

IV/ Analyse de la séance de Sylvain Connac

Laurent Kuhr, professeur de Philosophie à l'IUFM de Montpellier, université de Montpellier 2

À travers l'analyse d'un débat spécifique, on se posera la question suivante : quels choix pédagogiques et quelles difficultés se posent à l'enseignant qui met en oeuvre un débat à visée philosophique (DVP) dans sa classe ?

A) Déroulement de la séance

Le débat a lieu dans une école de Montpellier (dans le quartier de La Paillade), située en zone RAR. L'école fonctionne de manière coopérative, il s'agit d'une classe multi-niveaux.

D'habitude en cercle, les élèves sont ici disposés en "U", pour faciliter la prise de vue. Le débat dure 45', mais la séance filmée dure 15'. Les élèves sont manifestement habitués aux débats à visée philosophique, ils connaissent les rôles, le sens du travail, la durée.

1er moment : le rappel des règles (du début à 1'20).

À l'initiative de l'enseignant, les trois rôles sont rappelés : un président de séance (qui répartira la parole) ; un synthétiseur (qui rappelle les éléments acquis : ici, c'est le maître qui se chargera de ce rôle) ; un reformulateur (qui répète les idées importantes). Les exigences de la discussion sont rappelées par les élèves : "dire pourquoi", "poser des questions", "ne pas redire ce qui a été dit".

Analyse :

Les élèves connaissent parfaitement le dispositif, et se le sont appropriés. Ils seront, tout au long du débat, attentifs, participatifs, engagés et respectueux.

2e moment : réponses à la question posée : "qu'est-ce qu'une insulte ?" (de 1'20 à 7').

Un tour de table est effectué, durant lequel les élèves s'expriment librement, et tentent de répondre à la question posée. Les élèves passeraient ensuite spontanément aux questions (pourquoi insulte-t-on ?, que faire si on nous insulte ?), mais l'enseignant recadre.

Analyse :

a) Les réponses des élèves sont d'un intérêt variable. Certains élèves cherchent une définition (par exemple la différence entre insulte et "gros mot"), d'autres sont plus descriptifs : "une insulte, ça peut faire mal au coeur" (5'10). L'enseignant est ici confronté à une difficulté pédagogique classique : doit-il s'appuyer sur les interventions plus intéressantes (au risque d'écarter certaines interventions ?), ou bien considérer toutes les interventions à égalité (avec le risque que le débat progresse moins).

b) Reprise : on ne s'est pas mis d'accord sur la définition de l'insulte. L'enseignant recadre le débat, afin de revenir à la question initiale :

- Est-ce que tu as répondu à la question ? Qu'est-ce qu'on se pose, comme question ?
- Qu'est-ce qu'une insulte ?
- Et est-ce que tu réponds à la question ?" (5')

c) Après plusieurs interventions d'élèves, l'enseignant synthétise : "Une insulte, c'est un mot méchant, qui fait du mal au coeur, ou qui peut énerver, et qui peut faire des histoires".

Analyse :

La définition qui est donnée est trop peu précise, parce qu'elle ne reprend que les éléments donnés spontanément par les enfants. Il aurait été intéressant de faire une véritable distinction entre "insulte" et "gros mot", ce qui est d'ailleurs proposé par un élève (2'40). Le fait que la distinction ne soit pas bien établie rejailit à la fin, lorsque Hanane (13') demande : "Quelle est la différence entre insulte et gros mot ?".

3e moment : les questions (7' à 14'50)

Les élèves reprennent le débat en posant des questions, notamment : "Est-on obligé de s'insulter ?", "qu'est-ce qui nous pousse à insulter ?", "comment réagir quand on nous insulte ?".

La fin du débat retourne à la question initiale, celle de la définition de l'insulte, et sa différence avec un "gros mot" :

"Quelle est la différence entre insulte et gros mot ?" (13').

"Un rendez-vous manqué, c'est une insulte, parce que la personne t'a attendu" (13'10).

"Une insulte, c'est un gros mot, une insulte c'est pas bien, c'est méchant" (13'10).

"Une insulte, c'est un gros mot, et une insulte, c'est pas bien, c'est méchant de dire une insulte, c'est malpoli" (14'50) ?

Analyse :

a) On voit apparaître une certaine confusion entre la question de l'insulte et celle, plus générale, de la violence.

b) La non-directivité du débat laisse cours à des réponses souvent relativistes ("une insulte ou un gros mot, pour moi, c'est pareil", "pour moi", "moi je pense que.."). De manière générale, les interventions ont libre cours dans un débat volontairement non directif, sont souvent décevantes philosophiquement :

"Une insulte, c'est un gros mot, une insulte c'est pas bien, c'est méchant" (13'10).

Comment échapper à ce défaut ? Il serait intéressant de cerner un problème précis et défini, qui permettrait aux élèves de construire leur pensée, et non simplement d'exprimer ce qui vient à l'esprit spontanément.

c) Les débats répondent aux questions des élèves. Or celles-ci ne sont pas forcément porteuses d'un point de vue philosophique. Des questions telles que "est-on obligé de s'insulter ?", "qu'est-ce qui nous pousse à insulter ?" vont donner lieu à des réponses un peu convenues. Une question telle que "pourquoi l'insulte nous fait-elle si mal alors qu'il s'agit d'un mot ?" aurait été plus porteuse. Mais il aurait alors fallu que le maître intervienne plus directement dans la conduite du débat.

d) La fin du débat montre que la définition de l'insulte élaborée en commun n'est pas claire, puisque l'on revient à la question initiale.

4e - Synthèse (14'50 à 15'20).

Le maître rappelle la définition trouvée. Il reprend les questions qui sont apparues lors du débat.

B) Quel dispositif pour une D.V.P. ?

Les D.V.P. ne font pas encore l'objet d'un consensus. Leur existence même est parfois remise en question (y compris de la part des professeurs de philosophie, que l'on aurait pu pourtant imaginer favorables à ces initiatives). Mais chez les défenseurs et praticiens de la DVP existent également des débats :

- Le débat doit-il avoir lieu ponctuellement, à l'occasion d'un prolongement, par exemple lors d'une séance de littérature ? Ou bien, au contraire, faire l'objet d'une séance spécifique, et avoir lieu de manière ritualisée et régulière ?

Dans la séance filmée, on voit que le débat fait l'objet d'une séance spécifique et régulière. Les élèves sont habitués, ils connaissent les rôles et les usages du débat.

- Les thèmes choisis doivent-ils être plus personnels, peu "politiques" : l'amitié, l'amour, le fait de grandir, le langage, la liberté ? Ou bien, au contraire, plus "politiques", en tout cas actuels et sociaux : le racisme, la question des sans-papiers, la violence, l'égalité, la justice ?

Le thème de l'insulte est social. Il est très imprégné du quotidien des élèves, dans lequel l'insulte est monnaie courante. La pratique de la DVP est ici très liée à l'éducation à la citoyenneté.

- Les thèmes doivent-ils être proposés, voire choisis par l'enseignant ? Ou bien, au contraire, proposés et validés par les élèves ?

On ne sait pas, ici, ce qui a amené la classe à cette question. On peut cependant supposer que ce sont les élèves qui ont choisi cette question.

- Le débat doit-il être mené par le maître (qui relance, interroge, intervient, régule) ? Inconvénient : les élèves peuvent être plus passifs et moins s'appropriier la discussion. Ou bien au contraire faut-il répartir des rôles (président, synthétiseur, reformulateur) tenus par les élèves, afin de veiller à l'acquisition des compétences sociales et coopératives ?

Dans la séance, l'enseignant se met volontairement en retrait. Les élèves ont des "rôles", inspirés par la pédagogie coopérative et institutionnelle. L'enjeu n'est pas ici qu'intellectuel, il vise aussi des compétences liées au fait de vivre et progresser ensemble.

- Le débat doit-il être dirigé par l'enseignant, qui veillera à ce que les notions importantes soient exprimées et clarifiées, qui rebondira sur les interventions qui lui semblent pertinentes et porteuses ? Ou bien faut-il attendre des élèves eux-mêmes qu'ils construisent et apportent eux-mêmes les éléments ?

Dans la séance, on voit que le maître n'apporte pas d'éléments extérieurs.

- L'enseignant doit-il proposer un apport (de textes, de documents) ? Inconvénient : on revient à une forme scolaire plus classique. Ou bien doit-il s'en tenir aux apports et paroles des élèves ? Inconvénient : les réflexions peuvent rester à un niveau décevant.

Dans la séance, l'enseignant s'en tient à ce que disent les élèves. Il s'agit pour eux de construire leur propre savoir ou, en l'occurrence, leur propre sagesse. La séance se prolonge d'ailleurs par un affichage d'une phrase d'élève sur le mur des "sagesses d'enfants".

Un dilemme pédagogique...

Bien des différences existent donc dans la conduite des DVP, ce qui est naturel pour une pratique récente, qui n'est pas encadrée institutionnellement, et à laquelle les enseignants sont peu ou pas formés. On peut cependant dégager deux grandes orientations :

- une orientation moins directive : l'idéal consisterait alors en un débat réglé par les élèves de manière autonome, et dans lequel l'enseignant serait en retrait. Cette démarche (que l'on voit illustrée ici) a l'avantage de laisser s'exprimer les enfants sans jugement ni évaluation. On voit, d'ailleurs, dans la séance, ceux-ci tout à fait à l'aise et s'investissant réellement dans la recherche (ce qui n'est peut-être pas le cas dans les autres moments scolaires).

Mais avec plusieurs difficultés :

- la réflexion progresse-t-elle vraiment ?
- L'expression spontanée n'est pas forcément réfléchie. Les idées qui nous viennent en premier ne sont pas de la pensée. La pensée débute lorsque l'on cerne une question et donc met en suspens ce qu'on pourrait dire spontanément.
- Derrière la spontanéité apparente des élèves, ne voit-on pas une forme de "discours obligé" ? Les réflexions des élèves semblent parfois étonnamment moralistes et correspondre au discours attendu. Le retrait de l'enseignant serait alors assez relatif.

- une orientation plus dirigée : le maître conduit la séance, il a des objectifs notionnels clairs (faire en sorte qu'une distinction soit établie, qu'un problème soit soulevé, qu'une question soit décidée).

Exemple. Une question est posée : "pourquoi insulte-t-on?". La réponse des élèves est assez factuelle : "parce qu'on nous a insultés". L'enseignant aurait pu ici être plus directif et poser la question : "pourquoi va-t-on insulter quelqu'un et non, par exemple, lui nuire d'une autre manière?". Ce qui aurait permis de préciser un problème.

La démarche "dirigée" a pour avantage de faire avancer réellement les élèves dans la compréhension d'un problème, d'une distinction, ou d'une idée. Au risque, cependant, d'inhiber certains élèves (les mêmes qui, peut-être, sont déjà inhibés à l'oral dans les séances scolaires).

C) Propositions et prolongements

Quels problèmes aurait-on pu approfondir ?

1er problème : la distinction entre "insulte" et "gros mot" ?

La question est clairement soulevée par un élève : "Moi je dis qu'une insulte, c'est pas forcément un gros mot, parce qu'une insulte ça peut être traiter quelqu'un d'animal, de cochon" (2'30).

Il y a aussi des comportements insultants (quelqu'un qui nous attend en vain se sent insulté).

Qu'est-ce qu'un "gros mot" ? Un terme qui ne fait pas partie du registre courant. Le gros mot ne vise pas à blesser : le juron n'est pas l'injure.

Certaines insultes sont des gros mots, d'autres non ("chien", "porc", "débile"). La caractéristique de l'insulte est qu'elle est adressée à quelqu'un, pour le rabaisser et lui ôter sa dignité.

2e problème : pourquoi une insulte est-elle douloureuse/insupportable ?

La question de l'injure soulève un paradoxe : les coups physiques font mal. Les mots ne semblent pas de cet ordre. Or ils sont parfois plus douloureux encore. Ce qui est d'autant plus difficile à comprendre qu'une insulte dit rarement la vérité. Pourquoi se voir traité de "chien", de "cochon" est-il si douloureux ?

L'atteinte qui a lieu par l'insulte n'est pas une atteinte physique (les coups), mais une atteinte morale. Ma dignité est rabaissée, ou ceux de mes proches (on notera d'ailleurs que l'exemple des grands-parents est très souvent cité). Je suis assimilé à un animal, ou à une réalité dégradante. C'est mon honneur et ma dignité qui sont blessés.

3e problème : comment réagir face à une insulte ?

On aurait pu ici introduire un texte de philosophe. On aurait pu présenter le philosophe stoïcien Epictète : un esclave philosophe, devenu, selon la légende, boiteux car son maître, exaspéré par son

calme, lui aurait cassé la jambe afin de le faire sortir de ses gonds (et ce, en vain...). Epictète nous invite à avoir une attitude stoïque, c'est-à-dire à accepter de manière sereine les événements et aléas de la vie. Pour ce faire, il invite à distinguer dans tout événement ce qui ne dépend pas de nous (ce qui nous arrive, les aléas de la vie) et ce qui dépend de nous (notre opinion sur ce qui nous arrive, la manière dont nous le recevons). À propos de l'insulte, Epictète écrivait : "Si quelqu'un livrait ton corps au premier venu, tu en serais indigné ; mais de livrer toi-même ton âme au premier venu qui t'insulte en le laissant la troubler et la bouleverser, tu n'en as pas honte ? " (Manuel, 28).

Ou encore : "Souviens-toi que ce n'est ni celui qui te dit des injures, ni celui qui te frappe, qui te blesse ; mais c'est l'opinion que tu as d'eux, et qui te les fait regarder comme des gens par qui tu es blessé. Quand quelqu'un te chagrine ou t'irrite, sache que ce n'est pas cet homme-là qui t'irrite, mais ton opinion. Efforce-toi donc, avant tout, de ne pas te laisser emporter par ton imagination" (Manuel, Pensée 20).

On pourrait poser les questions suivantes :

- Selon Epictète, est-ce l'insulte ou le coup qui nous font réellement du mal ? Sinon, quelle est la cause ?
- Quelle attitude nous conseille Epictète ? Donner un exemple concret.
- Cette attitude vous semble-t-elle intéressante ? Dangereuse ?

Ce qui aurait donné l'occasion d'une relance du débat, orientée autour d'une question précise (face à l'insulte, faut-il réagir ou accepter avec indifférence ?), et d'échanges d'arguments de la part des élèves autour d'un problème précis.

D) Conclusion

Le débat à visée philosophique doit donc répondre à des conditions différentes, voire contradictoires :

- construire chez les élèves des conditions d'écoute, de respect de la parole d'autrui (compétences liées à l'apprentissage de la citoyenneté) ;
- faire (re)naître chez des élèves parfois déjà en souffrance à l'école une confiance, un intérêt pour la réflexion, une aptitude à s'investir dans une question (confiance en soi) ;
- construire des compétences linguistiques (distinctions, précision, reformulation) et cognitives complexes ;
- s'engager dans une posture de recherche philosophique (sortir du relativisme, rechercher la vérité, conceptualiser, problématiser, argumenter).

La conduite non directive du débat, est très satisfaisante quant aux objectifs liés à la citoyenneté (respect des autres, respect de soi), mais certainement plus décevante d'un point de vue philosophique.

La conduite plus directive du débat, réserve les "rôles" (président, reformulateur, synthétiseur) à d'autres moments (projets...). Elle voit l'enseignant intervenir davantage, tant dans la conduite formelle du débat que dans l'avancée de la réflexion. L'aspect coopératif est certainement moins présent, mais la réflexion peut être plus poussée du point de vue philosophique.

L'idéal serait de pouvoir commencer de manière non directive, afin que les élèves soient en confiance et parlent librement, mais d'aller progressivement vers une détermination plus fine des questions posées, ce qui suppose une intervention plus forte de l'enseignant.