

Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves?

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

La DVP¹, comme nouveau " genre scolaire "², s'inscrit dans les classes visitées dans le cadre d'un " dispositif ", formalisé par Alain Delsol dans son CM¹³, et que Sylvain Connac, l'un des enseignants de l'école, présente dans sa thèse⁴ 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 habitus 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.

- 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'affaïsser ! (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. À 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, dépaysante, 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 décrochent, 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'oeuvre, 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 les 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. Brenifier), 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 oeuvre 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 habitudes 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...)5.

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 fût 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 scientifique et philosophique 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...
- À 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 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 ; ils 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 : " À 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 : " Être heureux / ne pas être malheureux / C'est quand on a une bonne note / si on fait un exploit / Être en pleine forme / Se sentir à l'aise / Être bien dans sa tête / C'est grandir / Vivre, c'est tout / Être 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 empêqueur 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 : " À 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 froter 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 générale.

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 : " À 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 verbo-conceptuel) 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) Problème interculturel

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 morale⁶, 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 Dale⁷, 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 garçons furent même un peu ébranlés quand je leur demandais s'ils obligeraient leur petite soeur à le garder, si elles avaient librement choisi de l'enlever...

Il ne s'agit pas d'ethniciser 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 (ethnicisation) 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) L'exercice de l'autorité

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 coopératif, 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 oeuvre 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, càd. 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 reformulateurs, 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 règles⁸ est de ce point de vue un bon indicateur de leur coopération 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

La **classe unique**⁹ colore à sa façon la DVP pratiquée dans ces classes, et n'est pas sans conséquences sur le développement des compétences¹⁰. 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 préoccupation¹¹.

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.

(1) La première partie de cet article, portant sur les compétences développées chez les enseignants par l'animation de DVP en classe, a été publiée dans le dernier numéro (32) 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 Marianne Ivessi, Noël Thomas, Emilie Mary, étudiants en master 2 professionnel (Conseil et formation en éducation) et master recherche à Montpellier 3.

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

(3) 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.

(4) Connac S., op. cit, p. 1.

(5) 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.

(6) 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...

(7) Un personnage du roman philosophique de M. Lipman La découverte de Harry Stottlemeier, Vrin, Traduct. P. Belaval, 1978.

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

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

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

(11) De même que : " Qu'est-ce que être tuteur, tutoré ? Quel est l'intérêt du tutorat et pour qui ? ".