

La discussion à visée philosophique : une pratique en quête d'identité

Compétences, attitudes et connaissances développées du point de vue du sujet didactique

Audrey Bigot-Destailleur, professeur des écoles, formatrice à l'IFP de Lille et chargé de cours à l'Université Lille 3 en sciences de l'éducation (philosophie pour enfants) destailleura@yahoo.fr

Compétences, attitudes et connaissances développées du point de vue du sujet didactique

On observe depuis ces dernières années en France une multiplication des publications autour de la philosophie pour enfants, ainsi qu'une augmentation du nombre d'enseignants se déclarant mettre en place des pratiques philosophiques avec leurs élèves. Certains IUFM et CFP¹ proposent même dans leur cursus de formation un module sur la philosophie pour enfants aux futurs professeurs des écoles. Qui plus est, nombre d'universitaires et de professionnels de l'éducation entreprennent des travaux de recherche sur le sujet. Cet engouement nous amène à penser que la philosophie pour enfants, et plus précisément, la discussion à visée philosophique, serait une pratique novatrice dans le domaine de l'éducation. Mais que lui confère ce caractère novateur ?

Dans une recherche de Master 2 soutenue à Lille 3 en septembre 2006, j'ai soumis cette problématique au réalisme d'un corpus de 18 scripts d'une classe de CE2. Pour interroger le caractère novateur de la DVP, je me suis concentrée sur les apprentissages effectués par les élèves dans la DVP pour déterminer s'ils étaient des apprentissages différents de ceux déjà proposés à l'école. Je me suis ainsi centrée sur le relevé et l'analyse des comportements verbaux à partir desquels j'ai inféré les connaissances, les compétences et les attitudes développées par les élèves.

Je me propose ici de faire une présentation de cette recherche. Je commencerai par délimiter l'objet de recherche, à la suite de quoi j'exposerai l'approche méthodologique retenue et je terminerai par la présentation des résultats.

Délimitation de l'objet de recherche : la DVP

Versant didactique versus versant pédagogique

Lors de la préparation de la méthodologie de recherche, j'ai interrogé l'objet même de la DVP. Était-ce plus pertinent d'entreprendre la recherche du point de vue pédagogique ou du point de vue didactique ? Pour le dire autrement, allai-je postuler la DVP comme étant un dispositif pédagogique ou comme étant une situation didactique ? Même si ces conceptions ne sont pas antinomiques, le choix de l'une ou l'autre présuppose des orientations méthodologiques différentes. Arrêtons-nous brièvement pour comprendre la distinction dispositif/situation didactique.

Le terme de " dispositif ", dérivé des mots latins situs et positus signifiant respectivement " situer " et " action de mettre en place ", se retrouve dès le 14^e siècle. L'apparition du concept s'apparente au besoin de redéfinition de la place de l'homme dans la société, position modifiée avec l'évolution des outils technologiques. Il n'est donc pas étonnant de retrouver ce concept dans un premier temps dans le monde technique, puis progressivement dans les sphères économiques, politiques puis pédagogiques. L'utilisation manifeste de ce concept dans de nombreux domaines a contribué à sa généralisation et sa banalisation. C'est en ce sens qu'Anne-Marie Chartier (1999), dans la revue *Hermès*, constate que le terme de " dispositif " est utilisé " [...] de manière banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent ".

Procéder à l'analyse d'un dispositif revient à mettre en lumière la logique expliquant l'activité des individus. Dans les années 70, Michel Foucault (1984) propose une analyse du concept de dispositif en le définissant comme " [...] le réseau que l'on peut établir entre les éléments ". Selon lui, on retrouverait ainsi dans le dispositif une part de " dit " et de " non-dit ", à savoir tout ce que le dispositif donne à voir (les discours scientifiques, les lois, les règlements) et tout ce qui relève de l'implicite (les institutions, les mesures administratives). Afin d'avoir une connaissance complète du dispositif, il faudrait donc rechercher ce qu'il nous apprend, mais également tout ce qui relève de l'impensé, car ces " non-dits " orientent les conduites d'actions et les représentations en encadrant la réalité de manière invisible.

Faire une analyse du dispositif pédagogique des DVP revient donc à déterminer à la fois la " configuration des décisions pratiques qui organisent le cadre dans lequel se déroule une activité d'enseignement " (Plane S. 2004) mais également le " cadre [plus large] où peut s'exercer le poids des normes, des contraintes institutionnelles et des objectifs assignés à la situation d'enseignement/apprentissage " (Delcambre I., 2004). Or une telle analyse ne nous apprend rien en ce qui concerne les contenus à enseigner ; cette analyse étant trop générale et trop éloignée de la situation scolaire. Il faut donc y adjoindre une analyse didactique. Pour être complet, nous avons choisi de pressentir la DVP comme une " situation didactique ", au sens où G. Brousseau (1998) la définit, à savoir comme " le système des interactions de l'élève avec les problèmes que l'enseignant lui pose ". A la différence de l'analyse pédagogique du dispositif, la situation didactique considère le versant de l'acquisition des savoirs disciplinaires. L'enjeu de la recherche étant de déterminer ce qu'apprennent les enfants dans la DVP, nous avons opté pour une approche didactique.

La DVP : une situation didactique

Comme Jean Houssaye (1992) le fait pour la situation pédagogique, nous pourrions représenter la situation didactique sous une configuration triangulaire avec respectivement à chacun de ses sommets, les objets didactiques, le sujet didactique-élève, le sujet didactique-enseignant. Les côtés de ce triangle symboliseraient des processus : l'axe [sujet didactique enseignant-sujet didactique élève] représenterait le processus co-former, l'axe [sujet didactique élève-objets didactiques]

symboliserait le processus co-construire et l'axe [sujet didactique enseignant-objets didactiques] figurerait le processus enseigner.

<div class="bloc_image_interne"> </div>

Choisir de renommer les protagonistes de la situation didactique relève d'une nécessité méthodologique. En ce qui concerne l'expression de sujet didactique-élève, d'autres concepts comme " élève " ou " sujet épistémique " auraient pu être utilisés, mais ils se sont révélés insuffisants pour rendre compte de la complexité de la situation. Lorsque Philippe Perrenoud (2004) emploie le terme d'" élève ", pour préciser la position de l'enfant à l'école, il le caractérise essentiellement par ses activités, ses devoirs et ses droits. Une telle terminologie ne prend pas en considération la relation de l'élève au savoir. Tout au plus précise-t-elle la place occupée par l'élève dans le cadre général de l'école. De la même manière le concept de " sujet épistémique " définit le sujet par sa mise en relation avec le savoir, mais en faisant abstraction du contexte institutionnel dans lequel le sujet est constitué et agit. Le terme de " sujet didactique " a pour particularité d'être une reconstruction du sujet en fonction de la situation didactique. Le sujet didactique-élève dans la DVP serait constitué de manière successive institutionnellement en tant que sujet scolaire, pédagogiquement puis disciplinairement. Si certains peuvent craindre dans cette nouvelle dénomination des enfants une " réduction " quelconque de l'humanité de l'enfant, je répondrai qu'il ne s'agit aucunement d'une dépersonnalisation de l'enfant. Le fait de considérer l'enfant par le média de la DVP n'ôte en rien son humanité.

De la même manière, le terme de " savoir " semble réducteur pour envisager l'ensemble des apprentissages construits par les sujets didactiques-élèves. C'est en ce sens que nous avons opéré une redéfinition de ce terme en l'expression " objets didactiques ". Cette appellation comprend tant les savoir-faire (les compétences), les savoir-être (les attitudes) et les connaissances (les savoirs déclaratifs). Le processus co-construire rendant compte de la construction de ces objets didactiques par les sujets didactiques-élèves est l'axe qui retient ici toute notre attention. Quels sont les objets didactiques développés par les sujets didactiques-élèves dans la DVP ?

Recueil et analyse des données

Recueil des données

Le terrain de recueil des données retenu est celui des interactions avec pour référence théorique l'approche interactionnelle développée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990). Cette dernière définit la notion d'interaction comme suit: "[...] tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des " interactants ", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ". A la différence de Catherine Kerbrat-Orecchioni, nous avons fait le choix de nous en tenir aux interactions verbales des DVP. La prise en compte du caractère non verbal de la discussion

aurait été un indicateur éclairant et complémentaire à notre analyse, mais nous n'étions pas outillée pour prendre en compte cette dimension.

Analyse des données

Pour analyser les interactions des sujets didactiques, nous avons adopté les niveaux d'organisation et d'analyse de l'oral défini par Robert Bouchard (2004). Pour expliciter l'oral qu'il considère comme un "phénomène surdéterminé", il propose de l'étudier successivement comme un phénomène locutoire, linguistique (syntaxique et lexical), discursif, dialogal, interactionnel et situationnel. Un même énoncé peut ainsi être analysé sous différents angles. Analyser un énoncé d'un point de vue locutoire signifie en analyser les processus de réalisation et de production. On considère principalement les hésitations, la tonalité et la prosodie. Sous un angle linguistique, on s'attache à décrire la syntaxe de l'énoncé indépendamment du contexte de production. L'analyse discursive permet quant à elle de décrire l'énoncé dans son environnement contextuel. En adoptant un point de vue dialogal, nous étudions l'énoncé au sein de la conversation en le considérant comme un tour ou une prise de parole. En adoptant un point de vue interactionnel, nous mettons en évidence les relations étroites entre les comportements verbaux et non-verbaux des interlocuteurs. Pour terminer, l'analyse situationnelle de l'énoncé correspond à l'étude des circonstances et du contexte de production de l'énoncé (dispositif particulier ou non, séance ordinaire de vie de classe ou protocole expérimental d'observation, etc.).

Les interactions ont été analysées par ces différents niveaux d'analyse. L'étude nous a permis de dresser une liste exhaustive de comportements des sujets didactiques-élèves.

Résultats de recherche : les objets didactiques inférés

Les attitudes développées

Les comportements relevés mettent en évidence le développement de certaines attitudes comme l'écoute, la communication, l'intercompréhension ou la coopération.

- A l'écoute correspond à la fois l'écoute active et l'écoute attentive. L'écoute active est comprise comme l'attitude de l'élève qui adopte une position de compréhension vis-à-vis des autres locuteurs. Il n'est pas un récepteur passif, mais est en constante élaboration de compréhension. L'écoute active aurait ainsi des similitudes avec la position de compréhension de "responsive active" 2 défini par Myckaël Bakhtine (1979). Cette attitude est développée par l'ensemble des interlocuteurs mais plus particulièrement par les observateurs de la discussion. Ces derniers ne sont pas de simples spectateurs de la discussion, ils doivent à la fois comprendre les interventions des discutants et en analyser les corrélations. L'écoute attentive est différente et complémentaire de l'écoute active. Cette attitude consiste à porter une attention à la pensée de l'autre. Elle peut être comprise comme une écoute empathique ou encore une écoute affective. On retrouve cette conduite chez tous les locuteurs (respect mutuel des interlocuteurs).

- La communication est l'attitude adoptée par le sujet didactique lorsqu'il produit un discours monogéré. Par communication, nous comprenons à la fois l'expression d'une pensée et l'expression d'une individualité toute entière. Lorsque les discutants donnent une idée, ils verbalisent une pensée, mais se positionnent aussi comme un sujet pensant qui s'exprime en " je ". Cette attitude est inférée notamment par les positions adoptées simultanément par les sujets didactiques : " personnes du monde ", chercheurs et " interlocuteurs valables ".

- La coopération se manifeste dans la collaboration et l'entraide des sujets didactiques dans la recherche. Cette attitude s'exprime notamment dans les phénomènes de co-construction et co-rectification des idées. Le mode même de regroupement des sujets didactiques (plus généralement disposés en cercle) peut expliquer le développement de cette attitude. Ils collaborent entre eux, les uns apportant des éléments, les autres les validant ou les réfutant en vue de faire progresser la recherche.

Les compétences développées

Entendons-nous sur le terme de " compétence ", tant il est employé dans diverses sphères sociales. Dans le monde des sciences de l'éducation, on retrouve la définition qu'en donne Perrenoud : " La notion de compétence désigne une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation ", ou encore celle énoncée par Meirieu (1991), pour qui, une compétence est un " savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné ". G. Le Boterf (1994) propose quant à lui une définition plus rigoureuse de la compétence à laquelle nous nous référons. " La compétence est un savoir agir responsable et validé, c'est-à-dire savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer des ressources... Elle ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation de ressources... elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de la construction ".

Dans la recherche, cinq compétences sont inférées depuis les comportements relevés, quatre que nous qualifierions de générales (une compétence pragmatique, une compétence interactionnelle, une compétence discursive et une compétence linguistique) et une compétence spécifique liée au travail de recherche.

La compétence pragmatique est la capacité à identifier les conditions de la communication de la DVP. Pour le dire autrement, elle est la capacité à identifier les ingrédients du contexte (le site : dans quel cadre, quand ; le but : dans quel but, quels enjeux pour soi et les autres ; les participants : à qui on s'adresse).

- - La compétence interactionnelle est la capacité à participer à des interactions en respectant les principes de base (les alternances de tours de parole, politesse conversationnelle).
- - La compétence discursive est la capacité à utiliser le type de discours approprié à la situation en respectant sa structure.
- - La compétence linguistique est la capacité à produire des énoncés compréhensibles.

- - La compétence liée au travail de recherche est la capacité à mobiliser des habiletés de pensée pour faire progresser la recherche (chercher, raisonner, définir, traduire).

Pour chacune de ces compétences, nous avons déterminé des indicateurs de compétences qui correspondent aux comportements des élèves attendus et observés dans notre analyse.

La compétence pragmatique

- - identifier le cadre communicatif de la DVP : la communauté de recherche.
- - S'intégrer dans l'organisation spatiale de la DVP, en ayant pour critère de voir et d'être vu.
- - Identifier le but de la DVP : poser des questions et les interroger.
- - Identifier la fonction de chaque interlocuteur : les discutants et les observateurs.
- - S'adresser aux locuteurs à la fois comme un chercheur (objectivité des propos) et comme une " personne du monde " (visée universalisante des propos).

La compétence interactionnelle

- - écouter attentivement les locuteurs.
- - Lever la main pour demander la parole.
- - Attendre son tour pour parler sans montrer de signe d'impatience.
- - Ne pas couper la parole du locuteur qui parle.
- - S'adresser respectueusement à un locuteur.
- - Remarquer les comportements ne respectant pas les règles d'alternances des tours de parole ou les règles de politesse conversationnelle.

La compétence discursive

Identifier, reconnaître et utiliser à bon escient les conduites discursives adéquates à la situation et suivant le rôle tenu dans la DVP.

- Les discutants : exemplifier/contre-exemplifier, argumenter/contre-argumenter, justifier, reformuler, approuver/désapprouver, questionner, demander des précisions, synthétiser, comparer, formuler une hypothèse, énoncer une idée.
- Les observateurs : donner son avis, justifier, critiquer.

La compétence linguistique

- - Oser demander la parole pour donner une idée.
- - Produire des énoncés compréhensibles (utilisation des bribes, phatèmes et reformulations locales).
- - Reformuler son propre énoncé pour le clarifier.
- - Maîtriser la prosodie de son énonciation pour se faire comprendre (vitesse et volume sonore).
- - Reformuler les énoncés des autres locuteurs pour les clarifier ou les synthétiser.

La compétence liée au travail de recherche

Mobiliser et articuler les habiletés de pensée permettant de faire progresser la recherche.

- Le questionnement - la problématisation
 - Mettre en doute et questionner le " prêt-à-penser " (opinions, croyances et idées reçues).
 - Poser des questions se référant aux champs de la philosophie (métaphysique, éthique, logique, esthétique et épistémologie).
- La conceptualisation
 - Définir les termes employés.
 - Faire des distinctions conceptuelles.
 - Donner des critères.
 - Clarifier les concepts.
- La recherche
 - Proposer une hypothèse de recherche.
 - Proposer une alternative de recherche.
 - Rechercher les présupposés inclus dans une question ou un énoncé.
 - Reconnaître les éléments susceptibles de faire avancer la recherche.
 - Vérifier la validité des hypothèses postulées en envisageant les conséquences.
 - Se décentrer de son point de vue pour en envisager d'autres.
 - Identifier la fonction des énoncés dans la recherche : question délibérée, exemple, idée, argument, etc.
- Le raisonnement - Argumenter ses propos : donner des " bonnes " raisons.
 - Réfuter un argument.
 - Repérer les erreurs de raisonnement.
 - Distinguer les arguments valides des sophismes.

La recherche a mis en évidence que les sujets didactiques-élèves lors de la DVP construisent à la fois des attitudes et des compétences. Mais acquièrent-ils des savoirs ou des connaissances déclaratives ?

Les connaissances déclaratives

Lors des phases métacognitives de la DVP, les sujets didactiques-élèves déclarent " apprendre " des contenus de savoirs et citent à titre d'exemple des définitions sur l'amitié, la liberté, la différence, etc. Prenons ces déclarations à titre hypothétique : les sujets didactiques-élèves construirait des concepts. Pouvons-nous valider cette hypothèse et affirmer que des contenus de savoirs sont véhiculés dans la DVP ? Ceci impliquerait alors que l'enseignant ait d'une part un bagage conceptuel conséquent et d'autre part que ce contenu de savoir fasse l'objet d'une structuration. Or les concepts que les élèves appréhendent comme des contenus de savoirs ne sont considérés ni comme des savoirs partagés ni comme des savoirs véritables par l'enseignant ; nous sommes ici dans une relation non dogmatique face au savoir. Le savoir, si nous pouvons l'entendre en ce terme, se constitue au fil de la recherche.

Cette question des connaissances met en évidence la position paradoxale de l'enseignant dans la DVP : il serait à la fois savant et ignorant. Professionnel savant ou expert dans la mesure où il opère des choix à la fois pédagogiques et didactiques ; en modifiant certaines variables, il peut influencer sur la co-construction de compétences ou d'attitudes. Il n'en reste pas moins un ignorant, un participant de la DVP et/ou un co-chercheur au regard des contenus de savoirs. Ne serait-ce pas là le caractère novateur de la DVP ?

Conclusion

Devant la " fragilité " des connaissances déclaratives, la DVP serait davantage identifiable par les compétences et les attitudes qu'elle vise à établir. Or ces compétences et ces attitudes sont-elles réellement spécifiques à la DVP ? Ne sont-elles pas transposables à un quelconque autre cadre de discussion et de recherche ?

Au regard des objets didactiques inférés, la DVP pourrait être envisagée comme une " éducation à... ". Son caractère novateur pourrait être entendu par les multiples enjeux que la DVP met en exergue : des enjeux politiques et éthiques (l'élève est renforcé dans sa position de " personne " et de " citoyen "), un enjeu psycho-cognitif (l'élève construit sa pensée), un enjeu philosophique (l'élève s'éveille à la pensée réflexive) et un enjeu langagier (l'élève développe son langage).

Références bibliographiques

- Bakhtine M., (1979), Esthétique de la création verbale, Paris : Gallimard.
- Le Boterf G (2002, février). De quel concept de compétence avons-nous besoin ?. Soins cadres.
- Le Boterf G., (1994), De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris : Ed. d'Organisation.
- Prouilhac M. & Delcambre I. (2004). Dispositifs pour travailler l'oral. In Garcia-Debanc C. & Plane S., 2004, Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, pp. 215-236, Paris : Hatier.
- Bouchard R. (2004). L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse. In Garcia-Debanc C. & Plane S. (2004), Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, pp. 81-116, Paris : Hatier.
- Meirieu P., (1991), Apprendre... oui, mais comment ?, Paris, ESF éditeur.
- Houssaye J. (1992), Le triangle pédagogique (2e éd), Berne; New York; Paris : P. Lang.
- Kerbrat-Orecchioni C., (1990), Les interactions verbales (Tome 1), Paris : A. Colin.
- Foucault M., (1984), Le souci de soi, Paris : Gallimard.
- Garcia-Debanc C. & Plane S. (2004), Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Paris : Hatier.
- Chartier A-M, (1999, n°25). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. Hermès.
- Peeters H. & Charlier P. (1999, n°25). Contribution à une théorie du dispositif. Hermès.
- Perrenoud P. (2004), Métier d'élève et sens du travail scolaire (5ème éd), Issy-les-Moulineaux : ESF.

(1) Centre de Formation Pédagogique des maîtres de l'enseignement catholique.

(2) La position de compréhension " responsive active " est l'attitude de compréhension vis-à-vis du locuteur. Quand le locuteur parle, l'auditeur se prépare à devenir à son tour un locuteur en adoptant cette position de compréhension ; il s'apprête à acquiescer, montrer son désaccord, compléter, adapter, et pour le dire autrement répondre.