

Colloque sur la discussion en éducation et formation

MAI 2003

Michel Tozzi

MAI 2003

Deuxième étape après le colloque de Ballaruc fin mars 2003, le colloque international des 23/24 mai à Montpellier sur " la discussion en éducation et en formation ". Succès quantitatif d'abord : 110 communications reçues, 230 participants, dont des québécois, suisses, belges, grecs, africains...

M. Tozzi introduisait la problématique. Il évoquait deux dimensions anthropologiques de la discussion : l'arrêt de la violence physique et verbale, instaurant dans l'humanité un processus de socialisation démocratique ; et le processus historique de construction progressive du savoir scientifique, au sein du débat contradictoire dans la communauté internationale des savants. L'irruption massive actuelle de la discussion dans le champ éducatif pourrait ainsi être une tentative, sur fond sociétal d'une crise du sens dans une société individualiste et détranscendantalisée, pour combler le déficit d'une double crise du rapport à la loi, par la reconfiguration d'une autorité plus coopérative, et du rapport au savoir, par une approche moins dogmatique, fondée sur une culture du questionnement et du problème.

J.M. Ferry, philosophe à l'université de Bruxelles spécialiste de J. Habermas, développait ensuite les " vertus et limites de la discussion appliquée à la relation éducative ". Par opposition à l'agir instrumental et l'agir stratégique, fondés sur l'efficacité et l'utilité, Habermas situe la discussion dans " l'agir communicationnel ", qui vise l'entente. Il dégage les présupposés d'une " discussion idéale ", contrefactuelle, car elle est un repère régulateur (une " idée " au sens kantien) pour une pratique démocratique dans l'espace public. Toute la question éducative étant de savoir que devient cette idée politico-éthique de la discussion, dans la relation asymétrique entre parent et enfant dans l'espace privé familial, et entre maître et élève dans " l'espace public scolaire ". A une question, J.M. Ferry répondait que la discussion à l'école primaire, que certains disent " à visée philosophique ", était non seulement " possible mais souhaitable " pour développer au plus tôt la capacité " d'autoréflexivité " chez l'enfant et " l'éthique discussionnelle ". L'asymétrie de la connaissance du maître par rapport à l'élève, qui fonde le devoir de transmission de l'adulte, s'efface en effet ici devant l'exigence, imprescriptible pour tout homme, d'un rapport à la vérité.

Le colloque ne portait pas exclusivement sur la discussion à visée philosophique, puisqu'il abordait plus généralement la discussion en famille (que devient une autorité qui discute ?), dans la vie scolaire et pas seulement la classe, le débat scientifique et pas seulement philosophique, la discussion en formation continue et pas seulement initiale...

Mais trois ateliers portaient sur la discussion à visée philosophique (DVP), et un symposium sur le rôle du maître dans cette pratique. Des débats riches sur le fond et sans polémique, dont nous retiendrons quelques idées fortes, des communications et des échanges : l'expression dans la discussion comme triple processus de création de soi, de communication et d'interrogation (N. Go) ; l'intérêt d'articuler la DVP avec des débats d'interprétation sur des textes littéraires en français (M.L. Martinez) ; le constat de l'émergence tâtonnante d'un nouveau " genre scolaire ", à étayer didactiquement (G. Auguet) ; l'éclairage du fonctionnement des DVP par l'analyse des interactions sociales verbales (M. Dreyfus, E. Auriac-Peyronnet) ; les ressemblances et différences entre le " quoi de neuf ? ", le conseil et la DVP dans les pédagogies coopératives (S. Connac) ; les retombées des pratiques de DVP sur l'acquisition de compétences dans d'autres disciplines, par exemple le français en Segpa (J.C. Pettier et T. Bour) ; le type de formation à donner pour affronter ce type de pratique, avec une indispensable dimension philosophique (O. Brenifier, N. Bliez).

La dernière intervenante insistait sur le statut de la réponse dans ces pratiques, et pas seulement la culture de la question. A. Lalanne rappelait que les philosophes avaient donné certaines réponses utiles à connaître pour les enseignants, et proposait d'aider les élèves à chercher leurs propres réponses, au-delà du questionnement préalable.

C. Cortier montrait comment le dispositif Pautard-Lévine de non intervention principielle du maître était utilisé dans la pédagogie coopérative soutenue par l'OCCE, où les habitus démocratiques des élèves permettent une dynamique d'interactivité entre pairs : convergence ici entre deux des courants se réclamant de pratiques philosophiques. A. Delsol soutenait que si aucun dispositif n'était en soi philosophique, l'expérimentation affective, sociale et cognitive de certaines fonctions dans le groupe (ex : reformulateur) pouvait favoriser des activités réflexives et introduire à une dimension éthique, dès lors qu'elles étaient étayées par le maître.

C. Beck et S. Vangeenhoven témoignaient à quel point ces pratiques innovantes aidaient le professeur débutant à construire une identité professionnelle renouvelée, et N. Boudoux-Roux expliquait comment elles pouvaient, au bout de vingt-six ans d'enseignement, déplacer la représentation du rôle du maître et changer le regard sur les capacités réflexives des élèves. Dérangement qui expliquait certaines résistances du milieu professionnel (M. Rachidi).

J. Gineste synthétisait le socle commun de ceux qui se réclament de la DVP, à partir de trente-trois textes recueillis sur le rôle du maître. Dans le débat contradictoire opposant A. Lalanne à A. Delsol sur le degré de guidance du celui-ci, J.C. Pettier ne voyait pas d'opposition dès lors qu'on alternait dans le temps moments de retrait et de fort guidage, débats sans texte avec utilisation de textes philosophiques (voir son dernier ouvrage). S. Connac travaille dans son cycle 3 sur les mythes platoniciens, avec un dispositif de débat démocratique... On a ainsi assisté, au-delà de divergences assez repérables désormais, à la proposition de nouages féconds entre courants et postures : entre retrait et engagement sur la forme voire le fond, entre l'amont ou l'aval et le moment philosophique

en classe (le relatif retrait du maître ne signifie pas sa dissolution dans sa pédagogie globale et dans les autres disciplines), entre activités en français ou arts plastiques par exemple et DVP etc.

N.B. On peut se procurer le CD-Rom du colloque avec les communications in extenso faites dans les ateliers et les symposiums (Envoyer un chèque de 7 euros (5+2 pour le port) libellé à " Agent comptable de l'université P. Valéry Montpellier 3 ", à Michel Tozzi, 3 rue de Navarre 11100 Narbonne, en indiquant très précisément l'adresse à laquelle il devra vous être envoyé).

L'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public (APPEP) s'est, comme l'Inspection générale de Philosophie, intéressée au colloque de Ballaruc (mars 2003). Ci-dessous un extrait du compte-rendu de son Bureau National du 29 mars 2003, publié dans la revue L'enseignement philosophique de mars/avril 2003.

LES " NOUVELLES PRATIQUES DE LA PHILOSOPHIE "

" Aujaleu indique qu'en fait il s'agit de la " philosophie pour enfants " ; cela peut avoir des répercussions sur notre enseignement. Laloy qui a assisté à titre personnel, mais comme observateur pour l'Association, au colloque de Ballaruc, aux environs de Montpellier, en rend compte. Ce colloque était organisé par le rectorat de Montpellier et la DESCO avec participation des académies de Caen et de Créteil, l'Inspection y était présente. Il y avait une centaine de participants. Le colloque a porté, en fait, sur les pratiques de discussion, à l'école, au collège et au lycée. L'inspection s'est montrée bienveillante et ouverte, mais mettait en question le qualificatif de " philosophique " que s'appliquaient ces pratiques. Tout le monde a bien compris qu'il ne suffit pas qu'il y ait discussion pour que le label " philosophique " puisse s'appliquer ; on en a usé, en fait, de façon " métaphorique ". Il peut y avoir plusieurs niveaux dans le philosophique. Et si ces activités se réclament de la philosophie, il faudrait que ceux qui les pratiquent reçoivent en amont une véritable formation philosophique. Aujaleu, qui a été voir ce qui se passait à ce colloque près de Montpellier, en conclut que nous devons revendiquer une véritable formation philosophique pour les professeurs des écoles. Il ne faut pas que se répande l'idée simpliste que " philosopher c'est discuter " ; cela se retournerait contre nous. "