bloquer, signaler).

En annexe : Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 1, où la construction du "message préventif" n'est évident qu'en ayant la reconstitution sous les yeux. Aussi, à la question *"comment tu utilises le tableau?"*, l'intervenante du SSEJ répond dans un premier temps : *"C'est d'ailleurs pas toujours très clair non plus pour moi, mais ça peut être intéressant de regarder."*, puis *"j'essaie de garder des repères de la discussion"*, puis, sans voir le tableau, elle ajoutera : *"il y a toute une liste, mais est-ce que c'est pas un peu trop long, cette liste ?! Et à quoi elle nous sert, en fait !"*

Deuxième partie de la discussion

Le sujet est l'hyperconnectivité et la question des limites est centrale. Les participants expriment en très grande majorité que les parents ne devraient pas confisquer les appareils mais leur faire confiance, alors que l'animatrice utilise plusieurs stratégies pour faire passer son idée qu'il est important que les parents placent des limites externes.

<p>(Tab1)</p> <p style="text-align: center;"><u>HYPERCONNECTIVITE :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • abus / temps → ⊖ sommeil → études ? 	<p>(Tab2)</p> <p style="text-align: center;"><u>→ LIMITES !</u></p> <p style="text-align: center;">externes = parents ?</p> <p style="text-align: center;">internes : habitudes ?</p>
---	---

Atelier B : Tableau de la deuxième partie de la discussion

Un “message préventif” apparaît clairement :

Risques = moins de sommeil et conséquence sur les études

Mesures à prendre = limites “externes” posées par les “parents” / limites “internes” données par les “habitudes”

Catégorisation : Pour la partie du “message préventif” qui concerne les “risques”, les termes repris sont des “validations” des propos des participants. Concernant les “mesures à prendre”, il s’agit d’un “ajout” correspondant à l’opinion de l’animatrice et contraire à celle des participants, dont les propos sont tout simplement “omis”.

En annexe, Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 2, où l’animatrice prend conscience qu’elle donne son opinion, et où cette situation est discutée pour comprendre ce qui se passe dans l’action. L’animatrice dira notamment : *“Je me rends compte que l’idée, c’est aussi, (...) de laisser un peu plus de trace dans leur mémoire sur certains points (rire) Et ça c’est le côté prévention (rire). (...) c’est un peu manipulé (...)”*.

Ainsi que Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?, où sont présentés les propos qui entourent la prise de note ainsi que des questions orientées, transformation de propos, etc.

Annexe de 10.3. Grille d'analyse : L'intelligence rusée

Identification des formes d'intelligence rusée

Reprenons la notion d'intelligence rusée mentionnée sous 8.1. et voyons comment ses différentes stratégies "d'arrangements avec les contraintes" peuvent être utilisées pour analyser les ateliers. Le cours d'introduction à l'analyse de l'activité de la Haute école de travail sociale de Genève (Mezzena, 2009), proposait plusieurs termes pour nommer les stratégies :

- Le bricolage (ou expérimentation)
- Les tricheries
- La ruse
- Le détournement des prescriptions

La description qui en est faite et l'application aux interactions observées sont le fait de la chercheuse et n'engagent que son interprétation personnelle.

Le bricolage

Description

Le bricolage (ou expérimentation) est compris ici comme la capacité à "improviser sans savoir". Le prescrit n'est pas clair ou il manquerait au professionnel en action, mais ce dernier agit quand même, sans savoir, en essayant. Le but du bricolage est de réaliser quand même quelque chose, en l'absence de prescrit "officiel". L'auto prescription peut alors avoir libre court pour s'exprimer. Il peut donc être intéressant d'observer ce qui se passe dans l'action réelle en pareille situation.

Exemple

(ASC p. 3) à propos de comment présenter l'activité :

ENS-A : (...) dans la formation euh, on n'a pas parlé de (...). Donc, là, on est allé un peu au hasard.

Dans cette situation, le procédé des enseignants sera l'utilisation de "questions devinettes", avec "accueil" de ce qui ne correspond pas à leurs attentes et "validation" de ce qu'ils entendent comme "bonnes réponses", puis de proposer aux élèves leurs propres représentations de l'activité. Ceci correspond tout à fait à une pratique enseignante habituelle.

(ACS p. 19 et At.A p. 21) L'utilisation d'une ressource de sa pratique d'enseignante pour essayer de mettre en œuvre le prescrit d'animateur-trice de dialogue philosophique :

L'enseignante explique vouloir "*inclure*" une participante (P1) "*qui avait pas beaucoup parlé, qui venait de dire quelque chose*", ainsi que son propos "*j'trouvais que la*

question était bonne, aussi”, pour faire avancer la discussion. Faute de savoir “l’intégrer”, elle le va le “valider” par : *“ENS-A : C’est vrai ! C’est une bonne question (...)”*, sans réussir à développer la discussion à partir de cette intervention.

Les questions neutres qui ne font pas avancer la recherche mais maintiennent la discussion au niveau d’une suite d’anecdotes personnelles, témoignent d’un manque de savoir-faire en animation. Nous pouvons clairement comprendre ces exemples dans la stratégie du bricolage.

Les tricheries

Description

Les tricheries permettent de dissimuler un manque ou de produire une illusion. A la différence du bricolage, la règle est ici connue, mais elle est enfreinte ou ignorée dans l’intention de “gagner” (comme la triche en jouant aux cartes). Le but motivant l’usage de tricheries pourrait par exemple correspondre à “la protection de l’image de soi”, ou au fait de “ne pas prendre le risque d’échouer”. Savoir qu’il faudrait agir dans tel sens mais ne pas savoir s’y prendre ou avoir peur de se tromper, ce sont des obstacles à l’action. La stratégie d’arrangement avec les contraintes observée dans les ateliers et pouvant entrer dans la description des tricheries est principalement la mise en retrait : Ne pas faire pour ne pas risquer de mal faire ou pour d’autres raisons.

Aussi, il y a “tricherie” si le fait “d’accueillir” est une façon de ne pas agir là où il faudrait pouvoir intégrer dans le dialogue en cours la nouvelle idée émise, mais que cette idée pose trop de problèmes : qu’elle ne réponde pas à la question ; qu’elle soit considérée comme une idée dangereuse, qu’elle ne soit pas comprise qu’il soit trop difficile de s’y attarder ou pour toutes autres raisons.

Exemples

(ACS-A p.18-19) Ne pas savoir comment “favoriser la diversité de points de vue” (prescrit) dans la distribution de la parole, et pour cela se mettre en retrait :

ENS-A : Et c’est pour ça que là, ça m’embête ! Alors, c’est pour ça que moi, j’ai essayé de me retirer un peu, euh, de ce rôle (...).

A distinguer de

L’interrogation après coups d’un laisser faire durant l’action : (ASC-B p. 26) *“I.SSEJ : Est-ce que je l’exploite [liste au tableau]... est-ce que ? J’pense que, oui, je pourrais aider plus que ça, à la construction d’un savoir en commun. Là, je laisse trop faire les choses ! Hum, j’ai l’impression.* Mais il faudrait savoir si, dans l’action, elle s’est retenue de faire quelque chose, ce qui ne semble pas être le cas. Il s’agirait ici plus d’une analyse de pratique avec recherche des améliorations possibles, que d’une tricherie dans le cours de l’action.

Bricolage ou Tricherie ?

(Séquence Atelier B : Si (...), alors (...)) Un raisonnement erroné est validé :

L’animatrice pose d’abord une question montrant qu’elle connaît le prescrit, ou du moins son existence. Dans sa réponse, l’élève commet une erreur de raisonnement.

Hypothèse 1 : L'animatrice ne maîtrisait pas la règle (connaître son existence, cela ne veut pas dire savoir l'utiliser), donc le prescrit n'est pas clair. L'animatrice agit quand même avec les ressources dont elle dispose : "valider" au lieu de "questionner plus loin et détailler le raisonnement", ce qui correspond au bricolage.

Hypothèse 2 : L'animatrice avait les moyens de conduire l'élève dans les méandres du raisonnement hypothétique (ce sujet fait partie du support distribué lors de la formation in medias), mais elle ne voulait pas le faire pour une autre raison, par exemple parce que le sujet s'éloignait de la recherche éthique choisie avec la question de départ. L'animatrice termine le sujet par un "D'accord" avant de passer la parole à un autre. Ceci correspondrait à une tricherie, mais l'hypothèse est peu réaliste en considération des habilités d'animation observées.

La ruse

Description

D'une manière générale, la ruse fait intervenir toutes sortes d'astuces permettant d'obtenir quelque chose de l'autre. Le but de la personne qui utilise la ruse entre en contradiction avec celui de l'interlocuteur, et le but du premier prend le pas sur celui du second. En analyse de l'activité cela donnerait que "l'auto prescription" deviendrait prioritaire sur le "prescrit officiel". Dans ce contexte précis, combinant la méthodologie du dialogue philosophique avec des objectifs de prévention, nous pourrions par exemple trouver des stratégies mises en œuvre pour "faire dire aux élèves" ou pour "faire passer un message préventif". Typiquement, les "questions orientées" (cf. 10.2.1. Les types de questions), le fait de "transformer" un propos en voulant le reformuler ou l'intégrer afin qu'il serve à une intention de prévention (cf. 10.2.2. La prise en compte de la parole) sont des ruses.

Exemple

Le fait de transformer un propos lors de sa reformulation, si ce n'est pas une erreur d'attention, correspond à une ruse. Dans les exemples de transformations cités sous 10.2.2. (Voir aussi les Séquences en annexe), il est possible que la suppression de la comparaison aux parents soit une simple erreur (quoi que, à d'autres occasions, l'intervenante du SSEJ a montré son soutien envers l'autorité parentale). Quant aux autres exemples, ils servent manifestement le but de transmettre un "message préventif" et peuvent donc être cités comme exemples d'utilisation de la ruse.

Une utilisation rusée : Accueil / Validation

Une façon de "donner son opinion" sans pour autant l'exprimer consiste à "valider" les propos avec lesquels on est en accord et à simplement "accueillir" (sans les intégrer dans la recherche) ceux avec lesquels on est en désaccord. (cf. Séquence Atelier B : Pourquoi ta maman ?)

Le détournement

Description

Le détournement des prescriptions concerne les situations de modification ou de déformation du prescrit qui est adapté aux besoins des circonstances. Il s'agit de faire dire à la règle ce qu'on veut qu'elle dise. Ce qui distingue la ruse du détournement, est compris ici comme étant la capacité du (de la) professionnel-le à être confronté-e à sa stratégie. Si l'usage de la ruse implique un conflit de prescrits dans l'action réelle pouvant être remarqué durant une autoconfrontation, le détournement n'est pas forcément visible pour la personne qui en est l'auteur et même peut être totalement inconscient. Dans le contexte de cette recherche, deux cas de figure sont distingués :

a) Le détournement en amont de l'action :

Ce détournement serait à chercher dans la compréhension et l'interprétation du prescrit, soit la formation à la méthode du dialogue philosophique, nommons la M1. Une fois le prescrit détourné, nommons ce résultat M2 comme une variante de la méthode, son application dans la pratique ne génère aucun conflit, puisque c'est M2 (et non M1) qui est la référence lors de la mise en œuvre dans le cours de l'action, ainsi que durant l'autoconfrontation. L'observation de la compréhension du prescrit est donc nécessaire à l'observation du détournement. Ce détournement par mauvaise interprétation n'étant alors qu'une hypothèse, l'investissement subjectif (motivations, attentes, représentations) dont témoigne la personne serait alors utile pour éventuellement corroborer l'interprétation. Autrement dit, chercher à répondre à la question : A qui / quoi profiterait le détournement ? Dans le cadre de cette recherche, à réaliser un objectif de prévention du type "un message préventif à transmettre".

b) Le détournement en aval de l'action :

Ce détournement serait réalisé après l'action réelle, lors de l'autoconfrontation, en commentant l'action. Dans l'usage du détournement, nous pourrions trouver qu'une justification intervient pour masquer une ruse en poursuivant, après coup, un objectif de la tricherie tel que la protection de l'image de soi. Le détournement pourrait donc apparaître comme une "tricherie après coup pour masquer une ruse utilisée dans l'action". Un tel détournement pourrait impliquer l'usage de la mauvaise foi, par exemple en défendant une attitude professionnelle non conforme à ce que le collectif considère comme faisant partie du "genre" (cf. 10.1.1. Notions d'analyse de l'activité).

Exemple

a) Le détournement en amont de l'action :

Pour l'atelier B, les termes utilisés pour présenter l'activité ne font pas référence à une "communauté de recherche" (terme d'origine de la méthode) ni à "un partage de points de vue différents" (formule utilisée dans l'atelier A), mais au fait de "*mieux comprendre un sujet*", "*apprendre des choses en écoutant les autres*", "*trouver ensemble des réponses*" et "*construire un savoir en commun*". Ces formulations indiquent une certaine représentation de la méthode qui pourrait effectivement la mettre au service d'un "message préventif à transmettre". L'interprétation est complexe et les représentations, attentes et motivations sont aussi à prendre en compte pour confirmer l'hypothèse que le prescrit n'aurait pas été compris, mais "détourné" à des fins de prévention.

b) Le détournement en aval de l'action :

Aucun exemple n'a pu être observé. Lors de la prise de conscience effectuée par l'intervenante du SSEJ (cf. Séquence Atelier B : Utilisation du tableau - Partie 2), celle-ci va même jusqu'à qualifier sa manière de faire en disant *"c'est une erreur"*, *"c'est un peu manipulé"* et *"c'est contraire avec cette méthode"*. L'honnêteté ainsi que le désir de progresser (par ailleurs manifesté) de l'intervenante ont été les antidotes naturels à ce type de détournement. Aussi, l'attitude de la chercheuse n'a pas été de pointer l'erreur, mais au contraire de chercher à comprendre les enjeux en identifiant les contraintes, notamment celle imposée par le temps à disposition.