

La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment?

Mathieu Gagnon, Ph.D., professeur régulier, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada

I) L'animation de dialogues philosophiques : assurer un passage de la photo à la vidéo

L'animation de dialogues philosophiques est une tâche complexe. Plusieurs raisons permettent d'expliquer cette complexité, dont le fait qu'une telle animation demande d'adopter une posture résolument différente de celle à laquelle nous avons été habitués, et ce, qu'il soit question d'éducation formelle, non-formelle ou informelle. En effet, du moins dans le contexte des dialogues philosophiques tels que nous les concevons, l'enseignant ou l'animateur délaisse en bonne partie son autorité informative au profit d'interventions éducatives centrées sur le questionnement. Ce point est central selon nous, et bien plus complexe qu'il n'y paraît à première vue... Il n'existe pas de recettes pour questionner, et ce, même si nous avons à disposition, dans nombre de matériels pédagogiques joints à la philosophie pour enfants et adolescents (PPEA), des banques de questions associées à un thème spécifique. Pensons, par exemple, au matériel Lipman dans lequel se trouve une quantité importante de plans de discussion (guides pédagogiques), ou encore aux "histoires" de O. Brénifier (par exemple dans *Philoz'enfants*) qui sont, pour l'essentiel, structurés autour de questionnements. Seulement, ces questions ne peuvent être utilisées comme une liste qu'il suffit de passer dans l'ordre. Dans de tels cas, il n'est pas rare que l'intérêt pour la discussion diminue plutôt que d'augmenter, ou encore que les questions formulées soient considérées par les participants comme "artificielles", puisqu'elles ne cadrent pas avec le développement de la discussion ou qu'elles initient des retours en arrière...

Comment, dès lors, questionner de manière non seulement à maintenir l'intérêt pour la discussion, mais également et surtout pour progresser dans la recherche ?

L'art du questionnement ne se résume pas à l'application d'une technique. En ce sens, il s'agit bien davantage d'une compétence, laquelle demande de mobiliser certaines attitudes (par exemple l'écoute, le respect, l'ouverture d'esprit), de même que certaines habiletés, ainsi que certaines connaissances. Et puisqu'il s'agit pour l'animateur de délaisser son autorité informative, l'animation d'un dialogue philosophique, au sens où nous l'entendons, ne saurait répondre en tout à une approche dite "socratique", puisque Socrate lui-même, dans ses démarches de questionnement, savait déjà en quelque sorte où il souhaitait mener son interlocuteur. Il cherchait en effet à démontrer quelque chose par le recours au questionnement : ses interlocuteurs croyaient savoir alors qu'en fait, ils ne savaient pas.

C'est pourquoi, lorsque nous parlons de dialogues philosophiques, l'animateur est qualifié de "facilitateur" et non de "guide", puisque l'idée de guide laisse entendre une destination préétablie et un chemin dessiné a priori pour y arriver. Le facilitateur quant à lui ne dirige pas vers un contenu, ne questionne pas les participants afin qu'au final, ils soient conduits à penser de telle ou telle manière, laquelle aurait été définie d'avance. Lorsqu'un animateur procède ainsi, ses questions deviennent inévitablement biaisées et les participants ont tôt fait de repérer qu'il s'agit d'une ruse qui vise à leur faire croire qu'ils pensent par eux-mêmes, alors que les réponses aux questions sont ciblées en amont. Avec pour résultat que les participants risquent de décrocher et de demander à l'animateur de leur dire quoi et comment penser, ce qui, à l'évidence, va à l'encontre des visées poursuivies dans une telle démarche.

Mais alors, comment faire? Vers quoi diriger notre attention lorsque nous animons? Selon nous, la réponse à cette question se trouve dans l'idée de "processus". Il s'agit, pour l'animateur, d'assurer le passage de la photo, qui se structure sur un contenu à faire apprendre et qui présente les concepts comme s'ils étaient figés et "chauves" (c'est-à-dire sans ambiguïté), à la vidéo, où ce sont les mouvements, les relations et les déplacements qui tiennent lieu de point focal. Dit autrement, le regard de l'animateur devrait, à notre avis, porter sur les processus. Or, il convient de ne pas voir ces processus comme étant figés, prédéterminés par des étapes bétonnées et linéaires dans l'absolu car, dans ce cas, nous faisons face aux mêmes points d'achoppement que ceux découlant d'une approche centrée sur les contenus: le processus devient le contenu, et sa mise en oeuvre conduit à une perspective particulière sur l'objet de la recherche.

En terme de formation, lorsque nous souhaitons outiller les intervenants à diriger leur attention sur les processus, afin qu'ils soient en mesure de proposer des questionnements ancrés dans les échanges et porteurs de réflexivité, nous tentons de diriger leur attention sur au moins deux aspects, qui sont généralement traités de manière concomitante. D'abord, nous entreprenons une formation épistémologique, puisqu'elle est au coeur de la posture que doit adopter l'animateur. En ce sens, les processus de recherche ne sont pas dépeints de manière linéaire selon une démarche de type "étapiste", mais bien selon une perspective itérative qui met en avant une épistémologie de la complexité au sens de Morin, c'est-à-dire qui met l'accent sur les relations - nous pourrions même parler dans ce cas, bien qu'il s'agisse d'un néologisme, d'une épistémologie relationniste. Cette épistémologie ne doit pas être confondue avec le relativisme, qui pour sa part laisse peu de place aux dialogues raisonnés et critiques, mais bien comme étant une perspective à partir de laquelle les différentes "étapes" associées aux processus de recherche sont davantage considérées comme des "espaces" de résolution dans lesquels nous pouvons voyager - par exemple espace-problème, espace-solution, espace-réflexivité...

Dans un second temps, nous veillons à ce que les animateurs développent ce que nous appelons des repères métacognitifs, à partir desquels il devient possible de diriger le regard sur les processus réflexifs. Ces différents repères sont liés à ce que nous appelons des habiletés de pensée et servent, dans le cadre de nos activités de formation, de point d'ancrage aux interventions éducatives

effectuées lors des dialogues philosophiques. En développant un tel regard, nous souhaitons développer une plus grande autonomie dans l'animation qui, le cas échéant, ne dépend plus nécessairement d'un plan de discussion préétabli, mais de l'acuité intellectuelle de l'animateur. Seulement, il nous apparaît que le développement d'un tel regard nécessite quelque prudence qui permet d'en maximiser les retombées et d'éviter, par là même, des dérives potentielles. Nous consacrerons les prochaines lignes à exposer notre modus operandi. Pour ce faire, nous centrerons principalement notre propos sur le volet métaconnaissances, réservant la dimension épistémologique pour un autre article.

II) Le développement de métaconnaissances pour l'enrichissement de l'intervention éducative en Philosophie Pour Enfant : pourquoi et comment?

Il existe une liste impressionnante d'habiletés de pensée sur lesquelles nous pouvons travailler dans le cadre de la formation à l'animation de dialogues philosophiques. En témoigne celle, non exhaustive, que nous avons développée suite à l'observation de plus de 60 heures de dialogues entre des enfants (Sasseville et Gagnon, 2012¹). C'est à cette liste que nous nous référons, en première instance, lorsque nous entreprenons une formation d'animateurs. Mais comment nous y prenons-nous pour que les apprentissages effectués eu égard à ces éléments deviennent des ressources utiles pour l'animation? À la lumière de nos différentes expériences de formation, il nous est apparu qu'au moins trois types de connaissances devaient alimenter cette formation, à savoir : 1) déclaratives; 2) procédurales; 3) situées. Examinons de plus près chacun de ces types.

A) La place des métaconnaissances déclaratives

Il est généralement admis que pour être en mesure d'observer une chose ou un phénomène, encore faut-il en avoir une connaissance minimale. Dans ce cas, les métaconnaissances déclaratives guident notre regard sur certains aspects, ou certains mouvements de pensée à partir desquels se structurent les réflexions communes en Philosophie Pour Enfants. De fait, si je ne sais pas ce qu'est un exemple et un contre-exemple, un présupposé, une analogie, une conséquence, etc., il m'est tout simplement impossible d'observer une discussion. C'est dire à quel point l'observation relève de l'attention sélective et comment, à l'instar de Fourez, aucune observation n'est totalement vierge : pour observer, il est besoin d'une grille guidant le regard, qu'elle soit implicite ou explicite, consciente ou inconsciente. Nous n'observons jamais à partir de rien, mais toujours en fonction d'un projet d'observation (intention pédagogique, projet, finalités poursuivies, cadre théorique, paradigme, question de recherche, etc.). Or, dans le cadre des formations à l'enseignement que nous connaissons, le développement de métaconnaissances déclaratives ne figure que très rarement, voire aucunement, au palmarès des connaissances à développer chez les enseignants en formation initiale ou continue). Il s'agit pour nous d'une lacune importante, d'autant que tout apprentissage, toute connaissance du monde qui nous entoure s'appuie d'une manière ou d'une autre sur une série d'habiletés de pensée...

C'est pourquoi, lorsque nous proposons une formation à l'animation de dialogues philosophiques, nous invitons les participants à développer une meilleure connaissance de ces habiletés. Nous travaillons de manière graduelle : le développement de ce type de métaconnaissances s'effectue par le biais d'une discussion informée, c'est-à-dire appuyée par une brève présentation théorique, des habiletés étudiées. Il s'agit de faire ressortir les principales caractéristiques associées à ces habiletés, les éléments à partir desquels il devient possible de mettre en évidence leur différence spécifique ainsi que les relations qu'elles peuvent entretenir avec d'autres habiletés. Le repérage s'appuie sur une série de critères, qui constituent des repères déclaratifs ou théoriques pour l'animation.

Ces métaconnaissances déclaratives constituent un levier essentiel pour animer des dialogues philosophiques attentifs aux processus. Mais celles-ci demeurent en elles-mêmes insuffisantes. Pour qu'elles gagnent en efficacité et en signification, elles doivent être accompagnées de métaconnaissances procédurales et situées, car autrement, la lecture d'ouvrages sur les habiletés serait suffisante pour devenir un bon animateur, ce qui, en réalité, n'est pas le cas... Dès lors, comment procéder pour favoriser une compréhension plus opérationnelle de ces métaconnaissances déclaratives?

B) La place des métaconnaissances procédurales

Savoir ce qu'est une habileté et être en mesure d'en restituer la définition de manière formelle n'offre pas de garantie sur nos capacités à les mobiliser adéquatement ou encore à comprendre comment elles fonctionnent. Partant, il apparaît précieux non seulement d'en avoir une connaissance déclarative (ou théorique du type "ceci est cela") au moyen de laquelle, par exemple, nous pouvons associer la bonne définition à la bonne habileté (exercices que nous retrouvons en quantité à l'intérieur des différents manuels scolaires en éthique au Québec), mais aussi d'y développer des connaissances procédurales, ou dit autrement, des savoir-faire plus "techniques" qui nous permettent de les mobiliser. Il s'agit de s'entraîner, comme un sportif développe des habiletés spécifiques, de manière décontextualisée ou isolée (par morcèlement), afin d'acquérir certains automatismes qui, le cas échéant, lui seront utiles lors de situations authentiques et complexes. Les travaux issus du champ de la psychologie cognitive sont utiles et montrent comment, par de tels "entraînements", des réseaux de connexions synaptiques se développent et permettent d'asseoir des "patterns", des réflexes grâce auxquels nous pourrions éventuellement réagir en fonction de la situation.

Plusieurs stratégies s'offrent à nous afin d'aider les futurs animateurs à développer ces "réflexes", ou à acquérir ces métaconnaissances procédurales. À cet égard, les exercices proposés dans les différents guides pédagogiques développés dans la perspective lipmanienne peuvent contribuer à cet apprentissage. Pour chacune des habiletés ciblées, il existe une variété d'exercices qui permettent de s'entraîner et qui, par là même, contribuent à favoriser une certaine musculature de la pensée. À cela s'ajoute les nombreux exercices disponibles à l'intérieur des corpus associés aux cours de logique formelle. En ce sens, au moins deux scénarios sont possibles :

1) Procéder à un entraînement décontextualisé, en mettant l'accent sur une habileté particulière, sans égard au développement d'une thématique spécifique. C'est le cas, par exemple, lorsque nous présentons aux participants les différents types de présupposés (logique, théorique et contextuel), et que par la suite nous leur proposons une série d'énoncés, touchant des thèmes très variés, à partir desquels ils doivent relever des présupposés. Vous trouverez un exemple de ce type d'exercice à l'adresse suivante :

<http://edupsy.uqac.ca/aqpe/blog/files/1d56874061f009cef0dd46c5b77280bc-14.html>

2) Procéder à ce type d'entraînement en s'appuyant directement sur une thématique abordée lors de la discussion ce qui, par là-même, permet à la fois de pratiquer une habileté particulière et d'alimenter les réflexions sur une question spécifique. L'exercice suivant, traitant de l'amitié, représente bien ce dont il est ici question :

Exercice : L'amitié

Pouvez-vous dégager ce qui est sous-entendu dans les commentaires suivants?

Dites si vous êtes en accord avec ces suppositions.

Exemple

Lucie: "Jean et moi sommes des amis parce que nous avons les mêmes goûts."

Supposition : Ceux qui ont les mêmes goûts sont des amis.

Et dans ces cas ?

1. Arnault: "Jean est différent de moi, il ne peut donc pas être mon ami."
2. Aline: "Julie me ressemble trop, elle ne peut donc pas être mon amie."
3. Marc: "Louise ne peut pas être mon amie parce que je suis un garçon et qu'elle est une fille."
4. Martin: "Simon ne peut pas être mon ami parce qu'il n'aime pas les mêmes groupes de musique que moi."
5. Lucie: "Jocelyne a le même âge que moi, donc elle peut être mon amie."
6. Lidia: "Julie ne peut pas être mon amie puisqu'elle est ma soeur."
7. Maude: "Jacques est un noir et moi je suis une blanche, il ne peut donc pas être mon ami."
8. Luc: "Robert et moi voulons tous les deux être le meilleur étudiant de l'école, nous ne pouvons donc pas être des amis."
9. Richard: "Francis me comprend bien, il est donc mon ami."
10. France: "Sébastien et moi partageons toujours notre repas du midi, nous sommes donc des amis."
11. Florance: "Michel et moi sommes amoureux, nous ne sommes donc pas des amis."
12. Alain: "Sophie me crie toujours des noms, elle n'est donc pas mon amie."
13. Marcel: "Jacques et moi ne sommes pas des amis parce que Jacques est toujours violent avec moi."

Ce type d'entraînement peut avoir de l'impact sur l'animation, puisqu'il aide les enseignants à mettre en action une habileté particulière, et conséquemment leur fournit des connaissances sur lesquelles ils pourront s'appuyer afin d'aider les participants à s'approprier eux-mêmes ces métaconnaissances procédurales. Néanmoins, pour peu que ce type de métaconnaissances soit utile, voire nécessaire, il nous semble également insuffisant pour bien former un animateur, Dans ce cas, le champ de la cognition située fournit de précieux éclairages...

C) La place des métaconnaissances situées

Si c'est une chose de parvenir à "répéter" des définitions associées à différentes habiletés et de développer des automatismes touchant les procédures qu'elles peuvent impliquer, il en est une autre de parvenir à repérer ces habiletés dans le "feu de l'action", c'est-à-dire dans le cadre de situations complexes. Tout comme il en est une autre de parvenir à mettre en évidence les impacts de la mobilisation d'habiletés dans le développement de la réflexion, ou encore d'identifier des moments lors desquels certaines habiletés n'ont pas été mobilisées mais auraient gagné à l'être. En effet, nombre de travaux tendent à montrer (voir notamment Rey, 1996) qu'en situation, les connaissances développées de manière formelle et décontextualisée ne sont pas nécessairement mobilisées - la structure de surface faisant régulièrement perdre de vue la structure profonde. Rien ne garantit en somme que d'être capable de restituer des définitions abstraites et de développer des réflexes sera réinvesti en situation complexe. C'est pourquoi les athlètes ne se limitent pas à pratiquer isolément des habiletés, mais se mettent en contexte authentique afin de les mettre en pratique, de mieux saisir les moments où il est approprié de les mobiliser. Il s'agit là du propre des compétences. À cet égard, il nous est apparu au fil de nos formations que le recours systématique à des observateurs représentait une stratégie intéressante.

La mise en place d'une culture de l'observation en situation permet de développer des habiletés de repérage, de mobilisation et d'intervention en contexte de complexité, trois éléments que nous considérons comme fondamentaux dans l'animation de dialogues philosophiques. L'observation aiguise le regard, ce qui est une qualité indispensable lors de l'animation d'un dialogue philosophique. Animer, c'est être en mesure de faire du repérage métacognitif dans l'action et d'orienter nos interventions en fonction de ces observations. En ce sens, qu'il ne s'agisse pas, dans un tel contexte pédagogique, de transmettre une conception prédéterminée n'implique pas que l'animation consiste en une improvisation totalement libre et absente de repères. Ici, les habiletés de pensée comptent parmi les repères pour l'animation, elles sont des points d'ancrage pour le questionnement.

Mais comment la capacité à repérer dans l'action des habiletés cognitives ou des types de raisonnement peut-elle enrichir l'animation de dialogues philosophiques? Pour que les deux soient interreliés, certaines conditions doivent être réunies, et certaines clés nous permettent d'y arriver plus efficacement... Lorsque nous travaillons avec de futurs animateurs, l'observation est structurée selon différents éléments. D'abord il y a des éléments précis à observer, généralement pas plus de

deux ou trois afin d'éviter les surcharges cognitives. Ensuite, différents regards guident ce repérage. C'est pourquoi nous demandons aux participants :

1. d'identifier des moments où ils ont observé telle ou telle habileté ;
2. de réfléchir aux impacts de la mobilisation d'une habileté (ou de la combinaison de différentes habiletés) sur le développement de la réflexion commune ;
3. de relever des cas où une habileté a été mobilisée, mais pas nécessairement de façon adéquate ;
4. de noter des exemples de situation où une habileté n'a pas été mobilisée alors qu'elle aurait pu (voire "dû") l'être pour faire progresser la recherche ;
5. de proposer des questions qui ont été ou qui auraient pu être posées. À l'égard de ce dernier point, les questions générales d'animation peuvent représenter des clés intéressantes, puisqu'elles sont associées à différentes habiletés de pensée et qu'elles outillent les animateurs dans le développement de leur autonomie (Gagnon, 2005). Nous ajouterions également que l'une des clés qui nous est apparue dans les premiers moments d'un tel exercice est de s'appuyer sur les différents sophismes. Dans tous les cas, les participants ont aimé observer ces éléments et y ont vu des retombées directes non seulement lors des dialogues philosophiques, mais également dans leur vie quotidienne.

Conclusion

Il existe de nombreuses façons de former un animateur à l'animation de dialogues philosophiques. Nous ne saurions dire si la nôtre est résolument meilleure que celles des autres ; pour cela, des études scientifiques seraient nécessaires. Nous croyons que le développement de métaconnaissances chez les animateurs est capital, dans la formation des enseignants en général, alors qu'il demeure malheureusement négligé. Il en va de la formation d'une "tête bien faite", comme le souhaitait Montaigne, et qui devrait servir de visée à tout projet éducatif. Nous espérons que la démarche que nous venons de présenter pourra inspirer quelques formateurs et, qui sait, aura des répercussions dans les classes !

(1) voir les articles de Gagnon et Sasseville dans les n° 59 et 60 de Diotime