



## 3. L'innovation pédagogique pour améliorer l'apprentissage

### Témoignage

#### Enseigner différemment la philosophie : la « classe dialoguée », une démarche pédagogique efficiente

Serigne Touba Mbacké GUEYE, Ph.D.  
Professeur de Philosophie, Cégep de Granby, QC, Canada  
[stmgueye@cegepgranby.qc.ca](mailto:stmgueye@cegepgranby.qc.ca)

Rémi ROBERT, Doctorant  
Professeur de Philosophie, Cégep de Granby, QC, Canada.

#### Pour citer cet article :

Gueye, S.T.M. & Robert, R. (2014). Enseigner différemment la philosophie : la « classe dialoguée », une démarche pédagogique efficiente. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour améliorer l'apprentissage, Témoignage, 1(1)*, 31-38.

#### Résumé

La « Classe dialoguée » est un projet pédagogique innovant qui s'appuie sur le développement de la pédagogie différenciée. C'est une initiative pédagogiquement structurante, qui consiste à favoriser des échanges soutenus, rationnels et fructueux portant sur divers thèmes philosophiques, entre des groupes d'étudiants différents dont chacun a reçu un enseignement différent. C'est une méthode pédagogique d'inspiration finlandaise dont la mise en pratique est intellectuellement stimulante puisqu'elle permet d'apprendre autrement grâce à une pédagogie diversifiée et/ou différenciée. La réponse que fournit l'expérience des classes dialoguées pourrait être résumée ainsi : les sentiers battus de l'enseignement philosophique collégial ne sont pas clos et l'expérience montre que bien des choses incompréhensibles, en classe, (par exemple la méthodologie du texte argumentatif) peuvent être bien assimilées au travers d'une classe dialoguée et l'usage approprié des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les « Classes dialoguées » ont eu des impacts considérables sur l'enseignement et l'apprentissage philosophique des étudiants : la mise en commun des intelligences, le caractère proactif des étudiants, la capacité d'affrontement rationnel, la facilitation de la prise de parole argumentée et soutenue, le changement apprécié du cadre d'enseignement traditionnel et le décloisonnement des contenus d'enseignement philosophiques. Cet article propose de faire état de l'importance de l'innovation en général et dans l'enseignement de la philosophie au Collégial en particulier, de rendre compte du projet de classe dialoguée, de son déroulement ainsi que de ses probants résultats sur l'enseignement et l'apprentissage philosophiques.

**Mots clés** : innovation, pédagogie, dialogue, philosophie, technologie,

#### Abstract

The "dialogued class" is an innovative educational project based on the development of differentiated instruction. It is a pedagogically structuring initiative, which is to foster exchanges supported, rational and productive on various philosophical themes among different groups of students each receiving a different education. It is a teaching method Finnish inspiration whose implementation is intellectually stimulating as



it allows to learn otherwise through diversified teaching and/or differentiated. The response provided by the experience of “dialogued classes” could be summarized thus: the flavors of college teaching philosophy trails are not closed, and experience shows that many incomprehensible things in class (for example method of argumentative text ) can be well understood through a “dialogued class” and the appropriate use of information and communications technology (ICT) .The “dialogued classes” have had a significant impact on teaching and learning philosophy students: the sharing of intelligence, the proactive nature of the students, the confrontation rational capacity, facilitating speaking argued and supported, appreciated the change in the traditional learning environment and the opening up of educational content philosophical. This article proposes to talk about the importance of innovation in general and in the teaching of philosophy at College in particular, to report on the draft class with dialogue, its progress and its positive results on the teaching and philosophical learning.

**Keywords:** innovation, instruction, dialogue, philosophy, technology.

### **Contexte général de l’innovation pédagogique**

En tant que pédagogues, nous nous refusons à nous confiner à des logiques traditionalistes qui ne répondent pas aux besoins actuels de nos étudiants qui sollicitent l’interaction et le pragmatisme. Le pédagogue doit être, sans aucun doute, quelqu’un de profondément attaché à la réalité concrète des situations éducatives; il se doit aussi de se fixer le but de développer une pratique réflexive pertinente chez l’étudiant. Un pédagogue, c’est aussi, de toute évidence, un passionné soucieux d’un avenir meilleur pour ceux qui lui sont confiés, mais c’est également - au moins dans la définition qu’en donne Daniel Hameline et à laquelle nous adhérons - « *quelqu’un épris du souci de rendre son aventure intelligible bien au-delà du cercle des initiés* ». S’il est sans cesse aux prises avec le terrain et empêtré dans ses soucis, il n’en demeure pas moins désireux de se laisser interpeller par ce qui peut dépasser la particularité de sa propre expérience et renvoyer à ce que l’éducation comporte d’invariant et d’universel (Meirieu, 2011). Il s’agit ainsi de repenser l’enseignement dans une logique d’adaptation des consignes et des méthodes aux réalités propres aux étudiants, c’est-à-dire opter pour une pédagogie explicite qui s’appuie sur des activités réflexives à même de créer un lien entre l’école et la vie (Kahn, 2010).

### **Cadre de référence théorique**

L’idée de classe dialoguée s’inscrit dans la logique de la pédagogie différenciée. Ainsi, la pédagogie différenciée part de la prémisse suivante : au sein d’une classe, le professeur doit enseigner à des étudiants qui ont des capacités ou des modes d’apprentissages très

différents. Tous les étudiants n’apprennent pas de la même façon et n’ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles pour cheminer vers la réussite. Il ne s’agit pas de tourner le dos au projet initial de l’école, mais bien de s’évertuer à donner à tous les étudiants une culture de base commune en diversifiant tout ce qui, dans la pédagogie, peut l’être (Perrenour, 1997). Cette pédagogie novatrice tente de donner une réponse à l’hétérogénéité des classes par la mise en application de pratiques précises adaptées à chaque étudiant et aux programmes d’études. Un étudiant qui apprend différemment exprime des caractéristiques que le professeur doit considérer et assimiler. Du coup, ce dernier ne peut plus enseigner de la même façon; c’est toute sa pédagogie qui doit être réévaluée. En outre, l’enseignant ne doit plus chercher à être le centre d’attention principal ou celui par qui passent exclusivement les connaissances. Le changement de paradigme pédagogique prône une redéfinition du rôle et des responsabilités de l’apprenant et du professeur : l’étudiant devient le point de convergence, dans une classe, et il lui est donné la responsabilité de construire son savoir ou, du moins, participer activement à sa formation. Plutôt de que recevoir passivement de la théorie, l’étudiant se doit de chercher à développer son savoir-être et son savoir-faire.

### **Place de l’innovation pédagogique dans l’enseignement de la philosophie**

Comme toutes les modalités de connaissances humaines, la philosophie n’échappe point au joug d’une tradition perpétuée depuis sa naissance. L’enseignement collégial de la philosophie, au Québec, est, en effet, sujet à une dimension ascendante de l’apprentissage. L’enseignant demeure le savant devant des



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

33

Volume 1 – Numéro 1  
15 octobre 2014  
ISSN 2297-1882

groupes d'étudiants auxquels il doit transmettre une connaissance en vue de leur permettre d'accéder au salut pédagogique, à savoir obtenir une bonne note pour avoir fait preuve d'une maîtrise, sans précédent, du contenu théorique et pratique reçu.

Pourtant, il suffit de remonter le cours de l'histoire jusqu'à la Grèce de l'antiquité pour se convaincre du fait que les précurseurs de la philosophie s'insurgeaient à faux contre cette approche. Socrate savait innover et surprendre ses interlocuteurs, car il jugeait que l'intelligence, en tant que capacité de s'adapter à toutes les situations, pourrait être étouffée par une posture de stabilisation et de constance de l'approche ou la façon de faire. Il, nous voulons dire Socrate, considérait que puisque tout individu détient, par-devers lui, la vérité, le seul effort de l'accompagnateur (nous voulons dire le pédagogue) réside dans sa manière de faire pour aider l'esprit à accoucher normalement de la connaissance : d'où sa fameuse maïeutique. En revanche, l'innovation pédagogique, en philosophie, s'inscrit, à bon droit, dans cette perspective socratique. Il n'y a, en effet, aucune raison justifiable de prendre la philosophie pour le lieu d'une perpétuation routinière d'un mode d'apprentissage théorique et idéal. Platon avançait, à juste titre, que : « *celui qui veut goûter de toute science, qui se met joyeusement à l'étude et s'y révèle insatiable, celui-là nous l'appellerons à bon droit philosophe* » (Platon, République, V, 475c.). Innover en philosophie, c'est reconnaître la part vivante d'un savoir expert que l'on soumet à l'adaptation aux situations spatio-temporelles changeantes et/ou évolutives.

La philosophie est le réservoir fécond des innovations pédagogiques du fait de son essence et du défi qu'elle se doit de relever au travers des époques et des sociétés. En effet, l'innovation pédagogique, en philosophie, devient une nécessité indubitable dans un contexte de dévalorisation de la réflexion approfondie chez une non négligeable partie des jeunes étudiants inscrits au Collégial. Cependant, l'innovation ne doit pas être une fin, mais un moyen d'atteindre l'objectif que se fixe le pédagogue, lequel ne saurait être rien d'autre que d'amener l'apprenant à penser par lui-même.

Nous faisons, en revanche, face à une catégorie d'étudiants aux prises avec une invasion incontrôlée d'informations et de préjugés dont il leur est difficile de se départir avec l'avènement des nouvelles technologies. Ainsi, vouloir continuer à penser l'enseignement philosophique sous un angle élitiste, comme ce fut le cas dans le passé, revient à s'autoprogrammer à échouer. Le savoir philosophique est certes élitiste dans l'absolu, mais dans un contexte d'éducation de masse, il convient de se faire moins d'illusion et se refuser à se confiner dans des schémas de référence exclusivement théoriques et hostiles à l'innovation. Le pédagogue, en philosophie, n'est pas simplement un professionnel de la philosophie qui doit, strictement, daigner transmettre le savoir tel qu'il l'a reçu, mais plutôt un accompagnateur qui partage un savoir avec un type d'étudiant détenteur d'un savoir-faire technologique dont il peut, à coup sûr, bénéficier. Souvent, il est possible que soit reproché aux innovateurs un penchant philonéiste. Encore, faudrait-il rappeler que les Athéniens, selon Thucydide, contrairement aux Lacédémoniens doivent leur grand essor intellectuel à leur grand attachement pour la nouveauté ? Ce qui nous paraît nécessaire à éviter n'est point la nouveauté, mais ses revers voire ses versants profanes ou vulgaires. L'enseignant du présent siècle peut-il naviguer à contre-courant du vent de l'évolution technologique ? La réponse à cette question nous apparaît négative.

En guise d'exemple, prenons le cas des technologies de l'information et de la communication (TIC). La presque totalité de l'actuelle catégorie d'étudiants, au niveau collégial, est constamment connectée à internet au point qu'il soit quasi-impossible de les en déconnecter sans risque de, très souvent, les rappeler à l'ordre pendant les cours. Pourtant, autant ils sont connectés à ce merveilleux outil d'apprentissage autant ils sont peu informés de ce qui se passe dans le monde; ils demeurent, pour une large part, sous-informés nonobstant leur permanente connexion. Le fait est qu'ils ne savent pas utiliser, à bon escient, les TIC. Une partie non négligeable - pour ne pas nous livrer à une généralisation hâtive - des enseignants du Collégial, se plaint de l'addiction technologique de nos étudiants. Pourquoi, en bons



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

34

Volume 1 – Numéro 1  
15 octobre 2014  
ISSN 2297-1882

pédagogues, ne pas se saisir de ces outils, en l'occurrence les TIC, pour leur permettre d'en user à des fins utiles et favorables à leur meilleur apprentissage ? Au lieu de nous plaindre du comportement de nos étudiants, ne devrions-nous pas remettre en cause nos approches pédagogiques ? Il est à retenir que l'hétérogénéité ainsi que la différence cognitives et socioculturelle doivent être explorées de cela même qu'elle constitue une richesse à saisir (Przesmycki, 2008)

En effet, c'est ce que nous avons tâché de faire, à savoir remettre en cause l'efficacité de nos façons de faire en nous posant les questions suivantes : ce que nous faisons est-il suffisamment efficace pour permettre à nos étudiants de comprendre le sens et la portée de la philosophie ? Devrions-nous imposer aux étudiants de s'adapter aux méthodes pédagogiques traditionnelles pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage ? Les enseignants de philosophie devraient-ils continuer à se conformer à des injonctions administratives et/ou ministérielles en difficulté d'adaptation aux réalités actuelles de l'étudiant du 21<sup>ème</sup> siècle ? L'obsolescence de certaines de nos pratiques ne constitue-t-elle pas un obstacle à l'atteinte des éléments de compétence établis dans les devis ministériels ?

Il est, pour nous, évident que le modèle traditionnel de l'enseignement de la philosophie n'est plus aussi efficient et efficace qu'il l'était dans le passé. C'est, à coup sûr, un modèle qui marchait et qui fonctionnerait très bien dans des sociétés où ne sont pas encore notées de grandes avancées technologiques. Il est important, nous l'avançons avec humilité, que les enseignants québécois que nous sommes pensions à relever le défi lié à l'innovation. Il nous est important de mobiliser des moyens pédagogiques pertinents en vue de permettre aux étudiants de mobiliser des aptitudes intellectuelles au travers d'activités qui fassent sens pour eux et qui leur permettent ce qu'il est convenu d'appeler « *l'appropriation d'un savoir* » (Robbes, 2009). Le saut peut s'avérer difficile pour autant qu'il nécessite, de notre part, un effort voire une reconversion paradigmatique – et l'on sait qu'il est difficile d'oublier les premières amours -, mais « *à vaincre sans péril, on triomphe sans gloire* », pour reprendre Pierre Corneille (1637) dans le Cid. C'est dans ce

sillage que s'inscrit, à point nommé, l'idée de la classe dialoguée. Qu'est-ce que la classe dialoguée ? Quel objectif se fixe-t-elle ? Quelles sont sa pertinence et son originalité ? Comment se déroule-t-elle ? Et quelles en sont les retombées sur le plan pédagogique ?

### Sortir du cadre bâti : la classe dialoguée, un exemple de pédagogie collaborative innovante

D'inspiration finlandaise, le projet de « Classe dialoguée » est issu d'une fructueuse collaboration entre deux enseignants de philosophie du Cégep de Granby, Touba GUEYE et Rémi ROBERT, soucieux de mieux faire ou simplement procéder autrement. L'innovation pédagogique, en Finlande, est la règle à la différence du Québec où elle est une exception. Les enseignants sont sélectionnés et formés sur la base de critères très rigoureux afin de mieux les responsabiliser et les autonomiser dans l'exercice de leur fonction. « *Valoriser les enseignants permet également de les responsabiliser: cette responsabilisation se reflète dans l'autonomie accordée aux enseignants dans le choix des méthodes pédagogiques et dans l'évaluation pédagogique, sociale ou psychologique des besoins de chaque élève* » (Bénédicte Berner et Philippe Aghion, 2012). Les professeurs sont là comme des ressources et doivent recourir à divers moyens pour permettre aux étudiants d'être en contact avec des connaissances disponibles et accessibles (Robert, 2009). La « classe dialoguée est une initiative dont le sens et la portée résident dans le fait de favoriser des échanges soutenus et rationnels portant sur divers thèmes philosophiques entre des groupes d'étudiants ayant reçu des enseignements différents.

*Objectif* : dans le cadre de l'ambition du Cégep de Granby d'être un espace de travail et d'étude exceptionnel, deux enseignants de philosophie ont jugé pertinent d'inscrire leurs actions dans la création d'une structure d'expression propice à la réalisation d'un esprit de dialogue et de discussion entre des étudiants de groupes d'enseignement disparates. Ainsi, les différentes séances de « Classe dialoguée » ont pour objectif de permettre aux étudiants de pouvoir acquérir des valeurs consubstantielles de la



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

35

Volume 1 – Numéro 1  
15 octobre 2014  
ISSN 2297-1882

formation de leur citoyenneté, et partant de leur ancrage dans les principes fondamentaux de la démocratie républicaine et du vivre ensemble sociétal.

**Pertinence et originalité** : au sortir de chaque « Classe dialoguée », les étudiants devraient avoir une idée précise d'un sujet controversé de philosophie au-delà des impressions, préjugés et dogmes antérieurement reçus. Autrement dit, la principale pertinence et l'indubitable originalité des discussions ou affrontements rationnels seraient d'ouvrir les vases de la connaissance philosophique et permettre, en outre, de consolider le socle pédagogique des enseignants superviseurs et accompagnateurs. Cette initiative est d'autant plus importante que par sa structuration, elle s'avère être une grande première dans l'histoire du département de philosophie du Cégep de Granby.

**Déroulement des séances** : tout d'abord, le choix des thèmes ou sujets s'effectue de façon très méthodique. Deux groupes d'étudiants sont mis à contribution dans chaque séance de « Classe dialoguée ». Les enseignants décident des sujets dont il est question de discuter et en faire part aux étudiants deux semaines à l'avance. Une fois dans la salle de classe, les deux groupes vont devoir s'installer comme ils le souhaitent – aucune restriction de positionnement n'est imposée.

### **Nature des discussions**

\***Première manche** : dès que le sujet est rappelé par l'un des professeurs, la parole est laissée aux étudiants qui la prennent à tour de rôle pour donner leurs avis.

\***Deuxième manche** : après trente minutes de discussion, les enseignants interviennent en procédant à un résumé des points saillants de la discussion.

\***Troisième manche** : les enseignants relancent le débat et les discussions occupent les prochaines vingt minutes au terme desquelles une pause de dix minutes est observée.

\***Quatrième manche** : pendant la pause, les enseignants se concertent pour donner un sujet (cette rubrique est appelée « actualisation de la question »). Par exemple, si la question initiale est « *la démocratie représentative est-elle le meilleur régime politique ?* », l'actualisation de la

question peut être « *comment un citoyen authentique peut-il exiger que les promesses électorales soient respectées ?* ». Ainsi, les étudiants constitués en équipes de quatre ou cinq y exercent leur réflexion, prennent des notes, délimitent les grandes lignes et désignent un porte-parole appelé à venir exposer la position de l'équipe en compagnie de ses coéquipiers.

\***Plénière** : chaque discussion d'équipe est présentée par le porte-parole du groupe désigné. Même si un porte-parole est désigné, tous les membres de l'équipe ont l'obligation de se présenter devant les étudiants. À la suite de chaque présentation, les autres étudiants sont appelés à souligner les manquements et émettre des commentaires de fond et de forme. Si des remarques importantes sont omises, les enseignants interviennent, les soulignent et expliquent, au besoin, les règles appropriées.

### **Distribution du temps de parole**

***Les trois premières manches*** : aucun étudiant ne doit parler plus de deux minutes. Au terme de la prise de parole d'un étudiant, le droit de parole revient, en priorité, à un autre étudiant du groupe opposé. Si personne dans le groupe désigné ne souhaite s'exprimer, la parole est donnée à l'autre groupe. En revanche, si la discussion s'avère monotone ou redondante, les enseignants sont en droit d'intervenir pour relancer le débat afin d'éviter des vides d'expression. Mieux, si les étudiants ne prennent pas la parole, un dialogue s'établit automatiquement entre les deux enseignants qui continuent la discussion jusqu'à ce qu'un étudiant décide de les interrompre pour donner son point de vue. Et ainsi, reprendra la discussion entre étudiants et s'appliqueront, sans détour, les mêmes règles ci-dessus mentionnées.

***La quatrième manche*** : les groupes ont quinze minutes (15) pour se concerter. Les présentations ne doivent pas dépasser deux minutes. Et, les interventions des étudiants pour poser des questions ou apporter des précisions ainsi que celles, éventuelles, des enseignants ne peuvent point excéder trois minutes; ce qui toutefois donne lieu à un temps attribuable à la présentation, par groupe, de cinq minutes. Tous les groupes ne peuvent, certainement, pas passer devant les étudiants, mais les quarante-



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

36

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

cinq (45) dernières minutes de la « Classe dialoguée » sont exclusivement réservées à la plénière dont le principal but est de permettre aux étudiants des différents groupes de se familiariser avec la présentation de positions rationnelles, argumentées, justifiées et soumises à la critique.

### De l'importance de l'usage des TIC pour évaluer les retombées des activités

Lors des séances de classe dialoguée, pendant que l'un des enseignants anime la discussion, l'autre se penche sur l'ordinateur pour mentionner les idées pertinentes qui sont, par la suite, projetées à l'écran. Ensuite, l'usage des TIC ne se limite pas à cette action de rétroaction des idées saillantes. De retour en classe pour une séance de cours normale, les premières quinze minutes sont consacrées à une évaluation de l'activité par le truchement des télévotants (un système de rétroaction immédiate à l'aide de manettes utilisables de façon anonyme. Les questions apparaissent à l'écran ainsi que les statistiques des réponses. Par de simples clics, des données statistiques importantes peuvent être disponibles et utilisables à des fins pédagogiques. D'ailleurs, avec un tel outil technologique, il est possible de ne plus procéder à des révisions individualisées, en pointant du doigt des étudiants. Un simple questionnaire permet de se saisir du pourcentage exact d'étudiants n'ayant pas compris l'essence du cours). Parmi les questions qui leur sont posées, en guise d'exemple, nous pouvons citer les trois suivantes dont la compilation des réponses tout au long de la session d'hiver 2014 a fait apparaître des résultats intéressants : les classes dialoguées vous ont-elles permis de mieux comprendre les règles d'une argumentation (prise de position qui répond aux critères de la raison) ? Avez-vous acquis de meilleures habiletés pour rédiger un texte argumentatif ? Que devrions-nous améliorer pour une meilleure tenue des prochaines séances de classes dialoguées ?

Pour la première question, les réponses recueillies auprès d'un échantillon de 87 étudiants, inscrits au cours 102 (Être humain) attestent d'un pourcentage de 76 % d'étudiants qui disent avoir eu une meilleure compréhension des règles de l'argumentation. 93 % des étudiants disent avoir une meilleure capacité à

rédiger un texte argumentatif. Enfin, 48 % disent qu'il faut changer le lieu et la disposition des chaises (exemple : les étudiants devraient pouvoir tous se voir grâce à la constitution d'un cercle) et 17 % considèrent qu'il faut contrôler davantage les temps d'intervention.

Bien évidemment, les classes dialoguées sont loin d'être parfaites comme en attestent les étudiants. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous y apportons et apporterons toujours des modifications. Ensuite, des méthodes particulières devraient être prises pour valider, avec nos lunettes professionnelles, les réponses des étudiants. 93% témoignent d'une meilleure maîtrise de la rédaction d'un texte argumentatif; encore faudrait-il que nous fassions la comparaison avec nos autres étudiants qui ne sont inclus dans le projet pilote ? Ce travail n'a pas encore été fait; ce qui ne nous confère pas la possibilité professionnelle de confirmer les réponses des étudiants. Cependant, nous sommes à même de constater que grâce aux classes dialoguées, les étudiants comprennent mieux l'argumentation voire la prise de position rationnelle de cela même qu'ils sont tenus d'appliquer oralement ce qui leur est demandé de faire à l'écrit. Lors d'une classe dialoguée, les sophismes et maladresses dans l'expression sont immédiatement repérés et corrigés par les enseignants, car le but d'une telle activité est de pratiquer à l'oral ce que l'on demande de faire à l'écrit.

### Résultats issus des classes dialoguées

Admettre la validation de résultats issus de l'expérience des classes dialoguées revient à devoir rendre compte, au préalable, des objectifs à atteindre dans les cours de philosophie au Cegep. En guise d'exemple, le devis ministériel du cours 101 (Philosophie et rationalité) stipule que l'étudiant doit acquérir des habiletés intellectuelles (conceptualiser, analyser, argumenter et questionner) et méthodologiques (lire et annoter un texte philosophique, résumer et analyser un texte philosophique, utiliser correctement les règles méthodologiques concernant la rédaction et la présentation d'un texte, rédiger un texte argumentatif de 700 mots) pour réussir le cours. Notons qu'une partie importante de nos étudiants éprouve de particulières difficultés à atteindre l'objectif lié à



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

37

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

la rédaction du texte argumentatif final de 700 mots.

Ainsi, le cadre de référence, en termes d'atteinte d'objectifs, ne saurait, en réalité, résider dans un champ autre que celui du devis ministériel. Par conséquent, les retombées des expériences de classes dialoguées s'articulent, bien évidemment, autour des objectifs fixés par ledit devis. C'est l'une des raisons pour lesquelles, à la veille de chaque classe dialoguée, les étudiants doivent rendre un plan de dissertation de 300 à 500 mots. À partir de ces plans, nous explorons les éventuelles pistes de réflexion possibles, car en prenant connaissance des positions des étudiants, il devient plus difficile de se faire une idée de l'éventuelle orientation de la discussion. Et, trois jours ouvrables après la classe dialoguée, les étudiants doivent remettre aux enseignants une synthèse de l'essentiel de ce qu'ils ont retenu lors des discussions; ce compte-rendu doit être constitué d'un minimum de 500 mots. Par voie de conséquence, au travers des classes dialoguées, nous arrivons à faire écrire les étudiants et atteindre, du même coup, un seuil qui dépasse celui fixé par le ministère. Le devis exige 700 mots et nous parvenons à en faire écrire les étudiants entre 800 et 1000. Faut-il, cependant, en déduire que l'objectif ministériel pourrait être facilement atteignable par le truchement des classes dialoguées ? Nous ne saurions l'admettre, car, pour nous la classe dialoguée est un, et non le seul, des moyens d'enseigner la philosophie qu'il faudra améliorer et adapter aux besoins des étudiants.

### Conclusion

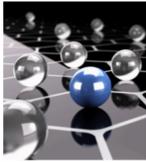
La pédagogie repensée au travers de l'innovation revêt une importance capitale à bien des égards. Il ne s'agit pas seulement de procéder autrement, mais d'apprendre aussi autrement, car elle nécessite de sortir du cadre traditionnel bâti en vue de mieux accéder à de nouvelles pratiques d'antan étrangères à notre champ d'action. Innover, c'est aussi apprécier la beauté de la délinquance inventive ou créative, mais aussi et surtout apprendre à cohabiter avec les risques qui y sont rattachés. Le risque majeur de toute innovation réside dans l'incertitude liée aux résultats issus des premières expériences (même si les résultats sont positifs dès les premières expériences, le

doute peut, toutefois planer sur leur résistance aux cadres spatio-temporels). Les classes dialoguées ne sauraient échapper à cette logique. Seulement, comme tout innovateur, nous demeurons optimistes et confiant de la nécessité de ne pas regarder le monde avec nos yeux périssables dans une posture de spectateurs quand nous savons que nous pouvons l'améliorer. Le fait est que le modèle actuel de l'école n'est plus totalement fonctionnel, car inadapté aux besoins et réalités des étudiants actuels. Nous devons avoir une claire vision pédagogique pour mieux accomplir notre mission professionnelle.

---

### Référence

- Berner, B. et Aghion, P. (2012, 13 mars). Enseignement : s'inspirer de la Finlande, *Médiapart*.
- Corneille, P. (1637). *Le Cid*, (Nouvelle édition 2009), Paris : Garnier Flammarion.
- Fanon, F. (1961), *Les damnés de la terre*, Paris : La Découverte Poche.
- Hameline, D. (1995). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, (12<sup>ème</sup> édition), Paris : ESF éditeur.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, (1<sup>ère</sup> édition), Bruxelles : Coll. *De Boeck*.
- Meirieu, P. (1996). *Pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture ?*, (Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, École, diversités et cohérence), Paris, Nathan, p. 109-149.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, (5<sup>ème</sup> édition 2010), Paris : ESF.
- Platon. *La République*, (Édition 2002; traduit par Georges Leroux), Paris : Garnier Flammarion.



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*, (Coll. *Profession enseignant*), Paris : Hachette éducation.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique mis en œuvre*. Repéré à [http://www.u-cergy.fr/fr/\\_plugins/mypage/mypage/content/brobbes.html](http://www.u-cergy.fr/fr/_plugins/mypage/mypage/content/brobbes.html).
- Robert, P. (2009). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Paris : Éditions ESF.