

Didactique de la philosophie au lycée : faire des "TP" en cours de philosophie ?

Christophe Point, professeur de philosophie

Introduction

Est-il possible d'enseigner la philosophie au lycée en restreignant la pratique d'un enseignement vertical, magistral et frontal ? A cette question, la tradition pédagogique du professeur "expliquant" un texte ou un auteur semble répondre négativement, car ce qui est au coeur de sa pratique, c'est la transmission d'un savoir à un élève. Le professeur enseigne et l'élève apprend. Or, cette réponse entraîne de multiples incompréhensions sur les compétences de l'élève et du professeur. Combien de fois avons-nous entendu des collègues soupirant : "Je ne comprends pas qu'ils ne comprennent pas" ? Cette didactique verticale et duale crée un effet épistémologiquement pervers : les causes d'une pratique inefficace sont cherchées, par les deux agents de cette relation (le professeur et l'élève), du côté du manque de compétences de l'autre agent. Ainsi, la faillite du processus d'enseignement sera instinctivement imputée à un échec d'un des deux agents et la corrélation de ce jugement ne sera que rarement identique.

Nous osons ici une autre réponse par un modèle misant sur un enseignement davantage horizontal, expérimental et collectif. Nous ne donnerons pas de théorisation de cette didactique, les auteurs pragmatistes de l'éducation, l'ont déjà fait¹. Mais pour rendre ce modèle directement concret, nous choisissons de développer et de justifier un dispositif d'enseignement qui en sera l'application effective. Notre description rend explicites les actions des élèves et laisse celles du professeur implicites dans le but de rendre le dispositif le plus adaptable possible selon les situations et les moyens dont il dispose.

Ce dispositif a été développé sur trois années d'enseignement dans différents lycées. Plusieurs enseignants l'ont testé avec des classes de différents niveaux. Il s'applique à des élèves de terminale (S/ES/L/STMG/STI2D) en classe entière, de 30 à 34 éléments. Idéalement, ce dispositif se réalise sur des séances de deux heures consécutives et se déploie pleinement dans une progression annuelle. Néanmoins, il semble possible de le mettre en pratique sur un trimestre seulement, à raison de deux heures bimensuelles².

I) Préparation et mise en place du dispositif

Tout d'abord, le dispositif commence par un redéploiement des tables et des chaises de la classe sous forme de plusieurs îlots de quatre chaises et de quatre tables. Nous avons donc, disposés de façon aléatoire mais néanmoins séparés de quelques mètres, huit îlots permettant d'avoir huit groupes de travail. Le choix des groupes est imposé aux élèves. Chaque îlot reçoit un numéro allant de 1 à 8 et chaque élève entrant dans la salle se voit attribué un numéro (entre 1 et 8 donc) dès qu'il

franchit la porte de la classe. Cela permet de séparer certains élèves trop habitués à travailler ensemble, lorsque ce n'est pas de s'amuser ensemble³.

Sur les îlots, ces élèves vont trouver une photocopie individuelle de chaque texte étudié. Ces textes sont des extraits des textes canoniques du programme de philosophie. Ils sont présentés pour eux-mêmes sans explication, mais possèdent une référence documentaire classique permettant à l'élève s'il le souhaite de le retrouver facilement. De façon idéale, notre dispositif est pensé suivant une progression annuelle où le premier trimestre voit des séances n'analysant qu'un texte tout d'abord, puis le second trimestre permet l'étude conjointe de deux textes, et enfin au dernier trimestre nous parachevons ce dispositif par l'étude conjointe de trois textes.

Si deux textes sont étudiés alors quatre groupes étudieront le texte 1 et les quatre autres groupes étudieront le texte 2. S'il y a trois textes, nous pouvons diviser leurs études par un système de 3 groupes⁴. Ces textes doivent être d'égale longueur et d'égale difficulté à analyser. L'idéal étant bien sûr d'avoir une proximité "intellectuelle" d'argumentation le plus proche possible, nous y reviendrons. A partir du premier trimestre, il est possible de distribuer les textes à l'avance pour que les élèves aient eu le temps de les lire et de régler les problèmes courants d'incompréhension de certains termes, voire même à se renseigner sur l'auteur, sa philosophie etc.

Enfin, le reste des documents est composé de feuilles de brouillon, de scotch et de grandes feuilles blanches A3 vierges (environs deux ou trois par groupes). Voire même A5 si cela est possible. Cette préparation est d'une grande importance et demande un investissement solide de la part du professeur en amont. Le choix des textes est décisif et doit répondre à une logique dialectique (les concepts et positions théoriques de chacun des textes doivent se répondre) et pédagogique (la compréhension égale de la forme argumentative de chacun des textes). Plus ces deux logiques seront précises et fines et plus la suite du dispositif sera efficace. Il est également évident que le professeur doit connaître parfaitement ces textes en question.

II) Les rôles des élèves au sein du dispositif

Après l'explication des consignes sur lesquelles nous reviendrons plus tard, les élèves doivent choisir durant la première heure leurs rôles. Quatre rôles sont possibles, permettant ainsi au professeur de choisir quels sont les rôles qui l'intéressent pour sa séance suivant le niveau de la classe. Ces rôles ont été définis et explicités aux élèves au préalable par le professeur. Ce sont les suivants :

Le dessinateur - Il est celui qui a le rôle le plus simple. Sa tâche est de produire en une heure une illustration graphique du texte étudié qui sera affichée au tableau et donc visible par tous. Deux critères comptent ici.

- Premièrement, ce schéma doit être le plus fidèle possible au fond du texte, c'est-à-dire accorder plus d'importance visuellement aux concepts structurants plutôt qu'aux concepts mineurs, faire un lien visible entre les concepts lorsque ceux-ci sont liés dans l'argumentation interne du texte.

- Deuxièmement, ce schéma doit être compréhensible rapidement. Cet aspect plus axé sur la communication n'a rien d'anodin si l'on suppose que ce qui se conçoit correctement s'illustre clairement (5). Ce premier rôle peut s'évaluer par la présence, la mise en relation et le nombre d'éléments présents sur le schéma.

L'informateur - L'élève ayant ce rôle se voit attribué un droit et un devoir sur ses camarades. - Ce droit est celui de se déplacer physiquement de groupe en groupe pour s'informer de l'avancée de la réflexion chez chacun. Ainsi les élèves de ce groupe n'ont pas la tentation de s'arrêter de réfléchir sur le texte pour aller voir ce qu'ont fait les autres groupes, car un seul élève a le "droit" de faire cela (6). - Néanmoins, le devoir de cet élève est bien sûr d'informer le reste de son groupe de deux façons. A la fois cet informateur peut ramener des réflexions sur le texte traité par le groupe ; dans ce cas là l'information complète un élément manquant à la réflexion collective. Et il peut aussi amener un élément de réflexion d'un autre texte que celui du groupe, ce qui permet à celui-ci de concevoir la thèse adverse à la sienne et de pouvoir accentuer sa propre réflexion. Ce deuxième objet d'information est plus difficile à traiter pour l'informateur, mais si celui-ci y parvient, il peut amener un véritable gain pour l'argumentation du groupe.

L'orateur - Ce dernier rôle est certainement celui qui est le plus facile à comprendre et qui néanmoins reste des plus ardues pour l'élève à qui il échoie. Cet élève a en effet pour objectif de présenter au reste de la classe le schéma construit par son groupe. A la fin de l'heure, le schéma est affiché au mur de la classe, et l'orateur a un délai de cinq minutes pour présenter celui-ci, mais également tout le raisonnement logique du texte que le groupe a dégagé. C'est-à-dire que l'on attend de lui deux compétences.

- Premièrement il s'agit de présenter le travail effectué de la façon la plus claire possible à ses camarades en dégageant le thème, la thèse, la problématique, les moments argumentatifs du texte et les exemples de celui-ci.
- Deuxièmement, il s'agit d'être capable de répondre aux questions des autres élèves. Cela signifie que plusieurs orateurs expliqueront le schéma d'un même texte. Il convient alors pour l'orateur d'être plus synthétique que les précédents orateurs des autres groupes sur les points qui ont déjà été évoqués pour se concentrer sur les différences, les particularités de la compréhension de son propre groupe.

L'archiviste - Ce rôle demande à l'élève d'utiliser le cours de philosophie et l'ensemble des textes vus pendant l'année. Il a pour tâche de mettre en lien le texte étudié avec un autre texte vu pendant l'année. Cette relation peut être de l'ordre d'un ajout d'argument, d'une réfutation, d'un prolongement, d'une illustration etc. L'archiviste devra ensuite l'expliquer au reste du groupe pour que celui-ci puisse l'inclure dans le schéma et/ou dans la présentation de l'orateur. Plus la relation faite est précise, pertinente et adaptée, plus le professeur peut évaluer favorablement la participation de l'archiviste. Ce rôle permet aux élèves de "naviguer" dans leurs cours et de faire des

liens par eux-mêmes entre les différents auteurs, chapitres, notions et ainsi accroître leur vision d'ensemble du programme de terminale (7).

Ces rôles sont expliqués en début de séance par le professeur, mais plus ce dispositif est régulier, plus cette explication peut devenir rapide et implicite. De plus, en début d'année, on peut se contenter seulement du rôle du dessinateur et de l'orateur. Les deux autres rôles de l'informateur et de l'archiviste peuvent être rajoutés au cours de l'année, suivant l'évolution du processus. En effet nous constatons avec Tozzi que les élèves sont plus productifs lorsqu'ils ont chacun un rôle⁸. Cela pour deux raisons : ce rôle correspond premièrement à une "tentation" des élèves qui se trouve légalisée et donc contenue dans certaines limites clairement définies⁹ Et deuxièmement, le fait d'avoir un rôle donne une responsabilité valorisante à l'élève envers lui-même et son groupe.

Notons également qu'à l'occasion de chaque séance, le professeur doit noter la constitution des groupes, c'est-à-dire le nom de chaque élève dans son groupe, mais également son rôle. Cela permettrait dans l'idéal de faire varier les rôles des élèves séance après séance. Si un élève a déjà été archiviste, il pourra cette fois-ci choisir seulement parmi les trois rôles restants. La mise en place des rôles a pour but, en isolant certaines compétences, de montrer simplement aux élèves où sont leurs points forts et leurs faiblesses à travailler. Les rôles permettent aussi d'alterner ces compétences au sein du groupe et de confronter les élèves à une "instruction complexe", c'est-à-dire une réalité de progression plus complexe que celle, habituelle, d'une dualité réductrice entre les "bons" et les "mauvais" élèves¹⁰.

III) Déroulement du dispositif

A) Une fois les consignes données, les textes présentés, et les rôles distribués, les élèves peuvent travailler durant une heure. Pour éviter les mauvais départs dans la réflexion des élèves, au cours de l'année, il nous a semblé judicieux de conseiller aux élèves de ne pas utiliser les compétences de leurs rôles trop tôt. C'est-à-dire, dans la première demi-heure, il leur faut se concentrer tous sur la lecture du texte et son analyse sans rechercher tout de suite à s'informer ou à dessiner ce que l'on croit avoir compris immédiatement. Enfin, le professeur peut circuler à travers les groupes pour répondre aux éventuelles questions de vocabulaire ou de syntaxe qui ne manquent jamais de se poser. Cette première heure est aussi un temps où le professeur peut demander quelques cahiers pour s'assurer que la synthèse ait bien été rédigée. Nous y reviendrons.

B) Pour la deuxième partie du dispositif, le travail ne se fait plus en groupe de travail mais en classe entière. On peut à cette occasion, pousser les dernières tables qui encombrant le devant de la classe et inciter les élèves à prendre une chaise, de quoi noter, et de s'installer dans la moitié de la classe la plus proche du tableau. Il faut en effet qu'ils puissent examiner correctement les schémas. Après le travail par groupe, les élèves doivent procéder à une mise en commun pour s'enrichir de la compréhension de leurs camarades, et ce de façon mutuelle¹¹. La deuxième partie du dispositif se découpe elle-même en deux temps.

1) Le premier temps se compose de l'ensemble des présentations des schémas par les orateurs. Si nous avons huit groupes de travail, nous avons donc huit orateurs qui prennent la parole cinq minutes chacun. Nous veillons à ce que tous les orateurs proposant un schéma du même texte se présentent à la suite. Cela crée un effet d'unité autour du texte qui reste l'objet central de ce dispositif. Nous pouvons alors constater les points communs et les différences des schémas d'explication de ce même texte.

Ces points communs peuvent porter sur la disposition générale du schéma qui traduit la structure argumentative d'ensemble de la pensée de l'auteur¹². Les différences entre les schémas peuvent bien sûr porter sur ce qui devrait être les points communs (structure argumentative d'ensemble ou concepts centraux). Dans ce cas là, il s'agit pour le professeur de rectifier tout de suite l'erreur qu'a pu commettre un groupe. Il est important de noter que nous n'avons pu nous résoudre à écrire sur les schémas des élèves pour indiquer une éventuelle correction. Étant donné que le schéma est la production de la main même de l'élève et qu'elle est exposée au regard de tous, il semble délicat de la rendre illégitime intellectuellement de cette façon. Néanmoins, la présence à chaque fois d'au moins deux autres schémas permet de montrer assez simplement aux élèves leur erreur par une simple comparaison avec les schémas des élèves des autres groupes ayant affronté le même texte.

Ce qui est réellement intéressant et positif, lorsque l'on établit une comparaison entre les schémas d'un même texte, est l'accentuation de telle interprétation des élèves à partir de la présence de concepts secondaires. Cela montre que les élèves de ce groupe ont été attentifs à tel aspect du texte plus qu'à tel autre. Ou bien encore, les différences que l'on peut trouver dans les exemples trouvés par les élèves dans les positions du texte sont également intéressantes pédagogiquement. On montre ainsi, grâce aux travaux des élèves eux-mêmes, que la même idée peut être illustrée de plusieurs façons différentes. Cela augmente les chances de compréhension de celle-ci pour l'élève, car si l'exemple de son groupe ne lui a permis de comprendre que partiellement l'idée du texte, peut-être qu'un exemple d'un autre groupe l'éclairera sur la totalité de celle-ci.

Ce premier temps de la deuxième partie du dispositif a pour objectif de permettre aux élèves de s'informer sur les textes qu'il n'ont bien sûr pas étudié (car ils se sont concentrés sur l'analyse de celui qui leur était dévolu). Ici, la compréhension d'un texte se fait par la présentation d'un élève qui le présente, et ce de façon répétée. Bien sûr les schémas restent à l'appui pour aider à la compréhension de celui-ci.

2) Puis, dans le temps qu'il nous reste, c'est-à-dire souvent une dizaine ou quinzaine de minutes, le professeur peut établir une synthèse des textes étudiés. Il aura à cœur de noter les points centraux de chacun des textes en se référant aux schémas affichés et surtout de mettre en lumière la relation qu'entretiennent les textes entre eux¹³. C'est au professeur à expliquer ce rapport pour que l'élève en comprenne bien la nécessité. Cela peut se faire par l'énonciation d'un problème auquel les deux textes répondent à leur façon. C'est à ce moment là que, par exemple, les concepts principaux

peuvent être définis, les repères conceptuels au programme de philosophie peuvent être repérés et identifiés clairement.

IV) Achèvement du dispositif et notation

Le dispositif se conclut, à la fin de l'heure et de la séance, par l'obligation qu'ont les élèves de prendre en photo à partir de leurs téléphones au moins un schéma de chaque texte étudié. C'est-à-dire que si deux textes sont étudiés, l'élève doit au moins conserver deux schémas¹⁴. L'usage des téléphones est conforme au règlement de l'établissement qui prévoit son usage uniquement dans le cadre d'un travail pédagogique. A l'issue de ce dispositif, un travail "à la maison" doit être réalisé par les élèves pour la prochaine séance. Ils doivent rédiger une synthèse de chaque texte étudié durant la séance sur leur cahier de cours. Le compte-rendu de la séance est donc constitué des synthèses des textes étudiés collés sur le cahier en plus du schéma de chaque texte reproduit à côté de celui-ci. Cette obligation du travail à la maison qui reprend sur le cahier de cours l'ensemble des éléments vus dans le dispositif a été aussi l'objet d'une véritable interaction entre les élèves. En effet, ceux-ci, par souci d'efficacité face à la tâche demandée, se sont organisés en se dotant d'une "dropbox" (plateforme de partage de document en ligne) où les différents documents étaient échangés entre élèves pour permettre à tous et même aux absents d'avoir l'ensemble des documents pour leur travail "à la maison".

Conclusion

Ces Travaux pratiques de Philosophie seront évalués pour chaque trimestre à partir des notes de quatre exercices consécutifs. Chaque séance donne lieu à une évaluation sur cinq points de la qualité du travail de groupe fourni. Cette notation peut évidemment s'adapter au cours de l'année avec une rédaction des synthèses sous formes de parties de dissertations par exemple, ou d'introduction, ou de partie d'une explication de texte. Et le professeur peut vérifier les synthèses dans les cahiers des élèves pendant la première heure, voire même enlever des points si celle-ci n'est pas suffisamment rédigée.

Ce dispositif de Travaux Pratiques de Philosophie s'inscrit dans une dynamique pédagogique claire : faire de l'élève un acteur à part entière de son apprentissage et ce, au sein d'un collectif¹⁵. C'est là que réside le potentiel d'émancipation exceptionnel qui dort dans la tradition philosophique. Apprendre à travailler et à penser ensemble semble n'avoir jamais été un objectif de la philosophie classique. Or si celle-ci veut se tourner vers un enseignement moderne et jouer enfin son rôle émancipateur, elle doit de toute urgence réfléchir à de nouvelles façons de (se) transmettre. Nous espérons que, modestement, ce dispositif contribuera à cette évolution.

(1) Nous conseillons ici l'oeuvre de John Dewey même :

Mais les ouvrages de Michel Fabre et Tsuin-Chen seront également éclairant pour aller plus loin :

- DEWEY John, Démocratie et Education suivi de Expérience et Education, Armand Colin, Paris, 2011.
- FABRE Michel, Philosophie et pédagogie du problème, Edition Vrin, Philosophie de l'é ducation, Paris, 2013.
- TSUIN-CHEN Ou, La doctrine pédagogique de John Dewey, Edition Vrin, Paris, 1958.

(2) Par souci de clarté et d'économie de présentation, nous n'analysons pas ici dans le détail les résultats de cette expérimentation, mais les gains dans les compétences d'analyse, de compréhension et de rédaction sont indéniables. De plus, l'aspect collectif de ces travaux renforce l'ambiance de classe, la solidarité et l'écoute entre les élèves de la classe. Enfin, bien que cela soit difficile à évaluer, les élèves apprécient grandement ce dispositif et le mentionnent en conseil de classe, auprès de leurs parents ou encore dans les évaluations anonymes sur le cours de philosophie.

(3) Toutefois, il est important de noter à ce stade de la description du dispositif que des "ajustements" peuvent être faits, voir même conseillés. C'est-à-dire que lorsque le hasard crée des groupes dont l'un est particulièrement faible (par exemple, avec trois élèves sur quatre déclarés "en difficulté" lors du conseil de classe du premier trimestre), il est souhaitable d'intervertir certains élèves pour un meilleur équilibre.

(4) Par exemple, trois groupes travailleront sur le texte 1, trois autres sur le texte 2 et deux groupes sur le texte 3.

(5) L'usage de couleurs, de dessins figuratifs ou autre effets esthétiques n'ont bien évidemment de sens qu'en vertu de cette nécessité.

(6) Par contre, une des limites à ce rôle est qu'un groupe ne peut accueillir plus d'un seul informateur et que celui-ci doit se déplacer avec le plus de discrétion possible (pour éviter une augmentation du bruit superflue).

(7) Il leur rend également plus facile le travail à réaliser sur leur cours car ils se rendent compte à quel point il est plus facile de travailler avec un cahier bien tenu, référencé, précis et propre. Les cours du mois d'octobre ne sont plus relégués au fond d'une chambre car ils sont potentiellement mobilisables à chacun des TP. La bonne tenue du cahier peut également être vérifiée à ce moment-là.

(8) TOZZI Michel, Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs, Lyon, Chronique sociale, 2006.

(9) Par exemple, la tentation de voir ce que les autres groupes font se trouve "contenue" dans le rôle de l'informateur.

(10) COHEN Elisabeth, Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle, trad. Fernand Ouellet, Les Presses de l'Université Laval / L'Harmattan, 2002.

(11) On peut également noter qu'il ne nous paraît pas indispensable de déplacer les tables et les chaises de nouveau car une fois les élèves installés, nous perdrons trop de temps à les faire se déplacer une nouvelle fois.

(12) Par exemple, si le texte se propose de présenter une opposition entre deux concepts ou deux idées, le schéma des différents groupes a des chances de se présenter sous la forme d'un tableau de deux colonnes présentant cette opposition. Mais ces points communs peuvent aussi porter sur les concepts centraux du texte qui vont apparaître avec autant d'importance sur le schéma.

(13) Cette relation peut être par exemple antithétique. La thèse d'un texte de Platon sur l'origine de la connaissance peut s'opposer à un autre texte de David Hume sur ce point. Ou bien il peut s'agir d'une relation de complémentarité, par exemple, tel texte de Nietzsche et de Schopenhauer se complètent sur une définition du concept de désir.

(14) Il est intéressant de noter que les élèves n'ont pas obligation de prendre en photo le schéma que leur groupe a réalisé. Si, à la présentation d'un orateur et après le retour du professeur, un élève trouve qu'un autre groupe a réalisé un schéma plus clair et plus compréhensible que celui qu'il a fait, alors il peut prendre en photo un autre schéma. L'important est que l'élève garde l'outil le plus adapté à sa propre compréhension.

(15) LIPMAN Matthew, "Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie" [1989], in Catherine Leleux (dir.), La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion, Bruxelles, de Boeck, 2005.