

Suisse : Ambiguïtés de la maïeutique. Réflexions sur le "cours dialogué"

Nathalie Frieden, maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Fribourg

J'essaye ici d'analyser les interventions que le professeur fait à la classe ou à un élève avant ou après une intervention d'un élève, afin de relancer, questionner, interroger, clarifier, exiger etc. Ma réflexion s'est faite à partir du besoin d'analyser pour mieux l'enseigner, ce que fait l'animateur ou le reformulateur dans une DVP (Discussion à Visée Philosophique) ou un café philosophique. J'en ai tiré d'une part une typologie des divers types d'interventions, et/ou des reformulations, et d'autre part la découverte des objectifs possibles de ces diverses prises de paroles.

J'ai ensuite expérimenté combien tout ceci se reproduisait en classe et combien certains moments d'un cours ressemblaient, par bien des aspects, à des moments de DVP. Evidemment une DVP, un café philosophique et un cours dialogué ne sont pas les mêmes pratiques. Cependant elles s'éclairent l'une l'autre. J'ai tiré de l'analyse des unes des méthodes d'observation des autres. Par ailleurs la didactique de l'une enrichit celle de l'autre. Et de la formation à la DVP ou à l'animation d'un café philosophique, j'ai pu tirer des éléments pour une formation à l'intervention en classe.

Mon observation m'a aussi fait saisir les différences fondamentales entre les trois types d'interventions. Ceci m'a évidemment amenée à mieux observer ce que dit l'élève et comment le professeur l'entend et le comprend. Avec la diversification des méthodes, la diminution de la partie magistrale de l'enseignement, le développement des parties dialoguées des cours, il y a une nécessité de prendre conscience de ce qui se dit vraiment en classe. Quel est le sens de nos interventions, quels sont les buts de nos reformulations, que questionnons-nous, quelle est l'efficacité de nos questions ? Que disent les élèves et que pensent-ils que nous attendons d'eux. Comment comprennent-ils ce que nous leur disons ? De quoi sont faites nos "maïeutiques" ? Il m'a donc semblé nécessaire d'évaluer ce que nous disons en classe pendant une interaction.

Quand on assiste en tant qu'observateur à un cours, on voit tellement de choses différentes se passer, qu'il est impossible de tout examiner. Par contre, si on filme un cours, on peut observer avec plus de minutie chaque moment du cours, et plus particulièrement les parties dialoguées. En analysant celles-ci et plus précisément ce que disent les élèves, ce que nous en saisissons, et comment nous l'entendons et le reprenons, il m'est apparu que nous poursuivons plusieurs objectifs en même temps, et qu'il existe des messages explicites et d'autres implicites dans nos interventions. Ce qui m'a fait saisir qu'il y a des ambiguïtés. Ces ambiguïtés permettent même parfois ce que je pourrais nommer des contradictions didactiques.

En filmant, on saisit mieux aussi la richesse possible de ces interventions, tant dans le but de faire penser que dans celui de former à penser plus distinctement. Ceci m'a amenée à me demander comment didactiser les parties dialoguées du cours.

Je me propose ici de répondre aux questions suivantes :

I) Description du phénomène

- A) Que disons-nous en classe quand nous dialoguons?
- B) Quels messages véhiculent nos interventions ?
- C) Pourquoi peut-on parler parfois de contradictions didactiques ?

II) Analyse du cours dialogué

- A) De quel genre de cours s'agit-il ?
- B) De quoi sont faites nos interventions dans un cours dialogué ?
- C) Que peut-on former par nos reformulations ?

III) Didactique du cours dialogué

- A) Que peut-on construire par des questions ? Les deux formes de dialogue. De quoi est fait le point "mutatif" ?
- B) Pourquoi le cours dialogué séduit-il tant d'enseignants ?
- C) Peut-on construire une didactique du cours dialogué ? Si oui, laquelle ?

I. Description du phénomène

A) Que disons-nous en classe quand nous dialoguons ?

A l'observation des films de cours de philosophie¹, il ressort que la majorité de nos interventions sont encourageantes. Elles relèvent du désir de réveiller physiquement, intellectuellement et socialement notre classe en interrogeant un élève ou tous indistinctement. Nos questions portent la plupart du temps sur leurs connaissances, et sinon nous essayons de faire faire par eux les pas de la progression que nous avons choisie. Nous essayons de faire découvrir par eux ce que nous voulons leur enseigner, ou plus simplement, nos idées. Puis, face au silence, nous choisissons un élève pour le sortir de sa torpeur naturelle. Dès lors notre réaction peut souvent être "bien", "tout à fait", "d'accord" ou même "ok". Plus rarement nous exigeons une précision ou un approfondissement, en demandant d'avantage. La majorité de nos interventions relèvent d'une attitude peu exigeante et fondamentalement gentille, mais peu efficace. L'objectif est souvent social : réveiller la classe, la faire passer du cours précédent au cours de philosophie, la prendre en main. Mais l'objectif conscient est d'amener toute la classe à saisir le sujet enseigné.

B) Quels messages véhiculent nos interventions ?

Si la finalité de ce genre d'intervention était de réveiller, de faire participer les élèves, il est parfois raté car l'exigence est souvent basse et personne ne se réveille vraiment. Que signifient ces "bien", "exact" etc. ? Plusieurs choses différentes : "je suis d'accord avec vous", "j'ai compris", "j'accueille". Souvent quand les deux syllabes sont précédées d'une hésitation et prononcées bien séparées ("d'accord") cela signifie : "laissez-moi penser". Dans ce cas, le "d'accord" ne signifie pas vraiment "d'accord", mais parfois le contraire tout en tempérant. De toute façon, le message véhiculé par ce

genre d'intervention est, pour l'élève qui l'entend, que sa réponse était adéquate : "bien" ou "d'accord" signifie pour lui "ce que j'ai dit était bien ou correct". Or pour le professeur qui veut une classe participative, cela signifie souvent : "il est bien que vous interveniez au lieu de dormir". Le "bien" a donc deux sens, celui du professeur et celui de l'élève. Autre exemple : quand l'enseignant dit "exact" alors que l'élève n'a dit qu'un mot. Cela révèle implicitement qu'il se contente de très peu. Mais souvent il poursuit, et redit ce qu'il croit que l'élève voulait dire, en y ajoutant clarté, précision, phrase complète, tout ce que l'élève aurait pu (du) dire et que le professeur (gentil) croit (ou veut) comprendre. Celui-ci veut reformuler d'une façon formatrice, mais il en rajoute tellement qu'il travaille à la place de l'élève. Ce genre d'intervention pourrait être formateur, alors que parfois cela rend l'élève paresseux !

C) Les contradictions entre nos objectifs et nos messages implicites.

Prenons le mot "exact" que j'entends souvent dans les cours de philosophie à Fribourg (j'ai calculé que je peux l'entendre 18 à 20 fois pendant un cours !). Il donne à croire que la philosophie est une science à connaître, et qu'il y aurait des réponses exactes. Or bien des maîtres vous diront que leur objectif est de faire comprendre à la classe que cette matière n'est pas un savoir mais une pensée, qu'il faut développer un esprit critique, construire sa pensée sur le doute, etc. Ici, messages explicite et implicite se contredisent.

Un autre exemple présenté au-dessus est celui, très fréquent, où l'enseignant redit la réponse faite par un élève à la question qu'il a posée, telle qu'il croit l'entre-apercevoir dans le demi-mot énoncé par l'élève : le message implicite est " ne travaillez pas trop, je le fais à votre place ; ne faites pas l'effort de dire une phrase complète ou une réponse complexe, je réponds toujours (bien) à mes propres questions". Le but est donc le contraire de ce qui été recherché. Je relève ces contradictions, mais il y en a certainement d'autres.

II. Analyse du cours dialogué

A) De quel genre de cours s'agit-il ?

Plusieurs professeurs organisent leurs cours autour du dialogue². Il y a une croyance au fait qu'un tel cours est moins magistral que le cours magistral lui-même, moins lourd, plus interactif et intéressant. Ceci est vrai et faux. En effet, ce genre de cours est fondé sur la conviction que l'élève pense, peut penser et doit penser, et que l'on peut donc construire son cours sur le fait de l'interroger, le faire répondre, et tirer de ces réponses le contenu du cours. Or ce cours reste magistral, parce que l'enseignant se maintient dans l'axe enseigner du triangle pédagogique : il sait où il va, il a choisi le contenu du cours, et il y va par une maïeutique forte et dirigée. Et pourtant, ce cours n'est pas si magistral, parce qu'il lui manque la dimension claire et distincte, organisée et ordonnée du cours magistral par excellence, le cours ex cathedra. La preuve en est que l'élève ne sait pas trop quoi prendre en notes. Ce genre de cours marche en zigzag vers un (ou des) objectif(s). Il progresse surtout sur une crête étroite entre deux précipices : le risque de trop demander et de décourager tout le monde d'intervenir (l'élève pense du professeur : "de toute façon il s'en fout de ce que je pense !") ; et

le risque que l'élève s'ennuie, parce que le niveau des interventions et des questions est trop facile et démotivant. Puisqu'une question n'est bonne que si elle se situe dans la zone proximale de l'élève, et que tous les élèves n'ont pas la même, il est évident que questionner met le professeur dans la situation impossible de perdre de toute façon une partie de la classe. Une partie alors s'endort, et personne ne sait où le cours va. Le danger de prolonger le cours dialogué est celui de devoir créer des interventions de plus en plus étonnantes, afin de réveiller tout élève qui décroche. Certains professeurs sont très doués pour créer ces exemples de plus en plus loufoques, paradoxaux et divertissants. Mais le cours s'essouffle forcément.

Comment vivre ce péril de perdre une partie de la classe en route ? Nous nous justifions en pensant que nous avons une petite partie de la classe qui est intéressée par la philosophie. Mais nous pourrions changer de méthode pour faire travailler tout le monde... Le professeur devient en fin de cours un animateur tristement enfermé dans son one man show. Finalement ce cours le met dans une posture contradictoire, parce qu'il émet le message qu'il croit dans la pensée de l'élève, tout en exprimant clairement qu'il doit la diriger, la corriger, la former, et donc il ne s'intéresse à cette pensée que dans la seule mesure où il peut la changer et rebondir dessus. Il ne l'écoute que pour s'en servir.

Est-ce une maïeutique ? En principe ce cours en est une. Mais à l'observer de plus près, on remarque que la maïeutique ne peut être fructueuse qu'avec très peu de personnes présentes. Jamais Socrate n'a construit une maïeutique pour une grande classe indifférente, faisant participer tout le monde au questionnement. Il parlait toujours à un petit groupe d'interlocuteurs motivés. Une maïeutique dans une grande classe de secondaire 2 n'est tout simplement pas possible à cause de la taille du groupe, de la diversité des intérêts et des capacités de chacun.

B) De quoi sont faites nos interventions dans un cours dialogué ?

Il nous faut distinguer deux types d'interventions : les questions, et les interventions non questionnantes ou affirmations. Parmi les questions il y a en a qui portent sur les connaissances pour en vérifier la maîtrise. Et il y a les questions qui nous semblent plus maïeutiques et souvent inductives, pour amener les élèves à découvrir une dimension du réel ou de la pensée. Il y a aussi toutes les questions pour rendre les élèves conscients d'erreurs, de contradictions, de confusions (souvent logiques)... Finalement il y a les questions qui veulent rendre l'élève conscient du lieu philosophique de sa pensée, le problème que sa pensée pose, la question philosophique ou le problème en jeu. Parmi les interventions non questionnantes, il y a toutes les formes de reformulations de ce que l'élève a dit. Donc pour résumer, on peut dire que tout ce que le professeur dit sous forme de question peut se dire sous forme d'affirmation. Souvent les finalités de l'affirmation et de la question sont les mêmes, et la différence n'est que dans le mode. D'ailleurs, le mode questionnant nous semble toujours plus vif (mais sur quoi portait exactement la question, quand on lui enlève son introduction et ses parenthèses ?).

C) Que veut-on enseigner par nos interventions ?

Nous poursuivons plusieurs lièvres à la fois : réveiller, maîtriser le savoir, arriver à faire penser sur un contenu, corriger les erreurs de raisonnement et de logique, enseigner les grandes catégories de la pensée ainsi que le vocabulaire de la philosophie, enseigner à distinguer etc. Si pour nous, ces différences sont claires, pour l'élève moyen le tout est trop complexe pour être distingué. Qui trop embrasse mal étreint. Nous risquons de rendre le cours confus pour l'élève, et parfois d'en oublier le contenu. A posteriori, tout enseignant pourra dire qu'il poursuivait plusieurs objectifs, tous contenus dans la loi cadre de l'enseignement de la philosophie. Mais l'élève le sait-il ? Partage-t-il les objectifs que nous nous donnons ? Distingue-t-il les objectifs formels, philosophiques et rhétoriques, logiques ?

III. Didactique du cours dialogué

A) Que peut-on construire par des questions ?

Quel est l'aspect formatif de nos reformulations ? En d'autres termes, que voulons-nous au juste : la réponse à nos questions ou une pensée personnelle qui émerge ? Nos interventions peuvent être directives et savoir où elles vont. Dans ce cas, le plus fréquent, nous voulons "arriver" au contenu du cours (la construction d'un concept ou la découverte d'une problématique), tout en corrigeant les erreurs de raisonnement des élèves, ceci dans une atmosphère sympathique.

Mais nos interventions pourrait aussi être moins dirigées et donner la place à ce que l'élève pense, et donc nous pourrions ne pas le diriger autrement qu'en exigeant de lui une plus grande clarté et des distinctions. Il s'agit de deux formes radicalement différentes de dialogue : dans le premier, le cours reste un cours donné par le professeur, alors que dans le deuxième, celui-ci anime le dialogue, comme dans une DVP ou un café philo.

De quoi est fait, et où se situe le "point mutatif" entre ces deux formes de dialogue si différentes ? J'ai longtemps pensé que ce point était un *kairos*, un heureux moment propice de pensée soudaine de l'élève, une rupture symbolique qui suscitait l'adhésion d'élèves à la problématique, ou bien, dans un sens bergsonien, un moment d'intuition profonde. Même si ces interprétations peuvent être vraies, il existe d'abord une attitude du professeur qui permet à la mutation d'avoir lieu. Je pense que cette attitude s'exprime par sa posture et ses interventions. Il faudrait prendre conscience des points mutatifs dans **nos** interventions, quand nous passons d'un cours dialogué (et donc faussement magistral, car le professeur dirige la classe et décide du contenu), à un cours qui permet aux élèves de penser par eux-mêmes, avec l'enseignant qui se positionne dans une exigence de qualité, mais non de contenu. Je pense que, pour la plupart des enseignants qui pratiquent la DVP, le cours est soit à l'image d'une DVP, soit à l'image d'un cours. Mais je remarque que ceux qui pratiquent la DVP réussissent à changer de posture pendant le cours, se mettant en retrait et mettant entre parenthèse le désir de dire ce qu'il "faut" penser, et cela se fait fondamentalement par la reformulation. Ce qui change et permet la mutation nécessite le sacrifice du contenu voulu par le maître et de la maîtrise de la classe. C'est un choix délibéré et difficile.

B) Pourquoi le cours dialogué séduit-il tant d'enseignants ?

Le dialogue est nécessaire. Quelle que soit la méthode choisie, une partie du cours doit se dérouler sous forme de discussion. Peu à peu, on apprend à le faire correctement, et cette partie prend plus de place dans le cours de chacun. Quand le dialogue réussit, il donne un sentiment de pouvoir et de force inouïs, mais aussi de légèreté et de jeu, et finalement aussi de hardiesse et de bravoure. Le professeur sent qu'il a en main la classe et la matière, qu'il pense devant les élèves au moment où la pensée doit avoir lieu, qu'il est intelligent, qu'il s'adapte très vite à toutes sortes d'imprévus, qu'il maîtrise tant le contenu, la logique du discours et la progression des élèves, et même l'observation des élèves. Ce genre de pouvoir est exaltant. Par ailleurs, le cours dialogué permet à l'enseignant de croire réussir son cours en s'y préparant relativement peu, puisque la plus grande partie du cours est improvisée. Ce choix est énergique et courageux. Finalement, plus le professeur dialogue, plus il apprend à le faire bien, plus ses interventions sont incisives et lui font plaisir. Il est le cocher d'un attelage (ailé ?) de plusieurs chevaux qu'il tient bien. Et les élèves peuvent vivre la situation avec un vrai bonheur. Ils aiment quand le professeur reprend un élève pris en flagrante contradiction ; ils aiment voir s'ébaucher un petit pugilat, avec un gagnant. Ils aiment admirer leur maître dans ces moments. Et pourtant c'est une posture fragile, et ces moments de succès sont rares, car le cours dialogué peut lasser ; et surtout il y a des élèves qui suivent et d'autres (nombreux), qui sont largués en chemin. Le professeur, même (et surtout ?) le plus brillant, ne vit pas ces moments de pur bonheur de la même manière que sa classe et il peut, alors qu'il plane et pense, perdre le sens et la conscience de ce qui se passe vraiment devant lui. Qui travaille à ce moment ? Souvent le professeur seul ! Finalement il y a peu ou pas de moyens de vérifier les acquis. Est-ce l'image juste que l'on donne de la philosophie ? Et toutes les personnes larguées en cours de route, n'avaient-elle pas le droit à leur cours de philosophie ?

C) Peut-on construire une didactique du cours dialogué ?

Je ne découragerai jamais un jeune professeur de donner un cours dialogué. Chaque nouvel enseignant est un ancien élève qui a adoré cette méthode chez son professeur en classe de philosophie, et il faisait partie de ceux qui suivaient, et il en était fier. Il désire donner à ses élèves ce genre de joie et reproduire ce qu'il a aimé. Le bon cours dialogué fait partie de sa représentation du métier. Donc j'essaie de rendre le futur enseignant conscient des difficultés et des écueils à éviter. Finalement, je pense qu'il est plus nécessaire de construire une didactique de ce que fait le professeur, que d'enseigner des quantités de méthodes que le jeune professeur n'utilisera peut-être pas. D'abord je conseille aux jeunes enseignants de limiter cette partie et de la préparer. Il y a avant tout, à assimiler des moyens simples : apprendre à ne pas répondre aux questions, temporiser ("Pourquoi dites-vous cela ?" ; "Que pensent les autres de ce que x vient de dire ?") ; apprendre à renvoyer à plus tard la réponse que l'on ignore, ou transformer notre ignorance en l'objet d'une recherche commune. Ceci, tout le monde peut apprendre à le faire.

Deuxièmement, le questionnement s'analyse, se prépare et s'apprend. Si on analyse la progression du questionnement dans le Ménon et qu'on la transpose dans notre matière, on réalise que la

progression d'une maïeutique peut se comprendre et s'exercer. On peut apprendre d'ailleurs à construire une progression qui permette d'aller, en peu de questions, d'une représentation banale à une construction complexe, et ainsi ne pas se perdre en questions inutiles. En préparant des chaînes de questions, des bouts de maïeutique, et en les exerçant avec des collègues en cours de didactique, on peut apprendre la distance entre ce qui se passe vraiment pendant une chaîne de questions et ce qu'on a préparé. Même pour un professionnel aguerri, il est illusoire de penser que le questionnement peut être en même temps spontané, et pourtant opérationnel et efficace.

Par ailleurs, bien des parties dialoguées du cours se font après un travail d'analyse de texte et/ou de travail de groupe et de mise en commun. Les jeunes enseignants pensent que les questions seront simples, qu'elles leur viendront à l'esprit facilement, qu'elles seront d'office pertinentes. Or tel n'est pas le cas. Il faut se demander d'abord ce que l'on veut de ce travail (Pourquoi analyse-t-on ce texte ?), et se préparer pour le mener à bien. Préparer une analyse de texte en classe ne se limite pas à analyser le texte soi-même mais demande que l'on prépare les questions que l'on va poser aux élèves. Il faut aussi, et c'est bien plus difficile, s'imaginer ce que les élèves pourraient remarquer, demander et affirmer. Et s'y préparer. Pour bien des professeurs, surtout les débutants, les interventions des élèves peuvent être totalement surprenantes. Plus on s'est préparé, plus on peut limiter les dégâts de ces moments dérangeants qui surviennent à l'improviste. Se préparer signifie savoir où l'on va, et en vue de quoi on a choisi cette activité, mais aussi prendre conscience que rien n'est "naturel".

Je pense que finalement une grande partie de la didactique peut se faire par un travail avec des films de cours. On peut arrêter sur une intervention du maître, analyser ce qu'il dit et quel rapport cela entretient avec ce que vient de dire l'élève, l'opportunité et/ou l'efficacité de son intervention dans la suite du dialogue. Cet exercice enseigne à bien écouter avant d'intervenir, et à prendre conscience à quel point nos interventions sont souvent peu opérationnelles et adéquates. Avec un film, on peut aussi faire l'exercice suivant : on s'arrête après l'intervention de l'élève et avant l'intervention du professeur, et l'on s'exerce à différentes formes de reformulations ou de questions, en essayant de comprendre ce que cela donnerait en classe.

Ce sur quoi j'insiste aussi, c'est la nécessité de préparer une activité alternative au dialogue continué, une activité commune, afin que tous les élèves, à un certain moment du cours, travaillent et intériorisent le contenu. Ceci est d'une plus grande nécessité quand le cours dure deux heures de suite. C'est aussi une façon d'éviter le creux du cours, ce moment, vers la vingtième minute, où l'enseignant est à cours d'idée, se fatigue, vit une baisse de tension physique ou un manque de calories ! Pensons aussi à d'autres procédés pédagogiques : écrire progressivement au tableau les étapes du cheminement, ce qui permet à un certain moment de faire (ou faire faire) la synthèse du chemin parcouru ; ou, pour ceux qui en sont capables, faire le schéma de ce qu'on a construit ensemble.

Il y aurait encore beaucoup à analyser sur ce qui se dit en classe. Mais on peut affirmer que du type et de l'exigence de nos interventions dépend la qualité de nos cours. On peut aussi dire que l'observation et l'écoute de ce que les élèves perçoivent et comprennent de nos interventions, de ce qu'ils disent et de ce que l'on entend (ou pas) de ce qu'ils disent, pourraient enrichir la lucidité et l'efficacité didactique de notre enseignement.

(1) Ce travail se base sur l'analyse de cours observés et de cours filmés. Pendant deux ans de cours que j'assumais en didactique de la philosophie, j'ai fait filmer un cours donné par chacun de mes stagiaires, futurs professeurs de philosophie. Il s'agit donc de films de débutants dans l'enseignement.

(2) Je remarque que la partie dialoguée du cours représente entre 40% et 100% d'un cours habituel de philosophie, tels que j'ai pu l'observer à Fribourg.