

Interactivite et autonomie du groupe classe dans la pratique du debat philosophique a l'ecole

Catherine Cazenave, Laboratoire (EA) Habiter PIPS et RIICE, Université d'Amiens, IUFM centre de Beauvais - catherine.cazenave@free.fr

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du Pôle Nord Est des IUFM, portant sur "les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles des enseignants".

Un des principaux objectifs de ce projet de recherche est d'analyser si et dans quelles conditions les situations de débat réglé qui s'inscrivent dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté à l'école primaire constituent des situations didactiques, et d'identifier les savoirs et compétences dont ont besoin les enseignants pour les gérer en tant que tels.

À travers l'analyse de ces pratiques, ce projet se propose d'interroger le sens d'une "éducation à" parmi les nombreuses qui sont aujourd'hui proposées à l'école (éducation à la santé, au développement durable...), pour contribuer à l'éclaircissement de leur statut scolaire et de leur place dans la formation des enseignants.

Le protocole de recherche qui a été défini propose d'analyser, à partir de quatre séances filmées suivies d'entretiens d'auto-confrontation, la démarche mise en oeuvre par les enseignants maîtres-formateurs (PEMF). Les extraits de séquences que nous présentons ici visent à identifier les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants dans leur pratique de classe, en particulier par rapport aux différents modes d'interaction élève/enseignant, et par rapport à la question de l'autonomie du groupe classe.

Les professeurs des écoles qui ont participé à ce projet de recherche avec l'IUFM de Beauvais ont choisi de s'inscrire dans un dispositif visant à favoriser les échanges entre les élèves et une autre circulation de la parole autour du questionnement philosophique.

Le modèle sur lequel ils travaillent s'est largement inspiré du dispositif Delsol pour son fonctionnement démocratique (enrôlement des élèves) et de la démarche du débat à visée philosophique (DVP de M. Tozzi), articulée sur l'exigence de l'acquisition et du développement pour les élèves de trois compétences spécifiques : la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation.

Les enseignants des classes de cycle 3 qui exercent dans le même établissement vont progressivement s'approprier le dispositif, chacun à leur manière. Celui-ci demeurera, tout au long de la formation, un terrain coopératif d'échanges et d'exploration ouvert.

I) LES STRATÉGIES DE GUIDANCE DU MAÎTRE ET LES OBSTACLES RENCONTRES

Comment le professeur des écoles, lorsqu'il intervient pendant les échanges, cherche-t-il à guider ses élèves, et comment entend-il ainsi favoriser la progression du débat ? Il s'agit pour chaque enseignant d'interroger non seulement la légitimité de ses modes d'intervention, mais aussi d'identifier les obstacles rencontrés et de rechercher les moyens de les surmonter. Les enseignants (PEMF) avec lesquels nous avons engagé cette recherche pour des classes de CM1 et CM2 ont choisi d'accompagner les élèves pendant le débat en s'appuyant sur une démarche "d'étayage"1.

Dans la pratique du débat philosophique, les enseignants s'interrogent en premier lieu sur les modes d'intervention et de questionnement qu'ils peuvent mettre en oeuvre avec les élèves. La démarche de questionnement "maïeutique", définie comme "l'art d'accoucher les esprits" telle que la pratiquait Socrate avec un interlocuteur, tel le jeune serviteur du Ménon, est-elle applicable dans le cadre d'un débat mené avec un groupe classe ? N'y a-t-il pas un risque de voir le débat se centrer sur les seules questions du maître ? Certains praticiens ont dénoncé le risque d'une instrumentalisation de cette méthode, qui a pu être qualifiée de "terrorisme maïeutique", quand l'élève est toujours sommé de répondre aux questions du maître sans avoir lui-même le droit de poser ou de se poser ses propres questions 2. On ne peut, en effet, ignorer le problème de la trop grande détermination que fait peser la question sur la réponse de l'élève, et qui conduit souvent à un "porte à faux communicationnel"3.

La première démarche présentée ici est une situation d'apprentissage où l'enseignant conduit les élèves, à partir de la question posée dans le cadre d'un débat à visée philosophique, à formuler des réponses et à apprendre à argumenter. L'enseignant s'appuie sur une démarche dialectique, où les élèves apprennent à exprimer des positions antithétiques. Les entretiens d'auto-explicitation ont conduit à examiner avec l'enseignant les stratégies mises en oeuvre pour aider les élèves à exprimer plus clairement ce qu'ils veulent dire. L'exemple qui suit fait apparaître que la question du maître, qui accompagne l'élève, n'apporte pas toujours le résultat attendu.

La question du jour portait sur le mensonge : "A-t-on le droit de mentir ?".

Une élève, (que nous appellerons A), a d'abord répondu :

A - "Oui, on a le droit de mentir, sauf si c'est important."

Le Maître, (M), a alors interrogé l'élève et lui a demandé :

M - "Tu viens de dire que l'on ne peut pas mentir si c'est important, mais qu'est-ce qui est important ?"

L'élève est restée muette, elle n'a pas pu ou voulu donner de réponse.

Un autre élève B a alors immédiatement levé la main, et pris le relais après avoir saisi le bâton de parole pour répondre à la question posée.

B- "Ce qui est important, c'est l'école et les leçons."

On peut se demander s'il y a eu ici, entre les deux élèves et le maître, ce que l'on qualifierait dans l'analyse des interactions verbales une interaction "réussie". Au premier abord, la seconde interaction semble avoir fait émerger un "argument de confirmation" par une proposition d'exemplification.

Mais la proposition (B) a pris un certain sens qui pourrait se traduire de différentes manières.

- On a le droit de mentir sauf quand il s'agit de choses importantes comme l'école et les devoirs.
- On a le droit de mentir sauf à l'école et pour les devoirs etc.

Dans cette première situation d'échange, ce qui a pu surprendre l'enseignant et les élèves de la classe, c'est que le contenu de la seconde proposition qui est une réponse à la question du maître émanait d'un élève qui a beaucoup de difficultés à s'intégrer à l'école, à respecter les règles de vie scolaire, et qui, de plus, ne fait jamais ses devoirs.

Cette intervention, qui s'exprimait sans la moindre ironie, fera d'ailleurs l'objet de plusieurs reprises dans la suite du débat où d'autres élèves chercheront également à situer les enjeux de la question dans le contexte privilégié de l'école.

Les travaux de Piaget ont montré qu'avant l'âge de 6/7 ans, l'enfant ignore le mensonge. Dans cette période préopératoire, l'enfant altère souvent et inconsciemment ce qu'il perçoit du réel. C'est sur le mode de la pensée "magique" que l'enfant considère le mensonge en l'associant directement à ses conséquences et non pas à son intention. À cet âge, l'enfant ne fait guère la différence entre le mensonge, la fiction et le jeu. La conscience morale de l'enfant ne s'éveillerait ainsi qu'à partir de l'âge de 7 ans.

Le premier argument qui a été formulé: "On a le droit de mentir, sauf si c'est important" semble confirmer cette idée que, pour l'enfant en cycle 3, le mensonge est encore souvent perçu comme un jeu ou comme une activité qui se rapporte à des choses sans gravité, sans importance. Le mensonge est surtout représenté ici comme un droit relatif à un contexte.

Mais la seconde réponse a fait émerger une relation directe entre deux notions qui renvoient à la dimension problématique de la question du jour, le droit et le(s) devoir(s): "Ce qui est important, c'est l'école et les devoirs". L'école est présentée par un élève en difficulté comme le lieu privilégié où la parole prend un autre sens, où la parole reprend ses droits et où elle nous renvoie directement aux devoirs.

Si on se demande maintenant: quel a été l'impact réel de la question du maître, qui visait à faire préciser à l'élève A son expression? A-t-elle effectivement abouti, a-t-elle été ou non relayée par l'élève B? On remarquera tout d'abord que les questions du maître ne sont pas neutres, puisqu'elles contribuent à modifier la perception que l'élève a du degré de pertinence de ses propres réponses.

La question du maître a eu pour premier effet de rendre l'élève muette, mais temporairement, car celle-ci n'a pas manqué de reprendre, un peu plus tard dans le débat, le développement et l'explicitation de son propos. Le mensonge "sans importance" serait un mensonge presque sans conséquence, un mensonge sans grands enjeux, un mensonge qui peut passer presque inaperçu. S'agit-il alors d'un pseudo-mensonge, comparable à ce que Sartre appelait des non-choix pour désigner ces choix qui ne présentent aucun risque pour la liberté, comme le choix entre un éclair au chocolat et un millefeuilles, par exemple ?

L'intervention du maître a eu pour principale fonction de relancer les exigences du débat ("penser ce que l'on dit"), et de faire circuler autrement la parole. Il s'agit surtout de générer dans la classe une écoute plus attentive à tout ce qui se dit. Elle conduit, en particulier, l'ensemble des élèves du groupe-classe à prolonger l'interrogation à travers le sens caché de la question : sens ouvert qui génère une démarche réflexive de problématisation. En ce sens, l'intervention du maître répond à une démarche d'étayage dans un domaine où le savoir n'est pas prédéfini, et où il reste à co-construire : le maître ne pouvant prétendre dans ce cadre détenir lui-même la réponse à la question posée.

À travers l'exemple de la relation presque directe qui s'est établie entre les notions de droit et de devoir, on perçoit comment l'élève, dans ce processus de co-construction du savoir, a su s'engager dans une approche conceptuelle du discours.

De ce point de vue, la distinction telle qu'elle a été arrêtée dans les programmes d'accompagnement du français pour la classe de 3^{me} au collège, entre argument "concret" et argument "abstrait"⁴, peut sembler peu efficiente pour rendre compte des possibilités de progression et de l'évaluation des compétences des élèves.

II) LES INTERACTIONS ENTRE LES ÉLÈVES

Un des premiers enjeux de la pratique du débat philosophique à l'école est de faire distinguer aux élèves le simple échange d'opinions du débat proprement philosophique : "Dans un débat philosophique, il ne s'agit pas de dire ce que l'on pense mais de penser ce que l'on dit."⁵

Penser ce que l'on dit, c'est pouvoir interroger le sens des mots, saisir la complexité d'une question, travailler l'ambiguïté d'une notion.

Comment les enseignants entendent-ils accompagner les élèves dans l'acquisition d'une des principales compétences visées à travers la pratique du débat philosophique à l'école : la conceptualisation ?

Exercice de conceptualisation en CM1

Question : "La pauvreté rend-elle malheureux ?".

Après la présentation d'un support texte sur le thème de la pauvreté, l'enseignante propose de débattre sur la question du jour, invite les élèves à rappeler les règles de fonctionnement du débat et les règles de préparation à la discussion (rappel des différents rôles des élèves et de leurs fonctions, rappel des règles éthiques de la pratique du débat).

Elle les invite à s'engager dans un exercice de conceptualisation.

M(1) "Prenez votre cahier d'essai : vous écrivez la question. Avant de développer vos arguments, que devez-vous faire ?".

E(1) "Faire un brouillon et noter nos arguments".

M(2) "Oui mais avant cela, il faut déjà... comprendre le sens de la question. Il faut l'expliquer, la reformuler. On essaie d'expliquer les mots de la question. Alors quels sont les mots que nous allons expliquer ?".

E2(1) "La pauvreté, le malheur".

Les élèves cherchent, écrivent, réfléchissent.

Après cinq minutes de recherche individuelle, l'enseignante recueille et inscrit sur le tableau, à la dictée, les réponses proposées par les élèves.

Première phase : définition des termes de la question.

Elève 1 : "J'ai défini le mot pauvreté : la pauvreté, c'est quand les gens, ils n'ont pas les moyens pour s'acheter ce qu'il faut pour vivre".

Le Maître : "Oui ..., une autre définition ?".

Elève 2 : "La pauvreté, ça veut dire qu'on a rien du tout".

Elève 3 : "La pauvreté, c'est des gens qui n'ont pas de papier, pas de carte bleue".

Elève 4 : "Heu... je me rappelle plus...".

Elève 5 : "La pauvreté, c'est être sans nourriture, sans eau, sans abri".

Elève 6 : "Pour moi, ça veut dire sans maison, sans voiture, bah... vivre à côté des poubelles par exemple".

Elève 7 : "Moi j'ai pas d'idée pour la pauvreté, mais pour la reformulation".

Le Maître : "Attends, on n'a pas terminé...".

Elève 8 : "Oui, j'ai encore une idée, la pauvreté, ça veut dire que c'est quand ils dorment pas dans un lit, ils dorment par terre, ils vont pas aux toilettes, ils peuvent pas se laver...".

Le Maître : "On est à peu près tous d'accord sur ce qu'est la pauvreté. (...)"

Revenons maintenant à la question : la pauvreté rend-elle malheureux ? Qui veut proposer une définition pour le mot malheur ?"

Elève 9 : "Le malheur, ça veut dire quelqu'un qui fait quelque chose et ça fait un malheur".

Elève 10 : "Le malheur c'est quand les gens, il leur arrive quelque chose qu'ils ne veulent pas qu'il leur arrive".

Elève 11 : "C'est quelqu'un qui prend un outil et qui fait un malheur".

Elève 12 : "Le malheur, c'est par exemple, quand j'ai voulu jouer au vélo et que j'ai fait le contraire. Heu... Quand j'ai fait une évaluation, et que j'y arrive pas, ça fait un malheur".

Elève 13 : "Le malheur, c'est quelque chose de mal".

Elève 14 : "Pour moi le malheur, c'est être malheureux. C'est aimer les gens et qu'on peut plus".

Elève 15 : "Pour moi le malheur, c'est qu'on n'a pas de chance".

Le Maître : "Qui a une autre définition ?".

Elève 16 : "Le malheur, c'est quand on veut exprimer une chose et qu'on n'y arrive pas".

Elève 17 : "Le malheur par exemple, c'est si je tombais dans les pommes, je vais dans ma salle de bain et je fais un malheur"

Le Maître : "Pour toi, le malheur ce serait se blesser...".

L'entretien a porté sur le bilan des interventions des élèves et l'étayage du maître.

Le choix de l'enseignant fut intentionnellement de ne pas intervenir pour compléter les définitions proposées mais d'aider, dans un second temps, les élèves à repérer et à trouver pendant le débat ce qui pouvait manquer. La participation de tous les élèves a conduit à une représentation partagée des notions de pauvreté et de malheur. C'est ce que le professeur souligne quand il dit à ses élèves : "On est à peu près tous d'accord sur ce qu'est la pauvreté..".

Ce qui ressort des propositions des élèves c'est qu'ils ont montré que la pauvreté est essentiellement une privation : privation de biens matériels : "la pauvreté, c'est quand on n'a pas" ce qu'il faut pour vivre, pas de papier, pas de carte bleue" ; et privation d'être : "être sans nourriture, sans abri, sans eau". Deux éléments auraient pu remettre en question le consensus apparent : pauvreté spirituelle et pauvreté du coeur, mais ces deux autres sens vont émerger avec les élèves pendant le débat : "la pauvreté peut ne pas rendre malheureux si l'on est aimé".

III) L'AUTONOMIE DU GROUPE CLASSE ET L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

A) L'autonomie du groupe

La notion de "groupe classe" comme l'a montré Jacques Pain, dans ses travaux sur la prévention de la violence à l'école [6](#), est fondamentale dans le processus de socialisation de l'enfant. C'est au sein de la classe que l'enfant va développer un sentiment d'appartenance qui contribue à la construction de son identité dans le groupe. La pratique du débat en classe qui favorise la libre expression de l'élève vise à la construction de l'autonomie et répond aux objectifs assignés dans les programmes officiels d'éducation à la citoyenneté. Mais la liberté de penser et d'exprimer sa pensée au sein de la classe est elle-même liée au respect du "contrat de neutralité" par l'enseignant. Cette neutralité demeure une exigence éthique permanente.

Pour évaluer et garder une trace de la progression des élèves dans la pratique du débat, la méthode à laquelle les enseignants ont le plus souvent recours consiste à retranscrire les paroles des enfants sous forme de synopsis, qui rassemblent les réponses des élèves "dans le tout-venant de leur succession".

Mais, comme l'a remarqué Jacques Lévine, cette apparente juxtaposition reflète aussi le climat de la classe. Dans son ouvrage *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, il montre ainsi "qu'au-delà du non-lien apparent entre les réponses circule un lien. L'écoute de chacun retentit peu ou prou sur l'idéation des suivants sans que pour autant l'autonomie idéatoire personnelle soit mise en péril"⁷.

L'exploration du dispositif Delsol "éducation à la citoyenneté" intéresse particulièrement les enseignants, parce qu'il permet d'instaurer des règles de fonctionnement qui non seulement facilitent la régulation des échanges, mais favorisent aussi, par la distribution de rôles, un esprit de coopération et de responsabilisation des élèves. Mais l'éducation à la citoyenneté, qui accompagne l'apprentissage des règles de vie de la classe, de l'école et de la société, est parfois conçue par les enseignants comme un moyen de transmission des règles morales.

C'est en ce sens précisément que l'exploitation des maximes a été présentée dans les nouveaux programmes officiels, comme un support privilégié pour la transmission des valeurs et l'éducation morale à l'école. L'autonomie du jugement et de la pensée que revendique l'enfant ne peut que résister à toute tentative d'imposition autoritaire des règles. Cela explique pourquoi il n'y a pas lieu de s'étonner de voir qu'une règle qui semble respectée dans la classe par les enfants peut être aussitôt ignorée dans la cour de récréation ou à l'extérieur de l'école.

B) L'autonomie des élèves et le détournement des formes d'instrumentalisation du débat

Un des principaux obstacles auxquels est confronté le maître se rapporte au problème de la neutralité qu'impose la pratique du débat philosophique, qui doit permettre de ne pas entraver la libre expression des élèves. Jacques Lévine a clairement expliqué pourquoi un enseignant, même en retrait, se trouve toujours très exposé pendant un débat d'élèves. L'enseignant n'est pas exempt d'émotions et de sentiments : il lui est donc parfois difficile de dissimuler son désaccord, son étonnement, ou de ne pas montrer ce qu'il ressent face aux prises de position de certains élèves. La difficulté est de ne pas s'en tenir à une posture de surveillant-contrôleur qui véhicule toujours, pour les élèves, la menace latente d'une répression ou d'une sanction.

Sur la question posée : "A-t-on le droit de mentir ?" certaines situations observées dans des stages de formation continue ont été révélatrices.

Face à un maître qui voulait présenter une classe exemplaire et qui, sur un ton presque menaçant, commandait aux élèves de faire attention à ce qu'ils allaient dire, certains enfants, en dépit des mimiques de l'adulte qui leur faisait les "gros yeux", vont oser exprimer un point de vue différent de celui qui est attendu ou que l'on veut leur inculquer. Leurs propos n'excluaient pas d'ailleurs le respect de certaines valeurs : "On a le droit de mentir pour ne blesser pas quelqu'un", ou "on peut mentir pour se protéger soi-même". Dans une autre classe, un enfant en difficulté osera expliquer les principales raisons qui le poussent à mentir et qui renvoient encore au contexte de l'école : "On a le

droit de mentir parce que si je ne mentais pas, je serai toujours puni". Le mensonge est une question qui demeure encore tabou dans les écoles où il semble n'avoir toujours aucun droit de cité.

On ne peut cependant pas nier l'importance de l'"acceptation du mensonge de l'élève" dans la relation pédagogique, si comme le remarque De Vecchi : "Rien n'oblige l'enseignant à ne pas accepter le mensonge, pourvu que, plus tard, il revienne afin de montrer qu'il n'avait pas été dupe"8.

CONCLUSION

Comme l'a montré Piaget, la construction des règles morales chez l'enfant passe par un processus où la notion de respect joue un rôle essentiel. Deux formes de respect sont à l'oeuvre dans la construction des règles chez l'enfant. Le respect unilatéral, dans une première phase qui est celle de l'hétéronomie, conduit l'enfant à se soumettre aux commandements de l'adulte sans vraiment comprendre ni même interroger le sens de la règle. Mais dans la seconde phase, où le respect mutuel est nécessaire, l'enfant dans le processus d'autonomisation, ne consent à obéir à la règle que si elle fait sens pour lui et qu'il en reconnaît la légitimité.

L'appropriation des règles, qui est une des principales finalités de l'éducation pour la formation de citoyens autonomes et responsables, nécessite donc la prise en compte du sujet. Le véritable sens du devoir pour l'élève ne peut donc pas venir de l'extérieur (ni des injonctions du maître), mais d'un engagement plus profond, de ce "juge intérieur" qui seul, comme l'a rappelé Kant, philosophe des Lumières, permet à l'homme de sortir de sa minorité : "L'autonomie est l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite soi-même". L'enfant ne peut devenir autonome qu'au prix de cette légitime résistance aux normes auxquelles on voudrait le soumettre. Si l'une des principales missions de l'école est d'apprendre à l'enfant qu'il n'y a pas de liberté sans loi, pas de liberté sans règle, "la contrainte légale" demeure la condition de l'exercice de la liberté. Elle suppose la prise en compte, au sein de l'école, du respect de la personne humaine chez l'enfant.

(1) Le terme d'étayage a été défini par Bruner comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ : l'adulte prenant en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul.

(2) Boissat D., "Question de mise en scène, question de mise en demeure", in *La Question*, 1991, p. 263-264.

(3) Ibid.

(4) Programme du N°10 Hors série 15 octobre 1998 Arrêté du 15 septembre 1998 - J.O. du 30 septembre 1998. Cf. chap. Ecriture pour autrui "Pratique de l'argumentation :

- présentation d'une prise de position étayée par un argument concret (exemple, fait historique...) et un argument abstrait (raisonnement) (compétence à maîtriser en fin de troisième),

- présentation de plusieurs opinions sur une question (compétence en cours d'acquisition)."

(5) Tozzi M., L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant, Hachette Education, - CNDP, 2001.

(6) Pain J., L'Ecole et ses violences, Anthropos Education, 2006.

(7) Levine J., L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?, ESF, 2008, p. 58.

(8) G De Vecchi, M. Rondeau-Revelle, Favoriser la relation maître-élève, Delagrave, 2006, p 29.