

La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes

Audrey Bigot-Destailleur, formatrice à l'Institut de Formation Pédagogique de Lille, doctorante à l'Université Charles-De-Gaule-Lille 3, Equipe Théodile-CIREL, EA 4354 - a.bigot.destailleur@gmail.com

Même si la philosophie pour enfants trouve sa place aujourd'hui dans de nombreuses classes¹, sortant de fait de son statut d'innovation pédagogique², elle gagne toutefois à être questionnée. Qu'est-ce qui incite les enseignants à faire de la philosophie avec leurs élèves ?

Une des hypothèses avancées pourrait être les finalités poursuivies par la philosophie à l'école : la pratique démocratique du débat, l'apprentissage de la pensée ou encore la maîtrise de la langue orale (Tozzi, 2001). En effet, la pratique de la philosophie à l'école est perçue comme une activité globale permettant de développer des compétences, des capacités et des attitudes. Mais l'activité pourrait être questionnée du point de vue des contenus disciplinaires. Pour cela, il faudrait postuler qu'il est concevable de penser l'activité par l'entrée des contenus disciplinaires, même s'ils ne font pas l'objet d'une prescription officielle.

Dans cet article, nous interrogerons les spécificités des différents courants de philosophie pour enfants décrits par Michel Tozzi (2001). Même si cette catégorisation n'est pas exhaustive et ne reprend pas l'ensemble des pratiques de philosophie pour enfants, elle met en évidence des courants représentatifs et émergents dans le paysage français. Pour analyser ces spécificités qui marquent les différences entre ces courants, nous nous proposons d'analyser les postures énonciatives des enseignants au cours de différents types de discussions à visée philosophique³. Cela nous amènera à voir en quoi les postures énonciatives sont des indicateurs pour déterminer des postures enseignantes dans l'étayage (Bruner, 1991).

1/ Les contenus d'enseignement des activités à visée philosophique

a) Vers un ancrage disciplinaire des débats philosophiques

L'une des questions à se poser est l'ancrage disciplinaire des débats philosophiques. Même si les IO de 2002 et le socle commun en 2006 mettent en avant la mise en place de débats à l'école, rien n'est dit explicitement sur le débat philosophique. À quelle(s) discipline(s), les enseignants rattachent-ils ces débats philosophiques ?

Michel Tozzi (2001), en proposant une catégorisation des pratiques effectives enseignantes donne une première réponse. Il identifie quatre courants émergents et significatifs : le courant psychanalytique ou psychologique, le courant philosophique, le courant "éducation à la citoyenneté", et le courant "maîtrise de la langue".

Certains de ces quatre courants, comme le courant "éducation à la citoyenneté" et le courant "maîtrise de la langue", marquent un ancrage disciplinaire. Certains ouvrages postérieurs à la catégorisation proposée par Michel Tozzi vont également dans ce sens. Thierry Bour et Jean-Charles Pettier (2003) montrent comment le débat philosophique peut donner lieu à un enseignement en éducation civique ; le moment de débat permettant de construire certains concepts comme la loi, le respect, la justice. Le débat peut ainsi être un moyen d'apprentissage. De même, Edwige Chirouter (2007) ancre la discussion à visée philosophique dans la discipline littérature. Elle propose des dispositifs reposant sur la littérature de jeunesse et donnant lieu à des débats philosophiques mais aussi interprétatifs.

Cette référence aux disciplines scolaires est-elle justifiée ou purement heuristique ? Pour répondre à cette question, je postule que la littérature et l'instruction civique et morale sont des disciplines scolaires (Y. Reuter), tout en sachant que ce postulat ne devrait rester qu'une hypothèse puisqu'il fait l'objet de nombreux débats au sein des sciences de l'éducation.

b) Définition des objectifs poursuivis par chacun des courants de philosophie pour enfants⁴

À partir des finalités visées dans chacun des courants, des contenus d'enseignement et d'apprentissage peuvent être déduits. Pour les déterminer, nous sommes partis d'un des espaces de configuration de la discipline, à savoir les écrits de recommandation encadrant les pratiques qui offre, selon nous, une fonction descriptive voire prescriptive dans le cas de la philosophie pour enfants, puisque les écrits de prescription n'existent pas en tant que tel.

Les contenus d'enseignement relèvent davantage de compétences, d'attitudes et de valeurs que de connaissances déclaratives. La philosophie pour enfants n'ayant pas un rapport dogmatique au savoir, la question des connaissances n'est pas une préoccupation. Cela ne veut pas dire pour autant que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Mais les savoirs construits par et avec les élèves durant les ateliers de philosophie, qui sont essentiellement de l'ordre du concept, ont un caractère provisoire et peuvent être remis en questionnement. Pour le dire autrement, les concepts ne font pas l'objet d'une mise en texte du savoir.

Dans le tableau ci-dessous, sont identifiées les compétences, les attitudes et les valeurs déduites des finalités. Notons l'importance des valeurs véhiculées dans ces débats.

Courant psychanalytique	Courant philosophique	Courant "éducation à la citoyenneté"	Courant "maîtrise de la langue"
Dénomination	La communauté de		
Les ateliers de réflexion sur recherche la condition humaine	philosophique	La discussion à visée philosophique	

		A.		
Référents théoriques	M. Lipman (1995,2006)	Lalanne (2002)	A. Delsol (2005)	D. Bucheton et Y. Soulé (2007)
J. Lévine (2008)	A. M. Sharp	M. Tozzi (1993, 2001)	S. Connac (2005)	
A. Pautard (2003)	M. Sasseville (2000)		M. Tozzi	
Finalités			Penser par soi-même tout en développant des attitudes citoyennes	Maîtriser la langue orale
Se découvrir auteur de sa propre pensée	Penser par et pour soi-même			
Compétences			Développer les compétences du philosophe (Tozzi) :	
- Produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité	Développer :		- conceptualiser	
- Extérioriser et intérioriser la pensée.	- la pensée critique		- argumenter	
	- la pensée créatrice		- problématiser	
	- la pensée vigilante		Employer à bon escient les conduites discursives attendues par la sphère de communication (reformuler, synthétiser, etc.)	

Attitudes

Etre un "interlocuteur valide" ou une "personne du monde" Etre à la fois un chercheur et un citoyen, membre d'une communauté

Valeurs

L'écoute, le respect, la coopération, la responsabilité, la liberté, l'égalité
 Au terme de cette première partie, on peut se demander si les contenus d'enseignement ont une influence sur les postures énonciatives des enseignants dans leur étayage au cours des débats. Si tel était le cas, on pourrait alors voir comment les enseignants actualisent leur statut dans des rôles en adoptant des postures enseignantes.

2/ Analyse des postures énonciatives des enseignants dans chacun des trois courants de philosophie pour enfants

a) Présentation des débats analysés

Pour analyser les postures enseignantes, nous avons pris pour objet d'étude les pratiques langagières des enseignants dans trois débats philosophiques, identifiables à trois des quatre courants de philosophie pour enfants décrits par Michel Tozzi. Nous avons choisi de ne pas traiter du courant "psychanalytique", puisque l'enseignant ne prend pas part à la discussion et laisse les élèves discuter seuls. Notre analyse s'actualisera donc autour de trois DVP en classe de cycle 3 :

- DVP 1 : Atelier de type philosophique en classe de CE2
- DVP 2 : Atelier de type "éducation à la citoyenneté" en classe de CM1

- DVP 3 : Atelier de type "maîtrise de la langue" en classe de CM1-CM2

Il convient de donner quelques explications pour comprendre les dispositifs employés par les enseignants.

Dans la DVP 1, les élèves ont lu un extrait d'un roman de philosophie pour enfants de Matthew Lipman ; à la suite de quoi ils ont posé des questions et voté pour l'une d'entre elles. L'enseignant conduit les échanges et distribue la parole dans le dispositif dit "lipmanien".

La DVP 2 prend une toute autre forme. L'enseignant donne des rôles aux élèves lors de la discussion (président de séance, reformulateur, synthétiseur). Il ne distribue pas la parole aux élèves, puisque cela fait partie du cahier des charges du président de séance, mais il peut tout de même intervenir quand il le souhaite dans le débat.

Dans la DVP 3, le moment philosophique fait suite à un débat interprétatif et est en lien direct avec la lecture d'un album de littérature de jeunesse. Un élève distribue la parole et l'enseignant conduit les échanges.

b) Considérations méthodologiques

Notre analyse s'est articulée en deux temps. Nous avons tout d'abord opté pour une analyse macro pour décrire la structure des interactions, puis une analyse micro des interventions des enseignants.

Analyse macro

Pour décrire les débats, nous avons emprunté à Robert Bouchard (2004) les niveaux d'organisation et d'analyse de l'oral. En ne retenant que les niveaux dialogal et interactionnel pour ce premier temps de l'analyse. Nous avons ensuite décrit successivement les débats en montrant la structure des interactions, en suivant les catégories proposées par Catherine Kerbrat-Orrechioni (1990)⁵.

Analyse micro

Ce deuxième niveau d'analyse a consisté en une analyse quantitative du monopole des prises de paroles de l'enseignant par rapport aux élèves et en une analyse qualitative des interventions de l'enseignant autour des conduites discursives effectives de l'enseignant et des tâches langagières demandées aux élèves.

Ces niveaux macro et micro de l'analyse nous ont permis de mettre au jour quelques résultats significatifs quant à la posture des enseignants lors des débats philosophiques.

c) Quelques résultats significatifs

Analyse macro :

Structure des débats

On retrouve dans les trois DVP une structure commune avec une séquence phatique d'ouverture du débat, des séquences de débat et une séquence phatique de clôture du débat (Kerbrat-Orrecchioni, 1990).

Quelques précisions pour la DVP 2 ; notons qu'elle se différencie des autres DVP par la structure spécifique des séquences de débat. Ces séquences s'articulent en moments, ces derniers s'expliquant par le dispositif pédagogique retenu. En effet, pour la DVP 2, la répartition de rôles structure la discussion puisque l'enseignant donne un temps de parole conséquent au synthétiseur à deux moments.

Pour la DVP 3, on remarque encore l'influence du dispositif pédagogique sur la structure du débat. L'enseignant part de la lecture d'un album de littérature de jeunesse. Un premier temps est ainsi consacré à la compréhension et à l'interprétation de l'album et un second au débat philosophique proprement dit.

	D1	D2	D3
Avant la séance	Lecture d'un album de littérature de jeunesse et choix de la question par les élèves		Lecture d'un album de littérature de jeunesse
Séquence d'ouverture du débat	Annnonce de la question du débat	Annnonce des différents moments du débat Annnonce de la question du débat	Annnonce de la question du débat
Séquences de débat	Séquences de débat philosophique	Moment 1 : - Séquences de débat philosophique - Premier temps de synthèse par le synthétiseur Moment 2 : - Séquences de débat philosophique - Deuxième temps de synthèse par le synthétiseur Moment 3 : Temps de parole aux observateurs Moment 4 : Synthèse de l'enseignant	Moment 1 : Séquences de débat interprétatif Moment 2 : Séquences de débat philosophique

Séquence de clôture du débat	Moment 1 :	Temps de parole aux observateurs	Moment 1 :	Temps de parole au président de séance, au reformulateur et au synthétiseur	Annonce de la fin de la discussion
	Moment 2 :	Temps de parole aux discutants	Moment 2 :	Temps de parole aux discutants	

Analyse micro :

On note dans les trois DVP des similitudes au niveau de l'étayage de l'enseignant :

- l'utilisation par l'enseignant de conduites discursives spécifiques, notamment la reformulation, le questionnement et la synthèse ;
- l'orientation des élèves vers certaines tâches langagières comme la justification et l'argumentation ;
- la suspension du jugement de l'enseignant ;
- le détachement de l'enseignant dans ses interventions.

Pour montrer ces différents points que nous retrouvons dans chacun des trois débats, je vais me référer à quelques faits saillants de l'analyse.

Et notamment l'utilisation de conduites discursives spécifiques et orientation vers des tâches langagières et cognitives

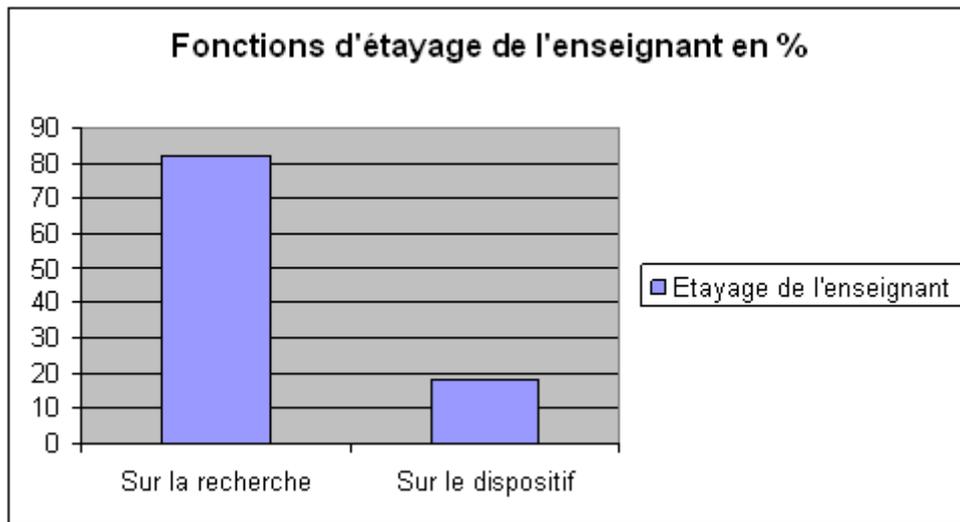
DVP 1 : Questionner et reformuler pour orienter la recherche collective

Durant la DVP, l'enseignant oriente son étayage autour du raisonnement collectif⁶, celui de la communauté de recherche philosophique⁷ (Lipman, 1995). A de nombreuses reprises, l'enseignant rappelle les avancées collectives du groupe. Les interventions des élèves sont toujours mises en lien avec la construction de la recherche collective.

(DVP 1-20) M alors "vous avez dit" qu'une euh une personne c'était + enfin que pour être une personne il fallait être vivant + bouger et respirer ++ ensuite "vous avez donné des exemples" de personnes + alors si une personne meurt + elle ne bouge plus elle ne respire plus + donc ce n'est plus une personne ?

L'étayage de l'enseignant prend essentiellement la forme du questionnement et de la reformulation. On relève dans les séquences de débats plus de questions que de reformulations. Mais les questions et les reformulations sont toujours orientées vers la structuration du raisonnement et représentent 82% des fonctions d'étayage.

Lorsqu'on analyse de plus près les fonctions d'étayage de l'enseignant, on observe que 44% de ses interventions font une référence explicite aux habiletés de penser, à savoir les capacités cognitives à l'oeuvre dans le raisonnement, telles que les définit Lipman.



Par exemple, l'enseignant fait remarquer à de nombreuses reprises les habiletés de penser employées par les élèves durant la discussion : il souligne l'emploi des questions, des exemples, des critères pour définir, des contre-exemples et des définitions par les élèves. La reformulation permet ainsi à l'enseignant de faire prendre conscience aux élèves les habiletés de penser qu'ils utilisent dans la recherche :

(DVP
1-11) M c'est une "question" que tu poses ou une "réponse" ?

(DVP
1-23) M alors oui Saumaya + tu nous donnes encore des "exemples" + des illustrations des personnes

(DVP
1-45) M c'est un nouveau "critère" pour expliquer ce que c'est qu'une personne Christopher ?

Dans ce premier débat, l'enseignant utilise le questionnement et la reformulation pour faire avancer la construction de la pensée collective :

- Les questions

L'enseignant pose des questions pour induire certaines habiletés de penser, et donc certaines tâches langagières et cognitives chez les élèves. On retrouve dans le débat, des demandes d'argumentation, de justification, d'exemples, de contre-exemples ou encore de synthèse :

(DVP
1-55) M Pourquoi ?

(DVP
1-79) M ce que vous avez des "exemples" pour dire oui c'est vrai ou euh des "contre-exemples" pour dire que c'est faux

- Les reformulations et les synthèses

Les reformulations et les synthèses de l'enseignant durant la discussion ont surtout pour effet de clarifier et faire valider les propositions des élèves par le groupe, par la communauté de recherche. On a l'impression que l'enseignant attend la validation du groupe-classe pour continuer la recherche :

(DVP 2-181) M Bonne question Manon + "qu'en pensez-vous" ? + est-ce qu'un animal est une personne ?

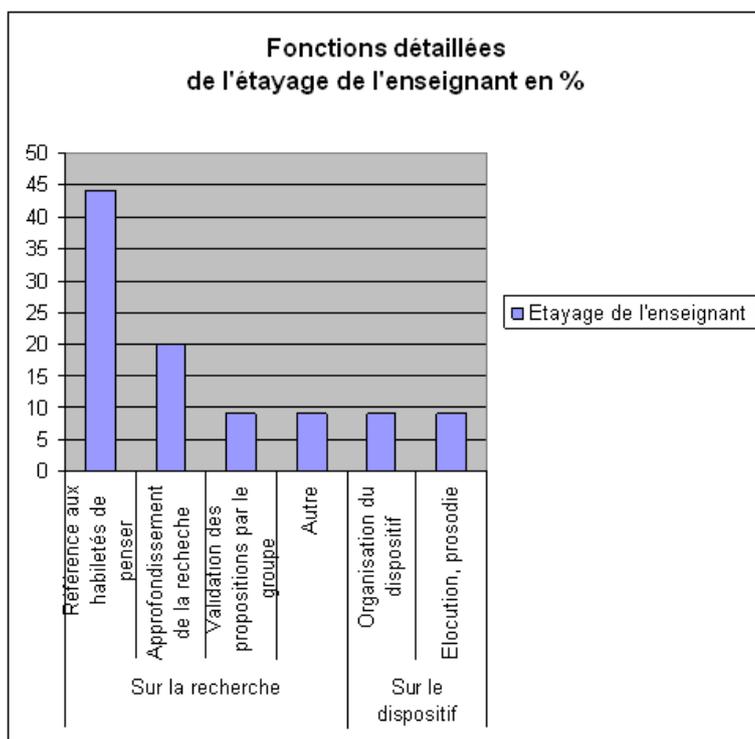
alors vous discutez sur le fait de savoir + vous cherchez à savoir si euh un chien c'est une personne + le critère que vous aviez + que Maheidine avait donné pour définir une

(DVP 1-38) M personne c'était qu'il fallait parler + du coup vous cherchez à savoir si un animal parle ou non ++ essayons de nous recentrer sur la débat un peu ++ vous avez dit + pour être une personne il faut savoir parler bouger respirer et il faut aussi être vivant + "est-ce que ces critères sont bons" ?

DVP 3 : Un taux de reformulation et de questionnement variable suivant les moments du débat

La DVP 3 est intéressante car elle donne à voir des postures énonciatives de l'enseignant différentes suivant les moments du débat : débat interprétatif et débat philosophique.

Comme dans les autres débats, l'enseignant utilise le questionnement et la reformulation pour réguler les échanges mais dans des proportions différentes. L'enseignant utilise davantage le questionnement durant les séquences de débat philosophique (60%) et la reformulation dans les séquences de débat interprétatif (57%).



Quand on analyse plus finement des fonctions du questionnement et de la reformulation, on s'aperçoit que durant les séquences de débat interprétatif, l'enseignant sollicite davantage les avis personnels ou demande au groupe de valider les reformulations qu'il propose. Son questionnement induit également des tâches langagières et cognitives, notamment la justification.

L'enseignant sollicite beaucoup moins les avis personnels dans le second temps de débat (14% contre 37% dans le premier temps), privilégie les questions visant à approfondir la recherche (47%) et sollicite des conduites langagières et cognitives (39%).

- Questionner

Le questionnement a donc une fonction différente suivant les séquences de débat. Alors que dans le débat interprétatif, le questionnement sert avant tout à solliciter les points de vue personnels des élèves, il vise dans le débat philosophique à approfondir la recherche collective. La différence s'explique par le fait que l'enseignant oriente son étayage dans le second temps de débat vers la construction de concepts alors que dans le premier temps, il s'applique à faire comprendre et interpréter le texte littéraire.

- Reformuler

Même si les proportions sont différentes, la reformulation a la même fonction dans les deux moments de débat. Elle lui permet de clarifier et faire valider les propositions des élèves par le groupe.

- Suspension du jugement de l'enseignant

On observe dans les trois DVP, peu de traces significatives d'implication personnelle. La DVP 2 nous semble plus particulièrement significative, car l'analyse montre comment l'enseignant suspend son jugement durant le seul temps de débat philosophique.

Débat 2 : la suspension du jugement⁸

Les postures énonciatives de l'enseignant du débat 2 sont différentes entre les séquences de débat philosophique et les séquences de clôture du débat. Les différences portent essentiellement sur la proportion du questionnement par rapport à la reformulation et sur l'implication personnelle de l'enseignant. On retrouve plus de questionnement dans les séquences de débat que dans la séquence de clôture du débat, alors qu'on observe la tendance inverse pour la reformulation. C'est-à-dire que l'enseignant reformule davantage dans la séquence de clôture du débat.

Par son questionnement, l'enseignant sollicite davantage les opinions et les avis personnels dans la séquence de clôture que dans les séquences de débat. Son questionnement porte presque essentiellement sur les critères permettant de définir les différents rôles tenus par les élèves et les critères de philosophicité de la discussion. La reformulation permet à l'enseignant de déterminer ces critères.

- Implication personnelle de l'enseignant

Ce qui différencie les deux moments, c'est l'implication personnelle de l'enseignant dans la reformulation. Durant la séquence de débat, on relève peu d'implication personnelle. En revanche, lors de la séquence de clôture du débat, les traces d'implication sont nombreuses.

Le fait que l'enseignant soit plus impliqué dans la séquence de clôture que dans les séquences de débat, semble déterminer un autre rapport au savoir et à la vérité. Durant le débat, l'enseignant ne donne pas son avis, alors que dans le retour sur le débat, l'analyse nous donne à voir un enseignant engagé, attestant des propositions des élèves et donnant des critères généralisant, voir une mise en texte du savoir.

Cela se manifeste notamment par l'utilisation des déictiques et des formules d'implication personnelle reprises par des verbes comme "croire", "savoir" ou encore "penser". L'enseignant semble de fait plus engagé dans la dernière partie du débat.

(DVP 2-181) M "Je crois que" dans une discussion, ce qui va être important c'est de pas s'affronter contre des personnes mais d'écouter des idées et de se prononcer non pas sur la personne qui le dit mais sur les idées qui sont dites hein, c'est ça qui est important.

L'utilisation du pronom personnel "on" et l'emploi des verbes à l'infinitif ou encore l'emploi du présent donnent au discours de l'enseignant un degré d'abstraction qu'on ne retrouve pas dans le débat proprement dit. Cela confère à donner un statut généralisé et généralisable aux propos tenus par l'enseignant. Ce qu'il avance concernant les critères de philosophicité semble être "la vérité" :

(DVP 1-176) M Vous voyez les enfants, un des esprits de la discussion où "on" réfléchit et qu'on appelle une réflexion disons philosophique c'est que précisément "on va entendre" le point de vue de chacun même si il y a des désaccords et même si "on" est pas d'accord et tout en restant calme et précisément "on peut s'enrichir" de cette diversité, oui ?

(DVP 1-193) M C'est à dire que dans une discussion philosophique "on va pas s'affronter" contre des camarades contre des personnes, "on va discuter" disons sur des idées et c'est ça qui va devenir intéressant.

(DVP 1-395) M Dans une discussion philosophique "on" dit son point de vue et puis "on" attend que les autres réagissent par rapport à ça et c'est précisément cette réaction qui va amener moi-même à continuer disons à réfléchir

d) Des postures enseignantes

On retrouve dans les trois DVP analysées, des convergences entre les postures énonciatives qui pourraient nous amener à penser que les enseignants développent des gestes professionnels (Bucheton, 2008 ; Soulé et alii, 2008) correspondant à certaines postures enseignantes.

D1

D2

D3

Séquence d'ouverture du débat	Posture régulatrice (9)	Posture régulatrice	Posture régulatrice
Séquences de débat	Posture philosophique	Posture philosophique	Séquences de débat interprétatif Posture interprétative (10) Séquences de débat philosophique Posture philosophique
Séquence de clôture du débat	Posture régulatrice	Posture méta-cognitive (11)	

Par posture, nous entendons une manière d'être se manifestant par des postures énonciatives et des gestes professionnels particuliers et en lien avec la situation d'enseignement.

Malgré les différents contenus disciplinaires identifiés dans la première partie de la communication, on retrouve une posture qui nous semble déterminante, car c'est celle que l'enseignant endosse durant les trois DVP : la posture philosophique.

Au regard de l'analyse, cette posture peut se comprendre par des postures énonciatives orientées essentiellement vers le questionnement et la reformulation. Les gestes professionnels se comprennent comme un rapport au savoir et à la vérité ainsi qu'une suspension du jugement.

Pour terminer, nous pourrions revenir sur l'intérêt d'une telle analyse pour la formation des animateurs de DVP. Le fait de comparer les fonctions d'étayage des enseignants dans les pratiques effectives et non pas seulement les pratiques déclarées, nous amène des indicateurs pour la formation. Même si les finalités et les dispositifs mis en place dans les différents courants de philosophie pour enfants sont différents, il n'en demeure pas moins des invariants au niveau de l'animation.

D'où une proposition à penser pour la formation à l'animation des DVP : envisager la formation en des temps d'observation et temps de pratique. Des temps d'observation¹² (après une séance, à partir de vidéos ou de retranscriptions de séances) pour apprendre à reconnaître les indicateurs analysés, puis des temps de pratiques pour les mettre en oeuvre, sous la forme d'exercices formels¹³ ou en situation complexe de DVP.

(1) (Pour comprendre l'émergence de la philosophie en France, se rapporter à Tozzi (2005).

(2) (L'académie de Paris a d'ailleurs consacré à l'automne 2008 un numéro sur les pratiques et les dispositifs philosophiques à Paris, dans sa revue sut l'(in)novation. La ligne éditoriale de cette revue se centre sur les innovations et expérimentations pédagogiques à Paris.

(3) Nous utiliserons pour le reste de l'article l'abréviation DVP pour reprendre l'expression "discussion à visée philosophique".

(4) Nous sommes partis de la catégorisation des courants de philosophie pour enfants proposés par Tozzi. Nous aurions pu ajouter les ateliers de philosophie tels qu'ils sont mis en oeuvre par Brénifier. Ceci sera fait dans la recherche en doctorat que nous menons. Ce travail n'est ici qu'une étape dans notre recherche et ne présente qu'une première ébauche de critères d'analyse.

(5) L'interaction, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage.

(6) D'autres questions sont posées sur le fonctionnement du dispositif, mais ne représentant que 9% des fonctions d'étayage, nous avons choisi de ne pas les inclure dans la présente analyse.

(7) Pour une généalogie du concept de communauté de recherche, se référer à Agostini (2007).

(8) Nous nous accordons avec la définition que donne Oscar Brénifier de la suspension du jugement : "Mise de côté temporaire, de tout parti pris, afin d'énoncer et d'étudier les diverses possibilités de lecture d'une thèse ou d'une problématique". (Brénifier, 2002, p. 78)

(9) La posture régulatrice est la posture endossée par l'enseignant quand ces interventions portent sur la forme de la discussion. Ces régulations, consistant essentiellement en des rappels du fonctionnement établis par le dispositif, permettent de garantir le cadre et le bon déroulement de la DVP. Cette posture est endossée par les trois enseignants au début ou au cours des DVP.

(10) La posture interprétative se retrouve chez l'enseignant de la DVP 3 qui utilise un album de littérature de jeunesse. On relève des éléments spécifiques qui ne peuvent se confondre avec les autres critères déterminant les autres postures. On retrouve comme pour les postures philosophique et méta-cognitive, l'emploi du questionnement et de la reformulation utilisés dans des perspectives différentes. Le questionnement vise à faire comprendre et interpréter le texte de littérature proposé et laisse peu de place à la prise de conscience des habiletés de penser employées par les élèves. La reformulation offre à l'enseignant la possibilité de valider les positions des élèves au regard des droits du texte littéraire.

(11) La posture méta-cognitive permet à l'enseignant de faire s'interroger les élèves sur leurs pratiques. On retrouve comme pour la posture philosophique, le questionnement, la reformulation et la synthèse, mais dans des proportions toutes autres. La reformulation est plus fréquente que le questionnement et se propose de mettre en lumière les critères de philosophicité du débat philosophique (DVP 2). Au travers les tâches langagières demandées aux élèves, les enseignants portent plus d'intérêt aux opinions et avis personnels alors que son étayage était davantage orienté vers la construction de la pensée collective quand il était dans une posture philosophique. On relève également plus d'implication personnelle et un rapport différent au savoir. En effet, l'enseignant n'hésite plus à donner son assentiment vers telle ou telle proposition des élèves.

(12) Je me réfère ici volontiers aux travaux de Michel Sasseville (2000) sur l'importance des temps d'observation dans la formation à l'animation.

(13) Des exercices comme le proposent Lipman et Sharp dans les guides d'accompagnement des romans de philosophie pour enfants, ou encore comme ceux mis en oeuvre par Millon et Brénifier lors de leurs sessions de formation.