

Analyser les scripts d'un atelier de philosophie

Marie Agostini, docteur en sciences de l'éducation, ATER à l'Université d'Aix-Marseille

Marie Agostini a soutenu une thèse, où elle analyse d'abord la philosophie de Montaigne, en mettant en valeur la notion de tolérance que celui-ci développe, et en rappelant que ce philosophe préconisait de commencer assez tôt la philosophie avec les enfants ; elle montre ensuite, par l'analyse de scripts de discussions à visée philosophique avec les enfants, que cette pratique développe une attitude philosophique de tolérance... Nous donnons à titre d'exemple méthodologique comment elle s'y est pris pour analyser les verbatims. Nous publierons dans le prochain numéro les modalités de mise en place de ces ateliers de philosophie à l'école primaire.

I) But de l'analyse des ateliers de philosophie

L'hypothèse que nous souhaitons mettre à l'épreuve voulait que la pratique régulière du philosopher apprenait aux élèves à devenir plus tolérants. Etant entendu que cette éducation à la tolérance comptait l'apprentissage du philosopher et la connaissance de soi et des autres comme rouages intermédiaires.

D'où la nécessité de la mise en place d'une méthodologie expérimentale visant à comprendre les effets d'une variable indépendante provoquée (l'apprentissage du philosopher) sur une variable dépendante mesurée (l'évolution de la prise de parole au cours des ateliers de philosophie). Dès lors, comment mesurer cette dernière variable ou plus précisément quels éléments prendre comme unités de mesure ? Que devons-nous observer lors de l'analyse de l'évolution de la parole au cours de ces ateliers ?

Pour comprendre l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante, nous devons analyser l'évolution des proportions des types de prise de parole au cours des ateliers, de manière à vérifier qu'il y ait bien un effet d'une variable sur une autre. Nous avons donc décidé de comptabiliser le nombre de prise de parole propre à chaque type susceptible d'apparaître. Comptabilisation qui devait nécessairement apparaître dans un tableau, de sorte que nous puissions comparer les différentes proportions recueillies lors des deux mesures effectuées sur nos groupes expérimentaux : dans un temps t1, en début d'année scolaire 2008/2009 ; puis, dans un temps t2, en fin d'année scolaire 2008/2009.

Mais tous les types de prise de parole n'étaient pas pertinents pour saisir la nature de cet effet. Nous avons distingué trois types de prise de parole précis dont l'évolution des proportions de leur apparition dans les ateliers était susceptible de nous éclairer sur la pertinence de la relation posée entre notre variable indépendante et notre variable dépendante :

1) Les prises de parole qui révélaient la capacité de philosopher de l'élève : que la prise de parole tienne compte du sujet ou non, des réponses précédentes ou non. L'important était d'observer l'effet

de l'apprentissage du philosophe (variable indépendante) sur la capacité à philosopher (indice mesurable de notre variable dépendante).

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce que, comme nous l'avons montré dans notre partie théorique et pratique, la tolérance pouvait être considérée comme une évidence de la raison. Si donc, les élèves apprenaient à faire usage de leur raison, dans le philosopher, ils en arriveraient à concevoir cette évidence.

2) Les prises de paroles qui révélaient une prise en considération positive d'autrui. Car cette prise en considération révélerait une ouverture à autrui. Or, nous avons montré dans notre partie théorique et pratique que l'éducation à la tolérance impliquait nécessairement une mise en relation avec l'autre, soit l'altérité. Que cette mise en relation soit philosophique ou pas, rien que le fait d'échanger pacifiquement, donc sans pour autant que l'échange soit philosophique, rendait possible cette accession à la connaissance de l'autre qui nourrit la tolérance. De sorte, qu'étaient exclues les prises de parole qui, certes tenaient compte des réponses des autres, mais qui relevaient d'un rapport négatif à l'autre : qu'il s'agisse de dispute, de mauvaise écoute, de mauvaise foi ou autre.

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce qu'elle pouvait révéler dans quelle mesure l'apprentissage du philosophe (variable indépendante) pouvait promouvoir cette ouverture positive à l'autre et donc une éducation à la tolérance (deuxième indice mesurable).

3) Les prises de parole qui révélaient une prise en considération philosophique d'autrui. Car, sans relever du rapport négatif à l'autre, toute ouverture à l'altérité n'était pas de facto "philosophique". Il nous a donc fallu distinguer à l'intérieur des prises de parole révélant une prise en considération positive de l'autre, celles qui étaient philosophiques de celles qui ne l'étaient pas.

L'évolution des proportions de ce type de prise de parole lors des ateliers était pertinente parce que nous avons montré dans notre partie théorique et pratique que la nature de la tolérance voulait concilier et philosophicité, c'est-à-dire une exigence critique, et altérité, soit la rencontre d'un différent. Si donc l'apprentissage du philosophe (variable indépendante), amenait les élèves à échanger davantage entre eux, mais d'un échange d'ordre philosophique (troisième indice mesurable), alors il contribuait à les éduquer à la tolérance, et qui plus est, une tolérance démocratique.

Nous pouvions ainsi mesurer l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante selon trois indices d'évolution : celui de la capacité à philosopher ; la considération positive d'autrui ; et enfin, la considération philosophique d'autrui. Notre recherche portait donc sur la différence d'avancement de ces trois indices entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin.

II) Construction des outils d'analyse

Pour comprendre quelles étaient les spécificités de l'évolution de la parole au cours des ateliers de philosophie, nous avons décidé d'ordonner chacune des prises de parole des élèves retranscrite lors de chacun des ateliers dans un tableau précisant à quel type de prise de parole nous avons affaire.

Dans la première colonne devait donc apparaître les lignes de la retranscription auxquelles nous nous référions, puis un "1" devait apparaître dans la sous-catégorie permettant de caractériser cette prise de parole, de sorte à ce que nous puissions comptabiliser le nombre de prises de parole se rapportant à chacune des sous-catégories établies.

La première distinction établie pour catégoriser ces prises de parole comptait trois catégories :

1) La première catégorie devait regrouper les prises de parole qui tenaient compte du sujet de la discussion, mais pas des réponses des autres élèves. Auquel cas, elles manifestaient bien l'intention de s'inscrire dans une démarche de recherche philosophique. Mais pas celle de s'inscrire dans une discussion philosophique. Car, comme nous l'avions vu dans notre partie théorique et pratique, la discussion impliquait la prise en compte de l'autre. Les prises de parole regroupées sous cette catégorie devaient ainsi nous permettre de comprendre l'un des aspects de l'évolution de la prise de parole des élèves participants aux ateliers de philosophie, à savoir si au cours de l'année, ils prennent davantage l'habitude de discuter, plutôt que de produire des réponses juxtaposées les unes aux autres sans interaction.

2) En opposition directe avec la première catégorie, la seconde devait regrouper les prises de parole dites "hors-sujet", c'est-à-dire celles qui ne répondaient pas au sujet initial de la discussion. Cependant, certaines prises de parole, sans tenir compte du sujet initial de la discussion, tenaient compte de ce qui avait été dit précédemment et permettaient de ce fait d'engager une véritable discussion philosophique, même si le sujet avait "changé". Or, le but de cette analyse n'étant pas de voir si les élèves restaient de plus en plus fidèles au sujet initial, mais s'ils philosophaient de plus en plus, les prises de parole où l'élève tenait compte de ce qui avait été dit précédemment ne devaient donc pas rentrer dans cette catégorie. Aussi, précisons-nous que cette catégorie regroupait les propos qui ne répondaient ni au sujet initial, ni à ce qui avait été dit précédemment. Les prises de parole "hors-sujet" ne pouvaient pas être considérées comme du philosopher, dans la mesure où elles ne consistaient qu'en des propositions déconnectées et du sujet initial de la discussion et des propos des autres. Il s'agissait donc de propositions arbitraires. Donc l'analyse des prises de parole de cette catégorie devait nous permettre de voir si, au terme d'une année scolaire de pratique, les élèves parvenaient davantage à inscrire leurs idées soit dans le sujet, soit dans la discussion.

3) Enfin, la dernière catégorie était destinée à l'analyse des prises de parole qui tenaient compte, non pas du sujet initial de la discussion, mais de ce qui avait été dit précédemment, c'est-à-dire de la parole des autres. Comme nous l'avions vu dans notre partie théorique et pratique, c'était dans cette ouverture à l'altérité que se jouait la possibilité même de la discussion certes, mais également d'une

pratique du philosophe susceptible de devenir une éducation à la tolérance. En effet, à la différence d'une prise de parole qui tenait compte de la parole de l'autre, une prise de parole qui ne tenait pas compte de la parole des autres, mais qui était dans le sujet, ne permettait pas d'entrevoir la possibilité d'une éducation à la tolérance. Car cette éducation à la tolérance supposait une accession à la profondeur philosophique de l'autre, à la dimension philosophique de l'altérité, de sorte qu'il y ait une véritable rencontre de l'autre dans toute sa différence.

L'analyse de l'évolution de cette dernière catégorie devait donc nous permettre de comprendre si la pratique régulière du philosophe permettait aux élèves de devenir de plus en plus réceptif ou attentif à la parole de l'autre. De sorte que cette pratique encouragerait leurs aptitudes à s'inscrire de plus en plus facilement dans une discussion qui se caractérise par l'échange, plutôt que leur disposition à produire des propositions indépendantes les unes des autres et, de ce fait, peu constructives, tant d'un point de vue philosophique que social.

Cependant, quand bien même une prise de parole tiendrait compte du sujet ou de la parole des autres, elle n'était pas pour autant philosophique. Or, c'était bien la philosophicité de l'échange que nous avons posée, à l'issue de notre réflexion théorique et pratique, comme l'indice d'une éducation à la tolérance.

C'est pourquoi, à l'intérieur de chacune de ces trois catégories, nous avons différencié des sous-catégories nous permettant de distinguer les prises de parole philosophiques de celles qui ne l'étaient pas :

1) Les sous-catégories qui indiquaient que la prise de parole n'était pas philosophique étaient celles de la "répétition", de la "discussion de l'exemple", de la "dispute", de l'"argument fallacieux" et, enfin, de l'"objection sans argument". Sous-catégories qui sont apparues essentiellement dans la catégorie des prises de parole tenant compte de la parole de l'autre. Mais où l'on voit que toute prise de parole qui tenait compte des dires de l'autre ne relevait pas forcément du philosophe.

Précisons ce que nous avons entendu pour chacune de ces sous-catégories.

- La "répétition" (R.3) : il s'agissait des prises de parole qui soit répétaient les paroles des autres élèves, sans donc rien y ajouter, soit exigeait une répétition.
- La "discussion de l'exemple" (D.e.3) : il s'agissait des prises de parole qui avaient pris un exemple produit par un élève pour le sujet de la discussion, oubliant ainsi sa valeur d'exemple.
- La "dispute" (D.3) : terme que nous avons choisi pour traduire une prise de parole relevant de l'éristique (thème que nous avons abordé dans notre partie théorique et pratique), cette sous-catégorie devait regrouper les prises de parole qui soit insultaient ouvertement un autre élève, soit dénotaient un reproche, voire une attaque envers un autre élève.
- L'"argument fallacieux" (A.f.3) : dans notre problématique théorique et pratique, nous avons présenté quelques-uns des arguments fallacieux les plus fréquents. Il s'agissait de propositions qui étaient utilisées comme des arguments alors qu'elles n'en étaient pas.

- L'"objection sans argument" (O.3) : il s'agissait des prises de parole où la contestation apparaissait sans justification.

2) Pour définir les sous-catégories qui indiquaient que la prise de parole était philosophique, nous avons tout d'abord repris les trois éléments de la "matrice didactique" de Tozzi (2005b) : "argumenter", "conceptualiser" et "problématiser".

L' "argument" (A.1 et A.3) désignait une opinion soutenue par une idée. La "conceptualisation" (C.1 et C.3) indiquait un effort pour définir ou préciser le sens des mots. Les élèves pouvaient alors être amenés à établir des distinctions ou à proposer une articulation de deux concepts entre eux. La "problématisation" (Pb.1, Pb.2 et Pb.3), quant à elle ne consistait pas en une question, mais en l'énonciation d'un problème, c'est-à-dire que cette problématisation concourait au travail des concepts.

A ces trois premières sous-catégories nous avons ajouté celles de la "discussion philosophique de l'exemple" (D.p.e.3) et du "contre-exemple" (C.e.3).

Notons que la sous-catégorie "discuter l'exemple" apparaissait tantôt comme un critère de philosophicité d'une prise de parole, tantôt comme critère de non philosophicité. Nous avons pu constater que la discussion d'un exemple pouvait intervenir selon deux niveaux distincts. En effet, "discuter l'exemple" pouvait signifier "discuter le sens de l'exemple", auquel cas, la prise de parole pouvait être dite "philosophique", car elle contribuait à la progression de la discussion. Mais parfois, "discuter l'exemple" signifiait "revenir sur la situation mise en jeu par l'exemple", c'est-à-dire que l'attention dans ces prises de parole ne tenait pas compte de la valeur d'exemple qui avait été attribuée à une situation en vue d'illustrer une idée, mais revenait sur la description de la situation, comme si c'était cette description qui était l'objet de la discussion. Auquel cas, ces prises de parole n'apportaient rien à la progression de la discussion et ne pouvaient pas être considérées comme philosophiques.

Nous avons considéré que le contre-exemple avait une valeur philosophique parce qu'il obligeait celui à qui il s'adressait d'approfondir son argumentation. D'une certaine manière, il valait comme argument, mais un argument que l'autre ne pouvait pas ignorer sous peine de se voir réfuter.

3) Enfin, nous avons distingué un troisième groupe de sous-catégories regroupant des prises de parole que nous ne considérons pas comme philosophiques, mais qui n'étaient pas non plus radicalement opposée à la démarche philosophique, des prises de paroles nécessaires mais pas suffisantes pour dire que nous avons affaire à de la philosophie : nécessaires, car utiles et propices à l'aménagement d'un travail philosophique, mais pas suffisantes pour garantir la philosophicité de l'échange.

Parmi ces sous-catégories, nous avons distingué les "propositions" (P.1, P.2 et P.3), c'est-à-dire des réponses non argumentées, et des "illustrations" (I.1, I.2 et I.3), c'est-à-dire des exemples, des

anecdotes et même des questions portant sur un cas particulier, lorsque celles-ci portaient bien sur l'aspect descriptif de l'exemple. Notons que les illustrations "hors-sujets" ne pouvaient pas être considérés comme "nécessaires mais pas suffisantes", car étant "hors-sujet" rien ne justifiait de leur nécessité.

La première catégorie "Prise en compte du sujet" comptait donc les sept sous-catégories suivantes : "proposition", "illustration", "argumentation", "problématisation", "conceptualisation", "répétition" et "argument fallacieux". Sous-catégories que, pour des raisons pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 1, I. 1, A. 1, Pb. 1, C. 1, R. 1 et A.f. 1, comme le montre le tableau suivant :

Prise en compte du sujet

Lignes : P. 1 I. 1 A. 1 Pb. 1 C. 1 R. 1 A. f. 1

En effet, les sous-catégories de la "discussion de l'exemple", de la "dispute" et de "l'objection sans argument" se retrouvaient nécessairement dans la catégorie "Prise en compte de l'autre".

La deuxième catégorie "Hors-sujet" ne comptait donc que trois sous-catégories : "proposition", "illustration" et "problématisation". Sous-catégories que, pour des raisons pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 2, I. 2 et Pb. 2, comme le montre le tableau suivant :

Hors-sujet

Lignes : P. 2 I. 2 Pb. 2

En effet, les sous-catégories de l'"argumentation", de la "conceptualisation", du "contre-exemple" et de l'"argument fallacieux" avaient peu de chance de se produire "hors-sujet". D'autre part, il était impossible que les sous-catégories de la "répétition", de la "discussion de l'exemple", de la "dispute", de l'"objection sans argument" se produisent "hors-sujet" puisqu'elles marquaient une prise en compte de l'autre.

Enfin, la dernière catégorie, celle de la "Prise en compte de l'autre" comptait douze sous-catégories : "proposition", "illustration", "argumentation", "problématisation", "conceptualisation", "discussion philosophique de l'exemple", "contre-exemple", "répétition", "discussion (non philosophique) de l'exemple", "dispute", "argument fallacieux" et "objection sans argument". Sous-catégories que, pour des raisons pratiques, nous avons désignées par les abréviations suivantes : P. 3, I. 3, A. 3, Pb. 3, C. 3, D. p. e 3, C. e.3, R. 3, D. e. 3, D. 3, A. f. 3 et O. 3.

Prise en compte de l'autre

Lignes : P. 3 I. 3 A. 3 Pb. 3 C. 3 D. p. e. 3 C. e. 3 R. 3 D. e. 3 D. 3 A. f. 3 O. 3

Pour plus de lisibilité, dans la présentation globale de l'analyse de chaque atelier, nous avons surligné chacune de ces catégories avec une couleur différente : en jaune, la catégorie regroupant les

prises de paroles tenant compte du sujet ; en gris les prises de parole considérées comme "hors-sujet" ; et, enfin, en bleu, les prises de paroles tenant compte des réponses des autres élèves.

Dans un même souci de clarté, nous avons utilisé trois couleurs de police différentes pour spécifier à l'intérieur de ces trois catégories quelles étaient les prises de parole qui pouvait être considérées comme philosophiques ; nécessaires mais pas suffisantes ; et, enfin, non philosophiques.

Les sous-catégories A. 1, Pb. 1, C. 1, Pb. 2, A. 3, Pb. 3, C. 3, D.p.e. 3, C.e. 3, désignant toutes des prises de paroles philosophiques, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police bleu.

Les sous-catégories P. 1, I. 1, P. 2, P. 3, I. 3, désignant toutes des prises de paroles nécessaires à la discussion mais pas suffisantes pour en garantir la philosophicité, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police noire.

Les sous-catégories R. 1, A.f. 1, I. 2, R. 3, D.e. 3, D. 3, A.f. 3, O. 3, désignant toutes des prises de paroles non philosophiques, ont été inscrites dans le tableau en couleur de police rouge.

Une fois le but de notre analyse posé et son outil construit, nous avons pu analyser les retranscriptions des ateliers de philosophie. Une première observation tend à constater une tendance : il semblerait que, pour les groupes expérimentaux, il y ait un regroupement des prises de paroles vers les catégories signalant la "prise en compte de l'autre", alors que la répartition des prises de paroles pour le groupe témoin semble rester relativement identique entre les deux mesures.

Des analyses plus précises nous ont permis de mesurer l'effet de notre variable indépendante sur notre variable dépendante selon les trois indices d'évolution que nous avons distingués : celui de la capacité à philosopher ; la considération positive d'autrui ; et enfin, la considération philosophique d'autrui...