

Quels outils pour analyser une séance de discussion à visée philosophique ? (bibliographie de référence)

Gérard Auguet, professeur agrégé de Lettres Modernes, docteur en Sciences de l'Éducation sur la discussion à visée philosophique, IUFM de Bordeaux

Activité inscrite dans le cadre de l'école, la Discussion à Visée Philosophique (DVP) ne peut faire l'économie d'une réflexion didactique portant sur l'élaboration d'un modèle à fonction de repère et, corrélativement, sur les modalités de mise en place d'une évaluation régulatrice. Nous nous proposons de défendre l'hypothèse selon laquelle la DVP, malgré la diversité des pratiques, peut être modélisée comme un genre du discours, contraignant mais non normatif, de sorte qu'il serait possible de mettre au jour quelques unes des compétences linguistiques et langagières dont les énoncés des locuteurs engagés dans le débat devraient porter la trace.

Dans un second temps, nous examinerons quelques-uns des domaines épistémiques convoqués par une analyse de la DVP comme activité langagière, en nous limitant à sa dimension linguistique, donc en faisant abstraction de tout le matériau non verbal ou paraverbal.

Enfin, nous essaierons, à travers l'étude d'un énoncé d'élève, de montrer que l'analyse de la DVP ne peut se réduire à une somme d'observations parcellaires, mais que tout apport verbal doit y voir sa pertinence mesurée à l'aune d'un ethos corrélé aux contraintes génériques.

La DVP, un genre du discours

Nous tenons à distinguer d'une part " la philosophie pour enfants ", que nous définirons comme une formation discursive prenant position dans le champ de la philosophie et de sa didactique à travers une archive constituée par divers énoncés (textes de M. Lipman, M. Tozzi etc.), des lieux de validation (publications, colloques), un archétype fondateur (le dialogue " socratique "), et d'autre part la DVP, activité langagière au travers de laquelle cette formation s'inscrit dans l'Ecole.

Cette distinction est importante puisqu'elle permet de penser la DVP comme un genre du discours situé à l'intersection d'une scène englobante, la philosophie, et d'une scène générique, le dialogue, de sorte que va s'y élaborer, du fait de ce que nous appellerons à la suite de Dominique Maingueneau un " investissement générique ", une scénographie spécifique qui, dans l'acte même d'énonciation, à la fois dit et manifeste ce que doit être le bon usage de la scène englobante et de la scène générique, dans une mise en scène des valeurs promues par " la philosophie pour enfants " dont la manifestation, sous la forme d'un ethos contraint, fonde la licéité des énoncés et du locuteur.

De cela il ressort que la compétence ultime qui devrait se manifester chez un élève est une " compétence discursive " : être capable de reconnaître la validité d'un énoncé au regard des règles de sa formation discursive, produire une série illimitée d'énoncés licites obéissant aux règles de la

formation discursive de référence, exclure les énoncés relevant d'une formation discursive " autre ", ou les reformuler selon la logique du système organisateur de sa propre formation.

Cependant, cette compétence ne peut se manifester qu'au travers de l'inscription dans une scène générique, dans le cas de la DVP le dialogue, qui lui-même, en tant qu'activité régulée à but externe, possède ses propres règles relevant d'une " compétence interactionnelle " couvrant un champ très vaste, depuis le respect des tours de parole jusqu'aux stratégies de préservation de la face, et participe d'une compétence plus vaste, " la compétence communicationnelle ", qui peut se définir, à la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni, comme " l'ensemble des attitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ".

La DVP se présente à l'élève comme une " situation culturelle spécifique " puisqu'il y est question de philosopher en contribuant à la production d'un " texte " commun. D'où deux compétences qui vont devoir être mises en oeuvre : une compétence textuelle, la maîtrise de l'ensemble des moyens nécessaires à la construction d'un objet langagier cohérent et cohésif, et celle des opérations logico-cognitives requises pour conduire l'examen " philosophique " d'une question ; ces deux compétences se manifestant simultanément (il s'agit de produire un " texte philosophique ").

Finalement, l'élève locuteur idéal - en tant qu'idéalisation régulatrice de l'activité - sera celui qui articulera, outre une compétence purement linguistique (produire des phrases dont la signification est possible ; comprendre ce type de phrases), une compétence textuelle, une compétence conversationnelle et communicationnelle, en conformité avec les règles de la formation discursive de référence (compétence discursive) pour contribuer de manière pertinente à la production collective d'un genre, le dialogue philosophique entre enfants, qui se démarque d'autres variantes génériques proches, de par le caractère réellement oral de l'activité (les dialogues de Platon sont écrits) et la spécificité des participants ratifiés (des enfants).

Quels outils d'analyse ?

Avant de livrer quelques références qui peuvent être utiles au praticien, nous croyons utile de rappeler que les compétences évoquées ne s'ajoutent pas mais forment un réseau de liens complexes de telle sorte que l'addition de réussites parcellaires peut se conclure par un constat de la non-pertinence d'un énoncé. Ainsi avons-nous été confronté, lors de l'étude d'un corpus de Cycle 3, à des élèves qui formaient des phrases correctes, construisaient un " texte " en faisant preuve de compétences argumentatives, le tout dans le plus strict respect des règles de la conversation, mais qui ne percevaient pas le genre dans lequel ils devaient s'inscrire du fait que pour eux la scène englobante était celle des échanges quotidiens. Si nous livrons cet exemple, c'est à dessein, aux fins de prévenir une illusion didactique qui consisterait à penser qu'en agissant sur ce qui semble de prime abord plus simple à corriger, les insuffisances linguistiques, les compétences textuelles, le respect des règles de l'échange, on construirait la compétence générique, étroitement intriquée à la compétence discursive ; si nous pouvons ici nous permettre une analogie, disons que le fait de savoir

correctement choisir des briques et les assembler n'a guère d'utilité si l'on ne possède aucune représentation de la maison à construire.

- Nous passerons rapidement sur la compétence linguistique telle qu'elle est définie par Chomsky, laquelle consiste en la capacité que possède un locuteur de générer une série infinie de phrases dont un " locuteur idéal " peut percevoir la signification ; sa maîtrise parcellaire n'est pas un obstacle à la pratique de la DVP puisqu'on peut constater qu'un élève de Grande Section peut, dans une situation étayée, s'inscrire comme un locuteur pertinent.

- La compétence textuelle peut être analysée en référence aux travaux portant sur la " grammaire de texte " qui étudie, dans une perspective qui dépasse le cadre de la phrase, les modalités selon lesquelles se " tisse " un texte aux fins de parvenir à former un tout, cohésif et cohérent. Les auteurs de référence seront ici Jean-Michel Adam, Bernard Combettes notamment. Toutefois les types de progressions thématiques qu'ils proposent ou les " typologies séquentielles " qu'ils mettent au jour, sont des modèles théoriques dont on ne saurait prétendre obtenir une actualisation pure dans un texte réalisé. D'autant plus grande doit être la vigilance de l'analyste d'une DVP qu'il est confronté à un processus de production et non à un produit, processus qui, de par son caractère oral, ne peut tendre à se textualiser que de manière tangentielle.

- La compétence communicationnelle nous conduit vers une approche d'ordre sociolinguistique ; il ne s'agit plus de se limiter à la phrase ou au texte mais de s'ouvrir au discours, le langage étant alors pensé comme une pratique sociale de sorte que le critère de validation devient la production d'énoncés contextuellement appropriés. Les travaux de référence sont ici ceux de Dell Hymes, de Pierre Bourdieu et, plus centrés sur la compétence conversationnelle, ceux de Catherine Kerbrat-Orecchioni ou d'Erving Goffman. Cette compétence est essentielle et se situe à l'intersection de toutes les autres en cela qu'elle présuppose une représentation de la sphère d'échange (qui dépasse le simple cadre empirique de l'interaction pour intégrer la représentation construite d'une formation discursive aux canons de laquelle il faut se plier sous peine d'exclusion) et du type de production générique qu'elle requiert dans laquelle devront être mises en oeuvre des compétences d'ordre textuel (produire une séquence dialogale argumentative) et linguistique (assurer une anaphorisation correcte suppose la maîtrise du système pronominal et des substituts lexicaux ; préserver la face d'autrui, celle des procédés de modalisation etc.).

Or, comme nous l'avons souligné plus haut, les problèmes majeurs apparaissant, lors des séances de DVP, relèvent, le plus souvent, de la construction par l'élève d'une représentation inadéquate de la sphère d'échange, qu'il s'agisse d'une contamination par des genres premiers d'interaction (la " discussion " familière sans but externe), par des genres sociaux proches (le débat télévisé) ou des genres scolaires mieux intégrés (la résolution d'un problème de vocabulaire prend le pas sur la problématisation d'une notion). Dénotent également une perception problématique de la sphère d'échange les moments où des élèves tendent à réinstaurer le Maître dans son rôle d'expert en le sollicitant pour qu'il leur apporte une réponse définitive (à l'inverse, des énoncés dans lesquels des

élèves lui dénie ce statut face à une question philosophique et font bien la part entre ce qui est un savoir positif fondé sur des règles ou des lois et un savoir provisoire reposant sur un consensus hypothétique, montrent une maîtrise quasi achevée du genre).

Pour éclairer de tels phénomènes, la référence aux travaux de William Labov (" code restreint versus code élaboré ") peuvent constituer une première référence, mais ce sont surtout, nous semble-t-il, ceux d'Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex dont la lecture s'avère primordiale.

- Enfin, concernant les compétences génériques et discursives, les passages obligés demeurent Mikhaïl Bakhtine dont la présentation des travaux par Tzvetan Todorov peut faciliter la lecture et Dominique Maingueneau dont les recherches sur l'analyse du discours constituent une somme qui n'interdit pas que l'on se penche sur les thèses de Bernard Schneuwly relatives aux genres scolaires et sur d'autres approches telles celles d'Antoine Compagnon ou Jean-Marie Schaeffer.

Demeure à interroger la capacité de l'élève à s'inscrire comme locuteur-philosophe : nous n'entrerons pas ici dans le débat sur la " philosophicité " de la DVP, nous limitant à renvoyer aux travaux de Frédéric Cossutta sur le texte philosophique qui permettent de mieux percevoir ses caractéristiques et les types de postures langagières qu'il convoque, avec cette réserve que ses travaux portant sur des modalités scripturales de textualisation, il ne peuvent constituer un modèle pour la DVP quoiqu'ils soient un outils heuristique d'une grande utilité ; et à ceux de Michel Tozzi sur la " didactique du philosophe ".

Exemple d'analyse d'un énoncé

Lors d'une séance de DVP où il s'agit de répondre à la question, " Qu'est-ce qu'être libre ", un élève de CM2 produit l'énoncé suivant : " ben moi je pense pas que en fait euh là dans l'exemple de Pauline et ben c'était c'était qu'en fait ce monsieur et ben il a vécu des choses qu'il n'aurait pas dû véc' véc' vivre [...] et puis autrement j'avais autre chose à dire c'était euh ah euh sur Philippine aussi à un moment elle a dit euh euh les gens les gens qui sont en prison ils sont pas libres [...] et puis qu'ils devraient être libres ou quelque chose comme ça moi c'est ce que j'ai compris et ben en fait [...] c'est de leur faute c'est pas c'est pas que ben oui ils sont pas libres mais ça c'est pas + c'est pas la même chose par exemple que euh en revenant sur la liberté d'esprit de Florence et ben euh j'ai j'avais un article sur les Droits de l'Homme c'était en Tchétchénie et ben en fait ils avaient pas le droit de dire ce qu'ils voulaient.... ".

On le voit, ici l'énoncé est particulièrement complexe puisqu'il consiste d'abord en une interprétation d'un exemple produit par un tiers participant (expression par le locuteur d'un jugement de valeur portant sur la situation relatée - un innocent emprisonné - en réponse à une demande de l'enseignant) ; puis en la mise en relation de cet exemple, dont le lien avec le thème du débat n'était pas explicite, avec un énoncé antérieur pour le contester (opposition entre l'innocent emprisonné et le coupable, " c'est de leur faute "); et au renforcement de cette réfutation par la référence à un

troisième énoncé antérieur, représenté par son thème, " la liberté d'esprit ", dont le locuteur va montrer le caractère précieux au moyen du recours à un énoncé tiers extérieur convoqué, non comme autorité mais comme exemple ; avant de conclure sa longue intervention en insistant sur l'importance de la liberté de pensée, " ... c'est très dur quoi si on a pas le droit de dire quelque chose de dire ce qu'on pense ".

Certes, au premier regard (et nous employons ce mot à dessein puisque nous sommes, de par le travail sur une transcription, dans une activité de " lecture d'oral " qui peut induire chez nous une posture inadéquate), l'argumentation et l'expression peuvent paraître maladroitement. Cependant, étant confrontés à une situation d'oral spontané dans un groupe nous ne saurions juger l'énoncé produit selon les critères qui sont ceux de l'écrit. Si nous adoptons le regard adéquat, alors nous constatons que s'organise une argumentation qui peut se résumer de la sorte :

" il existe des innocents emprisonnés (Pauline), je pense que c'est injuste (locuteur) ; or on dit qu'il faut libérer les gens qui sont en prison (Philippine interprétée par le locuteur) mais certains sont coupables (locuteur) et puisque la liberté de pensée est une valeur (Florence) et que certains meurent pour elle (article de journal) alors, par inférence (coopération interprétative de l'interlocuteur), il faut défendre la liberté de ceux qui sont injustement emprisonnés ou persécutés et donc faire la différence avec les coupables. "

Cette argumentation ne manque pas d'intérêt, de par les liens logiques qu'elle met en jeu, la complexité énonciative qu'elle présente (polyphonie réglée) et la manière pertinente dont s'y prend le locuteur pour présenter les énoncés convoqués de manière qu'ils soient explicites pour tous, tout en assumant, quand cela est nécessaire, la compréhension qu'il en a eue (préservation de la face).

Nous voyons apparaître une posture pertinente où l'élève participant intègre à la fois ce qui relève de son rôle dans l'interaction (réagir, apporter des arguments, des exemples), ce que nous désignons par le syntagme " fonction-participant ", et où il montre qu'il a intériorisé nombre de compétences qui relèvent de " la fonction-repère ", celle qui prend en charge la régulation de l'activité. Il remplit à la fois, de manière autonome, ce qui dans des séances de DVP réglées par un " Dispositif ", relève du travail du Reformulateur (représentation des énoncés), du Synthétiseur (mise en relation des énoncés), du Super-Synthétiseur (représentation de plusieurs énoncés et mise en relation), du Président (respect de la politesse interactionnelle et maintien du but de l'interaction). Nous nous trouvons donc confrontés à un énoncé dans lequel le participant se positionne comme " auteur ", c'est-à-dire articule de manière autonome et en conformité avec les exigences de la sphère d'échange, les fonctions participant et repère.

De ce qui précède, il est légitime de conclure que cet élève a construit les compétences communicationnelles, génériques et discursives pertinentes, lesquelles requièrent / construisent d'autres compétences ici manifestées :

- Sur le plan du langage, celles d'ordre linguistique, textuel, conversationnel, énonciatif qui lui permettent, entre autres, de montrer sa capacité de produire des actes de modalisation (moi c'est ce que j'ai compris), de révision morpho-lexicale (il n'aurait pas du vécu vécu vivre), d'user de modalités diverses d'anaphorisation, notamment conceptuelle, (dans l'exemple de Pauline), capacité également de planifier le contenu de son énoncé lisible dans l'incise métadiscursive, et puis autrement j'avais autre chose à dire.
- Sur le plan cognitif, apparaît sa capacité de mémoriser les énoncés antérieurs (internes au groupe ou convoquant un tiers extérieur) et de les réinscrire dans une trame logique.
- Sur le plan affectif, on perçoit sa capacité de prendre de la distance par rapport à ses affects (" Je pense que c'est injuste " montre un locuteur ? et non L, se désignant comme sujet du monde et non pas manifesté dans l'acte même d'énonciation) ainsi qu'à opérer une décentration.
- Enfin, un savoir encyclopédique est convoqué à bon escient et selon des modalités pertinentes (en tant qu'exemple et non comme opérateur d'autorité transférable sur le locuteur) : " Droits de l'Homme, Tchétchénie ".

Conclusion

Les compétences que manifeste cet élève, desquelles nous n'avons pas prétendu opérer un repérage exhaustif, nous semblent caractéristiques de l'ethos requis par la DVP. Nous entendons par ethos, à la suite de Dominique Maingueneau, l'image de lui qu'un locuteur produit dans son discours, non par le moyen d'un énoncé méta-éthique (" Je suis un apprenti philosophe "), mais par les modalités mêmes de son dire.

Finalement, la question première que devrait se poser celui qui veut analyser une DVP et se trouve confronté à l'épineux problème de l'évaluation de compétences orales, est celle de l'ethos, lequel ne peut se réduire à une simple expression du respect de la politesse conversationnelle ou la production de contenus propositionnels convenus et convenables, mais doit se montrer à travers les faits de langue où peut être décelée l'adoption par le locuteur d'une posture pertinente dans une sphère d'échange contraignante où il a à participer, selon une logique de coopération adversative, et dans le respect du but externe de l'interaction, à l'examen rationnel et raisonnable d'une question en coopérant à l'élaboration d'un texte en conformité avec les lois d'une interaction verbale.

C'est l'état de l'acquisition de cet ethos, indissociable du genre, qui doit, selon nous, être prioritairement l'objet de l'évaluation du praticien soucieux de réguler l'apprentissage de la DVP, non pas que nous voulions dire par là que les compétences linguistiques ou textuelles sont secondes voire inutiles, mais simplement que celles-ci, quoiqu'elles demeurent nécessaires, ne peuvent être

appréciées qu'en tant qu'elles sont subordonnées à cet ethos pertinent dont la manifestation progressive est corrélative à l'entrée de l'élève dans la maîtrise du genre que constitue la DVP.