

Une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) en CM2 sur "Être différent" : le point de vue de l'animateur

Michel Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation, didacticien de l'apprentissage du philosophe, Université P. Valéry de Montpellier

Je peux analyser cette discussion, dont on trouve par ailleurs le verbatim, de deux points de vue :

- celui, plus distancié, du didacticien qui s'interroge sur le caractère à la fois démocratique et philosophique des échanges dans sa séance ;
- celui, plus impliqué, de mon rôle d'animateur.

Je réagirai enfin sur les analyses plurielles des participants à l'atelier "Regards croisés" de l'Unesco 2014, qui ont travaillé sur le verbatim et la vidéo de cette discussion.

I) Cette discussion est-elle à la fois démocratique et philosophique ?

C'est cette articulation d'une visée démocratique et d'une visée philosophique qui me semble constituer la spécificité du dispositif ici mis en place et analysé, qualifié pour cette raison de DVDP.

A) Le caractère démocratique de la discussion

J'entends par discussion démocratique des échanges d'idées où chacun peut exercer librement un **droit à la parole** pour exprimer son point de vue sur un sujet, sans y être forcé (**droit de se taire**) ; où le maximum de participants s'engagent dans la discussion, car on a besoin du maximum d'avis ; où il y a **des règles de circulation de la parole** non tributaires d'un arbitraire personnel, mais démocratiquement fondées (ex : inscription de ceux qui veulent parler, priorité aux moins-disants, perche tendue aux muets, lecture de ce que l'on a écrit etc.) ; où des **fonctions différenciées** sont nécessaires (présidence de séance pour répartir la parole, secrétariat de séance pour garder une mémoire...) ; où une **éthique communicationnelle** favorise la prise de parole (confiance, sécurité, être considéré comme un interlocuteur valable etc.) ; et où un **temps d'analyse** du caractère démocratique de cette discussion est institutionnellement prévu, afin de développer une intelligence individuelle et collective d'un fonctionnement démocratique, et de pouvoir l'améliorer par l'entraînement.

Dans la discussion analysée, certains éléments me semblent aller dans un sens démocratique :

1) Le choix de la discussion par les élèves eux-mêmes. Ils ont proposé plusieurs sujets de discussion, et il a été retenu celui proposé dans et par les deux classes concernées. L'initiative et le choix appartiennent à ceux qui sont concernés par la discussion.

2) **Le choix des élèves pour participer à la discussion.** Comme il y avait de nombreux volontaires, la participation a été tirée au sort. Il n'y a pas de favoritisme, mais égalité des chances de participation laissée au hasard, et non à la décision (trop) humaine.

3) **Le partage du pouvoir de l'animateur en plusieurs fonctions** ou "métiers" : président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants. Il y a un système de coanimation répartissant les pouvoirs entre animation sur le fond, présidence de la parole sur la forme, reformulation de discutants et synthèse des échanges collectifs. Le maître ne cumule pas tous les pouvoirs ; et le fait pour certains élèves d'avoir du pouvoir leur permet de développer des compétences sociales (présider démocratiquement un groupe, en assurer la mémoire etc.), et cognitives (reformuler, prendre des notes, synthétiser). La démocratie est ici formatrice.

4) **La rotation à l'intérieur de la séance des fonctions** de coanimation. Les fonctions sont tournantes, non monopolisées par certains.

5) **L'installation des coanimateurs dans leur métier** pour qu'ils soient bien au clair sur leur cahier des charges, et pleinement responsables de son exercice.

6) **Des règles de répartition de la parole**, évitant l'arbitraire personnel du "chef" de la parole (et un éventuel abus de pouvoir), et priorisant la parole aux "moins-disants", pour que le maximum de discutants s'expriment.

7) **L'analyse in fine de son métier** de coanimateur et de discutant, pour développer l'intelligence des fonctions nécessaires à l'organisation et au fonctionnement démocratique d'un groupe.

8) Le fait qu' **un compte rendu de la discussion sera fait à ceux qui n'ont pu participer**, associant ainsi les absents à l'évènement.

On peut cependant modérer ce point de vue par quelques remarques : la parole est utilisée très inégalement, malgré la priorité aux élèves peu intervenus jusque-là. La règle de solliciter les muets n'a pas été utilisée par le président, alors qu'elle favorise statistiquement d'après mes recherches leur prise de parole (2 à 3 fois sur trois). Il n'y avait pas dans cette séance d'observateurs, qui peuvent aider au moment d'analyse.

Il y a aussi des gestes d'étayage démocratique :

- Rappel de la règle de priorité aux moins-disants (en 147, en 156).
- Appel à la coopération pour aider un camarade à s'exprimer (en 158, 162), pour compléter les idées émises (en 167), pour comprendre, ou reformuler,.

B) **La visée philosophique de la discussion est-elle effective ?**

Pour répondre à cette question décisive, j'utilise une grille d'analyse, à partir de trois questions reprenant les processus de pensée qui, selon moi, assurent une **visée philosophique** à la discussion.

1) Y a-t-il du questionnement dans le groupe, un sens du problème ?

C'est Laura (en 50), qui évoque la différence comme motif d'exclusion : "des fois t'as plus de défauts que les autres ++ et donc tu te sens un peu à l'écart (et en 52) tu te sens un peu peiné". La différence soulève pour elle un problème. Celui-ci est pointé par l'animateur mais son examen est renvoyé à plus tard. Quand il sera remis sur le tapis par l'animateur (en 179), les enfants n'embrayent pas dessus.

Dans la deuxième partie, les élèves ont beaucoup de difficulté à répondre à la question : "Comment vivre ensemble malgré nos différences ?".

2) Y a-t-il des définitions de notions élaborées ? Des distinctions conceptuelles opérées ? (processus de conceptualisation)

Les enfants s'appuient beaucoup sur des **exemples** pour définir la différence (d'ADN, de peau, de goût, de culture etc.), car il est plus facile de donner un exemple qu'une définition abstraite. Certaines **définitions plus abstraites** sont cependant données, au-delà des exemples : à ma question (en 39) "Qu'est-ce qu'être différent ?", qui appelle une définition, Laura répond (en 40) "ne pas avoir les mêmes particularités" et "avoir quelque chose d'unique". Même question (en 127), avec comme réponse "différent, c'est pas pareil".

Les enfants amènent eux-mêmes des **distinctions conceptuelles**: Lucas (en 47) sur différents (en fait) mais "égaux en droit" ; Jonquille (en 60) sur différents/semblables : "on est tous différents mais aussi on est pareil parce qu'on est tous des homo sapiens ; Ewan (en 85) sur différence physique/psychologique : "c'est pas parce qu'on a l'air pareil physiquement qu'on est vraiment pareils" (et en 87) "pareil physiquement... différent psychologiquement". Sur intérieur/extérieur, Marine dit (en 112) "à l'intérieur on est tous pareils + mais après c'est vrai qu'on a des différences à l'extérieur", distinction discutée/contestée par Elliot (en 115) et Jonquille (en 124).

3) Y a-t-il des thèses avancées et des arguments pour rationnellement les fonder ?

Oui, il y a formulation de thèses et production d'arguments.

- Laura avance **sa thèse** (en 74) "on est tous différent" et donne un argument ("on a pas les mêmes ponts de vue), mais trouve un **contre argument** avec les vrais jumeaux.
- Les enfants s'appuient beaucoup sur des **exemples** pour raisonner, appuyer leurs dires, les illustrer (exemple de Laura en 76 sur les épinards pour les différences de goûts; du tennis en 146, 155).
- Ce qui amène un processus d'argumentation, c'est souvent un accord ou désaccord entre élèves (ex en 117, 119, 124).
- A ma demande d'arguments quand il y a affirmation sans preuve (en 133, en 170), Lucas répond (en 134) par un "parce que" (nécessité d'être différent pour se reproduire), reformulé par Amélie

(en 136) en "parce que sinon... et donc". Jonquille (en 171) donne un argument ("besoin de se disputer pour relâcher ses nerfs").

- Eléonore (en 142) fait successivement deux raisonnements hypothético-déductifs
- Joseph (en 146) en fait un autre " si... ben (=alors)", illustré par un exemple. Mais il échoue (en 150) à le formuler plus abstraitement.
- Ce raisonnement (en 156) peut prendre la forme "Quand... (alors)...".
- Jonquille (en 174) fait successivement deux raisonnements hypothético-déductifs.

Conclusion sur la philosophicité des échanges :

L'animateur pose beaucoup de questions, mais les élèves ne s'en posent guère entre eux et à eux-mêmes. Faible niveau de problématisation donc dans le groupe. Mais les élèves apportent beaucoup d'éléments intéressants dans leurs réponses qui font avancer la réflexion commune. L'animateur aurait pu donner une allure plus problématisante à la discussion s'il l'avait axée dès le départ la réflexion du groupe sur : "Quelles questions vous pose l'existence de différences entre les hommes ?". Ou "Quels problèmes posent les différences aux humains ?".

Par contre on constate une richesse des distinctions conceptuelles, et des définitions par l'exemple ou plus abstraites. Le processus de conceptualisation est actif chez les participants et dans le groupe, où certaines de ces distinctions sont discutées. La définition de la notion de différence reste cependant assez sommaire, et pourrait être développée.

Des thèses sont avancées, parfois avec des arguments intéressants, parfois avec quelques difficultés.

Les processus d'une pensée philosophique sont très inégalement activées dans le groupe, avec un malus pour la problématisation, un bonus pour la conceptualisation, et une certaine réussite pour l'argumentation, mais à développer...

II) Mon rôle d'animateur

A) Ce que j'avais anticipé : un schéma souple à partir de quelques questions.

Je ne connaissais pas les élèves avant la séance, et les cavaliers confectionnés avant de venir et posés devant eux m'ont bien aidé à les identifier nominativement.

Pour gagner du temps, j'avais aussi demandé qu'ils se répartissent entre eux les métiers, et en double pour la coanimation, puisque l'on changerait de fonction à la moitié du temps.

Je disposais d'une heure. J'avais prévu trois phases : installation dans son métier, rappel du cahier des charges de chacun et des règles de répartition de la parole, indication de la rotation des fonctions à la moitié de la séance (ça donnera du tour de parole 5 à 38) ; discussion proprement dite en deux temps (de 39 à 177 et de 178 à 262) ; et après la discussion, analyse par les acteurs (coanimateurs et discutants) de la façon dont ils ont exercé leur fonction, intérêt de celle-ci et difficultés rencontrées (de 262 à 331).

Pour la discussion elle-même, j'avais anticipé en gros que je demanderai des exemples de différences et de ressemblances, une définition de la différence, les avantages et les inconvénients d'être différents, les problèmes posés par les différences entre les hommes, et comment vivre avec et malgré nos différences, ce qui me donnait une trame souple de progression...

Avec ces idées en tête, j'escomptais que le reste viendrait avec les échanges, que je rebondirais selon ce qui arriverait, en reformulant les idées, en posant des questions, en demandant de temps en temps au reformulateur d'intervenir, puis au synthétiseur en moitié et fin de séance. L'expérience de centaines de discussions me donne une certaine confiance sur ces points... Je gèrerais aussi la rotation des fonctions à la moitié de la discussion...

B) Les ajustements nécessaires au cours de la discussion par des gestes d'animateurs

Ces ajustements au fur et à mesure du déroulement de la discussion m'amènent à développer la réflexion des élèves et assurer une progression, à partir d'un certain nombre de "gestes professionnels". Un animateur de DVP dispose ou doit disposer selon moi d'un **répertoire d'attitudes**, de façons de faire, de compétences que j'appelle des "**gestes professionnels d'animateur de DVP**", car c'est eux qui assurent la visée philosophique de la discussion.

Par exemple des gestes de vigilie, de vigilance intellectuelle **pour amener les élèves à problématiser, conceptualiser, argumenter**: demander d'expliciter une distinction conceptuelle, donner une définition, poser des questions, s'interroger, demander des exemples, des contre-exemples, des arguments etc.).

Des gestes aussi qui assurent une **progression dans le débat** : reformuler pour que chacun s'approprie une idée et puisse y réagir, faire des mini synthèses pour acter tout ce qui a été trouvé, éviter les redites, demander de nouvelles idées et les pointer, recentrer/recadrer chaque fois que nécessaire pour éviter de dériver et rester sur le point en discussion etc.).

Ces gestes sont importants à répertorier et à connaître en vue d'une part de la transmission en formation de leur typologie, d'autre part en vue d'analyser ou d'auto analyser la pratique d'animation de DVDP en cours de déroulement ou a posteriori sur verbatim ou vidéo.

Voilà quelques exemples de ces gestes effectués dans le cours de la première partie de la discussion (environ 25'), certainement à compléter :

- Je demande au départ (en 39) **ce qu'est** être différent, ce qui amène une première définition, et bien des exemples... Idem en 127 et 130.

- Ces **exemples** (de différences, puis de ressemblances) sont essentiels, pour partir du concret, et faire apparaître empiriquement des **distinctions conceptuelles**. J'en redemanderai quelquefois (en 56, en 61, en 96), mais les élèves en produisent spontanément, et certains sont récurrents.

- Plus tard (en 140), je demanderai de **faire un inventaire** des avantages et des inconvénients d'être différents. Je procède encore par accumulation, mais moins à partir d'exemples que de questions ou problèmes soulevés.
- Quand apparaissent des **distinctions**, je les pointe, les valorise et les formalise : différent en fait/égal en droit (en 47), différences/ressemblances (en 61), être pareil physiquement ou biologiquement/psychologiquement (en 86), être différent et ressemblant extérieurement/intérieurement (en 113), différence entre homme et femme (en 137).
- Si une **idée intéressante** vient (en 50/52 si tu es différent tu peux te sentir exclu), je peux **reporter son examen à plus tard** (53), pour rester centré sur une question, sans cependant l'oublier (reprise en 179), ce qui implique de la mémoriser à moyen terme.
- Je **reformule** souvent ce qui a été dit (en 42, 47, 58, 61, 64, 67, 77, 83, 90, 113, 116, 125, 130, 137, 140, 147, 149, 182), en **encourageant l'idée** (d'accord en 67, 72, 77, 90, 92) ou en la valorisant (c'est intéressant en 47, 51, 108). C'est le type d'intervention le plus fréquent. Pour moi, cela montre que j'écoute, je comprends, je prends en considération l'élève comme "interlocuteur valable" (J. Lévine) ; et ça clarifie l'idée pour le groupe.
- Je pose des **questions nominatives** (en 52, 56, 70, 75, 86, 88, 99, 106, 116, 118, 125, 147). Ces questions sont fréquentes, car elles me permettent d'aider l'élève à aller plus loin, de l'accompagner pour approfondir sa réflexion.
- Je pose des **questions à la cantonade** (en 39, 61, 96, 113, 130, 137, 140), pour mettre ou remettre le groupe en recherche.
- Je relève un **désaccord** entre élèves pour qu'ils s'expliquent (en 116, en 125).
- Je demande (en 122) s'il y a des élèves en désaccord avec le point de vue émis.
- Je **pointe les redites** pour éviter les répétitions (en 58).
- **J'interroge la reformulatrice** pour qu'elle s'entraîne à écouter et clarifie pour le groupe (en 81, 94, 135, 166, 176).
- Je fais parfois une **mini synthèse** qui capitalise les acquis de la discussion jusque-là (96), ce qui suppose que j'ai mémorisé ces acquis.
- Je **recentre/recadre** sur le point en discussion quand on a changé de question (en 99, 108, 110, car les élèves reviennent sur les différences et n'arrivent pas à passer aux ressemblances).
- Je fais des **minis entretiens** (2 à 4 tours de parole) avec certains élèves pour qu'ils précisent leurs idées, testent leur accord ou désaccord avec d'autres (ex : Elliot 115 à 119)

- Je mets le point de vue de certains élèves en relation avec d'autres pour **tester les accords et désaccords** (ex : Marin avec Elliot en 125).
- Je redemande **une définition** de la différence après bien des exemples (en 127, en 130), car la définition permet parfois de rassembler le commun d'exemples différents.
- Je fais le **deuil d'idées intéressantes non exploitées** (ex : les différences de cultures en 105).
- Je me **retiens d'intervenir sur le fond** (ex en 63 et 74, quand on réduit les différences de points de vue à des goûts alimentaires, sans parler des différences d'idées).
- Je demande des **arguments** quand il y a affirmation sans preuve (en 133).
- Je donne la **parole au synthétiseur** à la moitié du temps prévu pour la discussion (en 177).
- Je procède au **changement des rôles** (en 179).
- J'oriente alors (en 179) cette deuxième partie sur une **question non exploitée** posée dans la première partie : les problèmes posés par les différences. Etape supplémentaire dans la continuité de ce qui a été apporté par les enfants.

On retrouve la plupart de ces gestes dans la deuxième partie de la discussion. J'ajouterai :

- Partir d'un exemple amené par un élève (l'esclavage des noirs) pour traiter plus généralement le problème posé par les différences (en 185).
- Demander à la reformulatrice de résumer une intervention très longue (en 198).
- Demander à la cantonade si quelqu'un a compris ce que vient de dire un élève (en 221).
- Vérifier auprès d'un élève si ma reformulation correspond bien à ce qu'il a dit (en 223).
- Demander si quelqu'un a compris différemment de la reformulatrice ce qu'un élève vient de dire (en 230).
- Demander si quelqu'un a compris ma question (en 235).

Ces cinq formes d'intervention vise à une bonne compréhension entre élèves de ce qui est dit dans la discussion. Sinon c'est l'incompréhension ou le malentendu, qui rendent les échanges improductifs.

Il y a aussi des gestes d'accompagnement à la pensée : par exemple **dédramatiser** quand un élève a levé la main et ne se souvient plus de ce qu'il avait à dire (en 147).

C) Les cafouillages

Ils sont imprévisibles, et il y en a toujours, car je suis en surcharge cognitive : il me faut penser à des tas de choses à faire (ex : surveiller le bon fonctionnement global, exercer la vigie sur les trois processus de pensée, penser à donner la parole à la reformulatrice et à la synthétiseuse, gérer le temps global, faire tourner les fonctions etc.), tout en improvisant au fur et à mesure à partir de ce qui émerge, peu prévisible...

- J'annonce trois règles pour la parole... et j'en donne quatre (en 13) !

- Je m'aperçois au bout d'un moment que j'ai oublié de donner la parole à la reformulatrice.

- Après la discussion, et en cours d'analyse, je m'aperçois que je n'ai pas donné la parole à la synthétiseuse 2 sur le fond, mais je me rattrape au moment où je l'interroge sur sa fonction, pour qu'elle fasse alors sa synthèse...

Pour terminer cette deuxième partie, une remarque inspirée par le style coopératif de l'animation d'une DVDP par Sylvain Connac :

- Si l'on donne à la DVDP essentiellement une visée d' "**éducation à la citoyenneté réflexive** ", il faut pousser jusqu'au bout la logique démocratique : le maître demande la parole au président de séance comme dans le conseil coopératif, il intervient peu, pour laisser se développer une dynamique autonome des échanges sociocognitifs. La DVDP devient alors une **nouvelle "institution" dans la pédagogie coopérative**, au même titre que le "Quoi de neuf?" ou le "Conseil". Elle organise démocratiquement un **échange d'idées**, sans enjeu de régulation psychosociologique ou de décisions à prendre (comme dans le conseil), et sans primat du narratif (comme dans le Quoi de neuf?)

- Si on lui donne d'abord, comme nous, par formation philosophique et intention délibérée, une **visée philosophique**, une démocratisation de l'apprentissage du philosophe, le maître intervient quand il le juge utile, pour sauter sur l'opportunité (le Kairos) d'un questionnement qui se formule, d'une distinction conceptuelle qui émerge, d'une thèse qui s'affirme ou d'une controverse qui s'ébauche. Il étaye cognitivement le groupe par son souci des **idées claires et comprises**, par ses **exigences intellectuelles** (produire de l'interrogation, de la définition, des distinctions, des exemples, des contre exemples, de l'argumentation etc.). Il est soucieux de la **progression de la discussion** (éviter les redites, production d'idées nouvelles, synthèses, lancer des pistes par des questions, recentrer/recadrer etc.). La DVDP est alors une "**Nouvelle Pratique Philosophique**" (NPP), par l'extension du public concerné à des enfants et dans la Cité (café philo), par son articulation entre démocratie et philosophie. Elle est par ailleurs travaillée par la **didactique de l'apprentissage du philosophe**. Elle s'appuie sur la démocratie des échanges pour favoriser leur teneur philosophique.

On le voit : la conception et la pratique de la DVDP engage des options philosophiques (le caractère dialogique du philosophe, la vérité comme objet de discussion, une éthique discussionnelle) ;

politiques (le droit de philosopher et son apprentissage scolaire et social dans une démocratie, l'éducation à une citoyenneté exigeante car réflexive) ; pédagogiques (méthodes actives, pédagogie coopérative et institutionnelle) ; didactiques (didactique de l'apprentissage du philosopher). Le dosage entre démocratie et philosophie, dans la pratique de la DVDP, dépend de la priorité accordée à l'une ou l'autre, tout en essayant de les articuler toutes deux.

III) Réaction aux analyses plurielles de l'atelier "Regards croisés" sur cette discussion

On peut analyser le verbatim en croisant plusieurs regards : ceux de la didactique de l'apprentissage du philosopher (quel rapport au savoir, à la discipline, la discussion est-elle philosophique, quid des compétences disciplinaires développées ?) ; de la pédagogie (rôle du maître, relations maître/élèves ; ex : type d'étayage), de la psychologie (ex : mise en confiance/en sécurité des personnes), de la psychosociologie (quid de la dynamique du groupe-classe ?), de la linguistique (analyse des productions langagières, des interactions verbales) etc. Bien des sciences humaines et sociales peuvent être ici convoquées, et l'analyse est de ce point de vue interminable.

Les regards ici présents m'éclairent sur des aspects précis de ma pratique, et peuvent être repris comme outils de formation des animateurs d'ateliers philo.

1) L'analyse de C. Pierrisnard sous l'angle de la temporalité dégage des concepts utiles pour analyser soi-même sa pratique, car un animateur gère toujours du temps (on pourrait de même étudier sa gestion de l'espace) :

- Un empan temporel plus ou moins large : macro (lien avec l'avant et l'après de la séance), méso (les différentes phases de la séance dans le cadre du capital temps global), micro (la gestion d'un moment de la séance), avec le rôle particulier du kairos (l'instant où l'on saisit au vol une opportunité).
- Le temps spirorique de la même question posée puis reposée plus tard, introduisant de la progression au sein du temps linéaire.
- Le rythme plus ou moins soutenu de l'animateur et celui différencié des élèves, plus ou moins lent ; la co-construction d'un rythme commun.
- Les différentes temporalités selon les fonctions, pleines pour le président, et surtout le reformulateur et le synthétiseur, à l'attention soutenue, et plus discontinue pour les discutants, avec parfois du "temps vide".
- La temporalité saturée de l'animateur ; qui gère une multiplicité de variables, dont différentes dimensions ci-dessus de la temporalité : temps quantitatif de l'horloge, et vécu de la durée (ex : les impatiences ressenties).

Toutes ces catégories d'analyse m'éclairent sur la complexité de ma gestion du temps dans une DVDP.

2) L'analyse de V. Delille porte sur le point précis des reformulations dans la séance.

La description des différentes fonctions de la reformulation pour l'animateur (acter une idée, pointer sa nouveauté, son originalité ou son importance), l'élève reformulateur (s'entraîner à écouter et comprendre autrui, se décentrer en disant l'idée d'un autre), le discutant reformulé (être valorisé en se sentant écouté et compris), le groupe (ralentir le rythme des idées, permettre de raccrocher en cas d'inattention, permettre l'avancement de la réflexion collective) est clarifiante.

- et avec les différents types (reformulation après une prise de parole, autoreformulation...), je prends conscience de celles qui sont chez moi récurrentes et de celles que je mobilise peu alors qu'elles peuvent se révéler utiles...

3) Quant à l' **intervention de N. Frieden**, elle tente de faire une typologie de mes interventions (description de différentes catégories et de la fonctionnalité de chacune). C'est intéressant pour prendre conscience de sa "boîte à outils" d'animateur de Dvdp. Certaines interventions étaient par ailleurs possibles, ou auraient été bienvenues, mais je ne les ai pas ou peu utilisées. C'est utile pour enrichir l'empan de cette boîte à outils, et peut être très utile dans une perspective de formation. Idem lorsqu'il s'agit sur le fond de distinctions conceptuelles (ex : être différent ou avoir une différence), ou d'éléments de définition qui pointaient mais n'ont pas été exploités. La question est ici, sans parler pour autant d'"acharnement didactique", de savoir s'il faut aller jusqu'au bout de ce qui émerge en maintenant le cap, ou assumer le deuil de tout ce qui n'est pas saisi par l'enseignant (pas de fantasme de maîtrise) ou de tout ce qui est lancé par l'enseignant mais dont ne s'emparent pas les élèves (c'est dommage mais pas de "forçage"...). Il y a là des choix sur l'instant même, à assumer. Ce que l'on peut dire, c'est que "l'horizon d'attente" de telle ou telle distinction ou définition est d'autant plus riche que l'animateur a un bagage philosophique, avec l'inconvénient de vouloir alors "faire dire" telle ou telle chose que l'on juge essentielle...

Conclusion

Je ne saurais trop recommander aux praticiens de faire passer le tamis de leur pratique non seulement à l'autoanalyse (cela suppose au minimum un enregistrement audio ou mieux vidéo des verbatims pour revenir à loisir et à froid sur des traces objectivées), mais à la coanalyse avec des pairs d'une part, et à l'analyse croisée de chercheurs de différentes disciplines. Cette expérience est très enrichissante, car on ne peut facilement se regarder pédaler quand on est le nez sur le guidon...