

Principales tendances pour l'analyse d'une discussion à visée philosophique

Anne Roy, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

De nouvelles pratiques d'orientation philosophique prennent de l'ampleur dans plusieurs pays francophones. La discussion à visée philosophique, plus particulièrement, favoriserait chez les élèves et les étudiants le développement d'une pensée réflexive. Sur le plan méthodologique, plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation ont analysé cette pensée en examinant la forme langagière et/ou le contenu disciplinaire. Dans cet article, je présente donc ces pratiques en mettant en lumière leurs fondements théoriques, leurs intentions éducatives, leurs dispositifs méthodologiques ainsi que les stratégies d'analyse utilisées par des chercheurs québécois et européens pour étudier une pensée réflexive émergente d'une discussion à visée philosophique.

Mots clés

DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE, PHILOSOPHIE, PENSÉE RÉFLEXIVE

Introduction

Inspirées par l'approche de la « Philosophie pour enfants » (PPE) de Matthew Lipman et de sa plus proche collaboratrice Ann Margaret Sharp de l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) de l'Université Montclair au New Jersey, de nombreuses approches philosophiques voient le jour depuis une dizaine d'années dans plusieurs pays francophones avec des orientations distinctes au Québec, en Belgique, en France et en Suisse. L'ensemble de ces approches utilise la discussion à visée philosophique (DVP) dans leur dispositif. L'expression « à visée philosophique » est empruntée aux travaux menés par Jean-Charles Pettier, docteur en sciences de l'éducation et professeur de philosophie à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil pour indiquer que l'aspect philosophique de la discussion se

construit au fur et à mesure d'une pratique dialogique bien menée philosophiquement au sein d'une communauté de recherche. En fait, les DVP visent un triple objectif éducatif, lequel concerne : 1) la maîtrise de la langue, 2) la construction identitaire et 3) l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, l'intention éducative ultime des DVP est habituellement de développer chez l'apprenant une pensée réflexive au sein de communauté de recherche philosophique.

Question

Depuis longtemps, on sait qu'il existe un lien étroit entre le langage et la pensée. Dans cet esprit, l'analyse d'une pensée réflexive suppose qu'il ne faut pas déconnecter les formes langagières des contenus cognitifs et symboliques. Sur le plan méthodologique, la question qui se pose alors est : « De quelles façons peut-on analyser une pensée réflexive dans un contexte éducatif : doit-on considérer uniquement l'aspect disciplinaire ou langagier de cette pensée ou les deux? » Comme didacticienne en mathématiques et formatrice en enseignement, c'est à cette question que je me suis intéressée dans mon travail de recherche, laquelle m'a amenée à m'interroger sur les méthodes d'analyse des différentes approches philosophiques inspirées de la PPE. Dans les prochains paragraphes, je compare donc des pratiques d'orientation philosophique en mettant en lumière leurs intentions éducatives, leurs fondements théoriques, leurs dispositifs méthodologiques ainsi que leur type de traitement des données.

Avant de commencer ce travail, voici quelques mots sur ce qu'on rapporte dans la littérature à propos d'une pensée réflexive.

Pensée réflexive

Les racines de ce concept remonteraient au début du siècle, lorsque le philosophe, psychologue et pédagogue américain, John Dewey (1859-1952), introduisait l'expression de « pensée réflexive » en éducation. Dans son livre, *How we think*, il définit ce concept comme étant « un processus de recherche conscient qu'accorde une personne à la nature, aux conditions et aux intentions de sa pensée » (Dewey, 1997, éd. révisée p. 5, traduction libre). Aujourd'hui, ce concept revêt une pluralité de sens. Au cours des vingt dernières années, dans le mouvement des réformes, plusieurs universités ont conçu des programmes et des stratégies de formation visant à développer chez les futurs enseignants une pensée réflexive. Un constat s'impose. « Aujourd'hui, au moment où la science constitue l'essentiel de notre savoir et la technique, l'essentiel de notre pouvoir, la philosophie apparaît résolument comme une discipline réflexive » (Unesco, 2007, p. 239). Malgré cela, selon Julie Desjardins (1999), qui a effectué, dans le cadre de sa recherche doctorale, une

analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans le discours de la réforme des programmes de formation des enseignants, il n'y a pas de consensus sur la définition de ce concept. De nos jours, de la maternelle à l'université dans le cadre d'une formation formelle ou informelle, on retrouve une panoplie d'approches dite réflexives d'orientation philosophique. Les objets de leur étude dépendent en partie des objectifs poursuivis dans la formation, soit : le développement de pratiques langagières réflexives, l'éducation à la citoyenneté, la construction identitaire du sujet et/ou l'apprentissage du philosophe dans et par les DVP.

Approches philosophiques

En me référant, d'une part, aux travaux de Sylvain Connac (2004), docteur en sciences de l'éducation et enseignant au primaire dans une école coopérative Freinet de Montpellier et, d'autre part, au chapitre dans le document de l'Unesco (2007) écrit par Michel Tozzi, docteur en sciences de l'éducation et professeur aux Universités de Montpellier 3, il existe dans la Francophonie, cinq grandes approches philosophiques, sur lesquelles se réfèrent actuellement les recherches utilisant les DVP pour étudier les différents aspects d'une pensée réflexive. Ces cinq approches philosophiques sont : 1) La méthode lipmanienne de Matthew Lipman; 2) Les méthodes des préalables à la pensée de Jacques Lévine; 3) La méthode socratique d'Oscar Brénifier; 4) Le dispositif coopératif d'Alain Delsol et 5) La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazerans. Voici donc une brève description de ces approches.

La méthode lipmanienne de Matthew Lipman

L'intention éducative de cette approche philosophique est l'émergence d'une pensée qui articule plusieurs modalités ou composantes de la pensée, à savoir une pensée logique/critique, une pensée créative, une pensée responsable et une pensée métacognitive. Cette approche a été conçue au début des années 1970. Elle est maintenant implantée dans 50 pays à travers le monde et son matériel est traduit en 20 langues. Ses fondements théoriques prennent racines dans la philosophie pragmatique de John Dewey et les principes éducatifs constructivistes de Jean Piaget. L'approche de la PPE repose essentiellement sur la notion de dialogue en communauté de recherche philosophique. Elle procède systématiquement selon une séquence d'enseignement-apprentissage comprenant les trois étapes suivantes : 1) la lecture d'un chapitre d'un roman philosophique par les participants; 2) la collecte de questions philosophiques formulées et choisies par les participants et 3) la discussion philosophique en communauté de recherche.

La méthode des préalables à la pensée de Jacques Lévine

L'intention éducative de cette approche philosophique est que les enfants construisent leur identité comme sujet pensant. Par un protocole de pratique et de recherche, on vise par cette méthode à faire advenir une pensée propre, sans médiation de la part de l'animateur, et ce, avant même de travailler des compétences intellectuelles. Ses fondements théoriques sont issus des travaux de René Descartes, Sigmund Freud et Carl Rogers. Les dispositifs reposent d'abord sur l'expérience du cogito, laquelle génère une nouvelle sorte de vérité fondée sur l'adéquation de l'esprit avec lui-même. L'appartenance à une pensée groupale conditionne par ailleurs la formation rigoureuse de concepts où les débats d'idées sont encouragés. Cette approche a été créée en 1997 par Jacques Lévine, psychologue développementaliste et psychanalyste avec l'aide d'Agnès Pautard, enseignante à Lyon. Ils ont formé ensuite avec Dominique Sénore, une première équipe de recherche sur cette pratique.

La méthode socratique d'Oscar Brénifier

L'intention éducative de cette approche philosophique est de faire en sorte que les élèves expriment leur pensée et qu'ils en identifient les sources des représentations et questionnent la validité de ces dernières. Les fondements théoriques de cette méthode proviennent comme son nom l'indique de Socrate, mais aussi de Platon, Aristote, René Descartes, Georg Wilhelm Friedrich Hegel et Emmanuel Kant. Le dispositif fait usage de la raison où il est nécessaire non seulement de savoir ce que l'on pense, mais de comprendre le sens et les principes de ce savoir. À l'aide d'un fort guidage, l'enseignant vise à amener le groupe à une réflexion progressive et logique en utilisant le questionnement, les reformulations et les objections. L'instigateur de cette approche, Oscar Brénifier, est docteur en philosophie et fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques de Paris. Ajoutons qu'Anne Lalanne, titulaire d'une maîtrise de philosophie et institutrice a aussi contribué à cette approche en France en 1998.

Le dispositif coopératif d'Alain Delsol

L'intention éducative de cette approche philosophique est proche des finalités poursuivies par la méthode lipmanienne. Elle vise notamment à permettre aux enfants d'exercer dans les DVP leur pensée réflexive avec le soutien d'un groupe de pairs, tout en leur permettant d'occuper des fonctions d'animation. Par exemple, les élèves tiennent au cours de la discussion les rôles de répartiteur de la parole, reformulateur d'idées, synthétiseur des éléments de réponse et des questions soulevées, discutant, observateur de la discussion, etc. Les fondements théoriques proviennent de la pédagogie de Célestin Freinet, de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et de tous les penseurs des pédagogies actives. Ce dispositif coopératif a été expérimenté en 2001 par

Alain Delsol et il repose principalement sur l'articulation démocratique dans le discours de trois exigences intellectuelles à visée philosophique, soit : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation.

La méthode de l'intervenant de Jean-François Chazerans

L'intention éducative de cette approche philosophique est spécialement d'aider les élèves à apprendre à philosopher en les faisant participer à une discussion entre pairs, laquelle est assistée par un philosophe. Ses fondements théoriques sont les mêmes que ceux présentés plus haut dans la méthode socratique, soit : Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel et Kant. La différence est que le dispositif repose principalement sur la présence d'un philosophe, lequel se veut un modèle pour susciter le questionnement philosophique et démontrer les exigences intellectuelles. L'instigateur de cette approche, Jean-François Chazerans, est professeur de philosophie à Poitiers en France.

Sources des recherches

Les sources de cet article proviennent, d'une part, du livre dirigé par la professeure Nicole Tremblay de l'Université du Québec à Chicoutimi, lequel se veut une synthèse du colloque présenté dans le cadre de l'ACFAS 2006 où des chercheurs et praticiens de la France et du Québec ont présenté des pratiques philosophiques et des recherches utilisant des approches dérivées de la PPE. D'autres sources sont issues, par ailleurs, de la sitographie francophone provenant de la recherche sur Internet sur le sujet à l'aide du moteur de recherche *Google* en tapant le mot clé : « Discussion à visée philosophique ».

Diverses approches d'analyse

Dans une quête de professionnalisme, l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage et de pratiques professionnelles apparaît aujourd'hui centrale dans le processus de formation (Bednarz, 2001). Plus particulièrement, en didactique des mathématiques où la relève enseignante a besoin de s'engager dans un dialogue et une réflexion à propos de l'éducation mathématique pour saisir le sens des activités éducatives en mathématiques. Ainsi, cette analyse peut notamment être un moyen important pour les formateurs d'accompagner le renouvellement et l'approfondissement de nouvelles pratiques philosophiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants et un soutien aux praticiens et aux chercheurs pour évaluer la pertinence de leur nouvelle activité.

Dans cet article, je distinguerai deux types d'analyse : une analyse disciplinaire portant sur le contenu d'une pensée réflexive et une analyse langagière portant sur la forme de cette pensée.

Analyse disciplinaire

Dans cette section, je mentionne les recherches qui ont porté principalement leur investigation scientifique sur le contenu de la pensée en faisant une analyse disciplinaire du discours émergent des DVP. En premier, je présente l'analyse disciplinaire d'ordre épistémologique, laquelle sera suivie par des recherches qui font appel à l'analyse disciplinaire d'ordre épistémique, didactique et philosophique.

Analyse disciplinaire d'ordre épistémologique

La recherche a été effectuée sous la direction de la professeure-chercheuse Marie-France Daniel du Québec, de 1998 à 2001, en collaboration avec trois autres professeurs-chercheurs québécois, Louise Lafortune, Richard Pallascio et Pierre Mongeau et trois professeurs-chercheurs étrangers, Laurence Splitter, Christina Slade et Thérèse de La Garza. Cette recherche est inspirée de la méthode lipmanienne mais, elle a été adaptée spécialement pour l'éducation mathématique des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire. L'acronyme de cette approche est la PPEM.

- **But visé** : Mieux cerner le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez des jeunes de 10-12 ans.
- **Clientèle** : 8 groupes d'élèves âgés de 10 à 12 ans ont participé à l'expérimentation de la PPEM : deux groupes en Australie, trois groupes au Mexique et trois groupes au Québec.
- **Matériel** : Le roman philosophique : *Les aventures mathématiques de Mathilde et David* écrit par Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes (1996) et leurs traductions en anglais et en espagnol.
- **Méthode** : Deux à trois discussions ont été enregistrées sur vidéo pour chaque groupe durant une année scolaire et celles-ci ont été transcrites et analysées selon l'approche de la théorie ancrée de Glaser et Strauss (1967) et d'Huberman et Miles (1991). L'analyse s'est effectuée à partir des habiletés de pensée émergentes des DVP, lesquelles ont d'abord été regroupées selon quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif) et ensuite analysées selon la complexification des échanges entre les élèves.
- **Résultat** : Selon Daniel (2005), il a en résulté trois perspectives épistémologiques, soit : l'égoïsme, le relativisme et l'intersubjectivité.

Analyse disciplinaire d'ordre épistémique

Les travaux de recherche relatés par Mathieu Gagnon, qui était à ce moment doctorant en éducation, mais qui a soutenu sa thèse à l'Université Laval en mai 2008, s'inscrivent dans le cadre d'un programme d'études Citoyens du monde proposé à la commission scolaire des Navigateurs sur la Rive sud à Québec.

Le projet, qu'il a mené de 2001 à 2003, consistait à intégrer de façon régulière la pratique de la philosophie en communauté de recherche philosophique (CRP) dans des classes du secondaire. L'implantation de la CRP s'est effectuée de manière progressive du secondaire 1 au secondaire 5. Ce projet respectait la méthode lipmanienne.

- **But visé** : Mieux comprendre le rôle de la CRP dans le développement de la pensée et des personnes.
- **Clientèle** : 8 groupes d'élèves du secondaire 1 au secondaire 5 pratiquant la philosophie en CRP sur une base régulière.
- **Matériel** : Les élèves ont rédigé eux-mêmes leur matériel pédagogique en composant de courtes histoires philosophiques de trois pages environ.
- **Méthode** : L'analyse des discussions en CRP a été effectuée selon l'échelle de cognition épistémique de Kitchener (1983). Cette échelle comprend sept niveaux de cognition épistémique qui sont regroupés en cinq catégories correspondant à cinq visions des savoirs : (*réalisme, dogmatisme, subjectivisme, relativisme procédural, relativisme global*). Mathieu Gagnon (2007) a toutefois utilisé ces catégories non pas comme des stades cognitifs mais plutôt comme des espaces auxquels se rattache un mouvement épistémique. La discussion en CRP avait lieu deux fois à l'intérieur d'un cycle de neuf jours à raison d'une heure environ chacune. Je calcule ainsi qu'il y a eu environ 70 DVP.
- **Résultat** : Selon Gagnon (2007), la pratique philosophique en CRP semble permettre aux élèves d'accéder à de nouveaux espaces épistémiques.

Analyse disciplinaire d'ordre didactique

Cette recherche a été conduite dans le cadre de rencontres de formation théorique et pratique en PPE offerte par l'Université du Québec à Chicoutimi en enseignement primaire sous la direction de la professeure-chercheuse Nicole Tremblay de septembre 2004 à février 2005 avec la collaboration de Diane Gauthier, professeure-chercheuse de la même institution universitaire.

- **But visé** : Analyser le développement de compétences en médiation pédagogique de futurs enseignants au primaire qui sont initiés à la PPE et qui la pratiquent dans leur classe de stage.
- **Clientèle** : Douze stagiaires avec leur groupe respectif au primaire et leur maître-associé ont participé à la recherche. Notons que les productions de deux groupes d'élèves seulement ont été analysées pour la rédaction du chapitre dans le collectif de Tremblay (2007).
- **Matériel** : Le roman *Pixie* de Lipman (1984) a servi à un groupe et le roman *Le Petit Prince* de Saint Exupéry (1943) à l'autre groupe. L'étude reprend la méthode lipmanienne en alternance dans les cours théoriques et les stages, qui ont lieu une journée par semaine de septembre 2004 à février 2005.
- **Méthode** : Deux discussions portant sur des situations d'enseignement-apprentissage ont été enregistrées sur vidéo au début et à la fin des stages pour chaque groupe. L'analyse s'est effectuée selon une grille de médiation pédagogique, laquelle est inspirée d'une précédente recherche sur la PPE menée par Diane Gauthier et Nicole Tremblay en 2006. Cette grille tient compte des stratégies de médiation : interaction, questionnement, métacognition et déséquilibre cognitif qui ont cours dans les DVP. Dans cette grille, les trois temps pédagogiques de l'enseignement stratégique mis de l'avant par Jacques Tardif sont considérés dans les DVP. Il en résulte que l'analyse s'est effectuée avant, pendant et après les DVP. De plus, l'analyse qui se veut réflexive a aussi été effectuée par les stagiaires eux-mêmes pour examiner leur propre pratique pédagogique au sein de leur stage.
- **Résultat** : Selon Nicole Tremblay (2007), la pratique de la PPE dans le cadre de la formation à l'enseignement semble prometteuse pour développer des stratégies de médiation chez l'enseignant.

Analyse disciplinaire d'ordre philosophique

Sylvain Connac a terminé sa thèse en sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry de Montpellier en 2004, laquelle porte sur les classes coopératives et discussions à visée philosophique en Zone d'Éducation Prioritaire.

- **But visé** : Développer les trois exigences intellectuelles du processus réflexif : argumenter, problématiser et conceptualiser lors des DVP selon une composition des dispositifs d'Alain Delsol, de Jacques Lévine et de Matthew Lipman. De plus, il importe de dire que Sylvain Connac s'appuie sur les travaux de Michel Tozzi, lequel a utilisé les

trois capacités philosophiques de base mis de l'avant par Alain Delsol, soit : la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation.

- **Clientèle** : Cinq classes d'élèves de cycle III (CE2, CM1, CM2) ont participé à la recherche en vivant des DVP dans le cadre de diverses expériences au sein d'une classe coopérative, et ce, sur une période variant entre une à trois années. Néanmoins, dans une des cinq classes seulement, la classe témoin, les DVP ont été enregistrées sur bande sonore pendant trois ans et transcrites pour l'analyse.
- **Méthode** : L'analyse qualitative s'est effectuée à partir des 59 transcriptions des DVP de la classe témoin; elle s'est concrétisée par une taxonomie des interventions des enfants et des monographies de trois enfants. Les monographies ont d'ailleurs été constituées selon la méthode utilisée par Treiber-Leroy. L'analyse qualitative intègre également des entretiens semi-directifs au début et à la fin de l'expérimentation avec deux enfants dans chaque classe, soit dix enfants au total. En dernier, des entretiens semi-directifs ont aussi été menés auprès des enseignants participants dans les autres classes de cycle 3, d'une enseignante de cycle 2 et deux personnes reconnues comme expertes dans le domaine de la thèse.

L'analyse quantitative s'est effectuée à partir des questionnaires complétés par tous les enfants de l'école, laquelle comptait une centaine d'enfants. L'analyse qualitative a permis de donner des informations longitudinales sur la maîtrise réfléchie et articulée des trois processus du philosophe, tandis qu'une analyse quantitative a permis de circonscrire l'évolution des discussions.

- **Résultat** : Les DVP semblent convenir aux spécificités des enfants provenant de milieu défavorisé. Les hypothèses émises sont confirmées à savoir que : 1) la classe coopérative guidée par un enseignant respectant les intentions visées, facilite la mise en place des DVP en communauté de recherche philosophique; 2) la participation aux DVP permet aux enfants d'accroître leurs connaissances, d'élargir leur vision du monde et de perfectionner leur vocabulaire et 3) la maîtrise du philosophe est accessible à tous les enfants de ces classes, mais à des niveaux différents. Les enfants ne disposant pas d'une structure familiale suffisamment ancrée dans le patrimoine traditionnel éprouvent de la difficulté à entrer dans une didactique de l'apprentissage de philosophe. Ces derniers resteraient, entre autres, dépendants de l'adulte et ils seraient moins autonomes pour développer un langage.

Analyse portant sur la forme

Dans cette section, je mentionne des recherches dans lesquelles l'investigation scientifique a porté principalement sur la forme de la pensée en faisant une analyse du langage du discours émergent des DVP. Je débute par l'analyse langagière, qui sera suivie par les analyses linguistiques.

Analyse langagière

Pierre Lebuis, professeur au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal, a mené des travaux de recherche sur la construction d'une argumentation collective en faisant appel aux DVP en communauté de recherche philosophique dans des classes du primaire selon la méthode lipmanienne. Dans une perspective de recherche collaborative avec des enseignants du primaire, il a exploré avec d'autres professeurs-chercheurs, Nadine Bednarz et Serge Desgagné, les potentialités de la PPE. Sylvie-Anne Lamer, qui était doctorante à l'UQAM à aussi collaborer aux travaux.

- **But visé** : Développer des habiletés nécessaires à la pensée critique et connaître les conditions pour favoriser l'émergence d'un esprit critique.
- **Clientèle** : Dix groupes d'élèves du deuxième cycle du primaire avec leurs enseignants respectifs.
- **Méthode** : Les analyses portent essentiellement sur les DVP. Celles-ci ont été enregistrées par vidéo une journée par mois entre septembre et juin dans chaque groupe. L'analyse de l'argumentation a été réalisée par découpage du texte en séquences selon des unités de sens et selon leur ordre d'apparition dans le temps de sorte à retracer le fil conducteur de la discussion philosophique qui se trace collectivement à partir de la question philosophique posée au départ par le groupe.
- **Résultat** : Selon Lebuis et Lamer (1999), bien que la structure de la discussion n'est pas toujours facile à comprendre à première vue, chaque propos a son importance au sein d'une DVP, car l'idée émise par la personne a du sens pour elle. L'analyse de l'argumentation des DVP montre aussi que les jeunes sont capables de faire l'apprentissage du philosopher et que les interactions sociales au sein de la communauté de recherche philosophique apportent une plus-value à la co-construction de l'argumentation collective.

Analyse linguistique

Emmanuelle Auriac-Peyronnet, maîtresse de conférences en psychologie à l'IUFM d'Auvergne en France, a une approche psychosociale des DVP. Ses travaux sur la pratique du dialogue philosophique en classe ont été menés en

collaboration avec Marie-France Daniel, professeure-chercheure québécoise selon la méthode lipmannienne. Dans cet article, je présente seulement le volet de la recherche en rapport avec l'aspect linguistique.

- **But visé** : Vérifier l'effet des DVP sur l'articulation entre l'oral et l'écrit.
- **Clientèle** : La recherche a été menée dans des classes françaises. Voir la liste des classes de chaque groupe avec les âges des élèves au Tableau 1.
- **Méthode** : Plusieurs classes dites expérimentales et contrôles ont fait l'expérience de la pratique des discussions philosophiques durant six mois consécutifs. Un test d'argumentation a été administré à toutes les classes. Il consistait à confronter les élèves à une tâche en deux phases : 1) produire des idées (arguments propres et arguments susceptibles d'être ceux des parents) pour tester les capacités dialogiques durant les DVP; 2) produire un texte présenté sous forme de lettre aux parents à la fin de l'année.
- **Résultat** : La pratique des DVP a un impact sur la production d'idées en fin d'année pour toutes les classes. Toutefois, selon Auriac et Daniel (2005), ces résultats demandent à être répliqués et approfondis pour vérifier si cette production d'idées est mieux orientée.

Analyse sur le contenu et la forme de cette pensée

Dans cette section, je présente ma recherche doctorale, laquelle a porté *a priori* sur le contenu et la forme de la pensée en faisant à la fois une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique et une analyse langagière du discours émergent des DVP.

J'ai mené une recherche utilisant des DVP dans le cadre de ma recherche doctorale dans le contexte d'une classe de mathématiques en formation initiale à l'enseignement primaire.

- **But visé** : Développer une pensée complexe et réflexive en formation à l'enseignement des mathématiques chez les futurs enseignants.
- **Clientèle** : 1 groupe d'étudiants en formation initiale en enseignement primaire.
- **Matériel** : « *Opus en spectacle : Tournée philosophico-mathématique* ». Histoire philosophique conçue et développée spécialement pour le cours de mathématiques.

Tableau 1
Liste des classes de chaque groupe

Groupes contrôles	Âge	Classes expérimentales
CE1 : 39 sujets	7 et 8	38 sujets
CE2 : 61 sujets	8 et 9	21 sujets
CM1 : 75 sujets	9 et 10	35 sujets
C.l.i.s.: 6 sujets	7 à 12	9 sujets

- **Méthode :** L'analyse des données a été effectuée sur les habiletés de pensée émergentes du discours des étudiants — provenant des 8 DVP, des 12 entretiens et des 42 textes argumentés. Pour faire l'analyse des données, une attention particulière a d'abord été portée au contenu de la pensée complexe en s'attardant aux représentations idéologiques— selon le modèle de Paul Ernest (1991) —, qui se sont dégagées du discours du groupe d'étudiants. Ensuite, une attention particulière a été portée à la forme de la *pensée complexe* en s'attardant aux caractéristiques de chacun des modes de pensée telles que définies par Matthew Lipman (1995). Toutefois, il a d'abord fallu concevoir une grille de la forme d'une *pensée complexe* en suivant une méthode d'analyse selon une logique inductive délibératoire inspirée du modèle de flux de Miles et Huberman (2003).
- **Résultat :** Les résultats montrent qu'une pensée complexe n'est pas nécessairement réflexive. Dans le cadre d'une approche philosophique en mathématiques la pensée complexe prend différents types de pensée selon les diverses représentations idéologiques qu'ont les étudiants de l'éducation mathématique. En fait, à la lumière des analyses, il se dégage une progression dans la réflexivité des habiletés cognitives émergentes du discours des étudiants, lesquelles se manifestent par des affirmations *a-réflexives*, des descriptions *non-réflexives*, des explications *pré-réflexives* et des justifications *quasi-réflexives* et des justifications sociales *réflexives*.

Discussion

À la lumière de cette synthèse, le constat que je fais concernant l'utilisation des DVP est à l'effet qu'il est pertinent d'analyser les données provenant des DVP selon plusieurs types d'analyse : disciplinaire et/ou langagière, et ce, en fonction des différents champs privilégiés par les chercheurs : épistémologie, didactique, philosophie, linguistique, etc. Ce constat renvoie directement à la pertinence de l'utilisation de plusieurs cadres théoriques pour analyser les

données provenant des DVD. Néanmoins, dans une perspective d'avancement des connaissances scientifiques dans le domaine de la recherche en formation à l'enseignement, la question qui demeure sur le plan méthodologique est : Quels dispositifs méthodologiques utilisés avec des DVP et, surtout, quel type d'analyse devrait-on privilégier dans la recherche en formation à l'enseignement pour assurer la scientificité de la recherche et, permette autant que possible, une avancée scientifique dans le domaine? En tant que formatrice en didactique des mathématiques, je suis d'avis qu'on ne peut se contenter d'une seule perspective pour étudier les manifestations d'une pensée réflexive dans une DVP, et ce, quel que soit le degré de réflexivité de la pensée, car comme le mentionnent Splitter et Sharp (1995) dans leur livre « *Teaching for Better Thinking : the Classroom Community of Inquiry* », « le processus de la pensée sans contenu est vide et sans signification » (p. 24, traduction libre). Une réflexion s'impose sur les types d'analyse à préconiser dans le cadre de recherches qualitatives ainsi que sur les composantes des dispositifs de collecte de données.

Le Tableau 2 expose les principaux dispositifs méthodologiques à caractère qualitatif utilisés dans les recherches mentionnées plus haut.

À la lecture de ce tableau, plusieurs interrogations surgissent concernant la diversité et la fréquence des composantes des dispositifs de collecte de données.

À propos de l'enregistrement des DVP au moyen de la vidéo, on est enclin à se demander : Combien de groupes doivent participer à la recherche et à l'analyse? De un à dix groupes ont participé aux DVP durant les recherches mentionnées dans le Tableau 2. Dans certaines recherches, des études de cas exploratoires ont nécessité la participation d'un seul groupe pour analyser en profondeur le phénomène à l'étude, tandis que d'autres études, plus comparatives, ont fait appel à plusieurs groupes pour comparer le phénomène à l'étude selon des contextes, des approches, des milieux ou des niveaux scolaires.

Combien faut-il d'enregistrement pour bien cerner l'objet de recherche? De 2 à 59 enregistrements vidéo ont été réalisés dans les recherches citées dans le Tableau 2. Le nombre de DVP est-il significatif quant à la qualité des données collectées? On peut supposer que plus il y a de DVP enregistrées plus la qualité des données est améliorée. Est-ce à dire que lorsqu'il y a peu d'enregistrements, la qualité des données serait moindre? D'après mon expérience, une analyse de l'évolution (ou du développement) de la pensée ne nécessiterait pas nécessairement plusieurs enregistrements mais, bien plus, des comparaisons entre le début et la fin des DVP tandis qu'une analyse des mani-

Tableau 2
Principaux dispositifs méthodologiques utilisés avec les DVP

Étude	Nombre de groupe	Nombre de DVP estimé par groupe	Nombre de DVP enregistré par groupe	Durée de l'étude	Nombre d'entrevue par groupe	Documents écrits	Mono-graphies
Daniel	8	25	2 à 3	1 an	n.a.	n.a.	n.a
Gagnon	8	60	-	2 ans	-	travaux	
Tremblay	2/12	20	2	6 mois	n.a.	n.a.	n.a
Connac	5	-	59	3 ans	2	travaux	3
Lebuis et Lamer	10	10	10	1 année	n.a.	n.a.	n.a
Auriac et Daniel	4	20	3	6 mois	n.a.	181 textes	n.a
Roy	1	8	8	4 mois	12	42 textes	n.a

festations possibles de la pensée nécessiterait plusieurs enregistrements pour saisir les diverses formes et/ou contenus de la pensée émergente dans les DVP.

Pendant combien de temps (semaine, mois, année) faut-il utiliser les DVP? À quelle fréquence doit-on utiliser les DVP? Dans le Tableau 2, la durée des recherches varie de 4 mois à 3 ans et elle semble relative aux divers rôles attribués au chercheur dans le milieu. Qu'apporte un allongement de temps? Il m'est difficile de répondre à cette question, quoiqu'elle pourrait devenir l'objet même d'une recherche plus poussée.

Lorsque l'enregistrement vidéo n'est pas la seule source de données de la recherche qualitative, d'autres outils ont été utilisés par les chercheurs. Quels sont les outils méthodologiques à privilégier?

Certaines recherches, Connac (2004) et Roy (2005), ont eu recours à des entrevues pour approfondir les données des DVP. Les entrevues n'ont pas eu lieu avec tous les participants, mais seulement avec certains participants. Quels sont les critères de base qui devraient être suivis pour faire un choix judicieux des interviewés afin d'assurer un bon déroulement de la recherche? Est-il préférable de faire les entrevues avant, pendant ou après les DVP? Et combien de fois? Selon mon expérience, dans le cadre d'une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique et une analyse langagière du discours émergent des

DVP, l'entrevue semi-structurée apporte une richesse incroyable à la recherche qualitative en didactique des mathématiques puisque c'est à ce moment qu'il est possible de faire vivre des conflits cognitifs et de vérifier systématiquement la forme et le contenu des habiletés de pensée des participants à propos de l'éducation mathématique.

Les documents écrits produits par les élèves ou les étudiants peuvent être aussi une source de données importantes pour les fins de ces recherches. Selon mon expérience, dans le cadre d'une analyse disciplinaire d'ordre épistémologique, l'apport de documents écrits à la recherche est très utile pour compléter les données et je dirais même, nécessaire, pour corroborer ou infirmer les analyses des DVP. Leur utilisation impose toutefois une attention particulière du côté de l'éthique, en plus d'un travail incroyable pour l'analyse.

La rédaction de monographies longitudinales des participants (voir la recherche de Connac (2004)) permet de consolider les informations autour de certains participants. Or, pendant combien de temps, le travail d'analyse doit s'effectuer à partir des interventions des verbatim. Cette question renvoie assurément à des réponses très spécifiques pour chaque contexte de recherche. Toutefois, chaque chercheur devrait avoir une responsabilité méthodologique pour assurer la diffusion de ces critères.

D'autres questions d'ordre plus général se soulèvent à la lumière de cette synthèse. Dans le travail d'une analyse qualitative lorsqu'un chercheur utilise les DVP, il est impératif de se demander : « Quel est le rôle qui devrait être attribué à l'animateur dans les DVP? ». « Quel impact a son intervention sur les manifestations de la pensée des élèves? » Quelle que soit l'approche philosophique adoptée par l'animateur, — Lipman, Lévine, Brénifier, Delsol ou Chazerans —, l'animation d'une communauté de recherche à visée philosophique demeure complexe. Le type d'intervention ou seulement la manière d'intervenir peut apporter des changements dans les résultats escomptés. Pour assurer la scientificité des recherches, le rôle des animateurs doit être clairement explicité. De plus, les animateurs doivent prendre le temps de se former et de s'éduquer par une pratique dialogique bien menée philosophiquement au sein de groupes de discussion pour parvenir graduellement à créer une véritable communauté de recherche philosophique.

Conclusion

En guise de conclusion, il est nécessaire de mentionner que les DVP apportent un nouveau genre scolaire (Auguet, 2003). Les enseignants assument alors une position de chercheur dans la salle de classe en sollicitant à la fois l'esprit des élèves et en écoutant ce qu'ils ont à dire (Duckworth, 2004). Par la même occasion, l'utilisation des DVP dans la classe et, particulièrement, dans le cadre

de la formation à l'enseignement, permet de développer un nouveau champ de recherche en sciences de l'éducation (Tozzi & Richard, 2004). En formation à l'enseignement des mathématiques, je défends d'ailleurs l'idée que ce nouveau champ pourrait consister en l'étude d'une didactique professionnelle en communauté de recherche philosophique.

Qui plus est, la pratique des DVP offre un nouveau rapport au savoir (Auguet, 2003), qui exige nécessairement un temps d'appropriation, et ce, tant en ce qui concerne l'enseignement que la recherche. Sur le plan méthodologique, il faudrait donc répliquer, dans la mesure du possible, certaines recherches et, permettre une comparaison méthodologique selon différents dispositifs.

Références

- Auguet G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 (école primaire) : un genre nouveau en voie d'institution?* Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier 3.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2005). L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique. *Diotime*, (24), janvier. <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/sommaire.aspx?revue=1814&num=%2024&date=%20Janvier%202005>
- Bednarz, N. (2001). Une didactique des mathématiques tenant compte de la pratique des enseignants. Dans P. Jonnaert, & S. Laurin (Éds), *Les didactiques des disciplines : Un débat contemporain* (pp. 57-79). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en ZEP*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montpellier 3.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., & Sykes, P. (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*. Québec : Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive dans les discours de la réforme des programmes de formation des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, NY : Dover Publications.
- Duckworth, E. (2004). L'exploration critique dans la salle de classe. Dans J.-P. Bronckart, & M. Gather Thurler (Éds), *Transformer l'école* (pp. 79-99). Bruxelles : Éditions De Boeck.

- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. London : Falmer Press.
- Gagnon, M. (2007). L'implantation de la communauté de recherche philosophique au secondaire québécois : difficultés et réussites. Dans N. Tremblay (Éd.), *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* (pp. 17-29). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, D., & Tremblay, N. (2006). Impact de l'intégration de l'approche philosophique en mathématiques sur les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire. Dans N. Bednarz, & C. Mary (Éds), *L'enseignement des mathématiques face aux défis de l'école et des communautés*. Actes du colloque Espace Mathématique Francophone (CD-ROM). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York : Aldine.
- Kitchener, K (1983). Cognition, metacognition et epistemic cognition. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lebuis, P., & Lamer, S. (1999). Le développement de l'esprit critique et la formation à l'argumentation. Dans L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds), *Enseigner et comprendre* (pp. 117-127). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lipman, M. (1984). *Pixie*. Moncton : Éditions l'Acadie.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Roy A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiantes et étudiants-maîtres au primaire à l'occasion d'un cours de mathématiques présenté selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. New-York : Harbrace Paperbound Library.
- Splitter, J. L., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking : The classroom community of inquiry*. Australie : ACER.
- Tozzi M., & Richard, E. (Éds). (2004). *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche*. Paris : L'Harmattan.

Tremblay, N. (2007). *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Unesco (2007). *La philosophie une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe*. Moufida Goucha (Éd.). Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Secteur des Sciences sociales et humaines. Paris : France.
http://portal.unesco.org/shs/fr/ev.php-URL_ID=11575&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Anne Roy est professeure régulière au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts en recherche portent sur la formation en éducation mathématique. Elle s'intéresse particulièrement aux approches philosophiques, à la formation en adaptation scolaire et sociale en enseignement secondaire et aux problématiques vécues par les femmes dans les domaines scientifiques et technologiques.