

RECHERCHE SUR LES COMPETENCES INDUITES PAR LES DVP
(DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE)
CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES ELEVES DE L'ECOLE A. BALARD
(ZEP LA MOSSON, LA PAILLADE MONTPELLIER)
2004-2006

Michel Tozzi
Université de Montpellier III
-Martine Azais, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon, Laurent
Leseur, Noël Thomas, Emilie Mary

Résumé:

Notre recherche universitaire porte sur la *pratique de la discussion à visée philosophique* (DVP) dans quatre classes uniques urbaines de ZEP (Zone d'éducation prioritaire) en pédagogie coopérative, plus la Cours de rattrapage intégré (CRI, c'est une classe d'accueil à mi temps pour les élèves arrivés de l'étranger) de l'école. Précisons bien que cette recherche est *contextualisée*, dans un milieu particulièrement innovant, et que l'on ne peut abusivement en tirer des généralisations. Elle nous semble cependant fournir un certain nombre d'éléments significatifs pour le développement ultérieur des pratiques, formations et recherches sur la question. Elle a été menée de 2004 à 2006 sous forme de contrat avec la Dafpi (Rectorat de Montpellier) à l'école A. Balard, dont l'action d'une équipe est par ailleurs institutionnellement reconnue comme innovante depuis plusieurs années. Nous avons mis en place pour cette recherche une méthodologie de type *recherche-action*, associant étroitement les praticiens des classes, un chercheur et des étudiants. Dans ce texte, nous développons les compétences qui nous semblent être développées par cette activité par les enseignants dans la partie I, et par les élèves dans la partie II. Finalement, trois remarques sont exposés: sur la relation entre DVP et religion, DVP et autorité, DVP et classe unique.

Mots clefs : discussion à visée philosophique, compétence, recherche-action

Investigación sobre las competencias inducidas por los DVP (Debates con objetivo filosófico) en profesores y alumnos de la escuela A. Balard (ZEP La Mosson, La Paillade Montpellier) 2004-2006

Resumen:

Nuestra investigación universitaria se refiere a la práctica de los debates con objetivo filosófico (DVP) en cuatro únicas clases urbanas de ZEP (Zona de educación prioritaria) en pedagogía cooperativa, más el Curso de recuperación integrado (CRI, es una clase de recepción de medio tiempo para los alumnos llegados del extranjero) de la escuela. Precisemos que esta investigación es *contextualizada*, en un medio especialmente innovador, y que no se puede extraer generalizaciones exageradamente. Sin embargo, nos parece proporcionar una serie de elementos significativos para el desarrollo posterior de prácticas, formaciones e investigaciones sobre la cuestión. Se realizó de 2004 a 2006 en forma de contrato con el Dafpi (Rectorado de la Universidad de Montpellier) en la escuela A. Balard, que actúa con un equipo institucionalmente reconocido por todos como innovador desde hace varios años. Establecimos para esta investigación una metodología de tipo investigación-acción, asociando estrechamente a los practicantes de las clases, un investigador y estudiantes. En este texto, presentamos las competencias que nos parecen ser desarrolladas por esta actividad por los profesores en la parte I, y por los alumnos en la parte II. Por último, se exponen tres observaciones: sobre la relación entre DVP y religión, DVP y autoridad, DVP y clase única.

recherche sur les compétences induites par les dvp (discussions à visée philosophique). chez les enseignants et les élèves de l'école a. balard (zep la mosson, la paillade montpellier) 2004-2006

Palabras clave: Debates con objetivo filosófico, competencias, investigación-acción.

Inquiry into competences induced by the DVP (Debates with philosophical objectives) with teachers and pupils of the A. Balard (ZEP Mosson, Paillade Montpellier) school, 2004-2006

Abstract:

Our university research concerns the practice of debates with philosophical objectives (DVP) which take place in four urban co-operative pedagogy classes of ZEP (Zone of Educational Priority), along with the Integrated Corrective Course (CRI, a half-time reception class for immigrant pupils) of the school. Let us clearly specify that this research is contextualized, in a particularly innovating medium, and one should be careful to not draw exaggerated generalizations. The research, however, seems to provide us with a certain number of significant elements for the later development of practices, formations and research on this issue. The research was carried out from 2004 to 2006 in the form of a contract with Dafpi (Vice-chancellorship of Montpellier University) in the school A. Balard, whose staff has for several years been institutionally recognized for its innovative practices. For this research we established a research-action methodology, closely associating the practitioners of the classes, a researcher, and students. In this text we present the competences which appear to us to be developed by this activity by teachers in part I, and by pupils in part II. Finally, three remarks are expanded upon: the relation between DVP and religion, DVP and authority, DVP and single class.

Key-words: Debates with philosophical objectives; competences, research-action

Pesquisa sobre as competências induzidas pelos DVP (debate com objetivo filosófico) com professores e estudantes da Escola A Balard (ZEP La Mosson, La Paillade, Montpellier) 2004-2006

Resumo:

Nossa pesquisa universitária refere-se à prática do debate com objetivo filosófico (DVP) em quatro únicas turmas urbanas de ZEP (Zona de Educação prioritária) em pedagogia cooperativa, e o curso de recuperação integrado (CRI é uma classe de recepção de meio período para alunos vindos do estrangeiro) da escola. Ressaltamos que esta pesquisa é *contextualizada*, num espaço particularmente inovador, e que não podemos tirar dela generalizações exageradas. Contudo, ela nos parece fornecer certo número de elementos significativos para o posterior desenvolvimento das práticas, formações e pesquisas sobre a questão. Ela foi realizada de 2004 a 2006 em forma de contrato entre Escola A. Balard e a Dafpi (Reitoria de Montpellier), no qual atua uma equipe institucionalmente reconhecida como inovadora há muito tempo. Estabelecemos para esta pesquisa uma metodologia do tipo pesquisa-ação, associando estreitamente aos participantes das aulas, um pesquisador e estudantes. Neste texto, desenvolvemos as competências que essa atividade pareceu desenvolver, na parte I, nos professores e, na parte II, nos alunos. Finalmente, três impressões expõem-se: sobre a relação DVP e religião, DVP e autoridade, DVP e aula única.

Palavras-chave: debate com objetivo filosófico; competência; pesquisa-ação



RECHERCHE SUR LES COMPETENCES INDUITES PAR LES DVP
(DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE)
CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES ELEVES DE L'ECOLE A. BALARD
(ZEP LA MOSSON, LA PAILLADE MONTPELLIER)
2004-2006

Michel Tozzi

Martine Azais, Sylvain Connac, Mireille Laporte-Davin, Cédric Léon, Laurent Leseur, Noël Thomas, Emilie Mary

Les pratiques à visée philosophique se développent en France depuis une dizaine d'année, et constituent une innovation significative à l'école primaire. L'institution est très partagée sur celle-ci: encouragée par les uns comme développant d'un même mouvement une maîtrise orale de la langue, une éducation à la citoyenneté, la construction de la personnalité de l'enfant et sa pensée réflexive, elle est vivement critiquée par d'autres dans sa visée philosophique. Des recherches se développent (colloques, symposiums, articles, ouvrages, thèses...) pour tenter de cerner les déterminants de cette pratique émergente. Mais peu de travaux portent sur les compétences requises des maîtres ou développées chez les élèves, point essentiel pour établir leur caractère formateur pour les élèves, et la formation souhaitable pour les maîtres.

Notre recherche universitaire se situe dans cette perspective. Elle porte sur la *pratique de la discussion à visée philosophique de la DVP dans quatre classes uniques urbaines de ZEP en pédagogie coopérative*, plus la CRI¹ de l'école. Précisons bien que cette recherche est *contextualisée*, dans un milieu particulièrement innovant, et que l'on ne peut abusivement en tirer des généralisations. Elle nous semble cependant fournir un certain nombre d'éléments significatifs pour le développement ultérieur des pratiques, formations et recherches sur la question.

Elle a été menée de 2004 à 2006 sous forme de contrat avec la Dafpi (Rectorat de Montpellier) à l'école A. Balard, dont l'action d'une équipe est par ailleurs institutionnellement reconnue comme innovante depuis plusieurs années².

L'école A. Balard est une école primaire de 10 classes en zone sensible, située dans la ZEP de La Paillade à Montpellier. Construite en 1970 et en Zone d'Education Prioritaire depuis 1986, l'école accueille aujourd'hui 91 % d'enfants issus de l'immigration, essentiellement originaire du Sud Marocain. Elle a compté jusqu'à neuf nationalités dans ses murs. Depuis qu'elle est inscrite en ZEP, la diversité s'y est amenuisée, et aujourd'hui les populations d'origine turque, espagnole, gitane et asiatique se sont déplacées. La quasi-totalité des pères qui travaillent (et ils sont peu nombreux) ont un emploi dans le bâtiment. Quelques-uns sont de petits artisans. Les quelques mères qui exercent une activité professionnelle font des ménages dans des entreprises ou des administrations. Seuls quatre ou cinq familles appartiennent à des

¹ Cours de rattrapage intégré: c'est une classe d'accueil à mi temps pour les élèves arrivés de l'étranger.

² On trouvera en annexe le projet de recherche proposé et accepté en mars 2004.

catégories socioprofessionnelles plus aisées. La quasi totalité des élèves, issus ou non de l'immigration, vivent dans des conditions difficiles.

L'école accueille essentiellement les élèves de trois immeubles. On a noté ces dernières années l'arrivée de nouvelles familles de jeunes immigrés d'origine marocaine ou algérienne et de familles françaises venant d'autres départements qui connaissent des difficultés socioéducatives très importantes autres que l'apprentissage de la langue : mère seule, quart monde.

Plusieurs classes pratiquent depuis de nombreuses années une pédagogie coopérative. Elles ont introduit depuis plusieurs années des discussions à visée philosophique (DVP) régulières dans leur emploi du temps, et un enseignant, S. Connac, en a fait son sujet de thèse³ (soutenue en 2004). De plus depuis la rentrée 2004, le choix a été fait de mettre en place dans l'école quatre classes uniques, ainsi que celle du CRI à mi-temps, expérience inédite dans une zone urbaine en France.

Méthodologie

Par compétence, nous entendons « une caractéristique positive d'un individu témoignant de sa *capacité à accomplir certaines tâches* »⁴. Il s'agira ici d'analyser les compétences développées :

- chez des *enseignants* par la pratique de DVP à l'occasion de la conception, de la mise en œuvre et de la régulation de dispositifs proposés, et de leurs interventions relatives à la spécificité de ce type d'activité, notamment dans les interactions avec les élèves ;
- chez les *élèves*, par la confrontation aux tâches diversifiées constitutives de ce genre d'activité exercé en classe.

Nous avons mis en place pour cette recherche une méthodologie de type *recherche-action*, associant étroitement les praticiens des classes, un chercheur et des étudiants. Elle est *triangulée* par les méthodes suivantes :

- observations directes en classe des praticiens, pour prélever avec recul et traiter des informations sur le maître et les élèves (14 séances pour le chercheur : 4 le 24-01-05 ; 3 le 31-01-05 ; 3 le 8-03-05 ; 3 le 5-12-05 ; 1 le 3-04-06);
- animation par le chercheur de certaines DVP pour expérimenter des séquences, se confronter aux difficultés rencontrées dans l'animation et l'interaction avec les élèves, permettre aux enseignants d'observer leurs élèves en situation, et mutualiser les analyses praticiens-chercheur, pour enrichir l'étude par les « deux bords », comme dit M. Bataille (8 séances : 4 le 31-05-05 ; 1 le 5-12-05 ; 3 le 13-03-06);
- transcription par des étudiants de DVP, pour reprendre à froid leur analyse;
- entretiens semi-directifs de recherche en groupe avec les enseignants de l'école concernée : un le 31-05-05 sur les compétences développées selon les enseignants chez leurs élèves et eux-même au cours des DVP ; un le 5-12-05 sur les DVP en classe unique ;

³ Connac Sylvain, *Discussions à visée philosophique et pédagogie coopérative en Zone d'Education Prioritaire*, sld. de M. Tozzi, doctorat, Montpellier 3, 2004.

⁴ M. Huteau, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1^{ière} édition, Nathan, 1994.



- 3 entretiens semi-directifs de recherche en groupe avec les enfants de trois classes uniques le 13-03-06, sur la DVP en classe unique. Ces deux types d'entretien visent à recueillir le discours des acteurs sur leur pratique ;
- transcription et analyse de deux séances, animées par la maîtresse, consacrées à un bilan des DVP dans sa classe, le 18-06-05 et le 3-04-06.

L'ensemble des transcriptions (séances et entretiens), qui constituent un important corpus, se trouve en annexe.

N.B. : si j'emploie le « je » dans le rapport, c'est parce qu'il a été rédigé par le chercheur. Mais par deux fois (une chaque année), comme il est d'usage en recherche-action, il a été soumis aux praticiens sollicités à cet effet, et amendé par eux.

Les compétences considérées dans notre étude prennent sens à partir de quatre variables essentielles, contextualisées :

- la nature de l'activité (l'apprentissage du philosophe sous l'une de ses formes, discussionnelle, la DVP) ;
- la nature de la pédagogie globale appliquée dans la classe (la pédagogie coopérative) ;
- la nature du public scolarisé et son contexte (classe primaire en zone sensible de ZEP).
- la spécificité de la « classe unique » (du CP au CM2) pour la pratique de DVP⁵.

Nous développerons ci-après les compétences qui nous semblent être développées par cette activité par les enseignants dans la partie I, et par les élèves dans la partie II.

Première partie

LA DVP à A. BALARD :

QUELLES COMPETENCES DEVELOPPEES PAR LES MAÎTRES ?

Dans les observations faites (M. Tozzi), je suis frappé par la nécessité **d'articuler, dans sa professionnalité de formateur de DVP dans cette zone sensible, à la fois le maintien de l'ordre dans la classe et le bon déroulement sur le contenu cognitif des échanges** de la DVP.

I) Articuler rapport coopératif à la civilité d'une éthique discussionnelle et rapport au (non) savoir philosophique

D'après mes observations, il semble que la pratique de la DVP dans une classe du primaire en zone sensible suppose, de la part du maître :

⁵ Nous parlons ici de classe unique urbaine par analogie avec la classe unique rurale, où des enfants d'âges différents sont regroupés dans une même classe. Il y a dans l'école quatre classes uniques, c'est-à-dire multi-âges, du CP au CM2. La pratique de la DVP en classe unique de ZEP en pédagogie coopérative va donner lieu à une thèse.

- une grande énergie pour assumer la surcharge affective et cognitive qui s'ensuit de la tension à gérer tout à la fois un *rappor*t qui se veut *coopératif à la loi* et un rapport qui se veut *non dogmatique au savoir philosophique* ;
- une maîtrise importante de ses affects sur les transgressions des règles établies (je remarque un ton ferme mais assez égal et sans jamais crier),
- une forte capacité à garder le fil intellectuel des échanges pour maintenir les interactions sociocognitives sur le fond.

A) Limiter et réguler le « désordre » comme obstacle à l'apprentissage

Par désordre, j'entends ici précisément ce qui perturbe la qualité de l'apprentissage du philosophe, conditionné en partie dans sa modalité discussionnelle par le fonctionnement des échanges cognitifs au sein de la classe comme communauté de recherche : dissipation d'élèves qui font seuls ou à plusieurs un bruit parasite par rapport à la discussion, s'agitent physiquement (sur leur chaise ou se déplacent) et détournent ainsi, volontairement ou non l'attention d'un élève ou du groupe. J'ai observé dans ces cas des interventions appuyées soit de l'élève président de séance, soit de l'enseignant qui interrompent alors momentanément les échanges à cause d'une attitude d'élève qualifié de « gêneur » (avec des conséquences immédiates : avertissement et même au troisième exclusion de la discussion). Il peut même y avoir, en cas de difficulté de gestion du groupe-classe, la substitution de l'enseignant au président de séance pour maintenir l'ordre et continuer la DVP, car le maître reste le garant du fonctionnement de l'ensemble du dispositif.

D'un côté, cette attitude me semble formatrice d'un point de vue socialisateur, et dans le type de pédagogie choisie, *démocratiquement socialisateur*, car elle ne cède que rarement sur la transgression des règles, rappelle sans cesse qu'il y a une autorité d'autant plus légitime que les règles ont été établies collectivement, et que le pouvoir du maître est institutionnellement partagé avec un élève, le président de séance. Elle est aussi la condition pour que la DVP puisse continuer à se tenir dans de bonnes conditions.

Mais, et c'est certainement une spécificité des classes « difficiles », qui pèse d'autant moins quand les classes sont plus « tranquilles », elle entraîne de fait une rupture, une perturbation, un parasitage, une dispersion par rapport au suivi des échanges en train de se dérouler, une perte de temps d'apprentissage sur le capital temps de la DVP. Heureusement la majorité des élèves inscrits dans la discussion, habitués à ce fonctionnement ponctuellement discontinu, gardent leur calme, leurs idées, et continuent le dialogue comme si celui-ci n'avait pas été interrompu...D'autant que les coupures sur les transgressions sont généralement brèves, les gros problèmes éventuels étant renvoyés au conseil, et que les élèves déjà inscrits pour intervenir enchaînent.

Mais la tension reste permanente dans ces classes entre :

- une dissipation individuelle ou collective, latente et toujours possible pour des raisons multiples (conflits entre élèves, non motivation sur la question du jour, difficulté à se concentrer un certain temps, forte exigence cognitive de l'activité...)
- et la nécessité du calme groupal, de l'intérêt soutenu et de la participation constructive pour que l'activité soit pleinement formatrice.



Dans certaines classes, la DVP se passe sans problème, et avec même un évident plaisir des élèves, à cause certainement de la régularité hebdomadaire de la pratique, d'une grande cohésion du groupe et de l'investissement de l'enseignant dans ce type d'activité. Mais on a l'impression dans d'autres d'un compromis fragile, d'un équilibre à rejouer à chaque DVP, qui en fait toujours dès lors une aventure à double risque : désorganisation de la forme discussionnelle, faiblesse conceptuelle. On peut ainsi affirmer que plus le groupe est calme, moins l'enseignant est parasité par la gestion du groupe, plus il peut se concentrer sur les exigences intellectuelles. Moins il y a de rapports de force, plus il peut y avoir de rapports de sens. Et inversement.

J'ai cependant souvent observé dans les classes une régulation effective des DVP, et jamais de débordement qui mettraient en cause le maintien de l'activité elle-même : peut-être à cause du fait que le maître n'est jamais en situation frontale avec ou contre la classe, mais ponctuellement aux prises avec tel ou tel élève, le président de séance étant en première ligne, la majorité du groupe tenant à continuer l'activité, et désapprouvant le gêneur. Comment s'expliquer ce pari réussi de l'existence de DVP en ZEP ?

Peut-être par l'opérationnalité de médiations de fait, par la dévolution de la régulation du groupe :

- en partie à un *dispositif* très structuré et très structurant, avec l'acceptation collective de règles sécurisantes qui favorisent une confiance mutuelle entre élèves ;
- en partie à *certaines élèves* de par leur fonction responsabilisante (le président prend en charge l'ordre des prises de parole, le respect des règles et des personnes, la discipline ; le reformulateur et le synthétiseur ont besoin de silence pour écouter, comprendre et noter ; les observateurs sont isolés dans certaines classes derrière le cercle des discutants...) ; on peut en vouloir à une personne, moins à une fonction nécessaire au fonctionnement du groupe en activité .
- en partie au *groupe* lui-même, conscient d'une tâche collective à accomplir, qui implique un type d'interactions entre pairs pour s'effectuer.

Certains éléments organisent la situation, donnent à la classe une configuration consistante, une forme qui institue la coopération entre eux : élèves en cercle (une enseignante est particulièrement attentive à ce que le cercle soit parfait, sans chaise inoccupée, les élèves à équidistance) ; fonctions responsabilisantes attribuées et collectivement contrôlées par des évaluations en fin de discussion ; règles et sanctions explicites et évolutives (décidées hors situation en conseil), connues et comprises, à chaque fois rappelées en début de séance, pointées lorsqu'il y a transgression, reconnues par le transgresseur, des avertissements globalement assez bien acceptés, avec un relatif autocontrôle de la réactivité aux sanctions (intérieurisation souvent effective des règles par les fautifs, qui ramène vite de fait le calme). Le président de séance est ici essentiel, qui ouvre et ferme la discussion, gère à la fois la parole, l'horaire et la discipline, pouvoir confié par le conseil coopératif de la classe et suivi par le maître, qui ne s'y substitue qu'en cas de carence d'exercice effectif de l'autorité.

L'institutionnalisation du lieu (cercle) et moment de la DVP (« La DVP est ouverte ! ») comme activité spécifique, avec la transformation de l'espace, la répartition des fonctions, le rappel de leur tâche par les intéressés, et des différentes

règles de fonctionnement, procédurales (demander la parole, attendre de l'avoir, ne pas couper, se moquer...), et cognitives (poser des questions, dire pourquoi...), l'attention au respect de ces règles en cours de débat, la phase métacognitive d'évaluation des rôles etc. forme une gestalt, un cadre, un contenant comme disent les psychologues, qui organise la communication et articule les échanges au sein du groupe.

La professionnalité est ici la **capacité de savoir permettre une mise en place ce système complexe et d'en assurer un suivi**, d'abord dans le temps des débuts d'année, puis au début de chaque séance. C'est pour une bonne part celle requise par la mise en place d'un conseil coopératif, où le maître fait le choix du débat en classe comme modalité pédagogique formatrice, accepte de moins intervenir dans les échanges et de ne pas tout diriger, délègue une partie de son pouvoir de parole et de **au conseil coopératif afin que celui-ci, par le processus d'auto-organisation puisse permettre l'engagement des élèves et l'établissement collectif de règles périodiquement révisables** en fonction des problèmes soulevés par la dynamique du groupe.

A ceci près que dans une DVP, si la fonction du président est sensiblement la même qu'au conseil, il faut ajouter dans le dispositif des fonctions plus cognitives de *mémoire des idées, questions, définitions, arguments, objections* (et non des décisions comme dans le conseil) : c'est le rôle à chaud du reformulateur à court terme, et du synthétiseur oral ou/et au tableau (appelé scribe) à moyen et long terme ; à froid du journaliste...

La compétence générale du maître développée dans une DVP dans le cadre d'une pédagogie coopérative en ZEP est de permettre une mise en place et suivre un dispositif coopératif complexe articulant une gestion régulée de la classe sur un mode discussionnel démocratique avec une visée réflexive (et non décisionnelle ou de régulation psychosociologique comme dans le conseil).

Une compétence spécifique permettant l'atteinte de cet objectif est de pouvoir limiter le désordre individuel et collectif toujours possible qui nuirait à la tâche d'apprentissage du philosophe, par la mise en place de dispositifs, règles, fonctions régulateurs, qui rend le travail cognitif possible, et même le favorise.

B) Garantir les exigences d'une pensée réflexive

La pratique du conseil et plus généralement d'une pédagogie coopérative effective dans les classes, vécue comme culture partagée dans l'établissement, et formalisée dans le projet d'école, favorise sans conteste à l'école A. Balard la mise en place de DVP comme modalités du « genre scolaire coopératif discussion ». Les habitus démocratiques individuels et collectifs acquis par le conseil facilitent le démarrage et le déroulement de ce type de pratique. Les classes de cycle à trois niveaux des années antérieures et la mise en place à la rentrée 2004-2005 de classes uniques du CP au CM2 accélèrent l'intégration par les élèves de CP des règles du conseil et de la DVP, activités auxquelles participent déjà les plus âgés. Nous avons vu plusieurs élèves de CP intervenir dans les échanges de façon pertinente, preuve qu'ils suivaient et osaient. Il y a entre pairs un processus de transmission



intergénérationnelle par immersion dans une culture démocratique. Cette mémoire collective de la communauté des élèves est aussi utile pour les enseignants, qui peuvent commencer des DVP avec des élèves en ayant déjà pratiquées, familiarisés avec les règles du genre.

Mais la question se pose de la prise de conscience du différentiel de logique et d'exigence entre le conseil et la DVP. La seconde est à la fois en *continuité démocratique* avec le conseil, (ex : fonction de répartition de la parole par un président qui veille au droit d'expression, à l'ordre des interventions, au respect des règles disciplinaires), et en *rupture épistémologique* avec lui, par la nature cognitive et les exigences de l'activité sollicitée, la pensée réflexive, l'apprentissage du penser par soi-même, du philosophe.

Le problème essentiel est ici d'inventer une pratique scolaire qui va articuler deux exigences en tension : l'apprentissage conjoint de la démocratie et de la philosophie, plus exactement dans la DVP *l'apprentissage du philosophe au cours d'un fonctionnement démocratique de la classe*. Sachant que dans l'histoire de la philosophie celle-ci n'a pas toujours fait bon ménage avec la démocratie (Platon, Hobbes, Hegel, Nietzsche ou Heidegger inscrit au parti nazi n'étaient pas des démocrates !), on mesure l'enjeu à la fois pédagogique et sociétal de cette innovation : *l'apprentissage de la philosophie dans l'école de la République* dès le plus jeune âge...

Dans une DVP, le maître élargit la dévolution aux élèves de fonctions *cognitives* (et pas seulement *socialisatrices*), **partage son pouvoir intellectuel, et pas seulement disciplinaire**, admet que les idées des élèves peuvent avoir une valeur à condition qu'elles soient soumises à discussion critique et argumentées.

C'est là un **différentiel de compétence** d'avec le conseil. Le maître est dans une DVP le garant de *l'apprentissage d'une pensée réflexive*. Il doit donc avoir intégré les exigences du philosophe : « **capacité à (se) questionner, à définir avec rigueur des notions, à faire des distinctions conceptuelles, à argumenter ou déconstruire des thèses** ». Sa compétence ne se réduit donc pas à celle de la maîtrise d'une démarche coopérative en classe, ou à la simple gestion d'activités orales (comme le « Quoi de neuf ? »), car il est ici question « d'oral réflexif », et non narratif-explicatif.

La spécificité de cette compétence des maîtres en DVP, et partant de leur formation, est ainsi interrogée. Dans l'école coopérative A. Balard, l'esprit coopératif a développé une autoformation collective : par exemple une DVP a été organisée entre les enseignants eux-mêmes et en interne sur un thème discuté en classe avec les élèves. Un enseignant rappelle à ce propos les difficultés auxquelles il a été confronté, par exemple celle de définir des notions, ou de ne pas tenter, s'agissant d'une communauté de recherche, de vouloir convaincre à tout prix. Cette formation s'est faite et se poursuit par la mutualisation des pratiques, par des réunions ad hoc internes avec ou sans accompagnateurs autour de projets innovants sur la question depuis six ans avec la cellule innovation du Rectorat, avec écriture sur les pratiques (voir les monographies diffusées par la Dafpi), par la participation à plusieurs colloques de membres de l'équipe (dont celui de Balaruc en 2003), par le soutien d'un enseignant de l'école qui a fait une thèse sur la question, par l'intérêt d'un chercheur envoyant depuis plusieurs années ses étudiants observer, transcrire et analyser des DVP, ce qui instaure pour les enseignants un effet miroir apprécié et valorise les élèves. Le contexte de l'école favorise donc le développement de ces compétences,

même si une formation plus axée sur les exigences spécifiques du philosophe peut toujours être utile.

Le degré d'ancienneté et la fréquence des pratiques est variable dans les classes : de deux ans et quelques essais à plusieurs années chaque semaine. Il s'est progressivement créé une « culture de la DVP » dans cette école (où cependant tous les enseignants ne pratiquent pas, mais certains veulent s'y mettre)⁶. De ce fait la réalité des pratiques diffère selon les classes, ainsi que leur degré d'exigence. Certains enseignants, à l'aise dans la pédagogie coopérative, sont conscients de la difficulté de mise en place de DVP, et des conditions à réunir pour qu'elles soient véritablement formatrices. On sent que de nouvelles compétences se cherchent, se construisent, émergent peu à peu à travers les essais par tâtonnement, s'agissant d'une innovation ici encouragée par l'institution (IEN et DAFPI), mais non normalisée, ayant donc à découvrir ses pratiques légitimes. Les enseignants sont demandeurs d'observation, de retours, d'analyse. Quelles compétences sont en gestation ou se consolident ?

1) Textes et DVP

Je prendrai d'abord l'exemple du rapport de la DVP au texte, de la façon dont peut s'articuler dans les pratiques quotidiennes le travail réglementairement demandé en français par les nouveaux programmes sur la littérature de jeunesse (2002), et celui que l'on peut faire dans les DVP.

Sur les 14 DVP auxquelles j'ai assisté dans quatre classes uniques, certaines partent directement de questions posées par les élèves, d'autres ont pour point de départ un texte de littérature de jeunesse : par exemple *Je suis amoureux* (Philofables), « *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* » (Didier JEAN et ZAD – Syros Jeunesse), *Son premier poisson* (Hermann SCHULZ), *La mouette et le phoque*, *La poule et le ver*, *Le prix d'une giflé*, *La chemise du pauvre* ; une a utilisé en cours de séance sur la question de la religion un texte tiré de la collection *Goûters philo* (*Dieu et les Dieux*). J'ai constaté dans chaque classe des utilisations très différentes du rapport au texte.

Premier cas, un débat à partir d'une question posée sur le texte à partir de lui : « Pourquoi les moutons n'ont-ils pas protesté plus rapidement ? » (Ils se font manger un à un par le loup). On est ici plutôt me semble-t-il, les élèves ayant compris l'histoire (ils peuvent la raconter), dans un *débat d'interprétation en français* (programme 2002). La DVP ne commençant d'après moi que si l'on interroge une *notion abstraite* (« Pourquoi ne sont-ils pas plus tôt solidaires ? », amenant à conceptualiser l'idée : « Qu'est ce que la solidarité ?), ou que si la *question est décontextualisée* : « Pourquoi l'homme souvent n'est pas solidaire » ?.

Dans la classe CRI des primo-arrivants, après la lecture de l'histoire (traduite pour les non-francophones par un camarade), lorsque le maître dit « Qu'est-ce que vous auriez fait à la place du petit garçon ? » (qui hésite à tuer son premier poisson pêché parce que des observateurs trouvent que c'est affreux), on n'est plus dans la simple compréhension de l'histoire, dès que l'on peut la raconter ; ni dans le débat d'interprétation (« Raoul est-il courageux de tuer le poisson ? », ou comme il a été

⁶ L'institutrice de grande section de la maternelle qui jouxte l'école primaire et envoie ses élèves à A. Balard s'est jointe en 2005 à l'équipe, ce qui va élargir en amont cette culture de la DVP...

demandé plus tard, de façon plus distanciée par le maître : « Qu'est-ce qu'il a comme problème le petit garçon ? »), mais dans une *posture psychologique projective*, identificatoire. Celle-ci met le lecteur dans une situation de dilemme moral, pas encore réflexive, car immergée dans la sensibilité, mais tremplin vers une *question philosophique*, éthique en l'occurrence, si on la formule moins du point de vue du sujet-lecteur psychologique qui se projette que du point de vue de l'objet sur lequel on réfléchit : « Raoul a-t-il eu raison de tuer le poisson ? ». Problème qui peut s'énoncer plus philosophiquement encore, c'est-à-dire plus universellement, en prenant du *recul par rapport au texte* (celui-ci n'étant qu'un cas particulier d'une question plus générale) : « A-t-on le droit de tuer dans certaines circonstances ? ». On en restera dans la séance (avec des primo-arrivants!, ce qui est déjà très intéressant) à la posture projective

Troisième cas : après lecture et compréhension de l'histoire d'un cricket fou d'être amoureux, les élèves ont formulé plusieurs questions générales soulevées par le texte, et un sujet a été choisi par les élèves « Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? ». La deuxième séance porte spécifiquement sur cette question, amenant à conceptualiser les notions de coup de foudre et d'amour, et à analyser leur articulation, ce qui amènera à se demander, pour la troisième séance, si « Copain, ami et amoureux, c'est pareil ou pas ? ».

Ici on part d'emblée d'une question qui peut être traitée philosophiquement, le texte a eu et fait son temps, on passe à autre chose, la DVP sur des questions existentielles.

Dans une autre classe, il y a eu introduction d'un texte poil à gratter à partir du thème récurrent dans nombre de débats entre ces élèves d'origine marocaine, la religion. La question était : « Quelle est la religion la plus vraie ? » Après écriture individuelle et lecture des réponses (quasi-totalité pour dire : « C'est l'Islam ! »), le texte distribué par le maître venait apporter un point de vue décalé extérieur par rapport à un groupe de pairs unanime sur la question, persuadé d'une vérité absolue, de l'ordre du dogme ; c'est un « *texte-objection* ». Intéressant, car on peut se demander comment on peut provoquer du conflit sociocognitif entre pairs quand ils sont tous d'accord sur la base d'une certitude sans faille...La séance d'après, c'est le maître qui jouait le rôle d'avocat du diable : et les élèves disaient que le maître pouvait se tromper !

L'analyse des pratiques ces jours là montre que le rapport au texte, et le rapport du texte à la DVP peut-être très différent, manifestant des compétences du maître diverses⁷, amenant à distinguer dans les pratiques :

- ce qui relève plutôt du français : lecture d'un texte, compréhension de l'histoire (explication des phrases, définition des mots), posture de projection vis-à-vis du héros, interprétations possibles du récit, appropriation de ce qu'est le genre du récit ;
- ce qui relève plutôt de la DVP, *formulation de questions* philosophiques au-delà du texte (décontextualisées), d'ordre universel, par exemple éthiques, *conceptualisation de notions* anthropologiquement porteuses (amour, croyance, vérité, solidarité, courage...) et des problèmes qu'elles soulèvent ;
- les zones communes au français et à la philo, comme l'attitude réflexive devant un texte, l'argumentation...

⁷ Cf. Soulé Y., Bucheton D., Tozzi M., *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*, Argos, Sceren-Crdp Amiens (à paraître).

D'où l'intérêt de clarifier par exemple comment une posture de lecteur projective (« Qu'est-ce que tu ferais à la place de tel personnage de l'histoire ? ») peut être une étape (à cause de l'implication sensible et imaginaire de l'enfant), ou un obstacle (à cause même de cette implication), vers la formulation plus abstraite d'un problème humain.

Il faudrait ici distinguer ici les compétences langagières et réflexives du maître en français (Comment, autour d'interactions verbales entre pairs guidées par le maître, faire lire, comprendre, raconter, se projeter, interpréter une histoire... ?) et en philosophie : *comment développer chez les élèves certains processus de pensée réflexifs sur des questions, des notions, des thèses?*

2) Processus de pensée

La compétence spécifique du maître à animer une DVP (et plus généralement à faire philosopher les élèves), consiste, d'après mes travaux en didactique de l'apprentissage du philosophe, à savoir :

- 1) **partir de leurs propres questions pour les leur faire formuler sous forme de questions générales portant sur la condition humaine (processus de problématisation) ;**
- 2) **les faire cheminer pour travailler leurs propres réponses par le doute de leurs solutions spontanées et la confrontation à d'autres réponses possibles (processus d'argumentation) ;**
- 3) **leur permettre de définir conceptuellement les notions avec lesquelles ils formulent ces questions et celles qu'ils rencontrent dans leur cheminement (processus de conceptualisation), en particulier par des distinctions conceptuelles ;**
- 4) **ou leur permettre de définir une notion rencontrée (conceptualisation), et leur faire pressentir qu'elle est philosophiquement porteuse par la formulation des questions humaines qu'elle pose (problématisation).**

Je parle de compétence spécifique parce qu'il s'agit d'apprendre à philosopher, c'est-à-dire d' « *articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée habitée, sur des notions et des questions fondamentales sur le sens de la condition humaine, des processus de problématisation de questions et de notions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, d'argumentation de thèses et d'objections* ».

Mais les capacités à faire questionner, définir et distinguer, argumenter peuvent être développées parallèlement, même si elles doivent être articulées, et sont autant de sous-compétences.

Qu'en est-il de la construction de ces compétences sur le terrain ?

Je fais l'hypothèse que le développement de ces compétences chez le maître dépendent en partie de la claire conscience de leurs exigences (qui suppose une formation), en partie de la confrontation aux difficultés que rencontrent les élèves pour acquérir ces processus de pensée (ce qui suppose l'animation de DVP et leur analyse a posteriori).

Faire problématiser, conceptualiser et argumenter

Il semble possible de faire formuler (problématisation), à partir ou non d'un texte, des questions anthropologiquement fortes aux élèves. Encore faut-il le leur demander. Par exemple, dans l'une des classes uniques (6 à 12 ans), à propos de l'histoire de la coccinelle, ont été posées par ceux-ci les questions suivantes, marquées à titre de traces pour les séances ultérieures par la maîtresse dans son cahier : « Pourquoi est-on amoureux de quelqu'un, de la fille ? Pourquoi on veut se marier ? ça sert à quoi d'être amoureux ? Quand sait-on qu'on est amoureux ? ça sert à quoi de s'aimer ? Pourquoi fait-on l'amour ? Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? Pourquoi on ne se dit pas quand on s'aime ? C'est quoi aimer quelqu'un ? ».

La compétence de problématisation, c'est ici d'aider les élèves à formuler ou reformuler, de manière décontextualisée, abstraite et générale des questions qui les concernent, contenant des notions philosophiquement porteuses.

Je ne sais si à la séance qui précédait mon observation, les questions écrites ont été littéralement celles des enfants, ou un brin reformulées par les élèves eux-mêmes, ou par l'enseignante. Il est toujours souhaitable dans une DVP que les questions soient à l'origine celles des enfants, et que celle de l'un devienne par choix collectif la question de la classe. Mais c'est un problème de savoir s'il faut prendre les questions des élèves telles quelles, faire un travail de reformulation avec les enfants comme le préconise Lipman, ajouter la touche du maître pour que la formulation arrêtée apparaisse comme pouvant être traitée plus directement philosophiquement.

C'est également un problème de voir une question formulée par un enfant devenant celle du groupe. Se pose ici la problématique de la dévolution de la question de certains au groupe, sachant que le risque est de ne voir participer aux échanges que les enfants ayant trouvé un intérêt dans le thème soulevé. Ce problème est d'autant plus fort que le groupe est hétérogène en âges, les questionnements des plus grands n'étant plus les mêmes que ceux des plus petits.

Mais telles quelles, celles de cette classe ont un statut de généralité, d'abstraction, qui dépasse de loin le cas de l'histoire qui les a pourtant induites. On voit par exemple que la dernière amène à *conceptualiser d'emblée* la notion d'amour (aimer, c'est...) : c'est toujours le cas des questions portant sur une notion, qui induisent une *discussion à dominante conceptualisante*. Elle contient de plus une notion très porteuse. Elle constitue donc doublement, par la forme et le contenu notionnel, une bonne attaque philosophique. Par contre « Pourquoi on veut se marier ? » l'est moins (même si on peut philosophiquement traiter la question), car le mariage, forme institutionnelle juridico-sociologique, n'est pas une notion à résonance immédiatement philosophique, contrairement à l'amour qui interroge fortement le sens de la vie. Si on veut donc entraîner les élèves à philosophiquement conceptualiser, saisissons l'opportunité d'une notion à teneur anthropologique et posons une question sur sa définition.

Dans une autre classe, la formulation du sujet étant « Pourquoi les moutons n'ont pas protesté plus rapidement ? », on constate l'absence de notion directement porteuse dans l'intitulé : les élèves s'en tiennent donc au texte, et ne peuvent, si le maître n'intervient pas, conceptualiser. Par contre, quand celui-ci reprend l'idée émise par un élève que les moutons ne protestaient pas parce qu'ils avaient peur de mourir, et pose lui-même la question : « Qu'est qu'avoir peur ? », on est bien dans une question conceptualisante. Il obtient alors des exemples de peur (du maître, des parents), une description physiologique de l'état de peur (sueur, cœur qui bat ..), un

synonyme : « effrayant », toutes stratégies qui tentent d'approcher la notion, mais ne sont pas encore pas une définition, et c'est lui qui la donne : « le sentiment (genre prochain) qu'il va nous arriver quelque chose de grave (différence spécifique) », parce que définir est nécessaire pour la précision d'une pensée (savoir de quoi on parle, surtout quand on est plusieurs à échanger, chacun avec sa représentation propre...).

Dans une troisième classe unique, où est posée la question « Quelle est la religion la plus vraie ? », et où les élèves sont unanimement dans la certitude de l'islam, le maître travaille beaucoup à la distinction entre religion et nationalité, qui les entretient dans la confusion. Beaucoup d'élèves en effet, français par le droit du sol, ont leurs parents d'origine marocaine et sont musulmans : ils identifient arabe et musulman, marocain et musulman, français et non musulman. A une des questions du maître : « Qu'est-ce qu'une religion ? », un élève répond « une croyance...il croit à ça, ça, ça, c'est sa religion ». Mais on n'ira pas plus loin dans l'exigence de définition autrement que par l'exemple (catholique, juif...) ou le synonyme (la croyance). Jusqu'où pousse-t-on cette exigence de conceptualisation? Si on ne tente pas, on risque certainement de ne pas y satisfaire...

Dans la première classe, les élèves ayant choisi la question « Pourquoi le coup de foudre quand on est amoureux ? », la discussion porte sur ce qu'est le coup de foudre, et les élèves décrivent des expériences (sans allusions trop personnelles vu le sujet sensible), et sans donner de définition. Mais la progression de la conceptualisation devient possible quand la maîtresse rebondit sur un propos d'élève « L'amour, c'est pas qu'être amoureux, on peut devenir ami » : l'amour n'est plus alors identifié au coup de foudre, à « l'état amoureux », et l'enseignante pose la question : « ami, amoureux, c'est la même chose ? », qui deviendra le thème de la séance suivante.

On voit que **la compétence à faire conceptualiser consiste ici à saisir le « kairos » d'une distinction qui émerge, et que l'on va tenter de conceptualiser. Encore faut-il sentir ou connaître les distinctions qui sont heuristiques pour une réflexion philosophique.** Certains ouvrages peuvent actuellement y aider⁸.

C'est ce qui est tenté pour prolonger la réflexion la semaine suivante : « Copain, ami, amoureux, c'est la même chose ? ». Ami-copain, c'est pareil pour les uns, pas pareil pour une, majoritairement et de manière surprenante copain c'est plus qu'ami, tandis qu'ami c'est pas amoureux, mais d'amoureux on peut devenir ami, ou inversement : la conduite de la discussion n'est pas évidente, avec des élèves très impliqués dans leurs exemples nominatifs sur l'amitié (mais non sur l'amour...). A l'analyse, il semble plus clarifiant pour les enfants de travailler seulement et au plus deux distinctions à la fois et pas trois, car la combinatoire des rapports est beaucoup plus complexe !

Aider les élèves à conceptualiser, c'est mettre en travail chez les élèves et dans le groupe des distinctions conceptuelles à partir par exemple de deux notions à comparer.

Dans la deuxième classe, la problématisation naît de la provocation d'un texte (assorti d'un dessin) par rapport à l'idée dominante que la vraie religion, c'est l'islam : des élèves (s') interrogent « Est-ce que ça peut s'acheter une religion ? »,

⁸ Par exemple Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école - 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan, 2004.

« Peut-on changer de religion ? ». Le choix du texte par le maître a donc produit un effet de questionnement. Il choisira comme thème la semaine d'après cette dernière question, et des élèves commenceront à envisager cette possibilité (« de « français », devenir musulman », mais sans parler encore d'un musulman qui changerait de religion !). Le maître disant alors par provocation qu'il croit en plusieurs Dieux (comme chez les Egyptiens), un élève dit que le maître peut se tromper, un autre demande des preuves : un effet de réflexion s'est déclenché. Ce qui questionne ici, c'est d'une manière plus générale le rôle dans la discussion de l'avis du maître sur le fond (on dit la plupart du temps qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses dans une DVP, que le maître ne doit pas donner sa position pour ne pas influencer les élèves...).

Mais si comme ici les élèves sont consensuels, il n'y a plus de discussion, de conflits sociocognitifs entre pairs, et de plus s'ils croient en une vérité absolue, refusant d'envisager toute autre réponse comme une possibilité de la pensée, les conditions ne sont plus réunies pour philosopher. Dans un groupe consensuel où la thèse soutenue (« L'islam est la religion la plus vraie ») s'énonce comme dogmatique, situation que l'on peut trouver dans certaines écoles où le communautarisme guette, la seule possibilité didactique pour le maître de l'école publique semble d'introduire dans la classe du tiers, de l'extériorité, de la différence, de l'autre, sous forme de texte ou d'avocat du diable, non pour « faire changer de religion ou d'avis », ce qui remettrait en question le principe de laïcité, mais pour tenter de faire comprendre qu'une thèse, pour la pensée, n'a qu'un statut d'hypothèse soumise à discussion.

La compétence du maître, à la fois ici déontologique et cognitive, est d'articuler l'exigence politique de la laïcité (ne pas conditionner l'élève par ses propres opinions) avec l'exigence philosophique de l'exercice du jugement critique (déconditionner sa pensée, développer une démarche de recherche construisant un rapport non dogmatique au savoir).

J'ai observé aussi que dans ces classes, la discussion se déroule en plusieurs fois : une ou plusieurs pour comprendre le texte, avec un débat éventuel d'interprétation ; d'autres pour partir d'une question plus générale dont le texte a été le point de départ de sa formulation (DVP proprement dite), partant d'une question choisie par les élèves, mais évoluant au cours du débat vers d'autres questions traitées lors de séances suivantes.

La compétence (de problématisation) est ici de favoriser l'évolution du questionnement d'un groupe, toute question par ses présupposés, ses conséquences ou son exigence d'approfondissement en impliquant d'autres.

Deuxieme partie

QUELLES COMPETENCES POUR LES ELEVES ?

La DVP, comme nouveau « genre scolaire »⁹, s'inscrit dans les classes visitées dans le cadre d'un « dispositif », formalisé par Alain Delsol dans son CM1¹⁰, et que Sylvain Connac, l'un des enseignants de l'école, présente dans sa thèse¹¹ comme une nouvelle « institution » dans les pédagogies coopératives. J'entends par *dispositif* une situation d'apprentissage structurée instituée dans la classe. La DVP est ainsi un moment spécifique dans un temps (dé)limité, mis en place par le professeur, ouvert et fermé par un élève, le président de séance, où des rôles précis ont été attribués à certains élèves, à leur demande ou sur proposition de l'enseignant.

Il y a toujours dans ce que j'ai observé :

- des *participants*, qui contribuent aux échanges ; je les appellerai « discutants » ;
- un *président de séance*. Ses fonctions sont : ouvrir et fermer la séance, veiller à la répartition démocratique de la parole, faire respecter les règles du dispositif et sanctionner s'il y a lieu par des avertissements allant jusqu'à l'exclusion de la discussion, gérer le temps ;
- des *déménageurs*, qui mettent les chaises en rond.
- la plupart du temps un ou des *reformulateurs*, qui redisent ce qui s'est dit avec leurs mots.

J'ai aussi observé :

- parfois un *synthétiseur oral*, qui fait une synthèse orale à la fin ; ou un *scribe*, qui écrit pendant la discussion au tableau des idées émises, et les lit à la fin ;
- et parfois des *observateurs*, qui observent ces rôles.

Ce dispositif évolue souvent avec le temps, dans sa complexification et sa dévolution progressive aux élèves. Il s'appuie dans sa dynamique de groupe sur les habitus de débat démocratique acquis dans la pratique du conseil coopératif, mais il est centré sur l'échange d'idées, plus que sur la régulation psychosociologique des conflits ou la prise de décisions sur les apprentissages ou la vie de la classe.

I) L'effet formateur des fonctions : des compétences développées par les tâches liées à la spécificité des fonctions

Au sein du dispositif, *chacune des fonctions* demandée ou donnée par le maître à des élèves a un *effet responsabilisant et autonomisant*.

- *Effet responsabilisant* parce que la fonction est une forme spécifique d'existence et de pouvoir dans le groupe, déléguée par le maître, souvent choisie par l'élève (d'où

⁹ Auguet G., *La discussion à visée philosophique en cycle 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution ?*, Montpellier 3, 2003.

¹⁰ Voir par exemple : " Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique ", in *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP / Hachette, Paris, 2001 ; " L'importance du dispositif ", in *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne, Rennes, 2002 ; « Un atelier en cycle 2 », in *Philo à tous les étages*, CRDP Bretagne, 2004.

¹¹ Connac S., *op. cit.*, p. 1.

la motivation), reconnue en tant que telle par tous les membres du groupe qui en comprennent le bien fondé par le service qu'elle rend à son fonctionnement : le président aide à une bonne circulation de la parole, le reformulateur renvoie les idées essentielles pour faire progresser la discussion, le synthétiseur ou le scribe est la mémoire de cet intellectuel collectif qu'est la communauté de recherche... Le *pouvoir* est ici vécu et exercé comme une *responsabilité*. Le rôle, pris le plus souvent volontairement, est un engagement vis-à-vis de soi et des autres, dont on doit rendre compte devant le groupe à cause de sa fonctionnalité collective. D'où le sérieux souvent observé dans son exercice.

- *Effet autonomisant* car l'élève se donne à respecter le cahier des charges spécifique à la fonction, comme loi personnellement acceptée et assumée. Il a souvent besoin au départ de l'étayage du maître, gardien in fine du bon fonctionnement de l'ensemble, mais dans une classe coopérative les élèves y vont aussi de leurs analyses et de leurs conseils (« Qui veut aider un tel à reformuler ? »). Et j'ai vu souvent le président de séance intervenir pour recadrer une fonction (de façon d'ailleurs plus normative que formative, parce qu'il gère le bon ordre), ou les observateurs lui faire un retour critique. La façon d'exercer une fonction est d'ailleurs parfois à la fin félicitée par des applaudissements de la classe, lors d'une phase métacognitive d'analyse ...

La *complémentarité des fonctions* au sein du dispositif entraîne une *cohésion* de l'ensemble. J'ai vu dans une classe une maîtresse obligée de s'absenter deux fois durant une DVP... qui a continué comme si de rien n'était... Le président « tenait » la classe, distribuait la parole, qui circulait et débattait comme avant, alors que je me disais que le groupe-classe allait se disperser, et le dispositif s'affaïssir ! (preuve que l'autorité ne repose pas seulement sur le maître !). Ce qui montre à quel point celui-ci *institue* une gestalt, une forme robuste, qui a sa dynamique propre, par l'existence de fonctions (comme la présidence) réglant et régulant les interactions. Autre étonnement, et autre preuve de cette consistance et de cette *autorégulation* : lorsque la sonnerie retentit, les élèves ne « jaillissent » pas, mais continuent le processus engagé jusqu'à ce que le président ferme officiellement la séance.

Par ailleurs, du point de vue des *apprentissages*, une de mes hypothèses de travail est que, chaque fonction confrontant à des tâches et des difficultés spécifiques, elle *développe* de ce fait *des compétences particulières*, qui font l'objet de cette recherche.

Ci-dessous mes observations sur quelques uns des rôles.

1) La fonction de président.

La fonction est instituée par le maître ou la classe, mais *l'élève s'auto-institue* : « Je donne la parole, je regarde l'heure, je donne des « gêneurs ! », j'arrête les hors sujets » dit un président en début de séance. Cela permet à l'élève de s'installer dans la fonction, de se donner à lui-même le cahier des charges, et cela le désigne publiquement comme *détenteur d'un pouvoir* légitime (et non personnel, arbitraire, il est le gardien des règles), spécifique au sein de la classe durant toute la durée du dispositif. Il sera perçu dans sa fonction, et plus seulement dans sa personne, ce qui *l'autorise* par exemple à donner ou refuser la parole, faire des remarques sur le comportement, et aide les autres à accepter ce pouvoir, au service du groupe, et non pour un intérêt purement individuel. L'enfant n'intervient pas seulement comme

membre du groupe classe mais plutôt en tant que président de séance, cette désignation « en tant que... » lui conférant un statut, une place, une fonction et des rôles spécifiques. A ce titre, il n'engage pas seulement sa propre personne mais aussi le groupe dans son caractère cohésif.

Un des présidents rappelle les règles actuellement arrêtées : « On se pose des questions. On essaye d'expliquer, de dire pourquoi on avance une idée. On écoute celui qui avance une idée. On ne se moque pas lorsque quelqu'un explique son idée. On ne parle pas tous en même temps. On ne coupe pas la parole, on la demande. On ne crie pas, on ne râle pas. On ne répète pas deux fois la même chose. Quand on est sur une piste, on y reste. Le président intervient et ceux qui ont des questions ou des propositions différentes les gardent pour plus tard ». Il est avec le maître le représentant de la loi. Celui-ci d'ailleurs lève la main et lui demande la parole pour intervenir.

Ce pouvoir, il l'exerce par des *actes de parole*. Quelques uns :

- pour donner la parole nominativement, la *solliciter* à la cantonade: « Qui veut parler ? Qui a quelque chose à dire ? Un tel c'est à toi ! ». *Rappel de la procédure* d'inscription : « Lève le doigt, et je t'inscris ». Utiliser, au début ou à la fin, un dispositif de tour de parole : « On va faire un *tour de table* », ce qui lance une perche, prise ou non.

- Une présidente est *attentive* à ce que l'on ait le temps de s'exprimer, d'aller jusqu'au bout : « T'as fini ? C'est bon ? ». Donner la parole n'est pas mécanique, il y a un souci de l'autre.

- Une autre a la préoccupation que l'on *s'entende bien physiquement*: « On t'entend pas ! ... Plus fort !... Tu peux répéter ! ».

- *Interdiction* de la parole à ceux qui la prennent sauvagement : « Tu n'as pas la parole ! ... Taisez-vous, laissez-le parler ! Il a le droit de dire ce qu'il veut ! ». Il fait respecter des règles, non sa propre loi, mais celle du groupe, à laquelle il est lui-même soumis. Il est garant, il exerce un mandat collectif qui fait grandir par sa transcendance par rapport à l'intérêt ou au désir individuels.

- « Je me donne la parole » : le président ne profite pas de son pouvoir (abus de pouvoir) pour s'avantager, mais distingue sa fonction de président de celle de participant, se donne publiquement la parole en prenant rang.

- Il *réprimande* : « Arrête avec ton collier !... Tu me déranges avec ton stylo !... Tu peux arrêter de jouer !... Tu peux t'asseoir !... Un tel gêneur une fois !... Un avertissement ! ».

- Il *assure l'ordre* prévu par le dispositif, et sa réussite : « Je déclare le conseil de DVP ouvert (fermé) ! ». « Le reformulateur, ouvre ton cahier de brouillon ! ». Il donne parfois, à son initiative (cela peut faire partie du cahier des charges), la parole au reformulateur.

Il y a là des **compétences communicationnelles, sociales, à la fois techniques, citoyennes et éthiques d'animation d'un groupe, de gestion démocratique de la parole, d'exercice d'une autorité légitime et assumée.**

Avec des difficultés à surmonter : assumer la pression de plusieurs mains levées insistantes, ne pas voir la petite fille timide au doigt à moitié levé, donner spontanément la parole à celui qui est en face, aux plus grands, au leader, au copain...

Mais j'ai remarqué que certain(e)s président(e)s ne s'en tiennent pas à la forme du débat, au procédural. Ils prennent en charge aussi le fond ; souci :

- de *traiter le sujet* : « Je répète la question », sans dériver : « Je vois pas le rapport à la question ». « On s'éloigne un peu du sujet ». « On parle pas de la vente ! ». « C'est pas le moment ». Par exemple, ayant compris une intervention de recentrage du maître, un président déclare : « On n'en est plus là ! ».

- de la *progression* : « On passe à la troisième question ». « Ne répète pas plusieurs fois la même chose ». « Vous répétez toujours la police, la police ! ».

- Et même *d'exigences intellectuelles* : « Dis pourquoi (tu affirmes cela) ! ». Nécessité d'argumenter son propos, ne pas se contenter d'affirmer ou de répondre, donner une « bonne raison » comme dit Lipman.

La compétence du président est déjà complexe en ce qu'elle comprend plusieurs fonctions simultanées : « *chef de la parole* », *gardien des règles procédurales du débat*, *gestionnaire du temps*. Les élèves peuvent en oublier une, ou mal exercer chacune. C'est pourquoi on peut d'abord leur demander de donner la parole à ceux qui lèvent la main, puis ajouter ensuite ou plus tard, suivant leur âge ou leur « ceinture » : « avec priorité à ceux qui ne se sont pas encore exprimés, voire moins exprimés ». Il s'agit d'un apprentissage dans lequel on est en surcharge cognitive, et souvent l'enseignant au début doit étayer. Mais elle se complexifie singulièrement quand elle tente d'articuler celle-ci avec un apport sur le fond (comme un participant), et un souci de la centration du débat et de sa progression (comme un animateur)...J'ai vu pourtant certains élèves ponctuellement s'y essayer.

La *phase métacognitive* est essentielle par l'autoanalyse de la fonction, car la *verbalisation* de l'action, sa comparaison avec le cahier des charges entraîne une *conscientisation* de ses difficultés. Le retour des observateurs est aussi utile, et pour eux qui analysent la fonction en acte, et pour les acteurs : « Tu n'as pas beaucoup dit l'heure » (fonction de gestion du temps).

2) La fonction de reformulateur.

C'est une fonction très difficile, car il faut à la fois (là aussi surcharge cognitive) *écouter*, (ne pas se disperser), *comprendre* (ce n'est pas évident quand l'élocution est très lente, le langage sommaire, la pensée embrouillée...), et *noter* dès que l'âge le permet (l'oral va trop vite, l'écriture est laborieuse), puis *redire* au groupe de manière *fidèle et claire* ! Un apprentissage très formateur d'écoute, de décentration et de formulation...

Il ne faut pas s'étonner si les élèves sont plus nombreux à vouloir être président (une place de chef !), que reformulateur, où il faut se taire, écouter attentivement les autres, écrire... De plus si la fonction du président est connue et déjà expérimentée ailleurs que dans la DVP dans la pédagogie coopérative, et d'abord au conseil, celle du reformulateur est nouvelle, dépaysante, à construire dans les représentations et la pratique : elle porte sur les idées, sur le mode abstrait, intellectuel, et pas sur les affects ou les actions, plus concrètes. Elle met aussi en jeu des fonctions langagières plus complexes, réflexives, de l'ordre de l'expression de la pensée, et de la pensée d'autrui. On peut se demander si cette fonction ne serait pas utile dans le conseil lui-même, pour clarifier les idées pendant les échanges ou/et avant les votes...

L'auto-institution est ici aussi bénéfique pour installer aux yeux de la classe et à ses propres yeux la fonction (c'est valable pour toutes les fonctions et souhaitable, voire nécessaire, avant de débiter la séance). Une reformulatrice : « Je marque ce qui est dit et je reformule chaque trois ou quatre interventions avec mes propres mots ». Quand les enfants ne savent pas écrire, il y a intérêt à avoir des reformulations rapprochées, car ils travaillent uniquement sur la mémoire.

Dans les *difficultés* observées, il y a l'attention aux échanges qui décroche, la non compréhension d'autrui, la réticence ou la difficulté à écrire, se relire, à reformuler avec d'autres mots, car on écrit les mots des autres, à demander soi-même la parole pour reformuler, ou à être pris au dépourvu quand c'est demandé par le président ou le maître. Et aussi l'envie d'intervenir, qui décentre de l'écoute des autres.

On remarque le sérieux de l'implication dans la fonction, et son effet de responsabilisation, quand des élèves qui n'ont pas entendu ou compris disent : « Tu peux redire ? », avec le souci de retenir l'idée d'un camarade. La plupart du temps ils lisent telles quelles les quelques phrases qu'ils ont écrites, sans lien entre elles : comment leur faire construire du sens, et leur donner le sens d'une progression ? Il y a des problèmes de lecture (certains déchiffrent leur écrit, sans aucun recul).

La reformulation est fondamentale dans une discussion rigoureuse, car elle sort la compréhension d'autrui de l'approximation, voire du malentendu, en permettant de vérifier si j'ai bien compris ce qui vient d'être dit, par l'approbation de celui que je reformule parce qu'il se reconnaît dans mon propos. Si elle devient une fonction dans le groupe, elle institutionnalise l'écoute pour un élève, et en fait un apprentissage de plus en plus fin pour lui. Mais cette attitude doit être un apprentissage pour chacun, et peut être partagée au sein de la classe : c'est ce qui se produit quand j'observe le maître demander : « Qu'est-ce qui a compris ce qu'a dit un tel, et peut le reformuler pour la classe ? », ou « La reformulatrice n'a pas bien compris : qui peut l'aider ? ». La mutualisation de la reformulation dans la classe renforce ainsi la cohésion du groupe par et dans l'écoute...

3) La fonction de synthétiseur.

C'est dans une séance de DVP une fonction de mémoire à moyen (15') ou/et long terme (à la fin de la séance) : résumer ce qui a été dit pendant toute la discussion, et non comme pour le reformulateur, ce qui a été dit ponctuellement par un ou trois élèves. Travail de concentration plus long, avec une écriture plus substantielle. Plus difficile encore. J'ai peu vu cette fonction à l'œuvre, ou alors elle était confondue avec celle du reformulateur. D'où l'absence de synthèse finale.

Sauf dans le cas du **scribe**, fonction où un élève écrit au fur et à mesure dans son coin au tableau, hors du cercle, et qui lit à la fin les idées qu'il a notées. J'ai vu ainsi un élève qui avait numéroté douze phrases qui lui avaient semblé intéressantes. On voit ici l'importance de l'écriture (décisive aussi pour le reformulateur) pour faire trace d'une discussion collective (« Les paroles s'en vont, les écrits restent »). Le tableau est intéressant : tout le monde le voit, on peut lire ensemble (certains élèves ont à ce moment relevé d'eux-mêmes certaines erreurs d'orthographe, mais ce n'était pas l'objectif de l'activité).

4) La fonction de « discutants ».

Cette posture *n'est pas nommée* dans les classes observées *comme une fonction*. C'est la place qui reste lorsque toutes les autres ont été attribuées. Elle n'apparaît pas institutionnellement comme un rôle, avec sa responsabilité pour le groupe, elle est prise comme par défaut, et n'est pas explicitement choisie. Je n'ai jamais entendu : « Qui veut être discutant ? ». Elle fait aussi nombre, alors qu'il n'y a qu'un seul président, un ou deux reformulateurs, un synthétiseur ou/et un scribe etc., ce qui singularise ces fonctions. Elle apparaît peut-être comme plus facile, puisqu' « il n'y a qu'à parler », et en plus on peut se taire, sans avoir à assumer les postures exposées d'une autorité (président), d'une fidélité à la parole d'autrui (reformulateur, synthétiseur), ni même une parole publique de discutant actif, qui peut être contestée.

On doit ici s'interroger. Il n'y a de discussion que parce qu'il y a des élèves qui discutent, parlent, apportent leurs idées. C'est le contrat didactique implicite de la discussion : que d'abord ça parle. Pourquoi ne pas l'expliciter ? Le discutant est la condition de possibilité de la discussion : c'est à lui que le président donne la parole, c'est lui dont le reformulateur ou le synthétiseur rappellent les idées.

Il serait peut-être utile d'énoncer la *place de discutant* comme une posture essentielle, un rôle fondamental, responsable envers le groupe de la richesse de ses apports, avec son *cahier des charges* spécifique : s'adresser à un groupe, et pas seulement à des individus, intervenir en disant les idées qu'on a dans la tête, en essayant de le penser, de réfléchir, c'est-à-dire en donnant des exemples, des contre-exemples, des arguments, en faisant des objections, en posant des questions, en définissant les mots (notions) contenus dans les questions, en distinguant des notions entre elles ; mais aussi contribuer à faire avancer la discussion collective, en évitant les répétitions inutiles, en apportant des idées nouvelles, en explorant de nouvelles dimensions de la question, en déplaçant la problématique (une question en pré suppose ou en entraîne une autre)...

La pratique de l'échange d'idées se heurte à de nombreuses difficultés :

- Bien *se rappeler ce que l'on voulait dire* lorsqu'on donne la parole à quelqu'un qui levait la main : « Je sais plus ce que je voulais dire ! J'ai oublié ! ». La première qualité d'une pensée, c'est sa permanence, sa continuité, la fidélité à soi, son maintien en mémoire. Les idées chez les enfants sont volatiles, ils les perdent facilement. Puis elles reviennent, ou non. Parce qu'il a fallu attendre trop longtemps avant d'intervenir, ou/et qu'on écoute ce qui se dit pendant ce temps, ou parce qu'on fait un trop gros effort pour la garder dans sa tête, ou parce qu'on doit subitement la dire devant tout le monde qui vous regarde etc.

- Difficulté de *compréhension* de la question (« J'ai pas compris la troisième question »), ou de quelqu'un. Les plus petits ne comprennent pas toujours ce qu'ont dit les plus grands, c'est un problème en classe de cycle, a fortiori en classe unique.

- Certains élèves, sans dissiper le groupe, ne s'intéressent pas ou peu à la discussion : ils font autre chose (dessin, écriture), ou/et sont silencieux (difficile alors de savoir s'ils écoutent ou rêvent, ont une autre activité formatrice, et ça dépend peut-être des moments...). La DVP peut être pour certains CP (on est dans des classes uniques) une activité complexe, où ils peuvent être un peu dépassés par certains échanges des grands. Mais j'ai remarqué l'intervention de plusieurs petits, pas du tout gênés, intervenant parfois dans le sujet et à bon escient, parfois à côté.

Travailler en tutorat avec des plus grands semble accélérer les phénomènes de mimésis, d'intégration des règles et des habitus de classe, d'autant que des plus grands ont déjà fait des DVP les années précédentes et que se constitue dans cette école une véritable culture de la DVP, tant chez les maîtres que chez les élèves... Ces silencieux, attentifs ou « ailleurs », ne gênent en rien le fonctionnement collectif, ne posent aucun problème de discipline. Mais comment du point de vue des apprentissages les impliquer davantage ? Il y a eu des tours de table, des perches tendues à ceux qui ne parlent pas par le président, saisies ou non...

5) La fonction d'observateur.

Elle est quelquefois utilisée, pour observer surtout les principaux rôles. Elle présente plusieurs intérêts : diminuer le nombre des discutants, ce qui accroît d'autant leur chance et leur temps de parole ; habituer des élèves à observer une fonction, à analyser comment une personne la tient ; les préparer par une observation préalable à tenir une fonction, ou à améliorer la façon dont ils la tiennent ; nourrir par leurs observations la phase métacognitive consécutive au débat.

Les difficultés sont de décrocher de son travail d'observateur, et de se disperser ; d'être très partiel voire partial, suivant les relations personnelles entretenues avec l'observé(e) ; d'identifier la personne à sa fonction, et de confondre analyse d'une fonction et jugement d'une personne. Le cahier des charges est important, car c'est la posture la moins habituelle, qui demande le plus de distanciation, et il doit être bien précisé. Observe-t-on une *personne* ou une *fonction* ? La seconde est plus formatrice, pour comprendre les compétences développées par rapport à la tâche exercée. Cette distinction me semble être peu travaillée.

Ce n'est pas la même chose par exemple d'observer le président et le reformulateur : la *présidence* (fonction et non individu) exerce a minima une fonction *démocratique* de répartition de la parole. Donne-t-on la parole dans l'ordre dans lequel elle a été demandée ? Et en priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ? Fait-on donc respecter les règles de prise de parole ? Sollicite-t-on ceux qui n'ont jamais parlé ? Gère-t-on la discipline, avec fermeté mais sans autoritarisme (en jouant au « petit chef »). Bref est-on un président « juste » (une justice en acte, et non au niveau des discours) ?

La reformulation a pour objectif de *travailler sur le fond* et non sur la forme du débat : renvoyer au discutant que sa parole a été entendue et comprise (A-t-elle été fidèle ?), et au groupe qu'une idée a été émise pour la progression du débat. La synthèse doit renvoyer au groupe, considéré comme communauté de recherche ou *intellectuel collectif*, une image de son travail cognitif (Les idées ont-elles été comprises ? N'a-t-on pas oublié une idée essentielle ?) ? A-t-on été un reformulateur « juste » (la justice est ici la « justesse ») ?

II) Des compétences communicationnelles

Cette pratique de la DVP m'a semblé révéler des **compétences communicationnelles**.

J'entends par « compétence communicationnelle » la *maîtrise* par les élèves de *l'interaction sociale verbale régulée* : du langage et non des coups, des idées et non des injures ; oser s'exprimer en public, et se positionner en être parlant-pensant (très souvent, les discutants commencent par « Moi, je veux dire que ... ») ; savoir se faire comprendre quand on parle (parler assez fort, dans un langage clair), écouter et comprendre ce que disent les autres ; savoir différer sa parole et respecter des tours de parole ; Il y a là l'apprentissage d'une véritable compétence communicationnelle, d'ordre langagier et verbo-conceptuel, mais aussi du registre de *l'éthique communicationnelle* : différer son envie d'intervenir, savoir attendre et prendre son tour de parole sans couper autrui (accepter la frustration, gérer son impatience) ; respecter le pouvoir démocratique du président, donc se situer positivement par rapport à la loi ; ne pas transgresser les règles collectives du débat, ne pas se moquer d'une personne ou d'une idée, donc contrôler ses affects et *accroître son seuil de tolérance à la différence*, à la « dissonance cognitive » (Festinger), parler à propos ; oser manifester un désaccord ; le manifester sans pour autant agresser ; recevoir un désaccord sans se sentir agressé ; être intéressant au lieu de faire l'intéressant ; vouloir faire progresser une discussion etc.

Cette éthique m'a semblé s'exprimer dans le constat d'un *intérêt porté à ce qu'a dit l'autre* (avoir le « souci » de l'autre) : par exemple dans une classe où les élèves étaient dans un cercle très grand, donc physiquement loin de certains, avec le bruit dans la classe d'à côté d'enfants en activité, et certains élèves du cycle 2 parlant assez bas, il y avait un problème physiologique d'audition. Malgré cet obstacle, et à de nombreuses reprises, des enfants (présidente ou discutants), ont demandé à certains qui s'exprimaient de répéter leurs propos : « Tu peux répéter ? ». « Qu'est-ce que tu as dit Mouaâd ?... ». « Qu'est-ce qu'elle a dit à la fin ? », montrant leur intérêt pour la parole d'autrui : leur silence ainsi rompu (c'était pour certains leur seul mode d'intervention) manifestait une véritable *écoute cognitive* (outre les relations affectives entre élèves).

Cette éthique se manifeste notamment dans les relations entre filles et garçons. J'ai été frappé, dans des discussions sur l'amour (le coup de foudre, être amoureux...), de la façon dont les échanges, au-delà de quelques rires incontournables, se déroulaient avec sérieux et profondeur, parce que le caractère réflexif de l'activité médiatisait les propos : filles et garçons pouvaient ainsi exprimer et entendre le ressenti de l'autre sexe, ce qui n'aurait pu avoir lieu dans des moments plus informels, où les jeux reconstituent souvent des groupes sexués, et le tête à tête une possible gêne. De même dans une DVP sur « Vaut-il mieux être fille ou garçon ? », on voyait à la fois s'exprimer une solidarité entre sexes entretenant un antagonisme, et l'expression de préjugés sur l'autre, mais surgir à ce moment leur critique, ce qui amenait à réfléchir (cette confrontation est particulièrement formatrice dans un milieu maghrébin, où la femme a un statut spécifique...).

L'interaction sociale classique en classe va par ailleurs des élèves au maître, négligeant les relations instituées, et non parasites, entre pairs. La discussion implique au contraire le « *dialogisme* » (Bakhtine) entre élèves, c'est-à-dire la présence, la *reprise du propos* du ou d'autres camarades dans son propre discours. Exemple : « Je voudrais répondre à la question d'un tel... (même si on trouve encore : « ...à la question du maître :... ». « Un tel il a dit, moi je ... (réaction) ».

On passe, me semble-t-il, de *l'entretien philosophique de groupe* (à la façon de A. Lalanne ou O. Brénifier), à une véritable *discussion* lorsque les interactions entre élèves eux-mêmes sont directes et nombreuses, créant une *dynamique de groupe cognitive*. Il semble, ce que montre l'observation des classes visitées, qu'une *discussion scolaire entre pairs* puisse s'instaurer si (et ne puisse s'instaurer que ?) :

- d'une part dans le cadre d'un *contrat de communication* avec des règles et des fonctions pour le faire tenir et respecter (c'est le rôle du dispositif mis en place par le maître comme « institution ») ;

- d'autre part dans un retrait relatif du maître quand au *nombre* de ses interventions et sur le *fond du débat*. Double rupture par rapport au contrat didactique classique des échanges à l'intérieur de la classe, celui d'un maître qui mène la classe et pose les questions auxquelles les élèves doivent donner les bonnes réponses. *Rupture* en premier lieu *quantitative* quant à la prégnance du maître sur le déroulement des échanges, ce qui reconfigure le réseau de communication ; en second lieu *non interventionnisme* volontaire sur le *contenu* des idées, ce qui libère la parole des élèves qui ne se situent plus par rapport à la position du maître comme référence normative (« l'idéologiquement correct dans la classe » pour être dans le « désir de bonne réponse du maître »).

La contre partie est évidemment la pente de la *dérive conversationnelle* : on s'éloigne du sujet par association d'idées, on s'empêtre dans les exemples, cela ne décolle pas conceptuellement. D'où des interventions ciblées du maître, mais en nombre limité, pour recentrer, (re)poser une question, demander de développer, fonder une position, ou critiquer une proposition. Mais il y a un parti pris (pédagogique plus que didactique me semble-t-il, renforcé peut-être par une faible formation philosophique), de laisser largement la parole aux élèves, pour leur donner le temps d'élaborer leur pensée, pour laisser chaque individu (on est dans des classes uniques !) et le groupe aller à son rythme, et produire lui-même de la pensée autant que les moyens de chacun le peuvent.

La *phase métacognitive*, après le débat, m'a semblé très formatrice, car c'est le moment où est *analysée*, par les acteurs eux-mêmes, puis quand il y en a, les observateurs, la façon dont sont tenues les fonctions. La *verbalisation* de l'activité développe sa *conscientisation*, qui peut aider à son *amélioration* ultérieure.

III) Des capacités réflexives

C'est un autre type de compétences développées dans le cadre de cet oral réflexif. Il faut s'entendre sur le terme, aussi bien utilisé en français, en science et en philosophie. J'entends par « capacité réflexive » dans le champ de l'épistémologie scolaire de la philosophie la possibilité effective de *mettre en œuvre certains processus de pensée témoignant d'une réflexion à visée philosophique*. J'en ai essentiellement distingué trois dans mes travaux :

a) la **problématisation** : c'est la tentative de formulation d'un *questionnement* authentique sur les problèmes de sens et de valeur posés à la condition humaine, une (auto) interrogation sur ses certitudes et celles d'autrui ;



b) la *conceptualisation* : il ne s'agit pas ici comme en français de la définition du (ou) des sens d'un mot dans la langue ou/et dans son contexte ; ni de l'élaboration d'un concept scientifique stabilisé (le cercle en mathématique, la vitesse en physique, le gaz en chimie, la respiration en biologie, le climat en géographie etc.) ; mais de la *construction* conceptuelle d'une notion à teneur philosophique (le bonheur, la vérité, la liberté...), à partir d'un travail sur ses représentations spontanées, la tentative de cerner ses attributs spécifiques, sa distinction d'avec d'autres notions (ex : amitié/amour, ami/copain) ;

c) l'*argumentation*, dans un rapport à la recherche de vérité (rapport de sens) plus qu'à la persuasion de l'autre (rapport de force) : nécessité rationnelle de *fonder la validité* de son propos et de *déconstruire* les réponses toujours trop vite données. C'est le *caractère universel de l'auditoire* implicitement visé (cf Aristote et Perelman), qui distingue ici ce type d'argumentation des simples usages sociaux de la langue dont s'occupe le français. Et l'usage de la seule *langue naturelle*, sans symbolisation scientifique (qui permet par exemple la démonstration ou la quantification).
Qu'ai-je observé dans certaines classes ?

1) Sur la problématisation : une culture de la question.

Des discutants, parfois des observateurs posent spontanément des questions au cours des échanges : à un élève, à la classe (et pas forcément au maître, surtout quand il devient discret). « Je voudrais poser une question », ou « J'ai une question à poser à ... ». Il y a dans certaines classes, dans les règles de la discussion : « On se pose des questions », ce qui donne progressivement des *habitus* de questionnement (dont on pourra toujours se demander s'il s'agit d'un questionnement authentique ou d'un comportement qui fait plaisir au maître...)¹².

On peut aisément distinguer une question sur la (*non*) *compréhension* d'un texte dont on part, dont le sens littéral peut être négocié par le groupe avec l'aide du maître (Qui sont les personnages, que leur arrive-t-il ? Bref être capable de raconter l'histoire) : il ne s'agit ici aucunement de philosophie, mais de français. Il est moins aisé en revanche de distinguer une question « philosophique » d'une question portant sur l'*interprétation* du texte. Exemple dans une classe : « Pourquoi le loup il est raciste ?... Pourquoi le loup il les a attrapés, sauf l'agneau ?... Pourquoi le bélier il a pas réagi, il est fort ? ». Les questions sont contextualisées, portent sur les personnages : on est dans le cadre d'un *débat d'interprétation en français*, explicitement prévu par les programmes de 2002 : il y aura visée philosophique si l'on porte alors, ou ensuite (à moins que ce ne fut avant !), la réflexion sur le thème plus général et controversé du racisme ou de la solidarité...

Il en est allé différemment un autre jour dans la même classe, où a été posée, le jour du 8 mars (!), la question : « Quelles sont les différences ente les filles et les garçons ? », question d'emblée anthropologique. Beaucoup d'autres questions sont alors arrivées : « J'ai une question : pourquoi les garçons ils sont intéressés par le sexe ? ». Il n'est pas simple alors de distinguer les questions d'ordre commun (« Pourquoi les filles ont des cheveux plus courts ? »), *scientifique* (« Pourquoi les filles elles ont une plus grosse poitrine que les hommes ? »), « Pourquoi nous - garçons - on

¹² C'est le chercheur qui (se) pose la question, car pour Sylvain Connac, la question ne se pose pas, les élèves ayant acquis une autonomie suffisante, et leurs interventions prenant sens dans la dynamique de la discussion entre pairs.

mange des aliments et ils vont pas dans la poitrine ? »), ou plus « *philosophique* » (« Pourquoi avec les filles on n'a pas le même sexe ? », qui pose la question de la différence sexuée interne au genre humain). Ce qui m'a surpris c'est alors la capacité dans cette classe de faire la distinction, deux élèves disant « Comment le lait il va dans la poitrine des femmes c'est une question scientifique », « C'est scientifique, on peut pas y répondre, on n'est que des enfants ! », le maître enchaînant : « Pour cette question, on peut trouver la réponse des savants dans des livres ! ».

Les questions des enfants sont multiples, massives, synthétiques, c'est nous qui discriminons entre les types de question (la différence entre questions scientifique et philosophique a mis des siècles à s'élaborer - cf la réflexion épistémologique de K. Popper). Mais les enfants peuvent progressivement apprendre cette distinction (Première approximation : « Une question philosophique est une question générale que se posent tous les hommes, et qui se discute parce qu'il peut y avoir *plusieurs* réponses intéressantes proposées, souvent *opposées* ». Alors qu'à une question de type scientifique, type « Pourquoi il pleut ? », il y a généralement *une* réponse, et qui fait *consensus* parmi les savants, au moins provisoirement)...

Autres observations sur cette culture partagée de la question :

- Le scribe qui note au tableau des idées pendant la discussion, a dans cette classe écrit trois questions, comme synthèse du débat. Il propose donc à la classe de retenir des questions, non des affirmations, des réponses...

- A la fin de la séance le maître demande aux élèves de proposer à la classe une phrase au titre de la sagesse du jour : sur quatre interventions, deux sont des questions : « Pourquoi les filles et les garçons, les êtres humains, n'ont pas le même sexe ? », « Pourquoi la nature a créé deux sexes différents ? » (Les deux autres sont : « La différence entre filles et garçons c'est qu'ils n'ont pas le même sexe », « Il y a des sexes différents pour se reproduire »).

Il y a aussi des questions qui portent sur des mots : là aussi il n'est pas évident de savoir quand il s'agit d'une question de compréhension (« C'est quoi La Rochelle ? », « Qu'est-ce qu'une génération ? »), et on fait du vocabulaire en français, ou quand il s'agit d'une notion pour approfondir une idée (« Quelqu'un peut définir la conscience ? »), qui amène une exigence de conceptualisation.

2) Sur la conceptualisation : définir

Les difficultés des enfants à conceptualiser sont grandes pour de nombreuses raisons : leur expérience est limitée, et l'on n'a spontanément tendance à penser qu'à partir de sa propre expérience ; il partent donc d'un vécu égocentrique, et se cantonnent aux exemples qu'ils connaissent, généralisant indûment. Leur manque de vocabulaire précis, de structures syntaxiques et rationnelles limite l'expression d'une pensée précise et rigoureuse. Mais s'agissant d'apprentissage, il faut moins raisonner en terme de déficit que de potentialités : comment leur apprendre, dès lors qu'on en postule la possibilité, longtemps sous-estimée, à définir, subsumer du commun abstrait sous du différent concret, distinguer ce qui apparemment se ressemblait etc. ?

L'importance des *distinctions conceptuelles* est fondamentale pour penser, car nous donnons du contenu conceptuel aux notions en *rapprochant le semblable* et en *discriminant le différent*. D'où l'intérêt du travail sur les mots (ex : ami/amoureux, ami/copain, grandir/vieillir, pareil/égal, voler/emprunter, le fait/le droit etc.), en ce



qu'ils renvoient à des notions qui deviendront des concepts par un travail confronté sur leur représentation. Dans le débat d'une classe sur la religion, j'ai réalisé à quel point les confusions des élèves entre musulman et arabe, arabe et marocain, trois notions confondues pour beaucoup (alors qu'il y a par exemple des berbères), mais aussi l'assimilation français et catholique, et surtout la difficulté à penser l'expression « français musulman » (ce que sont la plupart d'entre eux car, nés en France de parents étrangers, ils bénéficient du droit du sol), empêchaient l'approfondissement de la réflexion sur la religion, sujet par ailleurs sensible dans le quartier... Il faut donc repérer les *distinctions opératoires* pour penser, par exemple ici langue, religion, ethnie, nationalité.

La *formulation du sujet* est aussi essentielle pour donner une allure conceptualisante au débat : elle structure l'entame de l'échange, elle induit ou non dès le départ cette exigence. Par exemple dans une classe, le sujet choisi par les élèves dans cette zone sensible était : « A quoi ça sert de voler ? ». Tout le débat porte au début sur le fait de savoir pourquoi « c'est pas bien », si et quand on en a le droit. Aucun élève n'éprouve le besoin de définir le vol : tout le monde sait, croit savoir ce que c'est. Et c'est la maîtresse qui posera la question : « Voler, c'est quoi ? », obtenant par les apports de deux élèves la définition suivante « Voler, c'est prendre aux autres (du Beau, du Cher)/ce qu'on a envie d'avoir ». Et cet acquis définitionnel amènera parce qu'il y aura eu précision de ce dont on parle à évoquer deux idées nouvelles : « Trouver, c'est pas voler », et « Emprunter et voler, c'est pas pareil », montrant l'importance de distinctions conceptuelles pour approfondir, faire naître d'autres questions, éclairer la question d'origine.

Par contre dans une autre classe, la question des enfants qui émerge d'un conte des *Philofables* (« Le tsar et la chemise ») étant « Qu'est-ce que le bonheur ? ». On s'oriente alors d'emblée vers une densité de définitions : « Etre heureux / ne pas être malheureux / C'est quand on a une bonne note / si on fait un exploit / Etre en pleine forme / Se sentir à l'aise / Etre bien dans sa tête / C'est grandir / Vivre, c'est tout / Etre heureux dans son corps / En paix avec son corps / Partager avec quelqu'un quelque chose de bien / réaliser son rêve : faire le tour du monde, devenir milliardaire, paléontologue ... ». Je fais l'hypothèse que ces tentatives de définition de la notion n'auraient pas eu lieu si on avait commencé par la question d'un élève, qui arrivera par la suite, inspirée par le conte : « Peut-on voler le bonheur de quelqu'un d'autre ? », car les enfants auraient considéré que le bonheur, on sait de quoi on parle, et le problème de la question, c'est de savoir si on peut le voler ou pas...

L'expérience montre ainsi que l'on peut tenter d'emblée avec les enfants (oser !) la question de la définition verbo-conceptuelle de la notion. Par contre lorsque la maîtresse demande plus tard : « On peut dire son bonheur à la classe ? », les élèves refluent sur leur subjectivité et sont intarissables dans leurs exemples égotiques, au lieu de tenter comme auparavant de se hisser à l'abstraction : « Mon bonheur, c'est aller à l'école, avoir un cahier, un livre tout neuf, aller à la piscine, à la patinoire, retourner dans ma famille, quand mon père vient du Maroc, qu'on me laisse tranquille etc. ». Et l'on assiste à une juxtaposition d'expressions individuelles sur du vécu sans confrontation (*un témoignage, ça s'écoute, alors qu'une idée, ça se discute*). D'où l'intervention de la maîtresse : « Et LE bonheur, pas TON bonheur ? ».

On observe en effet la plupart du temps une difficulté à *sortir de l'exemple* personnel, local, (le bonheur c'est quand..., ou lorsque..., et s'ensuit une situation concrète). C'est certes utile pour que l'enfant voit le rapport entre sa vie et la question générale et abstraite posée, et puisse entrer dans une réflexion personnelle et une discussion collective. Dans « Le bonheur, c'est pour moi... », « moi », c'est l'individu *singulier* qui parle en son nom propre, qui raconte, fait récit de sa vie. Alors qu'il s'agit pour l'élève apprenti-philosophe de devenir un *sujet d'énonciation philosophique*, de se placer comme dit Kant « du point de vue de tout autre », d'avoir une « pensée élargie », ce que permet le niveau rationnel de l'idée, en droit partageable par la communauté des esprits pensants, passant du contingent au nécessaire, du particulier à l'universel, du *narratif – descriptif* au conceptuel – argumentatif.

C'est tout le rapport de l'exemple à la définition, du vécu à la notion, de l'affect au concept qui est ainsi posé. *L'exemple contextualise et particularise* (« Le bonheur, c'est quand tu fais une roulade et tu la réussis »), s'enracine dans un vécu personnel et contingent, *la définition généralise et abstrait* du réel des attributs caractéristiques communs aux exemples (« C'est ressentir en soi qu'on est content »), travaille la notion, selon les concepts aristotéliens, en *compréhension* (ce qui caractérise) et non en *extension* (les objets ou domaine d'application). Comment donc travailler ce va et vient entre le *concret*, ancrage sans lequel la notion ne *représente* rien pour l'enfant, donc ne lui donne pas du *réel à penser* (ce en quoi le mot ne suffit pas), et l'*abstrait*, l'idée enfouie dans le mot pour tenter de dire la réalité ?

C'est peut-être ici, dans ces tentatives de conceptualisation (comme le proposent les praticiens à formation philosophique les plus directifs, dont ne se réclament pas et même que critiquent les enseignants d'A. Balard), que doit le plus jouer *l'étaillage du maître*, pour exhausser l'élève. Toute la question est de savoir si l'on sollicite, ou pas suffisamment, dans les pratiques observées, la *zone proximale de développement conceptuel* (Vigotsky), qui on le sait suppose comme dit Bruner un étaillage (ici arriver à penser avec quelqu'un ou un groupe ce que l'on n'arriverait pas à penser tout seul).

On peut faire l'hypothèse que le niveau de réflexion des plus grands constitue un étaillage pour les plus petits. Mais qu'en est-il alors des plus grands ? On peut penser aussi que l'échange entre pairs est une forme *d'étaillage mutuel*, comme le montre l'école néo-piagétienne de Genève (voir les travaux de Perret-Clermont, Doise, Carugati...) à partir de la théorisation du *conflit sociocognitif*. Est donc posé le problème du *dosage de l'étaillage du maître* : à partir de quel moment est-il facilitateur ou empêqueur de production d'une pensée personnelle, et d'une production cognitive collective ? Le nombre, le type et le contenu de ses interventions est ici à creuser, le degré de son exigence intellectuelle compatible avec les potentialités des élèves doit être interrogé...

3) Sur l'argumentation : fonder et objecter

La tendance spontanée des élèves devant une question posée en classe est de donner leur propre réponse, sans besoin de l'argumenter, puisqu'elle leur paraît évidente. C'est la dynamique sociocognitive du groupe, l'interpellation d'un élève ou du maître, la confrontation à une idée avec laquelle il est en désaccord qui vont pousser l'élève à justifier son point de vue ou à faire une objection. Celle-ci amène à argumenter parce qu'il faut expliquer, dès que l'on est dans une communauté de

recherche où l'on ne se moque pas, à celui dont on vient de contester le point de vue, la raison de cette opposition. Le besoin de justifier est souvent celui de se justifier au cours du débat.

C'est dans la confrontation intellectuelle (à soigneusement distinguer du conflit psycho ou socioaffectif), que s'exprime le caractère *dialogique* des échanges, puisque toute objection à moi adressée part de la position d'autrui, et que la nécessité de justifier son point de vue vient de l'interaction sociocognitive avec les autres.

Cette dynamique développe la *compétence à demander les preuves d'une affirmation, et à répondre* : à une personne (un camarade, le maître), à une question (posée à la classe ou à quelqu'un), à une objection. « Je veux répondre à la question de... », « Je réponds à ta question », « Je vais te répondre », « Je veux répondre à deux personnes, un tel et un tel ». Répondre dans une communauté de recherche, c'est *répondre de ses idées*, en être responsable devant soi et sa raison, devant quelqu'un et le groupe, personnellement et publiquement. Il y a là un engagement intellectuel, un positionnement dans un groupe, psychologiquement et éthiquement, du courage.

Est ici sollicité *l'appel à la rationalité* du fondement ou de la déconstruction, la discussion sur des idées et non contre des personnes (maîtrise des antipathies pour éviter la dérive du *conflit socioaffectif*), le « chercher avec » et non le « lutter contre » (*dé-battre, con-vaincre*), ce qui n'est possible que lorsqu'on vise un *rapport à la vérité* vis-à-vis de la question comme énigme partagée, et non un *rapport de pouvoir* ou de leadership dans la classe. C'est un objectif central d'apprentissage, dans la DVP, que de travailler *l'enjeu intellectuel d'un rapport de sens* et non *l'enjeu relationnel d'un rapport de force*. La logique de l'argumentation dans une communauté de recherche n'est pas un affrontement entre personnes, mais une confrontation entre des idées : il ne s'agit donc pas d'un jeu gagnant-perdant, où l'un aurait raison (de l'autre), mais d'un jeu gagnant-gagnant, où l'objection de l'autre n'est pas une agression, mais un cadeau intellectuel, et où ce qui compte, c'est de progresser collectivement dans l'examen rationnel d'une question. C'est pour cela que se peut se développer un climat pacifié, confiant, où l'on fait l'expérience, fondatrice pour chaque individu et pour la vie du groupe, du *désaccord dans la paix sociale*. On y accepte le conflit sans que cela soit la guerre, et cela fait grandir en humanité : en terme psychanalytique on y travaille, selon J. Lévine, ni le moi-bataille ni le moi-fusion... C'est pour cela que les exigences intellectuelles du maître sont moins saisies comme des contraintes scolaires que des tremplins pour la pensée.

Aussi ai-je trouvé intéressant que soit rappelé au début dans les règles de la DVP : « On dit *pourquoi* on a telle idée », « On dit moi je pense cela *parce que*... », pour habituer les élèves à *penser ce qu'ils disent* sans se contenter de *dire ce qu'ils pensent* (= ce qu'ils ont spontanément dans la tête).

Exemple de confrontation : dans une classe, la question c'est : « A quoi ça sert de voler ? ». Cette formulation des enfants est ambiguë pour l'adulte : cela ne semble guère une question de fait (réponse non problématique : « à avoir ce qu'on n'a pas »), mais plutôt juridico-éthique ; le vol les interroge comme pratique sociale dans leur quartier de ZEP. Réponse convenue : « C'est pas bien de voler ». Les justifications s'accumulent : « Tu te ramènes des problèmes...Faut penser après à ce qui va se passer et résoudre les problèmes qu'on a...Tu vas le payer...Parce que la police...Parce qu'après on t'amène en prison...Ils croient qu'ils vont être riches mais se font arrêter...Si on se fait pas attraper on va le faire un jour ou l'autre... ». On est

semble-t-il au stade hétéronome de Piaget et Kohlberg, où la morale est une loi qui s'impose comme contrainte extérieure, non intériorisée. Il n'y a pas le registre du vol comme atteinte à autrui, décentration du voleur auquel on s'identifie vers le volé spolié. On ne fait pas parce qu'on a peur de la sanction, et non éthiquement par respect des biens d'autrui. Belle unanimité du groupe baignant dans le consensus de la morale sociale tenant les classes dangereuses par la crainte.

Mais la dynamique des échanges va déplacer l'argumentation : « On a le droit de voler pour une chose, si on ne mange pas à sa faim ... Les pauvres on leur donne des sous, après ils volent, c'est pas normal... Mais ça te suffit pas, les pauvres ils sont obligés de voler... Oui mais s'ils veulent les pauvres, ils peuvent pas voler... Si, pour nourrir leurs enfants... Ceux qui volent, ils ont pas d'argent, ils volent parce qu'ils ont pas de travail... ».

La maîtresse intervient alors pour la première fois, reformulant plus explicitement la question de départ : « Alors, les hommes, ils ont le droit de voler ? ». Mais cette reprise prend tout son sens à partir des échanges entre enfants eux-mêmes, qui ont complexifié le problème en *élaborant des contradictions*, ce qui a permis la *problématisation de la question* : la *question* apparaît maintenant comme un *problème* (étymologiquement « difficulté »), difficile à penser à cause de la légitimité de réponses différentes (peur de sanction en cas de vol versus droit des pauvres à manger)!

Autre exemple : dans la classe où l'on discute sur les différences entre les filles et les garçons, on commence par des différences superficielles « Les filles ont les cheveux plus longs », dit un garçon. « Il y a des garçons qui ont des cheveux longs » et « Je suis une fille et j'ai les cheveux courts » objectent deux autres. Il faut donc chercher autre chose : « Les garçons parlent de foot, de Zidane, et les filles de se marier, de Barbie ». Objection : « Je connais des filles qui jouent au foot ». On sent que la classe a l'habitude de froter ses idées. On constate qu'aussitôt émise une idée joue le *contre exemple*, très intéressant dans l'apprentissage de l'argumentation, car c'est un bon intermédiaire entre le *concret* (c'est un exemple), et le véritable argument, plus *abstrait*. Il a dans la discussion un *statut épistémologique d'argument*, car il empêche toute généralisation abusive, limite de la pensée inductive chez les enfants, qui ne raisonnent qu'à partir de leur vécu particulier, dont on ne peut tirer de règle universelle.

On en arrive alors au sexe, à la différence des sexes, avec des raisonnements : « Un seul sexe, ça peut pas faire de bébé », « S'ils avaient le même sexe, tu n'existerais pas. Comment tu veux qu'ils te font ? ». « Ta mère elle te donne du lait, c'est pour ça que la poitrine, c'est plus gros ». Un garçon ne voit pas le rapport entre un bébé et le sexe, avec l'habitus religieux très prégnant dans ces classes : « C'est Dieu qui nous a créés ! ». Une fille intervient : « Quand on réunit deux sexes, ça fait un bébé, un être humain ». C'est ici par rapport au sujet abordé la double dynamique filles/garçons, et enfants plus jeunes/prépubères qui alimente les controverses.

Dans ces deux classes, on constate une grande confiance de l'enseignant dans le groupe-classe pour alimenter les conflits sociocognitifs, sans que ce soit lui qui amène ou pointe les contradictions !

Ce n'était pas le cas dans la discussion « Quelle religion est la plus vraie ? », où c'est l'enseignant, devant une classe consensuelle sur l'Islam, qui apportera la



contradiction susceptible de faire réfléchir par l'intermédiaire d'un texte, puis en jouant l'avocat du diable à la séance suivante. D'où la perplexité d'un élève : « Maître, tu peux nous donner des preuves ! ». On peut s'interroger si et si oui comment l'enseignant peut voire doit apporter la contradiction pour faire réfléchir. Le cas de la classe consensuelle, qui ne pense plus ou pas, semble trancher en faveur du oui, si l'on veut travailler l'interrogation. A : « On peut pas changer de religion parce qu'on est musulman », un élève réagira : « Si tu veux changer de religion, tu peux ! », même s'il s'agissait pour un catholique de devenir musulman, et non l'inverse ! Jusqu'au moment où (mais s'agit-il encore de religion ?) : « Si on est arabe et qu'on veut devenir français, comment on fait ? » (question qui prend sens pour quelqu'un qui n'est pas clair sur la notion de citoyenneté, mais qui traduit bien une préoccupation identitaire).

Dans la CRI (classe de primo-arrivants), où le maître parle toujours français et les élèves qui le maîtrisent le mieux (ou une intervenante) traduisent dans la langue d'origine à ceux qui ne le comprennent pas encore, j'ai constaté que certains élèves argumentent : « A la place du petit garçon, je tue le poisson parce que c'est le mien », « C'est mon problème, pas le leur », « Je propose de le remettre à l'eau parce qu'il est malade », ou raisonnent : « Si le poisson est pas bon, ils vont mourir ! ».

Un langage très sophistiqué n'est donc pas la condition sine qua non pour apprendre à penser, comme on le croit souvent, sous-estimant le caractère dialectique de la relation entre langage et pensée. Si une meilleure maîtrise langagière peut aider à l'expression plus précise d'une réflexion, l'envie d'exprimer une pensée fait percevoir le langage dans sa fonctionnalité réflexive (parler pour penser le monde), et non simplement instrumentale (parler pour communiquer et avoir du pouvoir d'action) : on a besoin de chercher des mots pour concrétiser son idée (car on comprend plus de mots que ceux que l'on emploie couramment, et ces mots seraient alors utiles, et l'enseignant peut aussi en donner). En témoigne cette réflexion d'un enseignant au cours d'un des entretiens : « Ils ont un langage plus soutenu en DVP qu'au conseil ». Comme si quand on réfléchit *le langage devait être à la hauteur de la pensée*. Comme si on changeait de registre (davantage verboconceptuel) lorsqu'on passe du conseil, lieu d'expression d'un malaise, d'un reproche, ou d'une discussion pour décider en essayant d'avoir la majorité (*agir stratégique* dirait Habermas), à la DVP, où on approfondit une question a) par la raison (au niveau du concept et non de l'affect) b) mais sans chercher à avoir raison (*agir communicationnel* à un niveau éthique).

J'ai aussi noté dans une autre classe une élève disant à une autre qu'elle se contredisait, montrant qu'elle suivait l'itinéraire de pensée de sa camarade, qu'elle avait mémorisé les échanges, et surtout intégré que la *non-contradiction* est une exigence formelle constitutive de la pensée. « Tout à l'heure tu disais ami-copain, c'est pareil, maintenant tu dis le contraire ! », avec cette réponse intéressante de l'autre fille : « Je me suis reprise ! ». Dans une autre classe, une fille admet son évolution : « J'ai plus envie d'être milliardaire, j'ai changé d'avis ! ».

J'ai enfin trouvé dans une classe une exigence de creuser, d'aller plus loin : dans le bilan de fin de séance, un élève déclare : « On tourne en rond, on n'arrive pas à avoir trop d'idées, il faut continuer pour la semaine prochaine à chercher dans notre tête », ce qui atteste de la capacité d'évaluer la pertinence et la profondeur d'un travail intellectuel collectif...

Si nous avons insisté sur l'apprentissage de « capacités philosophiques de base » (problématiser, conceptualiser, argumenter), il faut insister sur leur interaction dans le mouvement et l'unité d'une pensée, qui caractérise la compétence à penser, et ici dans la DVP à discuter philosophiquement. On voit ce lien quand un élève interroge (problématisation) sur une notion (conceptualisation), mais on voit aussi souvent une argumentation sans souci de définition des notions, ou du problème auquel on tente de répondre, avec une logique du pour et contre déconnectée des exigences intellectuelles, dès qu'on cherche à avoir raison au lieu d'approfondir.

Cette activité développe donc des compétences diversifiées, par exemple : convoquer, verbaliser son vécu personnel et lui donner un statut (une dignité) de matériau de réflexion, tenter donc de faire d'événements de sa vie une expérience ; s'appuyer sur des connaissances ; élargir sa pensée, la « dialogiser » en intégrant les expériences et la vision du monde d'autrui ; se sentir responsable de sa propre pensée, devant les autres et soi-même ; se situer dans un débat, une réflexion collective...

TROIS REMARQUES

Trois remarques pour terminer : sur la relation entre DVP et religion, DVP et autorité, DVP et classe unique.

1) Signalons un obstacle fort pour les élèves dans l'apprentissage du philosophe, dû à un **problème interculturel** lié aux croyances des élèves.

Nous avons déjà parlé en première partie des difficultés rencontrées du point de vue de l'enseignant dans la séance sur « Quelle est la religion la plus vraie ? ». Cette question de la religion, au sens large d'une conception du monde imprégnée de croyances fortes issues du milieu familial et social (les parents, les relations, les idées circulant dans le quartier, l'influence locale de religieux etc.), est omniprésente dans la plupart des DVP, et pose problème pour les élèves en philosophie, qui n'a jamais fait bon ménage avec les dogmes ou les tabous, et pour laquelle *tout est en droit discutable*.

Cette vision inspirée souvent par une lecture assez fondamentaliste du Coran semble constituer pour certains (beaucoup d'élèves ont une famille originaire du Maroc rural) une matrice de leurs idées sur l'existence et la nature de Dieu, la création et l'évolution du monde, la condition humaine, le statut social de la femme et de l'homme, du mariage, de la famille, de l'éducation, plus généralement de la

morale¹³, qui sont d'autant plus difficiles à interroger, voire à mettre en question, qu'elles sont un identifiant socioculturel fort dans une situation socialement et politiquement délicate.

J'ai éprouvé (au sens de mise à l'épreuve) cet obstacle dans une séquence sur la laïcité que j'ai animée fin mai 2005. Voulant éviter d'aborder de front la « question du foulard », qui pouvait se poser pour certaines filles de la classe à la rentrée 2006, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient (conduite pédagogique du détour croyais-je !) de l'attitude de Dale¹⁴, élève du primaire qui ne s'était pas levé le matin lors du salut au drapeau, attitude de respect exigée aux USA vis-à-vis du symbole de la patrie américaine, au motif que ses parents lui avaient signifié qu'on ne pouvait adorer que Dieu, et non des idoles. Il se fera renvoyer de l'école malgré le dialogue bienveillant avec le directeur de l'école, Mr. Partridge. Aucun élève de la classe que j'animais ne se serait levé, parce c'était le drapeau américain !, et une idole. Mais ils l'auraient fait devant le drapeau marocain (ou algérien), parce que c'est « leur pays », et que « tout le monde y est musulman » (on respecte ainsi sa religion symbolisée par le pays, et le pays caractérisé par sa religion)...

Mesurant ma naïveté et l'erreur commise (impossibilité pour ces élèves de s'identifier à l'Amérique honnie, et à des non-musulmans !), j'abordais deux études de cas, où Fatima gardait malgré la loi son foulard, et Rachida l'enlevait, au grand dam de ses frères : qu'en penser ? Heureusement que j'ai demandé au président de séance de donner d'abord la parole aux filles, pour suspendre un temps la parole culturellement dominante dans le milieu : car ensuite tous les garçons qui se sont exprimés soutenaient qu'ils l'auraient gardé, en conformité avec la « loi de la religion » et de la famille, plus importante à leurs yeux (on voit ici le conflit de légitimité entre famille et école, qui prend ici une dimension interculturelle) que celle de l'école (alors qu'ils n'étaient pas directement concernés). Quant aux filles, ce qui est intéressant, certaines le garderaient, d'autres l'enlèveraient pour le remettre à la sortie ou à 16 ans, une affirmait que quelle que soit sa décision, c'est elle qui la prendrait ! Certains garçons furent même un peu ébranlés quand je leur demandais s'ils obligeraient leur petite sœur à le garder, si elles avaient librement choisi de l'enlever...

Il ne s'agit pas d'ethniciser ou de communautariser cet obstacle réflexif dû aux croyances, que l'on rencontrerait aussi bien avec des catholiques ou des juifs intégristes. Mais de montrer fondamentalement qu'un problème de **préjugé** familial voire sociétal (qui pourrait aussi bien prendre la forme aussi d'un athéisme anticlérical, d'un intégrisme laïque ou d'un positivisme scientifique doctrinal - et non méthodologique), pose toujours un problème au philosophe, surtout quand il prend une forme dogmatique (« C'est comme ça parce que Dieu le veut. Point final ! »), minorant le caractère émancipateur pour la pensée de la réflexivité, du doute, de la recherche des fondements. Le caractère interculturel (ma religion, ma culture musulmane revendiquée et ma famille contre les français, les chrétiens, la raison et l'école), colore simplement cet obstacle, et il ne faut ni le majorer (ethnicisation) ni le

¹³ et ce dans un contexte national où le racisme anti-immigration et anti-arabe développe un sentiment d'insécurité, et où le contexte mondial du conflit israélo-palestien, du terrorisme, de l'anti-américanisme pèse dans les conversations et les prises de position...

¹⁴ Un personnage du roman philosophique de M. Lipman *La découverte de Harry Stottlemeier*, Vrin, Traduct. P. Belaval, 1978.

minorer (en le niant par la simple réduction à d'autres facteurs). La question didactique est la suivante : comment introduire de l'interrogation là où s'affirme de l'indiscutable ? Quelle stratégie pédagogique : pour éviter des réactions vives, la conduite du détour, qui vise à développer l'habitus de la discussion et du doute sur des sujets moins brûlants, en espérant que cela rendra possible un examen du noyau dur des représentations ? Ou une attitude plus directe ?

On voit ici la **question éthique et déontologique** posée à l'enseignant. Sacrifie-t-on à une conception de la laïcité-neutralité ? Ne parlons pas de ce qui fâche ou des sujets sensibles (religion, sexualité, politique, mort...), c'est à l'école d'instruire, et à la famille d'éduquer. Ou au contraire : abordons ces sujets précisément parce qu'ils sont sensibles, donc formateurs pour la personnalité de l'enfant et le penser par soi-même de l'élève (« neutralité de confrontation » comme dit Ricoeur). C'est cette deuxième option qui me semble être celle de l'équipe d'A. Balard : respecter l'enfant dans ses convictions tout en favorisant les évolutions de celles-ci par des situations réflexives.

La compétence de l'enseignant est ici de proposer des situations où des préjugés (idées pensées par héritage sans avoir été examinées) vont être exprimés et confrontés, sans pour autant amener les élèves vers telle nouvelle conviction, ce qui serait de l'endoctrinement. D'ouvrir un possible «*espace public scolaire de discussion*». De même le travail philosophique de l'élève est de prendre conscience de l'origine de ses idées, de la nature de leur statut (croyance, savoir), pour commencer à réfléchir sur leur fondement, et par là sur la véracité de ses convictions personnelles et la validité de ses jugements. C'est très difficile quand l'entourage partage souvent une conception dogmatique de la religion, et plus généralement du savoir (le positivisme scientifique est l'exact contrepoint du dogmatisme religieux, et ils peuvent coexister dès que l'on admet la différence des registres).

2) Deux mots ensuite sur **l'exercice de l'autorité** dans les DVP observées, qui concerne aussi bien le maître que les élèves (il n'y a d'autorité effective, c'est-à-dire qui marche, que reconnue), car cette question de l'autorité est souvent soulevée en ZEP, surtout par les jeunes enseignants. Des auteurs soutiennent qu'un des fondements de l'autorité, notamment dans le domaine professionnel, est la compétence. Qu'en est-il de *l'autorité éducative* en matière de DVP comme *compétence professionnelle* dans les classes observées ?

Disons que **l'autorité éducative exercée** dans les DVP nous apparaît **reconfigurée**, aussi loin d'une autorité traditionnelle et verticale (car *l'autorité* est ici *partagée*), que d'un laxisme horizontal du type du maître-camarade (car on ne cesse de travailler dans ces classes le *statut et la fonction des règles* et de la loi). Il est certes difficile d'isoler le temps ponctuel de la DVP de la pédagogie plus générale pratiquée dans ces classes, qui est coopérative, avec une équipe d'enseignants très soudée, ce qui colore l'ensemble du temps scolaire d'un esprit collaboratif, avec des élèves médiateurs formés à la régulation des conflits, l'instauration d'élèves-tuteurs choisis par les plus petits etc. Le concept de *communauté de recherche*, caractéristique de la DVP selon M. Lipman, concept repris de Dewey, a une forte affinité avec les méthodes actives et coopératives. Il reste que dans une configuration de pédagogie

institutionnelle, la DVP, comme l'a établi S. Connac dans sa thèse, est une institution singulière, originale, nouvelle dans la tradition des pédagogies coopératives.

La distribution et l'exercice de l'autorité nous y semblent ordonnés autour d'un triple pôle :

1) le **maître** reste le maître, au sens d'un individu respecté dans sa fonction, son pouvoir, et sa personne. Il est celui qui pense pédagogiquement et didactiquement la DVP, conçoit et organise le dispositif et les fonctions qu'elle implique, impulse l'activité, aide à l'attribution des responsabilités, au choix des sujets, intervient ponctuellement de façon ciblée sur la mise en œuvre de processus de pensée par les élèves, est le gardien de cette nouvelle « institution », le garant en dernière instance de son bon *fonctionnement*, et le garde-fou ultime des débordements relationnels ou groupaux, et des dérives conversationnelles. Il doit être clair sur ses objectifs, sur la spécificité de son rôle d'animation dans ce type particulier d'activité. Un enseignant disait que certains conseils de classe coopératifs pourraient tourner sans intervention du maître, avec un dispositif bien rôdé dans ses règles, sa présidence, et des élèves jouant le jeu ; mais pas une DVP, car il faut garder le cap d'exigences conceptuelles, ce qui est une responsabilité du maître, difficilement partagée avec les élèves, pris dans la dynamique des interactions.

2) Mais une grande partie de l'autorité dans la classe est aussi **déléguée aux élèves**, et effectivement exercée par eux :

- par exemple celle du *président de séance*, qui a le *pouvoir* de *donner la parole*, c.à.d. le pouvoir de donner le pouvoir aux autres, car la parole est un pouvoir dans un groupe. Un pouvoir qui n'est pas un arbitraire personnel, mais une *responsabilité* démocratique, car il est assujéti à des règles (donner la parole par ordre d'inscription à ceux qui ne se sont pas exprimés, que l'on peut même solliciter en leur tendant la perche). *Pouvoir disciplinaire* aussi, puisqu'il peut exclure après avertissement un élève de la discussion en cours ;

- autorité de même des reformulateur, synthétiseur et scribe, qui ont le pouvoir et la responsabilité de représenter la *mémoire de la pensée des individus et du groupe* ;

- et autorité même que se donnent dans un tel cadre les discutants, en s'autorisant à exprimer de façon responsable leurs idées, c'est-à-dire en répondant de la validité de leur propos devant le groupe par la confrontation sociocognitive.

Qu'il s'agisse des élèves ou du maître, l'autorité repose ici en grande partie sur la **compétence** : compétence nous l'avons vu pour le maître à mettre en place et gérer un dispositif, et à y intervenir de façon ciblée, compétence pour les élèves à **exercer des fonctions** (par exemple « présider avec justice », « reformuler avec justesse », « intervenir de façon rationnellement argumentée »), car ce sont les *fonctions* qui *confrontent à des tâches, et donc permettent le développement de compétences sociales* (présider une réunion) ou *cognitives* (donner une définition avec des attributs du concepts, faire une objection pertinente).

3) L'autorité est enfin détenue par le **dispositif lui-même et ses règles**, en tant qu'*institution* médiatrice pour la vie intellectuelle et affective de la classe. Par exemple, dans une classe, où les discussions sont systématiquement enregistrées par la maîtresse, le micro sert de bâton de parole : l'intervenant est institutionnalisé comme tel d'une part par le tour de parole qui lui est donné par le président, d'autre

part par l'attribution du micro. D'autre part, si le maître peut largement se retirer sur le fond de la discussion, et intervenir plus rarement (en se concentrant de façon ciblée sur les exigences intellectuelles), c'est parce que les interactions en classe sont largement dévolues aux élèves eux-mêmes par le dispositif. Les règles des interactions ont ici une fonction doublement formatrice (au plan socialisateur et réflexif), en tant que « loi des échanges interpersonnels, groupaux et cognitifs » auxquels les élèves sont soumis, et pour la plupart se soumettent, parce qu'elles « font autorité » dans la classe (Les élèves en comprennent aisément le caractère fonctionnel, socioaffectivement régulateur et intellectuellement formateur). Le président ne punit pas en son nom propre, mais en fonction de règles nécessaires au groupe. Il y a une transcendance de la règle par rapport à toute relation interpersonnelle. Il n'y a pas, en droit, d'élèves plus « égaux » que d'autres devant la règle. Mais cette transcendance a sa part d'immanence : la possibilité d'évolution des règles¹⁵ est de ce point de vue un bon indicateur de leur coopération dans le groupe-classe (ex : il est collectivement décidé dans une classe que tous les élèves, pour éviter la frustration de ne pas pouvoir parler, pourront intervenir en tant que discutants, mais en signalant que c'est à ce titre ; le président inscrit ainsi sur la liste des intervenants son tour de parole).

3) La **classe unique**¹⁶ colore à sa façon la DVP pratiquée dans ces classes, et n'est pas sans conséquences sur le développement des compétences¹⁷. Une DVP dans une classe unique est une gageure : pratiquer une DVP avec des élèves dont les plus grands sont deux fois plus âgés que les plus petits ! Comment cette hétérogénéité des âges, des expériences, du degré de développement cognitif peut-elle être une ressource et non une contrainte dans ce type d'activité (de nature *réflexive* et *commune*, par opposition à des plans d'apprentissage plus individualisés), pour le maître et pour les élèves (par exemple des petits qui ne comprennent pas les interventions des plus grands et s'ennuient, des plus grands qui stagnent...).

J'ai observé une dynamique propre due précisément à ce mélange. Il n'y a pas à instaurer progressivement pour toute une classe un dispositif nouveau : les CP qui arrivent sont immergés dans une *culture de classe* où la DVP est déjà une institution depuis plusieurs années pour de plus grands, et il y a un « effet imprégnation », même s'ils ne comprennent tous les tenants que progressivement. Les plus grands « tirent » en ce sens les petits vers le haut, exerçant un « tutorat collectif » vis-à-vis des nouveaux qui débutent. Cet effet est renforcé par la pratique d'un tutorat individualisé dans les classes, qui développe des habitus d'attention responsabilisée aux « petits » : j'ai vu une présidente donner la priorité de parole dans la DVP aux petits, et un CP se préoccuper de l'accueil des GS de la maternelle l'an prochain... Des débats sur « Vaut-il mieux être CP ou CM2 dans une classe unique? », élargis à

¹⁵ Mais non de la loi, par exemple de l'interdiction de la violence, condition même de possibilité de la discussion.

¹⁶ Voir sur ce thème le master professionnel (2006) d'E. Mary à Montpellier 3, sur les classes uniques de l'école A. Balard.

¹⁷ T. Noël va commencer une thèse à Montpellier 3 sur la DVP en classe unique coopérative de ZEP.

grand ou petit ? », qui rejoignent la réflexion de fond sur « grandir » (par exemple : « avantages et inconvénients ? ») tendent à renforcer cette préoccupation¹⁸.

On observe peu de conflits entre grands et petits, les premiers ménageant les seconds, et les grands, globalement moins nombreux, ont moins d'occasion de s'affronter entre eux, comme régulés par le nombre et la présence de plus jeunes. C'est important pour le climat de la classe, dont l'éthique communicationnelle est déterminante pour la « tenue » (dans les deux sens du terme), de la DVP.

¹⁸ De même que : « Qu'est-ce que être tuteur, tutoré ? Quel est l'intérêt du tutorat et pour qui ? ».

ANNEXES

- 1) Proposition pour la recherche Dafpi
- 2) Transcription des entretiens semi-directifs de groupe
 - a) avec les enseignants
 - le 31-05-05
 - le 5-12-05
 - b) avec les élèves le 3-04-06 :
 - classe de M. A.
 - classe de S. C.
 - Classe de C. L.
- 3) Transcription de séances
 - a) Sur des sujets
 - séances observées
 - A-t-on le droit de se suicider ? Chez C. L. (5-12-05)
 - A partir de l'album : *Le prix d'une gifle*. Dans la CRI de L. L. (5-12-05)
 - Pourquoi croit-on ? Chez M. L. (5-12-05)
 - séances animées par M. Tozzi
 - Qu'est-ce qu'apprendre ? (31-05-05). Chez M. L.
 - Séquence laïcité. Classe cycle 3 de S. C. (31-05-05)
 - Expliquer le racisme (31-05-05). Chez S. C.
 - C'est mieux d'être un garçon ou une fille ? (5-12-05). Chez S. C.
 - Intelligence humaine et intelligence animale (13-03-06). Chez M. L.
 - b) Sur le bilan des DVP chez M. L.
 - le 18-06-05
 - le 3-04-06

ANNEXE I : PROPOSITIONS POUR LA RECHERCHE DAFPI (mars 2004)

Michel Tozzi,
Professeur d'université en sciences de l'éducation à Montpellier III
Directeur du Cerfee

FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL REFLEXIF L'exemple de l'école A. Balard à la ZEP de La Paillade (Montpellier)

I QUESTIONNEMENT

Les pratiques innovantes de discussions à visée philosophique (DVP) à l'école primaire contribuent-elles :

- à favoriser chez les élèves l'apprentissage de l'oral réflexif en zone sensible ?
- à développer de nouvelles compétences chez les maîtres, enrichissant leur professionnalité ?

Tel pourrait être le double objectif de la recherche menée en 2004-2006.

Ces pratiques ont en effet pour visée première l'apprentissage du « penser par soi-même »¹⁹ (M. Tozzi), du philosophe. Mais elles engagent du même coup :

- dans l'éducation à la citoyenneté, en apprenant à débattre avec exigence intellectuelle, capacité nécessaire à la formation d'un « citoyen réflexif », dans le cadre d'une « éthique communicationnelle » finalisée par des valeurs (écoute, respect d'autrui...);
- dans des pratiques langagières verbo-conceptuelles, rejoignant le courant de la didactique du français qui tente de promouvoir un oral pour « penser, apprendre et se construire » (D. Bucheton et al).

C'est donc le développement d'un « oral réflexif » à l'école qui est encouragé par ces pratiques. Comme par ailleurs ces pratiques sont innovantes, on peut par ailleurs se demander dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une « professionnalité créatrice élargie » (F. Cros).

Les questions posées par la recherche pourraient alors porter :

- sur la façon dont les élèves entrent dans l'activité innovante proposée, et confrontés à la tâche d'un oral à finalité réflexive, sur les capacités langagières, et en particulier cognitives, qu'ils peuvent développer ? Qu'en est-il notamment de leurs capacités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation ? Qu'en est-il de l'articulation entre l'oral et l'écrit « réflexifs » ?
- Dans ces pratiques innovantes, qu'en est-il de la professionnalité du maître ? Y a-t-il de nouvelles compétences qui émergent dans une pratique de classe discussionnelle, notamment dans les déplacements que le maître opère dans son rapport à la parole, au savoir et au pouvoir, à l'incertitude, et qu'il fait opérer aux élèves ?

Une approche de ces questions pourrait amener in fine, s'agissant d'une innovation, à s'interroger sur ce qui pourrait être transféré de ces pratiques en formation initiale et continue des enseignants...

II METHODOLOGIE

Pour avancer sur ces questions, nous proposons une méthodologie triangulée :

- observations directes en classe pour prélever des informations sur le maître et les élèves ;
- analyses de scripts de discussion à partir de leur transcription, avec pour certaines séquences l'analyse de vidéos ;
- entretiens semi-directifs de recherche avec les enseignants de l'école concernée.

Les analyses croiseront les orientations des recherches de D. Bucheton en didactique du français et de M. Tozzi en didactique de l'apprentissage du philosophe.

La recherche sera articulée avec des travaux de masters, dans le cadre des équipes du CERFEE-IRSA (Montpellier III), et du LIRDEF (composante ALFA, IUFM de Montpellier).

¹⁹ Tozzi M., *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Chronique Sociale, 1994, 5^{ème} édition.

recherche sur les compétences induites par les dvp (discussions à visée philosophique). chez les enseignants et les élèves de l'école a. balard (zep la mosson, la paillade montpellier) 2004-2006

Un premier rapport d'étape pourrait être co-rédigé par D. Bucheton et M. Tozzi pour septembre 2004. Les documents intermédiaires durant 2004-2005 et le rapport d'étape seront transmis à l'équipe d'Aix.

Durant l'année 2005-2006 se poursuivra la recherche avec l'équipe A. Balard, en confrontant nos travaux avec les analyses de l'équipe d'Aix.

BIBLIOGRAPHIE

DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE

- Auguet G., *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, thèse en sciences de l'éducation, Montpellier III, 2003.
- Connac S., *Discussions à visée philosophique et classe coopératives en Zone d'éducation prioritaire*, thèse en sciences de l'éducation, Montpellier III, 2004.
- Tozzi et al, *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP Montpellier, 1999.
- Tozzi M., " *Philosopher à l'école élémentaire* ", *Pratiques de la philosophie* n°6, GFEN, juillet 1999.
- Tozzi et al, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP Montpellier-CNDP-Hachette, 2001.
- Tozzi et al, *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*, CRDP Montpellier, 2002.
- Tozzi et al, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, CNDP-CRDP de Bretagne, 2002.
- Tozzi et al, *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*, CNDP-CRDP de Bretagne, 2003.
- Revue *Diotime L'Agora*, publiée par le CRDP de Montpellier depuis mars 1999.
Tous les numéros parus sont en ligne sur :
www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/

Recebido em: 26/09/2006
Aprovado em: 31/10/2006