

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

## **La boîte à outils d'un animateur de DVDP (Discussion à visée démocratique et philosophique) – Analyse d'une séance de CM2 sur : « Pourquoi on dit : c'est pas juste ? »**

**Michel Tozzi**, professeur émérite en sciences de l'éducation, didacticien de l'apprentissage du philosophe, animateur de la séance

*Cette intervention, à partir de l'auto-analyse d'une séance de DVDP avec un CM2, tente d'esquisser sur ce cas un répertoire de gestes professionnels mobilisables par un animateur, comme autant d'outils à sa disposition, et transposables en formation. Précisons qu'il s'agit d'une méthode de philosophie avec les enfants parmi d'autres (la DVDP), et qu'il s'agit d'un exemple à analyser pour trouver des points d'appui pour une pratique, et non d'un modèle à imiter.*

### **Le contexte**

- Il s'agit d'un certain nombre d'élèves d'un CM2 de l'école La Source à Meudon (tirés au sort). Cette école pratique une pédagogie coopérative avec des méthodes actives, et possède une culture de la discussion à visée philosophique.

- La séance de déroule à l'UNESCO, et fait partie, dans le cadre du colloque international annuel sur les Nouvelles pratiques Philosophiques organisé par Philolab, de la série de démonstrations publiques sur différentes méthodes de philosophie avec les enfants. Je ne connais aucun élève, et ils me voient pour la première fois... Le verbatim commence avec mon rappel de cette activité dans la perspective de l'UNESCO.

- La séance, qui dure au total une heure et demie, a été filmée par un professionnel, et transcrite par un étudiant en sciences du langage à partir du début de la discussion, et non de la séance. Le verbatim est en annexe, les interventions sont numérotées par ordre chronologique, les références dans l'analyse renverront aux numéros des interventions. La séance se décompose en trois temps : installation des élèves dans leur fonction (hors verbatim); début du verbatim : discussion proprement dite, phase la plus longue, avec rotation à mi-temps des fonctions ; et à partir de 262 : analyse des fonctions par les acteurs, puis les observateurs.

### **Introduction**

Je gère simultanément dans la séance au moins trois dimensions distinctes (sans parler de la gestion de différents temps), mais qui s'articulent étroitement dans la séance (multi agenda) :

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

1) Des processus de dynamique psychique et sociale : l'**accompagnement psychologique** des individus, et **psychosociologique** du groupe (confiance, sécurité, non-jugement, accueil et valorisation des intervenants...);

2) Des procédures de discussion : la **visée démocratique de la discussion** (installation de différents rôles, qui tournent à mi-séance, rappel des règles de fonctionnement et vigilance sur leur respect...);

3) Des processus de pensée : la **visée philosophique** de la discussion ; notamment la production de processus de pensée : questionnement et problématisation, production et analyse d'exemples, définition de concepts, distinctions notionnelles, thèses, arguments, objections, etc.

Dans une perspective de recherche et de formation d'animateur de DVDP, j'insisterai plus particulièrement sur le troisième aspect, sachant qu'il y a souvent dans mon intervention plusieurs gestes professionnels articulés.

## I) L'accompagnement psychologique et psychosociologique

L'accueil des interventions, leur valorisation et une posture volontaire de non-jugement mettent les élèves en confiance, et le cadrage du dispositif en sécurité (comme « contenant » des pulsions).

- Toutes les interventions sont accueillies positivement, souvent explicitement : par exemple avec « d'accord » (8, 10, 17, 20, 64, 81, etc.), « c'est intéressant » (40, 50, 137, 210), « c'est bien » (47), « je remercie... » (125) etc..

- Elles sont encouragées par les règles de fonctionnement (priorité aux moins-disants, tendre la perche aux muets), et presque systématiquement reformulées, ce qui valorise leur apport.

- Je valorise l'initiative de Mathéo de demander une minute pour réfléchir au début de la discussion avant de parler (3). Je félicite Candice d'avoir réfléchi (52), etc.

## II) La visée démocratique de la discussion

C'est la dimension politique du dispositif ; contribuer à « éduquer à une citoyenneté réflexive dans un espace public scolaire ». On est dans le cadre d'une pédagogie coopérative : délégation d'un certain nombre de fonctions aux élèves (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs), dont le pouvoir de donner la parole, avec un système de coanimation aux places symboliques du pouvoir à côté du maître.

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

Il s'agit en début de séance d'installer chacun dans son rôle en le lui faisant reformuler et ne le précisant si nécessaire ; de faire tourner les rôles à mi-séance (125 à 137) pour que le maximum d'élèves soient en apprentissage de différentes fonctions ; puis de faire analyser par chacun la manière dont il a tenu sa fonction, avec ensuite les remarques de l'observateur du rôle pour aider à son analyse (à partir de 262).

En second lieu, il s'agit d'explicitier les règles de fonctionnement démocratique de la discussion, de veiller à ce que le président de séance les gère au mieux, et si nécessaire je les co-gère avec lui :

- Je demande au président à qui revient la parole (17, 27, 42, 47)
- Il y a des moments de coanimation avec lui sur la forme en 5/9, 27/28,42/43,115/118, 123, 220, alors que je gère prioritairement le fond.
- Je clos la première demi-heure (125), et la fin de la discussion.
- Je demande de baisser les mains quand je parle (137, 230, 259).
- Je valorise le rappel par le président de l'ordre d'inscription (210).
- Je rappelle que le président donne la priorité aux moins-disants (22)... et il interroge un nouvel élève...
- Je valorise le fait qu'il tend la perche à un muet (47), et je rappelle le droit de se taire.
- Je promeus l'esprit coopératif en demandant à la classe si elle peut aider un élève à trouver un exemple (22) ; et en demandant au reformulateur et à la classe de m'aider à comprendre ce que dit un élève (233).

### **III) La visée philosophique de la discussion – Esquisse d'une typologie des gestes d'animation philosophique**

Je soulignerai quelques aspects que j'assume pour cette visée : des reformulations ; du questionnement adressé ; le travail de réflexion individuel et collectif à partir d'exemples ; le souci de définitions et de distinctions conceptuelles ; la vigilance sur la production de thèses, d'anti thèses, d'arguments, d'objections ; la volonté d'assurer une progression collective de la pensée dans la séance ; et d'aider chacun à approfondir sa réflexion, notamment sous forme de mini-entretiens...

#### **A) Clarifier la compréhension par des reformulations**

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

On ne peut discuter sans comprendre ce que l'autre dit. Apprendre à reformuler, c'est s'entraîner à le comprendre. La reformulation a notamment pour fonctions : pour l'élève, de le conforter comme « interlocuteur valable », entendu et compris, apportant sa pierre aux échanges ; pour le groupe, de clarifier les interventions, d'engranger leur apport, de montrer un lien avec la question traitée ou d'autres interventions, de ralentir le rythme du trop plein d'idées, de permettre de raccrocher après un moment d'inattention, etc.

- Mes reformulations sont souvent ramassées, en ne reprenant que le noyau de l'idée émise sans ses tâtonnements, et dans un langage plus abstrait, pour leur donner une consistance conceptuelle. Elles reprennent souvent l'idée générale déconnectée de l'exemple support (242).

- Je reformule très fréquemment une intervention (17, 20, 25, 34, 36, 50, 71, 83, 95, 105, 120, 159, 163, 173, 180, 184, 188, 199, 208, 213, 217, 242, 245, 258). La reformulation peut être explicite, dépliant l'idée (60, 79, 201).

- Je demande si la personne se reconnaît dans ma reformulation (8, 15). Ma reformulation est souvent interrogative (ex : 67, 105), pour être validée par l'élève (un nombre important de mes reformulations sont explicitement validées par les élèves reformulés).

- Je demande au groupe s'il a compris, et si quelqu'un veut bien reformuler (13, 227).

- Je demande au reformulateur en titre de reformuler ce qui vient d'être dit (53, 93, 113 ; 140, 150, 206, 227) ; de compléter éventuellement une reformulation incomplète (143).

- Je valide la reformulation du reformulateur (145).

- Je rappelle le rôle de la reformulatrice (227).

- Je demande au reformulateur de rappeler la question posée (252).

- Je demande au groupe de m'aider à comprendre un intervenant que je n'ai pas compris en me proposant une reformulation, d'autant que l'une de mes reformulations n'est pas validée par un élève (233).

- Je reformule dans une intervention deux interventions successives dont le contenu est contrasté pour les mettre en vis-à-vis (75).

## **B) Questionner, susciter l'interrogation et la recherche, problématiser**

La plupart du temps, ce sont les élèves qui choisissent la question. Dans cette séance, c'est moi qui propose la question de la justice, car c'est la thématique sollicitée par l'UNESCO

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

pour ce colloque. Tous les enfants ont un vif sentiment de l'injustice. Mais d'après mes expériences de discussions, ils arrivent difficilement à passer du sentiment ressenti de l'injustice, qu'ils exemplifient à profusion, à une définition plus abstraite de la justice. Par ailleurs, l'injustice est souvent pour eux la manifestation illégitime d'une inégalité, mais souvent aussi la mise en avant de leur intérêt personnel ou de leur simple désir, qui n'est donc pas sur le même registre. Il faut donc en discuter avec eux pour affiner ! C'est pourquoi je vais partir, dans une première partie, des exemples d'injustice qu'ils donnent pour les analyser ; et dans une deuxième partie, à partir toujours d'un exemple (partager un gâteau), explorer avec eux différentes conceptions de la justice.

Le questionnement est essentiel pour réfléchir, car il met en recherche individuelle et collective devant la question. D'où mes nombreuses questions.

- J'introduis une question au début de chacune des deux parties (1 et 137).

- Je pose une question, une nouvelle question, demande qu'on la rappelle, la repose (254).

- Soit je questionne individuellement, nominativement (6, 25, 110, 148, 150, etc., en fait très fréquemment dans les cinq mini entretiens – Cf. G. Exemple avec Melvil : 155, 157, 161,165, 167, 169, 173, 175).

- Soit je questionne le groupe, à la cantonade (3, 10, 22,45, 88, 95, 100, 137, 184, 203, 217, 224, 227, 245, 254), avec des intentions différentes suivant le moment de la discussion.

Je termine la plupart de mes interventions par une question, pour soutenir la recherche. Les questions peuvent avoir des fonctions très distinctes. A peu près dans l'ordre chronologique : lancer au départ la discussion (1), demander une précision factuelle (6), reformuler sous forme de question à valider par l'élève (8), demander une reformulation au groupe (13), la demander au reformulateur (53, 93, 113, 150, 227), demander la validation d'une reformulation (15), demander à qui c'est de parler (17, 42, 47), demander à quelqu'un du groupe d'aider un autre élève (22), vérifier que ce qui est dit est un argument (25), demander de clarifier par un exemple (30), vérifier auprès d'un élève ma reformulation (36, 50, 60, 71, 190, 257), demander d'autres exemples (45), interpellé le président de séance (55), demander si un mot que j'apporte caractérise bien la situation (58), poser une question alternative amenant à se positionner (62, 64, 100, 105), demander au groupe s'il est d'accord ou pas avec une idée, un élève (68, 75, 85, 184, 217), demander en quoi consiste la notion traitée sur l'exemple en cours (77), demander une définition de la notion (79, 248)), demander de réagir à un nouvel exemple que j'amène (88), demander une thèse contraire à celle émise (93), demander à un participant de prendre position sur une thèse (98), demander d'argumenter une anti thèse (107), demander une différence entre deux choses

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

(110), poser une nouvelle question introduisant la deuxième partie (137), une nouvelle question (239, 245), demander d'autres propositions que celle émise (145, 152, 196), demander d'explicitier une solution (155, 157, 161, 165, 169, 175, 180, 188), formuler sous forme de question une objection (173), demander au groupe ce qu'il pense d'une solution (177), ce qu'il pense des différentes solutions (224), demander un point de vue contraire (203), reformuler une nouvelle proposition (213), interroger un élève sous forme alternative (222, 229), demander au groupe de m'aider à comprendre un élève (233), demander s'il n'y a pas une contradiction (242), demander de rappeler la question (252), demander de répondre à cette question (254)...

Il serait intéressant de faire une typologie de cette diversité de questions posées, parce que les animateurs débutants se demandent toujours quel type de questions poser... On peut remarquer par exemple qu'il y a des questions *adressées* selon les différentes fonctions : au président pour savoir à qui c'est de parler, au reformulateur pour reformuler, à un discutant pour qu'il précise sa pensée, au groupe de discutants pour faire émerger des désaccords ou explorer d'autres possibles (plus tard dans l'analyse de la séance aux synthétiseurs, aux observateurs) ; il y a des questions concernant la reformulation pour bien clarifier pour le discutant et le groupe ce qui se dit ; il y a des questions de type coopératif (s'entraider, m'aider) ; des questions pour lancer/relancer les échanges, en déplaçant la question ou en amenant de nouvelles...

Il y a aussi la trace d'exigences intellectuelles de l'animateur par des questions sur la question (la rappeler pour l'approfondir) ; pour y répondre par des thèses ou des solutions différentes ; pour les argumenter, les objecter ; en travaillant sur ce qui caractérise des exemples...

On peut remarquer que dans cette séance, contrairement à d'autres, les élèves se posent rarement des questions entre eux, ou à eux-mêmes. Je valorise d'ordinaire ces processus, car ces éléments sont pour moi un signe de dévolution de la question aux élèves, facteur d'enrôlement dans la discussion, et tremplin pour une problématisation. C'est un indicateur pour moi que la séance de ce jour là très « conduite »...

Néanmoins, il s'enclenche peu à peu une dynamique de problématisation de la question. Dans la première partie, on cherche des exemples où on dit c'est pas juste, et on se demande pourquoi dans ces cas il y a injustice. Les enfants trouvent ainsi de bonnes raisons : quand on a moins de droits que d'autres en 5, quand on ne peut pas faire la même chose que les autres (5 et 49), quand il y a inégalité en 14 (l'inégalité signe l'injustice), quand il y a désaccord avec quelque chose (19), qui peut créer un conflit (29), quand on manque de liberté en 24. On est ici essentiellement dans l'argumentation (voir E).

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

Mais la pensée collective se complexifie quand Candice distingue injustice légitime et illégitime (cas du caprice en 29, prolongé par la confusion entre injustice et insatisfaction d'un désir en 52 et 54, ou jalousie en 57). On constate aussi qu'il y a eu évolution dans le temps de notre jugement (33-35) : on trouve que c'est injuste ou pas selon l'âge, le point de vue. On travaille alors le paradoxe : on peut trouver injustes au premier abord des choses qui sont justes en y réfléchissant (29 à 37). Exemple le tirage au sort/hasard (37, 61, 70, 87), un petit empêché de jouer avec les grands, mais c'est pour ne pas se blesser (44), ou le bébé interdit de manger n'importe quoi (52). On note aussi qu'on peut rétablir une égalité quand deux injustices se compensent (83).

J'essaie alors, à partir de points de vue différents qui s'expriment ou que je sollicite, de provoquer de la problématisation, souvent par questions alternatives, qui entraînent par là d'autres points de vue. Par exemple, à propos du tirage au sort, je demande : c'est moins injuste le hasard que l'intention d'une personne (62) ? Plus tard, après l'introduction de la force destructrice de la nature, je demande : l'injustice vient-elle des hommes ou aussi de la nature ? (88, 100). Et en fonction des interventions, j'interroge : s'il y a de l'injustice dans la nature, est-elle moins injuste que l'injustice des hommes (112) ? Et pourquoi l'injustice des hommes pose problème (114) ? Ces questions-problèmes font réagir les enfants qui développent des points de vue différents, voire opposés.

De la question au problème : je problématiser aussi sous forme de thèse (36, 38, 95).

### **C) Analyser à partir d'exemples**

C'est une méthode que de travailler essentiellement à partir d'exemples, ce que je fais dans cette séance. L'exemple est concret, à la portée des enfants, car issu de leur expérience. C'est un support pour une analyse plus abstraite. La variété recherchée ici des exemples permet de complexifier l'analyse, car un exemple est toujours limité, contextualisé ; il ne prouve pas grand-chose, et perd sa légitimité de preuve devant un contre exemple. Il peut illustrer une thèse, en l'exemplifiant (71). L'exemple peut donc avoir plusieurs fonctions dans un échange réflexif.

- Je souligne l'intérêt de l'exemple pour l'analyse au cours de la séance (42).
- Je demande un exemple : au groupe (3, 20, 45) ; à un participant (20, 30).
- Je demande si quelqu'un peut aider un élève à trouver un exemple (22).
- Je propose des champs d'application pour trouver des exemples (32).
- Je fais le lien avec un exemple antérieur (50, 55).

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

- J'étiquète le genre de support de réflexion « exemple » (10, 71).
- Je demande dans un exemple donné en quoi il illustre la notion discutée (77).
- Je qualifie l'exemple des volcans que j'ai donné de « contre-exemple » (137).
- je donne un exemple (45).
- Je propose moi-même un exemple pour solliciter la réflexion (le volcan en 88 de la première partie ; le partage du gâteau comme situation-problème en 137 de la deuxième partie).

### **D) Définir des concepts, faire des distinctions conceptuelles**

On pense avec des concepts, ou plutôt d'abord avec des mots, mais au contenu relativement indéterminé qu'il va falloir préciser dès que l'on réfléchit pour que le mot-notion devienne un concept (processus de conceptualisation). Les distinctions entre notions sont fondamentales pour conceptualiser. D'où mon attention portée dans la séance au langage, trace des processus de pensée.

- Lors de reformulations, j'apporte ou valide des mots-concepts : Je passe du « C'est pas juste » à « injuste » (10), et Lou reprend sur « injustice » en 12 ; « inégalité » est apporté par un enfant en 14, que je valide en 17 ; je reprends le mot « caprice » en 40, prononcé en 35 ; et en 55 je réfère à la notion de « désir » ; je caractérise une attitude par le mot de « jalousie » en 58 ; à l'occasion d'une reformulation, j'introduis le concept d'« égalité » ; et celui de « justice » ; j'introduis en 100 les notions d'« intention de nuire » et de « mal » ; l'égalité comme « critère » de justice en 199, repris en 208. Et après une intervention où pointe l'idée, la notion de « besoin » comme autre critère de la justice (213). Puis j'amène la notion de « travail scolaire » en 239, que je complique avec résultat/travail en 245, pour activer en 257 les notions de « mérite » et de « récompense ».

- Je demande en 79 une définition d'un concept – l'injustice : je teste ainsi la « zone proximale de développement conceptuel » de l'intervenant (Être capable de passer d'un exemple concret à une définition abstraite). Et en 248 je demande de définir la justice.

- J'insiste sur les distinctions conceptuelles qui émergent des interventions des élèves :

Il y a une exigence de conceptualisation assez faible dans la séance, contrairement à certaines où je centre beaucoup plus sur ce processus. Probablement parce qu'elle ne porte pas sur la question « Qu'est-ce que la justice ? », formulation qui porte directement à conceptualiser, mais sur « Pourquoi on dit : c'est pas juste ? », question qui induit comme



Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

réponse un « parce que... », appelant une argumentation (voir E). Il y a cependant une progression dans la séance : dans la première partie, on travaille sur des exemples d'injustice, dans la seconde davantage, à partir d'un exemple –partage du gâteau), sur une définition de la justice...

## **E) Produire rationnellement des thèses, des arguments, des objections**

La démarche du philosophe élabore des questions qui font problème, donc se discutent, pour rechercher et confronter des réponses possibles (des thèses), en tentant de les valider ou contester rationnellement. L'argumentation est très présente dans cette séance.

- Je pose une question, de nouvelles questions, ramène souvent à la question en cours, demande qu'on la rappelle pour qu'on y réponde...
- Je questionne sous forme alternative pour obliger à se positionner (62, repris en 64).
- Je focalise la réflexion sur l'exemple-problème (le tirage au sort en 36, puis le hasard sur les volcans, puis le partage du gâteau).
- Je fais appel à la complexité (40).
- je nomme « thèse » une proposition faite (75, 95).
- Je reformule sous forme d'une thèse (66, 112).
- Je reformule une thèse sous forme problématisée (114).
- Je demande au groupe s'il est d'accord ou pas avec une thèse émise (68, 75).
- Je demande une thèse contraire à celle qui est soutenue (95).
- Je demande d'autres thèses ou propositions, différentes de celle(s) émise(s) (145, 152, 196).
- Je relève un désaccord (179).
- Je problématise en soulignant une contradiction (242).
- Je demande un argument pour soutenir une thèse (181).
- Je reformule un argument et l'étiquète comme tel (25).
- Je demande une objection à une thèse (173).
- Je fais moi-même une objection (192).

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

- Je demande de défendre son point de vue face à une thèse contraire (107).
- Je demande des explications pour approfondir (38).
- Je récapitule deux thèses contradictoires et problématisé sous forme de question alternative (100, 224).

On voit ici comment peuvent se multiplier les gestes autour de l'articulation de ces différents éléments : question-problème, réponse-thèse, argument soutenant la thèse, autre réponse (ex : anti thèse), argument soutenant une autre thèse, objection à un argument, réponse à cette objection... Et c'est ce travail d'articulation qui atteste de l'activité d'une pensée.

## **F) Assurer une progression de la pensée dans la discussion**

Une discussion peut vite stagner et tourner en rond, si par exemple les exemples se répètent sans élément d'analyse inédit, sans idée nouvelle, sans découverte d'un enjeu, d'une difficulté, d'une alternative, d'une contradiction, d'une autre thèse, d'un nouvel argument, d'une autre définition, etc. Le rôle de l'animateur est d'insuffler (anima) une dynamique des échanges entre esprits (animus) sur le fond, d'assurer une progression. Oui, mais comment ? Exemples :

- Je centre sur le thème à débattre (qui est nouveau) pour la deuxième partie (137).
- Je rappelle la question posée (208, 237).
- Je recentre sur la question (224).
- Je demande au reformulateur quelle est la question posée pour (re)centrer (252).
- Je pose une nouvelle question (239).
- Je centre sur une intervention, pour l'approfondir (cf. mini entretiens).
- je fais le lien entre des intervenants/interventions (152).
- Je demande des idées nouvelles (ex : un autre exemple, une autre thèse, une autre proposition ou solution).
- j'introduis dans la discussion un autre critère de la justice en 239 (le mérite), puis je complique en 245 (résultat ou travail ?)
- Je fais parfois un bilan provisoire, une mini synthèse partielle, qui acte les acquis et permet d'aller plus loin (45, 123, 224, 239).

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

- Je fais une synthèse à la fin de chaque partie (137 et 259), pour acter les acquis, montrer le travail effectué par « l'intellectuel collectif » de la classe.

En fait, je termine presque toutes mes interventions par une question, ce qui relance en permanence la réflexion de chacun et de tous.

La difficulté des débutants est de rester sec, de ne pas savoir rebondir sur le kairós qui émerge (une nouvelle notion, distinction, définition, thèse, etc.) ; orienter le groupe vers d'autres voies, déplacer la question, approfondir un point de vue, travailler les alternatives qui alimentent les échanges... D'où des gestes sans arrêt de relance.

### **G) Mener des mini-entretiens pour approfondir sa pensée**

Je me suis aperçu après-coup que j'avais favorisé dans cette séance successivement un dialogue duel de quelques tours de parole avec plusieurs élèves, dont l'apport était renvoyé ensuite à la réflexion du groupe : Candice (39-41), Dimitri (57-67), Lou (70-84) ; Melvil (154-176) ; Benoit (226-238). Et non un travail continu avec le groupe entier, comme je le fais souvent.

### **H) Assurer le méta langage réflexif d'une DVDP**

J'introduis au fur et à mesure du débat, pour que les élèves se les approprient, une dizaine de mots-clefs qui nomment et typologisent les processus de pensée : l'*exemple*, support d'analyse, exemplification de thèse, et parfois argument ; le *contre-exemple*, déstabilisateur d'une thèse, qui a statut épistémologique d'argument ; la *question*, qui pose un *problème* ; un *concept*, qui permet de poser le problème, d'enrichir la réflexion ; une *distinction conceptuelle*, qui oblige à déplacer, complexifier sa pensée ; une *thèse*, solution au problème soulevé ; une *anti thèse*, autre solution ; l'*argument*, qui prouve une thèse ; l'*objection*, qui contre une thèse ; la *contradiction*, entre deux thèses ou deux arguments, ou dans une même pensée...

J'attire l'attention du lecteur sur le *tissage entre plusieurs gestes professionnels dans une même intervention*. Exemple en 95, on trouve entremêlés : poser une question/au groupe, introduire une notion nouvelle dans la discussion (la justice), énoncer une thèse, la situer en relation à un problème, mettre l'étiquette thèse sur une proposition, reformuler une thèse émise, demander si quelqu'un soutiendrait une thèse contraire...

### **Conclusion**

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

L'analyse de cette séance a été volontairement centrée, dans une perspective de formation, sur les gestes professionnels de l'animateur. On aurait pu analyser d'autres aspects, notamment :

1) Les interactions animateur/participants. Elles sont très prégnantes dans cette séance, qui alterne des questions à la classe et des mini-entretiens. L'animateur conduit le groupe et les entretiens de manière serrée.

2) Les interactions entre participants. Elles existent, et les enfants interviennent souvent en référence à des camarades, mais il n'y a pas de dialogues directs entre eux. L'animateur intervient pratiquement une fois sur deux ou trois interventions. Il y a ainsi peu de dynamique interne du groupe, et moins d'esprit coopératif, auquel je suis pourtant attaché. La séance est très « conduite » (un peu trop ?), même si les réponses ne sont pas, me semble-t-il, téléguidées... Le cadre d'une « démonstration publique » n'incite-t-il pas plus ou moins consciemment à une « obligation de résultat » ?

L'intérêt pour moi de cette auto analyse a été de prendre conscience qu'à l'intérieur de mon « style » d'animation global de DVDP, il y a des variantes. Je ne donne pas d'ordinaire cette prééminence aux exemples, mais je vois maintenant l'intérêt qu'ils représentent pour « élargir sa pensée » (Kant).

L'allure de mes discussions est par ailleurs me semble-t-il d'habitude très problématisante et conceptualisante (c'est en partie le cas dans la deuxième partie), alors qu'il est ici globalement argumentatif. C'est dû certainement à la formulation du sujet, commençant par « pourquoi ». Mais aussi, pour l'animation de la deuxième partie, à l'expérience de plusieurs séances déjà animées sur la justice, qui m'ont montrées que le partage du gâteau est un bon exemple pour faire émerger les différentes conceptions de la justice (égalité, équité et satisfaction des besoins, mérite par l'effort ou le résultat), qui sont entre elles en tension, ce qui incite à une confrontation. Les enfants ont trouvé les deux premières, j'introduis la dernière, mais avec un débat sur les deux sous-critères.

Le style me semble enfin plus directif que d'habitude, ce qui a l'avantage de maintenir fortement les exigences intellectuelles

N. B. : on trouvera dans l'annexe une autre façon de présenter mes outils d'analyse d'une DVDP...

## **Bibliographie pour expliciter la démarche**

Tozzi M., Animer une discussion à visée philosophique

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015.* Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes

Idem, Observer une DVDP

Idem, Une approche par compétences en philosophie

Ces 3 articles se trouvent sur la première page de mon site : [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

Le numéro 64 de *Diotime* (avril 2015) contient un dossier où une autre séance sur « Etre différent » de Michel Tozzi est analysée à la fois par son animateur (cf. annexe) et des chercheurs sous forme de regards croisés. On pourra faire une analyse comparative des deux séances, et s'enrichir des outils d'analyse des chercheurs...

Site : [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

Revue *Diotime* : [www.educ-revues.fr/diotime/](http://www.educ-revues.fr/diotime/)

## Annexe

### Autoanalyse d'une autre démonstration à l'UNESCO (2010)

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

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

Je peux analyser cette discussion de deux points de vue :

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

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

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

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

##### **A) Le caractère démocratique de la discussion**

J'entends par discussion démocratique des échanges d'idées où chacun peut exercer librement un **droit à la parole** pour exprimer son point de vue sur un sujet, sans y être forcé

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

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

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

- 1) **Le choix de la discussion par les élèves** eux-mêmes. Ils ont proposé plusieurs sujets de discussion, et il a été retenu celui proposé dans et par les deux classes concernées. L'initiative et le choix appartiennent à ceux qui sont concernés par la discussion.
- 2) **Le choix des élèves pour participer à la discussion.** Comme il y avait de nombreux volontaires, la participation a été tirée au sort. Il n'y a pas de favoritisme, mais égalité des chances de participation laissée au hasard, et non à la décision (trop) humaine.
- 3) **Le partage du pouvoir de l'animateur en plusieurs fonctions** ou « métiers » : président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants. Il y a un système de coanimation répartissant les pouvoirs entre animation sur le fond, présidence de la parole sur la forme, reformulation de discutants et synthèse des échanges collectifs. Le maître ne cumule pas tous les pouvoirs ; et le fait pour certains élèves d'avoir du pouvoir leur permet de développer des compétences sociales (présider démocratiquement un groupe, en assurer la mémoire, etc.), et cognitives (reformuler, prendre des notes, synthétiser). La démocratie est ici formatrice.
- 4) La **rotation à l'intérieur de la séance des fonctions** de coanimation. Les fonctions sont tournantes, non monopolisées par certains.
- 5) **L'installation des coanimateurs dans leur métier** pour qu'ils soient bien au clair sur leur cahier des charges, et pleinement responsables de son exercice.
- 6) Des **règles de répartition de la parole**, évitant l'arbitraire personnel du « chef » de la parole (et un éventuel abus de pouvoir), et priorisant la parole aux « moins-disants », pour que le maximum de discutants s'expriment.
- 7) **L'analyse in fine de son métier** de coanimateur et de discutant, pour développer l'intelligence des fonctions nécessaires à l'organisation et au fonctionnement démocratique d'un groupe.
- 8) Le fait qu'**un compte rendu de la discussion sera fait à ceux qui n'ont pu participer**, associant ainsi les absents à l'évènement.

On peut cependant modérer ce point de vue par quelques remarques : la parole est utilisée très inégalement, malgré la priorité aux élèves peu intervenus jusque-là. La règle de solliciter

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

les muets n'a pas été utilisée par le président, alors qu'elle favorise statistiquement d'après mes recherches leur prise de parole (2 à 3 fois sur trois). Il n'y avait pas dans cette séance d'observateurs, qui peuvent aider au moment d'analyse.

Il y a aussi des gestes d'étayage démocratique :

- Rappel de la **règle de priorité aux moins-disants** (en 147, en 156).

- **Appel à la coopération** pour aider un camarade à s'exprimer (en 158, 162), pour compléter les idées émises (en 167), pour comprendre, ou reformuler,.

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

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

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

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

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

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

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

- Les enfants amènent eux-mêmes des **distinctions conceptuelles** : Lucas (en 47) sur différents (en fait), mais « égaux en droit » ; Jonquille (en 60) sur différents/semblables : « on est tous différents, mais aussi on est pareil parce qu'on est tous des homo sapiens ; Ewan (en 85) sur différence physique/psychologique : « c'est pas parce qu'on a l'air pareil physiquement qu'on est vraiment pareils » (et en 87) « pareil physiquement... différent psychologiquement ». Sur intérieur/extérieur,

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

Marine dit (en 112) « à l'intérieur on est tous pareils +, mais après c'est vrai qu'on a des différences à l'extérieur », distinction discutée/contestée par Elliot (en 115) et Jonquille (en124).

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

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

- Laura avance **sa thèse** (en 74) « on est tous différent » et donne un argument (« on a pas les mêmes ponts de vue), mais trouve un **contre argument** avec les vrais jumeaux.
- Les enfants s'appuient beaucoup sur des **exemples** pour raisonner, appuyer leurs dires, les illustrer (exemple de Laura en 76 sur les épinards pour les différences de goûts; du tennis en 146, 155).
- Ce qui amène un processus d'argumentation, c'est souvent un accord ou désaccord entre élèves (ex en 117, 119, 124).
- A ma demande d'arguments quand il y a affirmation sans preuve (en 133, en 170), Lucas répond (en 134) par un « parce que » (nécessité d'être différent pour se reproduire), reformulé par Amélie (en 136) en « parce que sinon... et donc ». Jonquille (en 171) donne un argument (« besoin de se disputer pour relâcher ses nerfs »).
- Eléonore (en 142) fait successivement deux raisonnements hypothético-déductifs
- Joseph (en 146) en fait un autre « si... ben (=alors) », illustré par un exemple. Mais il échoue (en 150) à le formuler plus abstraitement.
- Ce raisonnement (en 156) peut prendre la forme « Quand... (alors)... ».
- Jonquille (en 174) fait successivement deux raisonnements hypothético-déductifs.

### Conclusion sur la philosophicité des échanges :

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

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

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

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

## II) Mon rôle d'animateur



Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

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

- Je demande au départ (en 39) **ce qu'est** être différent, ce qui amène une première définition, et bien des exemples... Idem en 127 et 130.
- Ces **exemples** (de différences, puis de ressemblances) sont essentiels, pour partir du concret, et faire apparaître empiriquement des **distinctions conceptuelles**. J'en redemanderai quelquefois (en 56, en 61, en 96), mais les élèves en produisent spontanément, et certains sont récurrents.
- Plus tard (en 140), je demanderai de **faire un inventaire** des avantages et des inconvénients d'être différents. Je procède encore par accumulation, mais moins à partir d'exemples que de questions ou problèmes soulevés.
- Quand apparaissent des **distinctions**, je les pointe, les valorise et les formalise : différent en fait/égal en droit (en 47), différences/ressemblances (en 61), être pareil physiquement ou biologiquement/psychologiquement (en 86), être différent et ressemblant extérieurement/intérieurement (en 113), différence entre homme et femme (en 137).
- Si une **idée intéressante** vient (en 50/52 si tu es différent tu peux te sentir exclu), je peux **reporter son examen à plus tard** (53), pour rester centré sur une question, sans cependant l'oublier (reprise en 179), ce qui implique de la mémoriser à moyen terme.
- Je **reformule** souvent ce qui a été dit (en 42, 47, 58, 61, 64, 67, 77, 83, 90, 113, 116, 125, 130, 137, 140, 147, 149, 182), en **encourageant l'idée** (d'accord en 67, 72, 77, 90, 92) ou en la valorisant (c'est intéressant en 47, 51, 108). C'est le type d'intervention le plus fréquent. Pour moi, cela montre que j'écoute, je comprends, je prends en considération l'élève comme « interlocuteur valable » (J. Lévine) ; et ça clarifie l'idée pour le groupe.
- Je pose des **questions nominatives** (en 52, 56, 70, 75, 86, 88, 99, 106, 116, 118, 125, 147). Ces questions sont fréquentes, car elles me permettent d'aider l'élève à aller plus loin, de l'accompagner pour approfondir sa réflexion.
- Je pose des **questions à la cantonade** (en 39, 61, 96, 113, 130, 137, 140), pour mettre ou remettre le groupe en recherche.
- Je relève un **désaccord** entre élèves pour qu'ils s'expliquent (en 116, en 125).
- Je demande (en 122) s'il y a des élèves en désaccord avec le point de vue émis.
- Je **pointe les redites** pour éviter les répétitions (en 58).
- **J'interroge la reformulatrice** pour qu'elle s'entraîne à écouter et clarifie pour le groupe (en 81, 94, 135, 166, 176).
- Je fais parfois une **mini synthèse** qui capitalise les acquis de la discussion jusque-là (96), ce qui suppose que j'ai mémorisé ces acquis.
- Je **recentre/recadre** sur le point en discussion quand on a changé de question (en 99, 108, 110, car les élèves reviennent sur les différences et n'arrivent pas à passer aux ressemblances).
- Je fais des **minis entretiens** (2 à 4 tours de parole) avec certains élèves pour qu'ils précisent leurs idées, testent leur accord ou désaccord avec d'autres (ex : Elliot 115 à 119)
- Je mets le point de vue de certains élèves en relation avec d'autres pour **tester les accords et désaccords** (ex. : Marin avec Elliot en 125).

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

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

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

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

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

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

### **C) Les cafouillages**

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

- J'annonce trois règles pour la parole... et j'en donne quatre (en 13) !
- Je m'aperçois au bout d'un moment que j'ai oublié de donner la parole à la reformulatrice.
- Après la discussion, et en cours d'analyse, je m'aperçois que je n'ai pas donné la parole à la synthétiseuse 2 sur le fond, mais je me rattrape au moment où je l'interroge sur sa fonction, pour qu'elle fasse alors sa synthèse...

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

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

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

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

On le voit : la conception et la pratique de la DVDP engage des options philosophiques (le caractère dialogique du philosophe, la vérité comme objet de discussion, une éthique discussionnelle) ; politiques (le droit de philosopher et son apprentissage scolaire et social dans une démocratie, l'éducation à une citoyenneté exigeante, car réflexive) ; pédagogiques (méthodes actives, pédagogie coopérative et institutionnelle) ; didactiques (didactique de l'apprentissage du philosophe). Le dosage entre démocratie et philosophie, dans la pratique de la DVDP, dépend de la priorité accordée à l'une ou l'autre, tout en essayant de les articuler toutes deux.

### **III) Réaction aux analyses plurielles de l'atelier « Regards croisés » sur cette discussion**

On peut analyser le verbatim en croisant plusieurs regards : ceux de la didactique de l'apprentissage du philosophe (quel rapport au savoir, à la discipline, la discussion est-elle philosophique, quid des compétences disciplinaires développées ?) ; de la pédagogie (rôle du maître, relations maîtres/élèves ; ex. : type d'étayage), de la psychologie (ex. : mise en confiance/en sécurité des personnes), de la psychosociologie (quid de la dynamique du groupe-classe ?), de la linguistique (analyse des productions langagières, des interactions

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

verbales), etc. Bien des sciences humaines et sociales peuvent être ici convoquées, et l'analyse est de ce point de vue interminable.

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

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

- Un empan temporel plus ou moins large : macro (lien avec l'avant et l'après de la séance), méso (les différentes phases de la séance dans le cadre du capital temps global), micro (la gestion d'un moment de la séance), avec le rôle particulier du kairos (l'instant où l'on saisit au vol une opportunité).

- Le temps spiraliq ue de la même question posée puis reposée plus tard, introduisant de la progression au sein du temps linéaire.

- Le rythme plus ou moins soutenu de l'animateur et celui différencié des élèves, plus ou moins lent ; la co-construction d'un rythme commun.

- Les différentes temporalités selon les fonctions, pleines pour le président, et surtout le reformulateur et le synthétiseur, à l'attention soutenue, et plus discontinue pour les discutants, avec parfois du « temps vide ».

- La temporalité saturée de l'animateur ; qui gère une multiplicité de variables, dont différentes dimensions ci-dessus de la temporalité : temps quantitatif de l'horloge, et vécu de la durée (ex. : les impatiences ressenties).

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

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

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

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

3) Quant à l'**intervention de N. Frieden**, elle tente de faire une typologie de mes interventions (description de différentes catégories et de la fonctionnalité de chacune). C'est intéressant pour prendre conscience de sa « boîte à outils » d'animateur de Dvdp. Certaines interventions étaient par ailleurs possibles, ou auraient été bienvenues, mais je ne les ai pas ou peu utilisées. C'est utile pour enrichir l'empan de cette boîte à outils, et peut être très utile dans une perspective de formation. Idem lorsqu'il s'agit sur le fond de distinctions conceptuelles (ex. : *être* différent ou *avoir* une différence), ou d'éléments de définition qui

Regards croisés de philosophes, linguistes, didacticiens, psychologues, ergonomes ... sur la discussion à visée philosophique : « pourquoi on dit : c'est pas juste »

*Intervention liminaire de M. Tozzi au séminaire d'automne – 2015. Lab. LiDiLEM – U.-Grenoble-Alpes*

pointaient, mais n'ont pas été exploités. La question est ici, sans parler pour autant d'« acharnement didactique », de savoir s'il faut aller jusqu'au bout de ce qui émerge en maintenant le cap, ou assumer le deuil de tout ce qui n'est pas saisi par l'enseignant (pas de fantasme de maîtrise) ou de tout ce qui est lancé par l'enseignant, mais dont ne s'emparent pas les élèves (c'est dommage, mais pas de « forçage »...). Il y a là des choix sur l'instant même, à assumer. Ce que l'on peut dire, c'est que « l'horizon d'attente » de telle ou telle distinction ou définition est d'autant plus riche que l'animateur a un bagage philosophique, avec l'inconvénient de vouloir alors « faire dire » telle ou telle chose que l'on juge essentielle...

## **Conclusion**

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