L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosophe

The popular and cooperative education to the test of philosophizing

Sylvain Connac

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5245>

DOI : 10.4000/ree.5245

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Sylvain Connac, « L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosophe », *Recherches en éducation* [En ligne], 13 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5245> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5245>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'éducation populaire et coopérative à l'épreuve du philosopher

Sylvain Connac¹

Résumé

L'étude présentée consiste à interroger, dans un contexte d'éducation prioritaire d'école élémentaire, l'influence réciproque entre les discussions à visée philosophique et la structure des classes coopératives. Des classes expérimentant la philosophie au sein d'un vaste programme, ont organisé chaque semaine des échanges discursifs de forme démocratique autour de questions soulevées par les enfants et traitées par l'intermédiaire de contraintes philosophiques particulières. L'étude a permis le suivi de certains élèves pour recueillir leur avis. Une analyse qualitative des scripts de discussions a permis de caractériser l'évolution des interventions des élèves du point de vue des progrès à conceptualiser. L'étude, appuyée aussi sur des entretiens avec des spécialistes et les enseignants, permet de lever quelques craintes quant à une éventuelle caducité de l'introduction des DVP en contexte de pédagogie coopérative. Les savoir-faire acquis par les enseignants en classe coopérative contribuent à mieux gérer les dispositifs des DVP, même si a priori il faut plus d'une année pour que tous les élèves en tirent profit. Le cadre de l'étude, menée en Zones d'Education Prioritaire (ZEP) restreint cependant les résultats à ce contexte d'enseignement spécifique.

De nombreuses recherches ont approfondi le champ conceptuel des pédagogies coopératives. Nombreuses sont celles aussi qui, aujourd'hui, promeuvent la pratique de la philosophie ailleurs qu'en classe terminale. En revanche, très peu de travaux se sont intéressés au rapprochement entre ces deux formes éducatives, encore moins dans un contexte d'éducation prioritaire avec des enfants issus d'une culture autre que française. Il était donc intéressant d'explorer ce rapprochement. Selon cette optique, l'étude que nous présentons se déroule dans le contexte particulier de deux écoles élémentaires d'un quartier populaire de la ville de Montpellier² qui accueillent près de 400 enfants. Ces écoles fonctionnent selon des projets pédagogiques particuliers puisqu'ils s'appuient sur les pédagogies coopératives et tendent, par l'institutionnalisation des classes, à faire de la coopération, de la libre expression et une prise en compte de l'hétérogénéité des facteurs d'apprentissages. De plus, au fil de cette recherche, plusieurs classes ont pratiqué sur quelques années des discussions à visée philosophique de manière fréquente.

1. Fondements et méthodologie de l'étude : l'inscription dans un vaste programme situé en ZEP

Cette étude s'intègre dans une vaste entreprise de recherche qui vise à étudier l'enseignement /apprentissage en contexte d'éducation prioritaire. L'ensemble des acteurs s'intéresse à la tension entre une organisation pédagogique basée sur la

coopération et l'acte du philosopher. Nous convoquerons pour cette raison à la fois des travaux autour des concepts de coopération scolaire, notamment ceux qui émanent du Mouvement Freinet et des équipes de pédagogies institutionnelles, et ceux relevant davantage des théories concernant l'acte du philosopher avec des enfants (Tozzi, 2006). Ces recherches représentent

¹ Chargé de cours et docteur en sciences de l'éducation, Centre de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement (CERFEE), Université Montpellier III.

² Circonscription Montpellier Ouest.

une plate-forme de réflexion à partir de laquelle les enseignants des écoles observées se sont appuyés pour bâtir et mettre en œuvre leur projet pédagogique.

De par la spécificité de ce contexte, il est question de s'intéresser aux enfants scolarisés dans des écoles inscrites en Zones d'Education Prioritaire, majoritairement issus de familles maghrébines, la plupart du temps en situation financière délicate. Face à l'ampleur de l'entreprise, nous avons choisi de restreindre notre champ de réflexion à une étude plus limitée et bien précise : celle-ci se propose d'observer la mise en relation entre les pédagogies coopératives et philosophie avec des enfants. Nous n'aborderons pas ici la question de l'interculturalité (Abdallah Pretceille, 1996).

■ ***La démarche d'une pédagogie coopérative***

Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. (Connac, 2009, p.22) Nous étayons cette conceptualisation par les travaux sur l'entraide menés par Marchive (1995) qui identifie trois statuts :

1. une entraide nommée institutionnalisée qui a une place centrale par le fonctionnement. La structure mise en place est nécessaire. Cette entraide est située au niveau de la pédagogie institutionnelle ;
2. une entraide reconnue mais ponctuelle qu'il situe au niveau de la pédagogie Freinet. Cette entraide a une importance réelle et est encouragée par l'enseignant. Elle est considérée comme nécessaire, mais n'est ni systématique, ni institutionnalisée. Elle est provoquée par les formes de travail : travail individualisé, travail en groupe, mise en place de projets, organisation coopérative de la classe ;
3. une entraide ignorée, sauvage, caractéristique des classes pratiquant la « pédagogie classique ». l'entraide n'est pas absente, mais n'est pas reconnue. Elle est ignorée ou interdite mais existe de fait dans les pratiques d'imitation, de copiage... souvent dénoncées par l'enseignant et les élèves.

Dans ce cadre, la coopération repose sur les principes de réciprocité et de solidarité, elle se situe clairement dans le cadre d'une éducation sociale et morale à la solidarité. Elle est centrée sur la fonction éducative et relationnelle, soit sur la dimension sociale des interactions entre les élèves.

■ ***Les caractéristiques d'une école à pédagogie coopérative***

La récente recherche de l'équipe Théodile pilotée par Reuter (2007) dispose d'éléments d'analyse permettant une caractérisation fine d'une école à pédagogie coopérative. Cette caractérisation concerne l'école, l'élève et le maître.

L'école est centrée sur les apprentissages et fait l'objet d'un travail d'institutionnalisation. Elle est constituée comme une société ; cette société s'appuie sur un idéal démocratique, avec une culture commune et ne vit pas en autarcie.

L'activité des élèves est guidée par plusieurs principes opératoires : tout enfant peut apprendre, pourvu que le milieu soit favorable. L'enfant est à construire comme sujet apprenant ; c'est l'élève qui apprend, principalement à partir de ses questionnements. Il apprend en faisant, tout en se distanciant du faire, au travers d'une multiplicité de rôles, en expérimentant différentes formes de pensée, parce qu'il est sécurisé et parce qu'il peut se situer dans une histoire.

Quant à elle, la part du maître est déterminée par les attributs suivants : chacun a sa place mais avec un maximum de coopération, le dispositif pédagogique est susceptible de subir des modifications, il est stable mais ouvert à l'imprévu, l'enseignant est garant des apprentissages,

de la sécurité, du fonctionnement des dispositifs, des règles élaborées collectivement, c'est un adjuvant (construction et gestion de l'architecture de la classe, stations fréquentes au bureau où il accueille les demandes, renvois individualisés, attention aux cheminements collectifs et aux parcours de chacun), ainsi qu'un équilibriste en perpétuelle gestion des tensions qui peuvent apparaître au sein du dispositif.

■ *L'acte du philosophe*

Depuis un peu plus de dix ans en France, l'enseignement unique de la philosophie en classe terminale est remis en question et certains l'envisagent même dès le plus jeune âge, sous forme de discussions au cours desquelles les exigences du philosophe sont suscitées. Elles sont apparues en France par l'intermédiaire de la dynamique des cafés philosophiques, se sont disséminées via publications et colloques nationaux et internationaux de chercheurs et praticiens (Tozzi, 2005).³

Les travaux de M. Tozzi proposent une définition didactique de l'acte philosophique, le philosophe : « *Tenter d'articuler, sur des notions et des questions posant problème à la condition humaine, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, des processus de problématisation de ces notions et questions ; de conceptualisation de ces notions, à partir notamment de distinctions conceptuelles ; et d'argumentation rationnelle d'objections et de thèses, pour chercher une réponse à ces problèmes.*⁴ » (Tozzi, 2003, p.5) Nous entendrons, dans cette ligne théorique, le philosophe comme une articulation personnelle et réfléchie de trois processus de pensée : conceptualiser, argumenter et problématiser. Pris isolément, ces trois processus de pensée se présentent ainsi :

1. Conceptualiser, c'est tenter de définir les termes que l'on utilise ou auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. Conceptualiser, c'est définir les mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Avec des enfants, nous expliquons qu'il s'agit de demander ou donner des définitions aux mots importants que l'on emploie dans la discussion.
2. Problématiser, c'est rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées, tenter de présenter la ou les questions à la source des interrogations. Problématiser, c'est rendre problématique, par le soupçon et le doute, une affirmation, une proposition, une conception en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité. C'est se demander si ce qui est dit est vrai. Avec des enfants, problématiser correspondra à poser ou se poser des questions qui n'ont pas forcément une seule réponse.
3. Argumenter, c'est expliciter par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues ou apportées, rechercher l'universalité. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et présente en ce cas les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés, par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. Nous expliquons aux enfants cette exigence intellectuelle en demandant de dire pourquoi on pense ce que l'on dit et d'indiquer les raisons qui nous font penser qu'on est dans le vrai.

C'est un fait que philosopher consiste non pas seulement à se référer linéairement à chacune de ces exigences mais les entendre de manière systémique, c'est-à-dire en perpétuelle interdépendance mutuelle. « *Pour conceptualiser une notion, il faut problématiser sa représentation donc argumenter son doute.* » (Tozzi, 1996, p.144)

³ TOZZI M. (2005), *L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège : comment et pourquoi ?* <http://www.philotozzi.com/articles/article219.htm>

⁴ Définition donnée par Michel TOZZI lors de la présentation de la problématique du colloque inter académique à Balaruc-les-Bains du 26 au 28 mars 2003 : « Des expériences de débats à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? »

En conséquence, les pratiques de Discussions à Visée Philosophique (DVP), terme introduit par J.-C. Pettier (2000), correspondent à un temps collectif d'échanges discursifs durant lequel les participants tentent d'articuler ces trois capacités philosophiques de base.

■ *L'étayage entre structures coopératives et acte du philosophe*

Le travail d'étayage de pratiques scolaires démocratiques et coopératives n'est pas achevé, pour deux principales raisons. La première concerne les dispositifs et la recherche d'une adéquation entre l'activité qui favorise le philosopher et les stratégies (Paturet, 1995). Il s'agit ici de rechercher l'accord entre les techniques utilisées et l'emploi qui en sera fait par les enseignants et les enfants. La seconde raison est plutôt relative à la diffusion de ces conceptions pédagogiques, avec la constante précaution de les étoffer scientifiquement par des résultats objectivement et rationnellement établis. Il est en effet probable que si peu d'enseignants se réfèrent à des pratiques évolutives, c'est d'abord parce qu'eux-mêmes développent de multiples angoisses à entrer dans de l'inconnu, faute de points de sûretés suffisants.

F. Oury (1967) a développé le concept d'institution qu'il considère comme étant un dispositif pédagogique support à la symbolique des échanges. Lui et d'autres ont déjà apporté plusieurs exemples d'institutions, à commencer par le conseil de coopérative, véritable clé de voûte des systèmes coopératifs.

Depuis quelques années et sous l'influence de nombreux praticiens et théoriciens de l'éducation, le fait de restreindre l'enseignement de la philosophie à la classe terminale est questionné (Lipman, 1995 ; Tozzi, 1996 ; Sasseville, 2000 ; Pettier, 2000 ; Lévine, 2000 ; Lalanne, 2002 ; Brénifier, 2002).

2. Les enjeux de l'étude

Un premier enjeu de cette étude parce qu'elle puise ses données dans un contexte d'Education Prioritaire, est de montrer que tous les enfants, quelles que soient leurs origines culturelles et leur contexte familial et social, sont en mesure d'entrer dans une démarche intellectuelle d'ordre philosophique. Ces enfants inscrits dans des écoles en ZEP ne bénéficient pas de repères culturels et scolaires identiques à des enfants d'autres écoles. Il est toutefois possible d'envisager que cette caractéristique n'altère en rien leur faculté de penser par eux-mêmes, d'émettre des raisonnements intellectuels qui leurs sont propres.

Un deuxième enjeu est d'indiquer en quoi la double référence aux pratiques coopératives et à l'acte du philosophe confère une facilité et une efficacité pédagogique accrues pour l'enseignant.

Le troisième enjeu de cette étude concerne la définition des pédagogies coopératives. Historiquement, elles n'ont formellement jamais fait référence aux pratiques de la philosophie. Considérer les DVP comme une nouvelle institution des pédagogies coopératives semble être un nouveau champ à développer. Or, la plupart des militants de ces mouvements semblent penser que les espaces de parole des classes coopératives ont les vertus qui sont couramment attribuées aux DVP. L'enjeu est donc de vérifier si le patrimoine des pratiques coopératives a intérêt à se tourner de manière spécifique vers les DVP. Un certain nombre d'aptitudes pourrait peut-être s'y développer de manière plus systématique et durable que dans une classe coopérative sans cet espace réflexif.

■ *Hypothèses*

Concernant cette tension entre les pédagogies coopératives et les pratiques d'exercice du philosopher, et le contexte de ZEP dans lequel s'est déroulée l'étude, nos hypothèses sont les suivantes : la première postule que la classe coopérative facilite pour l'enseignant et les élèves

l'introduction de discussions à visée philosophique en école élémentaire. La deuxième postule pour l'intérêt éducatif réciproque l'impact du philosophe et celui de la classe coopérative. La troisième envisage la philosophicité des échanges que des enfants inscrits en ZEP sont en mesure de construire au regard des exigences intellectuelles du philosophe.

■ **Dispositif et participants**

Pour tester la validité de ces hypothèses, nous avons mis en place un dispositif d'expérimentation et de recherche sur trois années. Il s'agissait de comparer les résultats d'un large panel d'indicateurs utilisés dans deux écoles à projet coopératif. Plusieurs classes de cycle III du secteur ZEP de Montpellier, regroupant des enfants de 8, 9 et 10 ans, furent suivies. Initialement, parmi la vingtaine de classes potentiellement prêtes à faire l'objet de cette étude, une dizaine pratiquait de manière régulière et récurrente les discussions à visée philosophique. Nous nous sommes appuyés sur une série de quatre critères pour isoler celles qui correspondaient le mieux à notre définition de la classe coopérative :

1. classes disposant de lieux de parole permise aux élèves, notamment des séances intitulées : « Quoi de neuf ? » et/ou des tenues de conseils de coopérative ;
2. classes s'appuyant sur des outils de personnalisation des apprentissages, permettant la diversification des parcours et le développement d'autonomies dans le travail ;
3. classes disposant d'une structure développant le vécu de situations de coopération, notamment lors des moments de travaux personnels où les élèves ont la possibilité de demander de l'aide ou d'en proposer à un camarade ;
4. classes où les enseignants travaillent à plusieurs, participent à des groupes de mutualisation et d'échanges des pratiques professionnelles, en lien ou pas avec l'ICEM⁵.

Dans ce contexte, nous avons organisé puis analysé des questionnaires remplis par les élèves de dix classes, soit plus de 200 élèves inscrits en CE2, CM1 ou CM2. L'analyse de ces questionnaires a permis d'isoler quelques variables contrôles telles que l'âge, le sexe et le dispositif des DVP. Nous avons aussi conduit des entretiens semi-directifs de recherche auprès de chacun des enseignants de ces classes, ce qui permettait d'obtenir des données issues des praticiens de DVP. Nous avons également mené une série d'entretiens avec dix enfants issus de ces classes, en début d'expérimentation puis en fin, au terme de la troisième année. Nous pouvions d'une part approfondir ce qui est quantitativement extrait des questionnaires et d'autre part mesurer l'écart entre ce que disaient ces enfants avant la rencontre avec la philosophie et après l'avoir pratiquée pendant trois ans. Des entretiens ont également pu être conduits auprès de chacun des enseignants de ces dix classes ainsi qu'auprès de quelques enseignantes responsables de classes de cycle II (CP-CE1) proposant à leurs élèves des DVP.

Nous avons suivi une classe en particulier, identifiée comme coopérative selon les critères retenus pour l'étude, sur trois années également. Ce suivi a consisté à produire un corpus de scripts réunissant l'ensemble des discussions à visée philosophique qui s'y sont déroulées. Pour des raisons de taille des données et parmi les élèves restés pendant toute la durée de l'étude (trois années) dans cette classe, nous en avons désigné trois de manière aléatoire pour d'une part mener des entretiens similaires à ceux conduits dans les neuf autres classes et d'autre part isoler chacune de leurs interventions lors des DVP. Du fait que l'enseignant de cette classe demandait à ses élèves d'exprimer par écrit leurs représentations autour des thèmes de la DVP, avant et après chaque discussion, nous avons pu isoler les textes de ces trois enfants.

A la fin de ce travail de recueil de données, nous disposions pour cette classe de l'ensemble des retranscriptions langagières des DVP qui s'y sont tenues sur les trois premières années (soit 70 verbatims), des retranscriptions spécifiques aux trois élèves suivis, de tous leurs textes de représentations écrites avant et après chaque discussion, et des retranscriptions des entretiens menés avec eux.

⁵ Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet.

Ces verbatims ont fait l'objet d'une double analyse : de manière quantitative et d'une autre qualitative.

■ **Méthodologie**

Une première approche quantitative d'analyse des verbatims de DVP s'appuie sur des critères qui correspondent dans la littérature aux exigences du philosophe (Tozzi, 1996) Exemple, pour l'exigence d'argumentation :

C	B	74	Jérémy	Je préfère vivre comme il dit Arslan une seconde mais je préfère aussi vivre un siècle <u>parce que</u> c'est un peu mieux on peut faire plus de choses et si on devait vivre qu'une minute par homme et ben je préférerais rester au ciel
C	F	6	Virginie	Moi je veux dire je suis d'accord avec ce qu'elle a dit Hayat. Il a bien fait de pas le tuer Yakouba <u>parce que je pense qu'il</u> était blessé
C	Q	68	Hayat	Je veux dire que les femmes et les garçons on est égaux <u>parce que</u> les femmes <u>d'un côté</u> elles sont plus fortes que les hommes et les hommes ils sont plus forts que les femmes <u>d'un autre côté</u> . Donc on a trouvé des réponses au sujet pourquoi il y a des filles et des garçons parce qu'il y a eu la nature et on est venu sur Terre comme ça et qu'on est sorti du ventre comme ça et voilà
C	D	23	Chris	Moi je veux dire que heu la définition de guerre guerre c'est à cause de la religion à cause de plusieurs choses comme ça + <u>parce que sinon</u> il n'y aurait pas tous ces problèmes-là

Chaque fois qu'une exigence semblait mobilisée par un enfant, nous l'avons codifiée. De plus, tous les scripts ont été relus en appliquant une grille qui relève les informations suivantes : repérage des discutants, repérage des trois élèves davantage suivis, décompte du nombre de prises de paroles par discutant. Nos indicateurs permettent de mesurer (moyenne et écarts-types) le fonctionnement des discussions au niveau collectif de la communauté de recherche - relevé du nombre de conceptualisations, du nombre d'argumentations et du nombre de problématisations émises pendant les discussions. Les répétitions ne sont pas comptabilisées. Nous contrastons l'ensemble des scripts initiaux (ceux obtenus la première année) avec les scripts obtenus en fin de l'étude (trois années après) pour mesurer les évolutions.

Une deuxième analyse de ce corpus de 70 verbatims est plus qualitative : elle s'est déroulée en deux étapes. Une première a consisté à effectuer une analyse de contenu dont le but était l'établissement d'une taxonomie des postures de prise de parole d'enfants lors de DVP :

Niveau 0 : les discutants ne font pas appel aux exigences intellectuelles et les interventions sont une suite d'avis personnels, bien souvent des comptes-rendus d'expériences.

Niveau 1 : par un fort guidage de l'adulte, les discutants font référence aux exigences du philosophe et, au final, aboutissent à une articulation réfléchie des processus. Cette articulation n'est ici que le fruit du raisonnement personnel de l'adulte et de l'acceptation des discutants à entrer dans sa dialectique.

Niveau 2 : les discutants, sans le guidage direct de l'adulte, font référence de manière ponctuelle aux exigences du philosophe. Il n'y a pas encore articulation des trois processus mais chacun d'eux fait l'objet d'interventions cohérentes et autonomes.

Niveau 3 : les discutants, réunis en communauté de recherche, font référence de manière autonome et réfléchie aux processus de pensée philosophique. Cette référence est le fruit d'un travail de groupe, indépendante du guidage de l'adulte.

Niveau 4 : quelques discutants emploient de manière autonome et réfléchie les processus de pensée du philosophe. Ils le font indépendamment des sollicitations extérieures.

Niveau 5 : tous les discutants emploient de manière autonome et réfléchie les processus de

pensée du philosophe. Ils le font indépendamment des sollicitations extérieures et sont tous et chacun en mesure d'articuler isolément un discours philosophique. A noter que ce niveau 5 n'est pas une fin en soi, au contraire, il signifie le début de tout puisqu'il marque l'entrée dans la pensée philosophique qui se caractérise par l'impossibilité d'aboutir à des zones d'équilibre non problématiques.

■ **Le suivi du parcours de pensée de trois enfants**

Pour enrichir l'analyse qualitative de ces verbatims, nous avons retracé l'itinéraire de pensée parcouru par les trois enfants choisis. L'outil d'analyse employé a été l'analyse de contenu de monographies. La nature des interventions de ces trois élèves lors de DVP permet d'esquisser le chemin emprunté pour asseoir leurs pensées, de décrire leurs évolutions, de voir quelles sont les exigences du philosophe qu'ils privilégient comme éventuel appui pour progresser, les stratégies qui leur permettent de progresser de manière conséquente. Il s'agit de voir comment ces enfants se réfèrent aux exigences du philosophe et si, au terme de leur parcours philosophique à l'école primaire, on peut considérer qu'ils parviennent à produire une pensée que l'on peut qualifier de philosophique.

Ainsi, à partir des verbatims de DVP et après les avoir regroupés dans un même fichier texte, nous avons pu isoler par tri de colonne, l'ensemble des interventions de chaque enfant. Ce travail a permis d'obtenir un nouveau corpus à partir duquel une analyse est devenue possible.

L'analyse quantitative des interventions n'a pas été retenue comme un critère pertinent pour tenter de mesurer les apprentissages en réflexivité. « *La quantité d'interventions n'est pas forcément un critère de réussite des ateliers puisqu'elle peut être corrélée à leur brièveté.* » (Rispaïl, 2007, p.147) De plus, parler beaucoup ne dépend pas de réfléchir intensément : les élèves grands parleurs ne sont pas toujours les mêmes que ceux qui pensent avant d'exprimer leur avis. L'inverse est aussi vrai : des enfants qui parlent peu peuvent manifester, notamment par les textes écrits, un véritable cheminement réflexif. Ne s'en tenir qu'à la quantité d'interventions risque donc de donner une idée fausse de ce qui se construit cognitivement parce que cela ne s'intéresse qu'à une partie de la performance. « *Il s'agit donc de savoir qu'on sélectionne, pour l'observation, des parties d'une activité quasi impossible à appréhender totalement. Cela permet de rester modeste et prudent, de ne pas céder à une mode du tout évaluatif.* » (Rispaïl, 2007, p.172)

3. Principaux résultats

■ **La classe coopérative facilite l'introduction des DVP**

Concernant la première hypothèse, au regard de l'analyse des entretiens d'enseignants, la classe coopérative semble correspondre à un support facilitant et optimisant les discussions à visée philosophique, ceci pour plusieurs raisons. La principale concerne l'enseignant. D'après les dires de ceux ayant participé aux entretiens, la pratique de la coopération entre élèves leur permet de dépasser l'organisation du débat démocratique, les élèves y étant familiarisés. Ensuite, l'élaboration de l'idée de communauté de recherche⁶ s'appuie sur ce que vivent les élèves dans le travail en équipes et donc moins sur ce qu'apporte l'enseignant. Enfin, dès que les exigences intellectuelles sont maîtrisées par quelques élèves, le principe de coopération opère et s'applique en dehors des discussions. L'enseignant d'une classe coopérative voit ses fonctions relatives à l'organisation, l'animation et l'évaluation des DVP fortement simplifiées. Son action est directement orientée vers la promotion des exigences intellectuelles du philosophe : il dispose de davantage de latitudes d'intervention, étant habitué à la coopérativité dialogale au sein de sa classe. Il est dégagé des questions d'organisation discursive pour parfaire directement le côté

⁶ Concept isolé par Matthew LIPMAN.

philosophique de ces moments.⁷ Concernant les préparations de discussions, la coloration philosophique guide principalement l'essentiel des réflexions préalables, sans soucis d'autres types d'organisation démocratique déjà réglée dans le contexte de la pédagogie coopérative.

Relatives à l'enseignant, trois réserves sont toutefois émises par les enseignants interviewés quant à cette facilité apparente : ils soulignent tous des difficultés qui persistent, liées à l'âge des enfants ou à leur statut d'adulte au sein des DVP. Une deuxième réserve repose sur la caducité de ce type d'institution au regard de ce qui peut déjà exister dans une classe coopérative, *Quoi de neuf*, *Boîte aux questions* et *Méthodes naturelles*. La présence de l'enseignant semble être indispensable au bon déroulement de la discussion, ce qui suscite une série de dérives de l'ordre de la dépendance avec certains enfants.

D'après les entretiens menés auprès des enfants des dix classes suivies par l'étude, la tâche devient également à la fois plus facile et approfondie pour les élèves et le groupe classe. Que ce soient avec des élèves réservés ou avec d'autres en train de parfaire leur pensée réflexive, très peu déplorent la difficulté à s'engager dans les discussions, même lorsqu'ils reconnaissent les efforts à fournir pour argumenter, conceptualiser ou plus largement articuler les exigences du philosopher. Sans avoir recours à des outils permettant le dialogue en groupe et entre autres à travers la prise de responsabilités, chaque enfant accède directement à l'action et même s'il n'atteint pas immédiatement la maîtrise du philosopher, il se construit une histoire de vie dont les apprentissages seront effectifs. Lors des séances de discussions, les engagements sont apparus comme sources d'enrichissements durables dans la mesure où l'adulte n'est présent la plupart du temps que pour les susciter et non les soumettre. Ainsi se construirait la communauté de recherche, non pas seulement autour d'un débat démocratique où chacun respecte et écoute les divers avis mais aussi et surtout dans la dimension philosophique de ces moments, c'est-à-dire dans la recherche perpétuelle d'une universalité soumise au doute des existences. Cette communauté de recherche serait, aux dires des trois élèves suivis plus finement, un appui considérable pour la libération de paroles authentiques, indépendantes des éventuelles contraintes liées à l'organisation des DVP. Ils trouvent que ces moments de discussions ne sont pas « faciles » mais pour des problèmes autres que des raisons de circulation de la parole. Ils expliquent que les résistances résident plutôt dans leurs propres capacités à construire une pensée personnelle. Cette remarque est également apportée par les élèves les plus âgés plutôt que par les plus jeunes.

Les formes que le dispositif peut prendre semblent modifier l'investissement des groupes, c'est tout du moins ce qui ressort des questionnaires traités sous leur angle « classe. » Par exemple, les taux de satisfaction semblent inversement proportionnels à la récurrence des discussions. Pourtant, l'analyse de ces mêmes questionnaires montre qu'une des conditions de réussite de ces DVP est justement qu'elles se déroulent en groupe et que les communautés de recherche puissent se constituer.

Les questionnaires présentent également que les classes apparaissent comme des lieux d'accueil d'élèves en délicatesse avec l'école qui se voient proposer, avec les DVP, une nouvelle occasion d'espérer mieux réussir à l'école.

■ **La DVP au service des enfants les plus âgés**

Au sujet de la deuxième hypothèse, les analyses des verbatims montrent que ce sont les enfants les plus âgés qui profitent philosophiquement le plus de ces discussions. L'approfondissement de l'impact éducatif des pratiques coopératives concerne d'abord un certain nombre de compétences nécessaires à l'exercice du philosopher. A travers les questionnaires, les élèves interrogés expliquent que la participation aux DVP les ont conduits à optimiser leurs connaissances, à élargir leurs visions du monde, à mieux parler et, entre autres, à user d'un vocabulaire plus correct.

⁷ A partir des éléments didactiques de la matrice du philosophe développée par M. TOZZI.

Ensuite, l'analyse des trois monographies d'enfants choisis montre que ces élèves évoluent quant à l'apprentissage de la problématisation, ce qui les conduit à douter de leur environnement et ainsi à élargir leurs champs d'intérêts. Les affirmations deviennent souvent des interrogations sauf lorsqu'elles sont reconnues suffisamment universelles par le groupe. Dans le transfert des compétences, chacun approfondit celles relatives à la citoyenneté démocratique. Pour eux, la communauté de recherche devient une preuve supplémentaire que le travail d'un collectif est toujours plus riche que celui fourni par une seule individualité. Les situations d'éventuelle violence sont épurées parce que la pratique de la philosophie s'appuie plus sur la logique du raisonnement que sur la majorité des avis et les influences.

A travers les dix entretiens d'élèves, on apprend que chacun accorde à l'autre le droit à la différence simplement parce que ce n'est pas l'opposition qui fonde le conflit. C'est ainsi que les élèves peuvent effectuer des apprentissages non encore permis par la coopération, à savoir une connaissance plus large (au sens philosophique) de la condition humaine, de soi et de leur environnement familial. Ces enfants disent profiter de ces DVP parce qu'ils s'y affirment en tant que sujet, qu'ils apprennent à donner davantage leur avis, à ne plus avoir honte de se tromper. Ainsi donc, même si le philosophe n'est pas une priorité dans leurs préoccupations, ces enfants sont globalement conscients que ces situations les conduisent à développer leur pensée réflexive.

3	02	Je veux dire que c'est bien et que ça nous fait apprendre et que ça te fait beaucoup réfléchir
11	06	Des fois c'est dur dans ta tête quand tu parles de quelque chose et des fois y en a qui peuvent prendre la parole et tout et moi je dis que au bout d'un moment heu on peut mieux se servir de sa tête pour réfléchir
14	24	Heu + au début je voulais pas dire n'importe quoi et je disais rien et maintenant j'arrive à mieux me servir de mon cerveau. Ça sert à ça la philosophie. Ça m'a donné envie de faire de la philosophie au début je croyais que ça servait à rien j'aimais pas la philosophie maintenant je vois que ça peut m'aider à quelque chose.

De plus, entretiens et questionnaires montrent que pour ces enfants, ces moments de philosophie n'apparaissent nullement comme des lieux d'éventuelles tensions, des lieux d'exercice de pressions. En ce sens et parce que la coopération entre membres de ces communautés de recherche est une valeur partagée, ils disent avoir l'opportunité de vivre des situations de non-violence faisant sens pour eux et contribuant fortement à la prévention de ce qui pourrait devenir des échanges violents autour de sujets futiles ou plus moraux.

■ ***L'évolution des exigences intellectuelles des élèves philosophes en classe coopérative***

La troisième hypothèse apparaît comme très partiellement validée, sous certaines conditions. Plus précisément et au regard de l'échelle que nous avons construite et du suivi des trois enfants choisis, seulement un seul de ces trois élèves atteint le niveau 4. Quelques exemples :

CH	09	Moi je dis l'école ça sert à apprendre à réussir dans la vie parce que par exemple pour le métier informaticien si on sait pas taper sur un ordinateur alors là on est mal heu et je veux dire ça sert au moins à apprendre dans la vie je veux dire au moins on sera intelligent et ben je pose une question à ceux qui sont ici est-ce que ça vous plaît l'école ?
CH	42	Moi je veux dire la définition d'apprendre pour moi c'est savoir savoir des choses par exemple quand le maître nous apprend des soustractions à virgule et ben apprendre on le mémorise dans notre tête pour au moins savoir le faire tout seul pour au moins apprendre à nos enfants quand ils auront des problèmes eux aussi

CK	57	Alors pour moi ya trois types de goûts le goût du manger le goût des affaires et le goût des paysages par exemple on est sur la mer avec le coucher de soleil moi et Badredene moi j'aime et Badredene il aime pas voir le paysage lui il veut aller je sais à côté là où ya la mer qui fait des grosses vagues chacun a son goût c'est vrai il y a plusieurs goûts ya le goût de l'art et donc ya quatre types de goûts
----	----	--

Les deux autres enfants entrent dans le développement de cette construction de la pensée que l'on ne peut mener qu'individuellement. Quelques exemples des enfants suivis, où le recours aux exigences du philosophe est moins flagrante, plus souvent remplacée par de l'exemple ou du contextuel :

CD	39	Oui moi je veux dire que c'est vrai ce qu'elle dit Fatima quand ya heu Houssama Ben Laden il a attaqué les Etats Unis pour rien du tout et les Etats Unis ils avaient rien fait et après ça a fait plein de problèmes et ya deux tours jumelles qui sont tombées
CH	43	Moi je veux dire que apprendre c'est par exemple on sait pas quelque chose il faut demander à il faut demander à quelqu'un et après lui il va nous expliquer et quand il nous explique nous on va apprendre ce que c'est.
CK	72	Moi je veux dire comme le maître il a dit beau c'est joli je crois le synonyme de beau c'est joli parce que beau c'est comme c'est comme à peu près le groupe a dit c'est plein de couleurs et aussi heu laid c'est que c'est comme les gens ils se battent quand ils se battent et ya du feu et du sang c'est pas beau à voir
CH	70	Moi je veux dire l'école elle sert à apprendre beaucoup de choses à apprendre les mathématiques heu le français la physique l'histoire géographie ça sert à apprendre tout ça comme ça quand tu seras grand tu pourras avoir un bon métier pas poubelle ou quelque chose comme ça
CK	76	Moi je veux dire c'est vrai ça change au fur et à mesure des saisons parce que moi quand j'étais petit je mangeais la viande maintenant je la mange plus et c'est vrai en plus parce que j'avais vu un mouton tué après j'en mange plus maintenant c'est vrai en plus

L'analyse des représentations écrites montre que par l'intermédiaire du philosophe, les enfants évoluent positivement sur les trois années du cycle III d'école élémentaire : le discours devient de plus en plus riche et, chez certains, la référence aux exigences du philosophe devient plus naturelle. Nous retrouvons en partie ici les résultats d'une autre étude où le nombre global de mots par atelier est grandissant : « *Le nombre moyen de mots par intervention progresse ainsi de plus de 75 % d'une année sur l'autre, ce qui constitue le taux le plus fort pour les quatre critères étudiés : nombre d'interventions, participation, nombre de mots par atelier.* » (Rispaill, 2007, p.151). Quelques exemples d'écrits de première année :

Thèmes	Codes	Textes avant	Textes après
Peut-on vivre sans police ?	AE	/	Qu'est-ce qu'un racaille ?
		/	On ne peut pas vivre sans police
		/	La racaille menace la police et vole les portes monnaies.
Qu'est-ce que la liberté ?	AV	/	La liberté elle est pas totale, il y a des limites.
		/	Qu'est-ce que la liberté ?
		/	La liberté c'est qu'on fait ce qu'on veut. La loi veut dire de ne pas faire ce qu'on veut dans la rue.

Quelques exemples d'écrits de troisième année, pour les mêmes enfants :

Dieu existe-t-il ?	CL	/	Je veux dire que Dieu existe parce qu'on a reçu plein de signes. Je veux dire aussi que Dieu existe parce qu'il nous a créés. Nous sommes les preuves.
		Moi je dis il existe. Mais a-t-il plusieurs noms ou en a-t-il aucun ?	Moi je dis que Dieu existe. Mais qui a fait Dieu ?
		Je pense que dieu existe parce que je suis croyant et parce que je pense qu'il fait des miracles. Je pense que les anges existent alors dieu aussi existe pour faire le bien sur la Terre et sur les gens.	Je pense que dieu existe parce que je crois en lui parce qu'il y a du bonheur et du malheur. Il existe aussi pour faire le bien sur la Terre et sur les gens. Il veille sur nous tout le temps quand on est sur la terre. Je me pose la question si le diable existe et aussi qui a inventé la Terre ?
A quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir ?	CA	/	Je préfère vivre une minute que pas vivre et aussi les vieux meurent pendant qu'ils dorment des fois.
		Ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir parce qu'on meurt même si on vit donc ça sert à rien	Ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir parce qu'on meurt même si on vit donc ça sert à rien Moi je dis que ça sert à rien de vivre si c'est pour mourir mais il y en a qui disent que ça sert mais tu souffres mais si tu vis pas tu ne souffres pas mais on peut mourir à chaque seconde. A quoi ça sert de vivre si c'est pour mourir ?
		C'est un peu bête de vivre et que après on meurt parce qu'on souffre.	C'est un peu bête de vivre et que après on meurt parce qu'on souffre. C'est bien de vivre parce qu'on connaît nos parents et ils nous donnent de l'amour. Je dis ça parce qu'on en a parlé et j'ai changé d'avis mais on souffre quand on meurt et ça dépend comment on meurt

En revanche, une seule année de rencontre avec la philosophie ne semble pas suffisante pour développer les aptitudes à philosopher.

Discussion

Nous abordions ce travail pour, d'une part, faciliter l'accès aux approches coopératives en pédagogie et pour, d'autre part, montrer en quoi la pratique du philosopher par des enfants est à la fois possible et facilitante dans un tel contexte.

Suite à cette présentation de quelques résultats obtenus, il nous semble que deux aspects relativisent les conclusions provisoires et actuelles de notre étude.

Tout d'abord, puisque cette recherche tend à s'intéresser au contexte des écoles inscrites en ZEP, les données recueillies ne correspondent qu'à un échantillonnage très particulier : celui d'écoles où la mixité culturelle ne dépasse pas la rencontre entre une majorité d'enfants d'origine maghrébine et quelques familles européennes, qui de fait sont isolées. Nos résultats doivent être entendus dans cet espace très particulier.

Notre deuxième réserve concerne l'approche philosophique utilisée par les enseignants avec les enfants, en référence au triptyque théorique de M. Tozzi. Elle s'appuie de plus sur la réalité des pratiques pédagogiques référencées en France, sous l'ordre des classes coopératives et elle n'appréhende donc pas de manière contrastive les autres pratiques. En conséquence, la portée de nos conclusions est restreinte au contexte pédagogique dans lequel elles ont été produites.

Toutefois, il apparaît que cette étude marque l'interrelation existant entre les pédagogies coopératives et les discussions à visée philosophique, et l'influence positive probable que ces pratiques pédagogiques peuvent avoir en contexte d'éducation prioritaire. Il nous semble que les enseignants pratiquant la coopération dans leur classe auraient intérêt à intégrer des séances d'apprentissage du philosophe qui semblent confirmer plus qu'interférer négativement sur l'esprit démocratique cher aux pédagogies coopératives.

L'influence réciproque des pédagogies coopératives et des pratiques philosophiques dans les zones d'éducation prioritaire nous semble une piste intéressante à promouvoir, à l'issue de l'étude menée.

Bibliographie

ABDALLAH PRETCEILLE M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

AUGUET G. (2003), *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

BRENIFIER O. (2002), *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne.

BUCHETON D. & CHABANNE J.C. (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire - L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses Universitaires de France.

COLLOT B. (2002), *Une école du 3^{ème} type ou la Pédagogie de la Mouche*, Paris, L'Harmattan.

CONNAC S. (2004), *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP, Montpellier*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry Montpellier III.

CONNAC S. (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

DEWEY J. (1990), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

FREINET C. (1994), *Œuvres pédagogiques*, Tomes 1 et 2, Paris, Seuil.

FREINET E. (1969), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes, Maspero.

HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

LAFFITTE R. (1985), *Une journée dans une classe coopérative, le désir retrouvé*, Paris, Matrice.

LAFFITTE R. (1999), *Mémento de la pédagogie Institutionnelle*, Paris, Matrice.

LALANNE A. (2002), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

LE GAL J. (2002), *Les droits de l'enfant à l'école*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

LEVINE J. & MOLL J. (2000), *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARCHIVE A. (1995), *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.

- MOUNIER E. (1949), *Le personnalisme*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? » n°395.
- PAIN J. (1994), *De la Pédagogie Institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice
- PAIN J. (2003), *Penser la pédagogie*, Vigneux, Matrice
- PATURET J.B. (1995), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- PETTIER J.-C. (2000), *La philosophie en éducation adapté, utopie ou nécessité ?*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg - Marc Bloch.
- PETTIER J.-C. & LEFRANC V. (2006), *Philosopher à l'école*, Paris, Delagrave.
- PEYRONIE H. (1999), *Célestin FREINET - Pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette Education.
- POCHET C. & OURY F. (1972), *Qui c'est l'conseil ?*, Vigneux, Matrice.
- REUTER Y. (dir.) (2007), *Une école Freinet - Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- RISPAIL M., CALISTRI C., MARTEL Ch., BOMEL-RAINELLI B. (2007), *Apprendre à parler. Apprendre à penser*, Paris, Sceren & Nice, CRDP.
- ROBERT A. & BOUILLAGUET A. (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? », N°3271.
- SASSEVILLE M. (2000), *La pratique de la philosophie avec des enfants*, Presses de l'Université de Laval.
- SINGLY F. (De) (1992), *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Paris, Nathan Université.
- THEBAUDIN F. & OURY F. (1995), *Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux, Matrice.
- TOZZI M. (1996), *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique Sociale.
- TOZZI M. (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Languedoc Roussillon/ CNDP/Hachette.
- TOZZI M. (2002), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP Languedoc Roussillon.
- TOZZI M. (2002), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches*, Rennes, CRDP de Bretagne/CNDP.
- TOZZI M. (2003), *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- TOZZI M. (2006), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon, Chronique sociale.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, Matrice.
- VASQUEZ A. & OURY F. (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro.