

Débattre, discuter, argumenter

Carole Lacheray, professeur des écoles, Maîtresse-formatrice et directrice de l'école maternelle de Touques

(Intervention au colloque de Caen des 24 et 25 novembre 2004).

La démarche de discussion philosophique que j'ai choisie de pratiquer avec les élèves n'est pas en soi une révolution. On sait que la maîtrise du langage est un préalable incontournable à tout autre apprentissage. La DVP n'est rien d'autre qu'un outil permettant d'utiliser la langue orale, dans ses différentes fonctions de communication et d'expression, pour mettre en place et améliorer les processus de pensée en recherchant les fondements de tout jugement, de manière critique, en les confrontant à ceux de ses pairs. J'ai pu observer dans ma classe que la mise en place de telles compétences était réinvestie dans les différents domaines du programme scolaire (une plus grande aptitude à interroger les objets de nature différente et à la résolution des problèmes). Le fait d'instaurer ces moments de parole pour les enfants, de leur donner le sentiment qu'ils peuvent être écoutés et que leurs points de vue sont pris en compte, améliore nettement la vie de la classe, parce qu'elle instaure le respect et la tolérance.

La démarche que nous pratiquons est une adaptation de la démarche proposée par Lipman. D'autres façons de pratiquer existent actuellement en France, mais nous avons privilégié les propositions de Lipman parce qu'elles développent à la fois les aptitudes au questionnement et à la recherche entre pairs, et qu'elles sont motivées par une question commune, laquelle n'est pas proposée par le maître, mais issue des interrogations des élèves. Nous accordons au maître le rôle suivant : il intervient dans la discussion en tant que responsable des objectifs choisis (que je développerai plus tard), en questionnant, relançant, demandant des précisions, des reformulations, des arguments, ce qui implique une nécessaire formation à cette pratique. À aucun moment, il ne doit induire une réponse ou donner son avis. Il veille tout particulièrement à préparer la séance de discussion, et à se préparer afin d'être prêt à faire face à d'éventuels dérapages lors de la discussion (propos trop impliquants et intimes ou irrespectueux des autres). Chaque séance dure environ une demi-heure.

UN EXEMPLE

J'ai tenté d'analyser un court extrait d'une discussion dans ma classe de grande section afin d'observer ce qu'elle met en place. La question retenue était " Pourquoi les gens sont-ils amoureux quelquefois ? ". Au cours de cette discussion, les enfants vont cheminer, partant de la définition de l'état amoureux et de ce qu'il vise, vers une réflexion sur les problèmes qui les concernent : le droit ou non, pour les enfants, d'être amoureux, et le fondement ou l'absence de fondement de certains préjugés ou interdits. On peut noter que les propositions des enfants dans la résolution des questions sont de l'ordre du général et de l'impersonnel (emploi du " on ", " les gens ", " les parents ") : les

enfants de cet âge seraient donc capables de se décentrer, quittant ainsi ce stade d'égoïsme exclusif qu'on veut parfois leur attribuer.

D'autre part, le sérieux avec lequel ces enfants de cinq, six ans s'engagent dans la discussion sur un thème aussi " délicat ", l'amour, qui aurait pu donner lieu à des ricanements ou des sourires gênés dans d'autres circonstances, montre à quel point ce moment instauré de parole est important pour eux. Je précise qu'il s'agit d'une classe d'enfants très jeunes pour lequel l'exercice de la parole et de la prise de parole est fort difficile. Les discussions font l'objet de l'établissement de règles : prise de parole, respect de l'écoute (ce qui explique la présence de " philomène ", une peluche aux multiples vertus, dans les bras de l'enfant qui parle et qui sert de bâton de parole). J'utiliserai, pour retranscrire cette discussion, les prénoms des enfants qui interviennent ainsi que le mien (Carole), mes commentaires sont écrits en italique :

Retranscription

Carole : Qu'est-ce que ça veut dire " être amoureux " ?

Benjamin : C'est quand on s'aime très bien.

Mélanie : Je dis que quand on est amoureux, ben, on dit quand même des petits mots doux.

Jessica : Quand on fait des bisous.

Carole : On est amoureux quand on fait des bisous ?

Benjamin : Quand on fait des bisous sur la bouche.

Emilie : Pour être amoureux, il faut être marié.

Esteban : Pour faire un bébé.

Benjamin : Quand on est amoureux, on peut faire des bisous sur la joue aussi.

Les enfants tentent ici de conceptualiser. Pour le faire, ils utilisent la recherche de critères (c'est quand...) pour trouver une définition au mot " amoureux ". On voit se mettre en place une communauté de recherche, chacun essayant de préciser ou d'ajouter quelque chose à ce qui a été dit précédemment, prenant en compte la parole de l'autre, ce que dévoile particulièrement l'emploi du mot " aussi " par Benjamin.

Betty : On peut pas se marier quand on est plus petit que l'autre.

Betty exprime ici le sentiment qu'il y a un problème et pose une question de l'ordre des conventions et des lois.

Esteban : Faire un bisou sur la joue, c'est mieux.

Esteban tente de répondre à Betty en exprimant en quoi l'état amoureux peut concerner les enfants.

Carole : Pourquoi c'est mieux ?

Esteban : Parce que c'est pas la même chose : on veut pas se marier, on veut pas faire un bébé, on veut juste faire un bisou.

Il établit des distinctions et différencie les objectifs (se marier, faire un bisou). Il induit le besoin de créer des catégories, ce que je reprends en compte dans ma question suivante.

Carole : Quelle est la différence entre " être amoureux " et " aimer bien son papa " ou " aimer bien un copain " ?

Emilie : Les grands y peuvent.

Emilie tente de répondre à la question par un argument de droit.

Carole : Est-ce que tu veux dire que les petits n'ont pas le droit d'être amoureux ?

Emilie : C'est quand ils sont grands qu'ils ont le droit.

Mélanie : Il y a le droit d'être amoureux petit... et grand aussi. Mais pourquoi, je sais pas... Les petits, ils ont pas le droit de se marier.

Mélanie prend conscience des lacunes dans ses connaissances qui lui permettraient de comprendre les fondements de cette interdiction. Elle réfléchit et émet une proposition en identifiant ce qui est de l'ordre des conventions (les lois sur le mariage). Elle reprend ainsi les distinctions émises par Esteban.

Esteban : Moi, j'en ai six des amoureuses : c'est Carla, Laura, Iris...

Esteban va ici utiliser son exemple pour préciser sa pensée. Il entre dans un processus de problématisation (comment savoir si je suis amoureux ?) qui le mènera à une résolution.

Carole : Pourquoi dis-tu que ce sont des amoureuses ?

Esteban : Parce que c'est des filles.

Carole : C'est toi qui les a choisies ou ce sont elles qui t'ont choisi ?

Esteban : C'est elles qui...

Carole : Est-ce que toi tu es amoureux d'elles ? Ou d'une ?

Esteban : Je sais pas laquelle.

Carole : Qu'est-ce que ça veut dire alors être amoureux, à ton avis ? Qu'est-ce qu'il faudrait pour que tu sois amoureux d'une de ces filles ?

Esteban : Faut vraiment que toi, t'es amoureux d'elle et elle, elle est amoureuse de toi.

Esteban utilise ici aussi la recherche de critères pour répondre à cette question.

L'utilisation du mot " vraiment " révèle une quête de vérité.

Carole : Ah ? Il faut que ça marche dans les deux sens, sinon ça ne marche pas ?

Esteban : S'il y en a un qui est d'accord et l'autre qui est pas d'accord, on peut pas.

Margaux : Si c'est frère et soeur, ça peut pas se marier.

Margaux propose un contre-exemple qui vient démontrer l'insuffisance des critères d'Esteban. Elle relance la question du droit d'être amoureux pour un enfant et à quelle condition.

Emilie : Dans un dessin animé, il y a Titeuf, il dit " Moi, je vais divorcer de ma soeur ".

Elle reprend des propos qui ont été entendus précédemment et recherche par l'exemple à confirmer ou infirmer les informations qu'elle a reçues (par la télévision !) Elle fait ainsi appel au groupe pour interroger leur validité.

L'analyse de ce court extrait m'amène maintenant à exposer quels sont les objectifs que je poursuis à travers la démarche de la discussion à visée philosophique.

Des objectifs disciplinaires

Je détaille la correspondance de ces objectifs visés par la discussion à visée philosophique et ceux des programmes scolaires de 2002 :

Dans le domaine des langages :

- À l'oral : la mise en oeuvre de la langue orale oblige les enfants à s'exercer et à développer leurs compétences tant au niveau de leur expression que dans leur utilisation d'une syntaxe correcte (utilisation des bons connecteurs de logique, des temps verbaux, formulation de questions et utilisation d'un vocabulaire précis etc.).
- À l'écrit : la recherche d'indices dans la lecture du texte, l'interprétation des discours des personnages qui leur permettront d'émettre une question.
- Je souligne le fait que nous encourageons à la lecture d'oeuvres littéraires après les discussions, l'interprétation des textes se trouvant facilitée par les échanges portant sur des concepts discutés préalablement et présents dans ces oeuvres.

Pour l'initiation à la vie citoyenne : établissement des règles de discussion, respect de la parole et de l'opinion de l'autre, recherche du fondement des valeurs inhérentes à la vie en collectivité...

Quels sont plus précisément les objectifs qui me semblent spécifiques à la DVP et proposés par Lipman ?

Le développement des habiletés de logique et de raisonnement

La séance de discussion sera un moment d'apprentissage au cours duquel l'enseignant incitera, par ses interventions, ses élèves à mettre en oeuvre et ainsi développer les habiletés cognitives nécessaires à une pensée " d'excellence " comme la nomme Lipman :

1. Développer les habiletés à la recherche

Pour apprendre à formuler les problèmes, les estimer, en prendre la mesure et développer les compétences résultant d'une pratique associée à la recherche :

- émettre des hypothèses ;
- identifier les causes et les effets ; les moyens et les fins ; les buts et les conséquences ;
- formuler des problèmes.

2. Développer les habiletés au raisonnement

" Le raisonnement est le garant de la vérité. "

Pour mieux réfléchir, mieux agir, mieux résoudre les problèmes, amener l'enfant à :

- l'expression du sentiment qu'il y a un problème ;
- identifier la cause de ce sentiment ;
- choisir une fin souhaitée ou un objectif ;
- identifier les moyens (hypothèses envisagées) ;
- prévoir les conséquences ;
- choisir entre plusieurs alternatives ;
- élaborer un plan d'action ;
- évaluer ses effets.

3. Développer les habiletés à l'organisation d'information

Pour disposer d'une connaissance efficace permettant l'édification d'un jugement valide, amener l'enfant à :

- rechercher les critères que l'on peut utiliser pour parvenir à un jugement ;
- conceptualiser : établir des comparaisons, des relations, des groupements, classifications, catégorisations ;
- être conscient de lacunes dans les connaissances qui permettraient d'émettre un jugement ;

- décrire, raconter ;
- relever des erreurs de raisonnement (chez soi, chez les autres) ;
- se poser des questions quant à la validité des jugements (les siens, ceux des autres) ;
- rechercher des contradictions (dans ses propos et ceux des autres) ;
- identifier et différencier ce qui est de l'ordre des conventions, des règles (lois), des valeurs partagées (idéaux), des normes (critères servant à déterminer le degré minimal de satisfaction à un critère).

4. Développer les habiletés à la traduction

" La traduction est le garant du sens. "

Pour détenir les outils indispensables à la compréhension et à la communication dans la communauté de recherche, amener l'enfant à :

- formuler correctement (un langage compréhensible par tous) ;
- donner des définitions ;
- reformuler ce qui ne semble pas être compris de tous ;
- exprimer clairement inférences, lien de causalité etc. en incitant à l'utilisation de connecteurs corrects.

POURQUOI PRÉTENDRE À L'APPELLATION "À VISÉE PHILOSOPHIQUE" ?

Complément par Anne-Laure Le Guern, Professeur de philosophie au collège-lycée expérimental d'Hérouville

Quelques brèves remarques

L'activité proposée aux élèves consiste à produire des distinctions (et pas seulement des oppositions) pour chercher à définir, c'est-à-dire à dessiner les contours de ce que l'on recherche. Soit, dira-t-on, mais ceci n'est pas propre à cette activité.

Peut-être en effet. Nombreux sont les moments où, à l'école, l'élève a à expliciter le sens des termes et à construire une définition. Peut-être en effet, sauf à considérer que cette façon d'analyser, de décomposer le complexe en éléments s'ancre dans une tradition philosophique, celle de la division, dont le modèle peut se trouver dans la dichotomie platonicienne ou encore dans l'analyse telle qu'elle est pensée par Descartes dans les *Regulae* ou le *Discours de la méthode*. Même s'il est bien évident qu'on ne va pas s'attendre à une production spontanée de distinctions qu'on identifierait par erreur et ignorance à quelque chose de semblable de la part des enfants, il faudrait sans doute voir comment on peut penser, à partir de la tradition, les relances du maître afin d'instaurer un

apprentissage qui vise à rendre possible une mise en place de distinctions pertinentes. (Par exemple, demander si ce qu'on prend pour une cause n'est pas aussi, sous un autre aspect, un effet.)

Il s'agit également de tendre vers l'instauration d'un discours à la fois en quête d'universel et par conséquent impersonnel et un discours impliqué, ce que l'on voit précisément à l'oeuvre dans l'extrait visionné et analysé par Carole.

Je ne m'attarde pas sur la nécessité de l'accès à la généralisation, effet mais également inducteur du décentrement. Ce qui est à noter dans la vidéo, c'est l'emploi du "on" par opposition au "moi" de l'enfant ou du "moi, ma maman", "moi, mon papa". Cette généralisation est une étape nécessaire de l'apprentissage, même si par ailleurs, le "on" a mauvaise réputation, parce que mot trop "ordinaire" ou signe d'une généralisation facile et abusive.

À chaque fois, il s'agit aussi de chercher à éprouver leur validité. Une façon de procéder consiste à chercher le dissensus, non pas pour donner le goût de la polémique mais bien plutôt pour instituer un sens de la controverse¹, laquelle permet de susciter l'examen. Le désaccord peut être en effet considéré comme essentiel et ne devant pas entraîner comme sa conséquence nécessaire un différend. On voit par là l'importance du rôle du maître dont la présence n'a pas seulement pour fonction de donner un cadre. Le maître doit a minima s'assurer si tous sont d'accord et donner le temps qu'un avis divergent, ou plusieurs, s'expriment. À cet égard également, les "relances" sont déterminantes et la discussion ne saurait être confondue avec une leçon dialoguée ou un échange de questions et de réponses.

Chercher à éprouver la validité de ce qui a été énoncé, c'est aussi demander explicitement des raisons. On touche alors à la radicalité du questionnement. Il y a quelque chose de spécifique dans la quête du fondement. Et les enfants peuvent apprendre, s'ils sont bien conduits et guidés, à ne pas s'arrêter à la surface des choses, comme les adultes peuvent apprendre à entendre une question autrement qu'ils ne le font spontanément.

C'est à ce sujet que le caractère propre de l'argumentation philosophique (et non pas seulement rhétorique) intervient. Il s'agit en effet de les rendre capables de chercher à rendre raison, à rechercher quelques débuts d'arguments, d'exemples ou d'objections (même s'ils ne sont pas capables de formuler une réfutation à proprement parler)², pour mettre en oeuvre cette recherche du fondement. Ainsi la petite fille du document vidéo qui affirme que si quelque chose ne peut se faire (que des enfants se marient) parce que "on n'a pas le droit", faisant ainsi référence à l'autorité, celle de la communauté des adultes, ou à l'autorité de la loi, consiste bien à régresser vers le fondement, même s'il s'agit, encore une fois d'une référence à l'autorité. C'est là la condition essentielle d'un examen plus approfondi qui peut (et doit ?) prendre la forme d'une "mise en liste" d'autres "raisons".

De même, par exemple, la recherche du fondement qui autorise à revendiquer quelque chose comme étant à soi (question des deux fondements possibles de la propriété à partir de la lecture d'un album de jeunesse, par le droit du premier occupant ou par l'usage et le travail), est bien la mise en oeuvre

de la recherche radicale ou encore, pour le dire autrement, l'actualisation de la recherche de la racine. Ainsi, mais ce n'est qu'à cette condition, que la DVP ne serait pas " hors de saison ", même pour de très jeunes enfants³.

Il ne s'agit pas donc pas d'enseigner la diversité historique des thèses des philosophes. Il s'agit d'un apprentissage qui vise à donner les outils nécessaires à l'exercice du jugement pour l'instauration d'une culture de la question beaucoup plus que d'une culture de la réponse.⁴

Toute discussion, cela va de soi, n'est pas philosophique et, pour ce qui concerne la DVP, il ne s'agit pas de débat, si par débat, on entend l'affrontement de positions. Si nous préférons le terme de discussion à celui de débat, c'est bien parce qu'il s'agit en effet de chercher ensemble.

Quelques remarques sur ce "chercher ensemble" ou sur cette élaboration en " communauté de recherche ". Dans la DVP, comme dans d'autres activités, il y a une recherche. Il faut prendre au sérieux ce mot car il y a une différence spécifique entre la DVP et d'autres discussions, quand il s'agit d'étudier une notion de sciences par exemple (mathématiques ou sciences de la vie et de la terre). On peut mettre en oeuvre une communauté de recherche, ce que font bien des innovateurs, y compris pour l'enseignement des sciences. Dans les disciplines scolaires telles que les mathématiques ou les sciences expérimentales, le maître a à enseigner un contenu notionnel. Aussi, même lorsqu'il s'agit de constituer une communauté de recherche, il s'agit de trouver quelque chose qui est à enseigner et qui est déjà là, déjà élaboré et qui va constituer " la bonne réponse ", la réponse attendue, celle en tous cas à laquelle il faut aboutir.

Dans la DVP, il ne peut être question d'une bonne réponse qu'il s'agirait de retrouver. Il s'agit bien plutôt de chercher et de porter l'attention avant tout sur cette recherche, même si des réponses bien évidemment ont déjà été élaborées (Voir à ce sujet un article décisif et clair de François Galichet publié dans les Cahiers Pédagogiques, n° 386, septembre 2000). On peut ainsi distinguer "une question scientifique d'une perplexité philosophique"⁵.

Il est des questions qu'on peut penser problématiques au sens où elles nous embarrassent par rapport à l'espace laïc qu'est l'école, "Quelle religion est la plus vraie ?" (question prise comme exemple par Jean-Yves Château, Inspecteur Général en Philosophie, au colloque de Balaruc en mars 2003, comme exemple de questions périlleuses qui, à cause de cela, inciteraient à s'abstenir de les traiter, et même de les poser, ce qui plaiderait pour la suppression de ces activités). Cependant, l'objet n'est pas de répondre directement à cette question mais de travailler la question de la vérité, et, au mieux, de voir si la vérité se dit de la même façon en ce qui concerne la religion, les sciences expérimentales, l'histoire ou la vérité littéraire. L'objet en effet est bien d'exhiber ce qui permet de juger... et pour le dire avec un vocabulaire brut, de sensibiliser aux différents modes d'administration de la preuve.

Qu'est-ce d'autre que de s'interroger sur l'argumentation quand elle n'est pas la visée efficace de l'argument qui va le plus frapper l'auditoire, mais l'instrument par lequel on peut chercher ensemble

à analyser quelque chose (davantage peut-être qu'à l'établir) ? L'argument ainsi ne clôt pas la question pour trouver comment "défendre une position" mais l'argumentation dont il est question dans la DVP est finalement l'explicitation, l'ex-plication, le déploiement d'une question.

Et c'est bien en cela que la DVP crée les conditions d'une pensée "autonome et critique". On apprend en effet que pour juger, il faut savoir ce qui va nous permettre de juger. Bref répertoire ou de se faire l'écho d'une opinion ou d'un préjugé est déjà une première mise à distance par une mise à plat, à condition qu'il faille y voir l'occasion d'étudier ce qu'il faut avoir éclairci pour, précisément, pouvoir juger. D'où la démultiplication des questions que sont les relances du maître, ce qu'il faut bien apprendre à faire car ce n'est pas ainsi qu'on procède ordinairement. Sur ce sujet, la communication de Françoise Raffin au précédent colloque de Balaruc était fort claire quand elle montrait que la façon particulière dont Socrate répond à une question par une autre question peut paraître dilatoire quand il s'agit en fait d'une nécessité philosophique.⁶

On peut tirer de tout cela quelques conséquences par rapport à l'animation des séances : pour le maître, en effet, son rôle doit porter sur les processus mis en oeuvre. Au cycle 2, il peut consister à faire varier les processus sans les nommer nécessairement. Quand, au cycle 3, il peut paraître essentiel qu'il les nomme : la "relance" est alors une reformulation qui explicite le processus (faire remarquer que le raisonnement repose sur une analogie par exemple).

C'est bien à partir de ces considérations que nous pouvons au moins convenir que la DVP a sa différence propre et qu'il convient sans doute, pour ne pas brouiller les genres et poursuivre tous les objectifs en même temps, d'instituer un moment spécifique.⁷ Par exemple Carole dit bien : "C'est le moment où on apprend à réfléchir", ce qui est en soi peut être contestable mais qui a le mérite d'indiquer clairement aux enfants ce dont il s'agit, à savoir que la DVP est un outil pour une éducation intellectuelle.

(1) Voir Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école, collection Didactique du français, ESF, 1998, troisième édition : 2002.

(2) Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly distinguent l'objection de la réfutation dans leur ouvrage Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école, collection Didactique du français, ESF, 1998, troisième édition : 2002, page 176 par exemple.

(3) cf. Jean-Yves Château "La philosophie à l'école primaire" in Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?, Actes du colloque interacadémique des 26, 27 et 28 mars 2003, MEN Desco, juin 2004, p. 47.

(4) Selon la distinction que fait Michel Meyer entre la rhétorique et l'argumentation : " La grande différence entre la rhétorique et l'argumentation tient au fait que la première aborde la question par le biais de la réponse, la présentant comme disparue, donc résolue, tandis que l'argumentation part

de la question même, qu'elle explicite pour arriver à ce qui résout la différence, le différent entre les individus. ", p. 13 in La rhétorique, Que sais-je ?, n° 2133, puf, 2004.

(5) in Bouveresse Jacques, La demande philosophique. Que veut la philosophie et que peut-on vouloir d'elle ?, collection Tiré à part, L'éclat : 1996, deuxième édition : 1997, p. 58.

(6) Françoise Raffin, "À quelles conditions une discussion est-elle philosophique ?", in Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?, Actes du colloque interacadémique des 26, 27 et 28 mars 2003, MEN Desco, juin 2004, p. 72.

(7) Difficulté que l'on rencontre à chaque fois qu'il s'agit de compétences transversales qu'on ne saurait par ailleurs pas enseigner "pour elles-mêmes", à vide.