

Verba et manent ? Le rôle langagier du maître dans un atelier de philosophie AGSAS

Carole Calistri, maîtresse de conférences à l'IUFM de Nice

L'adage latin affirme Verba volent, scripta manent ("Les paroles s'en vont, les écrits restent"), mais il n'existait pas alors d'appareils d'enregistrement de la voix, et surtout de la voix de son maître !

Je vais regarder de plus près le fonctionnement de la parole magistrale dans un atelier de philosophie de type Lévine, ce qui peut apparaître comme un projet quelque peu sacrilège ou au moins contradictoire sur un certain plan¹, et provocateur vis-à-vis d'une critique souvent faite à ce dispositif, mais la contradiction et la provocation ne sont qu'apparentes, c'est ce que je vais essayer de montrer.

Je vais pour ce faire procéder de la façon suivante : j'évoquerai tout d'abord rapidement les cadres pratiques et théoriques de l'expérience dont je vais parler, ensuite les hypothèses, les questions que ces cadres ont permis de formuler, puis la façon dont on s'y est pris pour essayer d'y répondre, et enfin les éléments d'analyse, qui feront en quelque sorte office de résultats.

Les cadres et les hypothèses

En ce qui concerne les cadres, ils sont de deux ordres :

- Pour ce qui est du cadre pratique, le format est celui de la recherche-action. Il s'agissait de pouvoir fournir en formation continue comme en formation initiale des outils aux collègues, outils de mise en oeuvre et outils d'analyse. Ce travail s'est déroulé dans l'équipe "Développer les compétences orales des élèves" à l'IUFM de Nice². Et le point d'interrogation n'est absolument pas décoratif, car notre souci était celui d'articuler les apprentissages en langue orale et les apprentissages en langue écrite, enfin considérés sur le modèle d'un équilibre et non pas comme cela avait été historiquement le cas, comme deux ordres séparés ou opposés. Il ne sera pas question ici du rapport avec l'écrit simplement parce que la modalité choisie est l'oral (mais pour ceux qui seraient intéressés, cette expérience a donné lieu à la publication d'un petit ouvrage³ où j'évoque dans un chapitre les résultats obtenus en modalité écrite).
- Pour ce qui est du cadre théorique, on peut présenter les choses de la façon suivante grâce à la plume de Jean-Paul Bronckart⁴ : "Les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de socialisation rendu possible par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques". Ce qui, dit d'une autre façon, donnerait : "On apprend à parler - le langage est l'instrument sémiotique qui nous intéresse ici - en parlant avec d'autres.". Avec un raccourci qu'on voudra bien me pardonner, cela nous mène à l'hypothèse suivante : "Si on apprend dans l'interaction, est-ce que l'atelier de philosophie Lévine est-il propre à engager cet apprentissage ?

La méthode

Comment s'y est-on pris pour tenter de répondre à ces questions ?

On a choisi un dispositif aux caractéristiques bien marquées. Nous n'avons pas travaillé avec les réécoutes, essentiellement pour des raisons techniques : la qualité des enregistrements n'était pas suffisante pour permettre à des jeunes enfants d'écouter, d'entendre, de comprendre ce qui avait été enregistré. Nous avons recueilli un corpus de données longitudinal : l'expérience s'est déroulée sur deux années CP-CE1 (les mêmes élèves avec la même enseignante), avec un atelier de philosophie de dix minutes par semaine, dans un lieu socialement marqué, une ZEP. Puis nous avons analysé ces données d'un point de vue linguistique, quantitativement et qualitativement, et nous nous sommes appuyés sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni pour ce qui concernait les interactions verbales en général ; sur ceux de Frédéric François pour ce qui regardait les performances des petits enfants. Je ne peux pas m'étendre davantage mais disons que les échanges conversationnels sont organisés, ils ne sont pas pur hasard imprévisible mais obéissent à un certain nombre de règles que les linguistes contemporains, aidés parfois de philosophes, de psychologues ou de sociologues (cf Goffman), s'efforcent de mettre au jour. L'idée globale étant que le dialogue constitue une chaîne, dans laquelle chaque élément prend sens par rapport à ce qui l'a précédé.

Les résultats

Que dit le maître dans ce type d'atelier ? Théoriquement, peu de choses : il ouvre et ferme l'atelier, il est le garant du temps et de la correction des échanges. Il s'est trouvé que l'enseignante de la classe étudiée en a dit davantage, sans toutefois à notre avis pervertir l'esprit du dispositif. C'est ce que l'on va essayer de montrer. Si on liste les interventions de l'enseignante, en excluant celles qui présentent la question de l'atelier et les annonces de clôture, on peut repérer trois catégories, trois fonctionnements, ce qu'en référence aux travaux de Frédéric François on peut nommer la reprise-marquage (reprise de la proposition d'un enfant), la reprise-maintien (rappel de la question initiale) et l'articulation.

a) La reprise-marquage

On trouve, répétée souvent mot pour mot, la proposition d'un enfant : nous avons bien sûr exclu de cette catégorie les reprises uniquement motivées par des voix peu audibles, des problèmes d'enregistrement, et naturellement celles, très peu nombreuses, qui relèvent d'un feed-back correctif. La répétition magistrale opère une mise en relief et l'interprétation par les enfants peut en être diverse et contradictoire.

La reprise par l'enseignant sans autre commentaire peut indiquer la réception officielle par la communauté : c'est redit par l'enseignant, cela signifie que c'est admis ou admissible.

Mais on peut imaginer également une sorte d'aide à la mémorisation, qui serait équivalente à une prise de notes au tableau.

Cela pourrait aussi se lire comme une double possibilité : l'enseignant le reprend, cela signifie pour les élèves "reprenons-le, c'est à redire" ; l'enseignant le reprend, cela peut signifier : "nous ne pouvons plus le reprendre, c'est déjà dit." Cela pourrait expliquer les deux types de réponses qui suivent de la part des enfants et également le fonctionnement de l'enseignant : il laisse advenir les manières d'assurance puis il engage à une recherche nouvelle, deux propositions relevant de deux actes de langage différents.

D'un point de vue statistique, on constate que ces marquages sont la série la moins nombreuse et leur courbe tendancielle indique une réduction progressive. Nous trouvons là confirmée une option didactique de départ : une posture en retrait par rapport au rôle traditionnel de l'enseignant (l'enseignant sait combien sa parole est prégnante et il limite ce qui pourrait être reçu comme un jugement, et qui entraverait le désir de parler des enfants). Ceci nous invite à considérer autrement, d'une manière générale, les phénomènes de répétition dans la classe. François Rastier⁶ disait dans un colloque à Bordeaux : " la répétition n'existe pas", "répétition" étant à prendre au sens de "reproduction à l'identique inutile", nous oserions ajouter surtout dans la classe. Il y a des échos fonctionnels qu'il importe de déchiffrer comme tels : lorsque l'enfant répète, il n'est pas dans un mimétisme stérile, il joue, il s'approprie, il joue pour s'approprier, il se rassure ; lorsque l'enseignant répète, il accuse réception, il autorise, il balise en suggérant de chercher plus loin.

b) La reprise-maintien

Ce deuxième fonctionnement est plus attendu : il s'agit de la manifestation du maintien de l'orientation signalée par Bruner dans la fonction d'étayage. On constate sur l'année une tendance inverse de la précédente : quasiment absente au début, elle est de plus en plus importante au fil des ateliers.

L'interprétation que nous en donnons est la suivante : les enfants sont de plus en plus nombreux à parler et ils parlent davantage, d'où la nécessité d'une régulation plus nette. Mais la reprise-maintien conserve deux attributs importants :

- d'une part elle se fait presque exclusivement dans les termes de la question initiale ; d'autre part, lorsqu'elle est accompagnée, elle l'est par l'adresse à un ou plusieurs élèves, ainsi dûment sollicités.
- de plus elle s'applique dans deux cas de figure très différents l'un de l'autre. Dans le premier cas, les enfants s'éloignent petit à petit du champ, du monde⁷, et il s'agit de les remettre dans la direction donnée au départ, comme le montre l'exemple qui suit :

ATELIER 40

Pourquoi est-ce qu'on dit des gros mots ? Pourquoi est-ce que je dis des gros mots ? Pourquoi dis-tu des gros mots ?

12. M. là aussi/ c'est quand on dit des gros mots/ mais pourquoi est-ce qu'on dit des gros mots ?

Nicolas :

13. Nicolas B. parce que on est fâché/

14. Thomy pour se défendre

15. Nicolas M. quand on se dispute et après ça peut/ après on peut se dire des gros mots/

16. M. ça/ encore une fois/ c'est quand on dit des gros mots/ réfléchissez/ pourquoi dit-on des gros mots ?

Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent.

Dans le second cas, l'enseignant pousse à explorer la question en demandant "une autre idée?", mais les réponses qui ont déjà été données sont en cohérence avec la question posée, comme dans l'exemple qui suit :

ATELIER 49

J'aime mes parents/ j'aime les fraises/ est-ce que c'est la même chose/ est-ce que ça veut dire la même chose/ est-ce qu'on ressent la même chose quand on dit j'aime mes parents et j'aime les fraises

6. Kylian je suis pas d'accord avec Morgane parce que on peut aimer les fraises autant que les parents puisque ça veut pas dire la même chose/ j'aime les fraises/ c'est j'aime bien manger des fraises/ et j'aime mes parents/ j'aime bien leur faire des câlins/

7. M on dit/ je dis j'aime les fraises/ j'aime le chocolat/ je dis j'aime mes parents/ qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce que tu en penses ?

Ce que nous relevons ici, c'est l'efficacité et le caractère du moyen employé : à la place d'un " ce que tu dis n'a aucun rapport avec la question posée" ou bien d'un " c'est très bien/ ce n'est pas intéressant et qui a une autre idée ?" qui seraient, suivant la terminologie de Goffman, un acte menaçant pour la face, on a une atténuation de ce qui pourrait être menaçant pour ne garder que l'incitation à poursuivre la réflexion. C'est en ce sens que nous disons que ces interventions de l'enseignante ne pervertissent pas l'esprit du dispositif Lévine.

C) L'articulation

Le troisième fonctionnement est celui qui nous intéresse le plus car il touche plus directement à l'étayage conceptuel. Il s'agit des moments où l'enseignante fait ou plus exactement tente de faire franchir un palier à la réflexion des enfants. C'est la série la plus représentée et la plus nombreuse. Evidemment, l'interprétation que nous en pourrions en donner est celle de "chasser le naturel, il revient au galop", la posture en retrait est très difficile à maintenir lorsqu'on a été formé/formaté pour

l'interventionnisme systématique, mais il nous semble que c'est surtout avec la suite donnée par les enfants à ces propositions que l'on peut réfléchir.

En faisant de ces moments des propositions, l'enseignant se tient pour nous dans la zone proximale de développement des enfants concernés (ce qu'il est très difficile de déterminer à l'avance et précisément), si ce qu'elle propose entre dans la zone d'un enfant, il peut se manifester et poursuivre, si ce n'est pas le cas, il n'y a pas d'insistance. Parfois, elle le retente un peu plus tard mais sans jamais contraindre.

Cette aptitude du maître à se tenir dans l'espace proximal de développement sans abandonner son rôle de guide-défricheur est, à notre sens, un modèle à proposer en formation.

Permettre à l'enfant de dire ce qu'il pense mais surtout de penser ce qu'il dit, comme le dit souvent Michel Tozzi : pour cela, ce n'est peut-être pas l'équilibre mathématique qu'il faut viser entre les trois types d'interventions décrites ici. "Mais, maître, tu t'intéresses vraiment à ce que je dis ?" pourrait nous dire l'enfant trop souvent repris. En effet, la reprise-marquage trop fréquente ou/et des articulations répétées conduiraient sensiblement aux mêmes effets nocifs, très souvent constatés, que la correction formelle. On peut user très raisonnablement de ces deux façons de guidage et le plus incitatif est néanmoins constitué par la reprise-maintien, parce qu'il est sur le mode de la proposition ouverte, à laquelle les enfants peuvent répondre... ou non, ce en quoi la position de retrait du maître demandée par le protocole Lévine nous semble respectée dans l'esprit, si elle ne l'est pas dans la lettre...

(1) L'atelier Lévine a pour principe un retrait linguistique du maître "[...] en raison de son identification modélisante, l'intervention de l'enseignant risquerait d'interrompre le travail tâtonnant d'élaboration de la pensée qu'effectuent les enfants. Par contre, sa présence silencieuse et confiante est nécessaire. Car les enfants ne peuvent produire de la pensée sur ces sujets importants que s'ils s'y sentent autorisés. L'enseignant est le garant des conditions de prise de parole et des modes de gestion du temps" (Jacques Lévine, L'atelier-philosophie-AGSAS : " (se) penser avec les autres ").

(2) Dirigée par Marielle Rispail, maître de conférences en Sciences du Langage, dans le cadre du D.I.E.R.F (Département Interdisciplinaire Enseignement - Recherche - Formation).

(3) Apprendre à parler, apprendre à penser: les ateliers de philosophie, C. Calistri, C. Martel et B. Bomel-Rainelli, Collection Projets pour l'école, CRDP de Nice, 2007.

(4) Activité langagière, textes et discours, Pour un interactionnisme socio-discursif, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.