

# PEUT-ON FAIRE UNE DISCUSSION "À VISÉE PHILOSOPHIQUE" AVEC 27 ENFANTS EN CLASSE ?

Texte communiqué par

**Alain DELSOL<sup>1</sup>**

Instituteur et docteur en sciences de l'éducation

Université Montpellier III

NARBONNE

Mars 2003

---

## INTRODUCTION

### LA PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

### LE RÔLE DES ACTEURS DANS LE DISPOSITIF

### EXPÉRIMENTER UN RÔLE DANS LE DISPOSITIF

### LES EFFETS DE LA REFORMULATION

---

## INTRODUCTION

Lors du 2<sup>ème</sup> Colloque sur la discussion philosophique à l'école qui s'est tenu à Rennes (2002), nous avons décidé d'ajouter le terme "à visée" pour indiquer qu'il ne s'agit pas de faire de la philosophie dans les petites classes, mais de viser une réflexion qui s'en approche. La "discussion à visée philosophique" n'est pas une leçon de langage, ni un commentaire sur le fonctionnement des institutions de notre société, ni un échange d'opinion ni un lieu pour exprimer ses histoires et préoccupations personnelles. Sorte d'utopie qui n'a donc rien d'une norme, c'est un horizon vers lequel on projette des expériences de pensées soumises au feu de la raison.

Je caractérise une "discussion à visée philosophique" selon au moins trois dimensions :

- 1°) Les acteurs (Adulte et élèves) s'autorisent au "*Penser par soi-même*" ce qui renvoie au processus interactif défini par Tozzi<sup>2</sup> (conceptualiser, argumenter, problématiser). Vygotski a défini l'existence d'un lien entre nos pensées et nos expressions langagières. D'où l'intérêt d'enseigner simultanément et le plus tôt possible, la maîtrise de la langue orale et la réflexion sur ce que l'on pense.
- 2°) Les acteurs de l'atelier pensent ensemble dans ce que Lipman<sup>3</sup> appelle une "*communauté de pensée*", autrement dit les élèves avec l'aide de l'adulte exposent leurs idées qu'ils comparent et affinent. On construit sa capacité de jugement en s'appuyant à la fois sur l'expérience autant que sur la raison

---

<sup>1</sup> chargé de cours à l'université de Montpellier 3. Texte publié dans la *Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la Morale Entre-Vue* N° 56, Bruxelles : Entre-vues a.s.b.l., pp. 80-85

<sup>2</sup> TOZZI Michel, (1994), *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Lyon et Bruxelles : Chronique Sociale et EVO Formation

<sup>3</sup> cf. numéro 39/40 *Entre-Vues*, décembre 98, pp. 116-147

- 3°) Développer l'altérité en s'intéressant aux choix et aux cheminements de la pensée des autres. On peut tout à fait s'opposer à ce que pensent les autres tout en pensant avec eux.

Si on s'intéresse à la mise en place d'activités qui favorisent les échanges dans une discussion à visée philosophique, il convient de réfléchir aux détails qui vont permettre de réaliser le dialogue dans un groupe. Au terme employé par Lipman "philosophie *pour* enfants", je préfère celui de "philosophie *avec* les enfants". Le mot "avec" issu du latin "ab hoc" (littéralement, de là) suggère quatre formes de relation : *l'accompagnement, l'appartenance, l'accord et l'association.*

- L'adulte qui *accompagne* les élèves, il a un rôle particulier.
- L'adulte et les élèves participent de manière quasiment à égalité à la discussion (personne n'a les réponses) impliquant chacun dans un lien d'*appartenance* avec le groupe.
- Il faut également être d'*accord* sur les finalités de l'atelier si l'on veut faire progresser la réflexion. La discussion, l'atelier doit être finalisé.
- Enfin *l'association* des participants dans le groupe transforme le dispositif comme une source de pression sur chacun. Il convient de ce fait d'établir des régulations afin que chaque sujet qui expose ne s'expose pas trop.

Je pose deux postulats pour expliquer les enjeux qui lient le dispositif aux finalités d'une discussion à visée philosophique. Premièrement, un postulat d'immanence affirmant que ce qui se passe dans le dispositif trouve son explication à l'intérieur de ce cadre, et non en considération de causes qui en seraient extérieures. Deuxièmement, je reprends l'idée que c'est l'enfant qui construit ses connaissances, sans oublier que tout développement de l'intelligence suit des chemins singuliers qui diffèrent d'un enfant à l'autre.

J'ai donc mis en place un cadre pour tenter de favoriser le développement de la pensée de l'enfant, autrement dit sa capacité à conceptualiser, à argumenter et à problématiser. Le dispositif est un cadre qui a été élaboré conjointement par le maître et les élèves. Bref, il s'agit de prendre le champ de " la discussion à visée philosophique avec des enfants " avec le même sérieux qu'on a accordé, en son temps, au champ de la psychologie de l'enfant.

## LA PRÉSENTATION DU DISPOSITIF<sup>4</sup>

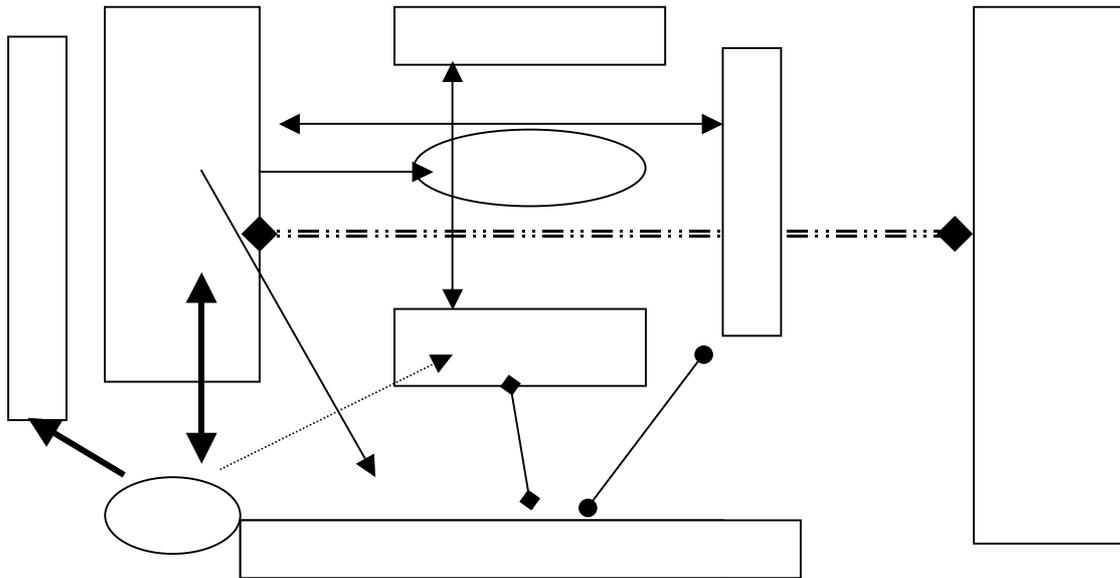
Une fois par semaine, pendant une heure la classe se transforme en atelier de "philosophie". Durant le premier trimestre, j'ai modifié la disposition et le fonctionnement de l'atelier en m'appuyant sur les remarques des élèves. Mi-janvier le dispositif présente la forme qui suit.

Au milieu du dispositif, un groupe de 9 ou 10 "*discutants*" prend place sur des bancs disposés en U. Le U est fermé par la table des "*animateurs*", je suis à côté du "*synthétiseur*". Au centre, un élève s'occupe du micro, il symbolise l'égalité car chaque élève est à la même proximité du micro. Au tour des bancs des "*discutants*", des tables sont disposées sous la forme d'un grand U, 9 à 10 élèves observent les "*discutants*". Enfin, en face de la table des "*animateurs*" et derrière le banc des "*discutants*", se trouve la table des "*observateurs des animateurs*". Globalement nous avons donc deux cercles. Ce sont les élèves "*animateurs*" qui agencent l'atelier, puis le défont en fin de séance. Il y a 27 élèves dans la classe.

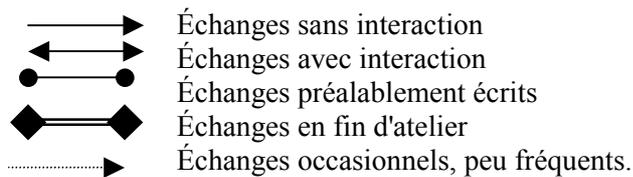
---

<sup>4</sup> DELSOL Alain (2000), " Un atelier philosophique à l'école primaire ", *Diotime-L'Agora* n° 8 décembre 2000, Montpellier : CRDP

DELSOL Alain (2002), " *Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique* ", ouvrage collectif sous la direction de Michel Tozzi, Paris : CNDP-Hachette



4 animateurs : (P\*) le Président de séance, (R\*) le Reformulateur, (S\*) le Synthétiseur, (M\*) l'élève micro.  
 4 futurs animateurs qui observent (R\*, P\*, S\*, Mic\*),  
 9 ou 10 discutants et 9 observateurs de discutants.



En début d'année, je choisisais les thèmes. Par la suite, les propositions furent effectuées avec les élèves. C'est l'élève "synthétiseur" qui présente le sujet, en général il a été aidé par l'enseignant. Les discussions sont du type : *Sommes-nous tous pareils ? A-t-on besoin de justice ? La violence est-elle le seul moyen pour se faire entendre ? Pourquoi les garçons sont-ils plus violents que les filles ? Doit-on respecter la parole de l'autre ? Qu'est-ce que c'est l'intelligence ?...*

Le dispositif ne vise pas à transmettre un quelconque contenu de philosophie. Je tente de centrer l'activité de l'élève vers une posture qui encourage sa réflexion dans un cadre favorisant un échange démocratique. L'effort intellectuel cherche à mettre l'élève dans un *travail d'auto-réflexion* (il réfléchit au sens des mots), puis dans un travail *d'hétéro-réflexion* (interactions entre élèves pour questionner les notions conceptualisées).

## LE RÔLE DES ACTEURS DANS LE DISPOSITIF

Les animateurs sont désignés pour deux séances : le Président de séance, le Reformulateur, le Synthétiseur, l'élève Micro. Ils sont responsables d'un cahier dont ils ont la charge durant la période où ils occupent cette fonction. Lors de la passation, ils reçoivent des informations et des conseils de la part du précédent animateur pour remplir le cahier.

Le *Reformulateur* dispose d'un registre sur lequel il note en abrégé ce que disent les discutants. Il écoute, tente de comprendre ce qui est dit, retient et doit restituer vers le groupe les 3 ou 4 interventions des discutants. Puis la discussion reprend, il reformule et ainsi de suite.

Le *Président de Séance* énonce les règles de fonctionnement de l'atelier, il les rappelle en cours de séance (Réfléchissez avant de parler !), il note dans le registre du Président le nom des élèves à qui il donne

la parole (Qui veut parler ?) et éventuellement fait taire ceux qui bavardent, il peut demander à des élèves de changer de place.

Le *Synthétiseur* a le rôle le plus difficile car il doit essayer de dégager les idées, les thèses émises par le groupe. Il rappelle la question de départ et donne son avis sur l'avancement de la discussion. Il n'intervient que 2 ou 3 fois au cours de la discussion, il peut également relancer la discussion par une question. Cet élève dispose aussi d'un registre dans lequel il prépare par écrit ses synthèses.

L'*Élève Micro* est un pivot du dispositif. En étant au centre, il symbolise l'égalité de tous les intervenants par rapport à la distribution de la parole. Il doit être discret, revenir au centre une fois le micro donné à un élève, être attentif au président et à l'élève qui parle, vif pour ne pas retarder le passage, vérifier en début de séance que le micro peut atteindre tout le monde, c'est lui qui s'occupe de l'enregistrement : mise en marche, retournement de la cassette. Il nomme ceux à qui il donne le micro.

Les *futurs animateurs* ne prennent pas la parole pendant la séance. Ils prennent des notes. À l'issue de la séance, chacun d'eux disposera de quelques minutes pour faire des remarques aux élèves qu'ils ont observés. Leurs propos sont enregistrés par l'élève micro.

Les *discutants* demandent la parole dès que la séance est ouverte par le Président de séance. Celle-ci commence par un tour de table, puis il faut demander lever le doigt et être inscrit dans le registre du Président pour pouvoir parler.

Les *observateurs-questionneurs* prennent des notes dès que la discussion est lancée. Ils ne peuvent intervenir que s'ils ont élaboré une question écrite. Ils posent alors leur question qui peut être ciblée sur un élève du groupe des discutants soit livrée à la cantonade. On peut choisir des papiers de couleurs pour identifier le type de question (explicitation, question fermée, ouverte...).

L'*enseignant* intervient oralement en demandant la parole au Président. Durant la discussion, il note au tableau les définitions données par les élèves qui lui paraissent pertinentes. Il est à côté du synthétiseur, il l'aide parfois. Si à l'issue de la séance, le Synthétiseur n'arrive pas à résumer la séance il le fait à sa place.

Encourager les interactions entre élèves, soutenir les exigences de pensée intellectuelle affermir l'éthique communicationnelle, sont des conditions nécessaires pour élaborer une pensée commune. Selon ce point de vue, "la discussion à visée philosophique" à l'école primaire peut être considérée comme une pratique formatrice de socialisation et d'éducation à la citoyenneté ainsi que comme un outil développant la pensée réflexive de l'élève. J'avance deux hypothèses pour expliquer le bien fondé d'un tel dispositif :

- L'élève doit faire l'expérience d'un rôle pour prendre conscience du savoir-faire et du savoir qui favorise l'élaboration d'une pensée commune : respecter la parole de l'autre, écoute, compréhension, comprendre qu'il faut des règles pour régir un groupe.
- L'élève qui apprend à reformuler les paroles des autres développe une plus grande altérité parce qu'en assimilant les idées des autres, il augmente ses possibilités à conceptualiser, à argumenter et à problématiser.

## **EXPÉRIMENTER UN RÔLE DANS LE DISPOSITIF**

### Faire l'expérience d'être le Président de séance

À l'issue de la séance, Laurie a fait l'expérience d'être le Président et explique ce qui lui a semblé difficile. *"C'est qu'il y en a beaucoup qui lèvent le doigt, alors regarder et écrire leurs noms en même temps et leur donner la parole c'est un peu dur"*. Rémi sera son successeur, il l'a observée et fait les remarques suivantes *"Ce que je trouvais bien chez Laurie c'est qu'elle donnait la priorité à celui qui n'a jamais parlé, elle sait se faire respecter. Ce que je trouvais moins bien, c'est qu'elle n'écoute pas toujours les autres et elle ne les regarde pas beaucoup parce qu'il y en a qui faisaient parfois les idiots. Et je trouve qu'elle ne dit pas trop "Réfléchissez avant de parler" "*

On voit que la fonction de Président n'est pas simple à tenir, l'élève apprend l'impartialité, la présence aux autres, le rappel des règles qui régulent un groupe. Laurie a du mal à gérer la forêt de doigts qui se lèvent (*il y en a beaucoup qui lèvent le doigt*) ; mais Rémi lui reproche également de ne pas rappeler les règles (*elle ne dit pas trop de réfléchir avant de parler*). Le rappel des consignes est donc vu comme une manière d'éviter des propos confus chez les discutants.

Bref, les paroles des élèves montrent que les enfants intériorisent peu à peu les contraintes de ce rôle.

### Faire l'expérience d'être le Reformulateur

Constance a été observatrice du reformulateur, elle a " *observé que le reformulateur doit retenir les idées de tout le monde et les résumer un peu.* ". Elle fait ensuite l'expérience de ce rôle, et dit " *J'ai trouvé que c'était difficile parce qu'il faut savoir écrire vite et je ne sais pas le faire. Puis, il faut que je retienne souvent 3 exemples et c'est difficile. Ce rôle m'a paru plus difficile que quand j'observais.* " Plus tard, elle est de nouveau observatrice du reformulateur, son analyse est plus pertinente cette fois " *Je trouve que c'était bien parce qu'elle (l'élève reformulateur) était attentive, elle écoutait tout le monde. Puis, elle a su écrire vite et comprendre bien ce que tout le monde a dit.* "

La première remarque de Constance en tant qu'observatrice montre qu'elle a compris ce qu'il fallait faire pour exercer ce rôle. Mais, suffit-il de comprendre pour faire ? Suffit-il de savoir pour savoir-faire ? C'est en expérimentant cette fonction qu'elle s'aperçoit " *que c'était difficile* " parce qu'il y a des savoir-faire qu'elle n'arrive pas encore à gérer correctement. Prendre conscience des savoir-faire n'est donc pas suffisant, il faut les expérimenter. Lorsqu'elle a déjà été reformulateur, et qu'elle s'exprime en tant qu'observatrice, elle fait des propositions plus constructives. Constance sait argumenter pourquoi le reformulateur s'est bien acquitté de sa tâche " *elle était attentive, écoutait tout le monde, écrivait vite* ".

Mais reformuler c'est également faire l'expérience d'écoute et de compréhension du discours des autres. Alexandre (un discutant) essaye de définir un mot. " *On est tous pareils. Euh... Ça ne veut pas dire forcément qu'on est pareil que tout le monde. On peut, euh... on peut être plus grand, on peut être plus petit, plus gentil, moins gentil, ..... voilà.* " Constance reformule " *Alors, Alexandre, il a dit que euh... euh... en fait je n'ai pas très bien compris ce qu'il a dit, tu pourrais répéter s'il te plait ?* " Alexandre reprend son discours avec moins d'hésitations et Constance reformule : " *Bon j'ai compris cette fois. Alors, il a dit que pareil ça veut dire qu'on a la même taille, qu'on est pareil de physique. Puis il a dit qu'égaux ce n'est pas tout à fait la même chose que pareil si j'ai bien compris. Il a dit qu'égaux ça ne vient pas du physique, ça vient d'autre part, puis, à la fin, ce n'était pas trop clair.* " La reformulation ralentit la discussion, mais oblige chaque participant à faire un effort pour être compris. L'exemple ci-dessus montre qu'un malentendu a été désamorcé. Constance pensait avoir compris, or d'une part les propos d'Alexandre n'étaient pas très clairs et elle même ne s'était pas rendu compte qu'elle n'avait pas compris. On remarquera la procédure de politesse " *tu pourrais répéter s'il te plait* " qui souligne l'instauration d'un climat apaisé de la discussion.

### Faire l'expérience d'être le Synthétiseur

Cette fonction d'abstraction réclame une prise de conscience et une expérimentation particulière. À la fin d'une séance, Emmanuel (observateur du synthétiseur) conseille au synthétiseur de s'appuyer davantage sur ce que dit le Reformulateur, c'est une remarque pertinente. La séance suivante il est à son tour synthétiseur, mais il n'a pas su tenir ce rôle. Il donne ses explications " *Il faut tout regarder, voir si c'est bon, si la discussion ne tourne pas en rond. Puis, je trouve que Constance n'a pas bien reformulé.* " La semaine suivante il s'acquitte mieux de sa tâche, je lui ai demandé d'être plus attentif à la question de départ et d'y réfléchir lorsque nous avons pris quelques minutes pour préparer le thème de la discussion (Qu'est-ce que l'intelligence ?) " *Je trouve que je me suis amélioré par rapport à la dernière fois. D'abord j'ai fait attention à la question de départ sur l'intelligence puis Constance elle les fait répéter quand ils disent des choses qui ne sont pas claires, mais j'ai encore du mal pour faire des résumés, c'est compliqué.* "

Cet exemple montre une fois encore qu'il ne suffit pas de prendre conscience du fonctionnement de ce rôle, il faut l'expérimenter. Emmanuel observe le synthétiseur et remarque le lien de dépendance entre deux savoir-faire : celui du reformulateur et celui du synthétiseur. Mais, lorsqu'il expérimente ce n'est pas si simple et il impute sa défaillance à Constance qui lui sert en quelque sorte de bouc émissaire pour expliquer ses difficultés. Lors de la séance suivante son analyse est meilleure " *j'ai fait attention à la question de départ* " ce qui va lui permettre d'anticiper ce qui est dit, puis il prend conscience qu'il n'est pas simple de synthétiser.

Pour résumer, ces exemples montrent qu'il ne suffit pas de savoir en quoi consiste tel ou tel rôle, il faut en expérimenter la réalité. L'éducation à la citoyenneté ne saurait donc se suffire en expliquant comment fonctionnent les rouages d'une société démocratique. L'expérimentation de la discussion à visée

philosophique plaiderait plutôt pour mettre en situation les élèves dans un contexte de nature démocratique. Les interlocuteurs sont invités alors non pas à dire ce qu'ils pensent mais à argumenter ce qu'ils veulent dire. Pour cela, les différents regards que proposent ce dispositif (animateur, discutant, observateur) favorisent les conditions d'une discussion apaisée et aide l'élève à avoir des points de vue différents. En effet, selon qu'on est discutant, animateur ou observateur le point de vue sur la question débattue peut changer.

## LES EFFETS DE LA REFORMULATION

Lors de la discussion : Comment choisir entre le travail et le jeu, Maud reformule un tour de table. *"Guillaume affirme que c'est en travaillant qu'on obtient un résultat. Anaïs a dit qu'elle n'était pas prêteuse comme la fourmi, puis elle a dit qu'elle ne pensait pas que Laurie avait un caractère de fourmi. Alors, Laurie a dit qu'elle était un peu cigale parce qu'elle aimait regarder la télévision tout en travaillant. Puis, Emmanuel a dit qu'on pouvait se faire plaisir tout en travaillant. Puis, Constance a demandé à Laurie et à Laetitia si elles préféreraient la télévision ou le travail. Alors, elles ont répondu qu'elles préféreraient la télévision. Je crois que c'est tout."*

Outre la capacité d'écoute, de mémorisation, de prise de note, la compréhension suggère une attention et une analyse cognitive des paroles de l'autre. La retranscription du discours direct en discours indirect, changement modal (du présent au passé composé) ce qui souligne un travail métalinguistique nécessaire pour reformuler. La reformulation ralentit les échanges parce qu'elle transforme l'énonciation. Ce qui devient important est ce qui est dit et non celui qui énonce ceci ou cela. La reformulation déplace l'attention des interlocuteurs vers le message. Il y a une diminution des tensions psychologiques, ce qui permet de réguler les désaccords et de faire des liens entre les interventions de chacun. Ceci répond aux postulats que j'ai initialement posé comme prémisses : immanence du dispositif et l'enfant constructeur de son apprentissage.

La situation suivante révèle les effets régulateurs du dispositif permettant l'élaboration d'une éthique communicationnelle. Dans le contexte de la classe, Paul et Anaïs se chamaillent sans cesse, on peut même dire qu'ils se détestent. Voyons comment Anaïs (synthétiseur) va reformuler le discours de Paul (discutant). La discussion porte sur le sujet suivant : l'imagination est-elle un défaut ou une qualité ?

Paul vient de dire ceci *"Alors moi je pense que l'imagination c'est pas du tout pareil que la vie parce que dans la vie on ne fait pas tout le temps ce qu'on veut, tandis que dans l'imagination on fait tout le temps ce qu'on veut. Quand on rêve, on peut faire des cauchemars, mais dans l'imagination, moi quand j'imagine je fais toujours des choses qui sont bien. Je ne sais pas si tout le monde fait comme moi, dans l'imagination, on la choisit un peu, et en fait la vie ce n'est pas si simple que l'imagination."* Anaïs intervient comme synthétiseur *"Je vais dire ce que j'ai retenu. Alors il y a deux thèses, l'imagination c'est bien ou ce n'est pas bien. La troisième thèse ce serait l'imagination c'est bien et pas bien, est-ce que quelqu'un serait du même avis ? Et puis, Paul il a dit quelque chose de très bien "la vie ce n'est pas si simple que l'imagination". Et c'est vrai, je le reconnais l'imagination ça nous permet quand on est triste, d'être heureux, voilà, autrement la discussion ça avance."*

Anaïs est plongée dans son rôle de synthétiseur, elle s'intéresse principalement à l'énoncé et non à l'énonciateur. Lors de sa synthèse, elle relève ce que vient de dire Paul qu'elle accompagne d'un jugement laudatif. Ainsi, ce travail sur le langage appuyé sur des reformulations va permettre la construction des échanges.

L'exemple suivant montre comment les élèves argumentent des points de vue différents en s'appuyant sur la reformulation. Nous sommes au mois de mai et chacun d'entre eux a été une ou plusieurs fois animateur. La discussion porte sur le sujet suivant : la raison du plus fort est-elle toujours la meilleure ?

Paul (discutant) : *"Le plus fort en fait a souvent tort. Mais, il peut avoir raison parce que des fois, on a un peu peur des plus forts que nous, des plus grands que nous, donc c'est le plus fort qui va l'emporter, et c'est pas nous. C'est sa raison qui pourra l'emporter même si elle est fausse."*

Anaïs (discutant) désapprouve ce qui vient d'être dit par Paul : *"Alors moi, je ne suis pas trop d'accord avec Paul. Parce que la raison du plus fort ce n'est pas forcément la meilleure, parce que d'accord le plus fort il peut se défendre avec des coups de poings et des coups de pieds mais celui qui a un petit gabarit il est peut-être intelligent et il peut raisonner en parlant mais ça ne veut pas dire que le plus fort, le plus musclé gagnera. Des fois, ça peut être le plus faible qui gagne."*

Maud (discutant) s'appuie sur ce que viennent de dire les deux précédents interlocuteurs : "*Moi je dis que ça peut être le plus faible. Parce que comme le dit Anaïs, le plus faible est souvent plus malin que le plus fort. Le plus fort il peut être bête parce qu'il peut se dire qu'il est le meilleur qu'un plus petit que lui. Mais le plus faible pourra être fort avec les mots.*"

Les propos de ces trois élèves montrent de quelle façon la procédure de la reformulation aide le tissage du sens et celui de l'argumentation. La construction de sens se réalise parce qu'il y a un désaccord mais surtout parce que chaque élève appuie son discours sur une partie de ce que l'autre vient de dire. Anaïs atténue son intervention avec un "*pas trop d'accord avec Paul*" pour développer son point de vue. Puis, Maud reformule ce qu'a dit Anaïs pour renforcer un point de vue équivalent.

Ainsi, l'apprentissage de la reformulation rend possible la transformation d'un énoncé subjectif en événement objectif sur lequel autrui va pouvoir produire de nouveaux énoncés à partir de fragments préexistants et repérables dans ce qui a été formulé et reformulé. La discussion gagne alors en cohérence au travers de ce tissage, où chacun altère sa pensée avec celle de l'autre posant ainsi les conditions possibles de l'émergence d'une pensée commune.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>