

L'étayage de l'activité des élèves : entre assurer les conditions du débat et maintenir l'exigence philosophique

Marie-Paule Vannier, MCF Université de Nantes / ESPE site du Mans, CREN EA 2661 - marie-paule.vannier@univ-nantes.fr

Le regard porté sur la pratique experte que donne à voir Michel Tozzi dans l'animation d'une discussion à visée philosophique s'ancre dans un cadre de référence théorique qui pose d'emblée apprentissage et développement comme étant socialement médiatisés, en référence aux thèses vygotskiennes fondées sur un postulat selon lequel toute connaissance est le produit d'une pensée partagée (interpsychique) avant de faire l'objet d'une pensée intériorisée (intrapyschique). Autrement dit, pour apprendre à philosopher, objectif visé par la DVP conçue par Michel Tozzi, encore faut-il bénéficier d'une "bonne" médiation, de celle qui étaye ni trop ni trop peu¹, pour favoriser le transfert de responsabilité² : "ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain", nous dit Vygotski (1985, p. 354). Oui mais... pour en rendre compte, le chercheur doit se doter de catégories de lecture de cette collaboration réalisée in situ, de cet étayage au sens brunérien du terme (Bruner, 1983). Nos propres travaux nous amènent à modéliser le transfert de responsabilité visé en situation d'apprentissage socialement médiatisé sous la forme d'un continuum de trois fonctions, **fonction d'enrôlement, de co-élaboration de sens et d'assurance**. C'est ce modèle trifonctionnel qui nous sert ici de "lunettes" pour décrire et analyser la pratique d'animation mise en oeuvre par Michel Tozzi dans cette situation particulière soumise à regards croisés. Mais la particularité de notre démarche tient au fait que nous prolongeons nos premières analyses en les confrontant au point de vue de l'acteur lui-même dans le cadre d'un entretien de co-explicitation, dont le but est de comprendre ce qui fonde sa propre expertise (cf. en préambule de ce dossier).

I) Des conditions de l'apprentissage aux fonctions d'étayage : un petit détour par la théorie pour mieux (se) saisir (de) la pratique.

Partant des trois conditions à remplir pour apprendre en situation de résolution de problème³, nous avons défini les trois fonctions de l'étayage (Vannier, 2002 ; Vannier 2012). La première d'entre elles - et sans doute la plus délicate à obtenir - est que le sujet (élève) accepte de résoudre le problème sans disposer a priori d'une (ou de "la") solution. Autrement dit dans le contexte de la DVP, que l'élève accepte de faire sienne la question philosophique proposée, qu'il reconnaisse un intérêt à tenter d'y répondre seul et avec les autres, qu'il prenne le risque de sa propre pensée tout comme celui d'avoir à accueillir la pensée d'autrui, qu'il perçoive suffisamment de bienveillance pour oser participer à la co-construction d'une pensée collective originale, au sens où elle ne préexiste pas à la discussion. Ce dernier aspect apparaît important à souligner car il peut expliquer la résistance que peuvent opposer certains "bons" élèves parfois à s'enrôler dans une activité qui met à mal le contrat didactique habituel : il ne s'agit plus de chercher une réponse attendue, mais d'oser sa propre pensée. A contrario, c'est sans doute parce que des élèves perçoivent ce changement de contrat qu'ils peuvent se révéler sujet pensant dans le cadre d'une DVP. C'est ce que mettent en évidence les travaux que

nous menons dans l'enseignement spécialisé avec Edwige Chirouter dans le cadre de PHILEAS⁴ (Vannier & Chirouter, 2013).

Accepter de philosopher ne garantit pas pour autant l'apprentissage du philosophe. Encore faut-il être accompagné dans la mise en oeuvre de trois processus complexes constitutifs de l'activité philosophique selon Michel Tozzi, à savoir la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. C'est le maintien de ce niveau d'exigence élevé qui justifie une co-élaboration de sens dans laquelle l'animateur se doit de prendre toute sa place. En d'autres termes, c'est parce que le maintien de l'exigence philosophique est central dans la DVP, que l'étayage de l'activité des élèves doit être conséquent, la co-élaboration de sens étant, à ce titre, le vecteur principal de l'apprentissage socialement médiatisé. La dernière condition de cet apprentissage est relative à la "fonction d'assurance". Elle tient en l'instauration d'un climat de confiance, de bienveillance à l'égard de tous les élèves, bienveillance dont l'animateur est le garant, même s'il peut déléguer un peu de cette responsabilité aux élèves eux-mêmes, comme nous allons le voir à présent, en décrivant plus précisément l'économie générale de la discussion que nous avons choisie d'analyser ici.

II) Qu'en est-il de l'économie générale de la séance ?

Notre entrée dans le verbatim vise une description de l'économie générale de la séance. Nous avons notamment étudié les places respectives des élèves et de l'animateur en identifiant différentes phases dans la discussion. Tous les élèves ont-ils l'opportunité de participer aux échanges ? L'animateur ne parle-t-il pas trop ? Questions qui font écho à une des préoccupations de l'animateur pour qui : "c'est un critère, c'est-à-dire est-ce que je n'ai pas parlé plus de 50% du temps ?" (Extrait de l'entretien Tozzi - Vannier).

A) Le découpage en phases

Sur un total de 450 tours de parole (Tr) qui composent le verbatim, nous distinguons quatre grandes phases correspondant chacune à un objectif explicite dans le discours de l'animateur. Dans un premier temps, il s'agit d'installer les élèves dans les différents rôles et se mettre d'accord sur les tâches correspondantes, avant de lancer le thème de la discussion. Cette phase couvre les 40 premiers tours de parole (Voir le verbatim), et a pour fonction d'enrôler tous les élèves dans l'activité philosophique qui leur est dévolue.

Ceci étant posé, la discussion se poursuit selon deux phases distinctes, correspondant chacune à l'exploration de l'une des deux expériences de discussion connues des élèves, à savoir le conseil de vie de classe et la discussion à visée philosophique. Michel Tozzi précise à ce propos qu'il n'avait pas vraiment anticipé cette organisation temporelle, mais qu'il se saisira de l'opportunité du changement de rôles prévu à mi-séance : "Je sais qu'ils ont deux expériences de la discussion : celle des conseils et celle de la DVP. Donc, dans un premier temps, je pars de leurs expériences [...] ils évoquent d'abord les conseils [...] la DVP, ils en parlent, mais je la laisse de côté, je diffère, [...]...vous avez une expérience, approfondissons la, cette expérience ! Et je la fais durer disons une demi-heure. Mais je sais que j'aurai une autre demi-heure, donc j'aurai la DVP. [...] En même temps c'est une excellente

occasion de changer à la fois les fonctions et puis de passer à un autre type d'expérience qu'ils ont. Donc, j'utilise les deux demi-heures si tu veux sur les deux expériences qu'ils ont et c'est là où j'essaie d'en tirer le maximum sur chacun des points." (Extrait de l'entretien). En allant plus avant dans l'analyse de ces deux phases, on peut distinguer des variations à l'intérieur de ce macro découpage suivant l'objet réel des échanges, comme précisé dans le tableau ci-dessous :

Phase n°1	Phase n°2	Phase n°3	Phase n°4
Enrôlement	A propos d'expérience du Conseil	A propos d'expérience de DVP	Métacognition
40 Tr (1-40)	202 Tr (40 - 242)	141 Tr (242-283)	65 Tr (384-449)
Définition et installation dans les différents rôles + énoncé du thème de la DVP	Exploration des différentes expériences de discussion (112-218) 71Tr (40 - 111)	L'expérience du Conseil 106 Tr (219-242)	L'expérience de la DVP au regard de celle du conseil 115 Tr (268-383)
		La question du vote (242-268)	Les élèves sont invités à réfléchir sur ce qu'ils viennent de vivre en matière de discussion.

Enfin, une quatrième et dernière phase dite "métacognitive" vient clore la discussion. Elle est initiée par la consigne suivante: "Alors prenons cet exemple de discussion là/que vous venez d'avoir tout seuls/une expérience commune /d'après vous à quoi ça sert finalement d'avoir réfléchi sur à quoi ça sert de discuter/nous avons discuté sur à quoi ça sert de discuter/hein/où vous en êtes de votre propre réflexion personnelle? A quoi ça a servi finalement de discuter ici sur ce que c'est qu'une discussion? On pourrait peut-être terminer par cette question ?" (Extrait du verbatim - Tr 384).

B) La participation de tous les élèves et de chacun d'entre eux

Comme évoqué précédemment, la séance commence par un rappel des différentes fonctions que les élèves auront à assurer au cours de la discussion, à savoir celle de "président", en charge de distribuer la parole à ses camarades ; celle de "reformulateur", intervenant dans le discours même de la discussion pour aider à recentrer le débat, préciser une idée ; celle de synthétiseur, devant rendre compte de l'essentiel de ce qui aura été discuté au cours des échanges ; et celle d'observateur, portant un regard critique sur le déroulement de la discussion, à l'issue de celle-ci et au regard de règles à respecter. Un changement d'attribution des fonctions (rôles) est programmé à mi-séance.

Intéressons-nous dans un premier temps à la répartition des prises de parole des élèves. Le tableau n°1 ci-dessous fait état du nombre de fois où chacun des quatorze élèves intervient dans l'heure qu'a duré la discussion :

Tableau n°1

Nombre de
tours de parole

Paul S.	60
Judith	53
Paul J	25
Robinson	16
Iris	16
Charlotte	15
Léon	15
Marie	14
Jérémie	13
Jeanne	10
Mathilde	7
Stéphanie	4
Carla	4
Moenis	2

Si tous les élèves ont effectivement participé à la discussion, on remarque un fort écart entre les deux extrêmes du tableau. Cela s'entend dès lors que l'on sait que Paul S. et Judith assurent tour à tour la fonction de Président sur chacune des deux phases de la DVP. A ce titre, le nombre des tours de paroles correspondent en réalité à cette fonction de distributeur de la parole. De même, Stéphanie et Moenis sont "observateurs", fonction qui par définition les place en dehors des échanges à proprement parler. Quant à Carla, elle n'assume aucune responsabilité et intervient dans la DVP sur sollicitation de l'animateur

La comparaison des volumes⁵ de parole respectifs animateur / élèves, met en évidence un écart significatif en faveur des élèves, comme l'illustre les données du tableau n°2 suivant :

Tableau n°2

	Totalité de la séance	
	animateur	élèves
Nombre de mots	4609	5479
	46%	54%
Nombre de paragraphes	170	278
(= tours de parole)	38%	62%

Si l'on décompte à présent pour chacune des deux périodes de 30' chacune (cf. tableau n°3 ci-après), on observe un nombre équivalent de tours de paroles sur les deux périodes compte tenu de la phase d'enrôlement d'une quarantaine de tours de parole. Cette remarque ne vaut cependant pas si l'on considère le nombre de mots total énoncés sur l'une et l'autre période soit, animateur et élèves confondus : 6560 sur la 1ère période et 3528 pour la seconde, soit 65% du discours total produit sur les 30 premières minutes de la discussion.

Tableau n°3

	1ère période		2nde période	
	Le conseil		La DVP	
	animateur	élèves	animateur	élèves
Nombre de mots	3604	2956	1005	2523
	55%	45%	29%	71%
Nombre de paragraphes (= tours de parole)	97	146	73	132
	40%	60%	35%	65%
	242 tr de parole		206 tr de parole	
	dont 40 / fonctions		dont 65 / phase métacognitive	

Autre donnée intéressante mentionnée dans le tableau n°3 ci-dessus : la diminution significative du volume de parole de l'animateur au cours de la seconde moitié de la discussion passant de 55% du volume de parole total à 29%. L'animateur parle donc nettement moins vers la fin de la discussion. Cette diminution attestée en volume de parole n'est cependant pas très significative en nombre de tours de parole (de 40% à 35%), ce relatif maintien du nombre de tours de parole côté élèves pouvant s'expliquer par la permanence de la fonction de président dévolue à un élève dans les deux phases (cf. tableau n°1).

Voyons à présent ce qu'il en est de la participation des élèves sur ces deux périodes au regard des rôles attribués (cf. tableau n°4).

Tableau n°4

	Tr de parole			Fonctions
	Total	1ère phase	2nde phase	
Paul S.	60	51	9	Présid. n°1
Judith	53	6	47	Présid. n°2
Paul J	25	15	10	
Robinson	16	9	7	
Iris	16	10	6	
Charlotte	15	7	8	Reform. n°1
Léon	15	13	2	Observ. n°2
Marie	14	7	7	
Jérémie	13	3	10	Synth. n°1
Jeanne	10	7	3	Reform. n°2
Mathilde	7	4	3	Synth. n°2
Stéphanie	4	1	3	Observatrice
Carla	4	2	2	

Moenis 2 0 2 Observateur

Sans surprise, les plus forts taux de participation sont relatifs à la fonction de président (Paul S et Judith). D'autres élèves cependant semblent se détacher. C'est le cas de Paul J. qui affiche le plus fort taux de participation sur l'ensemble de la discussion. A y regarder de plus près, c'est l'élève qui bénéficie le plus de ce que nous nommons ici des mini-dialogues avec l'animateur. C'est également le cas de Robinson, d'Iris et de Léon qui seront sollicités tour à tour pour expliciter leur pensée comme nous le verrons dans la suite de l'analyse.

A l'inverse, au moins trois élèves se distinguent par une faible participation. Mais alors que pour Stéphanie et Moenis, cela s'explique par la tâche d'observation qui leur est dévolue, le cas de Carla est intéressant à pointer. Cette dernière va prendre la parole pour la première fois sur sollicitation de l'animateur qui court-circuite en quelque sorte la fonction de président, sous couvert du respect de la règle selon laquelle celui qui ne s'est pas encore exprimé est prioritaire. Par la suite, Carla interviendra deux fois spontanément et sera sollicitée une autre fois, sans contribution effective à la discussion, mais avec un accueil bienveillant de l'animateur, comme l'illustre les extraits suivants :

141.Président : Judith

142.Michel : Carla

143.Carla : se bagarrer ça peut empirer même la situation [silence]

190.Président : Carla

191.Carla : ou des propositions c'est pas forcément pour euh la classe mais ça peut être aussi pour aider l'école ou pour faire que les choses avancent euh avancent et donc euh on d/on propose ou on demande-ou/pour que ça change/pour que/même pas que pour la classe/mais euh

337.Présidente : Carla t'as t'as pas dit beaucoup de choses tu veux dire quelque chose ou pas?

338.Carla : euh- non je réfléchis

339.Michel : on est là pour ça !

389.Présidente : Carla

390.Carla : on a notre réponse/ceux des autres/et on a de/on a des avis peut-être différents/mais au début quand on nous dit ça on sait pas trop/et puis /plus le débat y continue/et plus on sait des choses dans nos têtes/et puis maintenant on sait/on sait.

III) Qu'en est-il de l'étayage mis en oeuvre in situ ?

Pour aller plus avant dans la compréhension de la nature de l'étayage mise en oeuvre par l'animateur au cours de cette DVP, revenons à présent en détail sur l'instanciation "en acte" de chacune des trois fonctions décrites plus haut, à la lumière des explicitations de l'acteur lui-même.

A) Du point de vue de l'enrôlement, nous relevons trois grandes catégories de gestes en termes de négociation du cahier des charges des "métiers" dévolus aux élèves, d'explicitation du rôle de l'animateur et de déclaration a priori d'un réel intérêt pour les propos à venir. Cette phase

d'enrôlement prend ici une part importante en début de séance, alors même que le contexte particulier de cette DVP nous fait supposer que l'enrôlement à proprement parler des élèves est acquis antérieurement. Non seulement ils connaissent parfaitement le dispositif pour le pratiquer régulièrement dans leur école, mais de plus ils se sont portés volontaires pour participer à cette démonstration.

Tr3 [...] alors euh--pour que--les choses soient très claires on va d'abord s'installer un petit peu donc dans nos fonctions/hein/les fonctions c'est-à-dire tout d'abord un certain nombre de/de rôles/alors par exemple Paul est euh président/est-ce que tu peux me dire/ce que c'est qu'être président/[...]

La facilité avec laquelle ils définissent le cahier des charges de chacune des fonctions qui leur sont dévolues témoigne sans conteste de cet enrôlement a priori. Aussi, le souci d'explicitation dont fait preuve l'animateur répond-il davantage à son propre besoin de connaître les habitudes des élèves qu'à un réel besoin d'enrôlement de ces derniers :

".. ils ont une pratique qui est un petit peu différente, par exemple là il y a les philosophes et il y a aussi disons les observateurs et ... ce n'est pas toujours le même dispositif auquel je suis confronté. C'est la raison pour laquelle je demande disons au départ [...] quelles sont les différentes fonctions qui sont exercées et puis ensuite [...] j'infléchis un petit peu... légèrement le dispositif dont ils ont l'habitude pour introduire un certain nombre de choses. D'ailleurs au début, il me semble que je... (jetant un oeil sur le verbatim)... je rectifie disons quelques points là sur... quand on intervient, bon etc. j'affine un petit peu. Par exemple la synthétiseuse a l'habitude d'intervenir mais à son initiative alors que c'est moi qui lui demande donc heu ... qui choisit le moment donc où elle interviendra." (Extrait de l'entretien Tozzi-Vannier).

Au-delà de cette première catégorie de gestes d'enrôlement ayant trait à la négociation du cahier des charges des "métiers" exercés par les élèves eux-mêmes, la mention explicite du rôle d'animateur affranchi des règles de prises de parole et la manifestation d'un réel intérêt pour ce que les élèves vont pouvoir lui apprendre sont également à prendre en compte dans la définition de l'expertise, comme en témoignent les extraits du verbatim ci-après :

Tr33 [...] /je suis très intéressé par ce que vous allez dire sur le sujet/parce que moi je ne suis plus un enfant/je ne sais plus comment ça pense un enfant/j'ai beaucoup à apprendre/c'est ça qui est intéressant aussi /pour moi/parce que vous vous allez apprendre certaines choses/mais moi aussi/ [...]. Tr35 [...] /alors à partir de maintenant/c'est Jean (Paul) donc qui donnera la parole et euh moi j'interviendrai euh voilà/le temps que je sois intervenu et tu donneras ensuite la parole à l'élève suivant/ [...]

Lors de notre entretien, Michel Tozzi insiste sur l'un et l'autre des ces deux aspects jugés "critiques" au sens où ils font la différence avec d'autres pratiques philosophiques :

[...] C'est un grand débat que j'ai eu avec Sylvain Connac et lui il dit que... heu... si tu veux favoriser la démocratie il faut favoriser à ce moment là les interactions disons entre les participants. Et moi, comme je suis à l'affût de tous les kairos philosophiques, alors je ne demande pas la parole... c'est-à-dire je m'exonère de la règle selon laquelle le président donne la parole à celui qui a levé la main. Moi je ne lève pas la main. [...] Mais c'est une exception que je fais à la démocratie au nom de la philosophie. C'est pour ça que je dis que là-dedans si tu veux il y a une tension entre philosophie disons et démocratie et je ne suis pas démocrate au niveau de la présidence parce que je suis sur les kairos philosophiques et que je travaille les exigences de conceptualisation, problématisation et argumentation. Et que je raterais d'une certaine façon... parce que j'ai essayé moi de etc. mais ça diffère à ce moment là ma parole donc je ne peux intervenir qu'après. (Extrait de l'entretien Tozzi-Vannier).

Quant à l'intérêt déclaré a priori pour tout ce que les élèves vont pouvoir sur le sujet, Michel Tozzi précise :

D'habitude c'est eux qui choisissent les sujets. Ils m'en proposent deux ou trois [...] là, ils n'étaient pas au courant ! Donc c'est moi qui avais proposé parce que ça me semblait très intéressant de les faire discuter sur le conseil et de les faire discuter sur la DVP. Parce que ce qu'ils allaient dire sur le fond, c'était très éclairant pour voir ce qu'était la DVP. C'est-à-dire qu'on allait... ils allaient me dire eux des choses sur leurs pratiques du conseil et de la DVP. Et ça, en tant que praticien j'allais dire, ça m'éclairait exactement sur toutes les compétences qui se développaient etc. Donc j'étais très intéressé aussi personnellement sur ce qu'ils allaient dire (ibid.).

A noter enfin que le dispositif lui-même, tel qu'il a été conçu par Michel Tozzi, instaure des conditions favorables à la discussion, l'exercice des différents "métiers" oeuvrant de conserve pour que chacun puisse s'exprimer, être écouté, être confronté à des points de vue différents, tirer profit de cette confrontation pour enrichir son propre point de vue, etc. Autant de règles qui régissent un débat démocratique, règles transposables dans le cadre d'un débat philosophique, règles nécessaires mais qui ne garantissent cependant pas, à elles seules, la visée philosophique propre à la DVP. C'est la raison pour laquelle, la fonction de co-élaboration au coeur d'un étayage à visée d'apprentissage revêt ici un caractère incontournable. Ce que nous convenons de nommer ici une "posture interventionniste" illustre parfaitement cette prise en charge d'une part de l'activité réflexive des élèves inscrite dans un projet de transfert de responsabilité. A ce titre, seule une étude longitudinale de l'animation de DVP avec un même groupe d'élèves pourrait rendre compte de l'effectivité de ce transfert.

B) L'essentiel de l'étayage vise la co-élaboration d'une pensée philosophique, au sens où il s'agit d'aider les élèves à problématiser, conceptualiser et argumenter. Pour ce faire, l'animateur dispose d'une grande variété de gestes dont la plupart ont été mis en évidence par ailleurs et notamment ceux traitant de la reformulation, considérée par Michel Tozzi lui-même comme un aspect critique de sa pratique :

Alors, moi la reformulation disons j'ai écrit un article sur les sept fonctions de la reformulation dans les Cahiers pédagogiques et je pense que la reformulation a de l'intérêt à la fois pour celui qui se sent écouté, accueilli, compris, reconnu mais elle a une fonction de clarification disons pour le groupe et elle acte aussi des avancées, la nouveauté de ce qui vient de sortir [...] (ibid.).

Nous pourrions envisager de revisiter ces écrits à l'aune de notre cadre théorique, mais là n'est pas notre propos. Nous nous intéressons à l'organisation générale de l'activité d'étayage, à la recherche des conceptualisations en acte qui la fonde, autrement dit des "propositions tenues pour vraies sur le réel" qui sous-tendent les conduites observées. Le chercheur seul ne peut émettre que des hypothèses à ce propos, hypothèses que seul le sujet concerné peut valider ou invalider. C'est tout l'enjeu de l'entretien de co-explicitation.

L'analyse du verbatim nous amène à penser la fonction de co-élaboration comme relevant d'une double articulation entre les dimensions individuelle et collective de l'étayage mis en oeuvre, articulation au service de l'avancée de la discussion à proprement parler et articulation favorisant le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, autrement dit d'une pensée partagée au sein d'un groupe à une pensée intériorisée par un élève singulier. Cette double articulation se traduit "en acte" par l'imbrication de différents types d'interactions dans le déroulement temporel de la discussion. Ainsi dans les phases que nous qualifierons d'accueil de la diversité des points de vue, partant d'une question assez large posée au groupe, on observe un enchaînement d'interactions à trois [président+élève+animateur] ? C'est le cas notamment au tout début de la discussion à proprement parler, du Tr40 au Tr65 ou encore à la suite d'une question qui vise à relancer la réflexion collective comme de Tr154 à Tr173 par exemple. Dans les deux cas, l'animateur intervient juste pour signifier l'accueil de la parole de l'élève par des reformulations dont voici un aperçu ci-dessous :

42. partager nos pensées/ voilà une première idée [...] ensuite c'est à qui?

45: voilà /donc discuter c'est partager/c'est donner des idées/c'est partager les idées qu'on donne/ oui ?

52. voilà /ça veut dire par la discussion on peut comprendre et apprendre donc un certain nombre de choses/ c'est à qui?

55. alors est-ce qu'en discutant/discuter c'est se raconter des choses/ça c'est une première [...] approche.

58. partager nos sentiments, oui.

Deux éléments corroborent l'hypothèse d'accueil de la diversité: d'une part, l'usage répété de marqueurs d'accord tels que "voilà" ou "oui" et d'autre part, l'incitation à enchaîner les prises de paroles à travers la question "c'est à qui ?" notamment. Ces gestes d'accueil permettent d'installer une bonne dynamique de groupe en favorisant les prises de parole d'un maximum d'élèves. Ils répondent également au besoin de disposer de suffisamment de "matière" pour mener à bien la discussion.

Le recours au reformulateur participe également à ce souci de ne pas trop intervenir, tout en maintenant l'exigence d'intelligibilité des propos tenus par les élèves. C'est par exemple le cas à deux reprises entre les Tr40 et 65 durant lesquels Charlotte, qui assure la fonction de reformulatrice, est directement sollicitée par l'animateur pour expliciter les propos de Léon :

47.Léon : moi je pense que si on discutait pas/on pourrait pas beaucoup-- comprendre/parce qu'on apprendrait pas des autres--

48.MT : alors il y a une idée intéressante là/quelle est son idée là? Donc Charlotte

49.Charlotte : euh

50.MT : ce qu'il vient de dire Léon là

51.Charlotte : en fait-- son idée c'est euh si on discutait pas si on y échangeait pas des choses de chacun d'entre nous/on on comprendrait pas certaines choses

Et un peu plus loin dans la discussion :

62.Léon : ben en discutant des fois hé ben ça peut soulager parce que y a des choses qu'on avait au fond de soi et qu'on arrive pas à dire et dont personne n'a conscience

63.MT : voilà une idée nouvelle et intéressante/tu peux nous dire Charlotte/cette idée 64.Charlotte : en fait/c'est/pour certaines personnes/c'est soulageant de dire ce qu'on a euh de de--- lourd sur le coeur et euh de les partager/ça soulage

Ce n'est que dans un second temps que des mini-dialogues sont menés avec un élève en particulier, comme si cette modalité d'interaction risquait d'empêcher l'installation de la dynamique attendue lors de la phase d'accueil :

"J'ai des mini-dialogues mais ça dure disons deux ou trois tours de parole pour que l'élève aille plus loin dans ce qu'il a dit et donc c'est à la fois du point de vue de l'intervenant pour qu'il aille plus loin dans sa propre pensée et du point de vue du groupe pour qu'on approfondisse une idée nouvelle qui vient d'arriver. [...] je distingue bien disons les questions que je pose nominativement à quelqu'un pour qu'il aille plus loin, des questions que je pose souvent à la cantonade, souvent d'ailleurs après une reformulation de façon à ce que le groupe se mette collectivement en recherche" (ibid.).

Les deux modalités d'interaction décrites jusqu'à présent décrivent un schéma de "discussion centralisée", au sens où tous les propos des élèves transitent par l'animateur. Seule la phase métacognitive rompt avec ce schéma dès lors que l'animateur reste en retrait alors que plusieurs élèves prennent la parole tour à tour. Pour autant, on observe très peu de réelles interactions entre élèves au sens où ils se répondraient les uns aux autres, comme si la dynamique instaurée jusqu'ici faisait obstacle.

De la double articulation énoncée ci-dessus, la seconde est sans doute la plus délicate. La focale n'y est plus tant l'avancée de la discussion à proprement parler. Il ne s'agit plus seulement de contribuer à l'élaboration d'une pensée collective, l'animateur assurant l'intelligibilité des propos tenus ou la

pertinence des reformulations et des relances. C'est de l'intériorisation des processus de penser propres à l'activité philosophique qu'il s'agit, processus qui définissent la compétence visée chez l'élève. Or, il semblerait qu'à aucun moment, ces processus ne soient rendus explicites pour les élèves. Ils restent au contraire totalement implicites, alors même qu'ils fondent l'organisation même de l'activité d'étayage de l'animateur. Cette remarque mérite sans doute un nouvel entretien avec Michel Tozzi en tant que concepteur et animateur du dispositif lui-même. Pour l'heure, nous faisons l'hypothèse que c'est dans l'exercice même des métiers de reformulateur et de synthétiseur que cet autre aspect de l'étayage est à étudier. En d'autres termes, ces fonctions dévolues aux élèves, seraient les vecteurs du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique.

C) Quant à la mise en confiance, elle se manifeste tout au long de la discussion et sans doute de manière plus prégnante encore que ce qu'un verbatim peut donner à voir. Il faudrait pour juger de la prégnance de cette fonction dans les gestes de l'animateur, s'attacher aux nombreuses manifestations non verbales dont peut faire preuve Michel Tozzi dans les vidéos réalisées par ailleurs.

IV) En guise de conclusion provisoire à cette étude

Cette étude met en évidence trois des éléments qui caractérisent, selon nous, la nature de l'étayage mis en oeuvre dans cette DVP. Le premier d'entre eux tient dans la conception même d'un dispositif étayant, au sens où la définition des différentes fonctions dévolues aux élèves contribue efficacement au maintien de l'exigence philosophique. La seconde caractéristique correspond à cette mise en tension très subtile entre l'étayage de l'activité réflexive d'un élève en particulier et la contribution à l'avancée de la pensée collective, illustrant en cela le ressort même de la discussion philosophique. Enfin, le haut degré d'intervention de l'animateur qui se considère alors comme le "vigile philosophique" :

Pour moi dans une DVP y a deux exigences... une exigence démocratique et une exigence philosophique [...] mais elles sont en tension et je privilégie par mon degré d'interventionnisme la philosophie par rapport à la démocratie (28') et ça se discute. [...] Je réduis peut-être l'autonomie et... le pouvoir d'initiative disons des élèves en intervenant autant, mais je n'arrive pas à me débarrasser si tu veux un petit peu du fait que moi je suis le vigile philosophique là-dedans.

Mais nous sommes loin d'avoir épuisé toute la richesse de l'expertise de Michel Tozzi en la matière, tout comme sa capacité à l'explicitier dans le cadre de nos méthodologies d'analyse de l'activité. Aussi envisageons-nous de poursuivre cette exploration en vue de nos prochaines rencontres UNESCO en novembre 2014. Peut-être pourrions-nous concevoir des études comparatives prenant en compte la variété des publics, de leur plus ou moins grande familiarité avec le dispositif, voire des thématiques proposées. A suivre donc.

(1) C'est ainsi que Bruner définit les critères de la "bonne tutelle", au sens d'un étayage adapté au besoin de l'enfant (Bruner, 1983).

(2) (Nous empruntons cette terminologie à Barbara Rogoff (Rogoff, 1990).

(3) (Nous parlons ici de "situation de résolution de problème", en assimilant cette expression courante à une proposition tenue pour vraie sur le réel, en référence à l'Emile de Rousseau : "On n'apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose", question et problème étant ici confondus.

(4) (PHILEAS est un groupe de recherche collaborative rassemblant des praticiens et des chercheurs. Il est coordonné par Edwige Chirouter au sein du CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes).

(5) Calcul établi à l'aide de la fonction "statistiques" de WORD, sans autre prétention que de donner des indications de tendance.