Document generated on 04/19/2024 6:11 p.m.

Québec français

De l'expression orale à la construction de la pensée

Michel Sasseville and Évelyne Tran

Number 94, Summer 1994

La communication orale

URI: https://id.erudit.org/iderudit/44426ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Sasseville, M. & Tran, É. (1994). De l'expression orale à la construction de la pensée. *Québec français*, (94), 31–33.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De l'expression orale à la construction de la pensée

Michel Sasseville * et Évelyne Tran*

Depuis 1982, des enseignantes du primaire prennent quelques périodes pendant la semaine pour transformer leur classe en communauté de recherche philosophique [1]. Utilisant le matériel du programme de philosophie pour enfants mis sur pied par Matthew Lipman, elles permettent alors aux élèves de s'engager dans un dialogue qui explore les différentes dimensions philosophiques de leur expérience quotidienne. Par là, chaque élève apprend de plus en plus, grâce à l'intériorisation des différents rapports qu'il établit avec les autres élèves de la classe, à penser par et pour lui-même. Dans ces conditions, l'indicateur du niveau de pensée, chez l'élève, n'est pas ce que l'enfant peut comprendre immédiatement par lui-même, mais ce que l'enfant, avec une certaine assistance pouvant venir de ses pairs ou de l'enseignante, sera capable de faire demain.

Depuis 1985, plusieurs commissions scolaires mènent, en collaboration avec l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal, des recherches sur l'utilisation de la communauté de recherche philosophique pour l'enseignement des autres programmes scolaires tels que art dramatique, formation personnelle et sociale, formation morale, mathématique et français. C'est que la communauté de recherche offre un modèle pédagogique qui semble dépasser largement le cadre disciplinaire particulier de la philosophie. Si penser consiste principalement à dialoguer avec soi-même, et qu'on apprend à le faire en dialoguant avec les autres, alors l'enseignement des différents programmes par le biais de la communauté de recherche pourrait être très bénéfique lorsqu'il est question du développement intellectuel visé par chacun d'eux.

Dans cet article, nous abordons un aspect particulier de l'utilisation de la communauté de recherche puisque nous examinons le lien qui existe entre sa création et le développement de la langue orale. En observant, lors d'une communauté de recherche, les échanges qui ont lieu entre des élèves de 5e année, nous voyons comment et pourquoi cette situation pédagogique peut être utile au développement d'habiletés permettant une communication orale de qualité .

La communauté de recherche

Nous sommes au mois de novembre 1993. Des élèves de 5e année de la commission scolaire Laure Conan viennent de terminer la lecture d'un épisode du roman Pixie écrit par Matthew Lipman. Cet épisode relate une situation vécue par une enfant qui a sensiblement l'âge des élèves. La lecture sert de déclencheur à la discussion qui, elle-même, devient lieu d'expression de sentiments, d'opinions et matrice pour le développement de la pensée. Les élèves dressent la liste des questions dont ils aimeraient discuter en communauté de recherche puis ils choisissent celle qui rallie le plus d'intérêt. Cette question devient le thème de la discussion. « Est-ce que Pixie était dans une prison, puisqu'à un moment donné, elle s'exclame : libre ! libre ! » ? Intéressés, perplexes, refusant de se contenter d'une réponse à cette question, les voilà lancés à la recherche de la compréhension d'un sujet qui les rejoint. Les élèves disent leur expérience personnelle. L'enseignante n'intervient pas avec l'intention d'approuver la réponse qu'elle souhaitait recevoir ou de sanctionner tout autre réponse. Elle cherche plutôt à favoriser l'expression et à stimuler la réflexion des élèves. Elle demande, entre autres, de préciser le sens d'expressions employées, de fournir des exemples, de vérifier certaines relations causales, de rechercher les présupposés, de justifier les positions énoncées, de rechercher des raisons, de découvrir des alternatives. Les principaux échanges de cette recherche sont transcrits dans la discussion(verso).

L'interaction dialogique et la construction du savoir

En relatant leur expérience, les élèves s'exercent, dans un premier temps, à raconter, à décrire, à expliquer avec précision. À ce niveau, il s'agit bien d'expression orale. Les élèves écoutent avec attention parce que les faits exprimés les concernent directement et les impliquent dans la communauté de recherche. On remarque plusieurs exemples qui peuvent paraître redondants. Pourtant cette même redondance permet à chacun de réfléchir sur son expérience en la confrontant à celle des autres. Et les élèves se rendent compte qu'ils partagent une situation semblable sous des formes variées. Ce semblable, ici le rapport aux règlements, crée implicitement un sentiment d'appartenance à un même groupe social. Au-delà

La discussion

La question de Luc : *Est-ce que Pixie était dans une prison, puisqu'à un moment donné, elle s'exclame : « libre ! libre ! » ?*
Rose-Marie : *Je pense que non. Elle disait ça parce que ses parents étaient partis. C'était la première fois qu'ils partaient. Pixie est contente parce qu'elle est seule avec sa soeur.*
Hélène : *Je pense un peu comme Rose-Marie. Mais je pense aussi qu'elle faisait ça pour énerver sa grande soeur. Libre ! Libre ! Elle veut dire qu'elle peut lâcher son fou.*

Préciser le sens des expressions employées

Enseignante : *Qu'est-ce que ça veut dire « lâcher son fou » ?*
Hélène : *Quand elle voit qu'elle est seule avec sa soeur, elle s'énerve. Quand ses parents sont là, elle n'est pas d'même parce qu'elle recevrait une punition.*
Catherine : *Elle se sentait comme prisonnière chez elle. Peut-être qu'il y avait trop de règlements. Mais parce que ses parents ne sont pas là, elle n'est pas obligée de suivre les règlements.*
Enseignante : *C'est intéressant ce que tu dis. Tu crois qu'elle se sentait comme dans une prison parce qu'il y avait trop de règlements chez elle.*
Guillaume : *Pixie se sentait libre parce qu'il n'y avait plus de règlements, parce que ses parents n'étaient pas là.*
Enseignante : *Quand les parents ne sont pas là, est-il possible qu'il y ait encore un règlement à suivre ?*
Richard : *Quand mes parents ne sont pas là, je peux mettre la musique aussi fort que je veux. C'est comme on dit : « Quand le chat n'est pas là, les souris dansent » .*
Enseignante : *Est-ce qu'on peut s'arrêter un peu ici pour expliquer davantage ce que vient de dire Richard ?*
David : *Ça veut dire que le chat, c'est comme nos parents et nous on est comme les souris. Quand nos parents sont sortis, on en profite.*

Préciser à l'aide d'exemples

Enseignante : *Peux-tu donner un exemple.*
David : *Quand mes parents ne sont pas là, je vais fouiller dans le frigidaire, je saute sur mon lit.*
Catherine : *Quand mes parents sortent le soir et que je reste toute seule, je vais me coucher plus tard.*
Alain : *Quand le chat est là, les souris ne peuvent pas sortir parce qu'elles risquent de se faire manger. Mais quand le chat est parti, les souris peuvent sortir.*
David : *Quand mes parents ne sont pas là, je fais ce que je veux. Je joue avec des amis. Quand mes parents arrivent, j'entends la porte de la voiture et je vais vite ranger ma chambre.*
Nicolas : *Chez nous, il n'y a pas de règlements. Je ne me sens pas plus libre, quand mes parents sont partis, que quand ils sont là.*
Jean-François : *Quand je suis chez nous et que mes parents sont partis, il n'y a personne pour me dire quoi faire.*
Enseignante : *Jean-François, que penses-tu de la phrase suivante : « Nous sommes libres quand il n'y a personne pour nous dire quoi faire. » ?*
Jean-François : *Quand je suis tout seul, je suis libre.*

Vérifier les relations causales

Enseignante : *Quand tu es seul, tu es libre ? Êtes-vous d'accord ? Peut-on imaginer une situation où on ne serait pas seul et où on serait quand même libre ?*
Catherine : *Quand tu vas à une fête, tu n'es pas seul. Tu peux danser, tu es libre.*
Enseignante : *Quand tu peux danser, tu es libre ?*
Catherine : *Pas nécessairement.*
David : *Quand ma soeur n'est pas là, je me sens libre.*
Enseignante : *Pourquoi ?*
David : *Parce qu'elle est fatiguante. Quand je joue avec un ami, elle vient me demander de jouer avec elle. Quand elle n'est pas là, elle ne me dérange pas.*
Enseignante : *Comme disait Catherine, tu peux être avec quelqu'un et être libre. Ce n'est pas le fait d'être avec quelqu'un qui ne te rend pas libre. C'est le fait d'être avec quelqu'un qui te dérange. Catherine, c'est quand tu es avec quelqu'un qui te dérange que tu ne te sens pas libre. Pourquoi ?*
Catherine : *C'est mon frère parce qu'il est achalant. Il veut tout le temps se battre.*
Enseignante : *C'est parce qu'il veut se battre que tu n'es pas libre, même si tu gagnes ?*
Catherine : *Je ne gagne jamais.*
Enseignante : *Est-ce que c'est parce que tu ne gagnes jamais que tu n'es pas libre ?*
Catherine : *Parce que je n'aime pas me battre.*

Rechercher les présupposés

Mario : *Quand ma soeur est là, je ne peux pas faire grand-chose. Elle fait des règlements. Quand elle n'est pas là, je fais ce que je veux.*
Enseignante : *D'après ce que vient de dire Mario, qu'est-ce qu'il sous-entend à propos des règlements ?*
Keven : *Il y a quelque chose qui l'empêche.*
Éloïse : *S'il y a des règlements, tu es moins libre, mais tu es toujours libre quand même.*

Justifier des positions

Enseignante : *Veux-tu dire que les règlements sont nécessaires même si quelquefois ça nous dérange ? Est-ce qu'un monde sans règlements serait possible ?*
Jean-François : *Non. Parce que mon père m'a dit « Partout où tu iras, il y aura toujours des règlements. »*
Enseignante : *Es-tu d'accord avec ton père ? Pourquoi penses-tu que c'est comme ça ?*
Jean-François : *Parce que partout où je vais, je vois qu'il y a des règlements.*
Marie-Hélène : *S'il n'y avait pas de règlements, ce serait l'enfer. Il y aurait des batailles. Il y en a qui se feraient frapper.*
Catherine : *Moi, je n'aime pas ça quand je me bats avec mon frère. Je ne me sens pas libre. S'il n'y avait pas de règlements, tout le monde serait libre, mais personne ne serait libre du même coup. Il y en a qui seraient libres, mais il y en a qui ne seraient pas libres.*

Mario : *Si on supprimait les règlements, on serait libre mais on serait en danger.*
Enseignante : *La liberté, ça n'enlève pas le danger. Irais-tu jusqu'à dire que, dans ce cas-là, la liberté ne serait pas souhaitable ? Est-ce que c'est la liberté ou la liberté d'une certaine manière ?*

Rechercher des raisons

Isabelle : *Je ne serais pas capable de vivre dans un monde sans règlements. Avec des règlements, il y a déjà des batailles. Sans règlements, ce serait encore pire.*
Enseignante : *Pourquoi penses-tu que ce serait encore pire ? Qu'est-ce qui vous fait dire que dès que les règlements tombent, c'est encore plus l'enfer ?*
Alain : *S'il n'y avait pas de règlements, on irait à l'école seulement quand on en aurait le goût.*
Enseignante : *Serais-tu plus libre ?*
Alain : *Non. Si personne n'oblige les enfants à aller à l'école, ils n'iront pas et ils ne sauront rien.*

Découvrir des alternatives

Enseignante : *Est-ce que quelqu'un n'est pas de cet avis ?*
Éloïse : *Tout le monde a une tête pour penser. Même s'il n'y a pas de règlements, il n'y aura pas plus de violence, on ne fera pas plus la guerre.*
Isabelle : *Pour répondre à Éloïse. Ce n'est pas tout le monde qui pense comme toi. S'il n'y a pas de règlement, une personne, qui pense autrement que toi, fera la guerre.*
Rose-Marie : *Éloïse dit que tout le monde a une tête, mais il y en a qui s'en servent pour faire des bêtises. (...)*
Enseignante : *Quelles différences faites-vous entre règlement et responsabilité ? Quand quelqu'un dit : « Isabelle, tu es responsable. » Qu'est-ce que ça veut dire ?*
Isabelle : *Par exemple, je suis responsable d'ouvrir les fenêtres. Une responsabilité, c'est quelque chose que je dois faire. Un règlement, c'est quelque chose que je dois respecter.*
Enseignante : *Quels liens peut-on établir entre les règlements, les responsabilités et la liberté ?*
Jean-François : *Quand tu es jeune, tu as moins de responsabilités. Quand tu es grand, si tu as des enfants, tu dois les nourrir, donc tu as plus de responsabilités.*
Hélène : *Plus tu es responsable, moins tu es libre. (...)*

de la simple audience, le groupe s'institutionnalise en communauté de recherche.

L'interaction didactique se situe dans une structure de communication de type dialogique qui, d'une part, donne aux élèves le choix des thèmes de discussion et d'autre part, passe d'une pédagogie de la diffusion à une pédagogie du dialogue. L'interaction didactique ne modifie pas les caractéristiques fondamentales entre l'adulte enseignant et l'enfant élève, particulièrement les différences qui sont liées à la dépendance matérielle et affective de l'enfant vis-à-vis de l'adulte et celles qui concernent le rapport au temps, à l'expérience, au langage. Cependant, l'interaction dialogique modifie considérablement les rapports de pouvoir entre les partenaires : les différences ne sont plus exploitées dans un rapport d'autorité au détriment de l'élève. À ce niveau d'échange, l'objectif est de favoriser la pratique et l'apprentissage de la réflexion. La socialisation du savoir est favorisée par les interactions nombreuses des participants, élèves et enseignante. Les élèves reprennent les commentaires de leurs camarades pour les compléter, les nuancer, les reformuler. À long terme, ils intériorisent le modèle de questionnement qu'ils exercent oralement entre eux. La connaissance ainsi construite prend sa source dans les rapports intersubjectifs qui se nouent entre les élèves. Ces rapports, en retour, entraînent la flexibilité, l'ouverture au changement, le probable et la reconnaissance de la faillibilité de la connaissance humaine.

Ce qui caractérise ceux et celles qui participent à une communauté de recherche, ce n'est pas un savoir fixe, indépassable, qu'ils posséderaient de tout temps, mais plutôt un refus d'ignorer, qui les porte à une quête continue au-delà du savoir acquis. Nourris d'une perpétuelle curiosité, ils retirent, d'une part, pour autant qu'elle vienne à eux, la connaissance de l'univers, et d'autre part, ne voulant pas, ne pouvant pas s'arrêter, ils retirent de l'expérience même de connaître une puissance de connaître. L'institution de cette puissance présuppose une réorganisation de la classe de même qu'une réorganisation de la relation au savoir dans l'apprentissage. En effet, ce « contrat didactique » [2] suppose que l'acquisition du savoir n'est pas le seul fait de la relation univoque enseignante-élève, mais plutôt le centre d'un processus impliquant un réseau de communications diversifiées, une activité au cours de laquelle chacun, dans et par ses relations aux autres, devient agent de la construction de ses connaissances et de sa puissance de connaître. La liberté de pensée s'en trouve, par là, accrue dans la mesure où elle sous-tend une puissance acquise de faire quelque chose. D'autant plus que, ce contrat didactique admet, ce qui est rare à l'école, la possibilité, voire le droit, de chercher sans être obligé de fournir une réponse qui serait inéluctablement approuvée ou réfutée par l'enseignante.

** Responsable de la formation des maîtres en philosophie pour enfants, Université Laval.*
*** Conseillère pédagogique en français, Commission scolaire Lévis-Bellechasse.*

NOTES

1. Au sujet du programme de philosophie pour enfants, lire : Lamy, Jean-Marie. « La philosophie pour l'enfant », *Québec français*, N° 79, Automne 1990, p.28-30.
2. *Après Vygotsky et Piaget, perspectives sociale et constructiviste. École russe et occidentale.* Textes réunis par Catherine Garnier, Nadine Bednarz et Irina Ulanovskaya, De Boeck, Bruxelles, 1991, p. 267-269.