

Comment parle-t-on pour apprendre à penser dans une D.V.P.

Carole Calistri, maîtresse de Conférences en Sciences du langage à l'ESPE de Nice

Michel Tozzi liste, en précisant la didactique de l'apprentissage du "philosopher"¹, les trois capacités intellectuelles sollicitées : problématiser, conceptualiser, argumenter. Dans la deuxième ["conceptualisation de notions (analyse, définitions et distinctions conceptuelles)"], on peut voir une parenté avec une activité identifiée par les linguistes dans deux domaines, l'activité définitoire, terminologique, qui constitue l'essentiel de la lexicographie pour ce qui concerne la spécialité "écrite" et qui est présente, pour ce qui concerne l'oral, spontanément dans la quasi-totalité des discours ordinaires :

"L'activité définitoire est, en effet, intrinsèque à la pensée humaine dans la mesure où elle est à la base de la communication et de la compréhension réciproque: l'accord (ou le désaccord) sur le sens des mots est à la base de la réussite (ou de l'échec) de la communication. Définir un mot signifie expliciter le sens du mot de façon à éviter toute ambiguïté et à en réduire la polysémie, souvent considérée comme source de richesse mais aussi de malentendu (Molinari, 2010)".

Et d'une manière évidemment plus nette dans les discours didactiques ou en contexte didactique.

On se propose de regarder ici² comment et par qui l'activité définitoire est prise en charge. La perspective est commune à une grande partie de nos travaux et rejoint celle précisée dans le groupe d'études Philosophèmes, dirigé par Emmanuelle Auriac-Slusarscyk, de rechercher les spécificités, dans les différents domaines des S.H.S., des dispositifs de réflexion philosophique orale scolaire.

On indiquera tout d'abord une description des éléments concernés et les figures, au sens rhétorico-barthésien du terme (Barthes 2002, 1977), qui correspondent à la convocation de ces éléments et à un agencement spécifique. Puis on cherchera à repérer lesquelles de ces figures ont des occurrences dans le support choisi, quelles particularités peuvent être décrites et éventuellement si l'on peut, à partir de là, esquisser un modèle.

I) Éléments et figures

On considèrera, pour l'activité définitoire, un premier élément (le mot/ la notion/ l'entrée, en termes de lexicographie) et un second, son explication/explicitation, sa définition. La nécessité de devoir évoquer, comme on vient de le faire, l'un après l'autre ces deux éléments est due aux contraintes syntaxiques de notre langue, et n'implique pas que l'on recherchera exclusivement cette chronologie ; on peut dès à présent envisager que ces deux éléments pourraient se trouver dans l'ordre inverse, c'est-à-dire des parties, éparées ou non, mais rassemblées dans un faisceau définitoire de manière identifiable et suivies du mot/de la notion. Les figures en question seront celles de l'élicitation, de la glose et de la reformulation.

A) L'élicitation

Selon A. Cicourel(1988) :

" Elicitation is a special kind of discourse usually involving two parties. One party often controls the exchange. This dominance may be temporary because of the role afforded the party performing the elicitation. A reporter for a newspaper or radio or television can interview a powerful politician. The reporter's skill in eliciting information can provide him or her with temporary domination and some measure of power within the interview itself because the exchange is a new, circumscribed speech event that can make problematic or at least mitigate the politician's external source of dominance. The reporter's possession of information and the ability to reconstruct this information to influence other audiences despite possible subsequent objections by the politician constitutes a significant source of power³".

Ceci nous permettra de prendre en compte le fait qu'il existe ou non entre le mot/la notion et son explication un lien explicite (ici entre les deux il y a une sollicitation) et une différence de statut institutionnel et discursif entre le sollicitateur et le-s sollicité-s. De ce point de vue, on peut garder à l'esprit trois des quatre modèles indiqués par R.Vion (2000) dans la typologie des interactions et classés parmi les interactions complémentaires : la consultation, l'enquête et l'entretien. Dans ces trois types d'interaction verbale, R.Vion signale un rapport de places inégalitaire institutionnalisé dans lequel "occuper la position basse ne saurait être vexatoire" (p.129). C'est bien le cas dans le support choisi où l'animateur est d'une part adulte, par rapport au groupe d'élèves mineurs et expert, par rapport aux élèves, qui bien qu'ayant une petite expérience dans le dispositif, sont des novices. Par ailleurs, chacun des modèles cités plus haut est significatif d'une relative ambiguïté (aux sens étymologiques de "de chaque côté" et "tous les deux ensemble") qui nous intéresse : institutionnellement, la consultation telle qu'elle est définie par R. Vion (p.130) concerne "toute interaction complémentaire dans laquelle l'un des protagonistes dispose d'un savoir et/ou d'un pouvoir spécialisé reconnu". C'est le cas de l'animateur, mais dans la consultation, c'est l'interlocuteur occupant la position basse qui sollicite la compétence du premier. Pour ce qui est de l'enquête :

"C'est le spécialiste qui recherche des informations et des éléments de connaissance et qui, contrairement à la consultation, prend l'initiative de l'interaction [...] Contrairement à ce qui se passe dans la consultation, le sujet qui accepte de participer à une enquête se trouve engagé dans une interaction dont il ne connaît que très partiellement les finalités (p.131)".

Ce point pourra être un objet de débat : les élèves engagés dans l'interaction de la DVP connaissent les objectifs généraux (apprendre à réfléchir, à penser par soi-même, à philosopher, à discuter philosophiquement), mais perçoivent-ils la perspective qui organise les interventions de l'animateur ? Ce qui lui fait choisir de rebondir sur tel aspect ou tel autre ; de négliger ou de minimiser telle réponse ou telle partie de telle réponse ? Enfin l'entretien, toujours selon R. Vion, se caractérise par la recherche d'une parole authentique chez l'informateur. En cela, l'entreteneur est l'obligé de l'entretenu.

B) La glose

Le glossaire "J'y serre mes gloses"⁴ était anciennement le recueil des gloses, du latin glossa, mots repérés par le professeur comme difficiles pour l'apprenti et nécessitant à ce titre une explication, une spécification, pour laquelle on fournit cependant une acception contemporaine (A. Steuckardt, 2003) :

"Commentaire métalinguistique spontané - un commentaire épilinguistique selon C. Julia qui reprend la terminologie de Culioli - qui donne des instructions aux auditeurs interprétants dans leur travail. L'auditeur interprétant est en fait sommé d'accomplir un travail interprétatif supplémentaire par rapport à celui qu'il ferait spontanément ; sans cela et il est sommé de le faire dans une certaine direction, plus ou moins nettement indiquée (p.25)".

Ceci nous permettra de prendre en compte, contrairement à l'élicitation, les occurrences où la définition est donnée spontanément, sans sollicitation.

C) La reformulation

Pour Marie-Claude Le Bot et alii (2008) :

"Reformuler, c'est formuler à nouveau et/ou formuler différemment, peut-on lire dans les dictionnaires ; or, si le préfixe -re a bien pour une de ses acceptions celle d'itération, formuler, en revanche, engage toujours une situation d'énonciation singulière, forcément unique et distinctive. La reformulation s'inscrit donc dans un processus particulier qui, dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, re-dit un propos antérieur. Ainsi la reformulation impose-t-elle dans son mieux-dit du déjà-dit [...] (p.11)".

Ceci permet de prendre en compte les phénomènes de co-élaboration de la définition (entre l'animateur et les enfants, entre les enfants) ; mais c'est spécialement intéressant ici car l'un des rôles est spécifiquement dévolu à cette activité de reformulation, le synthétiseur ici, mais aussi l'observateur à qui le dispositif assigne une tâche de balisage de la réflexion collective avec une incitation à la contraction, comme le marque le terme choisi de synthétiseur.

II) Les occurrences

Dans la perspective de l'esquisse éventuelle d'un modèle, on a choisi de présenter les occurrences de la plus ténue à la plus nombreuse.

A) La glose

Si l'on ne tenait compte que du marquage lexical ou syntaxique de la glose - commentaire explicatif spontané - dans les énoncés produits, cet exemple pourrait convenir en donnant dans le même énoncé (quoique ce ne soit pas une obligation, le glossateur peut aussi gloser un terme employé par un autre, mais cela implique qu'il le reprenne dans son propre énoncé) l'entrée et sa définition:

41. Judith : ben moi **discuter** 'fin/ c'est pour partager nos pensées

Il faut dire un mot rapide du "c'est pour", qui indique que c'est une réponse plus adaptée à la question qui est "à quoi sert de discuter ?" [question en effet proposée comme guidant l'ensemble de la D.V.P. et donnée par l'animateur deux tours de parole plus haut], qu'à une question qui serait "qu'est-ce que c'est que discuter ?", qui engagerait une activité explicitement définitoire. Mais le cadre théorique choisi est celui de l'unité de l'interaction dans lequel tout phénomène ne peut être saisi qu'en considérant que celui-ci advient dans une succession nécessairement "modifiante" (c'est-à-dire que l'on n'aurait pas pu assurer que le phénomène en question se produirait/ se serait produit si ne s'étaient pas produits comme ils l'ont été tous les tours de parole préalables à celui dans lequel le phénomène a eu lieu). Pour le tour qui nous occupe, l'activité définitoire est en quelque sorte attestée par l'animateur, trois tours de parole plus loin :

45. M. : voilà/ donc **discuter** c'est partager / c'est donner des idées / c'est partager les idées qu'on donne /oui?

Mais celle-ci s'inscrit dans la demande générale de définition qui parcourt l'activité intellectuelle et linguistique dans une D.V.P. (et on sait que ce groupe d'élèves n'en est pas à sa première fois). Et c'est, en partie ce pourquoi nous n'avons pas relevé ce type d'occurrences dans cette figure. En effet, la glose de spécification du sens (Julia, 2001), en ce qu'elle est spontanée, indique pour nous la prise en compte de l'auditoire, habileté communicationnelle (à inscrire peut-être dans la ligne de la théorie de l'esprit) ; mais aussi de ce que l'auditoire peut comprendre/savoir/penser de ce qui est dit. Il nous paraît que cette attitude est assez différente de celle qui fait obtenir un commentaire à partir d'une sollicitation, qu'elle soit générale (le dispositif "habitué", que la chose soit explicitée ou non, à la production de définition, c'est une sorte de règle du jeu de langage particulier à la D.V.P.), spécifique à l'atelier (ici la question n'incitait pas directement à la définition, mais la demande de définition était d'une certaine manière "contenue" dans la réflexion proposée aux enfants : à quoi ça sert de discuter? implique qu'à un moment ou à un autre on dise en quoi cela consiste) ou à l'intérieur de l'interaction.

Du strict point de vue que nous avons précisé, il n'y que deux gloses dans la DVP choisie, toutefois on peut relever des manifestations qui s'en approchent et les unes et les autres concernent deux sortes de mots. La première catégorie (les simili-gloses !) est constituée par les explications des différents rôles ou métiers. D'une façon très intéressante, on constate une sorte d'intégration du premier agencement proposé par l'animateur.

première présentation

animateur : Entrée + sollicitation

élève : Définition</th>

première intégration

deuxième

3. Michel: [...] alors par exemple Paul est euh président/est-ce que tu peux me dire/ce que c'est qu'être président/donc le responsable des micros donnera la parole à ceux à qui ensuite le président donc la donnera/alors c'est fait ça marche/ voilà/alors tu dis/ton rôle c'est d'être quoi?

4. Paul : ben/euh---de euh je vais diriger le débat

5. Michel : oui

6. Paul : et--- je vais donner la parole

17. Michel : d'accord/alors Jérémie/ quel est ton/quelle est ta fonction?

18. Jérémie : euh moi je suis synthétiseur/donc je vais expliquer/ je vais résumer un peu le débat les phrases importantes qu'on a dites/et voilà/je vais les je vais les écrire et puis- à la fin je vais les lire

256. Michel : d'accord/euh/ Judith tu peux nous dire quel est ton rôle là/ qu'est-ce que tu vas faire?

257. Judith : euh

258. Michel : ça c'est l'installation dans les fonctions et les métiers

259. Judith : je vais être président-ça veut dire que je vais passer la parole aux enfants qui veulent-euh partager leur opinion/je vais aussi-euh 'fin je vais aussi interroger les enfants n'ont pas parlé du tout/qui n'ont presque pas parlé

troisième

264. Michel : merci/merci Judith/
alors Jeanne quel est ton/quel est
ton métier?

265. Jeanne : hum/je suis secrétaire/
donc-euh je vais euh écrire-euh-les
opinions les plus importantes que
disent les philosophes/et euh/
quelquefois on me donnera la parole
et je dirais-euh/ce que j'ai écrit

266. Michel : d'accord/et alors
Mathilde

266. Michel : d'accord/et alors
Mathilde

quatrième

267. Mathilde : euh moi euh je suis
synthétiseuse et je vais écrire les
phrases ou les idées que/ que--- les
philosophes ont données

Pour que cette piste d'interprétation prenne toute sa valeur, il est nécessaire de prendre la précaution de regarder s'il y a, à la suite de la première présentation, des énoncés ou des séquences d'énoncés qui, eux, resteraient sur le premier modèle sans intégration en quelque sorte. On en trouve trois occurrences, respectivement aux tours de parole 26, 32 et 288, ce qui n'invalide pas l'interprétation d'une intégration au cours de l'atelier. En effet, les deux premières sont au tout début, lors de la mise en place (et celle -ci est un peu extra-ordinaire en raison de son format de démonstration, format inhabituel dans la pratique à l'intérieur de la classe) et la troisième est une réponse - à la question "qu'est-ce que c'est un philosophe ?" mais à un moment, peut-être un peu inattendu - le terme philosophe a déjà, à ce moment de l'atelier, en 288, été employé six fois, sans que la nécessité de l'explicitier se soit manifestée, et une de ces six fois, elle l'a été par l'animateur qui lui avait trouvé un synonyme

27. Michel : d'accord/donc tu observes un peu ce qui se passe et tu fais part à la fin hein donc de/ tes de tes remarques/et les et les **philosophes** là/j'appelle ça des des discutants parce que vous allez discuter ensemble/quel est votre métier là/qui est-ce qui voudrait dire un peu quel est votre rôle

Et ce terme avait été défini au tour de parole suivant.

La deuxième catégorie, dans laquelle on trouve deux occurrences, concerne la glose ci-dessus à propos de philosophe, par l'animateur, et l'autre concerne "bonne" à propos de l'expression "bonne réponse", par une philosophe-discutante. Pour la première des deux, on comprend aisément que c'est un ajustement à la marge dans la mesure où, sous deux termes différents, la même fonction, le même rôle est exercé. Certes, si on considère que la synonymie est une illusion sous le rapport de la vérité ou un critère classificatoire pour désigner plutôt la proximité que l'identité (car la langue est

économique et si elle conserve deux mots, c'est qu'ils ont au moins deux emplois qui pour être proches n'en sont pas moins distincts), la glose sur philosophe - moi j'appelle ça des discutants - est complétée par une justification - parce que vous allez discuter, sous-entendu, c'est logique -, de laquelle on pourrait tirer une implicature conversationnelle : c'est plus (?) logique que d'appeler philosophe, ce qui voudrait dire que vous allez (réellement?) philosopher, ce dont on/je peut/peux douter. Mais il n'est pas donné de suite dans l'interaction à ce distinguo, en tout cas par les élèves.

Seule glose spontanée de la part des élèves, le commentaire explicatif produit par Marie. On redonne ici un extrait qui permettra d'attester du statut de glose :

299. Michel : une réponse ça se vote pas/pourquoi tu dis une réponse ça se vote pas

300. Paul : ben en philo on vote'fin on vote pas/parce qu'on n'a pas vraiment de réponse à choisir/on a/on a une réponse/on a une réponse elle peut s'étendre/ou on en a plusieurs/on va pas choisir la bonne réponse/on va toutes les garder ou- on va en garder aucune

301. Présidente : Paul [l'autre?]

302. Paul : aussi comme il dit Paul/une i/on va pas euh voter pour une réponse/chacun a son idée précise et euh c'est pas/on va pas proposer ça à quelqu'un d'autre-- forcément

303. Présidente : Marie

304. Marie : y a pas de **bonne** réponse en fait/toutes les s/toutes les réponses sont **bonnes** /parce que euh euh/ah non rien

305. Michel : ah tu poses tu poses une question/est-ce qu'on peut dire/tout le monde s'exprime/ tout le monde disons donne son point de vue/est-ce que ça veut dire pour autant/que toutes les réponses sont sur le même plan/que toutes les réponses sont bonnes et caetera/si toutes les réponses **bonnes** sont **bonnes** à quoi ça servirait de discuter

306. Marie : ben

307. Michel : parce que chacun aurait son point de vue point

308. Marie [?] : ben une discussion quand elle est **bonne** /c'est-à-dire qu'elle répond à la question / mais si elle n'est pas bonne/c'est qu'elle ne répond pas à la question/ou qu'elle est--/ou qu'il manque quelque chose

On voit ici que les emplois précédents de bonne (soulignés) étaient le signe soit d'une indifférence relative à la nécessité d'être d'accord sur ce qu'était une bonne réponse, soit d'un consensus. Or, bien entendu, c'est la question de la définition de "bonne" qui permet de faire avancer le débat et on constatera que c'est d'une manière non sollicitée que la petite Marie glose le terme intéressant, qui plus est en proposant une explicitation structurelle et générale. On remarquera aussi que cela intervient dans la deuxième moitié de l'atelier, lorsque la discussion est serrée.

B) L'élicitation

L'intérêt de cette figure est, dans le présent travail, la possibilité qu'elle offre entre l'**entrée** et sa définition, de l'introduction de deux interlocuteurs dans un rapport de place inégalitaire non vexatoire d'une part. D'autre part, elle intéresse aussi par le phénomène que décrit Cicourel, à partir

de ses observations de construction de diagnostics, qui fait que des deux interlocuteurs l'expert a dans cette interaction particulière une maîtrise de l'outil langage spécifique. En effet, comme expert, il peut/pourrait user d'une langue précise et variée. Or, dans le cadre de l'élicitation, il va s'appuyer sur la façon de désigner de son interlocuteur pour savoir de lui ce qu'il cherche à savoir. On s'empressera d'ajouter tout de suite qu'il ne s'agit pas, pour nous ici, mais d'une certaine façon pour Cicourel également, d'une variante de l'entretien psychanalytique, qui viserait à faire "sortir" quelque chose de caché involontairement. L'élicitation "pédagogique" ou didactique à l'oeuvre dans la D.V.P. est pour nous une sorte d'application du principe de la Zone Proximale de Développement, montrer le chemin d'une compétence à asseoir graduellement.

Dans cette acception et avec ces éléments descriptifs, on a repéré d'assez nombreuses occurrences de cette figure, on en donnera, faute de place, un seul exemple assez représentatif (on a indiqué par [E] la proposition d'élicitation et par [R] la ou les réponses données à celle-ci)

67. Michel : partons de votre expérience [silence bruits de chaise] [E]est-ce qu'il y a des moments en classe où vous discutez/au niveau de la classe un peu plénière pas simplement disons entre vous quoi [silence]

68. Président : Léon

69. Léon : par exemple au [R1] conseil on discute pour essayer de régler des problèmes ou de r/ou de faire des propositions ou des demandes

70. Michel : donc premier premier moment où on peut discuter ensemble lors du conseil donc c'est intéressant on va peut-être donc y revenir/[E]tu dis que le conseil sert/on discute pour régler des problèmes mais est-ce qu'il y a d'autres moments où où vous discutez euh en classe

71. Enfant : ben

72. Président : Paul

73. Paul : [R2] par exemple pendant les pauses pendant entre deux cours parfois pendant que y a des gens qui distribuent les feuilles eh ben parfois on parle avec son voisin/on dit plusieurs choses

74. Michel : voilà ça c'est toute une discussion disons avec les camarades

75. Paul [?] : oui

76. Michel : est-ce qu'il y a des moments [E]où vous discutez en classe en classe plénière

77. Président : Jeanne

78. Jeanne : [R3]ben quand on fait un débat philosophique

79. Michel : d'accord/alors/je crois qu'il y a Mathilde aussi qui veut intervenir

80.Mathilde [?] : [R4]ben aussi quand on nous interroge

81. Michel : alors est-ce que répondre à une question c'est discuter ? [4 secondes de silence] pour toi oui?

Les analystes de la conversation savent la liberté de l'interlocuteur de saisir pour sa réponse tout ou partie du tour de parole précédant immédiatement ou de façon plus lointaine. Ce qui est remarquable ici, c'est que l'animateur adulte est intéressé à amener les élèves sur le chemin de "discuter philosophiquement" (et si on a l'interaction complète sous les yeux, on sait qu'il s'agit là

d'une proposition pour revenir au sujet, dont la discussion pouvait s'écarter, car, partie de "à quoi ça sert de discuter ?", passée par l'intéressante phase de "on partage les idées" en 51, elle se dirigeait vers "c'est soulageant de dire ce que l'on a sur le coeur" en 64.)

La première réponse donne satisfaction_5, mais en revanche la deuxième néglige totalement l'indication donnée en 76 "pas simplement disons entre vous", puisque Paul mentionne les interours ou ce que l'on pourrait nommer les temps morts, pendant lesquels on discute, ce qui est une des acceptions ordinaires du terme "discuter" en emploi absolu, équivalent dans la parole scolaire très souvent à "bavarder", c'est-à-dire à échanger sur des sujets non-scolaires. La troisième laisse penser que le but est atteint mais la quatrième rappelle ... la liberté de l'interlocuteur!

C) La reformulation

C'est la figure qui a le plus grand nombre d'occurrences. Sur un certain point, cela pouvait être en partie prévisible à cause de la présence des fonctions de synthétiseur, à moyen et à long terme dans la discussion. C'est une des catégories que l'on examinera, l'autre étant constituée des reformulations non suscitées directement par la fonction.

Reformulations fonctionnelles

Lorsque, sur la demande de l'animateur, Charlotte en 133 synthétise ce qui a été dit depuis la précédente reformulation (en 104) :

162. Michel : [...]alors Charlotte on vient d'avoir une petite séquence sur discuter au conseil là/tu peux nous faire un petit résumé des des idées qu'on a sorties sur quel est l'intérêt de discuter au conseil

163. Charlotte : c'est ça sert à régler des conflits **eteuh** si/souvent/si des conflits ne sont pas passés par la discussion calme/ça peut s'aggraver encore plus/**c'est pour/c'est ça euh/c'est pour ça qu** e y a aussi/on a dit que les coups/que la parole/certains mots peuvent faire plus mal et que des coups par exemple/ **et** euh le conseil sert justement à régler les conflits sans violence par euh la force ou par les mots/pour essayer à les régler sans rien de ça

On peut constater qu'il y des reprises à l'identique ("régler le conflit"), des ajouts lexicaux (la discussion qualifiée de calme, tandis que l'adjectif n'avait jamais été employé dans l'échange, bien que l'idée naturellement s'y soit trouvée - l'anti "bagarre"), mais aussi des synonymes (les conflits qui ne sont pas passés par la discussion s'aggravent dans le résumé, ils peuvent empirer dans la discussion-143-). On remarquera encore un relatif équilibre numérique dans le résumé entre l'idée "régler le conflit", qui a occupé près de 30 tours de parole, et l'idée "les mots peuvent faire plus mal que les coups", à peu près la moitié. Mais le plus intéressant dans la performance linguistique est l'apparition des éléments de liaison entre les idées, ce qui est absent du déroulé de la discussion, liée à la façon dont l'oral procède certes, mais la version écrite n'est pas très loin : le conseil sert à régler les conflits, car, si les conflits ne passent pas par la discussion calme, ils peuvent s'aggraver. Le conseil sert à les régler sans violence qu'elle soit en actes ou en paroles.

Reformulations non-fonctionnelles

Cependant, le reformulateur le plus prolix est l'animateur (aussi parce qu'il est l'interlocuteur le plus fréquent, quasiment un tour de parole sur deux). Il procède de plusieurs façons :

- par raccourcissement :

40. Michel : voilà alors Paul/c'est qui qui intervient là? alors c'est Judith?/Judith on t'écoute avec intérêt

41. Judith : pour moi discuter/c'est pour **partager nos pensées**

42. Michel : partager nos pensées/voilà une première idée[bruits de micros] on va faire sans micro je pense/alors ce que je vous demanderais/ce que je vous demanderais/c'est donc de parler assez fort/pour qu'on s'entende entre nous mais qu'on nous entende aussi dans la salle/ alors on en était à/Judith/vient de parler/ elle a dit que ce qui était intéressant dans la discussion **c'était de partager** /ensuite c'est à qui?

- par sélection :

27. Michel : d'accord/donc tu observes un peu ce qui se passe et tu fais part à la fin heindonc de/ tes de tes remarques/et les et les philosophes là/j'appelle ça des des discutants parce que vous allez discuter ensemble/quel est votre métier là/qui est-ce qui voudrait dire un peu quel est votre rôle

28. Enfant : moi je veux dire

29. Michel : oui

30. Enfant : ben de parler sur un sujet

31. Michel : tu peux te baisser un petit peu parce que je ne vois pas les gens qui /voilà merci beaucoup/oui Léon

32. Léon : **de parler sur un sujet et d'essayer de débattre et de comprendre après euh tout-tout le sujet et de discuter ensemble pour se mettre d'accord voilà**

33. Michel : donc tu vas **dire ton point de vue donc sur la question donc que nous allons traiter/**

Ici par exemple, Léon évoque le fait de discuter ensemble (ce qui est pertinent par rapport à la question initiale : quel est le rôle des philosophes-discutants, un groupe, celui qui est le plus nombreux, puisque les autres rôles - président, synthétiseur à moyen ou à long terme, observateur - sont détenus par un seul enfant à la fois) ; mais la reformulation centre sur l'expression individuelle.

- avec la proposition de franchir un palier dans la réflexion.

226. Président : Paul

227. Paul : surtout ils peuvent/la majorité ne peut/peut ne pas avoir raison/mais euh c'est/ça veut dire que plusieurs personnes partagent la même idée et que après/on va pas non plus en discuter trop longtemps/parce qu'on a d'autres questions à se poser

228. Michel : d'accord

229. Président : Iris

230. Iris: **par exemple moi-euh/par exemple Carla Marie et Stéphanie/on n'est pas d'accord et le reste y sont d'accord et on peut très bien avoir raison**

231. Michel : **toi tu penses qu'on peut avoir raison même si on est minoritaire**

232. Iris :**oui/parce que c'est pas parce qu'il y a plus de personnes qui--- qui---- qui sont 'fin qui/ c'est pas pas qu'il y a plus de personnes par exemple qui sont pas d'accord sur quelquechose/ que les autres/ben ils ont pas raison**

233. Michel : alors à ce moment-là à quoi ça sert le vote? puisque la minorité peut avoir tort? euh raison? ++ vous comprenez ma question? **tu dis on peut être minoritaire peu nombreux et avoir quand même raison alors qu'une majorité a voté contre/alors je vous pose à ce moment- là la question/à quoi ça sert à ce moment-là de voter? [silence] je vous provoque là/alors**

D) Hapax ?

Le verbatim de cette DVP offre deux occurrences un peu différentes. La première concerne un couple entrée/définition, qui se rapproche davantage de la synonymie dans l'extrait fourni ici, dans lequel la définition apparaît en premier (on n'a pas, pour des raisons de place, redonné l'ensemble du début de la séquence concernée par "les mots qui font mal" et qui commence en 145) :

158. Jeanne : ben parce qu'au conseil euh ce qu'on dit c'est des choses justement pour régler le conflit parce que parce que on on est pas forcément heureux de se bagarrer 'fin voilà/et euh donc euh on dit euh on dit euh des mots pour régler pour régler le conflit et justement ce qu'on dit au conseil euh euh euh on peut pas se bagarrer ni ni se dire des mots méchants

159.Michel: des mots méchants/vous savez comment on dit les mots méchants/ça s'appelle comment ça? y a un mot y a un mot pour ça?

160.Président : Léon

161.Léon : **insultes**, des gros mots

162.Michel : voilà/ **insultes**, gros mots, **injures** aussi d'accord/alors Charlotte on vient d'avoir une petite séquence sur discuter au conseil là/tu peux nous faire un petit résumé des des idées qu'on a sorties sur quel est l'intérêt de discuter au conseil

Cette précision ne donnera lieu dans la suite du texte de l'interaction à aucun réinvestissement, aucune reprise. On fait ici l'hypothèse que le terme "mot méchant" avait une connotation enfantine, comme "gros mots" plus usité, et on remarquera qu'il est donné ensuite, dûment encadré par les termes des adultes.

Mais la figure la plus remarquable est sans conteste aux tour de parole 349 et 353 :

341. Jérémie : les idées/c'est moins développé que les réponses/parce que si on a une idée/on peut encore la travailler notre notre idée/et puis après on peut la XXX

342. Michel : les idées/on peut continuer à les travailler tandis que la réponse/elle a/elle arrête quelquechose/elle arrête la réflexion/alors y a un philosophe y a une philosophe qui dit/par exemple/ euh la réponse c'est la mort de la question

343. Enfant [chuchotant] : ah oui ça c'est vrai

344. Michel : qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ça? ++ vous avez une idée? la réponse c'est la mort de la question/qu'est-ce que ça voudrait dire ça?

345. Présidente : Robinson

346. Robinson : ça veut dire que la question ben elle est terminée quand on a une réponse 347.

Michel : ouais/tout à fait/ouais/d'autres points de vue

348. Présidente : Paul S.

349. Paul S. : la ques/la réponse 'fin la question est comme un peu **la proiede** la réponse

350. Michel : explique-nous ça

351. Paul S. : c'est-à-dire que

352. Michel : moi je vois un aigle qui fond/explique-nous ça

353. Paul S. : c'est une/la-/ **une fois qu'on a trouvé la réponse/hé ben la réponse/c'est comme si elle allait manger la question/y a encore la question/ sauf que/elle est plus vraiment là**

354. Michel : ha! [rires petit brouhaha d'étonnement ravi]

Une splendide métaphore qui a glissé de la phrase bien tournée du philosophe - la réponse c'est la mort de la question- à une autre, presque mieux réalisée, compte tenu de la jeunesse de son auteur et du caractère ciselé de sa formulation comme de son explication.

En guise de conclusion

Cette rapide étude de quelques réalisations dans une D.V.P. propose une belle diversité de la figure de la définition. On pourrait penser la glose comme un idéal à atteindre, mais peut-être cette diversité est-elle le véritable modèle d'une circulation démocratique des biens définitoires ; et on pourrait s'appuyer sur l'attestation linguistique de cette diversité pour suggérer que, des mots (de la définition) à la capacité (de conceptualisation), il y a moins loin que de la coupe aux lèvres.

(1) "... d'un point de vue didactique, comme la mise en oeuvre articulée, sur des notions et des questions essentielles pour la condition humaine, par l'unité et le mouvement d'une pensée habitée par un rapport au sens et à la vérité, de trois capacités intellectuelles : les processus de

- problématisation de notions, d'affirmations, de questions ;
- de conceptualisation de notions (analyse, définitions et distinctions conceptuelles) ;
- d'argumentation rationnelle de thèses, d'objections, de réponses à des objections".

(2) Le support est une D.V.P. menée dans le cadre du colloque des Nouvelles Pratiques Philosophiques en 2011 à l'U.N.E.S.C.O., et dont le thème est une sorte de mise en abyme : à quoi cela sert de discuter ?

(3) Il n'existe pas à notre connaissance de traduction française de cet article.

(4) Ainsi que le dit avec un humour quasi-psychanalytique le titre d'un ouvrage portant sur la publication éponyme d'un texte de Michel Leiris paru en 1939. On pourra réfléchir ici à la perspective originale de cet auteur qui, pour sa toute première oeuvre, décide de rédiger son propre dictionnaire, de "fonder une nouvelle identité des mots" (P.-H. Kleiber (1999).

(5) Pour établir cela, on s'appuie sur les maximes conversationnelles de Grice, auxquelles Cicourel indique se rapporter dans une grande partie de ses travaux et spécialement dans l'article où il définit l'élicitation.