

LUC BAPTISTE

## **DISCUSSIONS À VISÉE PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : POUR UNE CULTURE DE LA VERBALISATION**

La pratique scolaire des discussions à visée philosophique (DVP) demeure un champ d'investigation ouvert, autant quant à ses enjeux que concernant ses modalités. Ce qui suit est une libre réflexion concernant les enjeux de ce type d'activité. Une expérience en cours en classe de CE2, procédant de cette réflexion et la nourrissant, est brièvement présentée.

En toute circonstance (et pas seulement dans les circonstances politiques dramatiques que nous avons connues en 2015), nous sommes amenés à dire que nous avons « des valeurs », que nous sommes « unis par des valeurs », que nous allons « défendre nos valeurs ». Dans les institutions, dans les milieux du sport, dans le marketing politique et commercial, entre proches même, ..., il est de coutume maintenant de parler en ces termes. La main sur le cœur, et en promettant de « ne rien lâcher » (comme les sportifs nous ont appris à dire) ; en feignant de croire que, si nous n'avons plus foi en un dieu, nous sommes cependant agis dans ce que nous faisons par des « valeurs », reliquat peut-être de quelque encore-désirable transcendance. Dans la plupart des cas pourtant, nous sommes bien en peine de préciser ce qu'il faut entendre par ces valeurs derrière lesquelles nous nous plaçons, de dire à l'aune de quels faits elles ont ou auraient sens, voire de les nommer autrement que par des mots qui ressemblent tellement à des slogans commerciaux. Le philosophe Pierre Manent donne une vision radicale de l'omniprésent recours aux valeurs : « Ainsi, lorsqu'on nous demande d'adhérer aux valeurs de la République, on ne nous demande *rien*. [...] on ne nous demande que des abstentions, [...] La nouvelle citoyenneté consiste à démobiliser les affects civiques » (Manent, 2015, p 144) .

L'institution scolaire n'échappe pas à cette flambée des valeurs. Elle y plonge, même, sous la pression, certainement, d'évolutions sociétales qui la mettent toujours plus dos au mur. Le « vivre-ensemble » (qu'il faudrait d'ailleurs distinguer de l'apprendre-ensemble) est en toute occasion sur les lèvres des professionnels de l'éducation et dans les notes de service, réglementations, prescriptions, injonctions ; les apologistes des « éducations à » se font de plus en plus pressants, portant chacun son lot de valeurs ; l'apprentissage de la « citoyenneté » est cité partout — quoiqu'il s'agisse plutôt d'un apprentissage de la civilité, donc de régler des conduites en se conformant à des convenances (Jaffro, Rauzy, 97) ; le recours quasi-incantatoire aux

« valeurs de la République » et, tout à la fois et partout, la construction de « règles de vie » en classe (calquées généralement sur des modèles) : tout cela indique que l'institution scolaire se donne pour tâche de consolider, de reconstruire en permanence, de construire même ce qu'on pourrait désigner comme le contrat d'entente commune de chacun avec tous. Ainsi, dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* et dans les *Programmes* qui en découlent ou s'y réfèrent, cette sorte de contractualisation sociale apparaît comme un enjeu majeur, voire comme l'enjeu premier pour l'école obligatoire en France (primaire et collège, de 6 à 16 ans), devant même l'enjeu d'acquisition de connaissances.

Les DVP, pratiques encore émergentes, non institutionnalisées en tant que telles en France, pas même nommées ou identifiées en tant que pratiques par l'institution, pas interdites ou empêchées non plus, pouvant s'intégrer dans le fonctionnement scolaire et s'y intégrant d'ailleurs dans un nombre croissant de classes, pourraient être le lieu d'enseignement de la morale (Luxembourger, Saint Dizier de Almeida, Specogna, 2015) et, par extension, trouver place dans l'emballage des valeurs. On sait que là où elles existent, il arrive qu'elles s'intègrent, se fondent dans cette inculcation ou imprégnation, dans ce ressassement de ces valeurs que l'on nous somme de partager au titre du sens commun, du patrimoine commun, voire de l'indiscutable (méfions-nous de l'indiscutable : ainsi dira-t-on fréquemment qu'il faut respecter les idées d'autrui — non, respectons autrui comme personne, accordons-lui la parole, mais ses idées n'ont pas a priori à être respectées, car cela signifie alors une quasi-interdiction de les discuter, de les contester, de les démonter). La DVP peut se transformer en séance d'inculcation, de ressassement. Le catéchisme, fût-il humaniste et républicain, a-t-il quelque chose à voir avec une « visée philosophique » ?

Les DVP sont nées dans le contexte philosophique américain du pragmatisme, qui renonce à l'ambition de saisir la réalité derrière l'apparence, qui énonce que le but de la recherche n'est pas la vérité, surplombante et transcendante, mais l'utilité. « La recherche et la justification poursuivent une multitude de buts particuliers, mais il n'existe pas de but qui surplomberait tous les autres et qui serait la vérité », écrivait Richard Rorty, l'une des figures du pragmatisme (Rorty, 1995, p. 44). Le vrai, dans cette perspective, c'est ce qui se justifie dans une situation donnée, ce qui procède d'un accord entre des contractants, dans une situation particulière.

D'un autre point de vue, les DVP nous arrivent dans un temps où les hiérarchies (de positions, de compétences, de savoirs, ...) sont dans tous les domaines bousculées et chamboulées par une revendication diffuse de démocratie participative — de démocratie conviviale, diront certains. Le paradigme dominant de l'organisation sociale est aujourd'hui, contre la verticalité du vieux modèle théologico-politique, l'horizontalité des relations et des pouvoirs. Dans ce contexte, constatons que la perspective, managériale et non politique, du *tous ensemble*, degré 0 du discours politique, suggérant et enjoignant de s'abstenir de tout conflit, l'emporte sur une vision de la démocratie comme gestion et régulation du conflit par le débat, par la règle et, in fine, par le droit. En l'inéluctable « passion de l'égalité »,

que Tocqueville déjà voyait à l'œuvre, se profile, si l'on n'y prend garde, une société « maternante » au sein laquelle rien ne peut se dire, où règne la parole politiquement correcte (Lebrun, 2010), où l'on célèbre et répète, dans l'incantation, dans le recueillement qui sied, des *valeurs* qui ne disent rien, qui ne sont que des mots attachés à des représentations toutes faites, figées, et non à des réalités. Perspective qui, en matière d'éducation, est peu prometteuse !

Et pourtant (ouvrons là une parenthèse), c'est le Ministère de l'Éducation nationale qui, dans des consignes publiées après les attentats de Paris à destination des enseignants du primaire, prescrit cela : « Il n'appartient pas aux enseignants de faire effraction dans les représentations des élèves »<sup>1</sup>. Voilà qui a de quoi surprendre !... Qu'est-ce, en effet, que le métier d'un enseignant ? Mais c'est justement de faire effraction dans les représentations de l'enseigné — si l'on veut bien considérer, après Bachelard et bien d'autres, qu'une connaissance acquise est une représentation nouvelle substituée à une représentation préexistante. Le métier d'un enseignant c'est de faire irruption, et par effraction s'il le faut — la pédagogie et la didactique étant l'outillage pour cela —, dans des représentations qui ne sont ni naturelles ni spontanées, mais construites par les modes de vie, de pensée, de croyance, de relation familiaux. D'entrer dans des représentations donc, pour les enrichir, pour les transformer, pour les renverser, voire pour les anéantir. C'est toute la réflexion sur le sens de l'école et sur la forme scolaire, depuis Condorcet au moins, qui est mise en cause par une telle prescription. Simple et ponctuel témoignage d'inculture ou, plus profondément, signe d'une reconfiguration en cours de l'institution scolaire et de son rôle ? Fermons la parenthèse.

Il n'y a pas à ce jour de forme technique canonique pour la pratique des DVP, pas de cadre d'action obligé qui définirait stricto sensu ce qu'est une DVP — les différences d'appellation en témoignent (DVP, atelier philo, débat philosophique, ...). L'âge des élèves bien sûr importe pour configurer l'activité, mais on constate que des pratiques extrêmement diverses existent, entre quasi abstention de l'enseignant (abstention quant à la prise de parole en tout cas) et intervention plus ou moins marquée. L'abstention conduit à faire de la DVP une pratique qui s'apparente aux *groupes de parole* mis en place par exemple dans des structures qui reçoivent des malades qu'il faut guérir d'addictions ou des femmes victimes de violences, ou aux groupes de parole pratiqués jadis par les groupes féministes, l'enjeu étant alors d'accueillir la (les) parole(s). Mais alors dire qu'il s'agit à l'école d'ateliers de langage serait plus juste.

A l'envers d'une position qui prône l'abstention de l'enseignant, considérons que la qualification de *philosophique* pour nommer ces pratiques enseignantes en cours d'invention que sont les DVP est porteuse de signification ; la philosophie, depuis ses origines grecques et dans toutes ses évolutions, convie à mettre en question les évidences, à tenir qu'il n'y a rien qui ne soit discutable, et elle vise et construit, dans le rapport que nous avons à notre culture et à la culture en général, la possibilité d'une liberté de l'esprit, d'une autonomie de la raison (Baptiste, 2015).

---

<sup>1</sup> <http://eduscol.education.fr/cid95370/savoir-accueillir-la-parole-des-eleves-apres-les-attentats-terroristes-en-ile-de-france.html>

Nous prenons le parti de considérer que la communion dans des valeurs, prescrite par les textes qui régissent les pratiques enseignantes, n'est pas a priori un objectif pour les DVP. Les séances d'instruction morale et civique sont là pour ça. Bien plus, les échanges langagiers, en toute occasion et dans toutes les disciplines, y pourvoient ; plus généralement, l'expérience nous apprend que « l'atmosphère » construite dans la classe par l'enseignant, entendue comme espace de collaboration langagière et cognitive (Bucheton et coll., 2009), contribue bien plus que tous les discours prescripteurs voire moralisateurs, à identifier, à nommer, à expliciter, à respecter ce qui permet de vivre ensemble avec le souci de l'autre et des autres et le souci de soi-même. Nous choisissons donc, pour la conduite de DVP en cycle 3, de désertier le terrain des valeurs, de « l'exaspérant bavardage au sujet des valeurs » (Ruwen Ogien, Libération, 14-10-15) pour celui de l'investigation critique.

Considérons donc que les DVP visent l'émergence et l'exercice de la pensée critique. Par critique, terme que nous prenons au sens philosophique du terme, il faut entendre non pas une activité polémique mais une activité qui examine et questionne ce qui se donne comme évidence et de sens commun, qui ne prend pas pour établi et stable le sens des formulations toutes faites, qui prend les mots et formulations d'usage courant, ces termes et expressions que tout le monde semble entendre à l'unisson, comme des *boîtes noires* qu'il faut ouvrir. La critique déconstruit. La critique en ce sens n'est pas polémique (quoiqu'elle ne s'interdise pas de l'être), elle est ouverture, dévoilement, multiplication des points de vue et découverte de relations. Elle révèle que telle formulation, figée dans des usages ou convenances du moment, porte d'autres significations, que ces significations ouvrent à d'autres voies, qu'elles agrandissent la pensée.

Deux remarques ayant trait à la professionnalité enseignante. Premièrement cette ambition est concordante avec la construction en classe d'un rapport au langage dont on sait qu'il est absolument déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire (Lahire, 1993). Les DVP s'inscrivent — cela n'est pas sans conséquence concernant la formation des maîtres — dans une très grande attention accordée aux interactions langagières. Deuxièmement la pratique en classe de ces interactions requiert de l'enseignant un intérêt personnel pour l'investigation, une habileté de parole et, plus globalement, une habileté dans la conduite collective de l'investigation. Les gestes professionnels requis ne peuvent se déployer que dans une culture partagée (Bucheton et coll., 2009) et stabilisée. Cela signifie que la régularité de l'exercice et donc les habitudes acquises sont déterminantes. Habitudes et accoutumance qui vont permettre de construire une démarche qui n'a rien de spontané ou de naturel.

Exercice de la pensée critique et investigation ? Comment ? L'expérience que nous menons a lieu en cycle 3 de l'école élémentaire. Le protocole de conduite des séances est très simple. Un mot est donné, qui a été choisi par l'enseignante. Après un moment de réflexion, les élèves demandent la parole (distribuée par l'enseignante) et enchaînent les prises de parole. L'enseignante opère des relances quand le propos peut être approfondi ou qu'une ouverture se présente, et fait de très courtes reprises

pour stabiliser une formulation, souligner une pluralité de sens, valider l'apparition d'un mot non encore advenu. L'atelier, portant sur un groupe de 10 à 12 élèves, dure une vingtaine de minutes.

L'enseignante prépare la séance comme suit. Un mot est choisi, soigneusement choisi et formulé. Ainsi *être heureux* et *le bonheur* ne susciteront pas les mêmes réactions parmi les élèves, les mêmes formulations, le même enchaînement. Le mot étant choisi, l'enseignante fait un inventaire en vrac des acceptions du terme, des champs d'application, des dérivations, sans rechercher l'exhaustivité. L'enseignante se trouvera ainsi pourvue d'une réserve de significations et de pistes. Cela lui évitera (du moins est-ce l'ambition) de privilégier d'emblée telle voie, telle opposition, telle signification tirées de son habitus personnel, de s'y enfermer, d'y enfermer la discussion. Elle sera disponible et préparée à ce qui adviendra, elle n'imposera pas. Elle écoutera, pourra relever et distinguer des formulations, les mettre en relation avec d'autres, les mettre en opposition le cas échéant.

Une séance de verbalisation ainsi préparée et dirigée conduit les élèves à conceptualiser. En effet, poser un terme général et abstrait, d'usage courant cependant, suscite la verbalisation d'expériences et perceptions diverses, hétérogènes. On a là une exploration langagière (accroissant le lexique et spécifiant des relations) qui construit un objet de pensée auquel peuvent être rattachées ces expériences et perceptions, auquel se rattachent des mots et énoncés qui ne sont pas spontanément dans un rapport de proximité avec le mot de départ. En lieu et place d'un terme fermé sur une signification courante et donc fluctuante et floue, surgit une efflorescence de formulations, un accroissement du bagage lexical, générant une complexification de la signification. Des formulations sont stabilisées du fait d'être énoncées, des liens se tissent entre des expériences, entre des formulations. C'est un processus d'abstraction, de conceptualisation.

Les DVP s'inscrivent dans le difficile enseignement de la capacité à verbaliser — capacité à traduire et construire langagièrement l'expérience (qu'elle soit vécue, imaginée, pensée, commentée, ...), capacité à décrire et à relier. Focalisée depuis des décennies par les didacticiens du français sur le lien lire-écrire, l'école primaire n'enseigne guère la verbalisation, en laquelle se joue la capacité à dire mais aussi la capacité à écrire. Le lien dire-écrire fut jadis énoncé par l'institution scolaire. En effet les textes prescriptifs du Ministère de l'Instruction publique, en France, à la fin du 19ème siècle (sous Jules Ferry), qui instituaient et formalisaient la *rédaction* comme modalité d'apprentissage de la langue française écrite, instituaient et formalisaient également une modalité d'apprentissage de l'oral (Baptiste, 2002). On nomma alors *élocution* cette modalité, reprenant en cela un terme de la vieille rhétorique.

Les DVP ne peuvent assurément pas être assimilées à ce que l'on nommait l'élocution. Cette invention, sous la conquérante Troisième République, de l'oral en classe primaire et celle, conjointement, de la rédaction, visaient l'homogénéisation langagière du territoire. Il n'empêche : cette conjonction entre exercice de la parole et

apprentissage de l'écriture nous paraît à explorer. Il y aurait lieu de s'interroger sur les effets des DVP sur l'apprentissage de l'écriture.

Nous faisons l'hypothèse que les comportements imposés par les DVP (expressions langagières diverses des expériences, écoute des autres, partage des formulations, délibération collective) et les exigences langagières induites par leur pratique régulière (contrôle mutuel de la pertinence et de la justesse des interventions, exigence de précision des formulations, enrichissement lexical, reformulations, conceptualisation) construisent une culture de la verbalisation qui accroît les capacités des élèves à produire des textes écrits.

*Luc Baptiste*

*Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation  
Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand*

*(avec la collaboration en classe de Juliette TISSIER, professeure des écoles en CE2, formatrice)*

- BAPTISTE, L. (2002). *Apprendre à écrire à l'école primaire. Modélisation et signification des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry à nos jours*. Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon 2.
- BAPTISTE, L. (2015). Les ateliers philosophiques : réflexion sur la spécificité du dispositif, in Auriac-Slusarczyk, E. et Coletta, J.M. (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BUCHETON, D. et collab. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, in *Education et didactique*, n°3, vol. 3.
- JAFFRO, L., RAUZY, J.B. (1999). *L'école désœuvrée*, Paris, Flammarion. Chap.5, La morale civique.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- LEBRUN, J.P. (2010). *La condition humaine n'est pas sans conditions*, Paris, Denoël.
- LUXEMBOURGER, Ch., SAINT DIZIER DE ALMEIDA, V., & SPECOGNA, A. (2015). La discussion philosophique comme modèle pour former les enseignants à la gestion des interactions sociocognitives, in Auriac-Slusarczyk, E. et Coletta, J.M. (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- MANENT, P. (2015). *Situation de la France*, Paris, Desclée de Brouwer.
- RORTY, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Paris, Albin Michel.