

Description du projet

**Situation, contexte,
problème à l'origine de
l'action**

Ce projet a été initié en 2001 dans le cadre des innovations pédagogiques. Il se poursuit sous la forme d'une recherche inter-académique. Les élèves issus de famille socialement modestes et d'origine maghrébine, sont inscrits dans des classes coopératives où ils peuvent vivre une forme de démocratie participative, s'exprimer, communiquer, coopérer entre pairs et apprendre par tâtonnements expérimentaux. Les discussions à visée philosophique peuvent les aider à exercer une pensée colorée de doute méthodologique et de quête de l'universalisme.

Objectifs initiaux

Permettre à des enfants de participer à des expériences de pensée tendant vers le philosophique.
Permettre à des groupes-classes de se constituer en "communauté de recherche".
S'inscrire dans une dimension inter-académique des projets innovants et bénéficier d'un regard croisé de chercheurs en sciences humaines.

Description de l'action

1 - Formation initiale de l'équipe d'enseignants au caractère philosophique des discussions.
2 - Organisation de discussions à visée philosophique où les enfants occupent soit la position de discutant et sont amenés à articuler la matrice du philosophe (problématiser, argumenter, conceptualiser) soit des "métiers de discussions" (président, synthétiseur, observateur, reformulateur, journaliste, scribe) visant un déroulement démocratique et coopératif des échanges.
3 - Constitution d'un corpus de documents facilitant la formation des enseignants puis la mise en place plus élargie de discussions à visée philosophique en ZEP.

Évaluation envisagée

Demande de discussions à visée philosophique de la part des élèves. Elaboration d'un document pédagogique présentant un fonctionnement de discussions philosophiques en école élémentaire. Regard croisé du réseau associé.

Obstacles à surmonter

Constitution d'une nouvelle équipe innovante. Echancier des rencontres de l'équipe. Spécificité des élèves inscrits dans une école en ZEP.

Classes concernées

Cycle II et cycle III

Disciplines concernées**Partenaires et soutiens**

Ce projet associe, un réseau de chercheurs en sciences humaines dont Michel TOZZI du département sciences de l'éducation université Paul Valéry à l'équipe de l'école et au conseiller en formation et en innovation.

Identification Etablissement

Établissement

ECOLE ELEMENTAIRE PUBLIQUE ANTOINE BALARD - MONTPELLIER

RNE 0341936V

123 RUE DE SALAMANQUE

Téléphone-Fax

0467754301

Mèl CE.0341936V@ac-montpellier.fr

Chef d'établissement

CHOUVET Françoise IEN

Informations

Personne contact

CONNAC Sylvain, enseignant

Equipe

AZAÏS Martine, enseignante cycle II - LEON Cédric, enseignant cycle III - LAPORTE DAVIN Mireille, enseignante cycle III - LESEUR Laurent, enseignant classe CRI - MONCOULON Marie, enseignante GS.

CFI accompagnateur

CALA Brigitte

Bassin Montpellier Est

**Nature de la
Contractualisation**

Bilan d'étape
2^{ème} année

**DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE
ET
APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN ZEP**

Monographie

Académie de Montpellier

École élémentaire Antoine Balard

123, rue de Salamanque – 34090MONTPELLIER

ZEP : oui

Téléphone : 04 67 75 43 01

Coordonnées d'une personne contact : Sylvain Connac, sylvain.connac@laposte.net

Classes concernées : Cycle II et Cycle III

Disciplines concernées : Citoyenneté, Oral

Date de l'écrit : juin 2006

Nombre de caractères (espaces non compris) :

Auteurs (liste des personnes ayant participé à l'écrit) : Martine AZAIS, Sylvain CONNAC, Martine LAPORTE-DAVIN, Cédric LEON, Laurent LESEUR, MONCOULON Marie

CFI accompagnateur : Brigitte Cala

Lien(s) web de l'écrit : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/innovations>

Priorité : favoriser la mixité sociale, l'ouverture culturelle et l'accès à la citoyenneté.

Résumé : Ce projet a été initié en 2001 dans le cadre des innovations pédagogiques. La première monographie est en ligne (http://dafpi.ac-montpellier.fr/dafpi/inno_2003/axe3/monographies/ecole-antoine-balard-montpellier.pdf). Il se poursuit sous la forme d'une recherche inter-académique. Les élèves sont inscrits dans des classes coopératives où ils peuvent vivre une forme de démocratie participative, s'exprimer, communiquer, coopérer entre pairs et apprendre par tâtonnements expérimentaux. Les discussions à visée philosophiques peuvent les aider à exercer une pensée colorée de doute méthodologique et de quête de l'universalisme. Après une formation initiale au caractère philosophique des discussions, les cinq enseignants organisent avec leur classe des discussions au cours desquelles les enfants occupent soit la position de discutant et sont amenés à articuler la matrice du «philosophe» (problématiser, argumenter, conceptualiser) soit un des « métiers de discussion » (président, synthétiseur, reformulateur ...)

MOTS-CLES

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	- THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
CLIS-CLIN-CLA École élémentaire ZEP-REP	Indifférent	Citoyenneté, civisme Filles, Garçons Maîtrise des langages Vie scolaire	FLE, FLS Français Philosophie

SOMMAIRE

- Comment sont intervenues les DVP dans des classes uniques avec des pratiques coopératives ?
- Comment se caractérisent les DVP ?
- Quels peuvent être les « métiers » pour une DVP ?
- Pratiquez-vous les mêmes formes de DVP ?
- En France, quelles sont les « écoles » de DVP ?
- Comment peut-on amorcer des DVP dans une classe ?
- Quels supports peuvent faciliter la parole des enfants et le démarrage d'une DVP ?
- Comment les enfants qui ont moins de facilités pour s'exprimer arrivent-ils à participer ?
- Au cours de ces trois années, vous avez pu travailler en collaboration avec un chercheur. Comment cela s'est-il passé ?
- Un nouveau membre peut-il trouver une place dans une équipe qui pratique déjà ces discussions ?
- Quelles sont les ressources Internet qui peuvent aider à démarrer et avancer dans la pratique des DVP ?

DES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE EN ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE

Ce projet a été initié en 2001 dans le cadre des innovations pédagogiques. Les élèves issus de famille socialement modestes et d'origine maghrébine sont inscrits dans des classes coopératives où ils peuvent vivre une forme de démocratie participative, s'exprimer, communiquer, coopérer entre pairs et apprendre par tâtonnements expérimentaux. Les discussions à visée philosophiques peuvent les aider à exercer une pensée colorée de doute méthodologique et de quête de l'universalisme. Après une formation initiale au caractère philosophique des discussions, les cinq enseignants organisent avec leur classe des discussions au cours desquelles les enfants occupent soit la position de discutant et sont amenés à articuler la matrice du « philosopher » (problématiser, argumenter, conceptualiser) soit un des « métiers de discussion » (président, synthétiseur, reformulateur,...).

Comment sont intervenues les DVP dans des classes uniques avec des pratiques coopératives ?

Cette année, et pour la première fois dans l'école, certains enfants appartiennent à des classes uniques regroupant divers âges, du CP au CM2. Cette organisation veut permettre à ces enfants d'apprendre de manière personnelle, avec le soutien de l'enseignant mais aussi celui des camarades et de tous les outils à disposition dans les classes. Quatre classes uniques ont participé à ce projet de DVP mais aussi une classe de cycle III et une classe d'enfants nouvellement arrivés.

Dans chaque classe unique, se trouvaient 4 CP, 4 CE1, 4 CE2, 5 CM1 et 5 CM2. Certains enfants de ces classes ont déjà participé à des DVP.

Au terme de cette première année de vie, voici ce que nous pouvons retenir de l'introduction de DVP dans de telles classes hétérogènes :

Il apparaît que les plus grands se sont contraints à de gros efforts de clarification dans leurs propos de manière à être compris par les plus petits.

Ils ont manifesté une sorte de besoin de les associer aux discussions en cours et, de la sorte, de les inscrire dans l'histoire de classe en construction. Ainsi, une tradition de classe a pu se constituer de manière collective.

En raison du petit effectif par niveau, on ne peut qu'être amené à réaliser l'importance des personnalités. C'est de cette façon que, dans ma classe, lors du bilan d'année, les CP ont exprimé aux CE1 le reproche d'avoir fait barrage dans les échanges avec les plus grands : les CE1 ne s'exprimant pas souvent et préférant adopter des attitudes d'écoute plutôt que de prise de parole, les CP ne se sont pas sentis encouragés à donner leur avis et interagir avec le groupe.

En compensation, les plus grands ont accentué leur implication et leur soutien aux CP. Dans d'autres classes, en raison de la personnalité des enfants, les phénomènes de participations n'ont pas toujours été les mêmes ; il est parfois arrivé que ce soient des groupes de CE1 qui deviennent moteurs de certaines discussions.

Ce sont les élèves de ma classe de cycle 3 de l'an dernier qui ont pris en charge le fonctionnement du dispositif (incluant les fonctions de président, de reformulateur, de synthétiseur) et ont intégré les nouveaux arrivants qu'étaient les CP, CE1 et CE2. Ce sont d'ailleurs les CE2 qui se sont les plus vite intégrés (occupant très vite des fonctions d'observateurs puis s'essayant à celle de président et de synthétiseur). Les CE1 (sans oublier l'un d'entre eux qui préfère se faire passer pour un CP), ont préféré jouer le rôle de ralentisseurs, adoptant principalement une attitude d'écoute et de non participation (une seule élève de CE1 s'est essayée à deux reprises à une observation de la présidence).

Les CP ont eu une intégration lente et progressive. Il est évident que la durée d'une discussion est trop importante pour eux (cf les pipi-promenade fréquents). L'accroche s'est opérée le plus souvent sur un mot, se décollant rarement de l'exemple. Le taux d'écoute est lui, nettement supérieur à celui affiché (apparaît au moment du bilan de fin d'année).

L'intervention de Michel TOZZI, au titre d'animateur d'une DVP, dans la classe, a démontré que, dans un réseau plus serré de questions, les CP et CE1 participent nettement plus.

Comment se caractérisent les DVP ?

La mise en place du cadre, la recherche du philosophe, le groupe de recherche et son impact sur la validité des conclusions et la place du maître comme garant du philosophe

Il semble capital de comprendre le fonctionnement particulier de notre équipe pour saisir les principes communs qui nous regroupent. Le fait que nous nous réunissions régulièrement pour comprendre le fonctionnement de chacun, modifier le nôtre... nous permet d'entrevoir un système de fonctionnement commun.

Nous nous inspirons tous d'un cadre sensiblement identique où il y a des discutants mais également des « métiers » c'est à dire une fonction qu'occupent différentes personnes dans le groupe classe. Nous nous inspirons pour cela du travail effectué par Alain Delsol dans sa classe de maternelle. Le cadre peut varier en fonction des propositions faites dans la classe sur l'organisation qui tourne principalement autour des fonctions de chacun : certaines classes peuvent fonctionner avec un groupe d'enfants qui discute et un qui observe et occupe les fonctions suivantes : président, synthétiseur, reformulateur...L'enseignant tient le rôle d'animateur que nous définirons plus avant. Certaines classes fonctionnent donc avec le groupe entier d'autres en demi groupe qui change de fonction à chaque fois.

La mise en place du cadre induit grandement les exigences que nous avons sur le philosophe. Plusieurs courants qui se réclament de la DVP ont une organisation et des exigences différentes des nôtres. Nous nous appuyons sur les travaux sur la didactique du philosophe qu'a menés Michel TOZZI, qui cette année nous a accompagné dans nos recherches.

Le rôle du maître dans ce cadre est primordial, il est animateur, garant des exigences du philosophe. Dans ces moments, il aide les enfants à recourir à diverses exigences intellectuelles que M. TOZZI a définies ainsi :

- Problématiser, poser des questions.
- Conceptualiser, donner des définitions
- Argumenter, dire pourquoi.

Le but bien sûr n'est pas d'acquérir ces compétences mais de savoir articuler ces trois exigences pour « faire grandir une pensée » et entrer ainsi finalement dans une « réflexion philosophique ».

Le groupe classe qui est ici un groupe de recherche tient un rôle prépondérant dans cette démarche personnelle. Le fonctionnement particulier de nos classes permet de mettre en place aisément ce type de débat. La parole de chacun du plus petit au plus grand est prise en compte et on se permet de ne pas être d'accord et de l'affirmer sans risque. Ainsi, on peut être en rupture avec la pensée de certains mais accepter cela et même mettre en doute sa propre pensée au regard de ce qui a été dit et c'est bien là un des buts de la DVP telle que nous la mettons en place.

Quels peuvent être les « métiers » pour une DVP ?

<u>Le président</u>		<u>Nombre : 1</u>
<u>Rôle :</u> • Place les enfants en cercle. • Distribue les responsabilités. • Rappelle les règles de fonctionnement. • Distribue la parole. • Indique le temps qui reste. • Prévient puis sanctionne les éventuels gêneurs. • Oriente vers les exigences du philosophe.	<u>Fonction :</u>	Anime la forme de la discussion et en garantit le bon déroulement.
	<u>Emplacement :</u>	Dans le cercle, à côté de l'animateur.
	<u>Difficultés rencontrées</u>	☞ Elocution ☞ Gestion du temps ☞ Repérage des enfants ayant le moins parlé

<u>L'animateur</u>		Nombre : 1
<u>Rôle :</u> - Présente le sujet. - Quand il le faut, recentre le débat. - Quand il le faut, relance le débat. - Aide à la référence aux exigences du philosophe. - Fait intervenir le reformulateur et le synthétiseur. - Participe à la discussion.	<u>Fonction :</u>	Anime le fond de la discussion, donne vie au débat et soutient la caractère philosophique de la discussion.
	<u>Emplacement :</u>	Dans le cercle, entre le président et le synthétiseur
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Introduction des exigences du philosophe ➤ Equilibre entre guidance et expression des enfants
<u>Le synthétiseur</u>		Nombre : 1
<u>Rôle :</u> - Résume avec ses mots l'essentiel de ce que a été dit pendant la séance. - Sépare les grandes idées qui ressortent du débat.	<u>Fonction :</u>	Quand l'animateur le lui demande, fait la synthèse de ce qui a été dit.
	<u>Emplacement :</u>	Dans le cercle, à côté de l'animateur.
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Ecoute ➤ Retranscription ➤ Organisation des idées.
<u>Le scribe</u>		Nombre : 1
<u>Rôle :</u> Note au tableau les principales idées.	<u>Fonction :</u>	Rédiger une trace de ce qui est dit.
	<u>Emplacement :</u>	Hors du cercle, près du tableau.
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Ecoute ➤ Retranscription
<u>Déménageur</u>		Nombre : 1
<u>Rôle :</u> - Aménage la classe - Dispose les chaises des discutants en cercle - Participe à la discussion	<u>Fonction :</u>	Gère l'espace des discussions
	<u>Emplacement :</u>	Sans importance
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Bruit
<u>Le reformulateur</u>		Nombre : 2
<u>Rôle :</u> - Note les principales idées. - Répète à sa façon ce qui vient d'être dit. - Répète avec ses mots ce qui a été dit précédemment.	<u>Fonction :</u>	Quand l'animateur le lui demande, reformule les dernières idées énoncées.
	<u>Emplacement :</u>	Dans le cercle, près de l'autre reformulateur.
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Ecoute ➤ Retranscription ➤ Restitution des idées.
<u>L'observateur du président</u>		Nombre : 1
<u>Rôle :</u> - Observe le président - Utilise la fiche d'observation - Présente un compte-rendu d'observation	<u>Fonction :</u>	Observe le président dans sa fonction et l'aide à évoluer
	<u>Emplacement :</u>	Hors du cercle, face au président
	<u>Difficultés rencontrées</u>	➤ Etablissement d'une grille d'observation. ➤ Concentration / attention.

<u>L'observateur d'un discutant</u>		<u>Nombre</u> : 1 - 4
<u>Rôle</u> : • Observe un discutant • Utilise la fiche d'observation • Présente un compte-rendu d'observation • Donne son avis pour la ceinture de philosophe	<u>Fonction</u> :	Observe un discutant et l'aide à évoluer
	<u>Emplacement</u> :	Hors du cercle, face au discutant.
	<u>Difficultés rencontrées</u>	⇒ Etablissement d'une grille d'observation. ⇒ Concentration / attention.
<u>Le Journaliste</u>		<u>Nombre</u> : 1
<u>Rôle</u> : • Note ce qui est dit d'important pendant la discussion. • Résume par écrit sous forme d'article ce qui est ressorti de la discussion.	<u>Fonction</u> :	Communique dans le journal de classe ce qui a été dit lors de la discussion philosophique.
	<u>Emplacement</u> :	Hors du cercle
	<u>Difficultés rencontrées</u>	⇒ Concentration / attention. ⇒ Synthèse des idées. ⇒ Rédaction de l'article.

Fiche technique du président de séance

Fiche N° 1 <i>Président de séance</i>	
NOMBRE :	DESIGNATION :
1 seul enfant-président suffit	Le président est nommé pour au moins deux discussions. On peut choisir entre permettre à un maximum d'enfants d'occuper cette fonction ou favoriser l'évolution des prises de fonction et n'en changer que rarement.
FONCTION :	ROLES :
Anime la forme de la discussion et en garantit le bon déroulement.	• Place les enfants en cercle. • Distribue les responsabilités. • Rappelle les règles de fonctionnement. • Distribue la parole. • Indique le temps qui reste. • Préviens puis sanctionne les éventuels gêneurs. • Oriente vers les exigences du philosophe.
MATERIEL NECESSAIRE :	EMPLACEMENT :
• Un stylo • Un cahier de brouillon • Une montre	Dans le cercle, à côté de l'animateur.
PAROLES D'ENFANTS :	<u>Pendant une DVP, qu'est-ce qu'un bon président ?</u>
- il explique bien les règles et les consignes (Raouïa) - il donne la parole (Ridoine) - il ne fait pas passer d'abord ses amis (Ahmed) - il donne la parole en priorité à ceux qui ont le moins parlé (Virginie) - il marque les gêneurs (Sabrina) - il donne souvent la parole aux reformulateurs (Fatima) - il demande le calme pour qu'on écoute les autres (Fatima) - il demande de poser des questions (Youssef) - il fait des tours de table (Mouaâd) - il donne la parole aux synthétiseurs (Hatem) - il ne donne pas son avis (Hatem) - il pense à tout le monde (Ahmed)	

Fiche technique du reformulateur

Fiche N° 2	<i>R e f o r m u l a t e u r</i>
N O M B R E : 2 enfants-reformulateurs	D E S I G N A T I O N : Les reformulateurs sont nommés pour au moins deux discussions. On peut choisir entre permettre à un maximum d'enfants d'occuper cette fonction ou favoriser l'évolution des prises de fonction et n'en changer que rarement.
F O N C T I O N : Quand l'animateur ou le président le lui demandent, reformule les dernières idées énoncées.	R O L E S : • Note les principales idées. • Répète à sa façon ce qui vient d'être dit. • Répète avec ses mots ce qui a été dit précédemment.
M A T E R I E L N E C E S S A I R E : • Un stylo • Un cahier de brouillon	E M P L A C E M E N T : Dans le cercle, à côté de l'autre reformulateur.
P A R O L E S D ' E N F A N T S : - il écoute ce qui a été dit (Badredene) - il écrit les choses importantes (Mehdi) - il articule pour que les autres comprennent ce qu'ils ont dit (Fatima) - il reformule ce qu'il a compris (Serkan) - il parle fort (Sanae) - il comprend ce que les autres disent et il ne gêne pas (Hattem)	<u>Pendant une DVP, qu'est-ce qu'un bon reformulateur ?</u>

Fiche technique du synthétiseur

Fiche N° 3

Synthétiseur

NOMBRE :	DESIGNATION :
1 seul enfant-synthétiseur suffit	Le synthétiseur est nommé pour au moins deux discussions. On peut choisir entre permettre à un maximum d'enfants d'occuper cette fonction ou favoriser l'évolution des prises de fonction et n'en changer que rarement.
FONCTION :	ROLES :
Quand l'animateur ou le président le lui demandent, fait la synthèse de ce qui a été dit.	• Résume avec ses mots l'essentiel de ce qui a été dit pendant la séance. • Sépare les grandes idées qui ressortent du débat. • Tente d'isoler les réponses à la question de départ qui ont été données.
MATÉRIEL NÉCESSAIRE :	EMPLACEMENT :
• Un stylo • Un cahier de brouillon	Dans le cercle, à côté de l'animateur.
PAROLES D'ENFANTS :	<u>Pendant une DVP, qu'est-ce qu'un bon synthétiseur ?</u>
- il écoute bien (Hattem) - il ne gêne pas (Serkan) - il ne parle pas avec les autres parce que sinon il va se mélanger (Badredene) - il réfléchit sur ce qu'il va écrire (Fatima) - il marque les idées importantes (Ahmed) - il marque ce qui a été dit (Hattem) - il ne marque pas ses idées à lui (Serkan) - il ne peut pas donner son avis (Hattem) - il ne doit pas inventer ou rajouter des choses (Ahmed)	

Fiche technique de l'animateur

Fiche N° 4

A n i m a t e u r

N O M B R E :	D E S I G N A T I O N :
1 animateur	L'animateur est l'enseignant de la classe ou l'adulte en charge de la discussion. Dans ce dernier cas, l'enseignant peut occuper une des fonctions d'observation ou devenir un discutant.
F O N C T I O N :	R O L E S :
Anime le fond de la discussion, donne vie au débat et soutient la caractère philosophique de la discussion.	• Présente le sujet. • Quand il le faut, recentre le débat. • Quand il le faut, relance le débat. • Aide à la référence aux exigences du philosophe. • Fait intervenir le reformulateur et le synthétiseur. • Participe à la discussion.
M A T E R I E L N E C E S S A I R E :	E M P L A C E M E N T :
• Un stylo • Un cahier • D'éventuelles notes de préparation	Dans le cercle, entre le président et le synthétiseur.
P A R O L E S D ' E N F A N T S :	<u>Pendant une DVP, qu'est-ce qu'un bon animateur ?</u>
- C'est le maître (Ridoine) - Il aide le président et le synthétiseur (Serkan) - Il aide les enfants à faire de la philosophie (Virginie) - Il explique qu'on doit argumenter, poser des questions et demander des définitions (Ichem) - Il nous donne son avis (Fatima) - Il nous explique des trucs (Jalal) - Il fait sortir les enfants qui n'écoutent plus le président (Ahmed)	

Fiche technique du discutant

Fiche N° 5 <i>Discutant</i>	
NOMBRE :	DESIGNATION :
Entre 8 et 12 discutants par discussion	Les discutants sont les enfants qui n'occupent pas les fonctions de la discussion, chose qu'ils ont faite lors de la précédente discussion ou qu'ils feront lors de la suivante.
FONCTION :	ROLES :
Donne son avis quant à la question de départ et intègre la communauté de recherche pour, en son sein, évoluer et faire évoluer l'avancée du groupe.	• Donne son avis. • Ecoute l'avis des autres. • Répond aux questions posées. • Argumente ses positions. • Participe à la construction de la communauté de recherche. • Ecoute les remarques des observateurs. • Respecte les règles de la discussion.
MATERIEL NECESSAIRE :	EMPLACEMENT :
• Aucun	Dans le cercle
PAROLES D'ENFANTS :	<u>Pendant une DVP, qu'est-ce qu'un bon discutant ?</u>
- Il ne dit pas n'importe quoi (Zakaria) - Il respecte les règles de la discussion (Ahmed) - Il réfléchit avant de parler (Ichem) - Il écoute les autres et respecte ce qu'ils disent (Virginie) - Il ne se moque pas des autres mais dit pourquoi il n'est pas d'accord avec lui (Hanane) - Il demande des définitions, pose des questions et dit pourquoi (Fatima) - Il ne discute pas avec ses voisins (Badredene) - Il donne son avis (Sabrina) - Il a le droit de se tromper (Sofia)	

Pratiquez-vous les mêmes formes de DVP ?

Le choix des sujets, la fréquence, la durée des thèmes, l'utilisation de documents, la place du maître (animateur ou non)

Même si la pratique des DVP est un point commun de nos classes, cela n'implique pas que les dispositifs soient similaires. En fait, c'est la personnalité de l'enseignant et la forme que le groupe prend au fil des conseils coopératifs qui conduit à l'établissement de telle ou telle façon de faire.

Pour preuve, le choix des sujets. Dans certaines classes, les sujets sont issus de ce qu'elles nomment « la boîte à questions. » Après avoir distingué les questions d'ordre scientifique de celle d'ordre philosophique, une est spécifiquement retenue puis explorée au sein de la communauté de recherche. Dans d'autres classes, c'est la découverte d'œuvres littéraires qui conduit les enfants à émettre des questions que les DVP peuvent accompagner. Certaines classes s'appuient sur des questions extérieures au groupe, souvent proposées par l'enseignant qui contribue à enrichir le milieu de vie. Enfin, il arrive aussi que les questions

soient issues indistinctement de l'une de ces trois alternatives. Les questions sont retenues soit à partir d'un vote lors du conseil coopératif soit parce qu'elles font écho avec les questions précédemment explorées.

Ce qui diffère également est la fréquence des DVP ainsi que la durée d'étude des thèmes. Le plus souvent, une question est étudiée une paire de fois. Il peut arriver que les travaux, par l'apparition de nouvelles questions, puissent donner lieu à des parcours réflexifs qui s'étalent sur plusieurs mois. Le recours à des documents d'accompagnement existe parfois. Certains les utilisent régulièrement (à partir de supports de philosophie pour enfants tels que les philo-fables ou les goûters philo) et d'autres s'en passent pour laisser émerger les représentations des enfants.

Une fois de plus, nous voyons bien qu'il n'y a pas de règle fixe de fonctionnement, que c'est justement la diversité des pratiques qui contribue à la richesse du moment philosophique et à l'enthousiasme des enfants.

Lors des discussions, l'enseignant occupe la fonction d'animateur qui consiste à guider dans le recours aux exigences intellectuelles du philosophe. L'essentiel de nos interventions est donc de cette nature. Mais cela ne nous contraint nullement à occuper une fonction mécanisée qui tendrait à faire de ces enfants de fabuleux sophistes. Bien au contraire puisque c'est avant tout notre personnalité qui va colorer la nature de nos interventions. De classe à classe, de DVP en DVP et selon les thèmes, celles-ci oscillent donc entre des modes de guidance forte et des situations où c'est la spontanéité des interventions qui va être recherchée. L'enseignant essaie d'intervenir le moins possible de manière à laisser les enfants entrer dans des démarches d'engagements personnels. Certains d'entre nous expliquent même que du fait de cette classe coopérative où les enfants n'idéalisent pas la fonction de l'enseignant, celui-ci peut s'autoriser à dire ce qu'il pense de manière non pas à orienter le débat mais plutôt à l'éclairer depuis son statut d'adulte.

Ainsi donc, tout comme en philosophie il n'y a pas de vérité absolue, il ne peut y avoir de dogme pédagogique en matière de conduite de DVP. Au contraire, c'est la souplesse des dispositifs qui conduira chacun des enfants à faire de ces moments de réelles situations d'apprentissages durables.

En France, quelles sont les « écoles » de DVP ?

	METHODE LIPMAN	PREALABLES A LA Pensee	ATELIERS DE PHILOSOPHIE	DISPOSITIF COOPERATIF	METHODE DE L'INTERVENANT
Auteurs	M. Lipman	J. Lévine – D. Sénore – A. Pautard	A. Lalanne – O. Brenifier	A. Delsol S. Connac	J.F. Chazerans – M. Sautet
Fréquence	1 heure, 2 fois par semaine	10 min puis 10 à 20 min par semaine	1 heure par semaine	¾ d'heure par semaine	¾ d'heure par semaine
Critères de philosophicité	- Présence d'un questionnement philosophique - Discussion autour d'une question commune - émergence d'un dialogue critique	- expérience du cogito - appartenance à une pensée groupale large et universelle - étapes conditionnant la formation rigoureuse du concept - débat d'idées avec prise en compte des ambiguïtés, des incompatibilités, du lien entre le même et le contraire.	- Réfléchir : savoir ce que l'on pense, savoir d'où on tient ce que l'on pense, jusqu'où ce savoir vaut comme savoir - Faire usage de la raison par référence aux exigences du philosophe	- Articulation dans le discours des exigences intellectuelles du philosophe : - problématiser - argumenter - conceptualiser	Présence d'un philosophe qui présente un modèle à penser dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences intellectuelles à susciter est possible par imitation / distanciation.
Intentions éducatives	Penser par soi-même				
	Emergence d'une pensée multimodale qui articule les pensées logique (critique), créative, responsable et métacognitive.	- Faire l'expérience d'une vie pensante. - Se découvrir membre de la communauté humaine par la pensée - Réfléchir sur les grands problèmes de la vie	- Exprimer une pensée qui est sienne et identifier les sources des représentations - Questionner la validité de ces sources - Valider son discours à un dialogue avec les autres.	- Permettre aux enfants d'exercer leur pensée réflexive (geste mental) avec le soutien d'un groupe de pairs. - Permettre aux enfants d'occuper des fonctions d'animation de la discussion	- Aider à philosopher ensemble en faisant débattre le groupe. - Permettre de compléter une discussion entre pairs par la rencontre avec un philosophe.
Place de l'adulte	Intervention sur la forme des idées et pas sur leur contenu. 1- gère la lecture collective 2- collecte et traite les questions 3- anime la discussion et veille à ce que les enfants parviennent à un <u>dialogue critique</u>	1er temps : énonce la question, gère l'enregistrement, est silencieux mais reste garant du fonctionnement 2ème temps : accompagne les réactions du groupe, suscite un regard méta sur la discussion	Fonction d'animation et de guidage, d'accompagnement bien précis : établir des liaisons conceptuelles, reformuler, relier les idées énoncées aux enjeux du thème abordé, synthétiser les arguments.	Concepteur et garant du dispositif démocratique Animateur « philosophique » des échanges En mesure de faire évoluer le dispositif en fonction de l'évolution du groupe.	Il est celui qui libère. Il permet à l'élève de se détourner de ses anciennes opinions et d'adopter une attitude rationnelle. Il est « ignorant » au sens où il n'est pas un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Ferment catalytique
Formation de l'adulte	A la méthode et au matériel construit	A la méthode et à l'analyse de pratiques professionnelles	- Formation philosophique permettant d'établir les principales distinctions conceptuelles et jeu - Préparation des séances.	Formation à la gestion coopérative d'une discussion par des enfants et maîtrise didactique des exigences intellectuelles du philosophe	L'adulte n'est pas perçu comme un professeur mais comme une sorte de pair à qui ils peuvent s'adresser. Le rôle de l'animateur est de programmer son autodisparition.
Présence d'un dispositif	Oui pour permettre à la communauté de recherche d'exister.	Non sauf une disposition en cercle	Oui par l'intervention de l'adulte.	Oui, central	Oui pour la circulation de la parole
Fondements	Dewey - Piaget	Freud – Rogers - Lévine - Descartes	Socrate – Platon – Aristote – Descartes – Hegel – Kant – ...	Freinet – Oury et tous les penseurs des pédagogies actives	Socrate – Platon – Aristote – Descartes – Hegel – Kant – ...
Mots clés	Expérience - construction	Affirmation de soi – conscientisation - expression	Exigences intellectuelles - dialectique	Coopération - démocratie - responsabilisation	Rencontre – autorégulation – attitude philosophique

Comment peut-on amorcer des DVP dans une classe ?

Il s'agit d'abord de permettre aux enfants de participer à une discussion démocratique. Dans une classe coopérative, ça ne pose généralement pas de problème vu que les enfants ont l'habitude de donner leur avis, écouter celui des autres et interagir lors d'autres moments comme le QDN, le conseil, les situations de travail à plusieurs ... Dans d'autres classes, les discussions philosophiques peuvent être l'occasion de développer ces compétences même si cela risque parfois de nécessiter du temps et une attention particulière.

Au démarrage de toute discussion philo, on a besoin d'un sujet, d'une question qui nécessite le concours du groupe pour enrichir les domaines d'exploration. Il vaut mieux que ces questions émergent des enfants, mais les incitations peuvent être diverses :

- la vie coopérative de la classe ("Pourquoi doit-on avoir des lois ?")
- la vie personnelle des enfants ("Mon chien vient de mourir, il est où maintenant ?")
- la lecture d'un album de jeunesse ("Qu'est-ce que je ferais disparaître avec cette éponge ?" à partir de "Petit gris" d'Elzbieta)
- une création artistique ("quelle est la différence entre ce qui est beau et ce qui est laid ?")
- la boîte à questions de la classe ("Quelle est la différence entre un copain et un ami")
- un film ("Le père Noël existe-t-il ?" après avoir vu "Le pôle express")
- ...

et le tour est joué ... l'aventure commence !

Après, en temps qu'animateur de la discussion, on peut les embêter philosophiquement en insistant sur la rigueur intellectuelle de la pensée de enfants, notamment à faire intervenir au cours de la discussion les repères philosophiques proposés par Michel TOZZI :

- demander aux enfants d'argumenter leurs positions
- inviter à poser des questions et se poser des questions
- engager des recherches autour des mots-concepts utilisés ou nécessaires
- inciter les enfants à user par eux-mêmes et de manière dynamique ces rigueurs intellectuelles.

Les exigences intellectuelles du philosophe selon Michel TOZZI :

- ✓ **Argumenter** c'est rechercher le pourquoi de ce que l'on entend et de ce que l'on dit ou donner les raisons de son désaccord.
- ✓ **Problématiser**, c'est poser ou se poser des questions.
- ✓ **Conceptualiser**, c'est rechercher ou donner une définition aux principaux mots que l'on emploie.
- ✓ **Tenter d'articuler**, dans la pensée et le discours ces trois processus intellectuels.

Quels supports peuvent faciliter la parole des enfants et le démarrage d'une DVP ?

Les philo fables : Michel Piquemal, Philippe Lagaudrière, Albin Michel, 2003.

Des fables simples tirées de la philosophie occidentale, de la mythologie et des sagesses d'Orient. Accompagnées de notes qui engagent des pistes de réflexion.

15 histoires brèves aux éditions MILAN, tome 1, prétexte à bien des questions, échange entre deux animaux, une page et demi maximum, illustré très agréablement, un thème aux nombreuses ramifications. Peuvent être questionnés, l'amitié, l'intelligence, le beau, la reconnaissance par l'autre, l'amour, la mort, le racisme, le courage ... c'est intéressant parce qu'à priori, on rit toujours, c'est clair mais on peut toujours passer de l'autre côté du miroir.

L'étrange guerre des fourmis (plus long, c'est un petit roman, chez Actes Sud Junior Les contes philosophiques), étrange réflexion sur ce que l'accès à la parole et son abus peut provoquer. Certaines **fables de La Fontaine**, mais le niveau de langue reste élevé.

Une liste de collections spécialement pensées pour la philo avec les enfants :

- « **Brin de Philo** », Audibert.
- « **Contes philosophiques** », Acte sud junior.
- « **La philo des filous** », Labor (Bruxelles).
- « **Les goûters-philos** », B. Labbé et M. Puech, Milan.
- « **PhiloZenfants** », O. Brénifier, Nathan.
- « **Ninon et...** », O. Brénifier, Autrement Jeunesse.
- "**Les philo-fables**" "**Petites et grandes fables de Sophios**" "**Mon premier livre de sagesse**" de Michel PIQUEMAL (Albin Michel)

L'étude de certains albums de jeunesse peut aider :

- "**Yacouba**" de Thierry DEDIEU (Seuil) sur le courage
- "**L'agneau qui ne voulait pas devenir un mouton**" de Didier Jean et ZAD (Syros Jeunesse) sur la résistance
- "**Son premier poisson**" d'Hermann SCHULZ sur la fierté
- "**Aboie Georges !**" de Jules FEIFFER (Pastel) sur la parole et le langage
- "**Otto**" de Tomi Ungerer (Ecole des loisirs) sur la guerre et l'antisémitisme
- "**La chèvre de Monsieur Seguin**" d'Alphonse Daudet (Equinoxe) sur la liberté
- "**Petit gris**" d'Elzbieta (Pastel) sur le malheur
- "**Le jour où les moutons décidèrent d'agir**" de Clément CHABERT (De la Martinière jeunesse) sur la coopération
- "**Le voyage d'Oregon**" de RASCAL (Pastel) sur la liberté et la découverte de soi
- "**Le conte chaud et doux des chaudoudoux**" de Claude STEINER (InterEditions) sur le bien et le mal

Comment les enfants qui ont moins de facilités pour s'exprimer arrivent-ils à participer ?

Organiser des discussions avec des enfants, peu importe leur nature d'ailleurs, c'est se risquer à engager une profonde inégalité dans les prises de parole. Deux variables interviennent pour déterminer le degré d'intervention des enfants dans ces moments d'échanges verbaux. La première est d'ordre psychosociale : les leaders du groupe vont être conduits à donner leur avis bien plus souvent que les autres. La seconde est relative aux compétences orales des enfants : les plus aisés, les plus coutumiers, les plus grands vont avoir des facilités à prendre la parole devant leurs pairs. Le comble pour un enseignant c'est que proposer de tels moments de discussion, c'est parier sur le fait qu'ils seront autant pédagogiques pour les uns que pour les autres alors que l'on se rend compte au quotidien que ce n'est pas forcément le cas, ne serait-ce qu'en observant les niveaux d'attention et d'intérêt mobilisés par les enfants.

Il me semble que cinq ouvertures pédagogiques peuvent être pensées pour estomper ces effets de non-équité chez les petits parleurs :

Proposer aux enfants une expression langagière, c'est à dire **autant orale qu'écrite**. Cela peut se faire par l'intermédiaire d'un écrit demandé avant et après chaque discussion, histoire de mobiliser les représentations et permettre d'en mesurer les évolutions. Cela peut aussi s'envisager à travers un métier de scribe qui consiste à ce qu'un élève note au tableau les idées importantes de ce qui est en train de se dire.

Faire intervenir **le facteur temps** dans les apprentissages, c'est à dire proposer des temps de discussion de manière récurrente, tout au long de l'année, voire même du cycle. Nous avons pu observer à maintes reprises que des enfants restés muets lors de leur première année de rencontre avec les DVP ne l'étaient plus deux ou trois années plus tard.

Scinder le groupe classe en deux afin d'abord d'introduire les fonctions d'observation permettant aux enfants de consolider un regard méta-réflexif sur ce qui se joue et ensuite de disposer de groupes réduits en nombres où les appréhensions à la parole deviendront moins grandes. Des enfants muets ou petits parleurs nous ont expliqué que leur silence venait en grande partie du fait qu'au moment où ils auraient pu dire quelque chose, l'idée était énoncée par un camarade.

En tant que président, donner la **priorité à ceux qui ont le moins parlé**, ce qui de fait, à mains levées identiques, réduit l'effet précédent développé.

Organiser en début et en fin de discussion **un tour de parole** où chacun a la possibilité de s'exprimer, sans pouvoir être coupé par un tiers. Cette expression peut aussi s'envisager pour la lecture à voix haute des petits textes écrits en amont et en aval des échanges verbaux.

Malgré la mise en place de tout cela, il peut toutefois arriver que des enfants restent muets. Outre le fait qu'il s'agit le plus souvent d'une stratégie d'apprentissage aussi forte que toutes les autres, il apparaît

régulièrement que ces enfants ne s'interdisent pas de penser en faisant évoluer des schémas de pensée initiaux. Or, l'acte d'enseigner le sous-tend, apprendre c'est plus penser que parler, sous peine d'oubli et nous savons bien que le facteur durabilité est une condition nécessaire aux apprentissages.

Au cours de ces trois années, vous avez pu travailler en collaboration avec un chercheur. Comment cela s'est-il passé ?

Pour la première fois, nous avons pu bénéficier cette année de la venue d'un chercheur spécialiste de la philosophie avec les enfants en la personne de Michel Tozzi. Cette venue s'est concrétisée à plusieurs reprises par l'animation de réunions visant l'approfondissement et la théorisation de nos pratiques et par des observations d'abord objectivantes (le chercheur était en situation extérieure à la discussion) puis participatives dans le sens où il a pu entrer dans les fonctions d'animation de discussions, fonctions que nous occupions jusque-là.

Cette collaboration nous est apparue féconde pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il convient de souligner que l'isolement traditionnel et quotidien de l'enseignant dans sa classe lui permet rarement de disposer d'informations extérieures le conduisant à faire correspondre son projet éducatif avec son faire pédagogique. C'était donc une grande chance que de pouvoir bénéficier à nos côtés d'une personne à la fois experte et cohérente. Experte parce qu'en mesure d'enrichir nos pratiques de classe par diverses autres pratiques issues de terrains certes différents mais non moins utiles en pertinence de fonctionnements. Cohérente parce que fidèle aux visées d'un accompagnement qui tend plus à permettre une conscientisation et une évolution des pratiques que de mesurer un degré d'adéquation à une norme extérieure. Par exemple, cette collaboration in-situ m'a conduit à modifier certains aspects du dispositif pédagogique employé, notamment par un arrangement du temps de méta-réflexion suivant la discussion et par un changement d'attitude face aux situations parasitant les échanges discursifs.

Dans le cadre de la participation aux réunions en équipe d'adultes, cette collaboration s'est également montrée formatrice parce que conduisant progressivement chacun des membres engagés à se construire des systèmes de pensées s'appuyant sur des pratiques effectives colorées d'éléments théoriques. Ce fut en particulier le cas lorsque nous engageâmes des échanges autour de la philosophicité des échanges et que Michel Tozzi fut amené à préciser la portée des exigences intellectuelles du philosophe qu'il a pu isoler.

Enfin, ce travail coopératif fut porteur de notre point de vue lorsque nous fûmes mis en situation d'observation d'une discussion menée dans notre classe, avec nos élèves. Cette situation inédite nous a permis de porter un regard nouveau sur l'engagement de certains enfants (ceux qui justement ne focalisent généralement pas notre attention), sur la fonction d'animation dont l'objet dans nos classes coopératives est plus de développer la réflexivité des échanges que de conduire démocratiquement le groupe et sur le contexte des DVP considéré comme support didactique et éducatif. Cela tend à nous mettre dans la situation qu'occupent les enfants observateurs des discussions et dont l'enjeu est de les aider à mieux concevoir la fonction de discutant. Pour ma part, cette trop courte expérience m'a entraîné à esquisser le concept de zone de dialogisme philosophique qui caractérisait le stade à partir duquel un animateur de DVP pourrait susciter de manière plus formelle le caractère proprement philosophique des échanges.

Nous voyons donc combien cette collaboration nous a été profitable et en quoi ce type de partenariat peut aider des enseignants à conduire de manière réfléchie et mesurée une pratique innovante.

Un nouveau membre peut-il trouver une place dans une équipe qui pratique déjà ces discussions?

Témoignage d'un nouvel enseignant sur l'école : Sébastien CORDILLET

J'ai trouvé l'idée séduisante du philosophe avec les enfants à la suite de la lecture du livre d'Anne Lallanne.

J'ai effectué un remplacement d'un congé formation à l'école coopérative Antoine Balard. Les DVP étaient déjà installées dans différentes classes.

Cela me donnait la possibilité d'appliquer la théorie sur un an, avec des structures existantes et différentes que celles pratiquées par Anne Lallanne.

Un défi ?

Maintenant que peut faire le néophyte ? Il essaye de répondre à toutes les questions que ses collègues se sont déjà posées et d'imaginer toutes celles auxquelles il n'a pas encore accès. Il se renseigne, questionne, entend, écoute, demande des éclaircissements et se perd puis s'y retrouve. La frustration crée le désir, paraît-il. Alors je me suis lancé.

La première DVP a eu lieu tardivement en raison des difficultés à trouver une organisation sur la gestion de la parole dans le groupe classe, le déroulement des temps de parole, le respect du rôle attribué à chaque participant dans les espaces de discussion (quoi de neuf, conseil).

Je pense que le manque d'expérience en Pédagogie Coopérative a contribué à renforcer cette situation.

Du défi à la mise à l'épreuve :

Après le choix d'une organisation et les rôles à attribuer (proposé par le maître et voté en conseil), il ne restait plus qu'à pratiquer. J'allais savoir si je pouvais rester en dehors de cette discussion et dans ce groupe d'enfants pour relancer, faire réagir et que chacun d'entre eux puissent échanger, dialoguer sans être trop interventionniste.

L'expérience de quelques enfants ayant déjà pratiqué des DVP, les petites habitudes des temps de parole mieux ancrées, cela c'est bien déroulé, avec des couacs et des cafouillages qui ont servi à améliorer la seconde.

Pour ces deux discussions, je suis resté en retrait, ne faisant que les points de synthèses. Les enfants ne justifiaient pas leur réponse, et avaient souvent besoin d'être recadrés sur le sujet, d'être remis dans l'écoute de l'autre.

J'ai assisté ensuite en tant qu'observateur à la troisième DVP, animée par Michel Tozzi. Les interventions de Michel sont plus fréquentes et cette discussion semble être celle que les enfants retiennent. Ils sont tous intervenus, aucun gêneur ne sera déclaré dans cette discussion alors que lors des deux précédentes cela n'a pas été le cas.

Le soutien :

Tout le temps les collègues ont été présent par leur écoute, leur disponibilité, leur motivation et engagement dans cette recherche, par leurs expériences diverses, multiples, convergentes, parfois divergentes (cela ouvre de nouvelles possibilités, de nouvelles pistes et permet de ne pas stagner), par leur retour franc, par le désir de vouloir être à l'écoute de l'autre.

Conclusion :

Si le but de cette intégration dans cette recherche innovante était pour moi de passer de la théorie à la pratique, de tenter d'entrevoir le philosophe avec des enfants : ce fut le cas. Si cette intégration a été faite sans difficulté, je le dois au soutien de mes collègues et des intervenants.

Les regrets sont aussi présents : ne pas avoir réussi à faire plus de DVP, ne pas avoir pu mener à bien le dialogue entre les enfants et d'être encore trop présent dans la gestion du groupe, de la discussion.

Mais les premières pierres sont posées et je continuerai à travailler dans cette voie. Il me semble, de façon personnelle, avoir besoin, comme les enfants, d'un cadre de départ : celui de l'interventionnisme, ce qui permettrait de définir les rôles de chacun, les prises de parole, les interventions. Et de cette situation de départ dirigiste permettre au groupe d'évoluer vers un dialogisme entre pairs en redéfinissant les règles, ma place au sein du groupe. En effet il me semble important, notamment dans les DVP, que ce soit les enfants qui interagissent entre eux et que l'adulte puisse être l'élément permettant d'arriver à la conceptualisation.

Quelles sont les ressources Internet qui peuvent aider à démarrer et avancer dans la pratique des DVP ?

La philosophie à la maternelle :

Un exemple de discussion philosophique en maternelle : par Alain Delsol, instituteur et chargé de cours à Montpellier 3

<http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib125.htm>

Philosopher en maternelle? par Oscar Brenifier Dr en philosophie, consultant

http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ag07_004.htm

La philosophie en maternelle 2e partie - Analyses et critiques (1)

http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ag08_011.htm

Des pratiques philosophiques à l'élémentaire:

Ce site a pour but d'informer sur les échanges et discussions sur l'enseignement, la formation et la recherche concernant toutes les pratiques philosophiques nouvelles qui se développent dans les systèmes de formation

<http://pratiquesphilo.free.fr/index.htm>

Par Michel Tozzi qui présente différents courants et manières de faire. Quel rôle pour le maître ? La portée de ces pratiques.

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/D015045A.HTM>

Un document de ressources documentaires est proposée par le CRDP92

http://www.crdp.ac-versailles.fr/cddp92/colloque/PDF%20Colloque/Biblio_colloque1.pdf

**Recherche sur les compétences induites par les DVP
(Discussions à visée philosophique)
chez les enseignants et les élèves de l'école A. Balard
(ZEP La Mosson, La Paillade Montpellier)
2004-2006**

Coordination par Michel Tozzi,
Professeur des universités en sciences de l'éducation
et Directeur du CERFEE à Montpellier 3
avec la participation de

- Martine Azaïs, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon, Laurent Leseur, enseignants à l'école A. Balard
- Marianne Ivessi, Noël Thomas, Emilie Mary, étudiants en master 2 professionnel (Conseil et formation en éducation) et recherche à Montpellier 3

Les pratiques à visée philosophique se développent en France depuis une dizaine d'année, et constituent une innovation significative à l'école primaire. L'institution est très partagée sur celle-ci : encouragée par les uns comme développant d'un même mouvement une maîtrise orale de la langue, une éducation à la citoyenneté, la construction de la personnalité de l'enfant et sa pensée réflexive, elle est vivement critiquée par d'autres dans sa visée philosophique. Des recherches se développent (colloques, symposiums, articles, ouvrages, thèses...) pour tenter de cerner les déterminants de cette pratique émergente. Mais peu de travaux portent sur les compétences requises des maîtres ou développées chez les élèves, point essentiel pour établir leur caractère formateur pour les élèves, et la formation souhaitable pour les maîtres.

Notre recherche universitaire se situe dans cette perspective. Elle porte sur la *pratique de la discussion à visée philosophique de la DVP dans quatre classes uniques urbaines de ZEP en pédagogie coopérative*, plus la CRI¹ de l'école. Précisons bien que cette recherche est *contextualisée*, dans un milieu particulièrement innovant, et que l'on ne peut abusivement en tirer des généralisations. Elle nous semble cependant fournir un certain nombre d'éléments significatifs pour le développement ultérieur des pratiques, formations et recherches sur la question.

Elle a été menée de 2004 à 2006 sous forme de contrat avec la Dafpi (Rectorat de Montpellier) à l'école A. Balard, dont l'action d'une équipe est par ailleurs institutionnellement reconnue comme innovante depuis plusieurs années².

L'école A. Balard est une école primaire de 10 classes en zone sensible, située dans la ZEP de La Paillade à Montpellier. Construite en 1970 et en Zone d'Education Prioritaire depuis 1986, l'école accueille aujourd'hui 91 % d'enfants issus de l'immigration, essentiellement originaire du Sud Marocain. Elle a compté jusqu'à neuf nationalités dans ses murs. Depuis qu'elle est inscrite en ZEP, la diversité s'y est amenuisée, et aujourd'hui les populations d'origine turque, espagnole, gitane et asiatique se sont déplacées. La quasi-totalité des pères qui travaillent (et ils sont peu nombreux) ont un emploi dans le bâtiment. Quelques-uns sont de petits artisans. Les quelques mères qui exercent une activité professionnelle font des ménages dans des entreprises ou des administrations. Seuls quatre ou cinq familles appartiennent à des

¹ Cours de rattrapage intégré : c'est une classe d'accueil à mi temps pour les élèves arrivés de l'étranger.

² On trouvera en annexe le projet de recherche proposé et accepté en mars 2004.

catégories socioprofessionnelles plus aisées. La quasi totalité des élèves, issus ou non de l'immigration, vivent dans des conditions difficiles.

L'école accueille essentiellement les élèves de trois immeubles. On a noté ces dernières années l'arrivée de nouvelles familles de jeunes immigrés d'origine marocaine ou algérienne et de familles françaises venant d'autres départements qui connaissent des difficultés socioéducatives très importantes autres que l'apprentissage de la langue : mère seule, quart monde.

Plusieurs classes pratiquent depuis de nombreuses années une pédagogie coopérative. Elles ont introduit depuis plusieurs années des discussions à visée philosophique (DVP) régulières dans leur emploi du temps, et un enseignant, S. Connac, en a fait son sujet de thèse³ (soutenue en 2004). De plus depuis la rentrée 2004, le choix a été fait de mettre en place dans l'école quatre classes uniques, ainsi que celle du CRI à mi-temps, expérience inédite dans une zone urbaine en France.

Méthodologie

Par compétence, nous entendons « une caractéristique positive d'un individu témoignant de sa *capacité à accomplir certaines tâches* »⁴. Il s'agira ici d'analyser les compétences développées :

- chez des *enseignants* par la pratique de DVP à l'occasion de la conception, de la mise en œuvre et de la régulation de dispositifs proposés, et de leurs interventions relatives à la spécificité de ce type d'activité, notamment dans les interactions avec les élèves ;
- chez les *élèves*, par la confrontation aux tâches diversifiées constitutives de ce genre d'activité exercé en classe.

Nous avons mis en place pour cette recherche une méthodologie de type *recherche-action*, associant étroitement les praticiens des classes, un chercheur et des étudiants. Elle est *triangulée* par les méthodes suivantes :

- observations directes en classe des praticiens, pour prélever avec recul et traiter des informations sur le maître et les élèves (14 séances pour le chercheur : 4 le 24-01-05 ; 3 le 31-01-05 ; 3 le 8-03-05 ; 3 le 5-12-05 ; 1 le 3-04-06);
- animation par le chercheur de certaines DVP pour expérimenter des séquences, se confronter aux difficultés rencontrées dans l'animation et l'interaction avec les élèves, permettre aux enseignants d'observer leurs élèves en situation, et mutualiser les analyses praticiens-chercheur, pour enrichir l'étude par les «deux bords », comme dit M. Bataille (8 séances : 4 le 31-05-05 ; 1 le 5-12-05 ; 3 le 13-03-06);
- transcription par des étudiants de DVP, pour reprendre à froid leur analyse;
- entretiens semi-directifs de recherche en groupe avec les enseignants de l'école concernée : un le 31-05-05 sur les compétences développées selon les enseignants chez leurs élèves et eux-même au cours des DVP ; un le 5-12-05 sur les DVP en classe unique ;
- 3 entretiens semi-directifs de recherche en groupe avec les enfants de trois classes uniques le 13-03-06, sur la DVP en classe unique. Ces deux types d'entretien visent à recueillir le discours des acteurs sur leur pratique ;
- transcription et analyse de deux séances, animées par la maîtresse, consacrées à un bilan des DVP dans sa classe, le 18-06-05 et le 3-04-06.

L'ensemble des transcriptions (séances et entretiens), qui constituent un important corpus, se trouve en annexe.

³ Connac Sylvain, *Discussions à visée philosophique et pédagogie coopérative en Zone d'Education Prioritaire*, sld. de M. Tozzi, doctorat, Montpellier 3, 2004.

⁴ M. Huteau, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1^{ière} édition, Nathan, 1994.

N.B. : si j'emploie le « je » dans le rapport, c'est parce qu'il a été rédigé par le chercheur. Mais par deux fois (une chaque année), comme il est d'usage en recherche-action, il a été soumis aux praticiens sollicités à cet effet, et amendé par eux.

Les compétences considérées dans notre étude prennent sens à partir de quatre variables essentielles, contextualisées :

- la nature de l'activité (l'apprentissage du philosophe sous l'une de ses formes, discussionnelle, la DVP) ;
- la nature de la pédagogie globale appliquée dans la classe (la pédagogie coopérative) ;
- la nature du public scolarisé et son contexte (classe primaire en zone sensible de ZEP).
- la spécificité de la « classe unique » (du CP au CM2) pour la pratique de DVP⁵.

Nous développerons ci-après les compétences qui nous semblent être développées par cette activité par les enseignants dans la partie I, et par les élèves dans la partie II.

Première partie

LA DVP à A. BALARD : QUELLES COMPETENCES DEVELOPPEES PAR LES MAÎTRES ?

Dans les observations faites (M. Tozzi), je suis frappé par la nécessité **d'articuler, dans sa professionnalité de formateur de DVP dans cette zone sensible, à la fois le maintien de l'ordre dans la classe et le bon déroulement sur le contenu cognitif des échanges** de la DVP.

I) Articuler rapport coopératif à la civilité d'une éthique discussionnelle et rapport au (non) savoir philosophique

D'après mes observations, il semble que la pratique de la DVP dans une classe du primaire en zone sensible suppose, de la part du maître :

- une grande énergie pour assumer la surcharge affective et cognitive qui s'ensuit de la tension à gérer tout à la fois un *rapport* qui se veut *coopératif à la loi* et un rapport qui se veut *non dogmatique au savoir philosophique* ;
- une maîtrise importante de ses affects sur les transgressions des règles établies (je remarque un ton ferme mais assez égal et sans jamais crier),
- une forte capacité à garder le fil intellectuel des échanges pour maintenir les interactions sociocognitives sur le fond.

A) Limiter et réguler le « désordre » comme obstacle à l'apprentissage

Par désordre, j'entends ici précisément ce qui perturbe la qualité de l'apprentissage du philosophe, conditionné en partie dans sa modalité discussionnelle par le fonctionnement des échanges cognitifs au sein de la classe comme communauté de recherche : dissipation d'élèves qui font seuls ou à plusieurs un bruit parasite par rapport à la discussion, s'agitent

⁵ Nous parlons ici de classe unique urbaine par analogie avec la classe unique rurale, où des enfants d'âges différents sont regroupés dans une même classe. Il y a dans l'école quatre classes uniques, c'est-à-dire multi-âges, du CP au CM2. La pratique de la DVP en classe unique de ZEP en pédagogie coopérative va donner lieu à une thèse.

physiquement (sur leur chaise ou se déplacent) et détournent ainsi, volontairement ou non l'attention d'un élève ou du groupe. J'ai observé dans ces cas des interventions appuyées soit de l'élève président de séance, soit de l'enseignant qui interrompent alors momentanément les échanges à cause d'une attitude d'élève qualifiée de « gêneur » (avec des conséquences immédiates : avertissement et même au troisième exclusion de la discussion). Il peut même y avoir, en cas de difficulté de gestion du groupe-classe, la substitution de l'enseignant au président de séance pour maintenir l'ordre et continuer la DVP, car le maître reste le garant du fonctionnement de l'ensemble du dispositif.

D'un côté, cette attitude me semble formatrice d'un point de vue socialisateur, et dans le type de pédagogie choisie, *démocratiquement socialisateur*, car elle ne cède que rarement sur la transgression des règles, rappelle sans cesse qu'il y a une autorité d'autant plus légitime que les règles ont été établies collectivement, et que le pouvoir du maître est institutionnellement partagé avec un élève, le président de séance. Elle est aussi la condition pour que la DVP puisse continuer à se tenir dans de bonnes conditions.

Mais, et c'est certainement une spécificité des classes « difficiles », qui pèse d'autant moins quand les classes sont plus « tranquilles », elle entraîne de fait une rupture, une perturbation, un parasitage, une dispersion par rapport au suivi des échanges en train de se dérouler, une perte de temps d'apprentissage sur le capital temps de la DVP. Heureusement la majorité des élèves inscrits dans la discussion, habitués à ce fonctionnement ponctuellement discontinu, gardent leur calme, leurs idées, et continuent le dialogue comme si celui-ci n'avait pas été interrompu... D'autant que les coupures sur les transgressions sont généralement brèves, les gros problèmes éventuels étant renvoyés au conseil, et que les élèves déjà inscrits pour intervenir enchaînent.

Mais la tension reste permanente dans ces classes entre :

- une dissipation individuelle ou collective, latente et toujours possible pour des raisons multiples (conflits entre élèves, non motivation sur la question du jour, difficulté à se concentrer un certain temps, forte exigence cognitive de l'activité...)
- et la nécessité du calme groupal, de l'intérêt soutenu et de la participation constructive pour que l'activité soit pleinement formatrice.

Dans certaines classes, la DVP se passe sans problème, et avec même un évident plaisir des élèves, à cause certainement de la régularité hebdomadaire de la pratique, d'une grande cohésion du groupe et de l'investissement de l'enseignant dans ce type d'activité. Mais on a l'impression dans d'autres d'un compromis fragile, d'un équilibre à rejouer à chaque DVP, qui en fait toujours dès lors une aventure à double risque : désorganisation de la forme discussionnelle, faiblesse conceptuelle. On peut ainsi affirmer que plus le groupe est calme, moins l'enseignant est parasité par la gestion du groupe, plus il peut se concentrer sur les exigences intellectuelles. Moins il y a de rapports de force, plus il peut y avoir de rapports de sens. Et inversement.

J'ai cependant souvent observé dans les classes une régulation effective des DVP, et jamais de débordement qui mettraient en cause le maintien de l'activité elle-même : peut-être à cause du fait que le maître n'est jamais en situation frontale avec ou contre la classe, mais ponctuellement aux prises avec tel ou tel élève, le président de séance étant en première ligne, la majorité du groupe tenant à continuer l'activité, et désapprouvant le gêneur. Comment s'expliquer ce pari réussi de l'existence de DVP en ZEP ?

Peut-être par l'opérationnalité de médiations de fait, par la dévolution de la régulation du groupe :

- en partie à un *dispositif* très structuré et très structurant, avec l'acceptation collective de règles sécurisantes qui favorisent une confiance mutuelle entre élèves ;
- en partie à *certain*s élèves de par leur fonction responsabilisante (le président prend en charge l'ordre des prises de parole, le respect des règles et des personnes, la discipline ; le

reformulateur et le synthétiseur ont besoin de silence pour écouter, comprendre et noter ; les observateurs sont isolés dans certaines classes derrière le cercle des discutants...) ; on peut en vouloir à une personne, moins à une fonction nécessaire au fonctionnement du groupe en activité .

- en partie au *groupe* lui-même, conscient d'une tâche collective à accomplir, qui implique un type d'interactions entre pairs pour s'effectuer.

Certains éléments organisent la situation, donnent à la classe une configuration consistante, une forme qui institue la coopération entre eux : élèves en cercle (une enseignante est particulièrement attentive à ce que le cercle soit parfait, sans chaise inoccupée, les élèves à équidistance) ; fonctions responsabilisantes attribuées et collectivement contrôlées par des évaluations en fin de discussion ; règles et sanctions explicites et évolutives (décidées hors situation en conseil), connues et comprises, à chaque fois rappelées en début de séance, pointées lorsqu'il y a transgression, reconnues par le transgresseur, des avertissements globalement assez bien acceptés, avec un relatif autocontrôle de la réactivité aux sanctions (intérieurisation souvent effective des règles par les fautifs, qui ramène vite de fait le calme). Le président de séance est ici essentiel, qui ouvre et ferme la discussion, gère à la fois la parole, l'horaire et la discipline, pouvoir confié par le conseil coopératif de la classe et suivi par le maître, qui ne s'y substitue qu'en cas de carence d'exercice effectif de l'autorité.

L'institutionnalisation du lieu (cercle) et moment de la DVP (« La DVP est ouverte ! ») comme activité spécifique, avec la transformation de l'espace, la répartition des fonctions, le rappel de leur tâche par les intéressés, et des différentes règles de fonctionnement, procédurales (demander la parole, attendre de l'avoir, ne pas couper, se moquer...), et cognitives (poser des questions, dire pourquoi...), l'attention au respect de ces règles en cours de débat, la phase métacognitive d'évaluation des rôles etc. forme une gestalt, un cadre, un contenant comme disent les psychologues, qui organise la communication et articule les échanges au sein du groupe.

La professionnalité est ici la **capacité de savoir permettre une mise en place ce système complexe et d'en assurer un suivi**, d'abord dans le temps des débuts d'année, puis au début de chaque séance. C'est pour une bonne part celle requise par la mise en place d'un conseil coopératif, où le maître fait le choix du débat en classe comme modalité pédagogique formatrice, accepte de moins intervenir dans les échanges et de ne pas tout diriger, délègue une partie de son pouvoir de parole et de **au conseil coopératif afin que celui-ci, par le processus d'auto-organisation puisse permettre l'engagement des élèves et l'établissement collectif de règles périodiquement révisables** en fonction des problèmes soulevés par la dynamique du groupe.

A ceci près que dans une DVP, si la fonction du président est sensiblement la même qu'au conseil, il faut ajouter dans le dispositif des fonctions plus cognitives de *mémoire des idées, questions, définitions, arguments, objections* (et non des décisions comme dans le conseil) : c'est le rôle à chaud du reformulateur à court terme, et du synthétiseur oral ou/et au tableau (appelé scribe) à moyen et long terme ; à froid du journaliste...

La compétence générale du maître développée dans une DVP dans le cadre d'une pédagogie coopérative en ZEP est de permettre une mise en place et suivre un dispositif coopératif complexe articulant une gestion régulée de la classe sur un mode discussionnel démocratique avec une visée réflexive (et non décisionnelle ou de régulation psychosociologique comme dans le conseil).

Une compétence spécifique permettant l'atteinte de cet objectif est de pouvoir limiter le désordre individuel et collectif toujours possible qui nuirait à la tâche d'apprentissage du philosopher, par la mise en place de dispositifs, règles, fonctions régulateurs, qui rend le travail cognitif possible, et même le favorise.

B) Garantir les exigences d'une pensée réflexive

- La pratique du conseil et plus généralement d'une pédagogie coopérative effective dans les classes, vécue comme culture partagée dans l'établissement, et formalisée dans le projet d'école, favorise sans conteste à l'école A. Balard la mise en place de DVP comme modalités du « genre scolaire coopératif discussion ». Les habitus démocratiques individuels et collectifs acquis par le conseil facilitent le démarrage et le déroulement de ce type de pratique. Les classes de cycle à trois niveaux des années antérieures et la mise en place à la rentrée 2004-2005 de classes uniques du CP au CM2 accélèrent l'intégration par les élèves de CP des règles du conseil et de la DVP, activités auxquelles participent déjà les plus âgés. Nous avons vu plusieurs élèves de CP intervenir dans les échanges de façon pertinente, preuve qu'ils suivaient et osaient. Il y a entre pairs un processus de transmission intergénérationnelle par immersion dans une culture démocratique. Cette mémoire collective de la communauté des élèves est aussi utile pour les enseignants, qui peuvent commencer des DVP avec des élèves en ayant déjà pratiquées, familiarisés avec les règles du genre.

- Mais la question se pose de la prise de conscience du différentiel de logique et d'exigence entre le conseil et la DVP. La seconde est à la fois en *continuité démocratique* avec le conseil, (ex : fonction de répartition de la parole par un président qui veille au droit d'expression, à l'ordre des interventions, au respect des règles disciplinaires), et en *rupture épistémologique* avec lui, par la nature cognitive et les exigences de l'activité sollicitée, la pensée réflexive, l'apprentissage du penser par soi-même, du philosopher.

Le problème essentiel est ici d'inventer une pratique scolaire qui va articuler deux exigences en tension : l'apprentissage conjoint de la démocratie et de la philosophie, plus exactement dans la DVP *l'apprentissage du philosophe au cours d'un fonctionnement démocratique de la classe*. Sachant que dans l'histoire de la philosophie celle-ci n'a pas toujours fait bon ménage avec la démocratie (Platon, Hobbes, Hegel, Nietzsche ou Heidegger inscrit au parti nazi n'étaient pas des démocrates !), on mesure l'enjeu à la fois pédagogique et sociétal de cette innovation : *l'apprentissage de la philosophie dans l'école de la République* dès le plus jeune âge...

Dans une DVP, le maître élargit la dévolution aux élèves de fonctions *cognitives* (et pas seulement *socialisatrices*), **partage son pouvoir intellectuel, et pas seulement disciplinaire**, admet que les idées des élèves peuvent avoir une valeur à condition qu'elles soient soumises à discussion critique et argumentées.

C'est là un **différentiel de compétence** d'avec le conseil. Le maître est dans une DVP le garant de *l'apprentissage d'une pensée réflexive*. Il doit donc avoir intégré les exigences du philosophe : « **capacité à (se) questionner, à définir avec rigueur des notions, à faire des distinctions conceptuelles, à argumenter ou déconstruire des thèses** ». Sa compétence ne se réduit donc pas à celle de la maîtrise d'une démarche coopérative en classe, ou à la simple gestion d'activités orales (comme le « Quoi de neuf ? »), car il est ici question « d'oral réflexif », et non narratif-explicatif.

La spécificité de cette compétence des maîtres en DVP, et partant de leur formation, est ainsi interrogée. Dans l'école coopérative A. Balard, l'esprit coopératif a développé une autoformation collective : par exemple une DVP a été organisée entre les enseignants eux-mêmes et en interne sur un thème discuté en classe avec les élèves. Un enseignant rappelle à ce propos les difficultés auxquelles il a été confronté, par exemple celle de définir des notions, ou de ne pas tenter, s'agissant d'une communauté de recherche, de vouloir convaincre à tout prix. Cette formation s'est faite et se poursuit par la mutualisation des pratiques, par des réunions ad hoc internes avec ou sans accompagnateurs autour de projets innovants sur la

question depuis six ans avec la cellule innovation du Rectorat, avec écriture sur les pratiques (voir les monographies diffusées par la Dafpi), par la participation à plusieurs colloques de membres de l'équipe (dont celui de Balaruc en 2003), par le soutien d'un enseignant de l'école qui a fait une thèse sur la question, par l'intérêt d'un chercheur envoyant depuis plusieurs années ses étudiants observer, transcrire et analyser des DVP, ce qui instaure pour les enseignants un effet miroir apprécié et valorise les élèves. Le contexte de l'école favorise donc le développement de ces compétences, même si une formation plus axée sur les exigences spécifiques du philosophe peut toujours être utile.

Le degré d'ancienneté et la fréquence des pratiques est variable dans les classes : de deux ans et quelques essais à plusieurs années chaque semaine. Il s'est progressivement créé une « culture de la DVP » dans cette école (où cependant tous les enseignants ne pratiquent pas, mais certains veulent s'y mettre)⁶. De ce fait la réalité des pratiques diffère selon les classes, ainsi que leur degré d'exigence. Certains enseignants, à l'aise dans la pédagogie coopérative, sont conscients de la difficulté de mise en place de DVP, et des conditions à réunir pour qu'elles soient véritablement formatrices. On sent que de nouvelles compétences se cherchent, se construisent, émergent peu à peu à travers les essais par tâtonnement, s'agissant d'une innovation ici encouragée par l'institution (IEN et DAFPI), mais non normalisée, ayant donc à découvrir ses pratiques légitimes. Les enseignants sont demandeurs d'observation, de retours, d'analyse. Quelles compétences sont en gestation ou se consolident ?

1) Textes et DVP

Je prendrai d'abord l'exemple du rapport de la DVP au texte, de la façon dont peut s'articuler dans les pratiques quotidiennes le travail réglementairement demandé en français par les nouveaux programmes sur la littérature de jeunesse (2002), et celui que l'on peut faire dans les DVP.

Sur les 14 DVP auxquelles j'ai assisté dans quatre classes uniques, certaines partent directement de questions posées par les élèves, d'autres ont pour point de départ un texte de littérature de jeunesse : par exemple *Je suis amoureux* (Philofables), « *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* » (Didier JEAN et ZAD – Syros Jeunesse), *Son premier poisson* (Hermann SCHULZ), *La mouette et le phoque*, *La poule et le ver*, *Le prix d'une gifle*, *La chemise du pauvre* ; une a utilisé en cours de séance sur la question de la religion un texte tiré de la collection *Goûters philo* (Dieu et les Dieux). J'ai constaté dans chaque classe des utilisations très différentes du rapport au texte.

- Premier cas, un débat à partir d'une question posée sur le texte à partir de lui : « Pourquoi les moutons n'ont-ils pas protesté plus rapidement ? » (Ils se font manger un à un par le loup). On est ici plutôt me semble-t-il, les élèves ayant compris l'histoire (ils peuvent la raconter), dans un *débat d'interprétation en français* (programme 2002). La DVP ne commençant d'après moi que si l'on interroge une *notion abstraite* (« Pourquoi ne sont-ils pas plus tôt solidaires ? », amenant à conceptualiser l'idée : « Qu'est ce que la solidarité ?), ou que si la *question est décontextualisée* : « Pourquoi l'homme souvent n'est pas solidaire » ?.

- Dans la classe CRI des primo-arrivants, après la lecture de l'histoire (traduite pour les non-francophones par un camarade), lorsque le maître dit « Qu'est-ce que vous auriez fait à la place du petit garçon ? » (qui hésite à tuer son premier poisson pêché parce que des observateurs trouvent que c'est affreux), on n'est plus dans la simple compréhension de l'histoire, dès que l'on peut la raconter ; ni dans le débat d'interprétation (« Raoul est-il courageux de tuer le poisson ? », ou comme il a été demandé plus tard, de façon plus

⁶ L'institutrice de grande section de la maternelle qui jouxte l'école primaire et envoie ses élèves à A. Balard s'est joint en 2005 à l'équipe, ce qui va élargir en amont cette culture de la DVP...

distanciée par le maître : « Qu'est-ce qu'il a comme problème le petit garçon ? »), mais dans une *posture psychologique projective*, identificatoire. Celle-ci met le lecteur dans une situation de dilemme moral, pas encore réflexive, car immergée dans la sensibilité, mais tremplin vers une *question philosophique*, éthique en l'occurrence, si on la formule moins du point de vue du sujet-lecteur psychologique qui se projette que du point de vue de l'objet sur lequel on réfléchit : « Raoul a-t-il eu raison de tuer le poisson ? ». Problème qui peut s'énoncer plus philosophiquement encore, c'est-à-dire plus universellement, en prenant du *recul par rapport au texte* (celui-ci n'étant qu'un cas particulier d'une question plus générale) : « A-t-on le droit de tuer dans certaines circonstances ? ». On en restera dans la séance (avec des primo-arrivants!, ce qui est déjà très intéressant) à la posture projective

- Troisième cas : après lecture et compréhension de l'histoire d'un cricket fou d'être amoureux, les élèves ont formulé plusieurs questions générales soulevées par le texte, et un sujet a été choisi par les élèves « Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? ». La deuxième séance porte spécifiquement sur cette question, amenant à conceptualiser les notions de coup de foudre et d'amour, et à analyser leur articulation, ce qui amènera à se demander, pour la troisième séance, si « Copain, ami et amoureux, c'est pareil ou pas ? ».

Ici on part d'emblée d'une question qui peut être traitée philosophiquement, le texte a eu et fait son temps, on passe à autre chose, la DVP sur des questions existentielles.

- Dans une autre classe, il y a eu introduction d'un texte poil à gratter à partir du thème récurrent dans nombre de débats entre ces élèves d'origine marocaine, la religion. La question était : « Quelle est la religion la plus vraie ? » Après écriture individuelle et lecture des réponses (quasi-totalité pour dire : « C'est l'Islam ! »), le texte distribué par le maître venait apporter un point de vue décalé extérieur par rapport à un groupe de pairs unanime sur la question, persuadé d'une vérité absolue, de l'ordre du dogme ; c'est un « *texte-objection* ». Intéressant, car on peut se demander comment on peut provoquer du conflit sociocognitif entre pairs quand ils sont tous d'accord sur la base d'une certitude sans faille... La séance d'après, c'est le maître qui jouait le rôle d'avocat du diable : et les élèves disaient que le maître pouvait se tromper !

L'analyse des pratiques ces jours là montre que le rapport au texte, et le rapport du texte à la DVP peut-être très différent, manifestant des compétences du maître diverses⁷, amenant à distinguer dans les pratiques :

- ce qui relève plutôt du français : lecture d'un texte, compréhension de l'histoire (explication des phrases, définition des mots), posture de projection vis-à-vis du héros, interprétations possibles du récit, appropriation de ce qu'est le genre du récit ;

- ce qui relève plutôt de la DVP, *formulation de questions* philosophiques au-delà du texte (décontextualisées), d'ordre universel, par exemple éthiques, *conceptualisation de notions* anthropologiquement porteuses (amour, croyance, vérité, solidarité, courage...) et des problèmes qu'elles soulèvent ;

- les zones communes au français et à la philo, comme l'attitude réflexive devant un texte, l'argumentation...

D'où l'intérêt de clarifier par exemple comment une posture de lecteur projective (« Qu'est-ce que tu ferais à la place de tel personnage de l'histoire ? ») peut être une étape (à cause de l'implication sensible et imaginaire de l'enfant), ou un obstacle (à cause même de cette implication), vers la formulation plus abstraite d'un problème humain.

Il faudrait ici distinguer ici les compétences langagières et réflexives du maître en français (Comment, autour d'interactions verbales entre pairs guidées par le maître, faire lire, comprendre, raconter, se projeter, interpréter une histoire... ?) et en philosophie : *comment*

⁷ Cf. Soulé Y., Bucheton D., Tozzi M., *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*, Argos, Sceren-Crdp Amiens (à paraître).

développer chez les élèves certains processus de pensée réflexifs sur des questions, des notions, des thèses?

2) Processus de pensée

La compétence spécifique du maître à animer une DVP (et plus généralement à faire philosopher les élèves), consiste, d'après mes travaux en didactique de l'apprentissage du philosophe, à savoir :

- 1) partir de leurs propres questions pour les leur faire formuler sous forme de questions générales portant sur la condition humaine (processus de problématisation) ;**
- 2) les faire cheminer pour travailler leurs propres réponses par le doute de leurs solutions spontanées et la confrontation à d'autres réponses possibles (processus d'argumentation) ;**
- 3) leur permettre de définir conceptuellement les notions avec lesquelles ils formulent ces questions et celles qu'ils rencontrent dans leur cheminement (processus de conceptualisation), en particulier par des distinctions conceptuelles ;**
- 4) ou leur permettre de définir une notion rencontrée (conceptualisation), et leur faire pressentir qu'elle est philosophiquement porteuse par la formulation des questions humaines qu'elle pose (problématisation).**

Je parle de compétence spécifique parce qu'il s'agit d'apprendre à philosopher, c'est-à-dire d' *« articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée, sur des notions et des questions fondamentales sur le sens de la condition humaine, des processus de problématisation de questions et de notions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, d'argumentation de thèses et d'objections »*.

Mais les capacités à faire questionner, définir et distinguer, argumenter peuvent être développées parallèlement, même si elles doivent être articulées, et sont autant de sous-compétences.

Qu'en est-il de la construction de ces compétences sur le terrain ?

Je fais l'hypothèse que le développement de ces compétences chez le maître dépendent en partie de la claire conscience de leurs exigences (qui suppose une formation), en partie de la confrontation aux difficultés que rencontrent les élèves pour acquérir ces processus de pensée (ce qui suppose l'animation de DVP et leur analyse a posteriori).

Faire problématiser, conceptualiser et argumenter

Il semble possible de faire formuler (problématisation), à partir ou non d'un texte, des questions anthropologiquement fortes aux élèves. Encore faut-il le leur demander. Par exemple, dans l'une des classes uniques (6 à 12 ans), à propos de l'histoire de la coccinelle, ont été posées par ceux-ci les questions suivantes, marquées à titre de traces pour les séances ultérieures par la maîtresse dans son cahier : *« Pourquoi est-on amoureux de quelqu'un, de la fille ? Pourquoi on veut se marier ? ça sert à quoi d'être amoureux ? Quand sait-on qu'on est amoureux ? ça sert à quoi de s'aimer ? Pourquoi fait-on l'amour ? Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? Pourquoi on ne se dit pas quand on s'aime ? C'est quoi aimer quelqu'un ? »*.

La compétence de problématisation, c'est ici d'aider les élèves à formuler ou reformuler, de manière décontextualisée, abstraite et générale des questions qui les concernent, contenant des notions philosophiquement porteuses.

Je ne sais si à la séance qui précédait mon observation, les questions écrites ont été littéralement celles des enfants, ou un brin reformulées par les élèves eux-mêmes, ou par l'enseignante. Il est toujours souhaitable dans une DVP que les questions soient à l'origine celles des enfants, et que celle de l'un devienne par choix collectif la question de la classe. Mais c'est un problème de savoir s'il faut prendre les questions des élèves telles quelles, faire un travail de reformulation avec les enfants comme le préconise Lipman, ajouter la touche du maître pour que la formulation arrêtée apparaisse comme pouvant être traitée plus directement philosophiquement.

C'est également un problème de voir une question formulée par un enfant devenant celle du groupe. Se pose ici la problématique de la dévolution de la question de certains au groupe, sachant que le risque est de ne voir participer aux échanges que les enfants ayant trouvé un intérêt dans le thème soulevé. Ce problème est d'autant plus fort que le groupe est hétérogène en âges, les questionnements des plus grands n'étant plus les mêmes que ceux des plus petits.

Mais telles quelles, celles de cette classe ont un statut de généralité, d'abstraction, qui dépasse de loin le cas de l'histoire qui les a pourtant induites. On voit par exemple que la dernière amène à *conceptualiser d'emblée* la notion d'amour (aimer, c'est...) : c'est toujours le cas des questions portant sur une notion, qui induisent une *discussion à dominante conceptualisante*. Elle contient de plus une notion très porteuse. Elle constitue donc doublement, par la forme et le contenu notionnel, une bonne attaque philosophique. Par contre « Pourquoi on veut se marier ? » l'est moins (même si on peut philosophiquement traiter la question), car le mariage, forme institutionnelle juridico-sociologique, n'est pas une notion à résonnance immédiatement philosophique, contrairement à l'amour qui interroge fortement le sens de la vie. Si on veut donc entraîner les élèves à philosophiquement conceptualiser, saisissons l'opportunité d'une notion à teneur anthropologique et posons une question sur sa définition.

Dans une autre classe, la formulation du sujet étant « Pourquoi les moutons n'ont pas protesté plus rapidement ? », on constate l'absence de notion directement porteuse dans l'intitulé : les élèves s'en tiennent donc au texte, et ne peuvent, si le maître n'intervient pas, conceptualiser. Par contre, quand celui-ci reprend l'idée émise par un élève que les moutons ne protestaient pas parce qu'ils avaient peur de mourir, et pose lui-même la question : « Qu'est qu'avoir peur ? », on est bien dans une question conceptualisante. Il obtient alors des exemples de peur (du maître, des parents), une description physiologique de l'état de peur (sueur, cœur qui bat ..), un synonyme : « effrayant », toutes stratégies qui tentent d'approcher la notion, mais ne sont pas encore pas une définition, et c'est lui qui la donne : « le sentiment (genre prochain) qu'il va nous arriver quelque chose de grave (différence spécifique) », parce que définir est nécessaire pour la précision d'une pensée (savoir de quoi on parle, surtout quand on est plusieurs à échanger, chacun avec sa représentation propre...).

Dans une troisième classe unique, où est posée la question « Quelle est la religion la plus vraie ? », et où les élèves sont unanimement dans la certitude de l'islam, le maître travaille beaucoup à la distinction entre religion et nationalité, qui les entretient dans la confusion. Beaucoup d'élèves en effet, français par le droit du sol, ont leurs parents d'origine marocaine et sont musulmans : ils identifient arabe et musulman, marocain et musulman, français et non musulman. A une des questions du maître : « Qu'est-ce qu'une religion ? », un élève répond « une croyance...il croit à ça, ça, ça, c'est sa religion ». Mais on n'ira pas plus loin dans l'exigence de définition autrement que par l'exemple (catholique, juif...) ou le synonyme (la croyance). Jusqu'où pousse-t-on cette exigence de conceptualisation ? Si on ne tente pas, on risque certainement de ne pas y satisfaire...

Dans la première classe, les élèves ayant choisi la question « Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? », la discussion porte sur ce qu'est le coup de foudre, et les élèves décrivent des expériences (sans allusions trop personnelles vu le sujet sensible), et sans donner de définition. Mais la progression de la conceptualisation devient possible quand la maîtresse rebondit sur un propos d'élève « L'amour, c'est pas qu'être amoureux, on peut devenir ami » : l'amour n'est plus alors identifié au coup de foudre, à « l'état amoureux », et l'enseignante pose la question : « ami, amoureux, c'est la même chose ? », qui deviendra le thème de la séance suivante.

On voit que **la compétence à faire conceptualiser consiste ici à saisir le « kairós » d'une distinction qui émerge, et que l'on va tenter de conceptualiser. Encore faut-il sentir ou connaître les distinctions qui sont heuristiques pour une réflexion philosophique.** Certains ouvrages peuvent actuellement y aider⁸.

C'est ce qui est tenté pour prolonger la réflexion la semaine suivante : « Copain, ami, amoureux, c'est la même chose ? ». Ami-copain, c'est pareil pour les uns, pas pareil pour une, majoritairement et de manière surprenante copain c'est plus qu'ami, tandis qu'ami c'est pas amoureux, mais d'amoureux on peut devenir ami, ou inversement : la conduite de la discussion n'est pas évidente, avec des élèves très impliqués dans leurs exemples nominatifs sur l'amitié (mais non sur l'amour...). A l'analyse, il semble plus clarifiant pour les enfants de travailler seulement et au plus deux distinctions à la fois et pas trois, car la combinatoire des rapports est beaucoup plus complexe !

Aider les élèves à conceptualiser, c'est mettre en travail chez les élèves et dans le groupe des distinctions conceptuelles à partir par exemple de deux notions à comparer.

Dans la deuxième classe, la problématisation naît de la provocation d'un texte (assorti d'un dessin) par rapport à l'idée dominante que la vraie religion, c'est l'islam : des élèves (s') interrogent « Est-ce que ça peut s'acheter une religion ? », « Peut-on changer de religion ? ». Le choix du texte par le maître a donc produit un effet de questionnement. Il choisira comme thème la semaine d'après cette dernière question, et des élèves commenceront à envisager cette possibilité (« de « français », devenir musulman », mais sans parler encore d'un musulman qui changerait de religion !). Le maître disant alors par provocation qu'il croit en plusieurs Dieux (comme chez les Egyptiens), un élève dit que le maître peut se tromper, un autre demande des preuves : un effet de réflexion s'est déclenché. Ce qui questionne ici, c'est d'une manière plus générale le rôle dans la discussion de l'avis du maître sur le fond (on dit la plupart du temps qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses dans une DVP, que le maître ne doit pas donner sa position pour ne pas influencer les élèves...).

Mais si comme ici les élèves sont consensuels, il n'y a plus de discussion, de conflits sociocognitifs entre pairs, et de plus s'ils croient en une vérité absolue, refusant d'envisager toute autre réponse comme une possibilité de la pensée, les conditions ne sont plus réunies pour philosopher. Dans un groupe consensuel où la thèse soutenue (« L'islam est la religion la plus vraie ») s'énonce comme dogmatique, situation que l'on peut trouver dans certaines écoles où le communautarisme guette, la seule possibilité didactique pour le maître de l'école publique semble d'introduire dans la classe du tiers, de l'extériorité, de la différence, de l'autre, sous forme de texte ou d'avocat du diable, non pour « faire changer de religion ou d'avis », ce qui remettrait en question le principe de laïcité, mais pour tenter de faire comprendre qu'une thèse, pour la pensée, n'a qu'un statut d'hypothèse soumise à discussion. **La compétence du maître, à la fois ici déontologique et cognitive, est d'articuler l'exigence politique de la laïcité (ne pas conditionner l'élève par ses propres opinions) avec l'exigence philosophique de l'exercice du jugement critique (déconditionner sa**

⁸ Par exemple Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école – 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan, 2004.

pensée, développer une démarche de recherche construisant un rapport non dogmatique au savoir).

J'ai observé aussi que dans ces classes, la discussion se déroule en plusieurs fois : une ou plusieurs pour comprendre le texte, avec un débat éventuel d'interprétation; d'autres pour partir d'une question plus générale dont le texte a été le point de départ de sa formulation (DVP proprement dite), partant d'une question choisie par les élèves, mais évoluant au cours du débat vers d'autres questions traitées lors de séances suivantes.

La compétence (de problématisation) est ici de favoriser l'évolution du questionnement d'un groupe, toute question par ses présupposés, ses conséquences ou son exigence d'approfondissement en impliquant d'autres.

DEUXIEME PARTIE

QUELLES COMPETENCES POUR LES ELEVES ?

La DVP, comme nouveau « genre scolaire »⁹, s'inscrit dans les classes visitées dans le cadre d'un « dispositif », formalisé par Alain Delsol dans son CM1¹⁰, et que Sylvain Connac, l'un des enseignants de l'école, présente dans sa thèse¹¹ comme une nouvelle « institution » dans les pédagogies coopératives. J'entends par *dispositif* une situation d'apprentissage structurée instituée dans la classe. La DVP est ainsi un moment spécifique dans un temps (dé)limité, mis en place par le professeur, ouvert et fermé par un élève, le président de séance, où des rôles précis ont été attribués à certains élèves, à leur demande ou sur proposition de l'enseignant.

Il y a toujours dans ce que j'ai observé :

- des *participants*, qui contribuent aux échanges ; je les appellerai « discutants » ;
- un *président de séance*. Ses fonctions sont : ouvrir et fermer la séance, veiller à la répartition démocratique de la parole, faire respecter les règles du dispositif et sanctionner s'il y a lieu par des avertissements allant jusqu'à l'exclusion de la discussion, gérer le temps ;
- des *déménageurs*, qui mettent les chaises en rond.
- la plupart du temps un ou des *reformulateurs*, qui redisent ce qui s'est dit avec leurs mots.

J'ai aussi observé :

- parfois un *synthétiseur* oral, qui fait une synthèse orale à la fin ; ou un *scribe*, qui écrit pendant la discussion au tableau des idées émises, et les lit à la fin ;
- et parfois des *observateurs*, qui observent ces rôles.

Ce dispositif évolue souvent avec le temps, dans sa complexification et sa dévolution progressive aux élèves. Il s'appuie dans sa dynamique de groupe sur les habits de débat démocratique acquis dans la pratique du conseil coopératif, mais il est centré sur l'échange d'idées, plus que sur la régulation psychosociologique des conflits ou la prise de décisions sur les apprentissages ou la vie de la classe.

I) L'effet formateur des fonctions : des compétences développées par les tâches liées à la spécificité des fonctions

Au sein du dispositif, *chacune des fonctions* demandée ou donnée par le maître à des élèves a un *effet responsabilisant et autonomisant*.

- *Effet responsabilisant* parce que la fonction est une forme spécifique d'existence et de pouvoir dans le groupe, déléguée par le maître, souvent choisie par l'élève (d'où la motivation), reconnue en tant que telle par tous les membres du groupe qui en comprennent le bien fondé par le service qu'elle rend à son fonctionnement : le président aide à une bonne circulation de la parole, le reformulateur renvoie les idées essentielles pour faire progresser la discussion, le synthétiseur ou le scribe est la mémoire de cet intellectuel collectif qu'est la communauté de recherche...Le *pouvoir* est ici vécu et exercé comme une *responsabilité*. Le rôle, pris le plus souvent volontairement, est un engagement vis-à-vis de soi et des autres, dont on doit rendre compte devant le groupe à cause de sa fonctionnalité collective. D'où le sérieux souvent observé dans son exercice.

⁹ Auguet G., *La discussion à visée philosophique en cycle 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution ?*, Montpellier 3, 2003.

¹⁰ Voir par exemple : "Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique", in *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP / Hachette, Paris, 2001 ; "L'importance du dispositif", in *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne, Rennes, 2002 ; « Un atelier en cycle 2 », in *Philo à tous les étages*, CRDP Bretagne, 2004.

¹¹ Connac S., *op. cit.*, p. 1.

- *Effet autonomisant* car l'élève se donne à respecter le cahier des charges spécifique à la fonction, comme loi personnellement acceptée et assumée. Il a souvent besoin au départ de l'étayage du maître, gardien in fine du bon fonctionnement de l'ensemble, mais dans une classe coopérative les élèves y vont aussi de leurs analyses et de leurs conseils (« Qui veut aider un tel à reformuler ? »). Et j'ai vu souvent le président de séance intervenir pour recadrer une fonction (de façon d'ailleurs plus normative que formative, parce qu'il gère le bon ordre), ou les observateurs lui faire un retour critique. La façon d'exercer une fonction est d'ailleurs parfois à la fin félicitée par des applaudissements de la classe, lors d'une phase métacognitive d'analyse ...

La *complémentarité des fonctions* au sein du dispositif entraîne une *cohésion* de l'ensemble. J'ai vu dans une classe une maîtresse obligée de s'absenter deux fois durant une DVP... qui a continué comme si de rien n'était... Le président « tenait » la classe, distribuait la parole, qui circulait et débattait comme avant, alors que je me disais que le groupe-classe allait se disperser, et le dispositif s'affaïssir ! (preuve que l'autorité ne repose pas seulement sur le maître !). Ce qui montre à quel point celui-ci *institue* une gestalt, une forme robuste, qui a sa dynamique propre, par l'existence de fonctions (comme la présidence) réglant et régulant les interactions. Autre étonnement, et autre preuve de cette consistance et de cette *autorégulation* : lorsque la sonnerie retentit, les élèves ne « jaillissent » pas, mais continuent le processus engagé jusqu'à ce que le président ferme officiellement la séance.

Par ailleurs, du point de vue des *apprentissages*, une de mes hypothèses de travail est que, chaque fonction confrontant à des tâches et des difficultés spécifiques, elle *développe* de ce fait *des compétences particulières*, qui font l'objet de cette recherche.

Ci-dessous mes observations sur quelques uns des rôles.

1) La fonction de président.

La fonction est instituée par le maître ou la classe, mais *l'élève s'auto-institue* : « Je donne la parole, je regarde l'heure, je donne des « gêneurs ! », j'arrête les hors sujets » dit un président en début de séance. Cela permet à l'élève de s'installer dans la fonction, de se donner à lui-même le cahier des charges, et cela le désigne publiquement comme *détenteur d'un pouvoir légitime* (et non personnel, arbitraire, il est le gardien des règles), spécifique au sein de la classe durant toute la durée du dispositif. Il sera perçu dans sa fonction, et plus seulement dans sa personne, ce qui *l'autorise* par exemple à donner ou refuser la parole, faire des remarques sur le comportement, et aide les autres à accepter ce pouvoir, au service du groupe, et non pour un intérêt purement individuel. L'enfant n'intervient pas seulement comme membre du groupe classe mais plutôt en tant que président de séance, cette désignation « en tant que... » lui conférant un statut, une place, une fonction et des rôles spécifiques. A ce titre, il n'engage pas seulement sa propre personne mais aussi le groupe dans son caractère cohésif. Un des présidents rappelle les règles actuellement arrêtées : « On se pose des questions. On essaye d'expliquer, de dire pourquoi on avance une idée. On écoute celui qui avance une idée. On ne se moque pas lorsque quelqu'un explique son idée. On ne parle pas tous en même temps. On ne coupe pas la parole, on la demande. On ne crie pas, on ne râle pas. On ne répète pas deux fois la même chose. Quand on est sur une piste, on y reste. Le président intervient et ceux qui ont des questions ou des propositions différentes les gardent pour plus tard ». Il est avec le maître le représentant de la loi. Celui-ci d'ailleurs lève la main et lui demande la parole pour intervenir.

Ce pouvoir, il l'exerce par des *actes de parole*. Quelques uns :

- pour donner la parole nominativement, la *solliciter* à la cantonade : « Qui veut parler ? Qui a quelque chose à dire ? Un tel c'est à toi ! ». *Rappel de la procédure* d'inscription : « Lève le doigt, et je t'inscris ». Utiliser, au début ou à la fin, un dispositif de tour de parole : « On va faire un *tour de table* », ce qui lance une perche, prise ou non.

- Une présidente est *attentive* à ce que l'on ait le temps de s'exprimer, d'aller jusqu'au bout : « T'as fini ? C'est bon ? ». Donner la parole n'est pas mécanique, il y a un souci de l'autre.
 - Une autre a la préoccupation que l'on s'entende bien *physiquement* : « On t'entend pas ! ...Plus fort !... Tu peux répéter ! ».
 - *Interdiction* de la parole à ceux qui la prennent sauvagement : « Tu n'as pas la parole ! ...Taisez-vous, laissez-le parler ! Il a le droit de dire ce qu'il veut ! ». Il fait respecter des règles, non sa propre loi, mais celle du groupe, à laquelle il est lui-même soumis. Il est garant, il exerce un mandat collectif qui fait grandir par sa transcendance par rapport à l'intérêt ou au désir individuels.
 - « Je me donne la parole » : le président ne profite pas de son pouvoir (abus de pouvoir) pour s'avantager, mais distingue sa fonction de président de celle de participant, se donne publiquement la parole en prenant rang.
 - Il *réprimande* : « Arrête avec ton collier !...Tu me déranges avec ton stylo !... Tu peux arrêter de jouer !... Tu peux t'asseoir !... Un tel gêneur une fois!... Un avertissement ! ».
 - Il *assure l'ordre* prévu par le dispositif, et sa réussite : « Je déclare le conseil de DVP ouvert (fermé) ! ». «Le reformulateur, ouvre ton cahier de brouillon ! ». Il donne parfois, à son initiative (cela peut faire partie du cahier des charges), la parole au reformulateur.
- Il y a là des **compétences communicationnelles, sociales, à la fois techniques, citoyennes et éthiques d'animation d'un groupe, de gestion démocratique de la parole, d'exercice d'une autorité légitime et assumée.**

Avec des difficultés à surmonter : assumer la pression de plusieurs mains levées insistantes, ne pas voir la petite fille timide au doigt à moitié levé, donner spontanément la parole à celui qui est en face, aux plus grands, au leader, au copain...

Mais j'ai remarqué que certain(e)s président(e)s ne s'en tiennent pas à la forme du débat, au procédural. Ils prennent en charge aussi le fond ; souci :

- de *traiter le sujet* : « Je répète la question », sans dériver : « Je vois pas le rapport à la question ». «On s'éloigne un peu du sujet ». «On parle pas de la vente ! ». «C'est pas le moment ». Par exemple, ayant compris une intervention de recentrage du maître, un président déclare : « On n'en est plus là ! ».
- de la *progression* : «On passe à la troisième question ». «Ne répète pas plusieurs fois la même chose ». « Vous répétez toujours la police, la police ! ».
- Et même d'*exigences intellectuelles* : « Dis pourquoi (tu affirmes cela) ! ». Nécessité d'argumenter son propos, ne pas se contenter d'affirmer ou de répondre, donner une «bonne raison » comme dit Lipman.

La compétence du président est déjà complexe en ce qu'elle comprend plusieurs fonctions simultanées : « *chef de la parole* », *gardien des règles procédurales du débat*, *gestionnaire du temps*. Les élèves peuvent en oublier une, ou mal exercer chacune. C'est pourquoi on peut d'abord leur demander de donner la parole à ceux qui lèvent la main, puis ajouter ensuite ou plus tard, suivant leur âge ou leur «ceinture » : « avec priorité à ceux qui ne se sont pas encore exprimés, voire moins exprimés ». Il s'agit d'un apprentissage dans lequel on est en surcharge cognitive, et souvent l'enseignant au début doit étayer. Mais elle se complexifie singulièrement quand elle tente d'articuler celle-ci avec un apport sur le fond (comme un participant), et un souci de la centration du débat et de sa progression (comme un animateur)...J'ai vu pourtant certains élèves ponctuellement s'y essayer.

La *phase métacognitive* est essentielle par l'autoanalyse de la fonction, car la *verbalisation* de l'action, sa comparaison avec le cahier des charges entraîne une *conscientisation* de ses difficultés. Le retour des observateurs est aussi utile, et pour eux qui analysent la fonction en acte, et pour les acteurs : « Tu n'as pas beaucoup dit l'heure » (fonction de gestion du temps).

2) La fonction de reformulateur.

C'est une fonction très difficile, car il faut à la fois (là aussi surcharge cognitive) *écouter*, (ne pas se disperser), *comprendre* (ce n'est pas évident quand l'élocution est très lente, le langage sommaire, la pensée embrouillée...), et *noter* dès que l'âge le permet (l'oral va trop vite, l'écriture est laborieuse), puis *redire* au groupe de manière *fidèle et claire* ! Un apprentissage très formateur d'écoute, de décentration et de formulation...

Il ne faut pas s'étonner si les élèves sont plus nombreux à vouloir être président (une place de chef !), que reformulateur, où il faut se taire, écouter attentivement les autres, écrire... De plus si la fonction du président est connue et déjà expérimentée ailleurs que dans la DVP dans la pédagogie coopérative, et d'abord au conseil, celle du reformulateur est nouvelle, dépayssante, à construire dans les représentations et la pratique : elle porte sur les idées, sur le mode abstrait, intellectuel, et pas sur les affects ou les actions, plus concrètes. Elle met aussi en jeu des fonctions langagières plus complexes, réflexives, de l'ordre de l'expression de la pensée, et de la pensée d'autrui. On peut se demander si cette fonction ne serait pas utile dans le conseil lui-même, pour clarifier les idées pendant les échanges ou/et avant les votes...

L'auto-institution est ici aussi bénéfique pour installer aux yeux de la classe et à ses propres yeux la fonction (c'est valable pour toutes les fonctions et souhaitable, voire nécessaire, avant de débiter la séance). Une reformulatrice : « Je marque ce qui est dit et je reformule chaque trois ou quatre interventions avec mes propres mots ». Quand les enfants ne savent pas écrire, il y a intérêt à avoir des reformulations rapprochées, car ils travaillent uniquement sur la mémoire.

Dans les *difficultés* observées, il y a l'attention aux échanges qui décroche, la non compréhension d'autrui, la réticence ou la difficulté à écrire, se relire, à reformuler avec d'autres mots, car on écrit les mots des autres, à demander soi-même la parole pour reformuler, ou à être pris au dépourvu quand c'est demandé par le président ou le maître. Et aussi l'envie d'intervenir, qui décentre de l'écoute des autres.

On remarque le sérieux de l'implication dans la fonction, et son effet de responsabilisation, quand des élèves qui n'ont pas entendu ou compris disent : « Tu peux redire ? », avec le souci de retenir l'idée d'un camarade. La plupart du temps ils lisent telles quelles les quelques phrases qu'ils ont écrites, sans lien entre elles : comment leur faire construire du sens, et leur donner le sens d'une progression ? Il y a des problèmes de lecture (certains déchiffrent leur écrit, sans aucun recul).

La reformulation est fondamentale dans une discussion rigoureuse, car elle sort la compréhension d'autrui de l'approximation, voire du malentendu, en permettant de vérifier si j'ai bien compris ce qui vient d'être dit, par l'approbation de celui que je reformule parce qu'il se reconnaît dans mon propos. Si elle devient une fonction dans le groupe, elle institutionnalise l'écoute pour un élève, et en fait un apprentissage de plus en plus fin pour lui. Mais cette attitude doit être un apprentissage pour chacun, et peut être partagée au sein de la classe : c'est ce qui se produit quand j'observe le maître demander : « Qu'est-ce qui a compris ce qu'a dit un tel, et peut le reformuler pour la classe ? », ou « La reformulatrice n'a pas bien compris : qui peut l'aider ? ». La mutualisation de la reformulation dans la classe renforce ainsi la cohésion du groupe par et dans l'écoute...

3) La fonction de synthétiseur.

C'est dans une séance de DVP une fonction de mémoire à moyen (15') ou/et long terme (à la fin de la séance) : résumer ce qui a été dit pendant toute la discussion, et non comme pour le reformulateur, ce qui a été dit ponctuellement par un ou trois élèves. Travail de concentration plus long, avec une écriture plus substantielle. Plus difficile encore. J'ai peu vu cette fonction à l'œuvre, ou alors elle était confondue avec celle du reformulateur. D'où l'absence de synthèse finale.

Sauf dans le cas du **scribe**, fonction où un élève écrit au fur et à mesure dans son coin au tableau, hors du cercle, et qui lit à la fin les idées qu'il a notées. J'ai vu ainsi un élève qui avait numéroté douze phrases qui lui avaient semblé intéressantes. On voit ici l'importance de l'écriture (décisive aussi pour le reformulateur) pour faire trace d'une discussion collective (« Les paroles s'en vont, les écrits restent »). Le tableau est intéressant : tout le monde le voit, on peut lire ensemble (certains élèves ont à ce moment relevé d'eux-mêmes certaines erreurs d'orthographe, mais ce n'était pas l'objectif de l'activité).

4) La fonction de « discutants ».

Cette posture *n'est pas nommée* dans les classes observées *comme une fonction*. C'est la place qui reste lorsque toutes les autres ont été attribuées. Elle n'apparaît pas institutionnellement comme un rôle, avec sa responsabilité pour le groupe, elle est prise comme par défaut, et n'est pas explicitement choisie. Je n'ai jamais entendu : « Qui veut être discutant ? ». Elle fait aussi nombre, alors qu'il n'y a qu'un seul président, un ou deux reformulateurs, un synthétiseur ou/et un scribe etc., ce qui singularise ces fonctions. Elle apparaît peut-être comme plus facile, puisqu'« il n'y a qu'à parler », et en plus on peut se taire, sans avoir à assumer les postures exposées d'une autorité (président), d'une fidélité à la parole d'autrui (reformulateur, synthétiseur), ni même une parole publique de discutant actif, qui peut être contestée.

On doit ici s'interroger. Il n'y a de discussion que parce qu'il y a des élèves qui discutent, parlent, apportent leurs idées. C'est le contrat didactique implicite de la discussion : que d'abord ça parle. Pourquoi ne pas l'expliciter ? Le discutant est la condition de possibilité de la discussion : c'est à lui que le président donne la parole, c'est lui dont le reformulateur ou le synthétiseur rappellent les idées.

Il serait peut-être utile d'énoncer la *place de discutant* comme une posture essentielle, un rôle fondamental, responsable envers le groupe de la richesse de ses apports, avec son *cahier des charges* spécifique : s'adresser à un groupe, et pas seulement à des individus, intervenir en disant les idées qu'on a dans la tête, en essayant de le penser, de réfléchir, c'est-à-dire en donnant des exemples, des contre-exemples, des arguments, en faisant des objections, en posant des questions, en définissant les mots (notions) contenus dans les questions, en distinguant des notions entre elles ; mais aussi contribuer à faire avancer la discussion collective, en évitant les répétitions inutiles, en apportant des idées nouvelles, en explorant de nouvelles dimensions de la question, en déplaçant la problématique (une question en présuppose ou en entraîne une autre)...

La pratique de l'échange d'idées se heurte à de nombreuses difficultés :

- Bien se rappeler ce que l'on voulait dire lorsqu'on donne la parole à quelqu'un qui levait la main : « Je sais plus ce que je voulais dire ! J'ai oublié ! ». La première qualité d'une pensée, c'est sa permanence, sa continuité, la fidélité à soi, son maintien en mémoire. Les idées chez les enfants sont volatiles, ils les perdent facilement. Puis elles reviennent, ou non. Parce qu'il a fallu attendre trop longtemps avant d'intervenir, ou/et qu'on écoute ce qui se dit pendant ce temps, ou parce qu'on fait un trop gros effort pour la garder dans sa tête, ou parce qu'on doit subitement la dire devant tout le monde qui vous regarde etc.

- Difficulté de *compréhension* de la question (« J'ai pas compris la troisième question »), ou de quelqu'un. Les plus petits ne comprennent pas toujours ce qu'ont dit les plus grands, c'est un problème en classe de cycle, a fortiori en classe unique.

- Certains élèves, sans dissiper le groupe, ne s'intéressent pas ou peu à la discussion : ils font autre chose (dessin, écriture), ou/et sont silencieux (difficile alors de savoir s'ils écoutent ou rêvent, ont une autre activité formatrice, et ça dépend peut-être des moments...). La DVP peut être pour certains CP (on est dans des classes uniques) une activité complexe, où ils peuvent être un peu dépassés par certains échanges des grands. Mais j'ai remarqué l'intervention de plusieurs petits, pas du tout gênés, intervenant parfois dans le sujet et à bon escient, parfois à

côté. Travailler en tutorat avec des plus grands semble accélérer les phénomènes de mimésis, d'intégration des règles et des habitus de classe, d'autant que des plus grands ont déjà fait des DVP les années précédentes et que se constitue dans cette école une véritable culture de la DVP, tant chez les maîtres que chez les élèves... Ces silencieux, attentifs ou « ailleurs », ne gênent en rien le fonctionnement collectif, ne posent aucun problème de discipline. Mais comment du point de vue des apprentissages les impliquer davantage ? Il y a eu des tours de table, des perches tendues à ceux qui ne parlent pas par le président, saisies ou non...

5) La fonction d'observateur.

Elle est quelquefois utilisée, pour observer surtout les principaux rôles. Elle présente plusieurs intérêts : diminuer le nombre des discutants, ce qui accroît d'autant leur chance et leur temps de parole ; habituer des élèves à observer une fonction, à analyser comment une personne la tient ; les préparer par une observation préalable à tenir une fonction, ou à améliorer la façon dont ils la tiennent ; nourrir par leurs observations la phase métacognitive consécutive au débat.

Les difficultés sont de décrocher de son travail d'observateur, et de se disperser ; d'être très partiel voire partial, suivant les relations personnelles entretenues avec l'observé(e) ; d'identifier la personne à sa fonction, et de confondre analyse d'une fonction et jugement d'une personne. Le cahier des charges est important, car c'est la posture la moins habituelle, qui demande le plus de distanciation, et il doit être bien précisé. Observe-t-on une *personne* ou une *fonction* ? La seconde est plus formatrice, pour comprendre les compétences développées par rapport à la tâche exercée. Cette distinction me semble être peu travaillée.

Ce n'est pas la même chose par exemple d'observer le président et le reformulateur : la *présidence* (fonction et non individu) exerce a minima une fonction *démocratique* de répartition de la parole. Donne-t-on la parole dans l'ordre dans lequel elle a été demandée ? Et en priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ? Fait-on donc respecter les règles de prise de parole ? Sollicite-t-on ceux qui n'ont jamais parlé ? Gère-t-on la discipline, avec fermeté mais sans autoritarisme (en jouant au « petit chef »). Bref est-on un président « juste » (une justice en acte, et non au niveau des discours) ?

La reformulation a pour objectif de *travailler sur le fond* et non sur la forme du débat : renvoyer au discutant que sa parole a été entendue et comprise (A-t-elle été fidèle ?), et au groupe qu'une idée a été émise pour la progression du débat. La synthèse doit renvoyer au groupe, considéré comme communauté de recherche ou *intellectuel collectif*, une image de son travail cognitif (Les idées ont-elles été comprises ? N'a-t-on pas oublié une idée essentielle ?) ? A-t-on été un reformulateur « juste » (la justice est ici la « justesse ») ?

II) Des compétences communicationnelles

Cette pratique de la DVP m'a semblé révéler des **compétences communicationnelles**.

J'entends par « compétence communicationnelle » la *maîtrise* par les élèves de *l'interaction sociale verbale régulée* : du langage et non des coups, des idées et non des injures ; oser s'exprimer en public, et se positionner en être parlant-pensant (très souvent, les discutants commencent par « Moi, je veux dire que ... ») ; savoir se faire comprendre quand on parle (parler assez fort, dans un langage clair), écouter et comprendre ce que disent les autres ; savoir différer sa parole et respecter des tours de parole ; Il y a là l'apprentissage d'une véritable compétence communicationnelle, d'ordre langagier et verbo-conceptuel, mais aussi du registre de l'*éthique communicationnelle* : différer son envie d'intervenir, savoir attendre et prendre son tour de parole sans couper autrui (accepter la frustration, gérer son impatience) ; respecter le pouvoir démocratique du président, donc se situer positivement par rapport à la

loi ; ne pas transgresser les règles collectives du débat, ne pas se moquer d'une personne ou d'une idée, donc contrôler ses affects et *accroître son seuil de tolérance à la différence*, à la « dissonance cognitive » (Festinger), parler à propos ; oser manifester un désaccord ; le manifester sans pour autant agresser ; recevoir un désaccord sans se sentir agressé ; être intéressant au lieu de faire l'intéressant ; vouloir faire progresser une discussion etc.

Cette éthique m'a semblé s'exprimer dans le constat d'un *intérêt porté à ce qu'a dit l'autre* (avoir le « souci » de l'autre) : par exemple dans une classe où les élèves étaient dans un cercle très grand, donc physiquement loin de certains, avec le bruit dans la classe d'à côté d'enfants en activité, et certains élèves du cycle 2 parlant assez bas, il y avait un problème physiologique d'audition. Malgré cet obstacle, et à de nombreuses reprises, des enfants (présidente ou discutants), ont demandé à certains qui s'exprimaient de répéter leurs propos : « Tu peux répéter ? ». « Qu'est-ce que tu as dit Mouaâd ?... ». « Qu'est-ce qu'elle a dit à la fin ? », montrant leur intérêt pour la parole d'autrui : leur silence ainsi rompu (c'était pour certains leur seul mode d'intervention) manifestait une véritable *écoute cognitive* (outre les relations affectives entre élèves).

Cette éthique se manifeste notamment dans les relations entre filles et garçons. J'ai été frappé, dans des discussions sur l'amour (le coup de foudre, être amoureux...), de la façon dont les échanges, au-delà de quelques rires incontournables, se déroulaient avec sérieux et profondeur, parce que le caractère réflexif de l'activité médiatisait les propos : filles et garçons pouvaient ainsi exprimer et entendre le ressenti de l'autre sexe, ce qui n'aurait pu avoir lieu dans des moments plus informels, où les jeux reconstituent souvent des groupes sexués, et le tête à tête une possible gêne. De même dans une DVP sur « Vaut-il mieux être fille ou garçon ? », on voyait à la fois s'exprimer une solidarité entre sexes entretenant un antagonisme, et l'expression de préjugés sur l'autre, mais surgir à ce moment leur critique, ce qui amenait à réfléchir (cette confrontation est particulièrement formatrice dans un milieu maghrébin, où la femme a un statut spécifique...).

L'interaction sociale classique en classe va par ailleurs des élèves au maître, négligeant les relations instituées, et non parasites, entre pairs. La discussion implique au contraire le « *dialogisme* » (Bakhtine) entre élèves, c'est-à-dire la présence, la *reprise du propos* du ou d'autres camarades dans son propre discours. Exemple : « Je voudrais répondre à la question d'un tel... (même si on trouve encore : « ...à la question du maître :... ». « Un tel il a dit, moi je ... (réaction) ».

On passe, me semble-t-il, de *l'entretien philosophique de groupe* (à la façon de A. Lalanne ou O. Brénifier), à une véritable *discussion* lorsque les interactions entre élèves eux-mêmes sont directes et nombreuses, créant une *dynamique de groupe cognitive*. Il semble, ce que montre l'observation des classes visitées, qu'une *discussion scolaire entre pairs* puisse s'instaurer si (et ne puisse s'instaurer que ?) :

- d'une part dans le cadre d'un *contrat de communication* avec des règles et des fonctions pour le faire tenir et respecter (c'est le rôle du dispositif mis en place par le maître comme « institution ») ;

- d'autre part dans un retrait relatif du maître quand au *nombre* de ses interventions et sur le *fond du débat*. Double rupture par rapport au contrat didactique classique des échanges à l'intérieur de la classe, celui d'un maître qui mène la classe et pose les questions auxquelles les élèves doivent donner les bonnes réponses. *Rupture* en premier lieu *quantitative* quant à la prégnance du maître sur le déroulement des échanges, ce qui reconfigure le réseau de communication ; en second lieu *non interventionnisme* volontaire sur le *contenu* des idées, ce qui libère la parole des élèves qui ne se situent plus par rapport à la position du maître comme référence normative (« l'idéologiquement correct dans la classe » pour être dans le « désir de bonne réponse du maître »).

La contre partie est évidemment la pente de la *dérive conversationnelle* : on s'éloigne du sujet par association d'idées, on s'empêtre dans les exemples, cela ne décolle pas conceptuellement. D'où des interventions ciblées du maître, mais en nombre limité, pour recentrer, (re)poser une question, demander de développer, fonder une position, ou critiquer une proposition. Mais il y a un parti pris (pédagogique plus que didactique me semble-t-il, renforcé peut-être par une faible formation philosophique), de laisser largement la parole aux élèves, pour leur donner le temps d'élaborer leur pensée, pour laisser chaque individu (on est dans des classes uniques !) et le groupe aller à son rythme, et produire lui-même de la pensée autant que les moyens de chacun le peuvent.

La *phase métacognitive*, après le débat, m'a semblé très formatrice, car c'est le moment où est *analysée*, par les acteurs eux-mêmes, puis quand il y en a, les observateurs, la façon dont sont tenues les fonctions,. La *verbalisation* de l'activité développe sa *conscientisation*, qui peut aider à son *amélioration* ultérieure.

III) Des capacités réflexives

C'est un autre type de compétences développées dans le cadre de cet oral réflexif. Il faut s'entendre sur le terme, aussi bien utilisé en français, en science et en philosophie. J'entends par « capacité réflexive » dans le champ de l'épistémologie scolaire de la philosophie la possibilité effective de *mettre en œuvre certains processus de pensée témoignant d'une réflexion à visée philosophique*. J'en ai essentiellement distingué trois dans mes travaux :

a) **la problématisation** : c'est la tentative de formulation d'un *questionnement* authentique sur les problèmes de sens et de valeur posés à la condition humaine, une (auto) interrogation sur ses certitudes et celles d'autrui ;

b) **la conceptualisation** : il ne s'agit pas ici comme en français de la définition du (ou) des sens d'un mot dans la langue ou/et dans son contexte ; ni de l'élaboration d'un concept scientifique stabilisé (le cercle en mathématique, la vitesse en physique, le gaz en chimie, la respiration en biologie, le climat en géographie etc.) ; mais de la *construction* conceptuelle d'une *notion* à teneur philosophique (le bonheur, la vérité, la liberté...), à partir d'un travail sur ses représentations spontanées, la tentative de cerner ses attributs spécifiques, sa distinction d'avec d'autres notions (ex : amitié/amour, ami/copain) ;

c) **l'argumentation**, dans un rapport à la recherche de vérité (rapport de sens) plus qu'à la persuasion de l'autre (rapport de force) : nécessité rationnelle de *fonder la validité* de son propos et de *déconstruire* les réponses toujours trop vite données. C'est le *caractère universel de l'auditoire* implicitement visé (cf Aristote et Perelman), qui distingue ici ce type d'argumentation des simples usages sociaux de la langue dont s'occupe le français. Et l'usage de la seule *langue naturelle*, sans symbolisation scientifique (qui permet par exemple la démonstration ou la quantification).

Qu'ai-je observé dans certaines classes ?

1) Sur la problématisation : une culture de la question.

Des discutants, parfois des observateurs posent spontanément des questions au cours des échanges : à un élève, à la classe (et pas forcément au maître, surtout quand il devient discret). « Je voudrais poser une question », ou « J'ai une question à poser à ... ». Il y a dans certaines classes, dans les règles de la discussion : « On se pose des questions », ce qui donne

progressivement des *habitus* de questionnement (dont on pourra toujours se demander s'il s'agit d'un questionnement authentique ou d'un comportement qui fait plaisir au maître...) ¹². On peut aisément distinguer une question sur la (*non*) *compréhension* d'un texte dont on part, dont le sens littéral peut être négocié par le groupe avec l'aide du maître (Qui sont les personnages, que leur arrive-t-il ? Bref être capable de raconter l'histoire) : il ne s'agit ici aucunement de philosophie, mais de français. Il est moins aisé en revanche de distinguer une question « philosophique » d'une question portant sur l'*interprétation* du texte. Exemple dans une classe : « Pourquoi le loup il est raciste ?... Pourquoi le loup il les a attrapés, sauf l'agneau ?... Pourquoi le bélier il a pas réagi, il est fort ? ». Les questions sont contextualisées, portent sur les personnages : on est dans le cadre d'un *débat d'interprétation en français*, explicitement prévu par les programmes de 2002 : il y aura visée philosophique si l'on porte alors, ou ensuite (à moins que ce ne fut avant !), la réflexion sur le thème plus général et controversé du racisme ou de la solidarité...

Il en est allé différemment un autre jour dans la même classe, où a été posée, le jour du 8 mars (!), la question : « Quelles sont les différences entre les filles et les garçons ? », question d'emblée anthropologique. Beaucoup d'autres questions sont alors arrivées : « J'ai une question : pourquoi les garçons ils sont intéressés par le sexe ? ». Il n'est pas simple alors de distinguer les questions d'ordre commun (« Pourquoi les filles ont des cheveux plus courts ? »), *scientifique* (« Pourquoi les filles elles ont une plus grosse poitrine que les hommes ? », « Pourquoi nous - garçons - on mange des aliments et ils vont pas dans la poitrine ? »), ou plus « *philosophique* » (« Pourquoi avec les filles on n'a pas le même sexe ? », qui pose la question de la différence sexuée interne au genre humain). Ce qui m'a surpris c'est alors la capacité dans cette classe de faire la distinction, deux élèves disant « Comment le lait il va dans la poitrine des femmes c'est une question scientifique », « C'est scientifique, on peut pas y répondre, on n'est que des enfants ! », le maître enchaînant : « Pour cette question, on peut trouver la réponse des savants dans des livres ! ».

Les questions des enfants sont multiples, massives, synthétiques, c'est nous qui discriminons entre les types de question (la différence entre questions scientifiques et philosophiques a mis des siècles à s'élaborer - cf la réflexion épistémologique de K. Popper). Mais les enfants peuvent progressivement apprendre cette distinction (Première approximation : « Une question philosophique est une question générale que se posent tous les hommes, et qui se discute parce qu'il peut y avoir *plusieurs* réponses intéressantes proposées, souvent *opposées* ». Alors qu'à une question de type scientifique, type « Pourquoi il pleut ? », il y a généralement *une* réponse, et qui fait *consensus* parmi les savants, au moins provisoirement)...

Autres observations sur cette culture partagée de la question :

- Le scribe qui note au tableau des idées pendant la discussion, a dans cette classe écrit trois questions, comme synthèse du débat. Il propose donc à la classe de retenir des questions, non des affirmations, des réponses...

- A la fin de la séance le maître demande aux élèves de proposer à la classe une phrase au titre de la sagesse du jour : sur quatre interventions, deux sont des questions : « Pourquoi les filles et les garçons, les êtres humains, n'ont pas le même sexe ? », « Pourquoi la nature a créé deux sexes différents ? » (Les deux autres sont : « La différence entre filles et garçons c'est qu'ils n'ont pas le même sexe », « Il y a des sexes différents pour se reproduire »).

Il y a aussi des questions qui portent sur des mots : là aussi il n'est pas évident de savoir quand il s'agit d'une question de compréhension (« C'est quoi La Rochelle ? », « Qu'est-ce qu'une génération ? »), et on fait du vocabulaire en français, ou quand il s'agit d'une notion

¹² C'est le chercheur qui (se) pose la question, car pour Sylvain Connac, la question ne se pose pas, les élèves ayant acquis une autonomie suffisante, et leurs interventions prenant sens dans la dynamique de la discussion entre pairs.

pour approfondir une idée (« Quelqu'un peut définir la conscience ? »), qui amène une exigence de conceptualisation.

2) Sur la conceptualisation : définir

Les difficultés des enfants à conceptualiser sont grandes pour de nombreuses raisons : leur expérience est limitée, et l'on n'a spontanément tendance à penser qu'à partir de sa propre expérience ; il partent donc d'un vécu égocentrique, et se cantonnent aux exemples qu'ils connaissent, généralisant indûment. Leur manque de vocabulaire précis, de structures syntaxiques et rationnelles limite l'expression d'une pensée précise et rigoureuse. Mais s'agissant d'apprentissage, il faut moins raisonner en terme de déficit que de potentialités : comment leur apprendre, dès lors qu'on en postule la possibilité, longtemps sous-estimée, à définir, subsumer du commun abstrait sous du différent concret, distinguer ce qui apparemment se ressemblait etc. ?

L'importance des *distinctions conceptuelles* est fondamentale pour penser, car nous donnons du contenu conceptuel aux notions en *rapprochant le semblable* et en *discriminant le différent*. D'où l'intérêt du travail sur les mots (ex : ami/amoureux, ami/copain, grandir/vieillir, pareil/égal, voler/emprunter, le fait/le droit etc.), en ce qu'ils renvoient à des notions qui deviendront des concepts par un travail confronté sur leur représentation. Dans le débat d'une classe sur la religion, j'ai réalisé à quel point les confusions des élèves entre musulman et arabe, arabe et marocain, trois notions confondues pour beaucoup (alors qu'il y a par exemple des berbères), mais aussi l'assimilation français et catholique, et surtout la difficulté à penser l'expression « français musulman » (ce que sont la plupart d'entre eux car, nés en France de parents étrangers, il bénéficient du droit du sol), empêchaient l'approfondissement de la réflexion sur la religion, sujet par ailleurs sensible dans le quartier... Il faut donc repérer les *distinctions opératoires* pour penser, par exemple ici langue, religion, ethnie, nationalité.

La *formulation du sujet* est aussi essentielle pour donner une allure conceptualisante au débat : elle structure l'entame de l'échange, elle induit ou non dès le départ cette exigence. Par exemple dans une classe, le sujet choisi par les élèves dans cette zone sensible était : « A quoi ça sert de voler ? ». Tout le débat porte au début sur le fait de savoir pourquoi « c'est pas bien », si et quand on en a le droit. Aucun élève n'éprouve le besoin de définir le vol : tout le monde sait, croit savoir ce que c'est. Et c'est la maîtresse qui posera la question : « Voler, c'est quoi ? », obtenant par les apports de deux élèves la définition suivante « Voler, c'est prendre aux autres (du Beau, du Cher)/ce qu'on a envie d'avoir ». Et cet acquis définitionnel amènera parce qu'il y aura eu précision de ce dont on parle à évoquer deux idées nouvelles : « Trouver, c'est pas voler », et « Emprunter et voler, c'est pas pareil », montrant l'importance de distinctions conceptuelles pour approfondir, faire naître d'autres questions, éclairer la question d'origine.

Par contre dans une autre classe, la question des enfants qui émerge d'un conte des *Philofables* (« Le tsar et la chemise ») étant « Qu'est-ce que le bonheur ? ». On s'oriente alors d'emblée vers une densité de définitions : « Etre heureux / ne pas être malheureux / C'est quand on a une bonne note / si on fait un exploit / Etre en pleine forme / Se sentir à l'aise / Etre bien dans sa tête / C'est grandir / Vivre, c'est tout / Etre heureux dans son corps / En paix avec son corps / Partager avec quelqu'un quelque chose de bien / réaliser son rêve : faire le tour du monde, devenir milliardaire, paléontologue ... ». Je fais l'hypothèse que ces tentatives de définition de la notion n'auraient pas eu lieu si on avait commencé par la question d'un élève, qui arrivera par la suite, inspirée par le conte : « Peut-on voler le bonheur de quelqu'un d'autre ? », car les enfants auraient considéré que le bonheur, on sait de quoi on parle, et le problème de la question, c'est de savoir si on peut le voler ou pas...

L'expérience montre ainsi que l'on peut tenter d'emblée avec les enfants (oser !) la question de la définition verbo-conceptuelle de la notion. Par contre lorsque la maîtresse demande plus tard : « On peut dire son bonheur à la classe ? », les élèves refluent sur leur subjectivité et sont intarissables dans leurs exemples égotiques, au lieu de tenter comme auparavant de se hisser à l'abstraction : « Mon bonheur, c'est aller à l'école, avoir un cahier, un livre tout neuf, aller à la piscine, à la patinoire, retourner dans ma famille, quand mon père vient du Maroc, qu'on me laisse tranquille etc. ». Et l'on assiste à une juxtaposition d'expressions individuelles sur du vécu sans confrontation (*un témoignage, ça s'écoute, alors qu'une idée, ça se discute*). D'où l'intervention de la maîtresse : « Et LE bonheur, pas TON bonheur ? ».

On observe en effet la plupart du temps une difficulté à *sortir de l'exemple* personnel, local, (le bonheur c'est quand..., ou lorsque..., et s'ensuit une situation concrète). C'est certes utile pour que l'enfant voit le rapport entre sa vie et la question générale et abstraite posée, et puisse entrer dans une réflexion personnelle et une discussion collective. Dans « Le bonheur, c'est pour moi... », « moi », c'est l'individu *singulier* qui parle en son nom propre, qui raconte, fait récit de sa vie. Alors qu'il s'agit pour l'élève apprenti-philosophe de devenir un *sujet d'énonciation philosophique*, de se placer comme dit Kant « du point de vue de tout autre », d'avoir une « pensée élargie », ce que permet le niveau rationnel de l'idée, en droit partageable par la communauté des esprits pensants, passant du contingent au nécessaire, du particulier à l'universel, du *narratif – descriptif* au conceptuel – argumentatif.

C'est tout le rapport de l'exemple à la définition, du vécu à la notion, de l'affect au concept qui est ainsi posé. *L'exemple contextualise et particularise* (« Le bonheur, c'est quand tu fais une roulade et tu la réussis »), s'enracine dans un vécu personnel et contingent, *la définition généralise et abstrait* du réel des attributs caractéristiques communs aux exemples (« C'est ressentir en soi qu'on est content »), travaille la notion, selon les concepts aristotéliens, en *compréhension* (ce qui caractérise) et non en *extension* (les objets ou domaine d'application). Comment donc travailler ce va et vient entre le *concret*, ancrage sans lequel la notion ne *représente* rien pour l'enfant, donc ne lui donne pas du *réel à penser* (ce en quoi le mot ne suffit pas), et l'*abstrait*, l'idée enfouie dans le mot pour tenter de dire la réalité ?

C'est peut-être ici, dans ces tentatives de conceptualisation (comme le proposent les praticiens à formation philosophique les plus directifs, dont ne se réclament pas et même que critiquent les enseignants d'A. Balard), que doit le plus jouer *l'étayage du maître*, pour exhausser l'élève. Toute la question est de savoir si l'on sollicite, ou pas suffisamment, dans les pratiques observées, la *zone proximale de développement conceptuel* (Vigotsky), qui on le sait suppose comme dit Bruner un étayage (ici arriver à penser avec quelqu'un ou un groupe ce que l'on n'arriverait pas à penser tout seul).

On peut faire l'hypothèse que le niveau de réflexion des plus grands constitue un étayage pour les plus petits. Mais qu'en est-il alors des plus grands ? On peut penser aussi que l'échange entre pairs est une forme *d'étayage mutuel*, comme le montre l'école néo-piagétienne de Genève (voir les travaux de Perret-Clermont, Doise, Carugati...) à partir de la théorisation du *conflit sociocognitif*. Est donc posé le problème du *dosage de l'étayage du maître* : à partir de quel moment est-il facilitateur ou empêcheur de production d'une pensée personnelle, et d'une production cognitive collective ? Le nombre, le type et le contenu de ses interventions est ici à creuser, le degré de son exigence intellectuelle compatible avec les potentialités des élèves doit être interrogé...

3) Sur l'argumentation : fonder et objecter

La tendance spontanée des élèves devant une question posée en classe est de donner leur propre réponse, sans besoin de l'argumenter, puisqu'elle leur paraît évidente. C'est la dynamique sociocognitive du groupe, l'interpellation d'un élève ou du maître, la confrontation à une idée avec laquelle il est en désaccord qui vont pousser l'élève à justifier

son point de vue ou à faire une objection. Celle-ci amène à argumenter parce qu'il faut expliquer, dès que l'on est dans une communauté de recherche où l'on ne se moque pas, à celui dont on vient de contester le point de vue, la raison de cette opposition. Le besoin de justifier est souvent celui de se justifier au cours du débat.

C'est dans la confrontation intellectuelle (à soigneusement distinguer du conflit psycho ou socioaffectif), que s'exprime le caractère *dialogique* des échanges, puisque toute objection à moi adressée part de la position d'autrui, et que la nécessité de justifier son point de vue vient de l'interaction sociocognitive avec les autres.

Cette dynamique développe la *compétence à demander les preuves d'une affirmation, et à répondre* : à une personne (un camarade, le maître), à une question (posée à la classe ou à quelqu'un), à une objection. « Je veux répondre à la question de... », « Je réponds à ta question », « Je vais te répondre », « Je veux répondre à deux personnes, un tel et un tel ». Répondre dans une communauté de recherche, c'est *répondre de ses idées*, en être responsable devant soi et sa raison, devant quelqu'un et le groupe, personnellement et publiquement. Il y a là un engagement intellectuel, un positionnement dans un groupe, psychologiquement et éthiquement, du courage.

Est ici sollicité *l'appel à la rationalité* du fondement ou de la déconstruction, la discussion sur des idées et non contre des personnes (maîtrise des antipathies pour éviter la dérive du *conflit socioaffectif*), le « chercher avec » et non le « lutter contre » (*dé-battre*, *con-vaincre*), ce qui n'est possible que lorsqu'on vise un *rapport à la vérité* vis-à-vis de la question comme énigme partagée, et non un *rapport de pouvoir* ou de leadership dans la classe. C'est un objectif central d'apprentissage, dans la DVP, que de travailler *l'enjeu intellectuel d'un rapport de sens* et non *l'enjeu relationnel d'un rapport de force*. La logique de l'argumentation dans une communauté de recherche n'est pas un affrontement entre personnes, mais une confrontation entre des idées : il ne s'agit donc pas d'un jeu gagnant-perdant, où l'un aurait raison (de l'autre), mais d'un jeu gagnant-gagnant, où l'objection de l'autre n'est pas une agression, mais un cadeau intellectuel, et où ce qui compte, c'est de progresser collectivement dans l'examen rationnel d'une question. C'est pour cela que se peut se développer un climat pacifié, confiant, où l'on fait l'expérience, fondatrice pour chaque individu et pour la vie du groupe, du *désaccord dans la paix sociale*. On y accepte le conflit sans que cela soit la guerre, et cela fait grandir en humanité : en terme psychanalytique on y travaille, selon J. Lévine, ni le moi-bataille ni le moi-fusion... C'est pour cela que les exigences intellectuelles du maître sont moins saisies comme des contraintes scolaires que des tremplins pour la pensée.

Aussi ai-je trouvé intéressant que soit rappelé au début dans les règles de la DVP : « On dit *pourquoi* on a telle idée », « On dit moi je pense cela *parce que*... », pour habituer les élèves à *penser ce qu'ils disent* sans se contenter de *dire ce qu'ils pensent* (= ce qu'ils ont spontanément dans la tête).

Exemple de confrontation : dans une classe, la question c'est : « A quoi ça sert de voler ? ». Cette formulation des enfants est ambiguë pour l'adulte : cela ne semble guère une question de fait (réponse non problématique : « à avoir ce qu'on n'a pas »), mais plutôt juridico-éthique ; le vol les interroge comme pratique sociale dans leur quartier de ZEP. Réponse convenue : « C'est pas bien de voler ». Les justifications s'accumulent : « Tu te ramènes des problèmes... Faut penser après à ce qui va se passer et résoudre les problèmes qu'on a... Tu vas le payer... Parce que la police... Parce qu'après on t'amène en prison... Ils croient qu'ils vont être riches mais se font arrêter... Si on se fait pas attraper on va le faire un jour ou l'autre... ». On est semble-t-il au stade hétéronome de Piaget et Kolhberg, où la morale est une loi qui s'impose comme contrainte extérieure, non intériorisée. Il n'y a pas le registre du vol comme atteinte à autrui, décentration du voleur auquel on s'identifie vers le volé spolié. On ne fait pas parce qu'on a peur de la sanction, et non éthiquement par respect des biens d'autrui.

Belle unanimité du groupe baignant dans le consensus de la morale sociale tenant les classes dangereuses par la crainte.

Mais la dynamique des échanges va déplacer l'argumentation : « On a le droit de voler pour une chose, si on ne mange pas à sa faim... Les pauvres on leur donne des sous, après ils volent, c'est pas normal... Mais ça te suffit pas, les pauvres ils sont obligés de voler... Oui mais s'ils veulent les pauvres, ils peuvent pas voler... Si, pour nourrir leurs enfants... Ceux qui volent, ils ont pas d'argent, ils volent parce qu'ils ont pas de travail... ».

La maîtresse intervient alors pour la première fois, reformulant plus explicitement la question de départ : « Alors, les hommes, ils ont le droit de voler ? ». Mais cette reprise prend tout son sens à partir des échanges entre enfants eux-mêmes, qui ont complexifié le problème en *élaborant des contradictions*, ce qui a permis la *problématisation de la question* : la question apparaît maintenant comme un *problème* (étymologiquement « difficulté »), difficile à penser à cause de la légitimité de réponses différentes (peur de sanction en cas de vol versus droit des pauvres à manger)!

Autre exemple : dans la classe où l'on discute sur les différences entre les filles et les garçons, on commence par des différences superficielles « Les filles ont les cheveux plus longs », dit un garçon. « Il y a des garçons qui ont des cheveux longs » et « Je suis une fille et j'ai les cheveux courts » objectent deux autres. Il faut donc chercher autre chose : « Les garçons parlent de foot, de Zidane, et les filles de se marier, de Barbie ». Objection : « Je connais des filles qui jouent au foot ». On sent que la classe a l'habitude de frotter ses idées. On constate qu'aussitôt émise une idée joue le *contre exemple*, très intéressant dans l'apprentissage de l'argumentation, car c'est un bon intermédiaire entre le *concret* (c'est un exemple), et le véritable argument, plus *abstrait*. Il a dans la discussion un *statut épistémologique d'argument*, car il empêche toute généralisation abusive, limite de la pensée inductive chez les enfants, qui ne raisonnent qu'à partir de leur vécu particulier, dont on ne peut tirer de règle universelle.

On en arrive alors au sexe, à la différence des sexes, avec des raisonnements : « Un seul sexe, ça peut pas faire de bébé », « S'ils avaient le même sexe, tu n'existerais pas. Comment tu veux qu'ils te font ? ». « Ta mère elle te donne du lait, c'est pour ça que la poitrine, c'est plus gros ». Un garçon ne voit pas le rapport entre un bébé et le sexe, avec l'habitus religieux très prégnant dans ces classes : « C'est Dieu qui nous a créés ! ». Une fille intervient : « Quand on réunit deux sexes, ça fait un bébé, un être humain ». C'est ici par rapport au sujet abordé la double dynamique filles/garçons, et enfants plus jeunes/prépubères qui alimente les controverses.

Dans ces deux classes, on constate une grande confiance de l'enseignant dans le groupe-classe pour alimenter les conflits sociocognitifs, sans que ce soit lui qui amène ou pointe les contradictions !

Ce n'était pas le cas dans la discussion « Quelle religion est la plus vraie ? », où c'est l'enseignant, devant une classe consensuelle sur l'Islam, qui apportera la contradiction susceptible de faire réfléchir par l'intermédiaire d'un texte, puis en jouant l'avocat du diable à la séance suivante. D'où la perplexité d'un élève : « Maître, tu peux nous donner des preuves ! ». On peut s'interroger si et si oui comment l'enseignant peut voire doit apporter la contradiction pour faire réfléchir. Le cas de la classe consensuelle, qui ne pense plus ou pas, semble trancher en faveur du oui, si l'on veut travailler l'interrogation. A : « On peut pas changer de religion parce qu'on est musulman », un élève réagira : « Si tu veux changer de religion, tu peux ! », même s'il s'agissait pour un catholique de devenir musulman, et non l'inverse ! Jusqu'au moment où (mais s'agit-il encore de religion ?) : « Si on est arabe et qu'on veut devenir français, comment on fait ? » (question qui prend sens pour quelqu'un qui n'est pas clair sur la notion de citoyenneté, mais qui traduit bien une préoccupation identitaire).

Dans la CRI (classe de primo-arrivants), où le maître parle toujours français et les élèves qui le maîtrisent le mieux (ou une intervenante) traduisent dans la langue d'origine à ceux qui ne le comprennent pas encore, j'ai constaté que certains élèves argumentent : « A la place du petit garçon, je tue le poisson parce que c'est le mien », « C'est mon problème, pas le leur », « Je propose de le remettre à l'eau parce qu'il est malade », ou raisonnent : « Si le poisson est pas bon, ils vont mourir ! ».

Un langage très sophistiqué n'est donc pas la condition sine qua non pour apprendre à penser, comme on le croit souvent, sous-estimant le caractère dialectique de la relation entre langage et pensée. Si une meilleure maîtrise langagière peut aider à l'expression plus précise d'une réflexion, l'envie d'exprimer une pensée fait percevoir le langage dans sa fonctionnalité réflexive (parler pour penser le monde), et non simplement instrumentale (parler pour communiquer et avoir du pouvoir d'action) : on a besoin de chercher des mots pour concrétiser son idée (car on comprend plus de mots que ceux que l'on emploie couramment, et ces mots seraient alors utiles, et l'enseignant peut aussi en donner). En témoigne cette réflexion d'un enseignant au cours d'un des entretiens : « Ils ont un langage plus soutenu en DVP qu'au conseil ». Comme si quand on réfléchit *le langage devait être à la hauteur de la pensée*. Comme si on changeait de registre (davantage verboconceptuel) lorsqu'on passe du conseil, lieu d'expression d'un malaise, d'un reproche, ou d'une discussion pour décider en essayant d'avoir la majorité (*agir stratégique* dirait Habermas), à la DVP, où on approfondit une question a) par la raison (au niveau du concept et non de l'affect) b) mais sans chercher à avoir raison (*agir communicationnel* à un niveau éthique).

J'ai aussi noté dans une autre classe une élève disant à une autre qu'elle se contredisait, montrant qu'elle suivait l'itinéraire de pensée de sa camarade, qu'elle avait mémorisé les échanges, et surtout intégré que la *non-contradiction* est une exigence formelle constitutive de la pensée. « Tout à l'heure tu disais ami-copain, c'est pareil, maintenant tu dis le contraire ! », avec cette réponse intéressante de l'autre fille : « Je me suis reprise ! ». Dans une autre classe, une fille admet son évolution : « J'ai plus envie d'être milliardaire, j'ai changé d'avis ! ».

J'ai enfin trouvé dans une classe une exigence de creuser, d'aller plus loin : dans le bilan de fin de séance, un élève déclare : « On tourne en rond, on n'arrive pas à avoir trop d'idées, il faut continuer pour la semaine prochaine à chercher dans notre tête », ce qui atteste de la capacité d'évaluer la pertinence et la profondeur d'un travail intellectuel collectif...

Si nous avons insisté sur l'apprentissage de « capacités philosophiques de base » (problématiser, conceptualiser, argumenter), il faut insister sur leur interaction dans le mouvement et l'unité d'une pensée, qui caractérise la compétence à penser, et ici dans la DVP à discuter philosophiquement. On voit ce lien quand un élève interroge (problématisation) sur une notion (conceptualisation), mais on voit aussi souvent une argumentation sans souci de définition des notions, ou du problème auquel on tente de répondre, avec une logique du pour et contre déconnectée des exigences intellectuelles, dès qu'on cherche à avoir raison au lieu d'approfondir.

Cette activité développe donc des compétences diversifiées, par exemple : convoquer, verbaliser son vécu personnel et lui donner un statut (une dignité) de matériau de réflexion, tenter donc de faire d'événements de sa vie une expérience ; s'appuyer sur des connaissances ; élargir sa pensée, la « dialogiser » en intégrant les expériences et la vision du monde d'autrui ; se sentir responsable de sa propre pensée, devant les autres et soi-même ; se situer dans un débat, une réflexion collective...

TROIS REMARQUES

Trois remarques pour terminer : sur la relation entre DVP et religion, DVP et autorité, DVP et classe unique.

1) Signalons un obstacle fort pour les élèves dans l'apprentissage du philosophe, dû à un **problème interculturel** lié aux croyances des élèves.

Nous avons déjà parlé en première partie des difficultés rencontrées du point de vue de l'enseignant dans la séance sur «Quelle est la religion la plus vraie ? ». Cette question de la religion, au sens large d'une conception du monde imprégnée de croyances fortes issues du milieu familial et social (les parents, les relations, les idées circulant dans le quartier, l'influence locale de religieux etc.), est omniprésente dans la plupart des DVP, et pose problème pour les élèves en philosophie, qui n'a jamais fait bon ménage avec les dogmes ou les tabous, et pour laquelle *tout est en droit discutable*.

Cette vision inspirée souvent par une lecture assez fondamentaliste du Coran semble constituer pour certains (beaucoup d'élèves ont une famille originaire du Maroc rural) une matrice de leurs idées sur l'existence et la nature de Dieu, la création et l'évolution du monde, la condition humaine, le statut social de la femme et de l'homme, du mariage, de la famille, de l'éducation, plus généralement de la morale¹³, qui sont d'autant plus difficiles à interroger, voire à mettre en question, qu'elles sont un identifiant socioculturel fort dans une situation socialement et politiquement délicate.

J'ai éprouvé (au sens de mise à l'épreuve) cet obstacle dans une séquence sur la laïcité que j'ai animée fin mai 2005. Voulant éviter d'aborder de front la «question du foulard », qui pouvait se poser pour certaines filles de la classe à la rentrée 2006, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient (conduite pédagogique du détour croyais-je !) de l'attitude de Dale¹⁴, élève du primaire qui ne s'était pas levé le matin lors du salut au drapeau, attitude de respect exigée aux USA vis-à-vis du symbole de la patrie américaine, au motif que ses parents lui avaient signifié qu'on ne pouvait adorer que Dieu, et non des idoles. Il se fera renvoyer de l'école malgré le dialogue bienveillant avec le directeur de l'école, Mr. Partridge. Aucun élève de la classe que j'animais ne se serait levé, parce c'était le drapeau américain !, et une idole. Mais ils l'auraient fait devant le drapeau marocain (ou algérien), parce que c'est «leur pays », et que « tout le monde y est musulman » (on respecte ainsi sa religion symbolisée par le pays, et le pays caractérisé par sa religion)...

Mesurant ma naïveté et l'erreur commise (impossibilité pour ces élèves de s'identifier à l'Amérique honnie, et à des non-musulmans !), j'abordais deux études de cas, où Fatima gardait malgré la loi son foulard, et Rachida l'enlevait, au grand dam de ses frères : qu'en penser ? Heureusement que j'ai demandé au président de séance de donner d'abord la parole aux filles, pour suspendre un temps la parole culturellement dominante dans le milieu : car ensuite tous les garçons qui se sont exprimés soutenaient qu'ils l'auraient gardé, en conformité avec la «loi de la religion » et de la famille, plus importante à leurs yeux (on voit ici le conflit de légitimité entre famille et école, qui prend ici une dimension interculturelle) que celle de l'école (alors qu'ils n'étaient pas directement concernés). Quant aux filles, ce qui est intéressant, certaines le garderaient, d'autres l'enlèveraient pour le remettre à la sortie ou à 16 ans, une affirmait que quelle que soit sa décision, c'est elle qui la prendrait ! Certains

¹³ et ce dans un contexte national où le racisme anti-immigration et anti-arabe développe un sentiment d'insécurité, et où le contexte mondial du conflit israélo-palestien, du terrorisme, de l'anti américanisme pèse dans les conversations et les prises de position...

¹⁴ Un personnage du roman philosophique de M. Lipman *La découverte de Harry Stottlemeier*, Vrin, Traduct. P. Belaval, 1978.

garçons furent même un peu ébranlés quand je leur demandais s'ils obligeraient leur petite sœur à le garder, si elles avaient librement choisi de l'enlever...

Il ne s'agit pas d'ethnïciser ou de communautariser cet obstacle réflexif dû aux croyances, que l'on rencontrerait aussi bien avec des catholiques ou des juifs intégristes. Mais de montrer fondamentalement qu'un problème de **préjugé** familial voire sociétal (qui pourrait aussi bien prendre la forme aussi d'un athéisme anticlérical, d'un intégrisme laïque ou d'un positivisme scientifique doctrinal - et non méthodologique), pose toujours un problème au philosophe, surtout quand il prend une forme dogmatique (« C'est comme ça parce que Dieu le veut. Point final ! »), minorant le caractère émancipateur pour la pensée de la réflexivité, du doute, de la recherche des fondements. Le caractère interculturel (ma religion, ma culture musulmane revendiquée et ma famille contre les français, les chrétiens, la raison et l'école), colore simplement cet obstacle, et il ne faut ni le majorer (ethnïcisation) ni le minorer (en le niant par la simple réduction à d'autres facteurs). La question didactique est la suivante : comment introduire de l'interrogation là où s'affirme de l'indiscutable ? Quelle stratégie pédagogique : pour éviter des réactions vives, la conduite du détour, qui vise à développer l'habitus de la discussion et du doute sur des sujets moins brûlants, en espérant que cela rendra possible un examen du noyau dur des représentations ? Ou une attitude plus directe ?

On voit ici la **question éthique et déontologique** posée à l'enseignant. Sacrifie-t-on à une conception de la laïcité-neutralité ? Ne parlons pas de ce qui fâche ou des sujets sensibles (religion, sexualité, politique, mort...), c'est à l'école d'instruire, et à la famille d'éduquer. Ou au contraire : abordons ces sujets précisément parce qu'ils sont sensibles, donc formateurs pour la personnalité de l'enfant et le penser par soi-même de l'élève (« neutralité de confrontation » comme dit Ricoeur). C'est cette deuxième option qui me semble être celle de l'équipe d'A. Balard : respecter l'enfant dans ses convictions tout en favorisant les évolutions de celles-ci par des situations réflexives.

La compétence de l'enseignant est ici de proposer des situations où des préjugés (idées pensées par héritage sans avoir été examinées) vont être exprimés et confrontés, sans pour autant amener les élèves vers telle nouvelle conviction, ce qui serait de l'endoctrinement. D'ouvrir un possible « *espace public scolaire de discussion* ». De même le travail philosophique de l'élève est de prendre conscience de l'origine de ses idées, de la nature de leur statut (croyance, savoir), pour commencer à réfléchir sur leur fondement, et par là sur la véracité de ses convictions personnelles et la validité de ses jugements. C'est très difficile quand l'entourage partage souvent une conception dogmatique de la religion, et plus généralement du savoir (le positivisme scientifique est l'exact contrepoint du dogmatisme religieux, et ils peuvent coexister dès que l'on admet la différence des registres).

2) Deux mots ensuite sur **l'exercice de l'autorité** dans les DVP observées, qui concerne aussi bien le maître que les élèves (il n'y a d'autorité effective, c'est-à-dire qui marche, que reconnue), car cette question de l'autorité est souvent soulevée en ZEP, surtout par les jeunes enseignants. Des auteurs soutiennent qu'un des fondements de l'autorité, notamment dans le domaine professionnel, est la compétence. Qu'en est-il de *l'autorité éducative* en matière de DVP comme *compétence professionnelle* dans les classes observées ?

Disons que **l'autorité éducative exercée** dans les DVP nous apparaît **reconfigurée**, aussi loin d'une autorité traditionnelle et verticale (car *l'autorité* est ici *partagée*), que d'un laxisme horizontal du type du maître-camarade (car on ne cesse de travailler dans ces classes le *statut* et la *fonction des règles* et de la loi). Il est certes difficile d'isoler le temps ponctuel de la DVP de la pédagogie plus générale pratiquée dans ces classes, qui est coopérative, avec une équipe d'enseignants très soudée, ce qui colore l'ensemble du temps scolaire d'un esprit collaboratif, avec des élèves médiateurs formés à la régulation des conflits, l'instauration d'élèves-tuteurs choisis par les plus petits etc. Le concept de *communauté de recherche*, caractéristique de la

DVP selon M. Lipman, concept repris de Dewey, a une forte affinité avec les méthodes actives et coopératives. Il reste que dans une configuration de pédagogie institutionnelle, la DVP, comme l'a établi S. Connac dans sa thèse, est une institution singulière, originale, nouvelle dans la tradition des pédagogies coopératives.

La distribution et l'exercice de l'autorité nous y semblent ordonnés autour d'un triple pôle :

1) le **maître** reste le maître, au sens d'un individu respecté dans sa fonction, son pouvoir, et sa personne. Il est celui qui pense pédagogiquement et didactiquement la DVP, conçoit et organise le dispositif et les fonctions qu'elle implique, impulse l'activité, aide à l'attribution des responsabilités, au choix des sujets, intervient ponctuellement de façon ciblée sur la mise en œuvre de processus de pensée par les élèves, est le gardien de cette nouvelle « institution », le garant en dernière instance de son bon *fonctionnement*, et le garde-fou ultime des débordements relationnels ou groupaux, et des dérives conversationnelles. Il doit être clair sur ses objectifs, sur la spécificité de son rôle d'animation dans ce type particulier d'activité. Un enseignant disait que certains conseils de classe coopératifs pourraient tourner sans intervention du maître, avec un dispositif bien rôdé dans ses règles, sa présidence, et des élèves jouant le jeu ; mais pas une DVP, car il faut garder le cap d'exigences conceptuelles, ce qui est une responsabilité du maître, difficilement partagée avec les élèves, pris dans la dynamique des interactions.

2) Mais une grande partie de l'autorité dans la classe est aussi **déléguée aux élèves**, et effectivement exercée par eux :

- par exemple celle du *président de séance*, qui a le *pouvoir de donner la parole*, c.à.d. le pouvoir de donner le pouvoir aux autres, car la parole est un pouvoir dans un groupe. Un pouvoir qui n'est pas un arbitraire personnel, mais une *responsabilité* démocratique, car il est assujéti à des règles (donner la parole par ordre d'inscription à ceux qui ne se sont pas exprimés, que l'on peut même solliciter en leur tendant la perche). *Pouvoir disciplinaire* aussi, puisqu'il peut exclure après avertissement un élève de la discussion en cours ;

- autorité de même des reformulateur, synthétiseur et scribe, qui ont le pouvoir et la responsabilité de représenter la *mémoire de la pensée des individus et du groupe* ;

- et autorité même que se donnent dans un tel cadre les discutants, en s'autorisant à exprimer de façon responsable leurs idées, c'est-à-dire en répondant de la validité de leur propos devant le groupe par la confrontation sociocognitive.

Qu'il s'agisse des élèves ou du maître, l'autorité repose ici en grande partie sur la **compétence** : compétence nous l'avons vu pour le maître à mettre en place et gérer un dispositif, et à y intervenir de façon ciblée, compétence pour les élèves **à exercer des fonctions** (par exemple « présider avec justice », « reformuler avec justesse », « intervenir de façon rationnellement argumentée »), car ce sont *les fonctions qui confrontent à des tâches, et donc permettent le développement de compétences sociales* (présider une réunion) ou *cognitives* (donner une définition avec des attributs du concepts, faire une objection pertinente).

3) L'autorité est enfin détenue par le **dispositif** lui-même **et ses règles**, en tant qu'*institution* médiatrice pour la vie intellectuelle et affective de la classe. Par exemple, dans une classe, où les discussions sont systématiquement enregistrées par la maîtresse, le micro sert de bâton de parole : l'intervenant est institutionnalisé comme tel d'une part par le tour de parole qui lui est donné par le président, d'autre part par l'attribution du micro. D'autre part, si le maître peut largement se retirer sur le fond de la discussion, et intervenir plus rarement (en se concentrant de façon ciblée sur les exigences intellectuelles), c'est parce que les interactions en classe sont largement dévolues aux élèves eux-mêmes par le dispositif. Les règles des interactions ont ici une fonction doublement formatrice (au plan socialisateur et réflexif), en tant que « loi des échanges interpersonnels, groupaux et cognitifs » auxquels les élèves sont soumis, et pour la plupart se soumettent, parce qu'elles « font autorité » dans la classe (Les élèves en

comprennent aisément le caractère fonctionnel, socioaffectivement régulateur et intellectuellement formateur). Le président ne punit pas en son nom propre, mais en fonction de règles nécessaires au groupe. Il y a une transcendance de la règle par rapport à toute relation interpersonnelle. Il n'y a pas, en droit, d'élèves plus « égaux » que d'autres devant la règle. Mais cette transcendance a sa part d'immanence : la possibilité d'évolution des règles¹⁵ est de ce point de vue un bon indicateur de leur coélaboration dans le groupe-classe (ex : il est collectivement décidé dans une classe que tous les élèves, pour éviter la frustration de ne pas pouvoir parler, pourront intervenir en tant que discutants, mais en signalant que c'est à ce titre ; le président inscrit ainsi sur la liste des intervenants son tour de parole).

3) La **classe unique**¹⁶ colore à sa façon la DVP pratiquée dans ces classes, et n'est pas sans conséquences sur le développement des compétences¹⁷. Une DVP dans une classe unique est une gageure : pratiquer une DVP avec des élèves dont les plus grands sont deux fois plus âgés que les plus petits ! Comment cette hétérogénéité des âges, des expériences, du degré de développement cognitif peut-elle être une ressource et non une contrainte dans ce type d'activité (de nature *réflexive* et *commune*, par opposition à des plans d'apprentissage plus individualisés), pour le maître et pour les élèves (par exemple des petits qui ne comprennent pas les interventions des plus grands et s'ennuient, des plus grands qui stagnent...).

J'ai observé une dynamique propre due précisément à ce mélange. Il n'y a pas à instaurer progressivement pour toute une classe un dispositif nouveau : les CP qui arrivent sont immergés dans une *culture de classe* où la DVP est déjà une institution depuis plusieurs années pour de plus grands, et il y a un « effet imprégnation », même s'ils ne comprennent tous les tenants que progressivement. Les plus grands « tirent » en ce sens les petits vers le haut, exerçant un « tutorat collectif » vis-à-vis des nouveaux qui débutent. Cet effet est renforcé par la pratique d'un tutorat individualisé dans les classes, qui développe des habitus d'attention responsabilisée aux « petits » : j'ai vu une présidente donner la priorité de parole dans la DVP aux petits, et un CP se préoccuper de l'accueil des GS de la maternelle l'an prochain... Des débats sur « Vaut-il mieux être CP ou CM2 dans une classe unique? », élargis à « grand ou petit ? », qui rejoignent la réflexion de fond sur « grandir » (par exemple : « avantages et inconvénients ? ») tendent à renforcer cette préoccupation¹⁸.

On observe peu de conflits entre grands et petits, les premiers ménageant les seconds, et les grands, globalement moins nombreux, ont moins d'occasion de s'affronter entre eux, comme régulés par le nombre et la présence de plus jeunes. C'est important pour le climat de la classe, dont l'éthique communicationnelle est déterminante pour la « tenue » (dans les deux sens du terme), de la DVP.

¹⁵ Mais non de la loi, par exemple de l'interdiction de la violence, condition même de possibilité de la discussion.

¹⁶ Voir sur ce thème le master professionnel (2006) d'E. Mary à Montpellier 3, sur les classes uniques de l'école A. Balard.

¹⁷ T. Noël va commencer une thèse à Montpellier 3 sur la DVP en classe unique coopérative de ZEP.

¹⁸ De même que : « Qu'est-ce que être tuteur, tutoré ? Quel est l'intérêt du tutorat et pour qui ? ».

ANNEXES

- 1) Proposition pour la recherche Dafpi
- 2) Transcription des entretiens semi-directifs de groupe
 - a) avec les enseignants
 - le 31-05-05
 - le 5-12-05
 - b) avec les élèves le 3-04-06 :
 - classe de M. A.
 - classe de S. C.
 - Classe de C. L.
- 3) Transcription de séances
 - a) Sur des sujets
 - séances observées
 - A-t-on le droit de se suicider ? Chez C. L. (5-12-05)
 - A partir de l'album : *Le prix d'une giffle*. Dans la CRI de L. L. (5-12-05)
 - Pourquoi croit-on ? Chez M. L. (5-12-05)
 - séances animées par M. Tozzi
 - Qu'est-ce qu'apprendre ? (31-05-05). Chez M. L.
 - Séquence laïcité. Classe cycle 3 de S. C. (31-05-05)
 - Expliquer le racisme (31-05-05). Chez S. C.
 - C'est mieux d'être un garçon ou une fille ? (5-12-05). Chez S. C.
 - Intelligence humaine et intelligence animale (13-03-06). Chez M. L.
 - b) Sur le bilan des DVP chez M. L.
 - le 18-06-05
 - le 3-04-06

ANNEXE I : PROPOSITIONS POUR LA RECHERCHE DAFPI (mars 2004)

Michel Tozzi,
Professeur d'université en sciences de l'éducation à Montpellier III
Directeur du Cerfee

FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL REFLEXIF L'exemple de l'école A. Balard à la ZEP de La Paillade (Montpellier)

I QUESTIONNEMENT

Les pratiques innovantes de discussions à visée philosophique (DVP) à l'école primaire contribuent-elles :

- **à favoriser chez les élèves l'apprentissage de l'oral réflexif en zone sensible ?**
- **à développer de nouvelles compétences chez les maîtres, enrichissant leur professionnalité ?**

Tel pourrait être le double objectif de la recherche menée en 2004-2006.

Ces pratiques ont en effet pour visée première l'apprentissage du « penser par soi-même »¹⁹ (M. Tozzi), du philosophe. Mais elles engagent du même coup :

¹⁹ Tozzi M., *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, 1994, 5^{ème} édition.

- dans l'éducation à la citoyenneté, en apprenant à débattre avec exigence intellectuelle, capacité nécessaire à la formation d'un « citoyen réflexif », dans le cadre d'une « éthique communicationnelle » finalisée par des valeurs (écoute, respect d'autrui...) ;
- dans des pratiques langagières verbo-conceptuelles, rejoignant le courant de la didactique du français qui tente de promouvoir un oral pour « penser, apprendre et se construire » (D. Bucheton et al).

C'est donc le développement d'un « oral réflexif » à l'école qui est encouragé par ces pratiques. Comme par ailleurs ces pratiques sont innovantes, on peut par ailleurs se demander dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une « professionnalité créatrice élargie » (F. Cros).

Les questions posées par la recherche pourraient alors porter :

- sur la façon dont les élèves entrent dans l'activité innovante proposée, et, confrontés à la tâche d'un oral à finalité réflexive, sur les capacités langagières, et en particulier cognitives, qu'ils peuvent développer ? Qu'en est-il notamment de leurs capacités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation ? Qu'en est-il de l'articulation entre l'oral et l'écrit « réflexifs » ?
- Dans ces pratiques innovantes, qu'en est-il de la professionnalité du maître ? Y a-t-il de nouvelles compétences qui émergent dans une pratique de classe discussionnelle, notamment dans les déplacements que le maître opère dans son rapport à la parole, au savoir et au pouvoir, à l'incertitude, et qu'il fait opérer aux élèves ?

Une approche de ces questions pourrait amener in fine, s'agissant d'une innovation, à s'interroger sur ce qui pourrait être transféré de ces pratiques en formation initiale et continue des enseignants...

II METHODOLOGIE

Pour avancer sur ces questions, nous proposons une méthodologie triangulée :

- observations directes en classe pour prélever des informations sur le maître et les élèves ;
- analyses de scripts de discussion à partir de leur transcription, avec pour certaines séquences l'analyse de vidéos ;
- entretiens semi-directifs de recherche avec les enseignants de l'école concernée.

Les analyses croiseront les orientations des recherches de D. Bucheton en didactique du français et de M. Tozzi en didactique de l'apprentissage du philosophe.

La recherche sera articulée avec des travaux de masters, dans le cadre des équipes du CERFEE-IRSA (Montpellier III), et du LIRDEF (composante ALFA, IUFM de Montpellier).

Un premier rapport d'étape pourrait être co-rédigé par D. Bucheton et M. Tozzi pour septembre 2004. Les documents intermédiaires durant 2004-2005 et le rapport d'étape seront transmis à l'équipe d'Aix.

Durant l'année 2005-2006 se poursuivra la recherche avec l'équipe A. Balard, en confrontant nos travaux avec les analyses de l'équipe d'Aix.

BIBLIOGRAPHIE

DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

-Auguet G., *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*,

thèse en sciences de l'éducation, Montpellier III, 2003.

-Connac S., *Discussions à visée philosophique et classe coopératives en Zone d'éducation prioritaire*, thèse en sciences de l'éducation, Montpellier III, 2004.

-Tozzi et al, *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999.

- Tozzi M., “Philosopher à l’école élémentaire ”, *Pratiques de la philosophie* n°6, GFEN, juillet 1999.
 - Tozzi et al, *L’éveil de la pensée réflexive à l’école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.
 - Tozzi et al, *Discuter philosophiquement à l’école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.
 - Tozzi et al, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP de Bretagne, 2002.
 - Tozzi et al, *Les activités à visée philosophique en classe : l’émergence d’un genre ?*, CNDP-CRDP de Bretagne, 2003.
 - Revue *Diotime L’Agora*, publiée par le CRDP de Montpellier depuis mars 1999.
- Tous les numéros parus sont en ligne sur : www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/