



HAL
open science

JOUER LE JEU ET ENFREINDRE LES REGLES : STRATEGIES D'ORIENTATION DISCURSIVES ET ARGUMENTATION DANS UNE DEMONSTRATION D'ATELIER PHILOSOPHIQUE

Claire Polo

► **To cite this version:**

Claire Polo. JOUER LE JEU ET ENFREINDRE LES REGLES : STRATEGIES D'ORIENTATION DISCURSIVES ET ARGUMENTATION DANS UNE DEMONSTRATION D'ATELIER PHILOSOPHIQUE. In In J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.). Paroles de philosophes en herbe regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2, pp.99-118., 2017. halshs-01871623

HAL Id: halshs-01871623

<https://shs.hal.science/halshs-01871623>

Submitted on 11 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JOUER LE JEU ET ENFREINDRE LES REGLES :

STRATEGIES D'ORIENTATION DISCURSIVES ET ARGUMENTATION

DANS UNE DEMONSTRATION D'ATELIER PHILOSOPHIQUE.

Claire Polo

1. Introduction

Les DVP s'inscrivent à l'intersection d'objectifs didactiques (développer des compétences argumentatives et d'apprendre à philosopher) et démocratiques. L'enjeu en terme d'éducation à la citoyenneté est d'instituer les enfants comme *interlocuteurs valables* dans leur individualité, et de mettre en place un fonctionnement collectif assurant à chacun un droit égal à la parole.

Afin d'atteindre ces objectifs, l'animation de DVP implique la définition de règles adaptées, que Michel Tozzi, dans cette situation de *démonstration*, explicite dans un long préambule. Cependant, une étude minutieuse des dynamiques interactionnelles tout au long de la séance révèle l'existence d'un autre jeu de règles, implicites, qui font également partie du *contrat didactique*. Dans ce chapitre, est proposée une caractérisation des spécificités de cette situation, en croisant des outils de linguistique interactionnelle avec des concepts didactiques. Cette description est mise en perspective avec les objectifs revendiqués.

La démarche adoptée ici est résolument empirique, le seul cadrage initial orientant le regard lors de la visualisation initiale des données consistant en un intérêt pour le caractère argumentatif de la discussion, à savoir une attention particulière à l'échange d'arguments en défense de réponses alternatives à une Question centrale controversée ou suscitant un doute. Il s'agit là de la définition de la situation argumentative défendue par Plantin (1996), où un *proposant* fait une proposition, un *opposant* une contre-proposition, et un *tiers* incarne l'état de doute. Dans cette approche, « proposant », « opposant » et « tiers » sont à comprendre comme des rôles interactifs, momentanément endossés par un participant. De plus, en situation d'argumentation polylogale, il est habituel de voir émerger des jeux d'alliance avec une polarisation du débat autour de quelques alternatives de réponse partagées par plusieurs interactants, qui contribuent à une orientation argumentative commune des échanges (e. g. Polo, Plantin, Lund, Niccolai, 2013).

Or, une première observation frappante est que cette discussion échappe à ce modèle d'interaction argumentative polylogale. En premier lieu, l'identification de la Question argumentative en jeu n'est pas aisée. En effet, s'il y a bien une thématique globale de la séance, à savoir la justice, et une accroche interrogative de l'animateur permettant d'initier chacune des deux phases de la discussion, l'ensemble de la DVP se déroule par l'enchaînement et l'imbrication de séquences et de sous-séquences plus ou moins argumentatives, et portant sur des objets différents. Il en découle qu'il est extrêmement délicat

d'identifier, dans le discours des élèves, des alternatives de réponse concurrentes à une Question argumentative. Cela est lié à un autre constat, à savoir une polarisation très limitée des échanges, et la quasi-inexistence de jeux d'alliances. Ainsi, les élèves ne structurent pas leur prise de parole comme un alignement sur une réponse commune à la Question argumentative.

De plus, un certain nombre de contraintes pèsent sur le format de participation : il suppose de prendre place dans une scène interactionnelle fortement contrôlée, après attribution explicite de la parole, sous l'attention générale, sans possibilité de chevauchement par un autre argumentateur. Cela a pour effet 1) de favoriser des prises de parole sont longues et élaborées, et 2) l'inexistence d'enchaînements entre *proposant* et *opposant*, l'animateur intervenant systématiquement entre eux. Le premier effet favorise le développement des arguments individuels des élèves, souvent dans une co-construction avec l'animateur, jamais dans une co-construction avec un autre élève. Le second effet, à savoir d'absence d'enchaînements *proposant-opposant*, rend difficiles les dynamiques d'opposition entre arguments et contre-arguments. C'est dans une étape ultérieure qu'un argument va être plus ou moins mis en question, selon la relance choisie par l'animateur. Enfin, un troisième effet de ce format de participation « public » mérite d'être souligné : il est vécu par beaucoup d'élèves comme anxiogène (t.343, t.349, t.375, t.387, t.419, t.420, t.426, t.435).

Ces quelques constats concernant le caractère atypique de cette situation argumentative ont donné lieu à l'émergence d'une focale problématique cherchant à spécifier son fonctionnement. Comment caractériser cette pratique du point de vue des acteurs ? Quelles difficultés et opportunités spécifiques, pour le développement de contenus argumentatifs, présente ce fonctionnement interactif ? En quoi cette situation de communication influe-t-elle sur les possibilités concrètes de développement de séquences argumentatives et la nature du raisonnement construit collectivement dans les discours ?

Je propose d'abord une analyse fine des règles du jeu structurant la discussion (2), puis est je décris l'activité des élèves, fortement engagés dans la discussion (3). Enfin, la section finale (4), à partir d'une synthèse de cette étude, aborde ses implications pour la pratique.

2. Règles du jeu

La DVP fonctionne selon un certain nombre de règles, certaines faisant l'objet d'une définition explicite (2.1), d'autres étant données à voir dans l'interaction elle-même (2.2).

2.1 Eléments explicites du contrat didactique

Le corpus étudié comporte une séquence d'ouverture dédiée à l'explicitation des règles de l'exercice avec les élèves, une mine d'or pour qui cherche à décrire le *contrat didactique* ayant cours dans une telle situation. En effet, le caractère atypique de cette situation argumentative peut en partie provenir de sa

nature didactique : il ne s'agit pas uniquement d'argumenter entre philosophes, mais aussi d'apprendre à philosopher en argumentant. Comment les règles de ce jeu particulier sont-elles explicitées entre les participants ?

2.1.1 Du contrat didactique

Ici, je reviens sur la notion de « contrat didactique ». Issue de la didactique des mathématiques, et reprise pour analyser, plus largement, les pratiques d'enseignement-apprentissage, Brousseau (1998, p.35) la définit en ces termes :

[N]ous appelons « contrat didactique » l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. [...] ce « contrat » régit les rapports du maître et de l'élève au sujet des projets, des objectifs, des décisions, des actions et des évaluations didactiques. C'est lui qui, à chaque instant, précise les positions réciproques des participants au sujet de la tâche et précise la signification profonde de l'action en cours, de la formulation ou des explications fournies [...].

Le *contrat didactique* renvoie donc à un système d'attentes réciproques de l'enseignant et des élèves, construites dans la durée, et incarnées dans des routines comportementales. Une partie de ces routines porte sur le fonctionnement des interactions dans la classe. Dans cette situation spécifique, un *contrat didactique* est bien à l'œuvre, même si la fréquentation de l'animateur et des élèves est de courte durée. Cependant, dans ce laps de temps relativement court, il existe un risque d'incertitude quant à la nature de ce contrat. Pour y pallier, les participants, et, en particulier, les élèves, peuvent être amenés à rapprocher leur comportement des routines relevant d'un *contrat didactique* habituel. Etant donné que le lien est explicitement fait avec leur expérience antérieure de DVP, avec des enseignants de leur école, on peut s'attendre à ce qu'ils mobilisent deux types de contrats didactiques : celui régissant leur rapport à leurs enseignants, et celui régissant les « ateliers philo ». Il est donc difficile de prévoir le modèle de *contrat didactique* qui alimente les représentations des élèves quant à la DVP en début de séance. Michel Tozzi commence précisément par une séquence visant à lever ces incertitudes en explicitant un certain nombre de règles du jeu.

2.1.2 Séquence d'ouverture

Cette séquence correspond à la partie introductive de la séance, notée (1) « Introduction », dans la transcription, et incluant les phases (a) et (b), qui s'étendent des tours 1 à 59. La phase (a) peut être comprise comme s'adressant simultanément aux trois cercles des élèves-participants, des observateurs présents, et des futurs visionneurs de la vidéo. La phase (b) constitue, par contre, l'ouverture de l'interaction restreinte au « premier cercle » des participants, composé des élèves et de l'animateur. A travers l'analyse de cette séquence, trois éléments fondamentaux du *contrat didactique* apparaissent : 1)

la définition de l'activité ; 2) la description des différents rôles attendus des élèves ; 3) des éléments donnent des indices sur le rôle de l'animateur.

L'activité

L'activité est d'abord définie dans une continuité avec l'expérience antérieure des élèves. Cela permet d'activer, chez eux, les éléments correspondants de *contrat didactique*. Deux contextes sont mobilisés : 1) celui, général, de l'« école » (3 occurrences au tour 1, puis tour 2, et 2 occurrences au tour 5), et 2) celui, spécifique, des « ateliers philo » (t. 1, 2, 3), dont les élèves ont une certaine habitude. Néanmoins, il est intéressant de souligner que l'activité est également présentée comme un événement extraordinaire, devant susciter une certaine excitation, avec l'emploi du terme « *suspens* » à propos du secret entourant le sujet (tour 5).

Michel Tozzi prend le temps de définir ce qui va suivre avec les élèves, tout au long de la phase (b). L'activité apparaît alors sous trois aspects :

- comme une *discussion*
- comme une *argumentation*
- comme un *travail d'apprentissage du dialogue*

Le modèle de la discussion est mobilisé dès le tour 3, où il fait référence aux ateliers antérieurs en les requalifiant en ces termes (« *l'habitude de discuter* », « *habitude de discussion* »). Tout au long de cette séquence d'ouverture, cette caractérisation est élaborée par l'animateur : « *on va discuter* » (t.5), « *discussion* » (t.5, t.51, t.57), « *parler* » (t.9, t.41), « *dire quelque chose* » (t.9), « *[s'exprimer]* » (t.9), « *discut[er]* » (t.45), « *dire ton point de vue ; donner ton point de vue ; dire ce que tu penses sur le sujet* » (t.49) ; et par les élèves : « *dire [quelque chose]* » (t.8), « *parl[er]* » (t.12), « *s'exprim[er]* » (t.46, t.50), « *dire tout c'qu'on pense sur le sujet* » (t.50). Dans ces occurrences, l'activité est principalement décrite comme visant l'expression des idées.

D'autre part, la DVP est décrite, à partir du tour 48, comme une activité argumentative. Cet aspect est d'abord mentionné par les élèves : « *débattre* » (t.48), « *dire si on est d'accord ou pas d'accord* » (t.52), « *on essaie de dire pourquoi* » (t.54) ; puis repris par l'animateur : « *on essaie toujours de justifier* » (t.55), « *ne pas être forcément d'accord à dire pourquoi* » (t.57), « *débat* » (t.59). La mobilisation de ce modèle de l'*argumentation* passe par la mise en relief de deux points : la possibilité de désaccord, et la nécessité de justifier ses idées. Ces dimensions ont plutôt trait à la visée philosophique de la DVP.

Enfin, la DVP est présentée, et ce uniquement par l'animateur, comme un *travail d'apprentissage du dialogue*. Cette troisième caractéristique apparaît en toute fin de séquence d'ouverture, suite à une

digression liée à la mention de l'UNESCO, au tour 57 : « *le travail qu'on fait parce que nous apprenons à:: parler à nous parler à essayer de nous écouter à essayer de nous de nous comprendre [...] sans se battre sans se faire la guerre // ça c'est un esprit disons de paix* ». Ici, ce qui est mis en avant, c'est la visée démocratique de la DVP.

Ce dernier aspect renvoie également aux buts assignés à l'activité. Ceux-ci sont exclusivement explicités par l'animateur. Des objectifs de deux ordres apparaissent. A long terme, il s'agit, en référence à cet idéal démocratique, de faire en sorte « *que les hommes puissent vivre en paix* » (t.57). A court terme, l'enjeu est formulé en ces termes : « *que la discussion avance* » (t.51), « *que la discussion puisse avancer* » (t.51), que « *ça progresse* » (t.55). Cette image du mouvement en avant peut être comprise à la fois comme la nécessité de développer des contenus discursifs nouveaux au long de la DVP, comme l'élaboration du raisonnement cognitif, et comme renvoyant au processus d'apprentissage supposant un changement chez les élèves.

Enfin, un certain nombre de règles sont explicitement associées à cette définition de l'activité. Trois d'entre elles, mentionnées par les élèves auparavant, sont instituées par l'animateur au tour 9: « *la première règle ce sera donc euh pour parler on lève la main [...] la deuxième règle ce sera que toi tu donneras la parole à ceux qui l'ont demandé // hein // et la troisième règle c'est qu'en fait tu: donneras la priorité à ceux qui se sont moins exprimés que d'autres* ». Alors que signifier tout le fond de sa pensée semble être proposé comme règle de comportement par une élève au tour 50, l'animateur insiste sur une norme qui entre en contradiction avec cette proposition, à savoir « *qu'il faut pas répéter ce qui a déjà été dit* » (t.55). Au tour 55, l'animateur évoque également un autre principe : « *on essaie toujours de justifier* ». Ces deux dernières normes, une fois explicitées, pourront servir de point de repère pour l'évaluation des contributions à la discussion.

Les différents rôles attendus des élèves

La phase (b) fournit le détail des différents rôles que les élèves peuvent être amenés à jouer : présidence, secrétariat, reformulation, observation de la présidence, observation des philosophes, philosophes. L'animateur interroge chaque élève successivement pour qu'il explicite son rôle, et complète cette description lorsqu'il le juge nécessaire. Deux points de cette présentation des rôles méritent d'être soulignés : 1) ce que la définition des « philosophes » nous apprend sur le statut général de l'élève ; 2) l'ambiguïté qui persiste concernant certains éléments de rôles spécifiques.

Un aspect important du *contrat didactique* consiste en l'effort soutenu de Michel Tozzi, pour ne pas renvoyer les élèves à leur statut d'élèves. L'enjeu est de faire appel à leur expérience spécifique d'atelier philosophique plutôt qu'à leur expérience scolaire en général. Ainsi, il n'emploie pas une fois le terme « élève » avant le « Retour réflexif sur la DVDP », et la « Clôture ». Il privilégie, pour les désigner, le

terme d'« *enfant(s)* » (t.1, 3 occurrences au t.3, t.57, t.59), mais leur confère des « *métiers* », attributs habituellement associés à l'âge adulte (t.5, 15, 35, 41). Au tour 57, il les inclut, plus globalement, comme membres de l'humanité. Cependant, la mention à plusieurs reprises de l'environnement scolaire, soulignée plus haut, et le cadrage de l'activité comme un travail d'apprentissage, au tour 57, sont susceptibles de renvoyer les élèves à leur statut d'élève. De plus, au tour 29, l'animateur le terme de « *camarades* », culturellement fortement associé à ce statut. Il est intéressant de noter que ce tabou entourant le statut d'élève ne semble pas partagé par les élèves. Ainsi, Mathéo, au tour 12, emploie l'expression « *chaque élève* ». La volonté de l'animateur d'éviter de mobiliser le statut habituel de l'élève peut être comprise comme le souci d'établir un *contrat didactique* présentant une moins grande distance entre lui et eux que celle qui les sépare traditionnellement de l'enseignant. Cela est lié au souci d'accorder aux élèves le rang d'*interlocuteur valable*, capable de philosopher. Cela s'incarne, dans le discours de l'animateur, par l'emploi fréquent de la première personne du pluriel « *nous* » (3 occurrences au t.5, t.35, t.39, 6 occurrences au t.57, 2 occurrences au t.59), du « *on* » à valeur similaire (t.1, t.5, t.29, t.49, 3 occurrences au t.55, t.57, 7 occurrences au t.59), ou de formules inclusives (« *tout le monde* », t.5, t.7, t.9 ; « *quelqu'un* », t.9) pour signifier l'appartenance de tous les participants, lui compris, à une même communauté de recherche philosophique.

Plus spécifiquement, un trait marquant par lequel s'incarne la volonté de considérer les élèves comme des *interlocuteurs valables* consiste dans le fait de les appeler des « *philosophes* ». Ce terme est d'abord employé par les élèves (tous 10, 34, 39), et correspond peut-être à une habitude acquise au cours des séances antérieures. L'animateur le reprend à partir du tour 40, assez naturellement, et l'explicite au tour 45, sous le synonyme « les discutants ». Cette clarification est sans doute polyadressée, car le terme ne paraît pas ambigu pour les élèves : il s'agit de permettre aux deux cercles d'audiences extérieures de le comprendre.

En creux, apparaît une spécificité des autres rôles distribués parmi les élèves : ils ne sont pas invités à prendre une part active à la discussion. Cette spécificité du *contrat didactique* sera mise à l'épreuve au tour 277, lorsque Candice, pourtant reformulatrice, prendra la parole. Elle est à nouveau soulevée pendant le retour réflexif, où il apparaît que cet élément du *contrat didactique* diffère de celui dont les élèves ont fait l'expérience antérieurement (t.429).

Par ailleurs, lors de la définition des fonctions de secrétariat et de reformulation, il y a une ambiguïté liée à l'usage du « on » (« *on me donnera la parole* », t.22, et « *quand on lui demande* », t.29). L'animateur rectifie cette information en la précisant, au tour 25, à propos du rôle de secrétariat, mais il ne le fait pas pour celui de reformulation. Dans les faits, c'est presque toujours l'animateur qui demande

une reformulation. Néanmoins, il semble qu'au moins un élève ait retenu qu'il pouvait solliciter directement une reformulation, puisque quelqu'un, coupant l'animateur, en demande une au tour 299. Enfin, deux éléments du rôle de présidence sont également ambigus. Tout d'abord, au tour 48, Melvil évoque comme une évidence le fait que c'est le Président qui va énoncer le sujet de la discussion. Cela n'est jamais contredit par l'animateur, mais c'est en réalité lui qui donne le sujet (t.57, t.59). Entre ces deux tours, s'intercale une intervention de ce Président, qui suggère de ne pas commencer immédiatement à parler, mais de prendre un temps de réflexion individuelle. Là encore, ce décalage met en lumière la variation des pratiques entre les habitudes acquises par les élèves et le fonctionnement auquel Michel Tozzi s'attend. Mais, même si cette proposition semble surprendre l'animateur, il l'accepte et la valorise (t.59).

Indices sur le statut de l'animateur

Aucun temps formel n'est consacré à la fonction d'animation. D'ailleurs, le terme d'« *animateur* » n'apparaît qu'au tour 382, lors du retour réflexif sur la DVP. L'animateur n'explicite qu'une de ses tâches, à savoir donner la parole à la secrétaire (t.25). Néanmoins, un certain nombre d'indices permettent de cerner quelques contours du rôle de l'animateur.

Tout d'abord, il est clair qu'il n'a pas le statut d'enseignant classique. En effet, il est inconnu des élèves, avec qui il n'est en contact que pour une intervention ponctuelle (t.5). D'ailleurs, il se présente par son prénom (« *je m'appelle Michel* », t.5), et on s'adresse à lui en le tutoyant. On notera tout de même qu'alors que tous les autres participants ont leur prénom écrit à la main, les prénom et nom de l'animateur sont, eux, tapés à l'ordinateur. Cette distinction symbolique rappelle que l'animateur a tout de même bien un statut différent des élèves.

D'autre part, l'animateur se positionne, par ses actions, dans cette séquence, comme le garant du cadre de la DVP. C'est ainsi lui qui donne, ou institue finalement comme telles les règles et les rôles. Il assure aussi l'organisation logistique, en décidant notamment qui s'assoie où (t.35). Enfin, il donne le sujet et lance ainsi la DVDP. Cette dernière tâche lui est d'ailleurs disputée, dans les faits, par le Président, qui prononce la formule performative « *je déclare l'atelier de philosophie ouvert* » (t.60).

2.2 Règles implicites et fonctionnement interactif

De plus, on constate l'existence d'un certain de règles implicites qui régissent le fonctionnement de l'interaction. Celles concernant la prise de parole sont particulièrement visibles (2.2.1), et révélatrices de la nature du *contrat didactique*, particulièrement du statut de l'animateur (2.2.2). L'ensemble de ces règles ont des effets sur les contenus discursifs développés (2.2.3).

2.2.1 Prise de parole

Une première règle de prise de parole peut être énoncée ainsi : « on ne parle que lorsque l'on a le micro ». Cette règle maintient un unique seul cadre de participation malgré le caractère polylogal de l'interaction, et évite les apartés et discussions parallèles. Le fait qu'un seul micro circule entre les élèves, combiné à cette règle, rend les chevauchements entre élèves inexistantes.

Cette règle a également pour effet de faire de tout micro un objet symbolique puissant, à l'image du « bâton de parole ». Or l'animateur possède, lui, un second micro, ce qui lui confère deux privilèges : 1) celui de parler quand il veut ; 2) celui de pouvoir donner la parole à quelqu'un en lui tendant son micro.

La seconde règle de prise de parole implicite est le fait que l'animateur intervient entre chaque contribution de philosophe. Ce fonctionnement empiète en partie sur la prérogative de la Présidence. L'animateur cherche toutefois à maintenir ce rôle de Président, en le sollicitant pour qu'il donne la parole. C'est par exemple le cas aux tours 73 (« *tu donnes la parole à qui ?* »), 83 (« *la parole à* »), 100 (« *alors on donne la parole à qui ?* »), 117 (« *à qui ?* »), 145 (« *à qui ?* »). Ainsi, il y a un partage de cette fonction : l'animateur décide quand il est temps de prendre une autre contribution, et le Président choisit quel philosophe s'exprime.

Les interventions de l'animateur entre chaque contribution ne se limitent pas à distribuer la parole. Il réalise un travail de reformulation et de questionnement du philosophe en vue d'une explicitation de sa pensée, et de mise en relation de sa contribution par rapport à l'état de la discussion. De plus, ces interventions incluent parfois un élément évaluatif, du type : « *c'est intéressant* » (2 occurrences au t.98, t.108, t.133), « *ton premier argument est très intéressant* » (t.180).

Enfin, une troisième règle implicite régit la prise de parole : les philosophes sont tenus de répondre aux sollicitations de l'animateur fonctionnant comme des *consignes locales*. En effet, ce dernier ne demande pas simplement aux philosophes de s'exprimer sur le sujet, mais il cadre fortement le type de contribution attendue, et ce de façon différente au fil des étapes de la DVP.

Ainsi, dans la partie 2a de la transcription, il est attendu des élèves qu'ils donnent des exemples. C'est ce que fait spontanément Melvil lors de la première contribution (t.61-65), et qui est immédiatement instauré en *consigne locale* par l'animateur : « *d'accord/ donc voilà on commence d'abord par donner disons un certain nombre d'exemples et on expliquera après* » (t.66). Dès lors, les élèves réalisent un travail discursif pour présenter leur contribution comme répondant à cette *consigne* : « *par exemple* » (t.80, 3 occurrences au t.95, t.107, 2 occurrences au t.112, t.116, 2 occurrences au t.132), « *y a un exemple* » (t.95), « *y a des exemples* » (t.102), « *j'ai trouvé un exemple* » (t.112). Ce souci les amène même parfois à présenter leur contribution comme un exemple, alors que ce n'en est pas un :

« par exemple heu // justement l'exemple de Melvil » (t.68), « peut créer un conflit par exemple // heu qui est vraiment dans l'inégalité heu // par exemple heu : // je sais pas trop {rires} // (il) y a aussi heu le c'est pas juste bah un peu heu // capricieux » (t. 85), « par exemple quand on est petit des fois on est un peu bah heu j(e) sais pas capricieux » (t.93), « sur le premier exemple que t'as donné Candice je pense que t'as // que:: sur l'exemple » (t.119).

L'injonction à ne parler que pour donner des exemples est même explicitée par une élève, au tour 99, qui avoue ne pas avoir d'exemple associé à son idée : « *je sais pas si quelqu'un veut donner un exemple parce que je sais pas* ».

L'animateur rappelle d'ailleurs régulièrement aux élèves cette règle implicite de devoir répondre à la *consigne locale*. Pour le cas de cette phase de recherche d'exemples, il produit les énoncés suivants :

« est-ce que tu pourrais donner un exemple » (t.76), « est-ce que quelqu'un peut aider Danaé à trouver un exemple » (t.78), « est-ce que tu peux nous clarifier ce que tu viens de dire avec des situations précises » (t.86), « je crois que c'est très intéressant disons des exemples parce que cela va pouvoir nous permettre disons de de // concrétiser et de déguster un petit peu nos idées » (t.100), « est-ce que vous auriez d'autres exemples encore où on dit c'est pas juste ? » (t.103), « c'est intéressant parce que tu reprends exactement un petit peu avec un autre exemple » (t.108), « elle a pris un exemple » (t.115), « voilà tu reformules un peu ce qu'elle a dit tu amènes disons un autre exemple pour pour illustrer » (t.117), « ça c'est intéressant parce que tu exemplifies » (t.133).

On notera que les commentaires évaluatifs valorisants sont souvent associés, ici, avec le fait d'obéir à la *consigne locale* de fournir des exemples. On peut bien entendu trouver de tels rappels à l'ordre de l'animateur à d'autres moments de la discussion, en relation avec d'autres *consignes locales*.

Enfin, un dernier élément qui révèle cette règle de prise de parole est l'attitude des élèves lorsqu'ils y dérogent. En effet, ils le font en général tout en signifiant leur connaissance de la règle, en produisant un certain nombre de préambules à valeur d'excuse. Par exemple, alors que l'animateur vient d'introduire une nouvelle *consigne locale* (t.321), un élève qui demandait la parole depuis longtemps déroge à la règle en intervenant sur un point antérieur de la discussion, en produisant le préambule suivant : « *ben:: en fait moi j'aimerais voi/ revenir juste sur heu avant heu très vite* » (t.323). Là, l'usage du conditionnel, et les adverbes « *juste* » et « *très vite* » fonctionnent comme des atténuateurs de l'offense produite par le non-respect de la règle. L'animateur admet tout de même une certaine souplesse dans l'application de cette règle implicite : lorsque Manon demande la permission d'y faire une entorse, elle lui est accordée (t.291-292).

2.2.2 Position « haute » de l'animateur

Ces règles de prise de parole implicites viennent compléter le tableau du *contrat didactique*, et ce particulièrement sur un point non-thématisé, à savoir le statut de l'animateur. Celui-ci se situe en effet clairement en position « haute » par rapport aux élèves, d'après les critères définis par Kerbrat-

Orecchioni. Il contrôle ainsi 1) *la forme de l'interaction*, puisque c'est lui qui est garant des règles du jeu ; 2) sa *structuration*, car c'est lui qui décide de l'ouverture et de la clôture des différentes phases de discussion, et du moment opportun pour la formulation d'une nouvelle contribution ; 3) ses *contenus sémantiques*, grâce à la formulation de *consignes locales* contraignant la nature des objets discursifs pouvant être introduits dans la discussion ; 4) ses *contenus pragmatiques*, puisqu'il est le seul à pouvoir échapper aux règles ou accorder une exception à autrui (Kerbrat-Orecchinoni, 2005, p.164).

Cette *position haute* offre la possibilité à l'animateur de jouer ponctuellement n'importe quel rôle, alors que les autres participants sont tenus d'observer strictement et exclusivement celui qui leur a été attribué. Ainsi, non seulement l'animateur empiète en partie sur la fonction de distribution de la parole (Présidence), mais aussi sur celle de reformulation, puisqu'il reformule presque systématiquement les contributions, et sur celle de secrétaire, en effectuant régulièrement des synthèses des échanges (t.103, t.160, t.199 t.296, t.339). A l'inverse, lorsqu'une élève, Candice, sort de son rôle de reformulatrice pour tenter de participer aux échanges, elle reçoit plusieurs rappels à l'ordre (t.281-282).

Il convient de préciser que ce positionnement de l'animateur correspond à la répartition habituelle sur l'axe vertical des participants dans les interactions adultes-enfants, et, en particulier, enseignant-élèves (Bouchard et Traverso, 2006, p. 189). On retrouve en effet, dans l'intervention systématique de l'animateur entre chaque contribution de philosophe, et dans la contrainte de répondre aux *consignes locales*, un schéma qui rappelle celui décrivant selon Mehan la plupart des interactions enseignant-élèves : *Initiate-Respond-Evaluate* (1979). Ce schéma met en évidence l'enchaînement typique de trois tours de parole : interrogation d'un élève par l'enseignant, réponse de l'élève, puis évaluation de la réponse par l'enseignant. Dans le *contrat didactique* incarné ici, ce triptyque n'a pas les mêmes caractéristiques que dans un enseignement classique. Dans le second temps, les élèves sont bien tenus de répondre à la *consigne* de l'animateur. Cependant, le premier temps diffère : l'attribution de la parole à un élève résulte d'une co-gestion entre l'animateur et la Présidence, et se fait sur la base du volontariat. De plus, dans le troisième temps, la réaction de l'animateur à la contribution d'un philosophe, si elle peut parfois avoir une dimension évaluative, remplit surtout d'autres fonctions (reformulation, clarification, mise en perspective avec le reste de la discussion, relance).

2.2.3 Sélection des contenus discursifs

Ce *contrat didactique* et les règles de fonctionnement interactif associées ont un effet important sur le développement des contenus discursifs. En effet, en intervenant entre chaque contribution, l'animateur structure le raisonnement collectif, en utilisant un métadiscours positionnant les différentes contributions les unes par rapport aux autres. Il emploie pour ce faire un lexique spécifique, notamment les termes « *exemple* » (t.66, t.76, t.78, t.100, t.103, t.108, t.115, t.117, t.139, t.148, t.183, t.199, t.294,

t.296, t.339), « *contre-exemple* » (t.199), « *argument* » (t.81, t.172, t.180, t.183, t.276), « *thèse* » (t.137, t.153, t.155, t.160, t.167), « *hypothèse* » (t.260) « *point de vue* » (t.296, t. 335), « *position* » (t.160, t.296, t.314), « *proposition* » (t.207, t.262, t.388), « *problème* » (t.155, t.199), « *question* » (t.57, t.59, t.160, t.174, t.199, t.280, t.309, t.311), et « *sujet* » (t.5, t.21, t.49, t.55, t.57). Seules les catégories « *exemple* », « *proposition* » et « *sujet* » sont également utilisées par les élèves. L'animateur reconstruit ainsi le cheminement logique de la discussion *a posteriori*. Il prend alors totalement à sa charge le travail de structuration du raisonnement collectif.

L'animateur est d'autant mieux placé pour réaliser qu'il joue un rôle important dans l'orientation du raisonnement, du fait à la fois des questions qu'il introduit pour lancer chacune des deux parties de la discussion, et des *consignes locales* qui sont autant de réorientations ponctuelles de ces questions. Ce qui est frappant, dans la séance étudiée ici, c'est à quel point le raisonnement ainsi construit suit un plan logique mettant en lumière les éléments classiques de base, de tout bon cours d'introduction à la notion de justice en philosophie. Cela est particulièrement visible dans sa dernière synthèse (t.339), qui reprend les trois définitions de la justice comme répartition égale, selon les besoins, ou au mérite.

A posteriori, cette reconstitution éclaire les choix opérés par l'animateur en temps réel dans son travail d'organisation des contributions des philosophes, et de cadrage de la discussion. Néanmoins, cette cohérence se fait au prix d'une sélection des contenus discursifs apportés par les élèves. En effet, les idées correspondant aux concepts philosophiques vers lesquels l'animateur cherche à la amener sont reprises, généralisées, et servent de relances à la discussion. Inversement, les contributions plus insolites, sont abandonnées, même si l'animateur prend soin de valoriser toute prise de parole.

Le risque est de tendre vers une pratique parfois observée en contexte didactique, consistant à « *deviner ce que l'enseignant a en tête* » (e. g. Kyriacou, 1997, p.49) plutôt qu'à s'engager réellement dans une réflexion sur le problème posé. Dans la séance étudiée, cette tendance est uniquement observée ponctuellement, lorsque l'animateur insiste auprès des élèves pour faire émerger la définition de la justice comme répartition égale. Il est évident que les élèves parlent de parts égales lorsqu'ils évoquent la proposition de partager le gâteau en autant de parts que de convives. Cependant, l'animateur insiste en vue d'obtenir la notion-clef qu'il guette : « *comment tu les couperais tes parts ?* » (t.219), « *alors ta solution c'est de ? // de les partager* » (t.221), « *et tu les partages comment ces parts ?* » (t.223), « *tu dis qu'on fait des divisions* » (t.225), « *bon tu la fait comment ta division ?* » (t.227), « *et ces parts elles sont comment ?* » (t.229). Devant l'incompréhension de l'élève, il finit par donner la réponse qu'il attend, en faisant apparaître la notion d'égalité dans sa propre question : « *est-ce que est-ce qu'elles sont égales entre elles ?* » (t.231).

3. Engagement et activité des élèves

Si les élèves ne comprennent pas l'insistance de l'animateur dans l'épisode ci-dessus, c'est qu'ils sont très investis dans l'activité, qu'ils ne réduisent pas à un jeu de devinette. Dans cette section, nous étudions quelques éléments révélant l'engagement des élèves dans l'esprit du dispositif, qui les amène à « jouer le jeu » (3.1), quitte parfois, paradoxalement, à enfreindre des règles trop contraignantes (3.2).

3.1 Des élèves qui « jouent le jeu »

Les élèves « jouent le jeu » à la fois en montrant un fort investissement émotionnel (3.1.1), et en fournissant un réel travail pour répondre aux questions localement débattues (3.1.2).

3.1.1 Fort investissement émotionnel

Les élèves, volontaires, témoignent d'un fort investissement émotionnel dans l'activité. Ils la prennent au sérieux, en respectant généralement les règles, et en restant concentrés sur la tâche. Lorsqu'ils ne parlent pas, ils sont dans une posture d'écoute, et se montrent capables de rebondir sur les interventions des autres. Ils le font notamment en n'hésitant pas à affirmer leur accord ou désaccord avec ce qui a été dit précédemment. L'habitude de telles discussions explique sans doute la facilité avec laquelle ils expriment leur désaccord. Ainsi, non seulement les élèves fournissent des exemples, propositions et analyses argumentativement anti-orientées, mais ils explicitent même parfois leur posture de désaccords (tours 243, 264, 341). Ils semblent partager une culture de discussion, où les objets philosophiques importent plus que de ménager les susceptibilités. Personne ne semble d'ailleurs se sentir offensé par une telle norme, qui est conforme au système spécifique de politesse interactionnelle propre aux situations argumentatives (Plantin, à paraître, p. 369), et est explicité en séquence d'ouverture (« *faut dire si on est d'accord ou pas d'accord (...) et si on n'est pas d'accord bah on essaie de dire pourquoi* », t.52 et 54).

De plus, les élèves n'hésitent pas à mobiliser des exemples tirés de leur propre vécu très chargés émotionnellement. A deux reprises, un philosophe décrit une situation dans laquelle il donne à voir un aspect peu valorisant de lui-même, comme profitant d'une situation dont le caractère juste est questionné. Ainsi, Manon, aux tours 293 et 295 fait état de son sentiment de culpabilité lié à son refus de partager son goûter avec une autre élève présente, et qualifie son comportement « d'égoïste ». Plus tard (t.323-329), c'est Mathéo qui évoque le traitement de faveur de ses parents en raison de ses bons résultats scolaires. Ce type de contributions suppose l'existence d'une bienveillance dans le groupe, telle que l'on peut se risquer à livrer des situations dont on n'est pas fier, sans craindre d'être condamné par les autres participants en tant que personne. Ici, la DVP diffère clairement du débat polémique, où le

recours à des arguments mettant en cause la personne est fréquent, et où une des dimensions du code de politesse consiste à valoriser sa propre personne et dévaloriser l'opposant (Plantin, à paraître, p. 369).

3.1.2 Elaboration de réponses aux questions

Les élèves en sont probablement à leur première discussion approfondie sur le thème de la justice. Ils s'engagent avec intérêt et sérieux dans les pistes d'exploration offertes par l'animateur, fonctionnant en trois niveaux : la grande Question « de la justice » (t.57), les questions d'*accroche* de chacune des parties (t.57-59 et t.199), et les *consignes locales*. Les philosophes s'orientent volontiers vers des réponses à ces questions, mais cela ne correspond pas toujours à ce à quoi l'animateur s'attend. Le cas de la question d'*accroche* de la première partie de discussion est intéressant sur ce point.

En effet, alors que l'animateur vise par cette accroche à faire émerger des exemples de situations injustes, certains élèves cherchent réellement à répondre à la question telle qu'elle est formulée, c'est-à-dire à interpréter le sens de l'acte de langage réalisé derrière l'énoncé « c'est pas juste ». Ainsi, Danaé l'interprète comme une marque de désaccord (t.75), Lou comme relevant potentiellement de la mauvaise foi (t.68), Dimitri, comme un acte de protestation face à une obligation (t.80), puis comme une expression de jalousie (t.122). Ces idées, tout à fait pertinentes en tant que réponses à cette question de second niveau, ne sont pas véritablement reprises par l'animateur, qui cherche, lui, à amener les élèves vers un travail de réflexion sur ce qu'est la justice.

3.2 Quand l'engagement cognitif amène à enfreindre les règles

Le fort investissement émotionnel des élèves dans l'activité se double donc d'un engagement réel vis-à-vis des questions posées. Mais la participation des philosophes est très contrainte par les questions de troisième ordre de l'animateur, fonctionnant comme des *consignes locales*. Quand et sous quelle forme sont-ils confrontés à la question de premier ordre, à savoir « Qu'est-ce que la justice ? » ? On distingue la confrontation indirecte à cette Question, organisée par l'animateur (3.2.1), et les moments où les élèves enfreignent le cadre proposé pour s'engager directement dans cette réflexion (3.2.2).

3.2.1 Cadre limitant les philosophes à une confrontation indirecte à la Question

Aucun moment formel n'est dédié à demander aux philosophes leur définition de la justice. Cela explique l'absence, dans le discours des élèves, de prédicats de la forme « la justice c'est' ». On ne les retrouve que dans le discours de l'animateur, qui interprète les contributions des élèves comme des instances particulières d'une certaine idée de la justice ou de l'injustice. Michel Tozzi s'appuie alors sur les dires des élèves, qu'il invite à porter des jugements sur différentes situations, comme par exemple en comparant un tirage au sort et un choix humain arbitraire : « soit c'est une personne qui décide dans ce

cas-là soit on tire au sort est-ce qu'il y a quelque chose qui te semblerait moins juste ou ou moins juste que l'autre ? » (t.126). Les philosophes sont ainsi confrontés de façon indirecte au problème de définition de la justice, par la nécessité d'élaborer des critères pour évaluer ces situations. Leurs contributions sont donc souvent de la forme « c'est (pas) juste parce que », l'adjectif « juste » pouvant être remplacé par des qualificatifs fonctionnant comme des équivalents (« bien », « bon », « grave »,...).

Trois types de justifications apparaissent alors dans leur discours :

- *Des arguments portant sur les conséquences* négatives associées à l'injustice : risques de « *conflit* » (t.85), voire de « *guerre* » (t.275)
- *Des arguments d'ordre émotionnel*, qui font état des sentiments positifs et négatifs respectivement associés à la perception d'une situation comme juste ou injuste : satisfaction (« *content* », t.308) versus frustration (« *l'impression que heu // ben qu'on peut avoir plus de choses* », t.93), colère (« *ça m'embêtait énormément ; ça m'énervait* », t.107) ou jalousie (« *on préfère que ce soit nous* », t.119, « *des gens qui s(e)ront jaloux* », t.264, et aussi aux t.266, t.275) ;
- *Des arguments mobilisant des valeurs* : la (non-)conformité d'une situation avec la norme fondamentale invoquée permettrait de la définir comme (in)juste.

C'est ce dernier type de raisonnement qui se rapproche le plus du traitement habituel du concept de justice en philosophie. Ainsi, au rang de ces normes, on retrouve l'opposition intention/hasard, le principe d'égalité de traitement, le droit de voir ses besoins vitaux satisfaits, et la valeur de mérite. Seuls les arguments de ce type sont repris par l'animateur pour relancer ou structurer la discussion.

3.2.2 Quand ne pas répondre aux questions permet de s'engager dans la Question

Il arrive que les élèves enfreignent la règle consistant à devoir répondre à la dernière question posée par l'animateur (cf. 2.2.1), et c'est parfois au prix de cette infraction qu'ils abordent directement aborder la Question de la justice. Par exemple, au tour 141, l'animateur, pour la seule fois de la discussion, invite un élève à formuler une proposition de définition de l'injustice, toutefois limitée au cas exposé (2 occurrences de « *à ce moment-là* »). Voici la réponse de Lou : « *bah moi je dirais c'est pas de l'injustice parce que // les deux auront eu de l'injustice et donc ça sera pas de l'injustice // ça sera les deux pareils en fait* » (t.142). Cette réponse constitue l'expression d'un désaccord relativement vif avec l'interprétation faite par l'animateur de ses dires antérieures : non, elle ne trouve pas la situation injuste, et c'est pourquoi elle donne plutôt ici des éléments de définition de la justice. De plus, le critère qu'elle donne ici est inédit dans la discussion, à savoir considérer la justice comme l'attribution équitable à chacun de droits spécifiques. Cette notion de compensation est valorisée par l'animateur au tour suivant (t.143), mais il n'y fait pas référence par la suite.

Or, dans un autre extrait, Mathéo enfreint à nouveau cette règle, précisément pour développer une ligne de raisonnement qui pourrait être rapprochée de celle proposée par Lou antérieurement. Il s'agit du moment où il évoque la différence de traitement entre son frère et lui. Il met alors en balance deux situations inégales, mais qu'il présente comme se compensant : d'un côté lui voit sa liberté d'action restreinte par la nécessité de travailler mais retire du plaisir des cadeaux qui lui sont faits pour le féliciter et, d'un autre côté, son frère reçoit moins de cadeaux mais jouit davantage de la liberté d'occuper son temps comme il le souhaite :

j'ai eu bah j'ai eu plus de cadeaux que lui // sûrement c'est c(e) que *chpense moi et lui vu que:: bah en fait l'école c'est la base et vu qu'il travaille pas et:: il a moins de plaisir que moi mais il a plus de libertés que moi donc heu *chpense que là on est r(e)venus à un partout {rires} (t.327).

Dans ce tableau, les actions de ses parents ne sont qu'un élément parmi d'autres, mais c'est le seul aspect relevé par l'animateur (t.328). L'occasion est ici manquée d'établir un lien avec la notion de justice proposée par Lou plus tôt, tout comme de questionner les relations entre le concept de justice et les concepts de plaisir et de liberté.

4. Conclusion

Au cours de cette démonstration de DVP, l'animateur commence par définir un certain nombre de règles de l'exercice. Y sont esquissés certains contours du *contrat didactique* : il s'agit de *discuter*, tout en *argumentant*, et d'expérimenter une pratique qui se veut un *apprentissage du dialogue démocratique*, grâce à la distinction et l'attribution d'un certain nombre de fonctions parmi les participants. Cependant, d'autres règles, implicites, structurent cette interaction, conditionnant le cadre de participation de telle sorte que l'animateur, occupant une position « haute », oriente fortement les fils de raisonnements développés. Reste que les élèves-philosophes sont fortement investis émotionnellement, et engagés cognitivement dans la discussion, à laquelle ils apportent parfois des contributions inédites. Ils jouent tellement le jeu qu'ils se permettent même occasionnellement de contourner une *consigne locale* pour prendre à bras le corps la grande Question philosophique qui les occupe : « qu'est-ce que la justice ? ». La richesse de leurs contributions prouve, si c'était encore à faire, à quel point cette pratique tient ses promesses, au moins en termes de didactique de la philosophie.

Néanmoins, plusieurs pistes peuvent être dégagées comme recommandations pour améliorer encore le dispositif, surtout en tant qu'outil d'éducation à la citoyenneté. Tout d'abord, il serait utile d'explicitier le rôle et le statut de l'animateur, en même temps que ceux des autres participants : cela permettrait de donner sens à sa position haute en lien avec des fonctions spécifiques au service de la communauté de recherche philosophique, et d'éviter qu'elle soit associée uniquement à un privilège personnel. En définissant explicitement cette fonction, elle pourrait être plus clairement délimitée, ce qui

faciliterait son articulation avec d'autres rôles, et pourrait servir de référence à l'instauration, pourquoi pas, d'un observateur de l'animateur.

Par ailleurs, il serait intéressant que lors de la synthèse finale l'animateur explicite les choix qu'il a réalisés et pourquoi, en assumant à ce moment précis son statut d'expert, et en justifiant ce qui l'a amené à favoriser le développement de telle ou telle ligne de raisonnement collectif au détriment d'autres. Cela aurait également le mérite de laisser une trace de ces autres « fils » qui n'ont pas été tirés lors de cette séance, mais qui, dans la perspective d'une pratique régulière de ce type de discussion, pourraient être repris dans une autre séance.

Enfin, la pratique, à un moment donné de la discussion, d'un « tour de table » où l'opinion des philosophes sur la grande Question est directement recueillie, pourrait permettre de décharger un peu l'animateur du travail de montée en généralité qu'il semble ici seul à réaliser, et aux élèves de mieux cerner les différentes positions en présence pour pouvoir eux aussi contribuer à la structuration du raisonnement collectif.

Je tiens à remercier le LabEx ASLAN pour son soutien sous la forme d'un contrat post-doctoral me permettant de développer mes recherches.

Bibliographie

- BOUCHARD, Robert, & Véronique TRAVERSO, 2006, « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. », dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté p. 185–219.
- BROUSSEAU, Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin.
- KYRIACOU, Chris, 1997, *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*, Nelson Thornes.
- MEHAN, Hugh, 1979, *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press.
- PLANTIN, Christian, 1996, *L'argumentation*, le Seuil.
- PLANTIN, Christian, à paraître, *Dictionnaire de l'argumentation*, ENS Editions.
- POLO, Claire, Christian PLANTIN, Kristine LUND, Gerald NICCOLAI, 2013, « Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative », *Semen*, n°35, p. 41-63.