

Engager l'élève à dissenter sur un sujet de philosophie : un détour par l'usage du corps et du débat

Christophe Point, professeur de philosophie

Introduction : engager l'élève

Traiter un sujet de dissertation en classe de terminale, c'est s'exposer à une difficulté majeure : celle de vaincre l'apathie des élèves pour le sujet. Celui-ci leur semble souvent absurde, inutile et incompréhensible. Absurde car la formulation paraît être faite pour échapper à la compréhension rapide de celui-ci, les concepts ne sont pas utilisés dans leur sens ordinaire ou alors sont juxtaposés avec d'autres termes inhabituels. Ainsi le sens commun n'a pas prise sur le sujet et celui-ci tombe des mains des élèves. Le comprendre ne relève alors plus d'aucune utilité si ce n'est celle de faire plaisir au professeur ou se soumettre à l'exercice. L'élève, le bon élève au moins, regardera le sujet avec un oeil utilitaire, celui qui comprend pour réciter, qui apprend pour être noté, et ainsi se pliera à la forme du sujet avec une mauvaise foi toute scolaire qui est bien loin de l'étonnement philosophique que nous prônons. Ainsi l'incompréhension de l'élève se révèle être double face au sujet. Il semble se demander

1. Pourquoi son professeur s'amuse-t-il autant à construire des phrases aussi loin de sa réalité ? Et comment peut-il espérer que moi, élève, je puisse éprouver le moindre intérêt pour ce drôle de jeu ? (Problème de l'apathie intellectuelle)
2. Et si la philosophie est une matière scolaire sérieuse apportant des connaissances, sans être simplement un jeu de rhétorique, alors pourquoi le professeur ne formule-t-il pas plus clairement ce qu'il attend de nous ? Pourquoi ce passage obligé par le sujet de dissertation pour réfléchir sur des concepts vus en cours ? (Problème de l'apathie pédagogique).

Face à ces deux lignes d'interrogation, les professeurs de philosophie se replient généralement derrière l'impératif du programme, de la tradition française, quand ce n'est pas un simple "c'est comme ça et puis c'est tout". Mais cela ne convient pas et nous le sentons. Je souhaite proposer ici une autre façon d'aborder la nécessaire étude du sujet de dissertation en classe de terminale. Le dispositif aménagé repose sur une hypothèse pour répondre au problème de l'apathie intellectuelle et pédagogique : celle de **l'engagement de l'élève**. L'élève éprouve une double distance avec le sujet de dissertation qui ne peut être franchie qu'à condition que l'élève s'engage émotionnellement, socialement et intellectuellement à résoudre le problème que l'énoncé du sujet recèle. Nous devons, si nous conservons l'exercice de la dissertation, proposer un dispositif qui va obliger l'élève à s'engager dans la résolution du problème. Le propos de mon argumentation repose sur l'idée qu'il faut voir le sujet comme le lieu d'un problème à résoudre¹. Cette conception pragmatiste² nous oblige alors à penser une manière de faire en sorte que le sujet devienne un problème pour l'élève, afin que le concevoir comme un problème personnel à résoudre soit une tâche plus aisée qu'elle ne

l'est pour l'heure. Pour mener à bien ce pari, je souhaite proposer ici deux outils habituellement peu sollicités dans le cours de philosophie : le débat et l'attention au corps.

Nous ne développerons pas plus ici la dimension théorique sous-jacente au dispositif proposé. La conception d'un savoir comme produit d'interactions sociales, la démarche de l'enquête collective ou l'apprentissage comme processus de résolution des problèmes ont déjà été débattues par d'autres que moi³. Nous souhaitons ici nous concentrer sur la modélisation d'un dispositif réalisant ces conceptions pédagogiques au sein d'une classe de terminale en France, dans un cours de philosophie. Ce dispositif a été développé sur une année 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 séquences de deux heures consécutives et précédées par des heures d'enseignement plus "classiques". Il doit aussi se déployer idéalement dans une progression annuelle, mais il semble possible de le mettre en pratique sur un trimestre seulement, à raison de deux heures bimensuelles pleines. Nous nous concentrerons ici sur la description de la séquence en question, mais il est indispensable de faire précéder et succéder celle-ci d'un cours plus magistral où les connaissances et concepts mobilisés seront définis et étudiés par le professeur.

I/ Forme générale du dispositif

La première chose à faire est de disposer les tables et les chaises de façon à dégager un espace conséquent au centre de la classe ; c'est là qu'aura lieu le débat entre les élèves. On laissera sur les deux côtés latéraux de la salle une rangée de huit bureaux où s'assièreront les 16 élèves désignés comme observateurs au premier tour. Devant le tableau, on complètera le bureau du professeur par deux autres bureaux de chaque côté où siègeront les quatre élèves désignés en tant qu'"experts". Ainsi les élèves "orateurs" pourront poser leurs affaires au fond de la salle et se tenir debout au milieu de l'espace, à la vue de tous.

Au moment où les élèves entrent en classe, on leur donne un numéro de la façon suivante ; "1 assis", "1 debout", "2 assis", "2 debout", "3 assis" etc. Sur une classe de 34 élèves par exemple, on obtient 16 élèves "assis", 16 élèves "debout" et 4 élèves "expert". Ainsi les 16 élèves "assis" peuvent s'asseoir aux bureaux latéraux, ce seront les observateurs du débat et les 16 élèves "debout" formeront le premier groupe de débatteurs au centre de la salle. Ces numéros auront également une utilité pour la seconde heure, nous y reviendrons. Pour l'instant, il nous faut dire quels sont ces rôles donnés aux élèves.

A) Les débatteurs

Ces élèves seront au coeur du débat. Un sujet va leur être proposé, ainsi qu'un positionnement avec deux alternatives claires, c'est-à-dire une thèse et une antithèse. Ce débat a pour particularité de ne pas se dérouler assis derrière son bureau. En effet, cette position physique de l'élève a tendance à créer un repli de l'élève sur lui, à marquer une distance avec le cours qui s'effectue devant lui. Le

périmètre du bureau et de sa chaise, c'est pour l'élève tout l'espace que lui donne l'institution scolaire, il est alors presque logique, en termes d'intelligence des corps dans l'espace, que l'élève se l'approprie et en fasse parfois sa position défensive face aux professeurs et à ses camarades au sein de l'économie spatiale de la classe. Enlever le bureau et obliger l'élève à être debout brise ce code, il surprend l'élève et le force soudainement à être présent en entier dans le débat qui va se mener. Le corps devient alors un outil conscient de sa réflexion intellectuelle. Le professeur pourra alors être attentif à tous les signes corporels que lui envoient ses élèves lors du débat (s'ils se tiennent droit et ferme durant la discussion, s'ils se déplacent, s'ils se cachent derrière leurs camarades etc.)⁴.

B) Les observateurs

Ces élèves sont les bénéficiaires du débat, car ils ont pour rôle de transcrire pour eux toutes les informations utiles du débat. Leurs camarades débatteurs s'expriment et échangent des arguments selon une logique argumentative que les élèves observateurs doivent reproduire à l'écrit par eux-mêmes de façon autonome. Contrairement à la prise de notes de la parole du professeur, les élèves sont face à une tâche plus difficile. En effet, la parole de leurs camarades est moins posée, moins claire, moins simplement exposée que celle du professeur. Et en même temps, il s'agit d'une parole qui leur est proche, plus familière et plus accessible. On peut supposer que cet exercice développe leur compétence d'autonomie à la prise de notes. Séquence après séquence, l'élève peut donc réfléchir à une prise de notes personnelle où il ne s'agit plus de tout recopier, mais d'opérer une sélection parmi ce qui lui paraît le plus pertinent pour l'argumentation. Il peut alors comprendre que la qualité de son travail dépend d'une certaine objectivité des paroles rapportées, mais aussi d'un engagement personnel dans son écriture : il doit écrire pour lui un contenu objectif sans posséder de trame de rédaction automatique. Le professeur pendant le débat pourra passer derrière ces élèves là pour constater la progression de la prise de notes, corriger certains points, s'étonner de la place de tel argument à tel endroit. Enfin, dans un premier temps, peut-être vaut-il mieux conseiller aux élèves d'être attentifs à la disposition spatiale des élèves débattant pour noter leur contribution. Cela peut, dans un premier temps, les aider à cette prise de notes.

C) Les experts

Ces élèves ont un rôle particulier et difficile qui les place légèrement à l'écart du débat. Sur leurs bureaux ont été placés plusieurs manuels de philosophie ainsi que des dictionnaires. Ils peuvent également se servir de leur classeur de cours ou de tout autre élément permettant la recherche d'informations. Leur rôle est le suivant : rechercher pour l'une des deux alternatives le plus possible de définitions des concepts et des notions et de références philosophiques permettant de traiter ce sujet. Les manuels permettant d'avoir accès à de nombreux textes présentant de courts résumés de leurs thèses, les dictionnaires proposant des définitions générales, etc. tous ces outils étant à leur disposition, les élèves doivent alors mobiliser des capacités de recherche d'information rapidement. Durant le temps du débat, soit 25 minutes environ, ils ont accès à l'une des surfaces latérales du tableau pour écrire définitions et références. A la fin du débat, quelques minutes sont accordées aux deux équipes d'experts pour expliquer à toute la classe les informations retenues. Il ne s'agit pas de

remplacer un cours de philosophie fait par un professeur, celui-ci doit impérativement avoir lieu avant ce genre de séquence, mais de placer l'élève en position de sélectionner de lui-même la matière philosophique qu'il juge nécessaire. La difficulté de ce rôle doit nous inciter à choisir soigneusement les élèves qui le porteront.

III/ Déroulement du travail proposé

La première heure, une fois les observateurs installés et interdits de parole, un élève expert tire un sujet⁵, l'énonce à toute la classe et le note au centre du tableau. Les débatteurs ont alors quelques minutes pour se placer dans l'espace central de la salle. Celui-ci est coordonné par deux axes perpendiculaires. De gauche à droite de la classe⁶, l'élève peut indiquer la thèse qu'il souhaite défendre. Par exemple, si le sujet est "La solitude est-elle le prix de la liberté ?" le côté gauche sera l'endroit où se placeront les élèves pour qui la solitude ne peut être le prix de la liberté. Et à l'inverse, à droite, les élèves défendront la thèse opposée, à savoir, la solitude est bel et bien le prix de la liberté. Le centre deviendra alors un espace neutre où l'élève peut indiquer son indécision entre les deux thèses. Plus l'élève sera prêt du centre, moins il indique sa conviction pour la thèse. A l'inverse, plus un élève se rapproche d'un bord et plus il montre la radicalité de sa position.

Le deuxième axe peut être amené à partir de la deuxième ou troisième séquence, lorsque le premier axe a bien été compris. Il s'agit d'un axe allant du fond de la classe jusqu'au-devant, près du tableau. Plus on se rapproche de celui-ci et plus on affirme par sa position sa conviction dans la thèse que l'on défend (quelle qu'elle soit par rapport au premier axe). A l'inverse le fond de la classe reflète notre incertitude face au sujet. Ce deuxième axe, s'il est maîtrisé, peut être extrêmement intéressant pour les élèves car il les empêche de confondre radicalité et assurance. Cela a deux conséquences. Premièrement, les élèves peuvent ainsi exprimer une position nette de réponse au sujet, mais sans pour autant tenir des propos extrêmes et radicaux. Ils peuvent alors construire une réponse modérée, mais sans être vague pour autant. La deuxième conséquence est que cet axe permet aux élèves d'exprimer peu à peu leur progression dans la compréhension du sujet. S'ils commencent, perdus, au fond de la classe, ils peuvent peu à peu se rapprocher du devant, au fur et à mesure que les débats avancent. Le professeur peut ainsi également repérer et distinguer les élèves souhaitant tenir une position médiane et ceux qui restent simplement dans l'incompréhension du sujet.

Ainsi pendant le temps du débat, les élèves peuvent débattre en prenant la parole à tour de rôle et se déplacer dans l'espace au fur et à mesure de leur réflexion. Pendant ce temps, les observateurs ont à charge de noter les arguments prononcés par leurs camarades. Le professeur peut alors animer de plusieurs façons différentes. Nous en proposons trois, mais il revient bien à l'intelligence du professeur de réagir et d'adopter une façon de débattre à partir de sa connaissance des élèves, de leur timidité, de leurs relations entre eux etc. Ce que nous proposons ici est davantage une formalisation (une régulation didactique) de trois méthodes de débats qui cherchent à inciter les élèves à trois efforts d'argumentation différents. A la suite des réflexions de Guy Brousseau⁷, il nous a semblé important de faire varier la situation du débat par plusieurs paramètres. Chacune des

méthodes proposées forme donc un "contrat didactique" différent, où l'on aide l'élève à se repérer dans la situation particulière par une attitude et des consignes particulières.

A/ la méthode interventionniste : un guide serré

Cette première méthode donne un rôle très actif au professeur, en le plaçant comme un participant du débat en lui-même. Il quitte alors son rôle d'observateur ou d'arbitre pour rentrer dans l'échange des arguments. Ce choix du dispositif permet de dynamiser davantage le débat et de le faire progresser plus vite. Par exemple, si face à un sujet, les élèves dans leur ensemble ne sont sensibles qu'à l'évidence d'une seule des deux alternatives du sujet, le professeur peut venir prendre le contrepied de cette évidence et soutenir une position adverse. Il peut alors déployer des questionnements, des paradoxes, des exemples etc. pour questionner les élèves et faire évoluer leur positionnement. Néanmoins cette méthode comporte deux inconvénients qui sont deux risques pédagogiques. Le premier et le moins problématique est que le positionnement du professeur dans l'espace de la classe (suivant les deux axes du débat) le fixe au sens littéral. Celui-ci ne peut plus se déplacer à sa guise au risque de mettre à mal l'exercice. Ainsi le professeur perd de sa capacité à surveiller l'ensemble de sa classe selon le lieu où il se situe dans le débat. Le deuxième risque, plus conséquent, réside dans le fait qu'en prenant part au débat, le professeur force les élèves à développer des arguments contre lui. La parole développée devient un discours d'affrontement, d'opposition, qui correspond mal avec la neutralité objective développée par l'enseignant durant les autres moments de son cours. De plus, certains élèves vont alors chercher à argumenter, non plus pour faire avancer une réflexion, mais dans le but d'être contre l'enseignant et son autorité. Cette première méthode n'est donc efficace que si elle parvient à éviter cet écueil.

B/ la méthode analytique : un semi-guidage

Cette deuxième posture développe un rôle médian au professeur. Celui-ci aura pour tâche de structurer le débat à partir des éléments d'argumentation donnés par l'élève. Il ne doit pas amener de nouvelles idées mais aider les étudiants à pousser leurs argumentations. Ce travail a été mis en lumière dans les réflexions de Tozzi⁸ et d'autres en philosophie pour enfants⁹, où le but est souvent de faire reformuler par l'élève ou un de ses camarades ce qui vient d'être dit. La reformulation, la définition, l'exemplification, la réfutation etc. toutes ces opérations peuvent être demandées aux élèves et ainsi augmenter la clarté du débat à partir de la matière apportée par les élèves. Ce rôle demande une grande attention de la part du professeur aux élèves car il doit à partir des arguments des élèves réfléchir aux opérations qu'il souhaite leur demander, tout en conservant en tête la direction qu'il souhaite faire prendre aux débats. Cette méthode peut être extrêmement riche pour les élèves car elle est la plus exigeante sur le plan de l'argumentation, mais elle est également la plus difficile et la moins spontanée des méthodes. On peut donc la conseiller une fois que le dispositif est clair pour les élèves et que plusieurs séquences ont été faites avec eux.

C/ Autonomie : la méthode libre

Cette dernière méthode, la plus instinctive sans être la plus facile à pratiquer, est de laisser les élèves complètement libres de leurs interactions durant le débat. Cela est souvent apprécié de la part des élèves car on "libère" leurs paroles (sans pour autant accepter tous les écarts de vocabulaire) sur des sujets complexes où ils peuvent donner leurs avis. Mais elle a pour inconvénient de ne pas orienter le débat et donc parfois mener à des égarements hors du sujet. Peut-être le professeur peut limiter alors son intervention à signaler ces hors-sujets. Enfin cette méthode peut mener également à des démarrages un peu lents du sujet ou à des essoufflements de celui-ci. Si plus aucun élève ne parle, il faut alors résister à la tentation de donner soi-même son avis, pour donner la parole aux élèves plus timides ou à ceux qui systématiquement ne prendront la parole que si on la leur donne explicitement. Il faut également parfois intervenir pour séparer deux élèves monopolisant le débat et le ré-ouvrir à l'ensemble des élèves débatteurs. Cette dernière méthode est donc intéressante pour aller jusqu'au bout de ce dispositif lors des dernières séquences mais ces limites (essoufflement ou monopolisation de la parole) apparaissent rapidement si le degré d'autonomie est trop grand pour les élèves.

Ainsi, quelle que soit la méthode utilisée, à la fin de la première demi-heure de cours, on fait appel aux experts pour recevoir leurs informations. Puis on inverse les rôles ; les élèves débatteurs deviennent observateurs et vice-versa. On tire alors un nouveau sujet et un nouveau débat commence. Cette forme de débat assez court temporellement a deux avantages. Premièrement, elle permet de traiter rapidement deux sujets sans pour autant s'éterniser ou tout dire d'un seul sujet. Les élèves auront des informations et des arguments sur les deux sujets, ce qui leur permettra un véritable choix en deuxième heure, semblable à celui qu'ils auront à faire le jour du baccalauréat. Et le deuxième avantage réside dans le fait que faire deux débats permet de diviser la classe en deux. Ainsi à 16 élèves environ, on peut réellement mener un débat avec la participation de tous. Ce qui ne serait pas le cas si on en réalisait un seul car la parole serait davantage concentrée sur quelques élèves.

La deuxième heure se déroule alors de la façon suivante. On dispose de nouveau les tables et les chaises pour avoir huit "îlots" de quatre places par îlot, soit deux bureaux de deux places et quatre chaises. On numérote alors ces îlots de 1 à 8 et on indique aux élèves que ceux qui ont reçu en première heure le numéro 1 ou 2 formeront le groupe 1, que les numéros 3 et 4 formeront le groupe 2, les numéros 5 et 6 le groupe 3 etc.¹⁰. Le but de ce placement est que chaque groupe formé pour la deuxième heure soit composé de deux élèves ayant été observateurs lors du premier débat et de deux autres élèves lors du deuxième débat. Ainsi le choix du sujet peut se faire de façon plus équilibrée. Les élèves experts peuvent alors être placés par le professeur pour compléter certains groupes où des élèves sont absents ou alors vers des groupes composés d'élèves plus "faibles", ils seront alors un soutien et une aide précieuse pour ces groupes qui pourraient en avoir besoin.

Durant cette deuxième heure, les consignes sont les suivantes : les groupes de quatre élèves doivent choisir un sujet en commun et le traiter ensemble pour produire à la fin de l'heure un plan détaillé de

dissertation sur le sujet choisi. On demandera de rédiger complètement l'introduction et de développer des plans en trois parties. L'organisation interne des groupes sera laissée à l'autonomie des élèves, mais le professeur peut, pendant cette heure, passer entre les îlots pour s'assurer que le travail avance ou répondre aux questions des élèves. Après plusieurs séquences, si on constate des difficultés dans certaines classes lors de cette deuxième heure, on peut alors laisser les manuels et dictionnaires en consultation libre lors de cette heure, ainsi que demander la restitution du travail quelques jours plus tard, pour laisser aux élèves intéressés le soin de le finir chez eux ou durant l'étude.

III/ Evaluation et objectifs du dispositif

Comment s'effectue l'évaluation d'un travail issu de ce dispositif ? Techniquement, à la fin des deux heures, chaque groupe rend un plan détaillé écrit par les quatre élèves. Pour une classe de 34 élèves, nous avons donc 8 copies allant d'une à deux copies doubles. Le travail à fournir par le professeur en aval du dispositif est donc conséquent mais moindre que si un travail était à rendre individuellement par chaque élève. Si le dispositif est répété en quatre séquences, on peut veiller au moyen d'une feuille d'inscription au fait que chacun fasse les différentes parties de l'exercice sur les quatre travaux. Si les groupes changent régulièrement, il est alors possible que chaque élève s'essaie à la rédaction de l'introduction sur l'ensemble des quatre séquences par exemple. Ainsi, tous les élèves peuvent progresser sur le plan méthodologique tout en restant en confiance, de par la présence du groupe dans l'exercice de rédaction.

L'évaluation du travail rendu peut se concentrer sur plusieurs critères. Ceux-ci doivent être définis précisément pour être exprimés explicitement auprès des élèves. Ainsi les attentes du professeur envers ces critères seront connus des élèves et peuvent même être l'objet de précision, de rectification ou d'explication méthodologique. Premièrement, pour l'introduction, on sera particulièrement sensible à la construction de la problématique avec la démonstration du paradoxe qui sera ensuite développé par les analyses des deux thèses alternatives (formalisées spatialement par le débat debout), ainsi qu'à une annonce de plan articulant logiquement les parties entre elles. Deuxièmement, les deux premières parties du travail étant devenues relativement accessibles aux élèves, on peut concentrer l'évaluation de celles-ci sur la clarté de l'argumentation interne à celles-ci, ainsi qu'à la qualité des références philosophiques et des exemples mobilisés.

Mais, c'est, troisièmement, au sein de la troisième partie du travail que nous pouvons resserrer nos exigences en valorisant les travaux où celle-ci apparaît comme une nécessité de résolution des apories des deux parties précédentes. C'est sur celle-ci que les élèves ont le plus de difficultés à formuler leur argumentation. Développer une troisième thèse, supérieure en termes d'arguments, aux deux premières, leur demande de dépasser les propos de leurs camarades prononcés lors du débat. Il faut donc rechercher une façon dialectique de proposer un troisième lieu où le sujet sera traité avec plus de clarté et de pertinence. C'est sur ce point, à notre avis, que les élèves doivent concentrer leurs efforts grâce à ce dispositif.

Enfin, des points peuvent être attribués, dans la notation, aux groupes faisant preuve dans leurs écrits d'une cohérence entre les productions individuelles des élèves. Celle-ci ne pouvant être que la résolution d'un bon travail en coopération des élèves peut être notée favorablement. De plus, cette attention est cohérente avec le fait que l'évaluation du travail est collective. La note individuelle de l'élève, si on la calcule sur 20, peut alors se faire par l'addition de quatre notes sur 5 points, correspondant chacun à un travail collectif rendu après une séquence¹¹.

L'évaluation du dispositif doit faire l'objet d'une explication claire avant le déroulé de celui-ci. En effet, l'équilibre des exigences individuelles et collectives doit apparaître comme le fruit d'une exigence méthodologique. C'est-à-dire qu'il nous semble important que les élèves comprennent que le groupe est un moyen pour eux de libérer et d'améliorer leur réflexion personnelle. Le temps du débat a pour objectif de réfléchir aux sujets proposés avec plus de productivité que si l'élève était seul face à sa copie. Puis, le temps de rédaction en groupe a pour objectif de rendre possible la rédaction d'un plan détaillé dans son ensemble en une heure, ce qui serait très difficile pour l'élève seul également. Néanmoins il ne s'agit pas seulement de gagner du temps pour gagner du temps, mais de pouvoir parcourir toutes les étapes de raisonnement que demande le traitement d'un sujet en un temps court, tout en rendant possible la rédaction d'une partie par l'élève et ainsi le faire progresser par rapport aux attentes rédactionnelles nécessaires à l'épreuve du baccalauréat.

Conclusion : vers une pédagogie du corps ?

Par ce dispositif, il est clair que nous cherchons à développer l'autonomie des élèves au moyen de plusieurs outils : le débat et le corps. Ils sont pensés ici comme moyens de l'engagement de l'élève dans le travail d'analyse du sujet de dissertation. Une fois cet engagement provoqué, la réflexion philosophique peut suivre son cours.

Débattre est donc ici un moyen de sortir l'élève de son isolement intellectuel, de son face-à-face silencieux avec le sujet. En confrontant son point de vue avec d'autres camarades, nous faisons le pari que c'est par l'autonomie collective permise par le dispositif que l'autonomie individuelle de l'élève peut se développer. La pratique répétée de celui-ci nous conforte dans cette idée. Le groupe sert ici l'individu, l'action et les confrontations du groupe entier permettent à l'individu de progresser et de suivre sa propre réflexion. C'est en se positionnant les uns par rapport aux autres que les interrogations, les positions et les arguments vont surgir de façon plus efficace que lors d'un duel cognitif avec le sujet ou bien portés par le seul canal de la voix du professeur. Il est étonnant, durant ces séquences, d'entendre des voix trop peu connues de certains élèves, qui d'un coup s'élèvent et portent des propositions philosophiques en leur nom propre. Même si faire participer tout le monde n'est pas chose facile, ce dispositif fait en sorte que chacun a un intérêt à le faire car il est clair que le débat s'enrichira de la parole des uns et des autres. Le cours ne peut plus avoir lieu de la même façon avec ou sans les individus que sont les élèves. Si le dispositif leur rend sensible ce fait, cela ne peut qu'inciter encore plus l'élève à cet engagement intellectuel que nécessite le traitement d'un sujet de dissertation¹².

Mais l'objectif de ce dispositif est aussi d'associer la notion d'engagement avec celle de l'usage du corps¹³. Bien que celui-ci ne soit sollicité que dans la première partie du dispositif et qu'il ne faut pas lui accorder tout le bénéfice de la séquence, il me semble important de souligner son rôle ici. Nous partons du constat que l'élève au quotidien à l'école n'engage que très peu son corps à des fins pédagogiques. Son espace de déplacement étant limité et égalisé à celui de ses camarades, il en devient indistinct et non-signifiant. En tant que professeur, nous attendons que l'élève soit corporellement neutre durant le temps de l'apprentissage ou bien investi très partiellement (par exemple : lever la main en l'air pour demander la parole). C'est ce que ce dispositif tente de briser. En donnant une place physiquement à l'élève, on tente de lui donner également une place intellectuellement dans le travail philosophique.

Nous cherchons à montrer que c'est par la mobilisation du corps que l'élève peut s'engager dans la réflexion philosophique. Ici le corps est pensé à la fois comme un donné naturel et comme un produit social. Comme donné naturel tout d'abord, car la façon de se tenir de l'élève lors de son argumentation va révéler pour le professeur et les élèves un caractère ou une assurance propre de l'élève s'exprimant, et donc influencera le regard des élèves sur leurs propres arguments. Un élève se tenant les bras croisés, ou rougissant, ou avachi sur une chaise va indiquer une lacune dans sa communication. Cela va alors indiquer une faible disposition de l'élève au débat et donc au partage de ses arguments au sein du dispositif. A l'inverse, un élève peut exprimer par son maintien ou encore par ses gestes d'expression une aisance ou son investissement. Le corps est alors ici révélateur de l'engagement des élèves.

Mais le corps peut aussi être pensé comme produit social, c'est-à-dire le fait de se positionner dans un espace qui devient signifiant, oblige le corps à participer et à se placer vis-à-vis de ses camarades. Il peut alors être un outil d'émancipation lorsqu'un élève sort spatialement d'un groupe d'élèves pour défendre un point de vue différent. Ou bien montrer une volonté d'indifférenciation lorsque plusieurs élèves s'efforcent de rester "collés" le plus possible les uns aux autres pour affirmer une homogénéité intellectuelle et corporelle. Ici le corps n'est alors pas tant un révélateur qu'un moyen d'engagement intellectuel.

Nous avons conscience que ce dispositif propose un engagement corporel faible par rapport aux potentialités infinies de celui-ci dans un processus d'apprentissage. Mais le simple fait de se poser la question " comment favoriser un apprentissage intellectuel par le corps ?" montre l'intérêt de rapprocher l'engagement intellectuel et physique là où l'école les sépare artificiellement. Ainsi, ce dispositif pourrait encore évoluer dans cette direction, en faisant preuve d'une attention accrue aux corps des élèves. On pourrait par exemple, au début du dispositif mais après avoir donné le sujet du débat, les faire déambuler dans l'espace du débat, en ronde libre, pour leur faire occuper tout l'espace de la classe. Ce déplacement, servant d'échauffement au débat, permettra aux élèves d'abandonner leurs codes implicites et quotidiens de posture spatiale pour en adopter de nouveaux. L'ajout de cet échauffement créera un mouvement de la part des élèves qui leur permettra de réfléchir à leur positionnement par rapport au sujet. Plutôt que d'avoir ce temps de flottement dans

la classe à l'annonce du sujet du débat, cette déambulation peut créer un temps individuel de réflexion bénéfique à l'engagement de l'élève.

S'il faut conclure, nous pouvons dire que ce dispositif est un premier pas en didactique de la philosophie pour faire du corps des élèves un outil et un instrument de l'étude d'un sujet de dissertation. Le gain de cet usage du corps est de susciter plus intensément un engagement de l'élève dans la résolution du sujet. Nous espérons que ce dispositif fait du corps un outil de la réflexion car il permet la production d'un sens. En se déplaçant dans l'espace suivant sa position intellectuelle, l'élève par son corps produit de la signification pour les autres élèves. Mais le corps devient aussi un instrument, car il aiguise la perception du problème. En se situant spatialement par rapport à d'autres corps exprimant un point de vue différent du sien, l'élève peut mieux comprendre les subtilités des réponses à un sujet. Son corps devient un moyen de percevoir et d'exprimer des différences d'idées, son adhésion à un argument, son doute face à un exemple etc.

Ce dispositif n'a donc peut-être qu'une seule valeur ; celle de montrer qu'une pédagogie du corps et du débat est peut-être possible et utile à la didactique de la philosophie. Nous espérons que, modestement, ce dispositif contribuera à une évolution dans ce sens¹⁴.

(1) FABRE Michel, Philosophie et pédagogie du problème, Edition Vrin, Philosophie de l'éducation, Paris, 2013.

(2) Nous conseillons ici en littérature primaire l'oeuvre de John Dewey même : DEWEY John, Démocratie et Education suivi de Expérience et Education, Armand Colin, Paris, 2011. Mais l'ouvrage Tsuin-Chen est également éclairant pour aller plus loin : TSUIN-CHEN Ou, La doctrine pédagogique de John Dewey, Edition Vrin, Paris, 1958.

(3) BRAUER Markus, Enseigner à l'université : conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques, Paris, Editions Armand Colin, 2011, p.207.

RAUCENT Benoît, BOURRET Bernard, Guide pratique pour une pédagogie active, Toulouse, INSA Toulouse, 2010, p. 103.

(4) Ce format de "débat debout" est un outil de l'éducation populaire développé par ATD Quart Monde depuis les années 2000. Plusieurs présentations de dispositif existent sur internet sous le nom de "débat debout", "débat mouvant", "rivière du doute" etc., sans que soit travaillée à ma connaissance, une réelle théorisation didactique de ce dispositif. L'absence de formalisation stricte, si elle est une faiblesse théorique, est également une force pratique car cela permet de l'adapter à de nombreuses situations d'éducation populaire très différentes les unes des autres, et ainsi, d'être plus efficace qu'un dispositif trop précis qui aurait du mal à s'adapter. On notera enfin que lors du mouvement politique et populaire de Nuit Debout en 2016, ce dispositif est plusieurs fois réapparu lors des rassemblements.

(5) Pour le choix du sujet, on conseillera au début de sélectionner des sujets où l'alternative apparaît le plus clairement possible. C'est-à-dire qu'on privilégiera les sujets à la forme interrogative fermée (réponse commune par "oui" ou "non"). Néanmoins, au fil des séquences, on peut proposer des sujets où cette alternative est de moins en moins évidente (Par exemple : "Quelle est la source de la souveraineté politique ?", ou bien liée à une charge conceptuelle plus forte (par exemple "La démocratie est-il notre seul horizon politique ?") qui appelle plusieurs alternatives possibles.

(6) On peut écrire sur le tableau, sur ces faces latérales, un grand "non" à gauche et un grand "oui" à droite pour que cela soit plus clair.

(7) BROUSSEAU Guy, Théorie des situations didactiques, Ed. La Pensée sauvage, Grenoble, 1998.

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

(9) 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. LENOIR Frédéric, Philosopher et méditer avec les enfants, Ed. Albin Michel, Paris, 2016.

(10) Il n'est pas inutile d'écrire ce rapport au tableau pour que cela soit plus clair pour les élèves.

(11) Ce système de notation permet d'équilibrer la part collective et la part individuelle de l'exercice. En effet, les écarts de notes individuelles, allant à presque 7 points d'écarts, est moindre que celui des travaux individuels plus traditionnels, mais reste conséquent et permet de cerner avec précision le niveau de chaque élève concerné.

(12) De plus, nous pouvons également signaler que l'interaction des élèves entre eux lors de la deuxième partie de la séquence en îlots a aussi un apport positif sur la motivation des élèves. Ce fait a déjà été signalé dans un article précédent disponible en ligne (<http://www.enseignerlaphilosophie.fr/epha/faire-des-tp-en-cours-de-philosophie-par-christophe-point/>).

(13) Un courant de pédagogie en France, que l'on peut appeler de l'Education Nouvelle, développe une réflexion aigüe sur la question du corps à l'école. Pour entrer dans cette littérature, nous conseillons cet article : RIONDET Xavier, "Le "corps" à l'École dans la revue Les Cahiers pédagogiques: description foucauldienne et enjeux de la nouvelle configuration scolaire des Novateurs (1958-1989)", Staps 2010/3 (n° 89), p. 115-124.

(14) Je tiens aussi à remercier Colette Brun Castelly et Alain Pastor pour leurs précieux conseils et les encouragements chaleureux qu'ils me firent lors de la rédaction de cet article.