

### III/ Le point de vue d'un didacticien de la philosophie

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3

Cette analyse porte sur une vidéo de 15', dont la séquence filmée dure en fait 47', et a été concentrée d'après le cahier de charges du CRDP de Montpellier pour sa banque de séquences didactiques. On donnera ou mettra entre parenthèses des citations directes du verbatim de cette DVP (Discussion à Visée Philosophique), ou on les indiquera, souvent entre parenthèses, par le numéro du tour de parole indiqué dans le script.

Seront analysés successivement :

- A) Le dispositif mis en place.
- B) Les exigences intellectuelles et la réflexion menée dans la séance.
- C) L'intervention des élèves et leur interaction sociocognitive.
- D) Le rôle du maître.

#### A) Le dispositif

L'espace est aménagé en U. S'agissant d'une discussion, il s'agit par le face à face de faciliter le dialogue entre les élèves. La discussion à proprement parler durera en tout 35' (15' dans la vidéo), suivie d'un temps hors vidéo d'élaboration de phrases (sagesses d'enfants) dont l'une sera choisie par vote, puis d'un bilan général de la séance.

Dans le cadre et la culture d'une pédagogie coopérative autonomisante et responsabilisante dans la classe et l'école, les élèves exercent différents rôles dans la discussion, avec une coanimation de l'ensemble. Il y a dans les rôles effectivement tenus par les élèves dans cette séance sont :

- des discutants, dont le rôle est d'exprimer leur point de vue par rapport à la question posée, de faire avancer la réflexion, d'échanger avec leurs camarades, selon des règles pour le déroulement de la discussion (procédure démocratique) et dans une visée philosophique (processus de pensée);
- un président de séance. Il donne démocratiquement la parole dans le groupe ("Qui veut parler?" 27), y compris à l'enseignant ("un tour de table. Monsieur 1), et explicitement aux élèves ("Sohayla" 10, "Amel" 69).

Il le fait selon des règles rappelées en début de séance ("On ne se moque pas, on écoute celui qui parle" 1) ; il veille à la discipline ("Les gêneurs trois fois seront exclus" 1) ; il gère le temps global de l'échange ("Il reste 2 minutes" 97, "c'est passé et dix" 113). Il procède à un tour de table en début ("Un tour de table 1, "on commence par un tour de table" 10) et en fin de séance ("on fait un dernier tour de table" 113), avec droit de joker des participants ("Je passe" 11 à 13). Il demande aussi une reformulation (33). Les habitudes prises dans cette classe coopérative (habitus démocratiques de débat, conseil de classe etc.) sont ici facilitateurs pour des échanges réglés, régulés et réflexifs entre

élèves. Les élèves sont exigeants avec la démocratie : lorsque Yassine le président dit : "Je me donne la parole" (67), Mouad lui dit "Ya rien que toi qui parles" (68), et Yassine donne alors la parole à un autre élève, Amel (69).

- une reformulatrice, qui prend des notes sur ce qui se dit, et renvoie oralement au groupe au bout d'un moment, à son initiative, ce qui a été dit.

Le président ("je me donne la parole" 67) et la reformulatrice ("je ne veux pas reformuler, je veux parler" 34, "je veux reformuler en fait...et je veux parler aussi" 47), peuvent dire leur point de vue, mais en précisant alors leur changement provisoire de statut. Les rôles sont effectués sur la base du volontariat ("Qui veut être synthétiseur ?" 7). Il n'y a pas de ce fait, dans cette séance, comme dans d'autres, faute de volontaires, de synthétiseur (faire une synthèse des interventions d'élèves), fonction alors explicitement ("Bon, je le ferai" 7) occupée par le maître (en 52, 66, 84, 127) ; ni d'observateurs des fonctions occupées.

- le maître met en place le dispositif, veille d'une part à son bon déroulement démocratique, d'autre part aux exigences intellectuelles qui donnent une visée philosophique à la discussion. Il a une fonction d'animation sur le fond, pour que le groupe travaille et la réflexion avance.

On est ici dans une classe multi-âges, du CP au CM2 par choix de l'équipe pédagogique de l'école. Les élèves les plus jeunes se trouvent d'emblée dans un "bain philosophique", avec des élèves qui en font pour la 5<sup>ème</sup> année consécutive - les CM2 -, dans une "culture philosophique de classe" (et même d'école). Cela facilite leur "mise dans le bain", dans un esprit d'entraide et de tutorat.

## B) Les exigences intellectuelles et la réflexion menée dans la séance

Le maître demande au départ de la discussion de rappeler ces exigences d'une visée philosophique des échanges. Un participant les formule de manière simple : "On doit dire pourquoi, on doit dire des définitions, et on doit poser des questions" (5). Un autre élève ajoute spontanément : "Il faut aussi ne pas répéter ce qui a été dit" (6). Le modèle didactique sous-jacent de l'apprentissage du philosopher est qu'il faut que les élèves s'entraînent à mettre en oeuvre dans l'élaboration de leur pensée au cours des échanges trois processus de pensée étroitement liés : la problématisation (questionnement personnel et à d'autres), la conceptualisation (définition d'une notion par ses attributs et par distinction conceptuelle avec d'autres notions), l'argumentation (dire le pourquoi de ses affirmations ou de ses objections). Le degré de "philosophicité" de ces échanges dépendra de la présence de ces démarches intellectuelles dans l'interaction sociocognitive des élèves.

La question posée est ce jour : "Qu'est-ce qu'une insulte ?", thème important de réflexion dans cette école de zone sensible (ZEP La Paillade à Montpellier), où le problème des injures et des bagarres, plus généralement de la violence, le rapport à la loi et à la transgression, l'éducation à la citoyenneté, sont fréquemment évoqués en classe. La réflexion porte sur un vécu fréquent en récréation et dans le quartier, très concret, mettant en jeu l'émotion, l'émission et la réception de ce qui est considéré par les protagonistes comme une agression, suivie d'ordinaire sans réflexion d'un passage à l'acte verbal

ou physique, dans un cycle amplifié de violence. Ce thème les concerne souvent personnellement, et les engage dans leur relation à autrui. C'est un sujet susceptible de les motiver, car ils en sont parfois les auteurs, parfois les victimes, parfois les complices, et qui ne peut les laisser indifférents...

Un des objectifs de la séquence est de faire réfléchir les élèves sur leur expérience :

- leur faire prendre du recul par rapport à ce qu'ils vivent (l'insulte, "ça sort tout seul de notre bouche" 88, "ça nous pousse à bout 93) ;
- les causes de leur comportement ("Qu'est-ce qui nous pousse à insulter ?" 66) ;
- les conséquences de leurs actes ou de ceux qui les entourent (L'insulte, ça mène à quoi ? "ça provoque des bagarres" 20, "c'est pas bien, ça sert à rien" 17, "après on le regrette" 86, "tu vas perdre des points 72) ;
- les alternatives à l'insulte quand on est engagé dans un conflit ("Est-ce qu'on est obligé de s'insulter ?" 50, "ça serait mieux d'aller à l'enseignant" 72, "si on se pardonne tout de suite ça continue pas l'histoire" 25).

La philosophie est bien ce passage de l'affect au concept pour penser rationnellement sa vie, sa relation à soi-même et aux autres, en vue d'une attitude plus réfléchie. En éducation on parle de civilité, en politique de citoyenneté, les philosophes de l'Antiquité parlaient de sagesse : une pensée rationnelle jointe à une attitude raisonnable...

## 1) Le processus de conceptualisation

Pour réfléchir ensemble, une question est posée (Qu'est-ce que ?). L'avantage de la question, du démarrage par une question, c'est de (se) mettre en recherche. Ici c'est une question pour définir une notion, idée générale et abstraite exprimée dans la langue par un mot (l'insulte). Poser ce type de question avec l'horizon d'attente d'une définition porte une exigence de conceptualisation. Exigence rappelée par le maître ; "Qu'est-ce que c'est pour nous une insulte ?" (31) ; à noter que le maître s'inclut par un "nous" dans la recherche, au lieu de s'adresser aux élèves par un vous.

Comme bien souvent chez les enfants au départ d'une réflexion, et régulièrement dans la discussion, on aborde la conceptualisation par des exemples ("Si par exemple" 25, "ou par exemple" 54, "par exemple des points 72, "comme par exemple... c'est par exemple 109), car les élèves partent de leur quotidien : "traiter quelqu'un de cochon" 21, "insulter une religion" 62, "il insulte notre grand-mère" (72), ou "notre grand-père" 78, "nos parents" 86, "il dit quelque chose sur nous ou sur nos parents ou sur nos amis" 94), "il nous traite de quelque chose" 78, "tu lui dis espèce de cochon" 109) ; à la fin il y a l'exemple comme insulte d'un rendez-vous donné et non respecté (109)...

Ils abordent là le concept en extension - parce que c'est plus facile, plus concret -, par les cas auxquels il s'applique : les "bagarres" (14), les "histoires" (25). C'est un premier niveau de conceptualisation, la mise en relation entre un mot abstrait (insulte) et une réalité vécue qu'il désigne, en cherchant à circonscrire cognitivement celle-ci par sa nomination dans le langage, et par son inclusion logique

comme élément dans une classe de situations. Un exemple ne définit pas, mais il illustre, exemplifie un concept, permet de faire le lien entre concret ou vécu d'une part, langage et pensée de l'autre.

Peu à peu, on accède à un second niveau, plus complexe, l'approche du concept en compréhension : ce qui permet de le comprendre, de l'appréhender intellectuellement, de lui donner un sens, de construire collectivement en classe ce sens, un sens pas seulement linguistique dans la langue (comme on pourrait le trouver dans un dictionnaire), mais conceptuel dans la pensée, à partir d'un travail sur ses représentations premières.

Emergent des synonymes ("les gros mots" 20, 22) ; des attributs ou caractéristiques du concept dans le registre langagier des enfants (une insulte, "ça fait du mal" 17, "ça peut faire mal au coeur" 46, "ça devient méchant" 34, c'est "un mot qui se dit pas normalement, c'est interdit" 47, "mal poli" 114, et même "dangereux" 121). On trouve enfin - on est là au plus près de la compréhension -, des esquisses de définition (une insulte, c'est "un mot méchant que tu n'acceptes pas" 47, c'est "se faire traiter comme un ennemi" 94). La reformulatrice reprend ces attributs (47), et l'enseignant les synthétise en une définition de l'insulte ("C'est un mot méchant qui fait du mal au coeur ou qui peut énerver et qui peut faire des histoires" 52) ;

Dans cette tentative de définition émergent aussi des distinctions conceptuelles, nécessaires pour délimiter le contenu plus précis d'un concept, par proximité (gros mot ici, on aurait pu parler de mépris), opposition (on aurait pu parler de respect) ou mise en relation (ici ennemi) : on distingue se "disputer" sans "s'insulter" (34), distinction importante pour trouver par la suite qu'il y a d'autres issues à un conflit (dispute) que les insultes et les bagarres qui s'ensuivent ; on distingue aussi "insulte" et "gros mot", l'injure verbale (le gros mot) étant réductrice par rapport à l'insulte, qui peut être verbale mais aussi un acte physique, un comportement dans une situation (Cf. l'exemple donné du rendez-vous 109, ou "quand quelqu'un pique quelque chose" 92).

## 2) Quid de la problématisation dans la séance?

Elle ne s'exprime pas ici sous forme de mise en question de ses opinions, mais essentiellement sous forme de question d'un élève au groupe. Ce questionnement d'un enfant à la cantonade est intéressant à plusieurs points de vue : il montre la capacité à formuler une question à partir d'un sujet traité ; à se mettre dans une situation de recherche, puisque l'on se pose la question que l'on pose aux autres, attitude philosophique puisque le philosophe commence par l'étonnement (Aristote) ; à considérer le groupe et ses camarades comme lieux de ressource pour sa propre pensée : les autres deviennent des interlocuteurs valables dont j'ai le souci, ce qui favorise une éthique communicationnelle, parce qu'on rentre dans un rapport de sens (je veux savoir, je ne suis pas un sujet supposé savoir), et non de force (du type: c'est moi qui ai raison!), à la fois psychosociologiquement pacifiante et intellectuellement exigeante.

Il y a bien une "culture de la question" chez les élèves dans cette classe, une dévolution du questionnement aux élèves : "ça sert à quoi de se faire insulter..." 20, "A quoi ça sert les insultes?"

(30), "Est-ce qu'on est obligé de s'insulter?" 50, question de Molka reprise par Amel : "Quand quelqu'un vous dit un gros mot, est-ce que vous êtes obligés de l'insulter?" 54, "Quelle est la différence entre insulte et gros mot?" 105... Il n'y a pas que l'enseignant qui pose des questions (fonctionnement scolaire traditionnel), mais les élèves, et ces questions ne sont pas posées à l'enseignant (comme d'habitude sur une incompréhension de consigne, de mot etc.), mais à la classe, ce qui montre bien que celle-ci est considérée comme une "communauté de recherche" (Lipman), un "intellectuel collectif". Et ce sont des questions réflexives, en relation avec la problématique de la question, ou qui l'enrichissent.

Ces questions sont prises au sérieux par les élèves, qui les retiennent, et cherchent à répondre à leur camarade : "je veux répondre à la question de Molka" 60 ; Abdellah (109) répond à la question de Hanane (105) ; "je veux répondre à la question de Mouad" 121 ; "Je veux répondre à la question de Hanane" 125. Il y a donc bien interaction réelle, dialogue entre élèves dans la classe, réflexion collective : une question d'élève est entendue, écoutée, comprise, mémorisée, reprise, elle provoque une réflexion qui appelle réponse. Le format "question d'un élève à la classe / réponse d'élèves à cette question" semble dans cette classe être bien intégré comme élément et règle du contrat didactique de la DVP.

### 3) Et l'argumentation ?

Dans la visée philosophique, rappelée au début, il y a "on doit dire pourquoi" (5). Ce qui doit entraîner des "parce que" suivis d'un argument. On constate dans le script la présence de ce marqueur linguistique, souvent utilisé à bon escient, c'est-à-dire pour valider son point de vue (il y en a beaucoup d'exemples), ou faire une objection (il y en a peu ici : "ça crée pas toujours des bagarres, je suis pas d'accord" 34). Il y a une articulation logique entre une question (ex. : "A quoi ça sert les insultes" 30), une thèse qui répond à cette question sous forme d'affirmation ("ça ne mène à rien" 94) et un argument qui valide cette thèse ("parce que on provoque des histoires" 94). La triade "question/réponse argument" est une base importante pour la réflexion.

On trouve donc des arguments : "on dit du mal sur quelqu'un parce qu'on l'aime pas ou qu'il nous énerve ou qu'on est fâché ... on dit des gros mots parce qu'on le fait pas exprès" 22, "ça devient méchant parce qu'on le dit mal" 34, "on n'est pas toujours obligé de s'insulter parce que les insultes et les bagarres ça n'a jamais mené à rien" 55, "parce que ça provoque des histoires 60, "parce que si tu insultes tu vas perdre des points" 72, "parce que ça peut faire cinquante ans de prison" 62, "on insulte parce que ya quelqu'un qui est méchant avec nous" 78, "parce qu'on supporte pas que quelqu'un nous dise du mal" 86, "parce que ça nous embête" 88, "parce qu'on pense à eux" 86, c'est pour ça que ça nous pousse à bout" 93. La reformulatrice reprend ces arguments en 94. Plus loin : "C'est une insulte parce que elle est venue et toi tu viens pas" 109, "ça peut devenir dangereux parce que... ça peut continuer à une bagarre" 121.

Il y a aussi des raisonnements, forme linguistiquement et conceptuellement plus complexe (ex. du raisonnement hypothético-déductif : si... alors) : "si les insultes elles sont pas vraies, c'est pas la peine

de les dire" et "si tu insultes ça fait mal" (17), "celui qui a dit le gros mot, il veut pas être insulté alors pas besoin qu'il insulte l'autre" 20, "si par exemple on part voir le maître...et ben ça continue pas" 22, "si tu insultes quelqu'un après ça lui fait du mal et puis il te réinsulte" 49.

### C) L'intervention des élèves et leur interaction sociocognitive

La prise de parole des élèves dans cette classe est ritualisée, distribuée par un président de séance selon des règles, dans un certain ordre faisant office de discipline : on ne peut parler qu'un seul à la fois, sinon on ne s'entend pas physiquement, et on ne respecte pas le droit d'expression de chacun parce que l'on rentre dans un rapport de force. La prise de parole, démocratique et ici réflexive de par les exigences intellectuelles attendues, prend de ce fait un poids : elle donne à la fois un pouvoir, celui d'influencer les autres, et une responsabilité on s'expose, on est comptable de la valeur conceptuelle ou argumentative du propos que l'on va énoncer, car les autres vont réagir pour le valider ou l'invalider...

On constate un marquage personnalisé de l'embranchement de l'intervention, redoublement du pronom personnel et affirmation d'une volonté dans le jugement : "Moi je veux dire" (ex. : 14, 17 20, 22, 25, 39, 62, 92, 121), "Moi je dis" (21, 78, 88, 93), ""Je veux dire que" (49, 114), "Moi j'ai quelque chose à dire" etc.

L'interaction sociale verbale des élèves est effective : leurs interventions sont "dialogiques" (concept de Bakhtine), trace dans le discours d'un élève du discours d'autrui : "comme l'a dit un peu Yassine et Karim" 21, "la question de Modka... et Amel" 55 (allusion à deux interventions différentes antérieures), "la question de Molka" 60, "c'est comme Nourhane elle a dit" 114, "la question de Mouad" 121, "la question de Hanane" 125). Un élève dialogue même avec lui-même devant le groupe ("et aussi je veux répondre à ma question" 72).

Il s'agit d'un type d'interaction sociocognitive, qui aide à la construction de sa propre pensée : la preuve en est le couple question d'un élève/réponse de plusieurs : ex. à la question de Molka en 50, reprise en 54 par Amel, il y a une réponse de Nourhane en 55 et de Sohayla en 60. Autre exemple, à l'affirmation "les insultes, ça sert juste qu'aux bagarres" (17), une élève répond en 34 : "ça crée pas toujours des bagarres, je suis pas d'accord" ; ou quand Karim parle à propos d'insulte de "gros mots" (20), Anton répond que "c'est pas forcément un gros mot" (21). Cette interaction est d'autant plus cohésive et cohérente (deux concepts de linguistes), que le maître intervient peu, et n'interfère que rarement avec la dynamique propre de l'échange dévolu aux élèves.

Mais ces réponses ne sont pas sur le mode directement adressé, dans un dialogue immédiat en "tu", elles sont référencées à la 3<sup>ème</sup> personne : "Je veux répondre à la question de Molka" (55), "Je veux répondre à la question de Mouad" (121). Ou Amel qui répond explicitement en 125 à la question de Hanane en 105... Cette adresse indirecte, mais nominative, s'explique en partie par la procédure d'inscription pour parler, qui fait différer sa réponse : ce type de modalisation langagière neutralise



dans la réaction tant de l'émetteur que du récepteur une part d'affectivité, toujours présente en cas de désaccord.

Elle permet aussi, en s'adressant indirectement à quelqu'un, de s'adresser en même temps à toute la classe, ce qui accentue la cohésion de l'ensemble du groupe comme communauté de recherche.

De plus en nommant ce que l'on fait lorsque l'on dit (je veux répondre à la question de untel), on développe par un métalangage ("Question", "réponse", "reformulation"...), une métacognition des processus de pensée qui facilite leur intériorisation (à une question, il faut tenter une réponse ; un point de vue émis sur une question doit être comparé avec le sien et on exprime alors son accord ou son désaccord...). Exemples : "Je veux poser une question" (30, 119) ; "je veux répondre à la question" (55, 60, 125) ; mais aussi : "Non, je veux pas reformuler, je veux parler" (34), ou "Je veux (ou je vais) reformuler" (47, 94).

Enfin, même s'il peut y avoir un "effet-caméra", la classe est calme, sans aucune attaque personnelle : c'est dû certainement en partie au fait que la discussion est à dominante conceptualisante (définir une notion) et problématisante (poser, se poser des questions, et tenter d'y répondre), plutôt qu'à dominante argumentative, où se confronteraient davantage des points de vue opposés.

Cet échange permet de faire ressortir certains éléments assez consensuels chez les enfants : les insultes provoquent souvent des "bagarres" (14, 17, 20 39, 46, 49, 92, 121), des "histoires" (25, 60, 94), des problèmes (93) ; cela ne sert finalement à rien (17, 55, 94, 114) ; ça fait mal (17, 20, 46, 49, 60) ; c'est mal (20), pas bien, malpoli. L'idée de transgression est nette, avec l'allusion à l'interdit, la loi (55) ou la prison (62). Il y a l'idée que c'est difficile d'y échapper, parce que c'est un cercle vicieux, celui de l'enchaînement de la violence "ça sort tout seul", "on le fait pas exprès". Mais ce n'est pas une fatalité dès qu'on réfléchit : car il n'est pas logique d'insulter quand on veut soi-même ne pas être insulté (20)... et on peut briser ce cercle infernal, car on n'est pas obligé de répondre à l'insulte par l'insulte ((34 par exemple)... on peut donc prendre conscience du trouble occasionné par ses causes et conséquences, et explorer des voies alternatives...

## D) Le rôle du maître

Nous relevons dans cette séance plusieurs fonctions différentes de l'enseignant, dont le rôle est de veiller à la mise en place du dispositif et à son bon fonctionnement, dans la forme donnée à la classe (une discussion démocratique), comme sur le fond (une discussion à visée philosophique qui progresse).

### 1) Institutionnaliser le "moment philo"

Le maître demande la parole au président, et annonce la question à discuter. C'est lui qui ouvre la discussion, en centrant l'objet de travail de l'échange (1). Il demande ensuite dès le départ à la cantonade de rappeler les trois exigences qui vont donner une visée philosophique à la discussion

(1). Il valide leur énoncé ("Bon. Ok"). Il marque ainsi - repère pour les élèves - la spécificité de ce temps d'apprentissage, cadre spatio-temporel institutionnalisé par le maître.

Il poursuit cette institutionnalisation (7), par la répartition des rôles entre élèves. Celle-ci se fait sur la base du volontariat ("Qui veut être synthétiseur?"). Un élève prend le rôle de reformulation. Il précise ce rôle pour que l'élève investisse bien cette posture et son cahier des charges. Quand il n'y a pas de volontaire (synthétiseur), il supplée à cette fonction, jugée nécessaire pour le dispositif, dont il est le garant formatif.

Cette phase est structurante, car elle organise par le dispositif proposé la forme (gestalt) que va prendre la classe : répartition des rôles entre les élèves dans un système de coanimation de la classe (Président/Enseignant/Reformulateur), et exigences intellectuelles demandées : cela permet aux élèves de bien distinguer ce moment d'autres temps à base orale - "Le quoi de neuf?"- ou de discussion collective - le "conseil de classe coopératif" hebdomadaire.

## 2) Maintenir, soutenir l'orientation de la discussion

Alors qu'un élève pose une question, le maître demande de terminer le point en discussion, définir une insulte (31). Il maintient l'approfondissement de la réflexion pour éviter de partir dans tous les sens et se disperser. De même, il recentre en 40-42-44, quand Mouad intervient pour répéter ce qui a déjà été dit, et s'éloigne de la définition de la notion. En vigie intellectuelle, il recadre sur la conceptualisation. Il demande à l'élève d'évaluer lui-même l'écart entre ce qu'il dit et la question posée, sans lui dire pour autant qu'il s'égaré, mais en lui faisant reformuler la question pour le recentrer (et en même temps remettre le groupe-classe devant la question première). De même, en 52, il demande si la définition à laquelle on est parvenu "convient à tout le monde", ou s'il faut l'améliorer", invitant à l'expression possible d'un désaccord ou d'un approfondissement. Cette relance comme piste d'exploration à poursuivre soutient l'orientation de la réflexion en cours et invite à la poursuivre...

## 3) Reformuler ou synthétiser ce qui a été dit par les élèves pour engranger les acquis

Reformuler signifie dire, en reprenant les mots d'un intervenant, ou dans son propre langage, ce qu'il vient de dire. Ce qui suppose - on le voit bien dans les interventions de la reformulatrice - qu'on a a) écouté, b) compris, et c) qu'on peut parler de façon décentrée du point de vue de l'autre, trois capacités essentielles dans une discussion de type cognitif. L'enseignant, intervenant peu, fait plutôt des mini-synthèses, qui reprennent plusieurs interventions d'élèves, et non une seule. Ses reformulations et synthèses sont sélectives, c.à.d. qu'elles ne retiennent de tout ce qui s'est dit que les réponses à la question de départ, puis les nouvelles questions posées et leurs réponses. C'est une façon d'acter les avancées du débat.

En 52, il fait ainsi une "reformulation conceptualisante" : il donne une définition de la notion "insulte", reprenant les "attributs" de la notion qui se sont progressivement dégagés des échanges : "un mot (20) méchant (34) qui fait du mal (17) au coeur (46) ou qui peut énerver (22) et qui peut faire



des histoires (25)". C'est une synthèse récapitulante, qui acte la production du groupe, et permet son avancée. Il n'y a rien dans la définition qui n'ait été avancé par un élève, et par plusieurs. Mais c'est l'enseignant qui construit cette définition, faisant progresser la réflexion par un bilan organisé. Et il demande au groupe de valider cette définition, par une demande d'accord/désaccord/amélioration.

De même en 84, il fait une nouvelle mini-synthèse sur la question "Qu'est-ce qui nous pousse à insulter?". Il fait enfin en 127 une synthèse qui récapitule tout le cheminement de la réflexion collective de la séance, en convoquant l'attention de la classe ("C'est bon, vous êtes prêts?") : depuis la question de départ, et en parcourant les 5 questions posées et les réponses progressivement apportées. Le groupe est ainsi valorisé pour son travail dont le maître rend compte...

#### 4) Réorienter le débat pour ouvrir de nouvelles pistes.

En 66, l'enseignant acte la désapprobation de l'insulte par les élèves (reformulation sous forme de mini synthèse), avec deux éléments : "ça sert à rien" (question de l'utilité), et "c'est pas bien" (prise de position éthique) et une orientation d'action : "il ne faut pas" (impératif moral). Il engrange ces acquis ("Bon"), et amorce un changement de questionnement, un déplacement de problématique, pour aller plus loin dans "l'enquête" (inquiry comme disent J. Dewey et M. Lipman). Il part d'un constat : "Mais ça arrive à tout le monde". Ce qui pose problème : car s'il ne faut pas le faire, pourquoi alors on le fait, on insulte ? Question ouverte, susceptible de plusieurs réponses ; question à la cantonade pour faire réfléchir chacun et le groupe ; question ancrée dans le vécu des enfants, appelés à s'interroger sur une attitude fréquente chez beaucoup ; recherche d'explication, de causalité, de compréhension ("Qu'est-ce qui nous pousse?").

Cette proposition de piste nouvelle est immédiatement saisie par les enfants (72 et 78). On voit là l'influence du maître pour réorienter le débat. Notons cependant que des enfants en sont capables au même titre, et le maître n'a pas de monopole en la matière, dès lors qu'ils manient aussi le questionnement au groupe (Voir par exemple Hanane en 105 et Mouad en 119).

Si l'on analyse la posture du maître, on constate que :

- il est physiquement dans le U, comme les autres, et assis, sans marquer symboliquement son pouvoir de maître dans l'espace. Il est placé à un élève du président et de la reformulatrice : il pourrait éventuellement les étayer, mais ce n'est pas nécessaire dans la séance, car le président préside et la reformulatrice reformule ;
- il ne donne jamais son point de vue : c'est un parti pris, pour ne pas déterminer le point de vue des élèves de par sa position de maître. Personne ne peut être dans le "désir de bonne réponse du maître", chaque élève est dans son propre désir de penser, condition d'une réponse à ses propres questions, accompagnement d'un "penser par soi-même" ;

- il n'émet aucun jugement de valeur sur le contenu des idées émises, par une attitude neutre : les élèves, dans un climat de confiance et de sécurité, peuvent ainsi dire librement leur point de vue ;
- il est calme, très attentif, et prend des notes qui lui serviront pour ses synthèses ; il considère les élèves comme des "interlocuteurs valables" (J. Lévine), et dont la pensée est digne de considération (ce qui pour des élèves souvent en difficulté sociale et scolaire, est très renarcissant, en matière de dignité humaine) ;
- il intervient (ce n'est pas le protocole de tour de table sans parole de J. Lévine), mais assez peu dans la séance (contrairement au fort guidage d'O. Brénifier, chez lequel la parole passe toujours par l'animateur de la discussion). Il laisse la discussion prendre et se dérouler entre élèves, lâchant prise : un président gère l'heure, demande une reformulation, et il lui laisse donner la parole, organiser deux tours de table ; lui-même la demande au président, signe qu'il a partagé le pouvoir de donner la parole ou de faire taire les "gêneurs". Il fait confiance à une dynamique propre et sociocognitive des élèves. Il y a une réelle dévolution de l'échange au groupe, du questionnement aux élèves. Et ceux-ci s'emparent de cette fenêtre d'opportunité, avec calme et responsabilité. On peut penser que c'est le dispositif, les rôles et les règles qui détiennent une part importante de l'autorité dans cette classe, au même titre que le maître ;
- il intervient de façon ciblée sur la forme ou le fond : mise en place du dispositif (exigences intellectuelles et rôle des élèves), lancement de la question de départ, recadrage sur la question posée, question précise à un élève, mais plus souvent questions ouvertes à la cantonade, reformulation et mini synthèse des apports des élèves, récapitulation pour construire une définition, synthèse en fin de débat.
- par contre il ne rebondit pas sur ce que dit un élève, ce qui pourrait permettre à cet élève d'aller plus loin, de prendre conscience d'une contradiction, de justifier une affirmation ou une objection. Il y a là certainement un choix pédagogique : on y gagnerait peut-être en rigueur intellectuelle, en approfondissement philosophique, mais on y perdrait aussi en échange des élèves entre eux, en dynamique propre au groupe-classe, fondement d'un fonctionnement coopératif...