

Quelles compétences des enseignants pour animer des discussions à visée philosophique (DVP) ?

Michel Tozzi, professeur des universités en sciences de l'éducation, directeur du CERFEE à Montpellier 3

Les pratiques à visée philosophique se développent en France depuis une dizaine d'années¹, 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 CRI² de l'école : **quelles compétences sont développées par les enseignants dans l'animation de DVP (I), et par les élèves dans ce type de pratique (II).**

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 années.

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'Éducation 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. Seules quatre ou cinq familles appartiennent à des catégories socioprofessionnelles plus aisées. La quasi-totalité des élèves, issus ou non de l'immigration, vit 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 (les classes uniques étant rurales, et par nécessité).

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 oeuvre 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-mêmes 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 une maîtresse, consacrées à un bilan des DVP dans sa classe, le 18-06-05 et le 3-04-06.

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 philosopher 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 (voir Diotime n° 33).

LA DVP À BALARD : QUELLES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES 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 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 qualifié 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 mettrait 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 certains 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 (intériorisation 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. forment 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 d'un 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 au conseil coopératif afin que celui-ci, par un 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.

À 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 rendent le travail cognitif possible, et même le favorisent.

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 philosopher 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 (au sens du maintien de l'ordre), admet que les idées des élèves peuvent avoir une valeur à condition qu'elles soient soumises à discussion critique et argumentée.

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 philosopher : " 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 sont variables 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 ?

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

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 résonance 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, coeur 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. À 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 "kairos" 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 laïcité (ne pas conditionner l'élève par ses propres opinions) avec l'exigence philosophique de l'exercice du jugement critique (déconditionner sa 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 sur une question, par l'explicitation de ses présupposés, de ses conséquences ou de son exigence d'approfondissement en impliquant d'autres.

(1) La deuxième partie de l'article, qui portera sur les compétences des élèves, sera publiée dans le prochain numéro (33) de Diotime l'Agora. Cette recherche a été menée de 2004 à 2006 avec la participation de Martine Azaïs, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon, Laurent Leseur,

enseignants à l'école A. Balard (ZEP La Mosson, Montpellier) ; et de Marianne Ivessi, Noël Thomas, Emilie Mary, étudiants en master 2 professionnel (Conseil et formation en éducation) et master recherche à Montpellier 3.

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

(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.

(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.

(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...

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

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