

Les conditions de réussite du dispositif d'interaction lié aux discussions philosophiques : un point de vue de la psycholinguistique

Contribution à la table ronde (Unesco, nov. 2012)

Emma Auriac-Slusarczyk, maîtresse de conférences, Hdr, Clermont Université, Laboratoire ACTé, Projet SHS
Région Auvergne

Contribution à la table ronde (Unesco, nov. 2012)

La table ronde de Philoformation s'est faite autour de deux schémas de discussions : dans l'un, l'animateur est très présent et toutes les prises de parole convergent vers lui ; dans l'autre, il n'est plus du tout intervenant, même s'il semble encore présent physiquement. Très succinctement, la question de la table ronde était : "Est-ce que le passage de l'un à l'autre schéma (quel que soit le sens du passage), est un progrès ?".

A l'issue de cette table ronde, nous défendons que la distinction des deux types de structuration (A et B) pensés a priori comme potentiellement opposables ne tient pas. De même, le passage envisagé de A vers B ou B vers A, comme symbolique d'une variation d'une discussion à l'autre, ou représentatif de l'évolution au fil de la pratique des discussions, ne nous semble pas un bon angle d'attaque. Toutefois, nous sommes convaincus que les animateurs, enseignants ou autres, gagneront à être justement mieux formés à comprendre que la structuration des raisonnements provient du dedans de la discussion et non du dehors. Les aspects socio-relationnels, qui entrent en ligne de compte, ne font du dehors qu'apporter une grille de lecture incomplète.

Nous avons, dans nos premiers travaux, tentés de mettre en évidence ce qui dominait lorsqu'on s'intéresse à la fois aux aspects sociaux ou structuraux (comment se gère la prise de parole), relationnels (qui s'adresse à qui) et cognitifs (créativité dans les idées émises, raisonnements contextuels produits, jugement ou prise de position tenus). Or, l'aventure intellectuelle raisonnée se produit, non grâce à un changement fondamental dans la structure d'échanges (aspects socio-relationnels), identique aux autres situations (conversations coopératives en classe), mais au regard d'un transfert progressif des capacités cognitives de l'enseignant et de quelques élèves, aptes à la créativité, au raisonnement et au jugement, à l'ensemble de la classe. Ceci se produit si l'on regarde l'évolution de ces aspects sur une année entière.

Dans ce cadre, l'essentiel porte ainsi davantage sur les modalités de créativité (nombre d'idées émises, degré de divergence des idées émises : caractères convergents versus divergents des idées émises), de raisonnement (capacités à l'argumentation de manière intrapsychique, transfert des raisonnements individuels vers des raisonnements collectifs) et de positionnements (capacités à envisager une position, qui bien que toujours relative à la discussion tenue, est une capacité positive en soi). Or, si l'on tente de mettre à l'épreuve comparativement chacun des modèles, A puis B, on

peut légitimement trouver de part et d'autres autant d'avantages que d'inconvénients à privilégier une prise de parole centralisée sur l'enseignant (A) ou distribuée entre élèves (B).

Dans le cadre du dispositif A, le retour du dire vers l'enseignant permettra un enrichissement du vocabulaire (les élèves, quel que soit leur âge, ne disposent pas des termes adéquats et gagneront à ces reprises enseignantes); de même, il permettra à l'enseignant d'essayer une contre-argumentation (parfois c'est l'enseignant qui force ainsi une bascule, une mise en abîme d'un consensus porté par l'ensemble des élèves, consensus qui gagne à être brisé, au sens d'un dépassement positif de la doxa ; enfin l'enseignant porte, en tant qu'adulte, un rôle ponctuel de mise en doute des propos tenus, qui permet à l'enfant-élève de voir sa pensée reformulée en miroir, mais dégagée de sa certitude. La posture de la mise en doute est aussi nécessaire que celle d'écoute pour confronter l'élève à ce retour sur sa pensée. L'étude de corpus nous a montré que l'une des valeurs ajoutées du dispositif de discussion philosophique en classe, est d'amener les élèves à introduire dans leurs propres propos des nuances que les linguistes nomment des modalisations de propos, soit des manières de minimiser/maximiser les affirmations ("peut-être, sans doute, je n'en suis pas sûr mais..., il me semble que...). Ces tournures langagières indiquent que la pensée est en train de se former, qu'elle n'est pas aussi tranchée que certains assertions verbales le laisseraient penser. C'est davantage la trace du fait que l'élève a déjà examiné pour lui-même le fait que sa pensée n'est pas totalement stabilisée : sa pensée est en mouvement. Entendre ces nuances participent à décrire, via la praxis langagière, le caractère évolutif de la pensée autant individuelle que collective. Les retours du dire vers l'enseignant servent ainsi fondamentalement le discours collectif tenu, en tant que pensée à la fois distribuée et partagée. L'un des éléments à retenir dans ce cadre est que la discussion n'est que l'épiphénomène d'une pensée qui va continuer au-delà de l'espace interlocutoire, position qui a été largement tenue par plusieurs d'entre-nous à la table ronde. Or, la parole de l'enseignant peut dans ces renvois être aussi mal ajustée et favoriser une trop grande orientation de la pensée de l'élève (déformation des propos), proposer une sélection partielle des idées (qui rompt la génération d'idées mieux partagées quand elles restent au niveau d'intelligibilité des élèves, qui, ce quel que soit leur âge, partagent les manières d'aborder le monde que l'adulte ne perçoit peut-être plus, tant sa représentation adulte est habituée à une forme d'intelligibilité), enfin proposer des formes de jugement ou de position qui seront là encore mal adaptées au niveau cognitif des idées émises par les élèves.

Dans le cadre du dispositif B, les avantages proviennent essentiellement du fait que les élèves possèdent la capacité d'explorer d'eux-mêmes des idées (leur seule mention suffit à enrichir la vision du monde qu'ils élaborent, où l'élaboration vaut organisation et participe d'un bénéfice humain selon l'approche Lévine rappelée à juste titre dans cette table ronde). Or l'exploration d'idées passe chez les élèves, davantage encore s'ils sont jeunes, mais pas uniquement, par des phases d'accumulation (il faut parfois que l'enseignant s'efface véritablement pour que le monde des exemples prenne de l'épaisseur) ; dans ce cadre encore, les élèves génèrent des raisonnements par glissements, glissements un peu flous (une idée entraîne une autre sans que les liens, causes, effets, parentés, catégories, etc., ne soient produits simultanément). C'est alors l'enseignant qui peut

aider à une reprise de certains liens entre les idées. Car laisser les élèves organiser seuls leur pensée peut aussi les conduire à une forme de stagnation cognitive, voire d'incompréhension mutuelle, et les délaissés dans un espace interlocutoire où l'absence de raison prend le dessus face à l'accumulation d'idées qui sature la pensée collective. Cet effet de désordre apparent est bien souvent ressenti par l'enseignant qui peut s'en saisir comme moment de charnières, moment de ruptures possibles où il peut gagner à investir la scène interlocutoire.

Pour conclure, nous voudrions attirer l'attention sur le fait qu'il est important d'étudier (et de réétudier) les discussions du dedans. Un prochain numéro (Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dulbecco, "Quand les enfants philosophent : analyses plurielles du corpus Philosophèmes", Cahier du LRL, 5, à paraître, Presses Universitaires de Clermont-Ferrand), consacre la présentation du travail pluridisciplinaire réalisé par des chercheurs en sciences du langage, en psychologie et en sciences de l'éducation sur la base d'un corpus commun de discussion. Le corpus Philosophèmes, basé sur le recueil et la transcription de discussions à visée philosophique tenues dans des classes de l'école primaire et de collège, est étudié en tout ou partie par chaque spécialiste. Les chercheurs y traquent les mouvements de pensée présents dans les dialogues entre l'enseignant et les élèves. Ceci peut permettre de lire en quoi la discussion, en elle-même, regorge de mouvements (non réductible à A versus B), car comme l'explique un élève (Ecole de la source, colloque Unesco, 2011) :

"Alfred (élève): **une discussion** ça peut partir dans d'une phrase/et après **ça se continue au fur et à mesure** ." C'est une vision, du dedans, en interne. L'animateur a tendance à être plus méta, et dans le recul posé à envisager **le débat** avec une vision plus idéale que réaliste, "Michel (animateur) :un point aussi qui peut être important pour que **le débat** avance/c'est d'essayer de **pas re-dire** quelque chose qui vient d'être dit/et puis surtout d'essayer d'apporter chaque fois des **idées** qui sont un peu **nouvelles** ." (Extraits d'une discussion tenue lors d'ateliers au sein du colloque Unesco, 2011).

Alors, discuter, est-ce renouveler ou continuer sa pensée ?