



Ecole Internationale de Genève
International School of Geneva

Research Journal Journal de recherches

Volume 4

2018

ECOLINT INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING
LIFELONG LEARNING

INSTITUT D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'ECOLINT
SE FORMER TOUT AU LONG DE SA VIE PROFESSIONNELLE

Table of Contents / Contenu

Introduction.....	2
Dr Karen L. Taylor	
Director of Education, International School of Geneva.....	
Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.....	4
Dominique Bucheton & Yves Soulé	
LIRDEF, Faculté d'Education, Université de Montpellier	
L'autorégulation : pour une différenciation pédagogique explicite	30
Sophie Romero Pinazo	
Aix-Marseille Université, France.....	
Philosograms as Aesthetic Maps of Philosophical Inquiry	45
Natalie M. Fletcher	
Université Laval, Québec, Canada	
Pourquoi et comment faire de la philosophie avec les enfants?	59
Michel Sasseville.....	
Université Laval, Québec, Canada	

Introduction

Research Informed Practice in Education

Dr Karen L. Taylor

Director of Education, International School of Geneva

The articles included here are derived from seminars organized by Ecolint's Institute of Learning and Teaching over the course of academic year 2017-2018 and reflect the commitment of this institution to the promotion of research informed practice. For those fortunate enough to have been present at the Thursday Afternoon Symposiums, reading the texts here cannot but recall the inspiring and animated conversations that followed each presentation. Ces moments pour se réunir en tant que collègues pour écouter, apprendre et discuter pédagogie sont précieux et enrichissants.

Educators everywhere strive to ensure that each student reaches his/her learning potential, a particularly challenging undertaking given the wide range of abilities and linguistic backgrounds that we find in our classrooms. This is why we talk about differentiated instruction; it's also why we talk about research informed practice. If we want to maximize the potential for student learning and to make our own professional experience more satisfying, then we should draw from as much valid data and educational research as possible in order to inform and improve our practice. Teachers increasingly seek to base classroom practice on a wide range of current research education, cognitive psychology and neuroscience, all of which contribute to a greater understanding of how human beings acquire and retain knowledge to make meaning of their world.

Aider les enfants à donner un sens à leur monde nécessite des moyens. Dans son article, Sophie Pinazo nous explique que l'autorégulation est à la fois un outil d'apprentissage et un processus qui nous permet de développer l'autonomie de l'enfant tout en reconnaissant ses besoins cognitifs. En donnant confiance à l'élève en ses propres capacités d'apprentissage, l'enseignant devient "passeur" d'expérience au lieu de "dirigeant." Ainsi, Sophie Pinazo souligne l'importance des stratégies métacognitives pour l'enseignant autant que pour l'élève.

Tout comme Sophie Pinazo, Dominique Bucheton nous parle d'une "co-activité" enseignant-élève qui se développe dans une atmosphère de confiance. En se focalisant sur les gestes professionnels des enseignants qui "peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe," Mme Bucheton nous montre l'importance des gestes didactiques, de notre posture et de celle de nos élèves, et comment elles peuvent mener l'enfant vers une position d'apprenant indépendant et autonome.

In Teaching for Understanding, David Perkins points to the difference between knowing and understanding. Since we cannot master all human knowledge, we are obliged to think broadly and conceptually. We have to use our imagination to seek multiple perspectives on a given problem in order to enhance our understanding. Content is necessary but so are cognitive skills and habits of mind that will allow our students to engage in creative

and effective problem-solving. It is our role as educators to reflect on what it means to learn and to help our students to do the same. Teaching children to reflect helps them to develop essential cognitive and higher-order reasoning skills. It also helps them to realize that reflection and questioning are important habits for life.

The articles by Michel Sasseville and Natalie Fletcher encourage us to reflect on the complexity as well as the richness of philosophical thinking and dialogue for the development of the individual as well as the community. They remind us too, that children are fully capable of developing, in the words of M. Sasseville, “une pensée de qualité supérieure... critique, créative et attentive.”

Natalie Fletcher takes us further in exploring the creative element by mapping the aesthetic experience of children as they philosophize together. One cannot help but appreciate the incredible potential of the Lipman method as a pedagogical tool and the many ways in which it challenges common assumptions about the cognitive, creative and emotional capacities of children.

Ms. Fletcher speaks powerfully of philosophy as “active wondering”, reminding us that children are not just eventual adults; they are sentient, intelligent, curious and sensitive beings who are experiencing their lives in the here and now. There is clearly an element of whimsy and play in the act of philosophizing with children, yet it is also about giving children the language they need to articulate their metacognitive processes and to develop further their self-awareness and their interconnectedness with and appreciation for others.

My heartfelt thanks to the contributors to this journal who inspire us to deepen our understanding of how we can draw from research in education to inform and alter our practice to enhance student learning and to nurture in each child their creative and cognitive potential.

Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Teaching skills: a multi-agenda of embedded concerns, a set of dynamic interactions between teacher's scaffolding postures and pupils' learning ones

Dominique Bucheton & Yves Soulé

LIRDEF, Faculté d'Education, Université de Montpellier



Résumé : l'article présente une synthèse de travaux de recherche du LIRDEF relatifs à l'agir enseignant dans la classe. Il développe le modèle théorique du multi-agenda mis en évidence par l'équipe pluridisciplinaire ERT 40 de Montpellier¹(2003-2007). Il expose ensuite comment cette première modélisation a ouvert la voie à l'analyse du jeu dynamique des postures d'étayage des enseignants et des postures d'étude des élèves (travaux LIRDEF de 2007 -2008). Elle s'achève par une étude de cas : deux débuts d'ateliers dirigés en CP.

Mots clé : gestes professionnels, postures d'étayage de l'enseignant, postures d'apprentissage, ajustement, multi-agenda

Cet article a été initialement publié dans la revue Education & Didactique, 2009, Vol 3, n°3, 29-48

La nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe

Un contexte idéologique et politique pressant

Partout en Europe et en Amérique, la question de l'école et de la formation des maîtres devient une question politique et idéologique de premier plan. Les cursus de formation sont rallongés ici, raccourcis là. Les institutions de formation sont prises dans la tourmente permanente de remises en cause, de campagnes médiatiques, de

prescriptions institutionnelles, elles-mêmes soumises au maelström d'une pensée politique qui puise plus ses arguments dans des logiques économiques, technocratiques, supranationales que dans la culture accumulée par les enseignants, par les formateurs et les travaux de recherche. En même temps, l'évolution sans précédent des savoirs et des moyens de leur diffusion, la transformation dans nos pays développés des modes de vie (travail, loisirs, mentalités) questionnent en profondeur la place de l'école, ses visées et ses modes d'enseigner. Transformer la formation, accompagner les changements et les ruptures nécessaires dans l'école est une urgence pragmatique, un défi pour la recherche en éducation. Saurons-nous doter la formation d'instruments d'analyse des pratiques, performants, accessibles, cohérents, permettant d'en améliorer l'efficacité ? Saurons-nous ne pas perdre de vue un certain nombre de principes humanistes et démocratiques, fondateurs d'une éthique de l'instruction et de l'éducation, fondateurs aussi de la culture et de son devenir.

Les chercheurs - enseignants - formateurs qui ont contribué aux travaux présentés ici ont tous inscrit leurs recherches dans cette urgence éthique et politique visant à instrumenter mieux la formation des enseignants. Nous ne développerons cependant pas dans cet article les retombées déjà importantes pour la formation de leurs travaux.

Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) que nous présentons a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe.

La transposition nécessaire d'un ensemble très riche de travaux théoriques

L'analyse du travail de l'enseignant n'est pas nouvelle. Depuis plus de cinquante ans, elle a fait l'objet de nombreux travaux très divers et très féconds qui ont exploré une multiplicité d'aspects. Cependant, l'ensemble très vaste de ces travaux a été peu diffusé, peu vulgarisé et surtout peu transposé et mis en perspective pour la formation des enseignants. Le modèle du multi-agenda s'est donc élaboré dans une culture et un contexte scientifique d'autant plus riche que les chercheurs de l'équipe relevaient de disciplines différentes (psychologie sociale, sciences du langage, didactique de plusieurs disciplines, didactique générale, sciences de l'éducation). Nous ne pouvons présenter ici le large arrière-plan théorique dans lequel le modèle a largement puisé².

Force est de constater que peu nombreux sont les formateurs ou les enseignants capables aujourd'hui de synthétiser l'ensemble de ces travaux pour conduire une analyse de pratiques à la hauteur de ce que l'on sait des différentes facettes de l'agir enseignant. Le résultat en est que les étudiants, les stagiaires reçoivent en formation des conseils, des prescriptions, des éléments de théorisation, très éclatés, voire contradictoires, dont la complémentarité et la cohérence sont loin d'être évidentes, ce qui contribue à augmenter parfois leur désarroi devant la difficulté croissante du métier.

Une première visée pragmatique de nos travaux a donc été de contribuer à la transposition, la didactisation et la mise en perspective pour la formation, de l'ensemble éclectique de ces divers travaux de recherche en sciences humaines afin de résoudre un certain nombre de problèmes qu'en tant que formateurs et chercheurs nous avons identifiés.

Des obstacles théoriques et praxéologiques bien identifiés

La commande d'une recherche à caractère technologique est en effet d'identifier des problèmes, de les analyser et d'apporter les instruments théoriques et technologiques pour les résoudre. Nous en avons repéré cinq, très urgents pour la formation et son évolution.

Rompre en formation et dans la recherche avec la partition didactique / pédagogie

Dans l'ordinaire de l'agir dans la classe, les contenus d'enseignement (que ce soit des objets de savoir, des méthodes, des pratiques, des attitudes, etc.) sont indissociables et même inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation. Dans les curricula et dispositifs de formation, ils sont cependant dissociés, comme ils le sont d'ailleurs dans les diverses listes de compétences professionnelles. Or, se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation. Dans les instituts de formation de maîtres en France, les didacticiens des différentes disciplines rencontrent peu leurs collègues spécialistes de « *pédagogie* », diversement appelée *formation générale* ou *transversale*. Au stagiaire dans sa classe de se débrouiller pour tisser les liens entre les différents points de vue. Ainsi des questions telles que l'autorité, la violence, la gestion du temps ou l'usage du tableau peuvent être traitées sans que soient évoquées les situations d'enseignement, les rapports au savoir ou à l'institution qu'elles mettent souvent en scène (ou en pièces !).

L'élève et le maître : des personnes et pas seulement des sujets épistémiques

S'il est contre-productif de séparer didactique et pédagogie, de séparer l'appropriation des savoirs de leurs contextes d'apprentissage, considérer les élèves et les maîtres simplement comme des sujets épistémiques, des sujets déréalisés, ne facilite pas la compréhension de la diversité des obstacles que posent les apprentissages. Nous postulons au contraire que pour comprendre le développement cognitif de sujets en formation, il est nécessaire de ne pas dissocier ce développement du développement langagier, psycho-socio-affectif et identitaire (Bucheton 1994). Élèves et maîtres sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples. La vie est aussi dans l'école. C'est elle qui donne tout son sens au désir d'apprendre et de grandir.

Identifier la singularité de l'agir de l'enseignant, sa créativité au cœur de formes sociales et scolaires pérennes

La singularité et la créativité de l'action du maître sont très vite identifiées par les élèves (Durand 1996). En revanche elles sont encore mal expliquées théoriquement. Tel est le troisième challenge auquel nous avons travaillé en prenant notamment appui sur les travaux ergonomiques, en particulier la clinique de l'activité d'obéissance française (Clot 1999). Après Bakhtine (1984), ces travaux montrent comment l'agir et la parole humaine s'inscrivent dans une culture, des cadres d'expérience partagés (Goffman 1991) et en même temps les dépasse pour les recréer et les développer. Pour l'école, cet agir est stabilisé dans des formes scolaires descriptibles, historiquement et socialement construites (Thévenaz-Christen 2005). La question est alors de comprendre mieux où s'origine la dimension irréductiblement singulière de cet agir, ce que parfois on appelle le charisme propre de l'enseignant. Quels en sont les ressorts principaux les logiques d'arrière-plan (Bucheton 2009 a p. 27-68) plus ou moins conscientes ?

Face à cette question, décisive pour la formation, plusieurs travaux de recherche de l'équipe ont pu apporter des éléments de réponse. Ils ont mis en évidence divers éléments constitutifs de ces logiques d'arrière-plan: le rapport au savoir enseigné (Broussal 2006), la représentation plus ou moins déficitaire des possibles intellectuels des élèves (Brunet & Liria 2004). Ces logiques orientent, colorent à l'identique les décisions prises dans l'urgence des ajustements provoqués par la dynamique de l'action et ses imprévus (Jean 2008).

Donner un statut aux divers langages dans la classe

Une quatrième perspective, et non la moindre du travail présenté, est celle qui concerne la place du langage dans l'agir de la classe. Dans le numéro 30 de la revue *Repères / INRP* consacré au langage dans la formation (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, Languier 2004), nous attirions l'attention sur la dimension trop minorée, voire impensée du rôle du langage dans les cursus de formation des maîtres. Le langage, pourtant, façonne l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée, ses modes d'énonciation, spécifiques (Jaubert, Rebière 2001). Il est le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves. Il est un révélateur, une fenêtre sur l'avancée des significations en train de s'élaborer (Bucheton 2007), le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée (Chabanne, Bucheton 2002). Nous insistions aussi dans cet article sur la diversité sémiologique des artefacts et langages à l'œuvre dans la classe, sur l'importance de ce que Jorro (2002-2004) appelle le *corps parlant* de l'enseignant.

Rendre compte de l'évolution des significations partagées pendant la leçon, théoriser les imprévus

Comprendre comment le sens avance cahin-caha dans la classe, au travers de toutes sortes d'imprévus est un rude défi ! De nombreux didacticiens se sont attaqués à ce problème central³. Les concepts de topogénèse, mésogénèse, chronogénèse élaborés par Sensévy & Mercier, 2007, la notion de microgénèse située (Saada-Robertet & Baslev 2004) ont ouvert la voie. Nous abordons cette question par l'étude du rapport entre les gestes des enseignants et les gestes d'étude des élèves. Nous postulons en effet que l'émergence et le développement des significations (des références) plus ou moins partagées par l'ensemble de la classe et du maître sont tributaires de l'engagement réciproque des acteurs. On ne peut donc dissocier l'étude du développement des

significations pendant le cours, de celle des postures et gestes qui les actualisent et les permettent. Derrière ces gestes et postures, une double dynamique se joue. Elle manifeste côté maître et côté élèves des formes, des degrés d'engagement dans les tâches, des finalités parfois fort différentes : par exemple faire le travail demandé pour comprendre un problème, pour se débarrasser de la tâche ou pour faire plaisir au professeur, n'a pas le même sens et ne produit pas le même apprentissage chez l'élève. Cette dynamique complexe est-elle descriptible ? Est-elle modélisable ? Les premiers résultats (Soulé, Bucheton 2007, Dupuy 2009) montrent des régularités identifiables dans les corrélations et configurations de gestes et postures entre le maître et les élèves. Nous approfondirons ce dernier point plus loin.

Cette dynamique singulière de l'avancée d'une leçon est émaillée d'imprévus⁴ qui surgissent constamment dans le cours de l'action. Ils sont des indicateurs de ce cheminement non tranquille de la construction des significations au travers d'engagements instables de la part des acteurs dans l'action. (Jean 2008).

Tout formateur en a fait souvent l'expérience lors de visites : préparer la classe selon une chronologie d'objectifs, de tâches pour y parvenir, de dispositifs et artefacts pour en préparer la mise œuvre judicieuse ne règle pas le problème de la tension entre le déroulement programmé et le surgissement nécessaire de ces imprévus. Enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée. Mais ces ajustements ne doivent pas faire perdre de vue la nécessité de maintenir l'orientation générale de la trame du récit préparé, pour y incorporer les significations temporaires afin d'aller jusqu'à la chute de la leçon. Elle assoit le sens en reprenant, réinterrogeant ses étapes intermédiaires. La métaphore de la classe comme un texte qui déroule un récit à plusieurs voix (Decron 2007), empruntée à Labov (1976), mais aussi à Bruner (2000) permet de penser l'événement, c'est-à-dire l'imprévu, comme une des sources même de la dynamique du sens se construisant. Une dynamique qui naît de l'inter-élaboration, évolution des significations entre les acteurs et les objets manipulés. La représentation de l'imprévu comme révélateur d'une préparation insuffisante ou d'une professionnalité chancelante se doit d'être mise en doute ou tout au moins interrogée.

Conclusion intermédiaire : la nécessité d'un modèle fédérateur, heuristique, qui soit praxéologique mais non normatif

La mise en perspective d'un large empan de cadres théoriques pour analyser des situations de classe et les problèmes didactiques et pédagogiques qu'elles posent ont permis l'élaboration d'une modélisation de l'agir enseignant dans la classe. La nécessité de la vulgarisation de ce modèle auprès de publics d'enseignants et formateurs nous a conduit à accorder la plus grande attention au choix des termes désignant les préoccupations des enseignants. Nous avons sélectionné un réseau réduit de concepts au fort pouvoir heuristique pouvant permettre à des chercheurs, des formateurs, des stagiaires et enseignants de penser et travailler ensemble sur des problèmes identifiés. Nous avons cherché à élaborer un modèle qui soit :

- *un modèle fédérateur* : il trouve sa source dans une culture théorique vaste dont il théorise les rencontres et les filiations : travaux en didactiques des disciplines, en

psychologie cognitive et sociale, en ergonomie, apports de la phénoménologie, de la sociologie de l'école, ancrage fort dans l'interactionnisme, l'ethnométhodologie, les sciences du langage dans leur articulation aux contextes de l'école, mais aussi ancrage dans les théories de l'action située ;

- *un modèle heuristique* : son but est de permettre de dérouler la pelote de ce qui se joue dans la classe pour pouvoir mieux rendre compte de la complexité et l'épaisseur de l'agir du maître ;

- *un modèle praxéologique et non normatif* : l'histoire de ce modèle est inscrite dans les préoccupations de la formation des enseignants. Sa vocation est de l'instrumenter mieux en construisant un réseau des concepts, un langage commun, non pour formater des pratiques mais pour les questionner en profondeur. Son écriture se veut donc simple, visuelle, accessible. Les concepts de base – *gestes professionnels, ajustement, pilotage, tissage, étayage, atmosphère, postures* – ont été nommés à partir de termes à fort pouvoir métaphorique. La métaphore est un instrument poétique puissant pour donner à comprendre, à imaginer, à relier des univers d'expérience, d'émotion et de réflexion, disjoints.

Le modèle du multi-agenda, une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées (travaux de 2004-2007 de l'ERTE 40)

Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire.

Nous postulons que ces cinq préoccupations sont les piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences.

Ces cinq préoccupations, présentées dans la figure 1 en page suivante, ne sont jamais isolées.

Elles sont **systemiques** dans le sens où elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres : décider ou non de rectifier la réponse d'un élève s'inscrit aussi bien dans ce qu'on appellera *étayage*, que dans ce qui relève de *l'atmosphère* et de la gestion des faces, comme dans le souci de ne pas trop retarder le *pilotage* de la leçon.

Elles sont **modulaires** : en début de cours le souci atmosphérique de construire un climat de classe pour engager les élèves dans l'action est fortement lié à une nécessité de pilotage : cadrer la séance et ses enjeux. L'étayage par contre peut y être plus ténu.

Elles sont **hiérarchiques**. Il est clair que selon les dispositifs ou enjeux de la situation mise en place (une sortie scolaire en début d'année par exemple) le souci de mettre en travail des savoirs spécifiques peut passer au second plan parce que l'objectif central est avant tout de créer les conditions relationnelles de la poursuite du travail.

Elles sont **dynamiques**. Leur mise en synergie, leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon. Elles sont plus ou moins embryonnaires, développées et précises selon le degré d'expérience et selon la culture des enseignants. Le jeu disponible des gestes professionnels pour installer ou maintenir une atmosphère ou simplement son autorité, est ainsi très variable d'un maître à l'autre. On verra plus loin comment le principe de modularité (emprunté à la psychologie cognitive) explique l'organisation de configurations de gestes en *postures*.

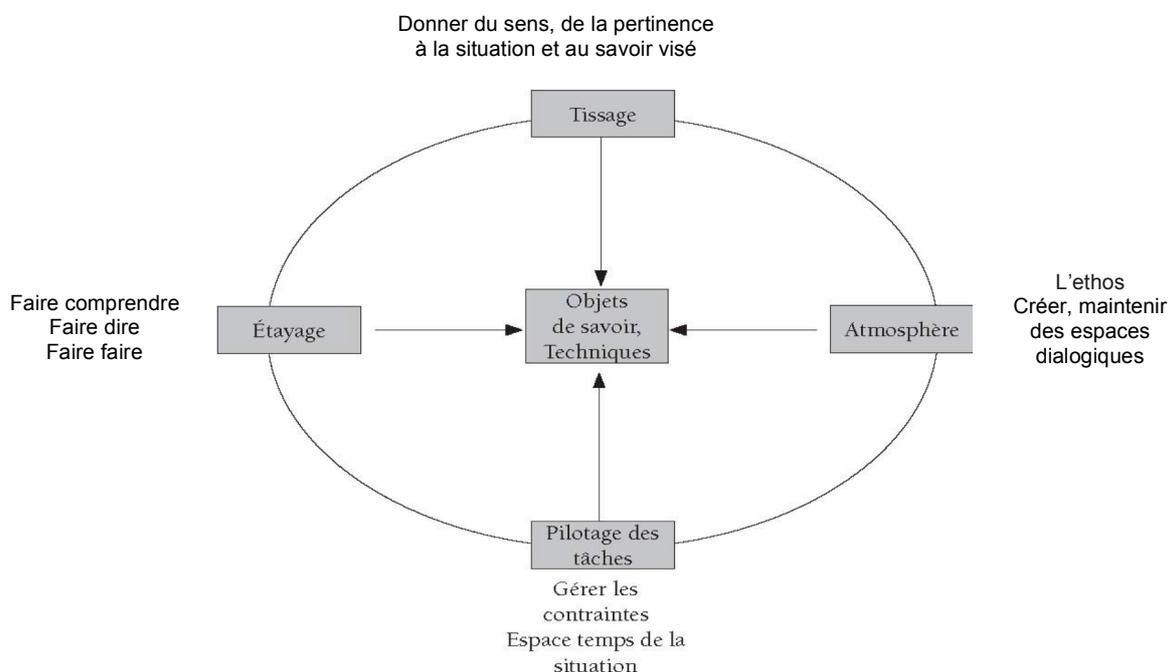


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées Le pilotage de la leçon :

Sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, d'assurer la chronogénèse de la leçon, de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé, institutionnalisé quelquefois par une trace écrite. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale, les déplacements autorisés ou non. Cette préoccupation, centrale pour les débutants, s'inscrit dans un ensemble de contraintes plus ou moins négociables (la classe, les habits de l'établissement, les prescriptions et programmations). La temporalité factuelle de la leçon inscrite sur la montre et l'emploi du temps est en fait la résultante de nombre d'autres temporalités institutionnelles, didactiques, subjectives qui font en partie l'objet de la préparation de la leçon et qui sont l'objet de dilemmes constants pendant son déroulement. *Aurai-je le temps de faire cet exercice ? Combien de temps leur faudra-t-il pour écrire cette phrase ?*

Dois-je avancer même s'ils n'ont pas terminé ? Allons-y pour une digression, une anecdote, elle me fera gagner du temps en explication. Stop ! je m'arrête : ils ne me comprennent pas, ils sont ailleurs. Stop, là il ne faut pas que je rate cette remarque. Cette gestion du temps, du rythme (dilatation, accélération, pauses) s'accompagne d'une autre préoccupation non moins forte qui est pour le maître celle de ses déplacements et de ceux des élèves, de ses gestes corporels, de la maîtrise des artefacts de base : manuels, tableaux, affichages, disposition des tables et place des élèves. La maîtrise progressive du pilotage général dès lors que celui-ci n'est plus une angoisse constante, ouvre à l'enseignant la possibilité de se rendre disponible pour des moments de communication particulièrement heureux où le temps de la classe semble suspendu : des micro-scénarios improvisés, des moments d'attention conjointe provoqués par un événement qui vient de surgir et dont on se saisit (l'art du « kairós » dont parle Jorro – 2004). Le pilotage conjugue ainsi la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité.

L'atmosphère

L'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau 1997) est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc.

Les maîtres mots en sont *relations, engagement, éthique, langages, espace pour penser*.

Récemment, deux écrivains, Frank Mac Court dans *Teacher man*, (2006), et Daniel Pennac dans « Chagrins d'école », (2007), racontant l'un et l'autre leurs souvenirs d'enseignants dans des contextes difficiles, les lycées professionnels du Bronx pour le premier, des élèves en rupture pour Pennac, mettent tous les deux en scène cette *atmosphère* décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans *l'indicatif présent de la classe* (Pennac), susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel. Ils y décrivent ces joies et chagrins partagés entre les maîtres et les élèves, cet art difficile de la gestion des faces, de la négociation des rôles, des rituels pour contractualiser les places, les statuts de chacun. Ils racontent les ratés, les marges de manœuvre encore plus réduites quand on est un enseignant contractuel. Ce concept d'atmosphère concentre ainsi un certain nombre de travaux relevant de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, de l'analyse des discours s'intéressant aux interactions langagières, intersubjectives, en classe (François 1990). Il fait aussi la part belle au rôle de l'émotion vecteur de la rencontre, de l'engagement, du désir, mais aussi de la peur et de l'inhibition (Damasio 1995), (Berthoz 2003). Tant il est vrai qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans désir, sans appétit, ni motif !

Ce concept prend également en compte les travaux de la psychologie sociale (Perret Clermont 1988) qui ont montré l'importance du conflit sociocognitif pour dépasser, déplacer l'espace de sa propre pensée.

Mais le concept renvoie aussi aux travaux de l'équipe de Blanchard Laville (2003) qui ont su montrer par exemple comment la dimension psychanalytique peut expliquer des assignations de place, spécifiques (fils chéri, bouc émissaire pour certains élèves).

Les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), le souci de la gestion de la face de l'élève lors de l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire.

Ajoutons aussi combien ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Ainsi lire un texte d'élève sans prendre le stylo rouge mais d'abord simplement pour entendre ce que l'élève, l'enfant vient de dire, relève de cette atmosphère et de cette éthique qui fait de l'élève une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser.

La gestion de l'atmosphère de la classe se joue souvent conjointement ou successivement sur plusieurs scènes : *scène collective* et *frontale*, *scène d'arrière-plan* où se règlent les petits accords ou conflits entre les élèves, *scène duale* entre le professeur et un élève, *scènes de groupes* où les élèves sont en autonomie collective, *scène d'atelier* où le maître s'est rendu disponible pour quatre ou six élèves, *scène intérieure* que l'enseignant surveille en observant le regard, les jeux de mains ou les tics de ses élèves. Chacune de ces scènes organisant une atmosphère cognitive et langagière différente et permettant des formes d'engagement, une *présence*, différentes pour les élèves et le maître.

Cette atmosphère est sous la responsabilité de l'enseignant. Il est clair que les élèves tentent parfois de faire se détériorer ce climat de classe et d'en reprendre le *leadership*. Les effets cognitifs de ces « intempéries » de la classe sont probablement de première importance. Les travaux de la psychologie cognitive attirent notre attention sur le fait que la pensée se développe dans un certain climat intérieur du cerveau. Jean Didier Vincent (2007) parlant de l'activité cérébrale parle d'un État Central Fluctuant : un *état* parce que toujours en devenir, en équilibre instable, *central*, parce que son activité renvoie à la totalité de notre système nerveux qui déploie notre présence au monde et *fluctuant* comme hautement labile et sensible aux moindres intempéries. On peut imaginer qu'atmosphère de classe et climats intérieurs des cerveaux des élèves sont fortement corrélés.

Le tissage

Par tissage, nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. Ces opérations affichent une constance de 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire ; elles montent à plus de 40% dans l'enseignement technique.

Les travaux sur le CP (Brunet Liria, Bucheton 2004-2005) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'ils travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois.

Ainsi ce concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier dans une alchimie encore bien obscure, les synapses entre les neurones, pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations. Il renvoie surtout aux travaux de la sociologie et l'anthropologie culturelle qui montrent comment tout savoir, toute expérience nouvelle, tout discours (Bakhtine 1984) s'inscrit dans une continuité, dans des genres, des habitus déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposées dans la culture et l'histoire. Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la *mémoire didactique* (Mathéron 2000) est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage.

L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant

L'étayage est, dans le modèle proposé, un concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres. On verra plus loin qu'il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élèves.

Nous avons repris à Bruner, ce concept d'étayage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Bruner « *scaffolding* » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître.

« Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étau pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance.

Bruner parlant d'apprentissage manuel avec de jeunes enfants insiste particulièrement sur le maintien de l'orientation de l'activité, sur le pointage de la difficulté ou de l'erreur, sur la nécessité parfois de gestes de monstration. Après Vygotsky, il insiste beaucoup sur la dissymétrie fondamentale de la place qu'occupe celui qui sait, qui enseigne ou accompagne. Celui dont le rôle est d'être un passeur, cherchant des gués, tenant la main de l'apprenant pour les franchir, mais aussi celui qui doit souvent contrôler sa frustration et se retenir d'expliquer, ou de faire à la place de l'élève (le geste d'impatience du maître qui pose la question et n'attend pas la réponse).

Les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation selon les disciplines, l'avancée de la leçon, l'hétérogénéité plus ou moins grande du public, la nature de la tâche ou des savoirs que celle-ci cherche à mettre en évidence. Ils actualisent toutes sortes de dilemmes. Ils traduisent des décisions dont l'équilibre est fragile. Leur examen attentif et comparé, dans différentes situations d'enseignement, montre qu'ils sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe. Mais une

dynamique dont les règles demeurent encore très obscures. L'enseignant gagne quand l'élève gagne dit Sensévy (2008). La compréhension des règles cachées de ce jeu partagé, est l'objet de nombreux travaux actuels. Elle est au centre des préoccupations du réseau international de recherche : OPEN (contrat 2008-2012). La deuxième matrice conceptuelle que nous présenterons cherche à éclaircir quelques-unes de ces dynamiques.

Les savoirs visés : une cible floue

La cible visée par la situation d'enseignement/ apprentissage est assez souvent floue, peut-être l'est-elle nécessairement. La problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, savoir-faire a donné lieu à une littérature considérable en sciences humaines. Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations etc. ? Chevallard (1999), dans son quadruplet distinguant les *tâches*, des *techniques* pour les faire, des *technologies* : les discours et conceptualisations qui sous-tendent l'action et les *théories* dont ces technologies sont issues ou qu'elles mettent en évidence, tente de mettre un peu d'ordre. Mais ce modèle anthropologique ne prend pas assez en compte la dimension socio-affective et expérientielle, constitutive du rapport au savoir et de son évolution.

Si on ajoute à cela le fait que, dans le primaire, les maîtres enseignent des savoirs pour lesquels ils ont une culture très réduite et parfois une expérience douloureuse, on comprend alors pourquoi le savoir enseigné est souvent pensé par les élèves et les maîtres plus comme un « faire quelque chose » (Crinon, Marin, Bautier 2008) que comme la réponse à une question qu'on s'est posée. Les jeunes stagiaires « font » le programme sans être en mesure de s'autoriser à en questionner la pertinence (Bucheton – Chabanne, 2002).

Les savoirs visés sont aussi fondamentalement hétérogènes, tout particulièrement en didactique du français. Leur objectivation, leur conceptualisation intermédiaire ou institutionnelle en est rendue d'autant plus difficile.

Donnons un exemple pris dans une séance de lecture-écriture en maternelle. L'enseignante veut faire écrire « alligator », mot vu dans un album. On constate que toutes sortes de savoirs sont convoquées, parfois nommés.

- 1) des concepts tels que « son », « syllabe », « mot », sont nommés plusieurs fois ;
- 2) des techniques (des gestes d'étude) sont mises en place pour les repérer, discriminer auditivement le [G] du [K], les associer (on frappe dans ses mains), on les cherche dans les « mots » affichés sur le mur ;
- 3) des savoirs culturels : « alligator, je sais le lire parce que c'est dans le titre de la couverture de l'album, dit un élève » ;
- 4) une pratique sociale (savoir écrire) est verbalisée. Elle constitue l'arrière-plan socioaffectif et identitaire de la leçon : « Regarde, dit un élève en montrant à la caméra sa feuille, je sais déjà écrire tout ça ! »

Mais pour entrer dans la compréhension et la manipulation de l'écrit, c'est l'ensemble de ces savoirs que l'élève doit s'approprier en les conjuguant.

La question de l'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (la Zone de Proche Développement de Vygotsky, 1985) est une question centrale pour déterminer la nature de l'étaillage apporté par l'enseignant.

Postures d'étaillage des maîtres, postures d'apprentissage des élèves : un jeu dynamique (travaux de 2007-2008)

Nous présentons maintenant les nouvelles recherches conduites à partir de la matrice conceptuelle du multi-agenda. Elles visent à identifier des régularités dans les co-ajustements de l'agir du maître avec celui des élèves. Ces travaux, réalisés à l'occasion d'un programme de recherche LIRDEF INRP sur l'écriture au CP, co-piloté par D. Bucheton et Yves Soulé (contrat 2007-2008) se poursuivent actuellement dans le cadre d'une recherche sur la mise en œuvre d'ateliers dans les classes des Réseaux Ambition Réussite (ex ZEP) de collège » (programme 2008-2009, soutenu par le centre A. Savary de l'INRP).

Les premiers résultats de ces divers travaux laissent apercevoir des motifs réguliers dans les ajustements des gestes professionnels des maîtres. Ils contribuent à la compréhension des heurts, bonheurs, malheurs de la communication (François 1990) et de la co-construction de significations pendant la classe. Ils ont permis l'élaboration d'une deuxième matrice conceptuelle : celle du « *jeu des postures d'étaillage* » du maître.

Nous présentons d'abord la méthodologie adoptée puis le jeu des postures observées chez les maîtres. Dans un second temps, au travers de l'étude comparative de deux débuts d'ateliers d'écriture en CP nous analysons les premières configurations observées entre les postures d'étaillage de deux maîtres et les postures et gestes d'étude des élèves. Ce dernier exemple a pour but de donner un aperçu des méthodes d'analyse, du type de résultats attendus, comme de leurs limites.

Éléments de méthodologie : le principe de la comparaison

La méthodologie d'analyse adoptée s'appuie sur le principe de la comparaison. Après avoir identifié les éléments communs du « genre scolaire » observé, nous cherchons à repérer les zones de variation, d'ajustement dans l'action pour tenter d'en comprendre les raisons et ceci de deux façons : 1) en observant l'activité des élèves en regard de cet agir, 2) en confrontant ce que nous avons constaté avec ce qu'en disent les enseignants concernés lors d'entretiens d'auto-confrontation à la vidéo de la séance. Le dispositif étudié : l'atelier dirigé, sorte de mini-classe, permet une observation quasi exhaustive des interactions des acteurs.

Nous avons dans un premier temps enregistré et analysé plusieurs séances d'ateliers d'écriture en CP en début d'apprentissage du lire-écrire entre octobre et décembre. Nous avons ensuite choisi de travailler d'un point de vue clinique et qualitatif, linguistique, didactique et ergonomique sur deux enseignantes également anciennes dans le métier, exerçant chacune dans des classes très hétérogènes. La durée de l'atelier n'excède pas une demi-heure. Le regroupement des six élèves dans chacun des ateliers s'est fait sur la base de cette hétérogénéité. Aucune consigne spécifique, exceptée celle de ne pas trop dépasser la demi-heure, n'a été donnée aux enseignantes. Les données ont été

collectées dans des classes ordinaires à l'intersession d'un stage de formation continue de deux fois deux jours. Les séquences filmées ont donné lieu à une analyse collective lors des deux dernières journées de stage un mois plus tard. Des auto-confrontations immédiates et des entretiens ont accompagné la prise de vue⁵.

L'analyse s'est opérée en plusieurs rangs :

- 1) Les synopsis des séances : la succession des scénarios et leur temporalité précise.
- 2) L'identification pour chacun de ces scénarios des gestes professionnels et savoirs mobilisés à partir du cadre conceptuel du multi-agenda.
- 3) L'identification de configurations de gestes (des postures) tant chez les élèves que chez le maître, à partir d'analyses linguistiques sur les formes de l'interpellation et leurs effets.
- 4) la mise en perspective des analyses avec ce que les enseignants disent de la séance dans les auto-confrontations.
- 5) La reprise ultérieure de ces résultats en nous intéressant de plus près aux gestes évaluatifs et aux formes énonciatives de l'enseignant (Soulé, Bucheton 2007).
- 6) La confrontation à plusieurs reprises des résultats obtenus à d'autres situations d'ateliers chez des enseignants débutants (stagiaires IUFM) pour vérifier la pertinence de la grille d'analyse des postures d'étayage construite à partir des pratiques des enseignants experts.

Premiers résultats : des gestes de métier installent vite un genre commun et son pilotage :

L'atelier dirigé d'écriture pendant lequel le maître reste avec 5 ou 6 élèves qui écrivent individuellement leur texte pendant une demi-heure alors que les autres sont en autonomie, est très peu familier pour les enseignants ou les élèves de CP. Pourtant, dès les premières mises en œuvre, on retrouve d'emblée un synopsis commun comportant 3 ou 4 scénarios : A) la négociation du texte (en général une phrase), B) un long temps sur les deux ou trois premiers mots, C) l'écriture de la fin de la phrase, D) la clôture de l'atelier. Autrement dit les lois de l'atelier dirigé comme « genre » s'imposent vite. Nous interprétons cette organisation dynamique commune (pilotage général) comme un indicateur chez les enseignants experts de la maîtrise de gestes de métiers montrant des pré-construits professionnels communs pour gérer la tâche et surtout le temps, notamment les ralentissements en B ou accélérations en C qu'elle demande. Cependant le pilotage de ces ateliers révèle aussi des variations significatives relatives à la durée des scénarios de début et de clôture très courts chez l'une des deux enseignantes observées, beaucoup plus longs chez l'autre. Mais avant de poursuivre la présentation de ces résultats, il nous faut revenir sur des travaux plus anciens.

Retour sur le terme posture aujourd'hui très à la mode :

Le concept de posture tel que nous l'utilisons depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français, (Bucheton, Bautier 1997) prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996).

La définition que nous avons donnée du terme « posture » est la suivante : « *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets* » (Bucheton 1999 - Bucheton 2006). Les travaux que nous avons menés sur les postures des élèves dans des conduites de lecture littéraire ou d'écriture montrent cependant que les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures. Ils savent changer de posture dans la difficulté. On constate aussi qu'à niveau scolaire égal, devant la même tâche, la variété plus ouverte des postures est corrélée statistiquement à l'appartenance à un milieu favorisé. On peut alors faire l'hypothèse que ce n'est pas l'école qui construit la diversité et l'ouverture des postures des élèves : la diversité de leurs managements cognitivo-langagiers.

Bref rappel sur les postures d'étude des élèves

Nous avons récemment complété l'inventaire des postures des élèves à l'occasion des multiples entretiens que nous avons eus avec des enseignants et assistants pédagogiques, lors de stage de formation (Bucheton Soulé 2009).

Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (*réflexive, première, ludique/ créative, scolaire, de refus, dogmatique*) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches.

Par posture *première* on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. La posture *ludique-créative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture *dogmatique* manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc. me l'ont déjà dit ».

La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. La posture de *refus* : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

Comme pour les postures des enseignants, les élèves circulent tous dans plusieurs postures d'étude. Ces postures ont toutes deux versants : un versant positif et un versant contre-productif. Par exemple, sans posture *première*, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner. À l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action. Savoir refuser est parfois une question de survie.

Aujourd'hui, les recherches menées à l'occasion du travail sur les ateliers dirigés conduisent à se demander si ce n'est pas le choix d'un jeu restreint de postures par les maîtres qui enfermerait les élèves dans un nombre lui aussi réduit de postures d'étude. Les premiers résultats obtenus apportent des éléments de confirmation à cette hypothèse.

La posture d'étayage du maître : une organisation modulaire et finalisée de gestes

Un premier constat s'est imposé très vite lors de nos analyses : si les élèves sont sensibles et réactifs à des gestes isolés (une réprimande, une demande d'explication, un sourire, le ton d'une réponse), ces micro-gestes ne modifient pas fondamentalement le cours de leur activité et la nature de leur engagement. En revanche, ils identifient très vite l'évolution ou les inflexions des attentes de l'enseignant pendant la leçon. Ils repèrent vite s'ils ont droit à l'erreur, si l'enseignant attend d'eux une réponse précise ou approximative, s'ils ont le droit de discuter avec leur camarade, de donner ou non leur point de vue, s'il faut écouter avec la plus grande attention ou simplement être en mesure de répéter, etc. Ils s'ajustent plus ou moins à ces attentes, parfois les refusent ou les détournent. Nous avons nommé « postures d'étayage » la diversité de ces conduites d'étayage de l'activité des élèves par les maîtres pendant la classe. Ce sont des organisations récurrentes de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique. Nous retrouvons donc notre définition première d'une organisation systémique et modulaire des gestes. Le choix des postures et de leur succession n'est pas aléatoire, ce que les auto-confrontations confirment. Les élèves savent rapidement décoder la grammaire implicite des postures possibles de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent.

Un inventaire limité des postures d'étayage et leurs gestes constitutifs

Les travaux menés pour l'instant sur la conduite des ateliers dirigés nous ont permis d'identifier plusieurs postures par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement.

- *une posture de contrôle* : elle vise à mettre en place un certain *cadrage* de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue ;

- *une posture de contre-étayage* : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève ;

- *une posture d'accompagnement* : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle ;

- *une posture d'enseignement* : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

- *une posture de lâcher-prise* : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

- *une posture dite du « magicien »* : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Dans le tableau suivant, nous montrons comment chaque posture architecture de manière modulaire les divers gestes identifiés dans la matrice conceptuelle du multi-agenda.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

L'étude de nombreux ateliers d'écriture menés par des enseignants experts ou plus novices montre que jamais les enseignants ne se cantonnent dans une seule posture pendant le laps de temps d'environ une demi-heure que dure l'atelier. Pourtant, certaines l'emportent sur d'autres. Ainsi, les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement, même s'ils en ressentent les limites.

Nous observons aussi que la circulation entre ces diverses postures à l'intérieur de brefs scénarios est fréquemment l'apanage des maîtres très chevronnés sachant moduler les formes de leur « médiation » (en fonction de ce qu'ils perçoivent et observent de l'activité des élèves). Nous constatons souvent que ce souci de cadrage, de contrôle, de sur-étayage parfois est une préoccupation surdéterminante dans nombre de situations observées en ZEP. La posture dominante de cadrage et de contrôle développe alors une atmosphère très spécifique. Elle peut parfois volontairement être surjouée en début de cours chez les débutants pour permettre ensuite d'installer un accompagnement plus tranquille (RIA 2007).

La dynamique réciproque des postures : un double ajustement

L'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation : (bâillements de plus en plus fréquents, réponses inexactes, demandes d'aller aux toilettes, dépassement du temps prévu, agitation dans la classe ou, au contraire, silence pesant, etc.). Comme on change de braquet en vélo pour gravir une côte ou la redescendre, l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. De la même façon, de leur côté, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun. Eux aussi se construisent pendant la leçon une représentation dynamique, plus ou moins proche de la réalité, de ce qu'ils peuvent ou veulent faire. Ces ajustements réciproques entre les changements de postures des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves sont particulièrement visibles (effet loupe) dans le dispositif atelier à faible effectif. Il nous restait alors à nous demander s'il existait des invariants identifiables dans ces systèmes d'ajustements réciproques. Leur mise en évidence permettrait alors de comprendre certains mécanismes de « l'effet maître » ou de « l'effet élèves ».

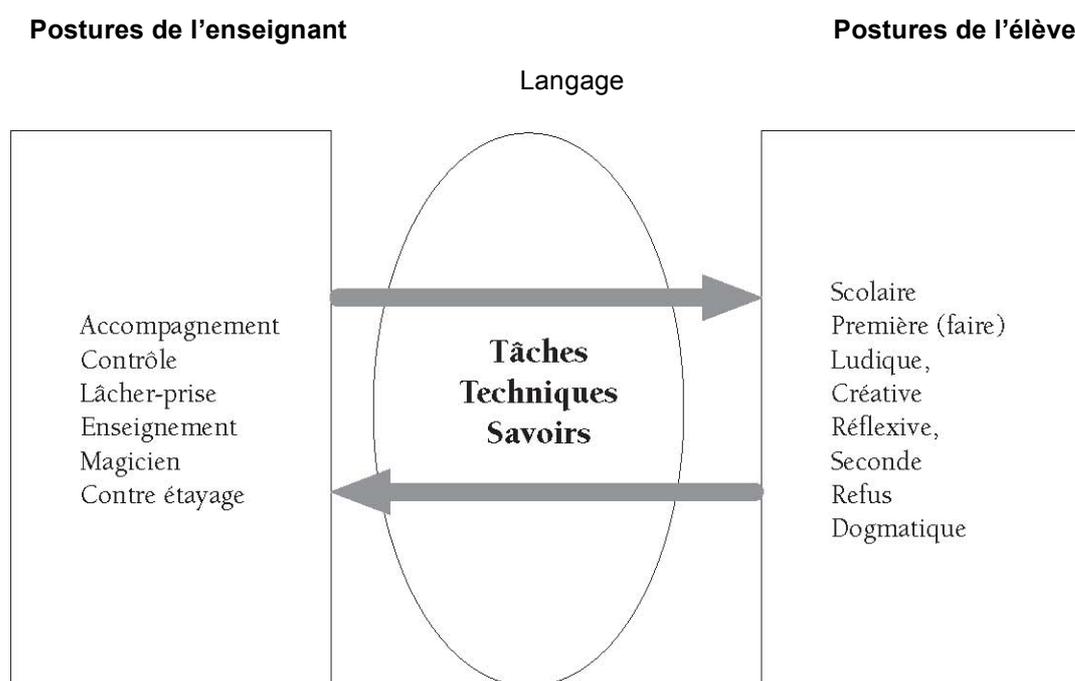


Figure 3 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves

Les changements de postures : le jeu entre dynamique de surface (contexte) et logiques profondes

Les méthodologies multiples mises en œuvre par notre équipe ont permis d'avoir partiellement accès à ce que nous nommons les *logiques d'arrière-plan* constitutives de l'identité professionnelle et de l'éthique propre de chaque l'enseignant, marques aussi de sa singularité.

Les décisions de l'enseignant dans l'instant T sont ainsi le produit des contraintes de la dynamique de surface : les événements qui se sont produits dans le déroulement de la séance mais tout autant le fruit des cohérences, convictions ou dilemmes profonds qui se jouent à l'arrière-plan : un rapport conflictuel aux instructions de la discipline, une érudition dans un domaine de savoir une ignorance assumée ou non dans un autre, des souvenirs d'école douloureux, etc. Ces conflits ou cohérences profondes ne sont qu'en partie conscients ; leur conceptualisation se fait fréquemment à l'occasion des entretiens ou des auto-confrontations croisées qui les font émerger après coup dans une post-réflexivité différente de celle qui est opérative pendant le cours de l'action.

L'ensemble de ces savoirs et logiques d'arrière-plan contribue à une représentation des possibles de la situation, lesquels permettent de convoquer les postures afférentes : des concepts pragmatiques, une réflexivité en actes qui entre dans le jeu de l'agir partagé. De sorte qu'enseigner est toujours un compromis entre sa propre culture, les savoirs que l'expérience a accumulés, les gestes, artefacts et petites méthodes que l'on a mis au point et le devenir toujours incertain du déroulé de la séance : « *Aujourd'hui rien à faire, ça dort! Ils ne sont pas là!* », dit une collègue très experte lors d'un entretien.

Postures d'étayage des enseignants, postures d'étude des élèves : quels liens? Une étude de cas

Nous n'avons pas encore mis en évidence de manière évaluée les liens entre les postures des enseignants et celles des élèves. Les travaux menés actuellement en collège ZEP montrent des corrélations fortes : un jeu de postures plus ouvert, le maintien plus long en posture réflexive chez les élèves lorsque les enseignants sont davantage dans la posture d'accompagnement lors des ateliers. Mais il reste à évaluer les effets de ces attitudes sur les résultats et le développement des élèves (projet de recherche en cours). Nous nous contenterons donc de présenter un cas ponctuel : la comparaison de l'agir de deux enseignantes lors d'un atelier d'écriture en CP et ce qu'il nous permet de comprendre sur les mécanismes de la co-activité enseignant-élèves. L'exemple est heuristique. Il sera ici brièvement présenté pour montrer comment la modélisation proposée permet de comparer deux scénarios en apparence identique chez deux enseignantes et permet d'en analyser les effets induits sur les élèves.

Il s'agit pour les deux enseignantes de décider du texte qui va être écrit collectivement pendant la durée de l'atelier (trente minutes). Isabelle conduit de tels ateliers depuis longtemps, Sophie, bien qu'enseignante très expérimentée est novice pour ce dispositif spécifique. C'est la deuxième fois qu'elle le pratique.

Isabelle : une posture d'accompagnement dominante dans le premier scénario

Le scénario dure 7 minutes chez Isabelle et un peu moins chez Sophie. Isabelle laisse les élèves lentement et tranquillement inventer le texte en leur donnant toute liberté pour *tisser* toutes sortes de liens avec leur famille, avec ce qu'ils ont déjà écrit, avec la nature du projet d'écriture. L'atmosphère est détendue, mi-ludique, mi-sérieuse. L'enseignante plaisante, sourit. Assise parmi les élèves, elle est occupée à tranquillement défaire le film plastique qui couvre une gomme. Elle est dans une posture d'accompagnement : elle veille cependant à garder la direction du récit inventé, *ce n'est pas de bouchons qu'on a besoin mais de pots de yaourts*, fait répéter la phrase plusieurs fois, explique ce que les élèves ne peuvent pas savoir : « *Eh bien moi je vais vous le dire, vous ne pouvez pas le savoir, on va faire un premier jet, on va chercher les mots et puis on écrira joli et on signera tous* (geste imaginaire sur la feuille). Les élèves sont avec elle, ils se sont engagés dans ce qui va être leur histoire, leurs problèmes à résoudre. Et quels problèmes ! En 35 minutes, ils vont écrire (sauf le dernier mot), eux dont certains ne connaissent pas même encore toutes les lettres : *Bonjour papa et maman, est-ce que vous pouvez nous donner des pots de (yaourts)*.

Dans ce premier scénario, et dans les suivants, la posture d'accompagnement domine. Elle cédera la place en fin de séance à une posture d'enseignement et d'évaluation : moment où l'enseignante fait le bilan avec chaque élève de ce qu'il a réussi, essayé ou raté. « *Des pots : là il faut un S, il en a plusieurs, et toi Zélie, il faut qu'on revoie le P et le B en médiation*.

Dans l'entretien Isabelle explique :

Enquêteur : au départ de l'atelier, tu savais que tu voulais leur faire écrire à tous la même phrase ?

- Isabelle Non/ non/ je ne sais jamais/ mais ça peut varier. Faut pas que ce soit ma phrase à moi/ parce que c'est toujours le danger/ ils sont en début de CP. L'idée c'est qu'ils aient envie d'écrire et puis qu'ils aient du plaisir à le faire/ mais tout ce qui se passe au niveau de la langue orale c'est essentiel aussi hein/ ils vont/ ils négocient entre eux (...)

En même temps je les mets en situation de/ de futurs écrivains : je sais pas (rires...) alors là l'idée hein / c'est le brouillon hein, / c'est que dans la vie on fait des brouillons et puis euh// parce que je sais pas/ pour avoir écrit en groupe d'adultes je sais que c'est hyper difficile de négocier parfois un mot /

(...) Je suis persuadée que / l'écriture/ la lecture c'est lié à l'affectif et le nier ça serait/ ça serait oui ça serait même pas pédagogique je trouve.

Sa posture d'accompagnement est aussi sous-tendue (niveau des logiques d'arrière-plan) par une théorie de l'apprentissage : l'idée qu'il faut amener les élèves à s'essayer, à chercher à résoudre un problème au-delà de ce qu'ils savent déjà, en sachant que son rôle est alors de les accompagner. Les laisser partir à l'aventure mais en restant extrêmement vigilante et présente. Isabelle est très consciente de cet équilibre fragile !

Et là, je me dis tout le temps parle pas trop, parle pas trop. ...

Voilà oui/ c'est/ en fait c'est toujours en tension entre ma place, pas ma place/ est-ce que c'est trop/ je me réajuste sans cesse quoi/ j'essaie de/ d'aller à leur rythme pour que ce soit une expérience/ aussi un bon souvenir pour eux.

Les postures des élèves d'Isabelle :

Pendant tout ce premier scénario, et dans ceux qui suivent d'ailleurs, les 5 élèves oscillent entre des postures *ludique-créative* et *réflexive*. Les gestes d'étude mis en place sont aussi bien cognitifs (inventer, planifier un texte, choisir une énonciation, se souvenir de ce que l'on sait déjà écrire) que sociaux (s'autoriser à parler de soi, écouter les autres, négocier avec eux le texte à écrire).

Nous identifions lors de ce premier scénario une relation entre la posture d'accompagnement du maître et les postures réflexive et créative des élèves. Nous n'observons aucun élève en posture de refus. L'hétérogénéité du groupe est positive et dynamique.

Sophie : une posture de contrôle dominante, la parole des élèves en partie confisquée

Dans ce premier scénario, beaucoup plus court ici (3 minutes), Sophie de la même façon doit négocier le texte à écrire. Elle se heurte à une difficulté. Elle veut faire écrire la suite d'un texte écrit par un autre groupe (projet d'article de journal scolaire sur la visite au Corum de Montpellier) mais les élèves eux ont envie de raconter ce qu'ils ont vécu lors de leur visite. Elle tranche et impose sa propre phrase « *Nous avons pris le bus* ».

L'ensemble des gestes de Sophie nous amène à penser qu'elle est le plus souvent dans une *posture de contrôle* des élèves, de contrôle de l'avancée de la tâche, des contenus qui y seront travaillés. Dans ce premier scénario d'invention planification du texte, son souci premier semble être le pilotage visant à arriver très vite vers l'épisode suivant : le corps à corps, lettre après lettre, avec l'écriture. Du coup, la parole de certains élèves est confisquée, l'atmosphère est contrainte, les opérations premières de l'écriture (organiser une pensée, la mettre en mots) sont écrasées au profit d'une centration qui va suivre sur l'encodage des sons. C'est l'enseignante au final qui impose le texte à écrire. La suite de la séance la verra occuper une posture fréquente d'*enseignement appuyée sur des gestes d'évaluation*.

Ses représentations des possibles de l'atelier d'écriture, des possibles de ses élèves, sont différentes. À ce moment-ci de l'année et de sa formation en cours (sur les ateliers d'écriture), elle cadre, pilote, régule pas à pas l'activité des élèves dans une forme de sur-étayage dont elle est consciente. Elle la justifie par son expérience : « *En ZEP, il faut cadrer beaucoup* ». Cette représentation est fréquente. Elle justifie aussi cette mise sous tutelle de la parole et de la pensée des élèves par son souci de pilotage (faire avancer la séance) et l'accrocher au travail du groupe précédent. « *Moi, mon projet, en fait, j'avais déjà un projet dans la tête, c'était que la deuxième phrase devait concerner les transports. Donc j'ai essayé de recadrer pour que la phrase soit sur ce sujet-là ; (...) J'oriente ça, c'est clair... Que les élèves s'expriment, ça c'est très bien, mais on ne va pas en une séance pouvoir tout dire ce qu'ils ont envie de dire (...). Il faut que je recadre : dans un premier temps, on part du transport, ensuite il faut décrire ce qu'on a vu, ensuite ce qu'on a entendu, donc euh, la structure du texte c'est moi qui l'ai en tête, c'est clair* ». Le

dilemme didactique classique (centration sur le résultat : la production d'un texte achevé plus que sur le processus) peut aussi en partie expliquer les stratégies adoptées.

Cette posture de contrôle est aussi ici justifiée par un souci de différenciation. Commentant ses déplacements pour correction, derrière les élèves, elle dit : « *J'essaie d'individualiser l'aide que j'apporte à chacun : pour l'un, lui apprendre à espacer les mots, pour l'autre montrer la graphie d'une lettre* ».

Elle s'accompagne cependant pour deux élèves d'une posture que nous avons qualifiée de « lâcher prise » : « *Quand on a un groupe comme celui-ci, qui est un groupe trop hétérogène : la différence entre Joachim et Hanam qui trouvent très vite comment écrire et les autres qui rament un peu, cette différence est trop importante. J et H étaient tellement à l'aise que ça empêche les autres de chercher. Je me suis dit : tous les deux sont lancés, je les envoie en autonomie* ».

Les postures des élèves de Sophie :

Dans ce cours scénario, on observe diverses postures chez les élèves : la créativité et l'engagement qu'ils manifestent d'abord dans le désir de raconter s'éteignent très vite. Des formes de refus se manifestent par un léger chahut de deux élèves ou par le silence des autres. Tous rentrent momentanément en *posture scolaire* : les normes sont données. Il faut écrire « en attaché » dans « le rail » dessiné au préalable par l'enseignante sur la feuille.

La configuration dominante de ce premier scénario montre une corrélation entre une posture de cadrage /contrôle forte et des postures faiblement réflexives des élèves. Ce cadrage fort de l'atelier à son début installe ici la posture scolaire, voire momentanément une posture de refus. Deux élèves en avance s'en échappent. L'hétérogénéité du groupe n'est plus une ressource, mais devient un obstacle que l'enseignante n'arrive à gérer qu'en excluant (positivement) les deux élèves.

Conclusions et perspectives :

Une grammaire de l'agir enseignant à poursuivre

D'une description statique des composantes de l'agir enseignant (l'ensemble de cinq préoccupations organisatrices de son action), nous avons proposé une conceptualisation de l'organisation modulaire, systémique et dynamique des gestes professionnels (le jeu des postures d'étayage des maîtres). Celle-ci éclaire en partie la dynamique du sens et de l'engagement des acteurs dans le déroulement de la situation. Elle contribue à repenser l'effet maître. Les entretiens et auto-confrontations montrent aussi que cette dynamique de « surface » est sous-tendue par un système de représentations et conceptualisations d'arrière-plan assez rarement questionnées en formation et pourtant décisives. L'ensemble du réseau de concepts que ces deux modélisations proposent ouvre des perspectives importantes sur l'identification des liens entre les GP et postures d'étayage du maître et les gestes d'étude et postures des élèves dans des situations didactiques précises.

Les deux niveaux de conceptualisation proposés devraient permettre de mieux identifier les conditions favorables du développement des élèves. En ce sens elles s'avèrent des instruments pour la formation.

Mais une grammaire à poursuivre

L'étude de l'agir enseignant ne peut être véritablement convaincante que si elle ausculte attentivement comment ces diverses préoccupations, postures d'étayage s'actualisent dans les diverses situations didactiques, comment elles mettent en travail diverses postures ou gestes d'étude spécifiques des disciplines, comment elles permettent de résoudre des problèmes d'apprentissage des élèves. C'est en travaillant au plus près des préoccupations didactiques du cycle 2 en français que nous avons aperçu la densité de cet agir, qui articule toujours les dimensions sociales, interactionnelles, langagières, éducatives, didactiques et cognitives.

D'où une triple visée pour la recherche et la formation

- un *observatoire* pour approcher mieux la complexité et la singularité de l'agir enseignant ordinaire, sa dynamique, ses ajustements constants en situation et dans l'action.

- un *conservatoire* : pour identifier, nommer, classer les grandes formes, genres, modèles didactiques construits dans la longue histoire de la culture professionnelle. En repérer les points communs et variations. Permettre la compréhension fine des raisons pour lesquelles, selon les contextes ils fonctionnent ou dysfonctionnent.

- un *chantier* pour l'invention technologiquement raisonnée, d'une nouvelle professionnalité, de nouvelles formes scolaires, de nouvelles situations, de nouvelles tâches qui répondent aux contextes nouveaux, publics nouveaux, savoirs nouveaux auxquels le métier enseignant va devoir s'adapter. Les travaux exploratoires que nous menons actuellement avec des enseignants au collège et en cycle 2 sur l'atelier dirigé comme possible stratégie pour répondre à la très grande hétérogénéité des élèves vont dans cette visée d'élaboration de pratiques alternatives, accompagnées technologiquement par la recherche.

NOTES

1. Équipe dirigée par Dominique Bucheton et composée de : Accardi Jocelyne, Asdhi Carole, Bronner Alain, Brénas Yolande, Broussal Dominique, Brunet Lisa Marie, Chabanne J. Charles, Decron Alain, Deyrich M. Christine, Dupuy Catherine, Etienne Richard, Jean Alain, Jorro Anne, Jaubert Martine, Larguier Myrène, Liria Aurélie, Pelissier Chrysta, Rebière Maryse , Soulé Yves, Veyrunes Philippe
2. Nous (Bucheton, Jorro, p. 7-24) avons longuement développé nos sources théoriques et leur articulation dans le premier chapitre de l'ouvrage collectif : *L'agir enseignant : une question d'ajustement*, Bucheton (dir), Octares (2009)
3. Journées d'étude de Lyon : la construction de la référence 2006, organisées par l'association internationale de recherche en didactique comparée (ARCD).
4. Cette question de la gestion des imprévus par les enseignants débutants est apparue si importante pour l'équipe qu'elle a fait l'objet de la thèse d'Alain Jean 2008
5. L'analyse du développement professionnel auquel a donné lieu ce stage a été réalisée dans le cadre d'un mémoire du Master Professionnel Conseil et formation, Montpellier III : Aurélie Liria (2005) Premiers pas dans la lecture écriture au CP. Professionnaliser des formés et professionnalisme des formateurs
6. Ces travaux, menés avec la collaboration étroite d'enseignants, sont conduits en partenariat avec l'Institut National de la Recherche Pédagogique. Ils s'inscrivent dans le programme de recherche de l'INRP dirigé par Luc Ria. « Vers une nouvelle professionnalité des enseignants ».

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. Bautier, E. (1995.) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : l'Harmattan.
- Berthoz, A. (2003) *La décision*, Paris, Odile Jacob Blanchard-Laville, Cl. (dir) (2003). *Une pratique ordinaire, Mélanie, passe au tableau*, Paris : L'Harmattan.
- Broussal, D. (2006). *Interagir en début de cours : une professionnalisation du malentendu, entre savoir et langage*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, non publiée.
- Bruner, J. (1984). Contextes et formats. In M. Deleau (dir.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses universitaires de Rennes 2, (p. 13-26).
- Bruner, J. (2003) *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris : PUF,
- Bruner, J. (2000) *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz
- Brunet, L.-M., Liria, A. (2004). *Variation sur une même partition : étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture, Ratus et ses amis*. Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation (non publié) sous la direction de D. Bucheton, Université Paul Valéry 3, Montpellier.
- Bucheton, D., (1994), « Vécu, affects et didactique du récit », *Le Français Aujourd'hui*, N° 109.
- Bucheton D., Bautier E., (1997), *Conduites d'écriture au collège et LP* Paris : Delagrave
- Bucheton, D., (1999), « Les postures du lecteur », pp. 137-150 in *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, Demougins P., Massol, JF. (ed) CRDP Grenoble.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. & Largier, M. (2004) Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30, 33-53, Paris, INRP.
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Dans CD-Rom *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, Colloque Nantes, M. Altet (ed)
- Bucheton, D., (2006). Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre, Lausanne : Langage & Pratiques, 37, 29-39.
- Bucheton, D., (2007) Didactique Professionnelle, didactique disciplinaire, le rôle intégrateur du langage, *Didactique disciplinaire, didactique professionnelle* ; in Lenoir, Y., Pastré, P. (eds), Toulouse : Octares.
- Bucheton, D., (dir) (2009 A). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009 B) *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*.
- Delagrave : Paris
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (dir.), (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, RDM 19 février. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clot, Y., (1999). « Le geste est-il transmissible ? » Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette. 24 au 26 novembre 1999.
- Decron, A. (2007). *Le récit éducatif un tissage discursif complexe pour apprendre, penser et se construire*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier III.
- Crinon, J., Marin, B., Bautier, E. (2008) Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant in *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, Bucheton, D., Dezutter, O. (Dir)
- Damasio, A (2001). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris, Odile Jacob.
- Broussal, D. (2006) *Interagir en début de cours : une professionnalisation du malentendu, entre savoir et langage*,
Thèse non publiée, sous la direction de D. Bucheton, Montpellier 3.
- Durand, M., (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- François, F., (dir.), (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Goffman, E. (1901). *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Jaubert, M., Rebière, M. (2001), « Pratiques de reformulation et construction des savoirs : Aster, N° 33, 81-110.
- Jaubert, M. (2001) « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences » in J.P. Bernié, (dir), *Apprentissage, développement et significations*, Presses universitaires de Bordeaux, 173-190.
- Jean, A. (2008) : *Le traitement des imprévus par des professeurs de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour le développement professionnel ?* Thèse de doctorat non publiée, Université Montpellier 3, sous la direction de R. Etienne.
- Jorro, A., (2002), *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Jorro, A., (2004), « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations », Symposium : *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires*, AIRDF, Québec (CD-ROM)
- Labov, W. (1976). *Le parler ordinaire*, Paris : Minuit
- Mac Court, Frank (2006). *Teacher Man*, Harper Perennial, London.
- Pennac, D. (2007). *Chagrins d'école*. Paris : Gallimard.
- Matheron, Y. (2000). *Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée, quelques exemples*, Université Aix-Marseille I, Université de Provence.
- Perret-Clermont, A.M. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève : P. Lang

Pastré, P. (2002), L'analyse du travail en didactique professionnelle, *Revue Française de pédagogie*. N° 138,

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). la didactique professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198

Saada-Robert, M. Baslev, K. (2004), « Une micro-génèse située des significations et des savoirs », in Moro, C., Rickenman, R. (eds), *Situation éducative et significations*, 135-164, Bruxelles : De Boeck.

Soulé, Y., Bucheton, D. (2007). Les Gestes professionnels d'évaluation, postures d'étayage et leurs effets dans la classe de français. Communication présentée symposium REF : : Les gestes d'évaluation dans la classe de français, Sherbrooke, Québec : à paraître, De Boeck.

Sensévy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe* du professeur et des élèves, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensévy, G., (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une action située », pp. 39-51, in Recherche et formation : *Le travail enseignant : Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier*, N° 57 Lyon, INRP.

Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

Ria, L, Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants, INRP, Recherche et Formation , 42, p 7-19

Ria, L. (2007). *Devenir enseignant : parcours et formation*, Paris : A Colin.

Vergnaud, G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vygotski, L.(1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor, éd. sociales.

Vincent, J.D., (2007), *Voyage extraordinaire au centre du cerveau*, Paris : O. Jacob.

L'autorégulation : pour une différenciation pédagogique explicite

Sophie Romero Pinazo

Aix-Marseille Université, France



Chargée d'enseignement à l'université d'Aix en Provence en sciences de l'éducation depuis 2012, Sophie Romero Pinazo consacre ses recherches à la formation des adultes au service de la lutte contre les inégalités scolaires. Elle étudie des dispositifs d'accompagnement à la scolarité et développe une méthode d'enseignement à l'autorégulation. Dans sa thèse, elle a analysé les effets d'une initiation à l'autorégulation dans une formation d'adultes. Elle a été formée à l'école d'Aix et ses travaux sont centrés sur l'évaluation et plus particulièrement sur l'évaluation formatrice. Sa recherche a pour spécificité la mise en œuvre d'une méthodologie expérimentale sur le terrain des réseaux d'éducation prioritaire. Conjointement elle enseigne auprès d'enfants de 6 et 7 ans et dirige une école élémentaire à Aix-en-Provence.

Résumé

Cette communication fait suite à une intervention en mai 2018 lors d'un symposium sur la place de l'autorégulation dans les classes. Inspirée d'une recherche récente (Romero Pinazo, 2016) qui montre l'efficacité d'une initiation à l'autorégulation sur les adultes mais surtout sur des enfants de 7 ans en difficulté scolaire. La présentation de cette étude a une double visée : sur le fond et sur la forme. Sur le fond ; force est de constater que bien que des recherches s'intéressent à l'impact de différents facteurs sur la réussite des enfants, les études qui permettent la validation des modèles d'évaluation formatrice sont rares. Sur la forme ; la mise en œuvre d'une méthodologie expérimentale en situation naturelle en sciences humaines se rencontre peu souvent. Suite aux résultats très encourageant de cette recherche, je propose d'améliorer la formation des adultes (enseignants, formateurs) en abordant le processus d'autorégulation comme une des clefs de la différenciation pédagogique. Lors de ce symposium de nombreux thèmes ont

été abordés pour illustrer et concrétiser cette notion : qu'est-ce que différencier, quelle est la place de l'erreur, comment évaluer ? A l'issue de ce symposium, les échanges avec les participants m'incitent à orienter ce texte vers des pistes concrètes permettant j'espère aux professionnels de l'enseignement de se reconnaître et d'enrichir leur pratique.

Dans une première partie, je propose de présenter les travaux de 2016 sur l'autorégulation. Puis, je présenterai le rôle de l'autorégulation dans la différenciation pédagogique, j'aborderai alors la notion d'explicitation. Enfin, dans une troisième partie, je présenterai quelques pistes d'application dans la classe.

Mots clefs : autorégulation, différenciation pédagogique, évaluation formatrice, formation des adultes, pratiques de classe

Introduction

Devant les difficultés du système éducatif mis en lumière par les diverses enquêtes PISA¹, CEDRE², PIRLS,³ les recherches d'amélioration des pratiques et qui permettent plus particulièrement de développer des pratiques de différenciation pédagogique et de co-interventions se développent en France (Lescouarch, Dubois, & Pirone, 2016 ; Romero Pinazo, 2016). Cette préoccupation dépasse nos frontières, et de nombreux chercheurs sont force de proposition en Belgique (Lafontaine, 2017), en Suisse (Forget, 2017; Mottier Lopez, 2016) ou encore au Canada (Tremblay, 2017). C'est dans ce contexte que je propose d'apporter des éléments de réponses aux praticiens qui souhaitent mettre en œuvre la différenciation pédagogique recommandée entre autre par le Conseil National d'Evaluation du Système SCOLAire (CNESCO, 2017).

Les résultats de la recherche sur l'autorégulation (Romero Pinazo, 2016) semblent apporter des éléments de réponse à la question « comment mettre en œuvre dans une classe la différenciation pédagogique ? ». Avec l'apport théorique de Vermersch, je propose de travailler sur l'importance de l'explicitation (Vermersch, 1994) : Comment enseigner de manière plus explicite ?

Dans ce texte, je souhaite évoquer l'impact de l'autorégulation sur la progression des élèves en difficulté scolaire (Romero Pinazo, 2016). En effet, c'est parce que cette pratique d'autorégulation en formation a été testée et validée que sa diffusion prend tout son sens.

J'aborderai ensuite le processus d'autorégulation au service des apprentissages scolaires afin de montrer que, lorsqu'on décrit le fonctionnement de ce processus, on peut comprendre en quoi il peut contribuer à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Dans ce texte, je défends l'idée que l'autorégulation est un non seulement un objet, mais aussi un outil d'apprentissage. L'autorégulation est à mon sens un outil d'apprentissage, car c'est un processus qui permet de réajuster sa propre pratique (procédure) et son fonctionnement cognitif interne (processus). Il favorise donc l'apprentissage par les

¹ PISA : *Programme for International Student Assessment*

² CEDRE : Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillons

³ PIRLS : *Progress in International Reading Literacy*

réajustements qu'il permet. Mais ce processus peut également être envisagé comme un objet d'apprentissage, car s'autoréguler dans le cadre scolaire, cela s'apprend. Je donnerai quelques pistes en ce sens.

Aux côtés de l'école se développe de nombreux dispositifs qui donnent parfois à voir un millefeuille d'actions (Félix, Saujat, & Combes, 2010). C'est dans l'un de ces dispositifs d'accompagnement à la scolarité, dans le sud de la France, en réseaux d'éducation prioritaire (REP et REP+)⁴ que l'étude sur l'autorégulation se déroule. Elle est le résultat de cinq années d'interventions et d'investigations. De 2010 à 2015, praticien-chercheur, j'ai participé à un dispositif d'accompagnement à la scolarité en formant des intervenants à prendre en charge, le soir après la journée de classe, un groupe de 6 enfants de 7 ans en difficulté scolaire. Ce dispositif appelé CELEM (Club élémentaire de lecture écriture et mathématiques) a une histoire qui peut permettre d'appréhender le contexte de cette recherche. Je m'attarderai également sur les spécificités de la méthodologie développée dans cette étude pour montrer d'une part la validité des résultats et d'autre part l'importance d'acquérir une lecture critique des différents résultats proposés par les nombreuses enquêtes (Duru-Bellat, 2012).

Dans cet article, je souhaite vous faire partager le chemin emprunté par le praticien – chercheur que je suis pour comprendre comment l'idée de l'importance de l'autorégulation a vu le jour. Dans un premier temps, je propose de décrire la recherche sur laquelle s'appuie ce travail (Romero Pinazo, 2016) ; en présentant les particularités du dispositif étudié, la méthodologie de cette étude et les résultats. Puis, dans un deuxième temps, j'aborderai l'autorégulation et son lien avec la différenciation pédagogique. Enfin, j'illustrerai par quelques pratiques de classe, en restituant l'autorégulation dans le contexte de l'évaluation formatrice.

Récit d'une recherche sur l'impact de l'autorégulation

Cette recherche se déroule entre 2010 et 2015 dans un dispositif développé dans des réseaux prioritaires (REP et REP+). Le CELEM est un dispositif d'accompagnement à la scolarité répondant aux conditions de fonctionnement édictées dans la charte de l'accompagnement (Lang et al., 2001). Son objectif est de soutenir dans leurs apprentissages les enfants de 7 ans (classe de CE1) en difficulté scolaire. Pour cela il est proposé de « renforcer l'autonomie et la coopération » (Treve & Bourgat, 2009). Ce dispositif a été créé sur le modèle des clubs « Coup de Pouce ».

C'est dans le contexte de relance des zones prioritaires (ZP) qu'en 1993, sont nés ces clubs. Dans les années 1990, Gérard Chauveau et Martine Rogovas-Chauveau vont chercher à comprendre pourquoi à 6 ans (en classe de CP), certains enfants de familles d'origine modeste éprouvent des difficultés à entrer dans l'apprentissage de la lecture. Ce qu'ils concluent dans leurs travaux en 1992, c'est la présence d'une disharmonie, d'une incompréhension, d'une dissymétrie entre les différents acteurs : les parents, les enseignants et les élèves. Ce phénomène est évoqué comme une « cacophonie des explications » (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1992, p. 8). Ils expliquent cela par les « conceptions hétéroclites et contradictoires des protagonistes [et] une dénonciation mutuelle des intervenants. » (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1992). Ainsi pour ces deux chercheurs les difficultés scolaires que rencontrent certains enfants sont en partie générées par la mauvaise communication entre l'école et les parents, chacun pensant

⁴ REP : réseaux d'éducation prioritaire et REP+ réseaux d'éducation prioritaire renforcés

que l'autre a tort dans ses pratiques avec l'enfant et chacun supposant la mission de l'autre en décalage avec la réalité.

Ce triangle élève-parents-enseignants constitue un système complexe dans lequel se joue une diversité de situations possibles avec des confusions, des incompréhensions, des chiasmes engendrés par ce contexte de communication complexe ; ainsi, par exemple, un parent qui n'intervient pas auprès d'un enseignant peut être perçu par ce dernier comme « non impliqué » dans la scolarité de son enfant, alors que cette attitude peut traduire la confiance qu'il porte à l'enseignant : « les parents "délégateurs", par exemple, convaincus de leur incompétence, se mettent souvent en situation de dépendance à l'égard de l'institution » (Rakocevic, 2014).

C'est ainsi que les clubs "Coup de Pouce" sont nés, pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages et faire le lien entre les différents acteurs. L'objectif est d'enrayer les mécanismes de l'échec scolaire par la prise en compte du système d'interactions créé par le triangle : enfant-parents-école. La structure porteuse de cette action est l'association « Coup de Pouce », qui prend en charge depuis 1984 le recrutement des formateurs d'intervenants, la formation des intervenants, le suivi des dispositifs et leur évaluation.

Le fonctionnement des clubs est identique quelle que soit la ville et l'école dans lequel il se déroule : pendant 1h30, les enfants ciblés en difficulté scolaire par leur enseignant(e) sont pris en charge par un intervenant. Durant une séance du club, le groupe de 6 enfants maximum est accompagné lors de diverses activités : goûter, devoirs, jeu collectif, écoute d'une histoire.

Les CELEM ont été remplacés en 2015 par les CLEM (Club Lecture Ecriture Mathématiques). Lors de l'expérimentation, il existait 76 CELEM. Après constitution de l'échantillon, 70 CELEM ont été retenus pour cette recherche.

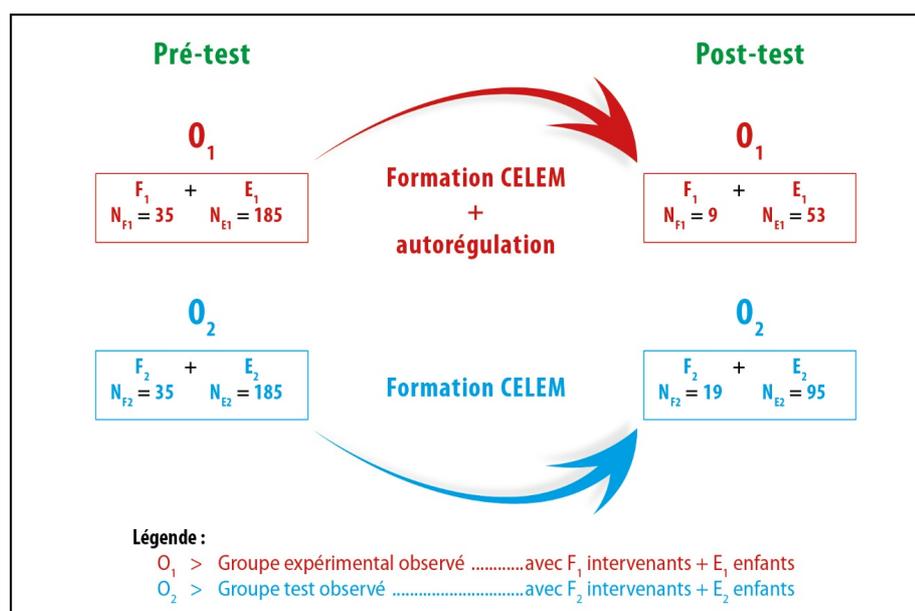


Figure 1 : schématisation du protocole expérimental

Les intervenants sont formés pour apprendre à animer et accompagner ce groupe d'enfants. Cherchant comment améliorer la formation traditionnelle pour aider ces intervenants à mieux prendre en charge les enfants, j'ai élaboré une formation comportant une initiation à l'autorégulation.

Ainsi, durant une année, un groupe de 35 intervenants (groupe expérimental) a participé à une formation comportant une initiation à l'autorégulation, tandis que l'autre groupe (groupe contrôle) a bénéficié d'une formation classique de découverte du fonctionnement du club, et d'appropriation des diverses activités (figure n°1).

Pour suivre la progression des enfants, des clubs et la possible évolution de la posture des intervenants, j'ai recueilli pour chacun des deux groupes d'intervenants des cartes associatives en début et en fin de formation. Les enfants pris en charge dans ces clubs ont été également testés en début et en fin d'année avec des évaluations standardisées portant sur deux disciplines scolaires : français et mathématiques.

La recherche menée sur une population de 70 intervenants et de 148 enfants a permis de recueillir et de traiter 13 668 items (exercices en français et en mathématiques), 116 cartes associatives contenant 599 occurrences (mots).

L'analyse des résultats les plus significatifs de cette recherche pour les intervenants permet d'affirmer que les intervenants ayant bénéficié d'une initiation à l'autorégulation ont évolué différemment que ceux du groupe contrôle (n'ayant pas bénéficié de cette initiation) : alors que les intervenants du groupe contrôle sont restés sur un objectif d'aide scolaire aux élèves en difficultés, les intervenants du groupe expérimental semblent rechercher à développer l'autonomie de l'enfant.

L'analyse des résultats les plus significatifs pour les enfants permet d'affirmer que la majorité des élèves ont progressé positivement dans les deux disciplines (français et mathématiques). Cependant, les enfants ayant travaillé avec les intervenants du groupe expérimental ont plus progressé que les enfants ayant travaillé avec le groupe contrôle (figure 2).

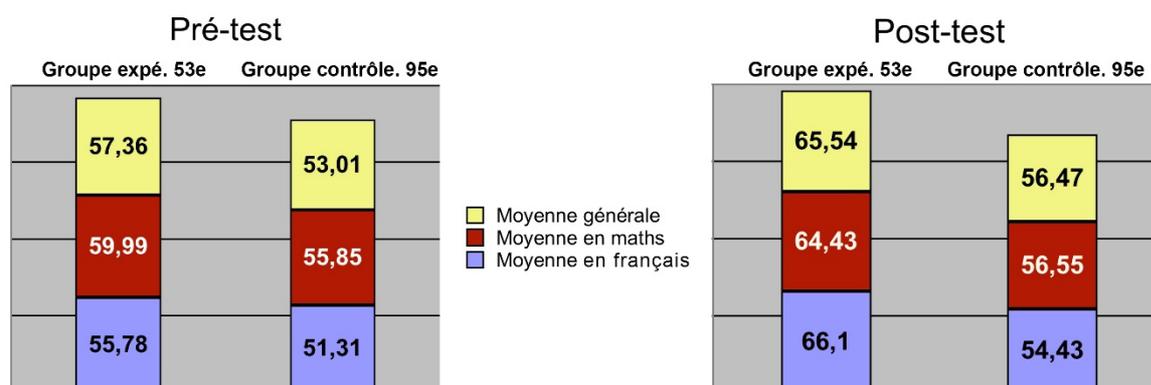


Figure 2 : résultats aux tests disciplinaires

Un point important est à souligner pour valider cette expérimentation, des précautions méthodologiques ont été prises : vérifications statistiques (chi2 et t de Student), organisation en quasi double aveugle (intervenants, enseignants, enfants, parents, étaient

informés qu'ils participaient à une recherche dans le cadre d'un doctorat mais ignoraient l'existence de variation dans la formation), mobilisation d'une seule variable indépendante l'initiation à l'autorégulation (même formateur, même durée de formation, même taille des groupes, même lieu de formation). Pour garantir la comparabilité des différents résultats, j'ai procédé à une randomisation pour la constitution des groupes d'intervenants (Utilisation de la technique de Tirage Aléatoire Stratifiée – TAS).

Malgré les biais et limites inhérents à toute recherche en milieu naturel, cette étude a permis de mettre au jour une connaissance nouvelle validée : une initiation à l'autorégulation fait évoluer les postures des intervenants plus axées sur l'évolution des enfants en grande difficulté scolaire et, par voie de conséquence, permet une évolution effective des enfants dans les domaines disciplinaires (français et mathématiques).

L'autorégulation au service de la différenciation pédagogique

Pour comprendre en quoi l'autorégulation peut favoriser la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique je propose tout d'abord une description de ce que j'entends par autorégulation. L'autorégulation est un élément essentiel pour tout système : « pour assurer son évolution et sa survie, un système combine nécessairement transformation et autorégulation. » (Lerbet, 1993), p. 43). L'autorégulation existe donc pour tout système vivant ; cependant, ce qui nous occupe, c'est l'autorégulation comme processus permettant l'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, l'autorégulation désigne un ensemble de processus cognitifs qui permettent de maintenir un système en équilibre et de favoriser son adaptation au contexte. On trouve alors l'idée de boucles informationnelles comme « dispositif d'élimination de la déviance par correction d'erreur. » (Morin, 1977).

Dans le cadre d'une formation ou d'un apprentissage, l'autorégulation permet d'orienter son activité (ses stratégies, ses procédures) en fonction de l'environnement vers son propre objectif (le ou les buts) sans dénaturer son projet, mais pouvant être aussi créatrice d'un nouveau projet. Ce qui nous intéresse alors c'est de permettre à celui qui apprend de prendre conscience de ce processus d'autorégulation pour, d'une part, l'encourager à le développer et, d'autre part, lui permettre d'être plus efficace lorsqu'il apprend.

On peut alors noter que l'autorégulation comporte trois fonctions :

- Valoriser les démarches : c'est la « **fonction de valorisation** »,
- Apporter éventuellement des informations : « **fonction d'information** »
- Ajuster ou accompagner les changements qui vont intervenir : « **fonction de réajustement** » (Bonniol, 1996). L'autorégulation proactive favorise l'anticipation par le réajustement des stratégies c'est le « "top niveau" des coordinations » (Bonniol, 1996).

Lorsque ces trois fonctions sont effectives, il peut s'installer un climat de confiance dans la classe entre les élèves et l'adulte. Ce fonctionnement permet également de répondre aux besoins individuels des élèves. Et réciproquement, c'est parce qu'il y a besoin qu'il y a autorégulation ; Piaget parle de besoins ou de fonctionnements constants (besoins physiologiques, affectifs, intellectuels) communs à tous les âges : « toute action répond à un besoin » (Piaget, 1964).

L'autorégulation est un ensemble de processus et fonctionne par boucles de régulation qui interfèrent et interagissent entre elles pour revenir sur le sujet en proposant des ajustements permettant la réalisation de son projet. Ces boucles sont alors conservatrices de sens. La régulation peut aussi « susciter une solution » (Morin, 1976, p. 156) elle est alors « créatrice de sens », elle entraîne alors une modification du projet initial.

Seule l'autorégulation permet d'atteindre les processus, car ils sont internes alors qu'une régulation externe n'atteint que ce qui est visible et externe, c'est-à-dire les produits et les procédures.

Il existe divers protocoles de différenciation : le travail en groupe de besoin, le redoublement, la remédiation, l'orientation dans des filières spécialisées, l'inscription à des options etc. Ce qui nous intéresse ici, c'est ce que l'on nomme la différenciation pédagogique, autrement dit ce qui est organisé dans une classe accueillant un groupe hétérogène d'élèves. Organiser de la différenciation pédagogique dans sa classe, c'est axer les enseignements sur les besoins cognitifs des élèves. C'est une pédagogie qui permet de moduler et d'adapter ses intentions à ce que chacun peut en tirer. Elle peut être comprise comme un outil de remédiation, mais je privilégie la différenciation pédagogique comme organisation présente tout au long du processus d'enseignement.

Depuis les années 1970 en France et avec la loi dite loi Jospin de 1989, la prise en compte de l'hétérogénéité des classes est évoquée. Plus récemment, dans la circulaire de rentrée de 2016, il est question de « diversification des pratiques ». Ainsi, diversifier s'entend comme une organisation pédagogique et didactique incontournable. Les professionnels de l'enseignement sont tous conscients de l'importance de mettre en œuvre une différenciation pédagogique ; pour autant certains d'entre eux s'interrogent sur l'application concrète en classe. De nombreux professionnels et chercheurs (Chesné & De Ketele, 2017 ; Galand, 2017 ; Feyfant, 2016) se sont penchés sur les différents outils, moyens, mode d'emploi, technique permettant de mettre en place la différenciation pédagogique dans la classe.

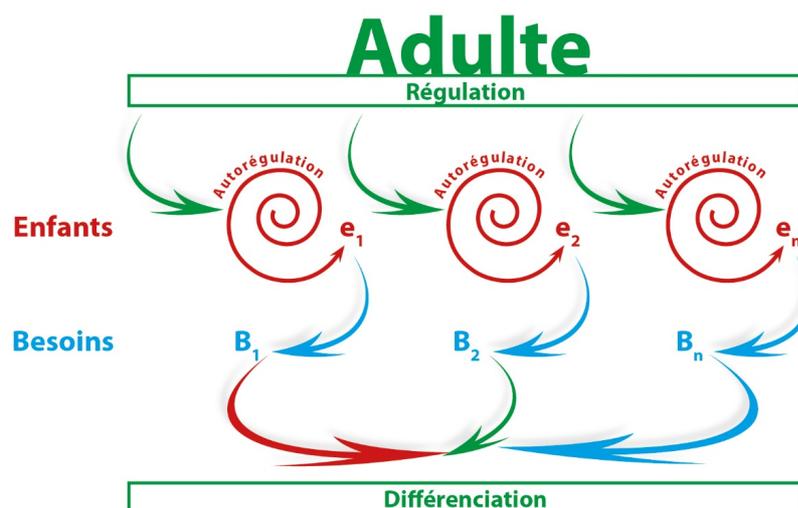


Figure 3 : autorégulation pour une différenciation pédagogique

On trouve ainsi des propositions telles que : proposer des exercices différents aux élèves, proposer une palette d'activités permettant d'arriver à un même résultat, travailler de manière explicite, varier les situations d'apprentissage, prendre soin de distinguer les intentions portées par les enseignements, donner des repères aux élèves, favoriser le travail en groupe, etc. Toutes ces suggestions sont en effet des moyens de différencier. Elles ont un autre point commun : elles favorisent l'autorégulation des élèves. Nous savons que le processus d'autorégulation est un ensemble de processus qui permet à un sujet de réajuster ses procédures et processus. C'est donc un processus qui permet d'apporter des éléments pour répondre à un besoin. Favoriser l'autorégulation des élèves, c'est donc enseigner en prenant en compte la diversité individuelle ; autrement dit, c'est mettre en œuvre une différenciation pédagogique (figure 3).

Favoriser l'autorégulation des élèves en classe

L'autorégulation est un processus qui s'inscrit dans le cadre de l'évaluation. Les différents modèles de l'évaluation sont nombreux et leur identification est parfois difficile.

Pour ce symposium, je situe mon travail dans le cadre de « l'évaluation pour apprendre ». Cette notion est le résultat d'un groupe de chercheurs anglais : l'*Assessment Reform Group* (1999) : « *A clear distinction should be made between assessment of learning for the purposes of grading and reporting, which has its own well-established procedures, and assessment for learning which calls for different priorities, new procedures and a new commitment.* » (Assessment Reform Group, 1999). Ce groupe distingue alors deux formes d'évaluation dans le contexte scolaire : l'évaluation **des** apprentissages et l'évaluation **pour** apprendre (figure 4).

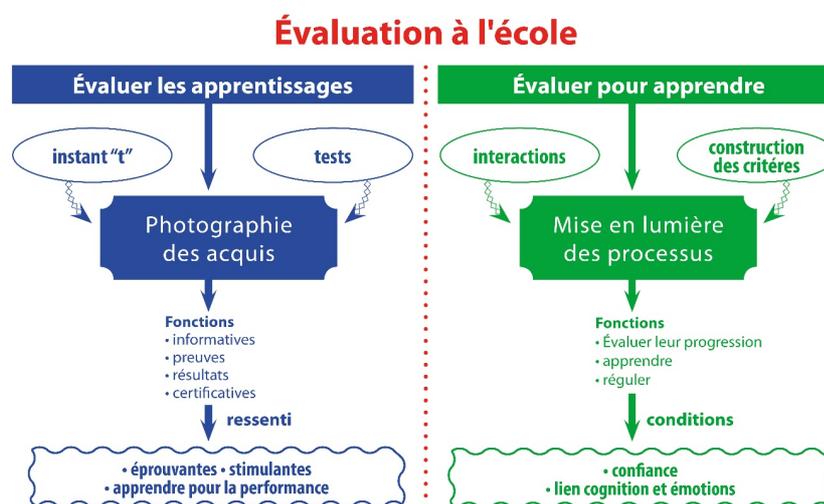


Figure 4 : pour se situer dans l'évaluation à l'école

Ces deux formes d'évaluation sont le plus souvent sources de tension, mais peuvent aussi être considérées comme complémentaires : « *standardised external assessments and teachers' judgements are considered to be two different but complementary forms of assessment.* » (Allal, 2012).

Lorsqu'on pense l'évaluation comme un moyen d'apprendre, on peut alors distinguer l'évaluation dite externe et l'autoévaluation. L'évaluation est dite externe lorsque l'auteur ou l'organisateur de l'évaluation est une personne ou un organisme distinct de la personne ou de l'organisme qui y répond. L'autoévaluation est un mode d'évaluation dans lequel l'auteur ou l'organisateur est également celui qui passe l'évaluation. L'autoévaluation est une « appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situation, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même » (Scallon, 2004, p. 38). En formation « L'autoévaluation est donc en elle-même une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. » (Saint-Pierre, 2004, p. 34)

Lorsqu'on se place dans l'autoévaluation on peut distinguer l'autocontrôle et l'autorégulation (figure 5).

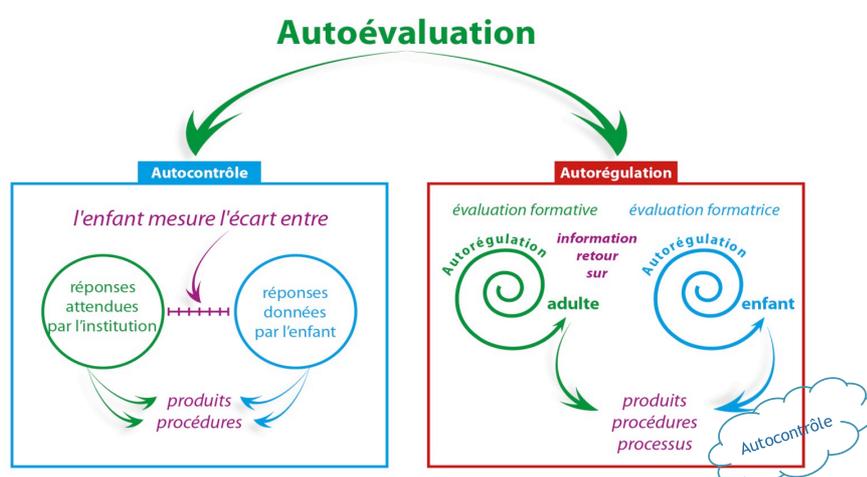


Figure 5 : pour comprendre l'autoévaluation

Dans le contexte d'une autoévaluation, je reprends les études de l'école d'Aix pour distinguer l'évaluation formative et l'évaluation formatrice.

L'évaluation formative permet, par l'information-retour qu'elle apporte, de réguler l'action du formateur, car « le devoir de l'enseignant est enfin de s'interroger sur son propre rôle dans l'orientation générale de chaque élève et dans l'établissement du climat de la classe. » (Cardinet, 1979, p. 18).

L'évaluation formative a pour objet l'activité de l'élève et c'est en fonction des informations prélevées par cette observation globale, les résultats mais aussi les procédures mises en œuvre par l'élève, que l'enseignant va adapter son action et procéder ainsi à des réajustements. L'évaluation formative s'intéresse à l'élève, mais tout autant aux résultats : « il serait en effet absurde de dire que l'évaluation formative ne s'intéresse pas aux résultats : c'est bien à partir des résultats partiels (mais un résultat n'est-il pas toujours partiel ?) que les procédures utilisées sont évaluées, dans les apports qu'elles déterminent avec ces résultats : d'une part les procédures utilisées par le maître dans sa gestion pédagogique, d'autre part des procédures utilisées par l'élève, dans sa gestion du processus d'apprentissage. » (Bonniol, 1988, p. 2). L'évaluation formative peut être rétroactive ; elle prend alors la forme d'un contrôle ou d'une interrogation. C'est ce qui

nous sera nécessaire pour suivre les progrès des enfants. Elle peut aussi être interactive en favorisant les interactions ou en observant des comportements. C'est ce qui se développe dans une formation par exemple. Lorsqu'elle est proactive, elle nécessite l'organisation d'un recueil d'indices (Allal, 1991).

En 1978 l'objectif de l'évaluation formative est présenté comme ayant un double but : son objectif est « une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction pour le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. » (Noizet & Caverni, 1978, p. 19).

Alors que l'évaluation formative permet d'organiser une boucle de régulation sur l'enseignant, l'évaluation formatrice organise cette boucle sur l'élève. En 1981, la notion **d'évaluation formatrice** (Bonniol, 1981) est créée pour évoquer une « rétroaction sur l'élève » (Noizet & Caverni, 1978, p. 19). C'est ce qui se passe lorsque l'élève s'approprie l'évaluation. Ainsi, la boucle d'information générée par l'évaluation revient sur celui qui est concerné par l'évaluation. Scallon (1988) parle alors « d'information retour » : « Que penser au juste de la qualité de cette information retour, c'est-à-dire de la valeur de la rétroaction fournie à l'élève à l'occasion d'une démarche évaluative. » (Scallon, 1988, p. 247). Il distingue alors deux types de rétroactions : normative ou critériée. La rétroaction est dite normative « lorsque l'élève est informé de la position relative qu'il occupe dans son groupe. » (*Ibid.*). Elle est critériée « lorsque l'élève reçoit une description de sa performance, sans égard à la performance d'autres élèves. » (*Ibid.*). L'évaluation formative perd alors son double objectif « rétroaction pour le maître et pour l'élève » pour ne conserver que la « rétroaction pour le maître » (*Ibid.*) autrement dit sur le formateur.

L'évaluation formatrice qui m'intéresse ici fonctionne par un système de boucles qui permettent de faire des retours et des réajustements. On parle alors du processus d'autorégulation.

Pour favoriser ce processus en classe de manière consciente, je propose six conditions :

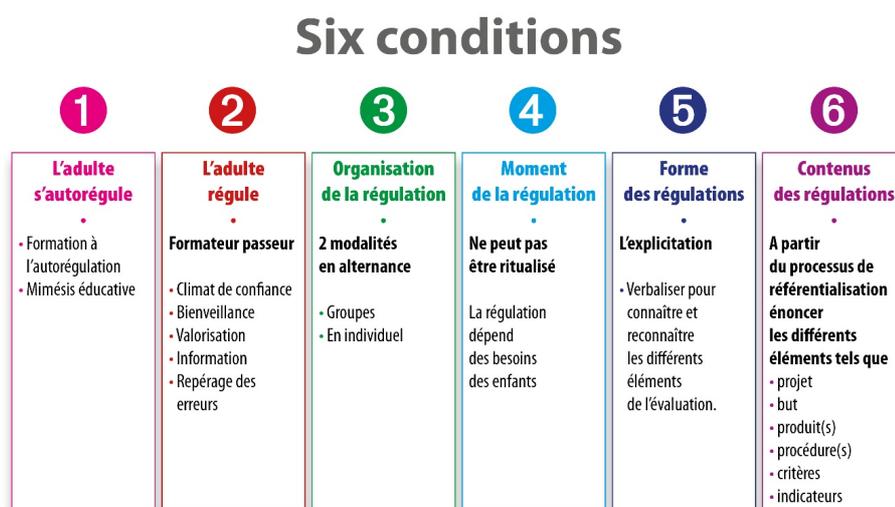


Figure 6 : conditions pour favoriser l'autorégulation des élèves en classe

Condition 1 : L'adulte s'autorégule de manière explicite devant ses élèves

L'enseignant pourra favoriser l'autorégulation s'il s'autorégule lui-même pour deux raisons : d'abord parce s'il s'autorégule c'est qu'il aura été formé à l'autorégulation, et il sera alors le modèle pour l'enfant qui en observant l'adulte, cherchera à son tour à s'autoévaluer. On parle de mimésis éducative : « un processus d'apprentissage social qui consiste en une re-production créative de ce qui a été appris au contact de l'autre. [...] » (Duchène, 2010, p.115). Par exemple, ne pas hésiter à montrer aux élèves que l'on modifie l'organisation d'un enseignement en fonction de la réaction du groupe : « puisque cette activité semble compliquée pour vous, je vous propose de ne plus effectuer ce travail individuellement, mais de travailler par groupe de trois ».

Condition 2 : l'adulte régule – le passeur

C'est aussi par la régulation que l'on apprend à s'autoréguler. Réguler en classe c'est passer le relais à l'enfant en créant des passages qui lui permettent de procéder à des réajustements qu'il est le seul à pouvoir organiser. On retrouve ici la notion de passeur (Bonniol, 1996). Réguler c'est adopter une posture de passeur, pour cela les notions de climat de confiance, de bienveillance, de valorisation, de repérage des erreurs (statut de l'erreur) seront indispensables. L'adulte n'est pas le seul à pouvoir réguler l'enfant, le groupe peut aussi être régulateur.

De plus, on accordera une place privilégiée à l'erreur : dans le contexte de la classe l'erreur est nécessaire à tout apprentissage. Lorsque l'élève se trompe, ce n'est pas une « faute » qu'il faut expier, mais au contraire une occasion de régulation : car « nous ne raisonnons jamais que sur une erreur reconnue. » (Alain, 1932). Par exemple, n'hésitez pas à bannir de votre classe les gommes, les effaceurs. Vous voulez voir les erreurs pour accompagner l'élève dans la construction d'un savoir nouveau.

Condition 3 : organisation de la régulation – alternance groupes et individuel

Pour favoriser l'autorégulation, l'adulte (l'enseignant formé à l'autorégulation) peut organiser le travail en groupes coopératifs ou en individuel avec les conditions requises pour un travail coopératif effectif pour la réalisation d'une tâche donnée (Buchs, Gilles, Antonietti, & Butera, 2015). « Tout groupe qui se réunit pour accomplir une tâche, manifeste une activité de travail, c'est-à-dire un fonctionnement mental destiné à faire progresser cette tâche. » (Bion, 1965, p. 130). Cette activité mentale de coévaluation permet au groupe de s'autoréguler. A l'intérieur du groupe, les pairs se régulent entre eux (régulations externes), ce qui favorise leur propre autorégulation (régulations internes) [« les régulations par les pairs sous la forme de retours immédiats et individualisés » Céline Busch sur le travail coopératif]. Dans ce cadre, l'adulte régule (régulation externe) le ou les groupes, car il peut prendre des informations par observations des groupes [circuler, observer et écouter]. L'adulte doit alterner entre ces deux modes d'organisation, ainsi la régulation (externe) provient de l'enseignant, mais aussi parfois du groupe.

Condition 4 : le moment des régulations

Le moment de la régulation dépend de l'évolution du formé et pour cela ne peut pas être un moment ritualisé. Le moment des régulations dépend des besoins.

Condition 5 : forme des régulations – l'explicitation

Pour s'autoévaluer comme pour évaluer, il faut travailler de manière explicite (Vermersch, 1994). Expliciter, c'est verbaliser, mettre en mots les éléments que l'on doit connaître et reconnaître pour s'autoévaluer. Cela nous renvoie aux modèles de l'évaluation et à ce qu'évaluer veut dire.

Condition 6 : contenus des régulations

On trouve les contenus des régulations par exemple avec le processus de référentialisation (Figari, 1991, 2016). Les régulations contiennent le contexte, les contraintes, les conditions, le référent. On expose construit ou co-construit le projet, les objectifs, les critères et les indicateurs qui concrétisent les critères.

Conclusion

J'ai fait le choix de présenter une partie de mes travaux de recherche en sciences de l'éducation, car je suis convaincue que c'est par des échanges entre praticiens et chercheurs que nous parviendrons à proposer des éléments permettant d'améliorer nos pratiques et par voie de conséquence permettrons aux élèves d'apprendre plus efficacement. Je suis persuadée de l'éducabilité de tous ; cependant lorsque des enquêtes nationales, ou internationales sont menées, les résultats traduisent d'une grande fragilité des apprentissages. En modifiant la posture de l'enseignant qui transmet des savoirs en une posture d'enseignant-passeur qui organise les conditions favorables aux apprentissages, je propose un élément de réponse. Depuis ce travail de recherche, je réfléchis à l'autorégulation comme véritable démarche pédagogique. En effet, lorsque le processus d'autorégulation est sollicité de manière consciente et explicite par l'enseignant, dans le cadre d'une évaluation au service des apprentissages, l'autorégulation peut devenir une véritable démarche d'enseignement. En effet, on nommera « pédagogie autorégulative » la démarche pédagogique qui consiste à favoriser de manière explicite, dans le cadre d'une évaluation pour apprendre (formative ou formatrice), un processus d'autorégulation. On parle bien de démarche dans le sens où elle est une manière d'aller vers le principal objectif de l'enseignement : la réussite de l'élève avec pour visée le développement de son autonomie. Elle est constituée d'un ensemble de pratiques et de modèles théoriques qui permet de développer un ensemble d'actions : des attitudes méthodologiques de régulation organisée et orientée vers l'autorégulation. De plus, elle rend compte d'un processus et s'appuie sur des valeurs et des principes philosophiques qui permettent une vision de l'élève dans sa globalité en accordant une place essentielle à l'erreur.

Bibliographie

- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. Paris: De Boeck.
- Allal, L. (2012). Teachers' professional judgement in assessment: a cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, policy et Practice.*, 1 □ 15. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.736364>
- Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bion, W. R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris: PUF
- Bonniol, J.-J. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. (thèse de doctorat ès Lettres et Sciences Humaines). Bordeaux.
- Bonniol, J.-J. (1988). Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? *Bulletin de l'ADMEE*, (3), 1 □ 6.
- Bonniol, J.-J. (1996). La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur. *En question*, (1), 9 □ 26.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2015). Why students need training to cooperate: A test in statistics learning at university. *Educational Psychology*.
- Cardinet, J. (1979). L'élargissement de l'évaluation. *Education et recherche*, 1(1), 15 □ 34.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, (100), 5 □ 18.
- Chesné, J.-F., & De Ketele, J.-M. (2017, janvier 17). La différenciation pédagogique au coeur de la prochaine conférence Cnesco - Ifé.
- Duchène, M. (2010). *Le processus de construction identitaire par mimesis de sujet en formation*. Université de Provence.
- Duru-Bellat, M. (2012). Usages et mésusages des enquêtes PISA dans l'évaluation et le pilotage des systèmes éducatifs. *LIEPP Policybrief*, (3), 1 □ 7.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2010). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. Présenté à AREF, Université de Genève.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'Ifé*, (113).
- Figari, G. (1991). Etudes sur la démarche de projet [Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement]. *Revue française de pédagogie*, 94, 49-62.

Figari, G. (2016). Est-il concevable d'apprendre à évaluer ? *Education permanente*, 208, 9-17.

Forget, A. (2017). *Définition de la différenciation pédagogique : quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ?* (Rapport commandé par le Cnesco). Paris: Cnesco et Ifé de l'ENS Lyon.

Galand, B. (2017, mars). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio- affectives ?* CNESCO présenté à Conférence de consensus, Paris. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_18_Galand.pdf

Lafontaine, D. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* (Rapport commandé par le Cnesco). Paris: CNESCO / Ifé ENS Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

Lang, J., Guigou, E., Buffet, M.-G., Bartelone, C., Prud'homme, N., Royal, S., & Balmay, D. Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité (2001).

Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education permanente*, (115), 65-77.

Lescouarch, L., Dubois, E., & Pirone, F. (2016). Les dispositifs offerts : des invariants. In *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. (p. 42-50). Lyon: ifé.

Morin, E. (1977). *La Méthode 1 : nature de la nature*. Seuil.

Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation situés des apprentissage des élèves. In *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (p. 67-78). Louvain la Neuve: De Boeck Supérieur.

Noizet, G., & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Saint-Amand: Denoël.

Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairage internationaux. *Education et formation*, (85), 31-46.

Romero Pinazo, S. (2016). *Autorégulation et représentations sociales dans les processus d'apprentissage de professionnels de l'éducation. Recherches expérimentales sur les effets d'une formation par alternance dans les réseaux d'éducation prioritaire*. Aix-Marseille Université, Lambesc.

Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages, Volume 2*. Canada: Presse Universitaire de Laval.

Tremblay, P. (2017). Comment mettre en place un co-enseignement efficace ? In *Différenciation pédagogique* (p. 45-52). Paris.

Treve, G., & Bourgat, M. (2009). Charte des Clubs Élémentaires de Lecture, Expression et Mathématiques.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Philosograms as Aesthetic Maps of Philosophical Inquiry

Natalie M. Fletcher

Université Laval, Québec, Canada



Natalie M. Fletcher is a theorist and practitioner of Philosophy for Children based in Montreal, Canada. She teaches at Université Laval and is the founding director of Brila Youth Projects, a charity committed to exploring philosophy and creativity with young people from preschool through college (www.brila.org).

This article is reprinted with permission from the book Mapping Holistic Learning: An Introductory Guide to Aesthetigrams (2017). In this book, editors Boyd White and Amélie Lemieux introduce the concept of aesthetigrams as participant-produced visual maps of aesthetic engagement. Originally developed by White as part of his own research in aesthetics education—specifically what his university-level students experience as they interact with artworks—this map-making strategy produces records of aesthetic encounters that might otherwise remain private, individualistic and fleeting. How can a teacher foster student/teacher dialogue that might lead to enhanced engagement, much less do research, without a concrete record of such engagement? Recently, the strategy has been adapted to other fields of study, the teaching of literature, the writing of poetry, and the practice of Philosophy for Children, all of which form the focus of the last section of the book. This article, drawn from the book’s eighth chapter, explores the experimentation of philosophical dialogues with young people as aesthetic encounters that can be mapped in ways inspired by the aesthetigram model.

Can a diagram model designed to map our aesthetic experience of artwork be moulded to also capture a series of philosophical encounters? So far, both in concept and application, aesthetigrams have been described as a way of acquiring “permanent records of

otherwise ephemeral experiences of meaning-making” (Frois & White, 2013, p. 109). Yet exposures to art share this ephemeral quality with community-based philosophical inquiry, especially as they both bring forth a range of phenomenological dimensions that deeply affect our experience but are often overlooked and thus rendered extinct in terms of meaningmaking potential. In this article, we explore the ways in which the aesthetigram model can be adapted to represent the phenomenological experiences of engaging in collaborative philosophical inquiry, notably with children—what we are calling *philosograms*.¹ How can we learn about children’s phenomenological experiences of thinking together through a philosophical version of an aesthetic map?

We begin with an overview of the research study that resulted in *philosograms* within the context of the Philosophy for Children (P4C) pedagogical model, then consider one child’s *philosogram* experiment, and end by surveying some of the challenges and opportunities inherent in this aesthetigram adaptation. Our approach is exploratory since our research findings on *philosograms* are in their preliminary stages: we have no empirical claims to make as of yet. Still, we deem it important to share the process as it unfolds given what we see as an ethical and pedagogical imperative to include children’s voices in accounting for their own phenomenological experiences of their educational encounters, particularly in informal learning contexts such as ours. *Philosograms* may prove to be one effective way of doing so, and by extension, of enriching our understanding of children’s capacity for engaging in and reflecting on complex meaning-making.

Experiencing Philosophy for Children

The P4C program was founded in the late 1960s by educational philosopher Matthew Lipman, whose original specialization in aesthetics inspired him to create a space for young people’s collaborative wonderings, in hopes of enabling dialogical exchanges that would bring life to their pursuit of meaning-making. Weighed by similar concerns about children’s voices, Lipman (2003) adapted the pragmatist ideas of Charles Sanders Peirce and John Dewey in his design of the Community of Philosophical Inquiry (CPI), a dialogic method intended to foster multidimensional thought (or combined critical, creative, and caring thinking), which he viewed as “a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental” (p. 200–201). To this end, a CPI invites its youth participants to share in a philosophical stimulus (like a story, artwork, or aesthetic experiment), formulate questions for conceptual exploration that they deem contestable and central to their lives, and refine their perspectives through structured group dialogue, all the while guided by an adult facilitator who helps to raise their awareness of their evolving thought processes.

Lipman envisioned the CPI method as a collaborative thinking practice with the potential to instill in its members a spirit of self-correction characterized by open-mindedness, epistemological humility, acceptance of fallibility, comfort with uncertainty, resistance to bias, and mutual support—a multi-layered metacognitive disposition aiming toward enhanced awareness of thought processes. Yet although the work involved appears largely intellectual in character, a CPI is also a powerful phenomenological engagement: children sit together in close proximity, encounter each other’s lived experiences and

sources of meaning, and connect with one another's tone of voice, facial expressions, gestural style, and overall bodily energy. This embodied thinking reflects an aesthetic experience that is palpable and significant, yet often unexplored. As practitioners of this now international, UNESCO-endorsed method, we have been privy to the transformative epiphanies that youth have gained from the multifaceted aesthetic experiences of having their voice taken seriously. Yet we have also sought ways of extending the process through further responses (the last and often neglected CPI stage),² not only through meaningful creative projects but also through experimentation that gauges their phenomenological experiences of philosophizing.

The notion of a philosogram emerged from these efforts, and more specifically from a one-year empirical research study that sought to explore children's reflections on how they experience the process of engaging both in philosophical dialogue through the CPI pedagogical method and in the creative projects that culminate from these collaborative dialogue sessions.³ The research focused specifically on children's experiences of meaning-making with each other, notably how they make use of their imagination, first to expand the scope of the reasoning they provide in support of their various philosophical positions, and then to extend these positions through creative expression in the form of written works, drawings and photos, visual art, performance, and multimedia.

The context for the research project was a series of youth programs offered by Brila, a registered Canadian educational charity that is an affiliate centre of the Institute for the Advancement of Philosophy for Children founded by Lipman.⁴ The children participating in the study were members of the charity's youth board, aged 6–16, both anglophone and francophone, who met semi-regularly throughout the school year on weekends and during holidays for workshops and week-long camps. Criteria for inclusion were: first, having experience engaging in CPI practices—that is, knowing how philosophical dialogue operates in informal contexts such as ours—and second, having at least completed kindergarten but not yet graduated high school.

As part of the research, participants were involved in three types of activities.⁵ To begin, they were asked to engage in CPI dialogues as they had grown accustomed to doing during past Brila programs. These CPI dialogues involved them sitting in a circle with 6–10 other children, and collaboratively inquiring on a series of philosophical questions relating to a particular theme of interest, such as: “Can we understand another person's fear?” “Can we imagine something that does not exist?” “Can anyone make art?” “Can images tell a lie?” “Can we tell a story without knowing it?” “Can we communicate without talking?” etc. They took turns sharing their positions, indicating agreement or disagreement, providing examples and counter-examples, offering definitions and distinctions, imagining the consequences of their positions, and improving them in light of their collective idea development.

Then, they were invited to produce creative works relating to the philosophical questions and positions they explored through their CPI dialogues, including individual and team projects involving varied artistic media. When necessary, they were asked to explain their

creative works, and connect these to the philosophical themes explored. Finally, at the end of the study, they participated in semi-structured, face-to-face interviews in small groups, inspired by applied phenomenological research methods, to reflect on their experiences of engaging in CPI-style philosophical dialogues and associated creative expression. The interview questions were not pre-determined but emerged and evolved based on the groups' responses and reflections in relation to certain relevant themes, after which point they created their own philosophograms in an effort to capture the phenomenological dimensions of their philosophical experimentation—itsself a powerful aesthetic experience.

Distinctive Aesthetic Experiences

Our initial experiment with philosophograms has prompted us to wonder: How is an encounter with artwork different from engagement in philosophical dialogue? White has argued that aesthetic experience is a multifaceted, individualized occurrence that progresses from multi-sensory perception at the physical level to a state of awareness connecting to related or universal experiences at the spiritual level, and finally to a sense of personal significance at the mental level, and as such “involves the whole person—body, mind, and spirit.”⁶

Based on this description, it is easy to see the similarities between an encounter with artwork and an engagement with CPI-style philosophy since both are holistic in like ways: they constitute a powerful, potentially transformative process that is embodied and affectively charged, while also enabling meaning-making that can feel transcendent in its capacity to illuminate thinking and help frame the world differently. Lipman (2003) himself described collaborative philosophical inquiry as a kind of aesthetic encounter since “a mental act is an achievement, a performance. One can feel oneself moving toward the making of a decision and then making it... A mental act is therefore like a tiny work of art” (p. 143). So it seems possible that the analysis of such mental acts in a philosophogram — like the analysis of an artwork in an aesthetigram — can yield similar benefits.

However, there are also important differences between aesthetic experiences in art and in philosophy. An aesthetigram captures individuals' aesthetic experiences of a singular artwork, and even their reengagement with it over time and after other types of exposure. They are tasked with immersing themselves in an artwork, then mapping out their global experience using specific criteria that hone in on both their observations of specific, formal aspects of the art as well as their reflections on their own wide-ranging personal responses to it in light of their lived experiences and knowledge. In contrast, a philosophogram intends to map out individuals' overall aesthetic experiences of engaging in collaborative philosophical inquiry as an evolving practice to which they have already committed a significant amount of time and energy. This means focusing not on one singular dialogue (as aesthetigrams focus on one single artwork at a time), but rather analysing multiple dialogues with others across a substantial period of regular meetings.

Further, unlike aesthetigrams, which represent one person's dynamic immersion with an artwork, the object of analysis in a philosogram is not an individualized process but necessarily a collective one, adding many layers of interpretation: How did others' perspectives affect the elaboration of my own? How did I influence them? How did group dynamics contribute to my thinking and meaning-making? As such, the phenomenological modes represented by the categories in a philosogram are designed to represent an individual's experience, but that very experience is embedded in a complex intersubjective process. Though the categories are in no way fixed, some current ones include:

- *questioning*: "you wonder about the topic and ask for clarification"
- *imagining*: "you visualize or dream up scenarios and possibilities"
- *feeling*: "you have emotions about the topic, the dialogue and the process"
- *knowing*: "you share your knowledge or facts about the topic"
- *storytelling*: "you share a memory or experience"
- *judging*: "you form a position on the topic or question"
- *connecting*: "you build on someone else's idea or find links between your own"
- *doubting*: "you are unsure or confused about your ideas or others' ideas"
- *sensing*: "you react with your body and senses"

The aim of these categories is to probe the question: What is it like doing philosophy with others in this dialogical mode? For children, we put the question another way to get them describing their insider experience as if to an outsider audience: How would they describe their philosophy dialogues to an alien who knew nothing about them? Given its interpretive load and the abstract self-assessments involved, this mapping process could seem daunting, especially for elementary school children. Yet thanks to our closeness with the participants—our strong bonds after many hours of collaborative work and play over time—they were more than willing to try their hand at philosograms. It is important to note that in all cases, Brila programs have been the participants' only experience of philosophy, so when they hear the term, it denotes not only the CPI-style dialogue that Brila uses but also the charity's specific take on it, which has become a part of their growing up and informal education. This reality changes the nature of philosophy for the purpose of this discussion: As we decided as a group, "We're calling it philosophy because we're asking big questions, we're thinking about the answers and we're sharing our ideas."⁷

A Philosogram in Context

So what might a philosogram look like in context? For the purposes of illustration, we will consider the philosogram experiment of one child, a nine-year old thirdgrader we will call Logan. At the start of his interview, when asked what is it like doing philosophy, Logan's description reveals his enthusiasm for the CPI model and his evolving metacognitive capacities:

Well you're asking a question about questioning! We're in a philosophy circle and you're asking us about the philosophy circle. I think about thinking about

thinking about thinking. It's very satisfying! How I would describe it is: It's basically a circle where you ask questions and we say what we think about them, and we give our opinion, and if people disagree, they'll say what they think, and at the end, we end up with a conclusion. You discuss things and you change maybe how you think and your point of view ... you're actually thinking about things that other people wouldn't necessarily think of. Like, would you sacrifice one person to save a whole group? And then we ask questions about our questions and all of that! I would describe it as plain fun.

Since we wanted to have a sense of how participants felt about the collaborative nature of the CPI model, we invited them to share their impressions of engaging in philosophizing with others, and were surprised by their enthusiasm toward this admittedly challenging process, with Logan's response being no exception:

I think being with more people, it gives you more information and it makes you think of a lot of different things, more than just being alone. When other people disagree with you and you're trying to think of something and your own opinion, and mix it up with what they think to make a conclusion, it's hard because there's a lot of things to think about. You don't really know if they're right or wrong, so you don't know what to believe. But I consider what they're saying and take it in my mind. I wouldn't just stay on my idea. I'd see if their idea in a way is better. So everybody gives their ideas—it's better to have more people!

Lastly, bearing in mind our specific interest in the participants' phenomenological experiences, we asked them to describe how it feels in their body to do philosophy, and Logan asked if he could offer what he thought was an amusing but apt analogy:

So I would say judging on right now that how I feel is kind of weird. How I feel is like a sausage cooking on the BBQ. For me, when I look at the sausage, there is the juice coming out, and it gives me the feeling of tension and I don't know why. Just like in the philosophy circles, there's so much information; it's fun talking and all of that, but it feels like it's a lot, a lot, a lot. And you're getting a lot of information out of my head and I have to work hard to go deep, deep, deep into my brain to get the answers that I think of.

Interestingly, when came the time to create his philosogram, Logan's mapping clearly reflected his notion of "mixing up" his ideas with others, and expressed his experiences of tension from tough concentrated work, which is in line with our impression of him as a highly collaborative, perseverant yet playful thinker. Logan was asked to map out the stages he goes through in his experiences of thinking in a CPI, using differently sized, colour-coded, and connected circles (much like in an aesthetigram) to represent the intensities of his various phenomenological "moments." We helped to scaffold this process since, though the research participants were used to "going meta" at Brila programs by metacognitively analysing their thinking during dialogues with visual and tactile aids, and afterwards

in group assessments, this kind of diagramming—especially of the more tacit and ineffable components—was less familiar.

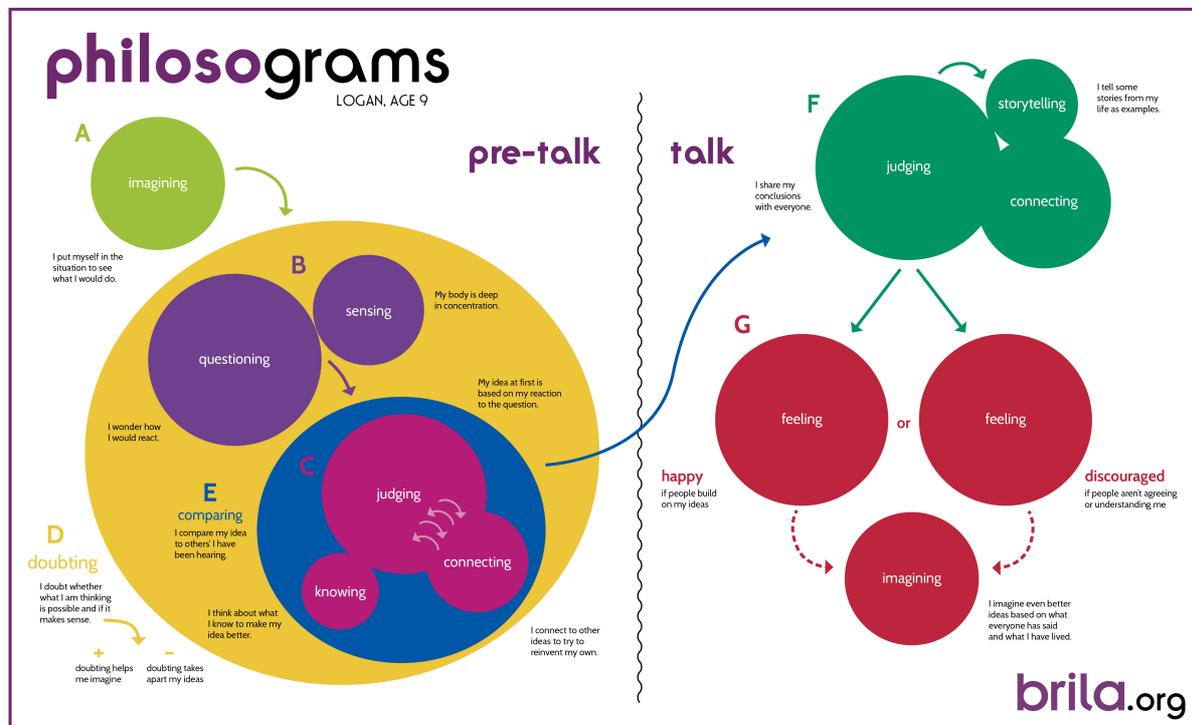


Fig 7.1. Logan's Philosogram (designed based on child's original drawing).

As a whole, Logan's philosogram stands out as having a clearly delineated "thinking zone" and "talking zone"—he does a lot of sorting out in his head before he feels ready to share his ideas with the group.⁸ At first, his "imagining" moment takes precedence to orient him to the philosophical question at hand and toward a possible response: "I start by imagining myself in that situation and what I would do personally then I kind of build up on what I would do. And then after I imagine it, I see what I can improve about my idea." From then on, his pre-talk moments are englobed in an all-encompassing feeling of doubt that he experiences as both positive and negative at the corporeal and affective levels:

I'm questioning myself. I question myself about how I would react and how it has a connection to other things. My body is very concentrated. I doubt myself to see if maybe I went too far or something. I ask myself before I say it—if it's possible, if it makes sense. I doubt myself at each stage. But only after the imagining stage because I can't doubt myself on nothing! [Laughs] I'm doubting if for example [my idea] is possible, because I don't want to say something that's impossible, like unicorns flying because I don't think unicorns exist personally. I'm trying to figure out if my idea is actually good or not.

On his view, Logan's doubting feels negative in the sense that he is downplaying and taking out parts of what he originally thought through self-critique but also positive in the sense that it helps to push his imagination forward in generating stronger ideas. Once Logan has gone through this stage, he feels primed to move from what he calls the "thinking zone" in his brain to the "talking zone" with the group. He depicts his own ideas as a half-circle in need of completion by other people's contributions, while noting the fine line between thinking with others and thinking for himself. He describes this process as a "mixing up" or "blobbing together":

After I raise my hand to talk and then after I say my ideas, and after other people talk, then I try to improve my idea with what other people are saying. That's what I mean about mixing it up. So there's a blob of what others say and a blob of what I say, and it connects. It goes back and forth until it's smushed together. I mix it up with what other people say to make a conclusion that everyone would agree with. Getting inspired by other people. Taking my idea but not completely reinventing what I would say. Because that would be like copying other people!

For Logan, his "talking zone" also tends to include a storytelling moment that guards against his concern for copying others. So when he shares his idea with the group, he is also concretizing it with examples—drawing from "what I know from all kinds of stuff, from stories, from living what I live." This experience of sharing his ideas with others elicits different feeling moments, depending on the reactions he garners from the group: "I feel happy when people build on my ideas and agree with them. I feel kind of discouraged when people don't agree, but at the same time I feel like I should build on what they are disagreeing on and come up with a conclusion." Of note, for Logan, the collaborative aspect of the dialogue enables his good and bad feelings to "blob together" with the ideas themselves, which in turn makes him feel more productive and successful at answering the given philosophical question: "It's two paths that can lead to the same thing. It makes me imagine—imagine another thinking. Out of all the thinking, I kind of combine it with a feeling and make it better." On the whole, Logan worked through the stages of his thinking experience with relative ease and admirable openness. When he decided his philosogram was complete, we asked him if he thought it represented his process, and he responded with the witty candour we have come to expect of him: "Yeah! But I think my brain is maybe a bit messier. Maybe... I've never actually seen my brain!"

Challenges with Philosograms

While this first experiment of facilitating children's philosograms was satisfying and inspiring in many ways—not least in the participants' ease with and enjoyment of the process—even at this preliminary research stage, we have already noted key challenges, notably those of generalization and self-awareness. First, our very choice to focus on mapping a generalized experience of collaborative philosophical inquiry may be inherently problematic. Is it indeed the case that individuals engaged in a CPI practice have certain consistent experiences worth noting? Do they undergo similar phenomenological

moments across these multiple engagements, or do these depend on outside factors, like the chosen inquiry question, the group's constitution, the mood of day? Would it be more advisable to do a philosogram for each dialogue (as an aesthetigram focuses on one artwork), or even one for the group as a whole, or are there significant patterns over time that make this kind of individual aesthetic experience distinct from those involved in art encounters? In short, can this kind of aesthetic experience really be generalized?

From our preliminary data, the participants' responses suggest there may indeed be significant patterns worth attending to in order to better understand children's experience of philosophizing—for example, the time it takes Logan to warm to a question through a process of imagining, doubting, and questioning before he feels equipped to share his thoughts with others. Yet if the philosogram is going to be cumulative in that it represents a series of philosophical encounters taken as one global aesthetic experience, the mapping instructions and options must be flexible enough to illustrate variations depending on external factors and personal growth in the thinking practice. For instance, one participant chose not to label her moments with sequential letters, opting against a linear model in favour of a philosogram with multiple entry points to show how she gets from thinking to talking regardless of the question being explored, the attitudes of the group or her own frame of mind at any particular meeting. This need for flexibility might require the creation of many more possible categories that capture other phenomenological dimensions of the experience that we have not yet addressed.

Conversely, it may involve having no categories at all to begin, and instead starting off with the children's own descriptions of their experiences that they then label as they see fit, thereby avoiding the possibly restrictive or steering character of pre-set categories. In attempting the philosogram mapping during a separate exploratory workshop, some of our adult colleagues suggested that a legend of different arrows and lines between moments could be helpful to indicate connections that do or do not happen depending on aspects specific to the dialogues themselves—for example, a dotted line to express a feeling moment that tends to happen only if one's idea is not taken up by the group. Such nuances might help to address the challenge of generalizing multiple and potentially incongruent engagements of CPI-style philosophy into one aesthetic experience, which may in turn result in philosograms with more interpretive integrity.

A second challenge involves the level of self-awareness required to create a philosogram, including the capacities for memory, metacognitive focus, and honesty. First, in terms of memory, if participants are required to think back to their experiences of collaborative philosophical inquiry over time, they will have to rely on recollections of dialogues that may have occurred months prior to their mapping, making their representations more fallible and leaving them at the mercy of their powers of retention. They will also have to make a concerted effort at every engagement to remain as self-aware as possible in terms of their phenomenological experiences in order to have memories that will be eventually useful to their mapping. As Fróis and White (2013) have noted, in this kind of diagramming, we are "reliant upon records of the layered and linked moments of the individual participants' experiences." (p. 110)

Second, in terms of metacognitive focus, during CPI dialogues, since participants are not singlehandedly in control of the process but rather sharing control of it with their co-inquirers, the experience may seem harder to capture in philosogram form compared to a personal aesthetic experience of a singular artwork in an aesthetigram. Can they think about their individual and collective thinking, and actively wonder about how others are thinking—or is this too demanding of children who are already attempting the difficult task of coming up with reasonable philosophical positions together? Can they be expected to map out their phenomenological experiences of a practice they are still grappling to understand, equipped with crucial but still budding metacognitive capacities?

Third, the process of a philosogram seems to necessarily involve a self-evaluative component—participants are invited not only to analyse their experience but also to sincerely appraise who they are in that experience, both the good and the bad, their strengths and their limitations. This requires an extreme form of honesty that might be easy to accidentally or purposefully avoid: participants could likely create a philosogram illustrating how they *hope* they are in their philosophical dialogues with others rather than how they *actually* are. In other words, they may idealize their aesthetic experience. For example, one participant realized with some hesitancy and shame that during CPI dialogues, he initially has a moment of “knowing” that can overshadow and even trivialize others’ contributions, a tendency he is not proud of and wants to change. While such realizations represent meaningful learning moments, we cannot assume that all participants will be willing or able to offer the same honest self-appraisals.

Opportunities with Philosograms

While the challenges of generalization and self-awareness cannot be discounted, and we ought certainly to investigate and address other problematic components of philosograms, we do see opportunities that are too important to dismiss, especially in terms of self-correction and enhanced intersubjective understanding. First, the potential of philosograms to help support self-corrective dispositions is worth examining. As already mentioned, while there may be a tendency in children (and for that matter, adults) to idealize their philosograms for fear of appearing less competent or cooperative, the habits of honest self-appraisal that could be cultivated with the right pedagogical framing are crucial. Arguably, the way philosograms are introduced as an educational activity would have to emphasize the all-important role of self-correction that the CPI model espouses, highlighting how the mapping process may unearth difficulties and weaknesses that participants currently exhibit as individuals or as a group. By extension, to make philosograms effective as an educational tool for enhancing self-awareness and motivating self-improvement, we may have to ask children to recreate them at key intervals to see if certain tendencies have evolved or devolved, then provide opportunities for them to devise strategies to address ongoing issues.

Put differently, philosograms seem able to act as mirrors of individual and collective growth in a CPI practice, and to that end, they may have to be adapted to help support children’s philosophical progress. In the same way that aesthetigrams foster practices of

looking, seeing, and interpreting, philosophograms may be in a position to cultivate the practice of being thoughtful, understood in both senses: as being “deeply absorbed in thought and characterized by careful reasoning—reflective, mindful, discerning”; and “showing genuine consideration for others and concern of their treatment—attentive, empathetic, big-hearted.”⁹ In a sense, even if children’s philosophograms are “wrong” in that they are not exact representations of their thinking practice, they are still useful as an exercise that seeks to attune them to their phenomenological experiences of philosophizing with others.

This self-corrective potential highlights a second key opportunity that philosophograms appear to enable, namely enhanced intersubjective understanding, both among children and between children and adults. One anecdotal observation that struck us about our initial experimentation with philosophograms is how strongly they resonated with our own experience of the participants as CPI members—we recognized the children in their diagrams and agreed with the mapping of their thinking stages, enabling a kind of intimacy with who they are as emerging philosophers. At the same time, their philosophograms helped us better understand how they perceived the meaning of their various idiosyncrasies as inquirers, both at the level of their bodies and their self-talk. One of our six-year-old participants explained why she often finds herself curled up into a tight cross-legged position, holding her feet and oscillating:

It’s like a clock going, ‘Tick-tock, the time will run out, quick hurry up!’ And the movement shakes up my ideas, and my answers are all turning around, and when I stop, an answer is in the middle of my head and I decide if it’s a good one. If it is, I say it; if it’s not, I keep swinging.

She confirms this hurried feeling is self-imposed because she does not want the session to end without her sharing her thoughts. When she finally does, she feels “timid but at the same time proud of myself—I don’t know if my idea is brilliant but I know that I made an effort.” This kind of privileged access into our participants’ phenomenological experience of philosophizing has been especially helpful with our neurodiverse populations. One such participant in second grade used the metaphor of a volcano in his philosophogram to explain how his body feels during philosophical inquiry:

I sometimes feel so excited that when you ask the question, I wonder to myself and it takes a few seconds, and then it’s the volcano that explodes! If I’m tired, the ideas wake me up. I am excited by my answer and I put up my hand right away! But I still don’t know if what I am giving can help others understand me ...

Such descriptions have made it easier for us as facilitators to interpret his outbursts of enthusiasm and his occasional reluctance to connect with others’ perspectives, while providing the figurative language to help him establish strategies that he is comfortable trying out—he now tells us when his volcano is nearing eruption and he needs a break because he is having trouble paying attention to the group.

Further, the visual depictions of each participant's phenomenological moments when they philosophize has acted as a kind of invitation to other children to better understand and appreciate how they each experience their collective dialogues differently or similarly, heightening the possibilities for empathy and attentive listening. After all, it seems reasonable to assume that if children are more attuned to how their co-inquirers engage in collaborative philosophy, they may be more likely to be patient, constructive, unprejudiced, and supportive when things go awry or when their feeling moments become too intense. For instance, one participant noted that she personally needed to come up with an answer to a given question right away in order to feel any kind of progress. But in realizing that her friend had almost the opposite need—to tentatively explore and diverge before hypothesizing—she could acknowledge how everyone seemed to work through these difficult questions in their own unique (though still comparable) ways. Accordingly, philosophograms could be in a position to help children see how others are valuable in ways they are not, allowing them to further recognize the importance of CPI-style philosophy's intersubjective dimensions. Given this possibility, it would be worth further exploring through empirical research how the metacognitive process of creating philosophograms affects future participation in a CPI and even extends to conduct in other contexts.

Conclusion

The CPI method featured in this study was originally developed in no small part to help give children a voice and demonstrate their capacity to engage in complex philosophical thinking from a young age. It is our hope that the research findings from philosophograms will eventually contribute to this demonstration, by showcasing children not only engaged in philosophical dialogue and associated creative projects but also in metacognitive reflection on their phenomenological experiences of such experimentation in light of their current lived experiences. According to the adolescent participants in our study, philosophograms are an important process because through them, children can attempt to make sense of an experience that they do not often have in their lives, particularly not at school. In the words of one of our 16 year olds: "This place of philosophy is very different. We're trying to find something that is universal to everyone in all concepts. In some situations where you find yourself trying to make a decision and trying to know what's right and what's wrong, and what you should do, it's only based on what you know, what you have gone through and what has been taught to you. But you don't have other minds with you, speaking what they think from their experience." With more fine-tuning and participant feedback, we hope the philosophogram approach can enable those interested in collaborative philosophical inquiry, especially young people, to explore their experiences of philosophizing with others to capture, among other dimensions, that distinctive feeling of "having other minds with them."

Notes

¹ The idea of philosograms came from earlier experience with aesthetigrams as part of Dr. Boyd White's research—a philosophical adaptation seemed like a possible outgrowth of that initial experience.

² Lipman designed the CPI method as a five-stage dialogical inquiry process involving a group of youth and a trained P4C facilitator. As originally conceived, the stages proceed as follows: "Stage 1. The offering of the text: Students read or enact a philosophical story together; Stage 2. The construction of the agenda: Students raise questions for discussion and organize them into an agenda; Stage 3. Solidifying the community: Students discuss questions as a community of inquiry facilitated by an adult with philosophical training; Stage 4. Using exercises and discussion plans: The philosophical facilitator introduces relevant activities to deepen and expand the students' inquiry; Stage 5. Encouraging further responses: These include self-assessment of philosophy practice, art projects and action projects." In Maughn Gregory, "Normative Dialogue Types in Philosophy for Children," *Gifted Education International*, 2007, 22(1): 163.

³ This study, entitled "Making Meaning Together: Children's Reflections on their Experiences of Philosophical Dialogue and Creative Projects," was conducted with the approval of Concordia University's Research Ethics Unit and received its Certification of Ethical Acceptability for Research Involving Human Subjects (30005538) on January 25, 2016.

⁴ Brila is a registered charity under the Canada Revenue Agency (#82689 1251 RR0001) and a nationally incorporated non-for-profit under Industry Canada (#544102). For information: www.brila.org.

⁵ Information for the research project was gathered from various sources: data from professional practice and programs run through Brila, data from semi-structured face-to-face audio-recorded interviews of youth participants, and data from youth participants' audio-recorded philosophical dialogues and creative projects (e.g., stories, poems, illustrations, photography, visual artworks, performance, and multimedia works). The information provided never had identifiers associated with it, and the data has since been pseudonymized to protect the identity of participants.

⁶ From the original book's introductory chapter (2017). See page xiv.

⁷ This and all following excerpts come from transcripts of audio recorded dialogues as part of the empirical study "Making Meaning Together: Children's Reflections on their Experiences of Philosophical Dialogue and Creative Projects" (2016).

⁸ Please see the digital reproduction of Logan's philosogram.

⁹ This take on thoughtfulness comes from Brila's educational philosophy: as a youth-driven charity, Brila strives to help young people practice being reasonable and imaginative together, while developing the sensibility necessary to decide what is worth discussing, expressing, and pursuing: www.brila.org/workshops.

References

- Boyd, W. and A. Lemieux, eds. (2017). *Mapping Holistic Learning: An Introductory Guide to Aesthetigrams*. Bern, Switzerland: Lang.
- Fróis, J. P. & White, B. (2013). Words for Artworks: The Aesthetics of Meaning Making. *The International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 109–125.
- Gregory, M. (2007). Normative Dialogue Types in Philosophy for Children. *Gifted Education International*, 22(1), 160–171.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Related Readings

- Gregory, M., Haynes, J. & Murriss, K. (Eds.) (2016). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge.
- Gregory, M. (2006). Pragmatist Value Inquiry. *Contemporary Pragmatism*, 3(1), 107–128.
- Haynes, J. & Murriss, K. (2012). *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. New York: Routledge.
- Kennedy, D. (2010). *Philosophical Dialogue with Children: Essays on Theory and Practice*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: SUNY Press.
- Lipman, M. & Sharp, A. (Eds.) (1994). *Growing Up with Philosophy*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Lipman, M. (1998). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (2nd ed). Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.
- Sharp, A. (1997). The Aesthetic Dimension of the Community of Inquiry. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17(1), 67–77.

Pourquoi et comment faire de la philosophie avec les enfants ?

Michel Sasseville

Université Laval, Québec, Canada



Docteur en philosophie et professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval, responsable des programmes de formation en Philosophie pour les enfants dans cette université, Michel Sasseville travaille au développement de cette pratique depuis près de 30 ans.

Cet article a été publié sur le site philoenfant.org le 24 août 2017.

Mots-clés : communauté de recherche, façons de faire de la philosophie avec les enfants, Lipman, matériel philosophique pour les enfants, Outils de la pensée

Quand on fait l'inventaire de toutes les activités entourant la pratique de la philosophie avec les enfants qui ont lieu actuellement sur la planète (près de soixante-dix pays sont impliqués), on a tôt fait de constater que cette pratique a plusieurs visages. Les lignes qui suivent permettront, je le souhaite, de dégager deux mouvements importants dans le monde des ateliers philosophiques avec les enfants.

Pour certains, faire de la philosophie avec les enfants prend appui sur un matériel (jeux, vidéo, article de journal, conte pour enfants, fable, littérature jeunesse, question ou thème provenant de l'adulte ou des enfants...) qui, riche d'idées ou thématiques dites philosophiques, ne modélise pas pour autant la complexité de l'acte de philosopher à plusieurs. Partant de ce matériel, ils invitent les enfants à s'engager dans un dialogue sur une thématique considérée comme étant en droite ligne avec la longue histoire de la philosophie, afin d'encourager les enfants à être, à leur tour, peu à peu, fois après fois, des personnes qui font de la philosophie. Des personnes, par conséquent, qui réfléchissent aux questions que les philosophes dans l'histoire de cette discipline ont abordées depuis plus de 2500 ans. Chemin faisant, les enfants seront invités à

conceptualiser (quand l'animateur, par exemple, leur pose la question : mais que veux-tu dire par... ?), à argumenter (quand l'animateur, par exemple, leur pose la question : mais sur quoi te bases-tu pour dire que... ?), à trouver des exemples venant appuyer leurs propos, etc. Pour y arriver, l'animateur devra avoir une bonne culture philosophique lui permettant de relancer à l'occasion, la plupart du temps sous forme de question, la discussion à l'aide, par exemple, de contrastes que fournit l'histoire de la philosophie. Ainsi, si un enfant propose que les religions s'appuient sur des croyances, l'animateur pourra intervenir et demander si ce sont seulement les religions qui le font. Il ajoutera peut-être : que fait-on de la science ? S'appuie-t-elle aussi sur des croyances ? Et comment distinguer une croyance de ce qui n'en est pas une ? Y a-t-il une différence entre croire et savoir ? etc.

Cette manière de faire présente de grands mérites, puisqu'elle permet assez rapidement d'entendre des enfants exprimer des idées qui ont tissé l'histoire de la philosophie. Ainsi, on ne sera pas surpris d'entendre des enfants faire de judicieuses distinctions entre croire et savoir, droit et devoir, etc.

Toutefois, plus souvent qu'autrement, l'attention ne sera pas mise sur les habiletés de penser (et la qualité de leur utilisation) mais davantage sur la ressemblance ou non que tel propos avancé par un enfant aura avec l'une des figures dominantes dans l'histoire de la philosophie (ainsi, discutant de la question : qu'est-ce qu'une vie bonne ?, un enfant avancera que la vie bonne est une vie vertueuse, rappelant les propos d'Aristote, un autre – abordant alors peut-être la question de la liberté – que l'être humain ne devrait jamais être pris comme un moyen, faisant ainsi écho à Kant...). On s'émerveillera alors d'entendre de la bouche des enfants ce que des penseurs qui ont passé leur vie à réfléchir à tel ou tel sujet ont pu également avancer. Et on dira alors : voilà, vous le voyez, l'entendez, les enfants sont capables de philosopher. Aidés par un animateur qui les met au défi de partager ce qu'ils pensent, on constate que ce que des enfants arrivent à dire est parfois à l'image de ce que les philosophes dans l'histoire ont eux-mêmes proposé (encore faut-il que l'animateur possède une bonne culture philosophique lui permettant de reconnaître la ressemblance...).

Cette façon de procéder présente de grands mérites, notamment pour ceux et celles qui souhaitent montrer que les enfants sont naturellement philosophes: regardez, ils en arrivent à dire ce que des grands philosophes ont avancé dans l'histoire de cette discipline ! Elle entraîne cependant le risque de conduire l'animateur à mettre trop d'importance sur le résultat de la recherche (ce que les enfants en arrivent à dire concernant tel ou tel sujet) et moins sur le processus (et la qualité de ce dernier) ayant conduit ces enfants à émettre ces propos (les habiletés de penser et les conduites sociales et cognitives qu'ils sont en train de développer parce qu'engagés dans un dialogue portant sur une thématique dite philosophique).

Pour d'autres, et j'en suis, faire de la philosophie avec les enfants consiste à s'appuyer sur un matériel, celui écrit notamment par M. Lipman et Ann M. Sharp (ou tout autre matériel inspiré directement ou indirectement par ces deux philosophes qui sont à l'origine de la philosophie pour les enfants, le tout ayant débuté en 1969), dont la fonction première est d'exemplifier, voire de modéliser les conduites cognitives, sociales, affectives susceptibles d'être présentes dans une communauté de recherche philosophique et, partant de ce matériel, inviter les jeunes à se questionner à propos de ce qui les intéresse dans ce matériel, puis les «propulser» dans un dialogue (déjà modélisé dans le matériel et qui pourra prendre la forme d'une délibération et non

d'un débat stérile où les « protagonistes » s'opposent peu importe ce que les autres diront...) autour d'une question (ou de plusieurs) qu'ils auront retenue en fonction de l'intérêt qu'ils lui accordent, avec le but d'offrir aux enfants l'occasion d'apprendre à penser par et pour eux-mêmes et de développer une pensée d'excellence et un jugement raisonnable. Ici, le but est d'utiliser la philosophie (avec toute sa richesse conceptuelle et son souci pour la qualité de l'acte de penser) comme instrument pour permettre aux jeunes d'apprendre à mieux penser ensemble dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique. Le matériel ne vise donc pas à partager avec les enfants l'histoire de la philosophie (ce que tel ou tel penseur a pu développer concernant tel ou tel concept), mais à les préparer à s'engager dans l'acte de philosopher en exemplifiant notamment l'usage des outils que les philosophes, tout au long de l'histoire de cette discipline, ont su en faire. Autrement dit, les histoires de Lipman ne sont pas des livres de philosophie pour les enfants (dont le mandat serait, par exemple, de leur raconter le mythe de la caverne de Platon), mais des livres permettant aux enfants d'apprendre à faire de la philosophie en exemplifiant sous de multiples angles les actes qui sont en jeu au moment de faire de la philosophie.

Il y a évidemment des recoupements entre ces deux façons de faire de la philosophie avec les enfants, mais les différences me semblent à ce point importantes qu'il serait malencontreux de croire que les deux visions sont finalement assez semblables.

Certains affirmeront qu'on peut atteindre le but de ceux et celles qui travaillent en communauté de recherche (Lipman et al.) en utilisant la première façon de faire (inviter les enfants à discuter d'un sujet à partir d'un matériel qui ne modélise pas nécessairement la pratique de la philosophie en communauté de recherche). Cela n'est pas impossible, mais encore faut-il être insistant dans l'utilisation d'un matériel destiné à engager les enfants à réfléchir philosophiquement et à réfléchir sur leurs propres pensées. En d'autres termes, il importe que le matériel de départ ne soit pas uniquement riche en questions dites philosophiques, et qu'il porte aussi une attention particulière sur les outils de la pensée et les attitudes qui caractérisent la philosophie (souci de collaborer, désir de connaître, de poser des questions, d'envisager plusieurs points de vue, d'entrer en dialogue avec d'autres, etc.). Qui plus est, à vouloir mettre l'accent presque exclusivement sur les questions dites philosophiques (qu'est-ce que l'amour ?, qu'est-ce que le bonheur ?, qu'est-ce que la liberté ?, etc.) il peut arriver qu'on soit tenté de conduire les enfants vers des réponses qu'ils devraient posséder au terme du processus: la morale de cette histoire est que le bien est ceci, le mal est cela, la vie vaut la peine d'être vécue, l'empathie est préférable à... l'humanisme est la voie à suivre, etc. Ce n'est pas d'hier qu'on a tendance, même en philosophie, surtout lorsqu'il s'agit d'éthique, à vouloir transmettre la bonne réponse... Étrangement, alors que le but recherché est de conduire les personnes à penser par et pour elles-mêmes (c'est là, diront certains, l'une des finalités de la philosophie), on a la prétention de savoir pour elles ce qu'elles devront finalement penser, croire ou savoir.

Quand on n'inscrit pas la pratique de la philosophie avec les enfants dans le cadre d'une activité structurée visant la formation d'une pensée de qualité supérieure, on peut certes assister à des discussions fort intéressantes entre les jeunes, tellement intéressantes qu'on en viendra jusqu'à oublier la dimension métacognitive qui caractérise une communauté de recherche philosophique visant le développement d'une pensée multidimensionnelle. Le risque est de se concentrer alors sur le contenu du propos, demandant certes raisons, exemples, contre-exemples, etc., mais rarement dans le cadre

d'une action structurée de la formation de la pensée, mettant l'accent sur l'examen attentif de cette dernière.

Car il ne suffit pas de réfléchir sur des sujets comme l'amour, l'argent, l'art, la beauté, le bonheur, le corps et l'esprit, l'être humain, la liberté, la religion... pour apprendre à penser par et pour soi-même avec les autres de manière structurée avec excellence. Encore faut-il que cette réflexion soit constamment accompagnée d'un souci, tant des enfants que de l'animateur, de la qualité de l'utilisation des outils de la pensée dont on se sert pour produire cette réflexion. Prenons l'amour, par exemple. Certes, on peut débiter un atelier de philosophie avec les enfants en leur posant les questions : que veut-on dire quand on dit j'aime ma chambre, j'aime ma sœur, j'aime manger... ? Peut-on aimer tout le monde ? Est-ce une émotion, un sentiment, une idée, une action ? Et prendre alors le temps d'écouter attentivement ce que les enfants ont à dire à ce sujet. Mais si on souhaite que la (ou les) période consacrée à cette thématique devienne un moment de philosophie consacré également au développement d'une pensée de qualité supérieure, il importera que l'animateur et les enfants soient aussi préoccupés de la qualité des outils de la pensée qui sont utilisés pour réfléchir à ce sujet. Ainsi, il importera non seulement de chercher à savoir s'il existe une différence entre aimer sa chambre et aimer sa sœur, mais également de prendre le temps par exemple de savoir si, ayant trouvé une différence, la différence proposée en est une de degré ou de nature. Si on cherche à savoir s'il s'agit d'une émotion, il importera de préciser ce qu'on entend par émotion et d'évaluer la qualité de la définition proposée (est-elle circulaire, permet-elle de dire tout ce qu'est une émotion, et seulement ce qu'est une émotion, etc.).

Dans un atelier de philosophie avec les enfants qui vise le développement d'une pensée de qualité supérieure, à la fois critique, créative et attentive, il y a toujours deux niveaux qui s'interpellent: le sujet de discussion et la manière réflexive dont on s'y prend pour traiter le sujet. Cette manière, renvoyant à la qualité des actes de la pensée permettant une recherche minutieuse, est tout aussi importante, voire plus importante d'un point de vue éducatif, que le sujet traité lors du dialogue entre les enfants. Elle devient même centrale lorsque le sujet de la discussion est la pensée elle-même, ce qui arrive fréquemment en communauté de recherche puisque le matériel utilisé accorde une place importante à cette dimension de l'expérience humaine. Si le sujet abordé n'est pas la pensée elle-même, les personnages y feront référence ici ou là (soit en nommant l'acte de pensée qu'ils utilisent, soit en évaluant son utilisation en se demandant par exemple s'il s'agit ou non d'une bonne raison, d'un bon exemple, si la définition qui vient d'être proposée n'est pas trop large, etc.). D'où l'importance dévolue, lors de la formation de l'animateur, à bon nombre de conduites cognitives et sociales qui sont en jeu au moment de faire de la philosophie en communauté de recherche.

Nous sommes des êtres pensants et conscients que nous pensons. Pourquoi ne pas aborder aussi cette importante dimension de notre expérience à l'école? Le traitement de l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, la prévention de la violence, la prévention de la radicalisation... tout cela est évidemment important, mais à la racine de ces expériences se trouve une autre expérience encore plus importante: celle de penser ! Sans le souci de bien réfléchir à cette activité, de la comprendre et de l'améliorer, les autres activités, sans perdre de leur valeur, tombent parfois dans la recette à apprendre, qui sera peut-être oubliée tout aussi rapidement qu'elle aura été apprise.

J'insiste : selon une façon de faire, la pratique de la philosophie avec les enfants se concentre sur la philosophie comme moyen permettant aux enfants d'apprendre à penser

ensemble d'une manière excellente (la communauté de recherche philosophique à la Lipman et al.). Selon une autre façon de faire, la pratique de la philosophie avec les enfants vise à ce que les enfants soient ou deviennent de petits philosophes. Il n'y a pas d'incompatibilités entre ces deux façons de faire, mais la première est nettement plus exigeante que la seconde pour l'animateur qui, non seulement doit s'appuyer sur une certaine culture philosophique pour s'engager dans l'acte d'animer, doit connaître les principaux actes reconnus habituellement en philosophie (questionner, problématiser, conceptualiser, argumenter, dialoguer) mais doit en plus être au fait de la complexité de l'acte de penser en communauté de recherche (la multiplicité des habiletés de penser présentes dans la recherche – rechercher, raisonner, organiser l'information, traduire, identifier des critères, être sensibles aux différences contextuelles... combinées aux dispositions ou attitudes qui caractérisent l'acte de participer à la construction de la communauté de recherche elle-même – écoute, respect de la diversité des points de vue, être inquisiteur, soucieux d'auto-correction... la liste est longue). C'est peut-être pour cette raison – la complexité du processus – que certaines personnes qui découvrent la possibilité de faire de la philosophie avec les enfants opteront d'abord pour la première façon de faire.

D'autres, déjà engagées depuis un certain temps dans la pratique de la philosophie en communauté de recherche et qui s'appuient sur des matériaux analogues à ceux écrits par Lipman, verront aussi peut-être un intérêt à utiliser d'autres matériels plus colorés, plus en harmonie, semble-t-il, avec ce qu'on trouve habituellement à l'école, voire à la maison (il faut dire que le matériel de Lipman et al. est essentiellement littéraire et contient rarement des images, laissant aux enfants le soin de les construire eux-mêmes). Mais il importe d'y penser attentivement avant de faire le saut. Si le but poursuivi en faisant de la philosophie, est le développement d'une pensée d'excellence, l'utilisation d'autres sources que celles écrites par Lipman et ses successeurs n'est pas d'emblée à rejeter. Mais encore faut-il que les sources retenues soient pensées en fonction du but poursuivi et qu'elles donnent en exemple bon nombre de questions touchant l'acte de penser lui-même, dans toute sa richesse et sa complexité. Ainsi, l'utilisation de films, de fables, de mythes ou de littérature philosophique pour les enfants qui foisonnent actuellement dans les librairies (pour ne donner que ces exemples) pourra en laisser plus d'un perplexe quant à la capacité qu'ont ces outils pour la formation de la pensée des enfants. La raison : ces instruments ont certes une valeur littéraire, ludique, historique, voire cinématographique, mais qu'en est-il de l'importance qu'ils accordent à la pensée, à ses standards de qualité, à son utilisation adéquate dans le contexte d'une communauté de recherche? Les enfants ont besoin de modèles pour s'engager activement dans une pratique de la philosophie en communauté de recherche (l'animateur peut modéliser des actes de la pensée, mais il ne peut pas, à lui seul, modéliser le type de dialogue qui se déploie en communauté de recherche, ce que les histoires de Lipman et al. ont notamment pour objectif). Il n'est pas certain que la venue de tous ces outils didactiques visant à faire de la philosophie avec les enfants mettent l'accent sur cette modélisation. Il n'est pas certain non plus que ces outils invitent les enfants à s'intéresser à leur propre pensée, sinon en de rares occasions, trop souvent inscrites dans un questionnement existentiel qui ne fait pas appel à la prise de conscience de la structuration de la pensée.

Pour d'autres, qui sont réticents à pratiquer la philosophie *en communauté de recherche*, leur retenue tient, diront-ils peut-être, à la posture qu'ils ne veulent pas avoir lorsqu'ils font de la philosophie avec les enfants. Pour eux, l'enseignant-e doit avoir un rôle très effacé lorsqu'il s'agit de faire de la philosophie avec les enfants. De plus, ils considèrent que celui ou celle qui anime un atelier de philosophie en communauté de recherche est une

personne qui sait ce qu'est la philosophie et, du coup, impose sa vision des choses aux enfants. Voulant s'assurer que les enfants soient les auteurs de leurs philosophies et non des réceptacles d'une philosophie déjà préparée à l'avance, les tenants d'une pratique philosophique avec les enfants où l'animateur doit peu intervenir considèrent que l'animateur en communauté de recherche philosophique occupe trop de place.

Ces personnes ont partiellement raison. En effet, en communauté de recherche philosophique, l'animateur a un rôle très important à jouer. Il est l'intermédiaire entre les enfants et la culture dont ils sont les héritiers. Et la philosophie, même si elle a pris plusieurs formes dans son histoire, n'est pas envisagée comme une activité qui s'improvise sans une intervention éclairée de la part de l'enseignant. La philosophie ne se résume pas à savoir poser des questions, pas plus qu'elle ne se réduit à transmettre des réponses aux enfants.

En communauté de recherche philosophique, l'animateur met les enfants au défi de penser par et pour eux-mêmes en les invitant méthodiquement à s'engager dans des actes traditionnellement reconnus comme étant ceux que produisent les philosophes : raisonner, rechercher, conceptualiser, problématiser, imaginer des hypothèses, soupeser la valeur des raisons avancées, etc. Son rôle est très important. Sachant allier la parole et le silence, assistant le développement intellectuel et moral des enfants, il met la table afin que les conditions d'actualisation du potentiel réflexif de l'enfant soient rencontrées. Mais ce serait mal comprendre son rôle que de voir en cette personne un individu dont le mandat serait de conduire les enfants à saisir que la philosophie se fait d'une seule façon et que les réponses auxquelles ils doivent arriver sont déjà prévues par la personne qui anime la discussion. Décrire de cette façon le rôle de l'animateur en philosophie pour les enfants relève d'une mauvaise compréhension de ce qui est en jeu.

L'animation d'une communauté de recherche philosophique n'est pas de tout repos et c'est pour cette raison qu'une longue formation est nécessaire et que, parfois, une préparation pour une session de travail qui durera 45 minutes avec les enfants peut prendre plusieurs heures. Pratiquer la philosophie avec les enfants de cette manière ne se résume pas à faire parler les enfants à propos de sujets dits « philosophiques ». Elle suppose une vision d'ensemble d'une structure de formation de la pensée qui ne saurait se réduire à quelques périodes ici et là où les enfants sont invités à réfléchir sur le sens de leur expérience et, comme par magie, développeraient ainsi leur pensée et leur jugement. Tout comme pour l'apprentissage des mathématiques ou des langues, l'apprentissage de la philosophie (comme acte visant le développement d'une pensée de qualité supérieure) demande un travail continu. En outre, cela ne veut pas dire, malgré les efforts exigés par ce travail, que les enfants n'aiment pas la philosophie *pratiquée de cette façon*. Bien au contraire. Ils apprécient la structure qu'elle permet de mettre en place, ils disent avoir l'impression d'apprendre quelque chose grâce à cette façon de faire. Ce qui n'est pas toujours le cas lorsque la pratique de la philosophie avec les enfants n'insiste pas sur la formation de la pensée.

En conclusion, il importe de dire qu'un atelier de philosophie avec les enfants devrait avoir deux buts : 1- donner la parole aux enfants afin qu'ils puissent partager ce qu'ils pensent de tel ou tel sujet ; 2- les inciter à prendre conscience et à réfléchir sur les moyens qu'ils prennent pour soutenir ce qu'ils pensent afin que leur pensée devienne de plus en plus critique, créative et attentive. Cela demande du temps et une connaissance de plus en plus approfondie des outils et dispositions qui caractérisent l'acte de philosopher en communauté de recherche. De cette façon, l'animateur saura de mieux en mieux poser

des questions qui mettront les enfants au défi de devenir les auteurs de leurs propres pensées et surtout des personnes soucieuses de penser de mieux en mieux ensemble, engagées qu'elles sont à donner du sens à leur expérience qui est en perpétuelle reconstruction.

ECOLINT INSTITUTE OF LEARNING AND TEACHING
INSTITUT D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'ECOLINT

Fondation de l'École Internationale de Genève | Campus des Nations

11, route des Morillons | CH - 1218 Grand-Saconnex | Tél. +41 (0)22 770 47 67 | Fax +41 (0)22 770 47 10 | www.ecolint.ch