



HAL
open science

Formulations et reformulations dans les débats philosophiques à l'école primaire. Le rôle de l'interaction dans l'émergence de la pensée chez l'enfant de cycle 3.

Violaine Bigot, Françoise Carraud

► To cite this version:

Violaine Bigot, Françoise Carraud. Formulations et reformulations dans les débats philosophiques à l'école primaire. Le rôle de l'interaction dans l'émergence de la pensée chez l'enfant de cycle 3. . Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives., IUFM Nord Pas de Calais, Université Lille 3, Laboratoire Théodile, Mar 2004, Arras, France. hal-01465729

HAL Id: hal-01465729

<https://hal.science/hal-01465729>

Submitted on 10 Mar 2017

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.

Bigot V. et Carraud F. 2004. actes du colloque
« Faut-il parler pour apprendre ? » Arras mai 2004 Cd rom.

Formulations et reformulations dans les débats philosophiques à l'école primaire ; le rôle de l'interaction dans l'émergence de la pensée chez l'enfant de cycle 3

*BIGOT Violaine, Université d'Angers, ANGERS, France (Delca-Syled, Paris 3)
CARRAUD Françoise, IUFM de Lyon, Centre Venissieux, VENISSIEUX, France (ICAR-IUFM-Lyon II)*

Introduction

Les analyses que nous présentons ici s'inscrivent dans un projet plus large qui vise à analyser la nature des activités langagières développées dans les débats philosophiques entre élèves de classes primaires. À travers ces activités langagières, c'est le développement d'un savoir penser/savoir dire sa pensée que nous voulons étudier.^{[1][1]}

Les conditions de recueil du corpus et les enjeux didactiques de cette activité ont déjà été présentés dans d'autres communications et publications (Carraud et Carraud et Bigot) et nous n'en rappelons ici que quelques traits. Le dispositif est une sorte de synthèse, résultat de différents emprunts à l'animation non directive des groupes (Michel Lobrot), à la pédagogie institutionnelle, et aux travaux d'Alain Delsol ou d'Agnès Pautard pour ne citer qu'eux (voir Michel Tozzi, 2001, qui en présente plusieurs). Il est partiellement évolutif d'un débat à l'autre... Trois débats seront plus spécifiquement analysés dans ce travail. Il s'agit des trois premiers débats d'une classe de CM1-CM2. Dans le débat d'octobre, la demi-classe qui débat a choisi de s'interroger sur « pourquoi la terre est apparue ? », dans les débats du 6 novembre et du 13 novembre, les élèves ont voulu débattre de la question de l'existence des fantômes (la demi-classe qui débat le 6 novembre est en position d'observation le 13 et vice-versa).

Nous rendons compte ici de recherches en cours sur les activités de reprises (répétitions et reformulations) dans les trois débats précités. Lors d'une première écoute, on peut avoir l'impression que le débat n'est qu'une succession d'avis, de points de vue, énoncés par les élèves dans un cadre formel assez rigide. On a parfois l'impression que le débat « fait du sur place », qu'il n'y a pas de véritable avancée par rapport à la question posée. C'est cette impression première de lourdeur formelle qui a motivé notre intérêt pour les phénomènes de reprises ?

Nous examinerons dans un premier temps les formules introductives des interventions du type « moi je crois », « moi je pense », « moi je dis », « moi je suis d'accord avec » qui sont reprises très fréquemment dans les débats puisque plus d'1/3 des interventions d'élèves commencent ainsi. Nous nous interrogeons sur la fonction de ces formules dans l'activité de débat.

Nous nous intéresserons ensuite à un autre type de reprises qui peuvent participer de l'impression de « circularité » qui se dégage des échanges. Il s'agit des reprises des termes de la question de départ tout au long du débat mais également des reprises lexicales plus localisées, qui sont liées au développement de sous-thème. L'étude du développement de ces sous-thèmes montre qu'au-delà de l'impression de répétition se construisent des réponses

^{[1][1]} On se contentera ici de considérer qu'apprendre à problématiser, argumenter, conceptualiser constitue le premier objectif de cet apprentissage d'un mode de pensée philosophique (Tozzi 1996)

collectives à la question de départ, réponses plus complexes et cohérentes qu'il n'y paraît à première écoute.

Enfin nous indiquerons, dans une troisième partie, quelques pistes de recherches que nous a suggéré une autre approche des phénomènes de reprises dans le débat. Nous esquissons une typologie de ce qu'on peut appeler les « pratiques interdiscursives » des élèves, à savoir toutes les reprises qu'ils font, dans leur propre discours, de discours autres. Notre étude se "limite" aux reprises explicitement marquées que peuvent faire les élèves. Ce travail de reprise, s'il peut parfois contribuer à l'impression de « lourdeur » évoqué ci-dessus, nous semble essentiel à étudier car il relève directement, d'un apprentissage du mode de pensée philosophique.

1. La litanie des formules de prise en charge énonciative

Dans une étude précédente, nous avons montré pourquoi dire « je » et assumer l'énonciation d'une pensée personnelle constitue un des enjeux des débats philosophiques à l'école (Carraud et Bigot, 2003 à paraître). Parmi les différents discours en « je » que peut générer le débat, nous avons évoqué les enjeux qui se cachaient derrière les nombreuses prises de parole de type « je suis d'accord », « je suis pas d'accord ». Ce sont les formules par lesquelles la pensée est posée comme personnelle et subjective dont nous voulons étudier ici les formes, les fonctions et les motivations d'emploi.

1.1. « Moi je pense », le sésame pour entrer dans la communauté des penseurs :

Ce sont des formules de prise en charge énonciative comme « moi je pense », « moi je crois » qui font toute la différence entre l'affirmation "pure et simple" de ce que l'on considère comme une vérité et dont on masque la source énonciative pour lui donner un caractère de vérité universelle (débat du 06 nov, int 36 : « euh les microbes on en a plein sur nous »), et la formulation d'une pensée dont on se pose comme la source énonciative (débat du 06 nov, int. 4 : Moi j'pense que euh les fantômes existent parce que euh...). Les élèves, par l'emploi de ces formules, semblent reconnaître le caractère subjectif de leur pensée^{2[2][2]}. En commençant par « moi », ils rappellent implicitement que d'autres pensées ont été et seront énoncées et ils reconnaissent donc « la communauté des penseurs » à laquelle ils revendiquent d'appartenir.

Dire « moi je pense » c'est reconnaître qu'il y a un « toi » qui pense aussi et qui pense éventuellement différemment ce qui fait tout l'intérêt du débat.^{3[3][3]}

^{2[2][2]} Le fait d'introduire l'expression de leur point de vue par « moi je pense » invite les élèves à argumenter (cela demanderait néanmoins à être « vérifié » dans le corpus). Le « parce que » qui suit est là pour expliquer pourquoi « je pense ainsi ». L'affirmation « les fantômes existent » (ou son contraire) n'exige pas de la même manière d'être argumentée. Si elle l'est, l'argumentation a toutes les chances d'être formulée en termes de « puisque », qui implique la clôture du débat.

^{3[3][3]} Il est fort possible cependant que les élèves utilisent également ces formules introductrices comme des stratégies conversationnelles. Elles sont à la fois des procédés rhétoriques qui donnent de la force à leur prise de position et des routines qui permettent d'occuper le temps de parole à faible coût (cf. les « ben, euh : qui accompagnent souvent ces formules ») avant de formuler une proposition nouvelle, d'affirmer un point de vue personnel.

Comme nous le rappelle Maingueneau en s'appuyant sur des travaux de Perelman, l'intérêt de ces prises de positions par rapport aux autres élèves vient entre autre, de ce que « la décision de chercher à persuader un public, d'argumenter plutôt que d'user de violence ou de ne rien dire constitue déjà un acte tout à fait significatif, qui suppose la reconnaissance de l'autre comme alter ego et l'existence d'un terrain d'entente » (Maingueneau 1991 : 167).⁴¹⁴¹

1.2. : le choix de la formule :

La prise en charge énonciative des énoncés et le choix des formules introductrices ne semblent pas dûs au hasard, si on observe de près le corpus.

1.2.1. Modaliser ou non :

Les deux extraits que nous reprenons ci-dessous montrent la sensibilité des élèves à la valeur de ces formules. Le fait de modaliser ou non résulte bien d'un choix chez ces deux élèves.

extrait 1 : 13 novembre- CM1-CM2- Marie Curie

- | | | |
|---|-----------|---|
| 6 | Léo | ben : les fantômes c'est simplement des légendes y en a qui peuvent y croire et y en a qui peuvent pas y croire |
| 7 | Françoise | Marine tu me donnesXXXX alors essaye de redire de reformuler c'qui a été dit jusqu'à maintenant comme idée |
| 8 | Dago | Samira Aurore Amandine et Léo disent que ce n'est pas vrai parce que parce que y disent qu'ils n'ont jamais vu et Léo il dit que c'est juste une légende |
| 9 | Léo | ce que XX a dit sur ce que j'ai dit j' crois que c'est juste une légende c'en est une mais j'ai dit aussi que y en a aussi qui croient et y en a qui y croient pas |

Alors qu'il a déjà formulé son point de vue en 6, sans modalisateur, il reprend, après la reformulation de Dago, pour indiquer qu'il ne s'agit pas d'un point de vue mais d'une vérité. Il "annule" l'énoncé « j'crois qu'c'est juste une légende » par « c'en est une ».

Plus tard dans ce même débat, au moment de la prise de parole finale des débatteurs (chacun a le droit de prendre la parole une fois) Prithvi parle à nouveau d'une cassette vidéo qu'il pourrait apporter (et où l'on voit des fantômes) et dont il a été longuement question lors du débat de la semaine précédente. L'enseignante lui dit que ce sujet est clos et lui demande de prendre position dans le débat.

extrait 2 : 13 novembre- CM1-CM2- Marie Curie

⁴¹⁴¹ La décision de chercher à persuader l'autre, à discuter plutôt que d'avoir recours à la violence n'est probablement pas spontanée pour nombre d'enfants qui participent aux débats sur lesquels nous travaillons. Précisons que l'organisation de débats philosophiques en primaire repose justement sur la conviction qu'il faut mettre en place des dispositifs pour favoriser cette « reconnaissance de l'autre » par les échanges langagiers.

- | | | |
|----|-----------|--|
| 91 | Françoise | =bon maintenant moi j'voudrais savoir toi tu penses que ça existe ou que ça existe pas |
| 92 | Prithvi | ça ça existe |
| 93 | Françoise | tu dis JE pense que ça existe vas-y |
| 94 | Prithvi | ben ça existe parce que moi moi j'crois moi dans les cassettes |
| 95 | Françoise | toi tu penses que ça existe parce que tu crois c'que tu as vu dans la cassette |

On remarque dans l'extrait 2 la résistance passive de Prithvi qui refuse de modaliser le point de vue qu'il énonce mais qui, en revanche, l'argumente en invoquant la crédibilité qu'il accorde aux cassettes vidéo. Ceci montre, il nous semble, que les élèves, ou du moins certains d'entre eux, accordent à l'emploi des modalisateurs plus qu'une valeur rhétorique.

Tout l'enjeu de l'emploi de ces formules c'est d'orienter le débat en terme de confrontations de points de vue, d'avis, à argumenter. Si j'affirme « les fantômes existent », on peut me répondre « c'est faux », « tu ne peux pas dire ça » etc. Une affirmation du type « je pense que les fantômes existe » appelle plutôt une réponse du type « je ne suis pas d'accord avec toi » ou « moi je ne pense pas ».

1.2.2. La valeur assertive des formules :

Nous n'avons pas, jusque-là, opéré de différences entre les différents verbes « asserteurs » relevés dans le corpus (dire, penser, croire). Il nous semblait important avant tout de poser la différence qu'impliquait la présence d'une formule marquant la prise en charge énonciative (quel que soit le verbe choisi) avec un énoncé sans trace de l'énonciateur. On peut se demander si les élèves perçoivent une nuance dans la force d'assertion entre « Moi je dis que » et « Moi je pense que ». D'après une étude de Ducrot (citée par Maingueneau 1991 : 116) « penser » implique que le locuteur présente son opinion comme le produit d'une réflexion et ne présente pas son opinion comme certaine. Qu'est-ce qui motive les élèves à dire « je dis que... » plutôt que « je pense que... » ? Le verbe « dire » n'est pas un verbe d'opinion mais un simple verbe « locutoire »^{[5][5]} qui, lorsqu'il est employé à la troisième personne, ne nous indique rien quant au degré d'engagement de l'énonciateur. Employé à la première personne, il prend une valeur différente. On n'y retrouve pas les deux traits « réflexion » et « doute » du verbe « penser ». L'assertion gagne en force.

Nous n'avons guère d'indices dans le corpus qui nous permettraient de dire dans quelle mesure les élèves choisissent d'introduire leur point de vue avec « moi je dis que » ou avec « moi je pense que » en fonction du degré d'assurance qu'elle implique, en revanche, il est intéressant de noter qu'entre « moi je pense » et « je pense », le choix ne semble pas aléatoire. On note, en effet, que « je pense » est massivement précédé de « moi » (dans 20 occurrences sur 23 dans l'ensemble des 3 débats). Les trois emplois de « je pense » ne sont pas là pour asserter un point de vue, pour prendre position dans le débat. On les trouve deux fois pour introduire un argument après le connecteur « parce que » (cf. extrait 4). Dans l'extrait 3 l'emploi de « je pense » pour venir contre-dire l'argument d'Ayman a probablement une

^{[5][5]} A la suite de Kerbrat-Orecchioni, nous appelons ainsi les « verbes qui dénotent un comportement de parole et que domine l'archi-lexème « dire ».

fonction de ménagement de la face⁶¹⁶¹. On retrouverait bien ici le trait « après réflexion » que nous évoquions et qui ne nous semblait pas si évident dans la formule « moi je pense ».

extrait 3 : 06 nov - CM1-CM2- Marie Curie

- 17 Ayman Moi une fois dans ma vie j'ai dormi y'a y a une semaine j'crois y'a quelqu'un qui m'a touché j'me suis réveillé y'avait personne... c'est vrai hein
- 18 ? J'pense que c'était dans le rêve d'Ayman là

extraits 4 : 13 novembre- CM1-CM2- Marie Curie

- 40 Amandine moi j'pense que les microbes ça existe parce quand on est malade **j'pense** que c'est des microbes qui viennent et que si y aurait pas d'microbes j'dis comme Léo on pourrait pas vivre parce qu'i sont dans l'air et après y a plus d'air
- 63 ? moi je pense que ça existe pas parce que si ça existerait **j'pense** qu'on en aurait déjà vu déjà touché ou déjà : euh entendu et j'en ai jamais entendu jamais vu jamais touché.

1.2.3. La contamination discursive

Outre la valeur assertive des formules, dont on voit partiellement dans quelle mesure elle détermine l'emploi que les élèves en font ou non, on constate que les élèves sont sensibles aux formules déjà employées dans le débat. C'est du moins ce que révèle un relevé de l'emploi des trois formules « Moi je dis », « Moi je crois » et « Moi je pense »

	Moi je dis	Moi je pense	Moi je crois	Total de l'emploi de formule modalisatrices
oct	1	2	4	7
06-11	11	6	1	19
13-11	4	12	3	19

*Je suis d'accord avec -
28 (dont 23 en début d'intervention).*

Le recours à une formule incite semble-t-il les autres élèves à utiliser la même. Nous qualifions ce phénomène de « contamination discursive ». Il explique le très faible recours aux formules de prise en charge énonciative dans le débat d'octobre. En effet, dans ce débat, c'est la formule « je suis d'accord avec » qui domine l'ensemble des interventions des élèves avec 28 occurrences dont 23 en début d'interventions.

⁶¹⁶¹ Dans l'intervention 42 un autre élève reviendra sur ce témoignage d'Ayman pour faire une autre hypothèse explicative « moi j'pense que c'est p'tête un du vent ou un courant d'air qui l'a touché ». Le travail de ménagement de la face est ici opéré par la modalisation épistémique qu'introduit le « peut-être ». C'est bien une hypothèse que formule ici cet élève.

Un autre exemple de ce phénomène de contamination discursive nous est apparu dans l'emploi dans le débat du 13 novembre dans les interventions 53 et en 56 de la formule « *j'reviens avec* » suivie du prénom de l'élève dont on veut reprendre les propos. Cette formule nous a surprises par le fait qu'elle apparaissait deux fois dans des interventions très proches alors qu'on ne la trouve dans aucun des nombreux autres débats que nous avons transcrits. L'explication nous semble fournie par le fait qu'une digression s'étant développée autour du thème des microbes, le verbe revenir est utilisé à 3 reprises pour recentrer le débat autour du thème de départ 43 : « *est-ce qu'on peut revenir sur la question des fantômes* » ; 44 « *moi sans revenir sur la question des fantômes*, 55 « *on est revenu sur la question fantôme* »

2. Le rôle des reprises dans le maintien et le développement du thème

La cohésion interne des débats peut se lire entre autres à l'aune des reprises qui y sont effectuées. Le maintien et le développement du thème ne peut se faire que par un jeu de reprises plus ou moins complexes qu'il serait intéressant d'étudier, dans le cadre d'études "monographiques" de chacun des débats. Nous proposons ci-dessous quelques réflexions sur la question du maintien du thème général de l'échange et du développement de sous-thèmes dans notre corpus.

2.1. Le développement thématique : une question centrale pour les élèves

extrait 5 : 13 nov - CM1-CM2- Marie Curie

43 ? est-ce qu'on peut revenir sur la question des fantômes

extrait 6 : octobre - CM1-CM2- Marie Curie

69 ? j'appelle pas ça de la philosophie parce que y avait presque tout le monde qui disait j'suis pas d'accord j'suis pas d'accord avec Marine

extrait 7 : 06 nov - CM1-CM2- Marie Curie

119 ? pourquoi depuis que Prithvi il a dit que euh y avait un fantôme tout le monde parlait sur ça personne a parlé sur quelque chose d'autre

Dans ces trois extraits, un élève commente plus ou moins explicitement le développement thématique du débat. On voit apparaître une tension entre deux contraintes. D'une part, la question de départ ne doit pas être perdue de vue et c'est ce qui explique l'injonction de l'extrait 5 à revenir à la question centrale des fantômes (cf. également autres extraits donnés à la fin de la section 1.2.3.). D'autre part, il semble important pour les élèves que la question de départ soit traitée sous différents aspects et non dans une seule direction à partir de l'intervention d'un élève.

L'extrait 6 intervient à la fin d'un débat assez court où 9 interventions ont repris les affirmations initiales de Marine pour prendre position par rapport à elles.

L'extrait 7, lui, intervient après un long développement (de l'intervention 46 à l'intervention 94) autour d'un document télévisuel montrant des fantômes dont a parlé Prithvi. Le tour de table final met un terme à ce développement (bien que quelques élèves reviennent encore sur cette question lors de ce tour de table) et un élève profite de ces prises de parole "conclusives" pour dire son regret.

2.2. La reprise des termes de la question de départ et le maintien du thème principal :

On constate notamment, dans les deux débats sur l'existence des fantômes, que la plupart des énoncés reprennent un au moins des termes de la question de départ ce qui constitue un moyen simple de « se tenir » au thème. Les élèves montrent d'ailleurs une assez grande sensibilité à cette question du maintien du thème. Ainsi, dans le débat du 13 novembre où 13 interventions de suite sont consacrées à la question de l'existence des microbes, 4 interventions d'élèves viennent rappeler explicitement que le thème initial est suspendu (cf. notamment l'extrait 5 ci-dessus).

Apporter une réponse argumentée à la question de départ offre un cadre de prise de parole probablement rassurant pour les élèves (je pense que ça existe parce que...). Si ce cadre-là n'est pas forcément le plus propice au développement argumentatif, il n'empêche pas, en fait, le développement de sous-thèmes qui eux, contribuent au travail de problématisation et d'argumentation.

2.3. Développement de sous-thèmes :

Une lecture attentive des débats permet en effet de lire, notamment à travers un jeu subtil de reprises lexicales ou d'exploration de champ lexical, le développement de sous-thèmes, eux-mêmes en lien direct avec la question de départ. Dans les débats sur l'existence des fantômes on voit ainsi différents sous-thèmes se développer et un faisceau d'interventions reprendre les termes de ces sous-thèmes comme par exemple :

Débat du 06 nov :

Sommeil et rêves : preuve ou disqualification de l'existence des fantômes : 14 et 16 (dormir), 15 ; 17 ; 19 ; 20 (rêves)

Objets qui tombent avec ou sans explications : 31 ; 32 ; 33 ; 34 ; 35

Débat du 13 nov :

Si ça existait j'en aurais déjà vu : 2 ; 3 ; 11

Est-ce que/Comment on peut les voir ? : 12 ; 16 ; 17 ; 20 ; 22 ; 23 24 ; 25 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30 ; 31 ; 32 ; 33

Peut-on les percevoir avec les autres sens ? : 49 ; 50 ; 53 ; 56 ; 58 ; 59

Dans le cadre de ces séquences thématiques, les contributions des élèves peuvent être parfois redondantes. Ainsi, dans le débat du 6 novembre, les récits en 14 et en 16 sont très proches (on entend ronfler pendant que l'on dort alors qu'il n'y a personne qui ronfle, on sent quelqu'un qui nous touche alors qu'il n'y a personne), de même que les réponses apportées en

De même dans le débat du 13 novembre, si certaines des contributions semblent partiellement redondantes, les trois sous-thèmes développés montrent qu'à l'échelle de l'ensemble du débat, le traitement de la question présente une grande cohérence.

3. Quelques pistes de recherche sur la question des pratiques interdiscursives des élèves

Nous proposons ici de réfléchir à la manière dont le discours des élèves participe de ce « dialogisme montré » dont Maingueneau (1991 : 166) nous dit qu'il est particulièrement intéressant à étudier dans le cadre de mécanismes discursifs polémiques.

Nous proposons en préambule quelques paramètres à prendre en compte pour une typologie des pratiques interdiscursives des élèves. Cette esquisse de typologie ne constitue pas un but en soi mais nous permet de définir des pistes de recherche sur les modes de construction d'une pensée philosophique dans le cadre de l'interaction.

Les critères que nous proposons de retenir sont les suivants :

- Les discours sont-ils seulement évoqués (« j'suis pas d'accord avec X ») ou repris (répétés ou reformulés).
- Quelle est la fonction de la reprise dans le travail de construction de pensée de l'élève ? Le discours est-il repris pour prendre position par rapport à lui ? Est-il repris pour construire une argumentation ? Quelles autres fonctions les reprises de discours peuvent-elles occuper dans ce travail d'apprentissage de la pensée que le débat doit favoriser ?

- Où les énoncés repris ont-ils été "initialement" produits ? La première source de discours qui vient nourrir les pratiques interdiscursives des élèves vient du débat lui-même. En effet, les élèves reprennent avant tout les discours produits par leurs pairs ce qui constitue une pratique dialogale classique dans le cadre d'un débat. D'autres discours viennent alimenter le dialogisme des discours produits par les élèves et mériteraient également d'être étudiés parce qu'ils jouent un rôle important et complexe dans le travail argumentatif des élèves. Dans notre corpus, ces discours sont de trois types : les discours de la télévision, les discours de pairs ou de « grands », les discours de type « on dit que », « j'ai entendu que ».

3.1. l'histoire conversationnelle commune : les reprises d'un débat à l'autre

Les élèves inscrivent également dans leur discours des discours produits lors des précédents débats, que ceux-ci aient été conduits sur le même thème ou sur des thèmes différents. Ces reprises sont rarement accompagnées de marqueurs de reformulation mais elles peuvent aussi être explicites et montrent alors que la pratique régulière du débat permet aux élèves de se tisser une histoire conversationnelle commune (Golopentja 1988) sur laquelle ils peuvent appuyer leurs essais d'argumentation.

Ces quatre premiers débats sur lesquels portent nos analyses montrent que les élèves ne repartent pas à zéro lors d'un nouveau débat et l'étude de l'apport de cette histoire conversationnelle commune sur les compétences interactionnelles des élèves s'annonce riche.

3.2. Reprises d'énoncés et développement de l'argumentation :

La reprise par les élèves des énoncés formulés par leurs camarades dans les interventions précédentes constitue la principale forme de "dialogisme montré" (évidemment très lié, dans sa forme, à la nature dialogale des discours produits).

Ces reprises ont des formes et des fonctions différentes.

3.2.1. La reprise « circulaire » :

Il arrive, assez fréquemment, que la reprise entraîne les enfants dans des raisonnements circulaires

On a en général un schéma de type :

J'suis d'accord avec X parce que + reprise de l'énoncé de X

comme le 06 nov où après l'intervention de Maxime « *Si un fantôme c'est invisible comment y peut être sur la photo* », Sandra reprend en 78 : « *Moi j'suis d'accord avec Maxime parce que les fantômes on peut pas les voir hein si c'est des fantômes* »

Sandra reprend donc en position d'argument le point de vue de Maxime par rapport auquel elle annonce qu'elle est d'accord.

3.2.2. La reprise d'un énoncé comme tremplin pour une avancée argumentative :

Très souvent, les élèves se contentent d'évoquer le point de vue de X ou de Y avant d'avancer un nouvel argument. C'est le cas par exemple lorsque après que Vincent a relaté un récit d'ami dans lequel des objets tombaient sans explication, Ayman reprend « *Peut-être Vincent il a faux parce que ça pouvait être un petit tremblement de terre un mini* ».

Mais l'énoncé « source », par rapport auquel l'élève prend position peut aussi être répété ou reformulé avant de donner lieu à une prise de position puis à une argumentation du point de vue énoncé.

Ainsi, dans le débat du 13 nov, dans l'intervention 59 de Aurore qui suit le schéma suivant

Prise de position en faveur d'un énoncé source (1) + reformulation de cet énoncé source (2) + nouvel argument (3) :

extrait 7 : 13 novembre- CM1-CM2- Marie Curie

« moi j'suis d'accord avec Allison (1) parce que euh c'est c'est une poussière (2) et les poussières des fois ça se sent et euh ça se sent pas vraiment parce que c'est comme quand on touche l'air on a l'impression qu'on ne touche rien (3) »

Ici il y a une assez forte distorsion de l'énoncé source (Allison a dit en fait « on peut pas l'toucher parce que c'est comme si c'était de la poussière »). Les élèves utilisent rarement des marqueurs de reformulation qui permettent véritablement d'identifier l'énoncé reformulant comme tel et cela participe à la confusion entre ce qui relève de la prise de position et ce qui relève de l'argumentation.

Reprendre l'énoncé par rapport auquel on prend position implique un « effort » que les élèves font très rarement et encore plus rarement s'il s'agit ensuite de se « démarquer » du point de vue que l'on reformule. On trouve donc peu d'argumentations du type

reprise explicite des propos de X (1) + prise de position par rapport aux propos de X (2) + argumentation (3).

extrait 8 : octobre- CM1-CM2- Marie Curie

« ben quand euh quand Marine elle a dit c'est une religion spéciale (1) moi j'suis pas d'accord (2) parce que quand euh les religions ça existe pas les religions spéciales c'est pas la même religion que nous mais c'est une religion normale (3) »

3.2.3. Derrière l'argumentation, la relation interpersonnelle :

Les élèves ont toujours le choix, du fait de la nature polylogale des échanges, d'évoquer les propos par rapport auxquels ils prennent position en les rapportant à un tiers (comme dans l'extrait 8 ci-dessus) ou en s'adressant directement à celui qui les a énoncés. En fait, il est très rare que les élèves s'adressent directement les uns aux autres et lorsqu'ils le font, il semble que cela réponde à une stratégie interactionnelle particulière. Ainsi, après que Ayman a expliqué qu'il a senti quelque chose alors qu'il dormait, Prithvi reprend « ou sinon peut-être c'est des des des moustiques ou des mouches qui l'a touché » ce à quoi Ayman lui répond : « excuse-moi mais une mouche ça s'sent pas dans le dos ». Le « excuse-moi » remplace la reprise de l'énoncé par rapport auquel Ayman prend position et la prise de position en elle-même (s'il s'excuse, il est évident que c'est parce qu'il conteste). Son énoncé se résume donc à cette formule de politesse quasiment ironique suivie de « l'avancée argumentative » qui vient étayer la contestation implicite dans l'excuse.

En général, la manière dont les élèves, pendant les débats, ménagent les faces des autres élèves, surprend lorsqu'on connaît l'agressivité dont ils sont par ailleurs capables. Toute contestation de l'argumentation d'un des débatteurs peut constituer une menace pour ses faces et les élèves usent de formes variées d'atténuation des menaces et de réparations. (Kerbrat-Orecchioni 1992). L'emploi de « peut-être », dans la réponse de Prithvi citée ci-dessus, en est un exemple.

3.1.3. : Reprises et travail de problématisation-conceptualisation :

Nous faisons l'hypothèse que le travail de reprise des énoncés dans le débat, qu'il s'agisse d'auto ou d'hétéro-reprises, favorise le travail de problématisation et de conceptualisation. C'est d'ailleurs cette hypothèse qui motive le fait d'attribuer à un élève, dans certains débats, le rôle de « reformulateur ». L'impact de ce travail de reformulation sur le développement des débats reste à étudier.

Nous ne donnerons ici que deux exemples du jeu serré entre reformulations et évolution de la pensée.

Dans Carraud et Bigot 2003, nous avons montré comment un élève, par un jeu d'auto-reprises de ses énoncés passaient dans un débat sur « qu'est-ce que penser » de « penser c'est quand on pense à quelque chose mais que l'autre ne l'entend pas » à penser « c'est quand on pense sans que l'autre l'entende » puis enfin à « penser c'est parler mais sans que l'autre l'entende ». Ces reformulations,

initiées soit par l'enseignante soit par un autre élève permettaient de poser, par un jeu de reprises successives une articulation assez claire entre pensée et langage.

Dans le corpus du 13 novembre, on voit ainsi Théo reformuler ses propres propos parce qu'il n'est pas satisfait de la manière dont le reformulateur a repris son intervention. Il explique alors « *ce que Dago a dit sur ce que j'ai dit j crois que c'est juste une légende, c'en est une mais j'ai dit aussi que y en a aussi qui croient et y en a qui y croient pas* ». Cette auto-reformulation qui cherche à clarifier son point de vue (et à lui donner plus de force par la suppression déjà commentée du marqueur de prise en charge énonciative) n'est pas sans rappeler l'intervention de Vincent dans le débat précédent : *Y'en a p'têtre qui croient aux fantômes mais d'autres qui y croient pas donc après ceux qui croient y s'imaginent et ils y rêvent ou ils y pensent vraiment et c'est là qu'ils les trouvent même si c'en est pas des vrais*. C'est peut-être aussi la pensée de Vincent que Théo s'approprie par son auto-reformulation qui serait alors aussi une hétéro-reformulation.

En guise d'ouverture

Il est évidemment impossible de conclure un texte qui se présente plus comme le balisage d'un champ de recherche encore en friche que comme un travail abouti. Le projet de ce texte est de convaincre le lecteur des richesses que recèlent les débats philosophiques en classe primaire pour ceux qui s'intéressent à la question des compétences nécessaires aux élèves pour savoir penser/savoir-dire sa pensée et du développement de ces compétences dans l'interaction.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, Jo, 1986 : « Reprises (répétition et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions » dans Jo ARDITTY (coord.), *Paroles en construction*, Encrages n° 18-19, publication de l'Université de Paris VIII.
- BUCHETON, Dominique et CHABANNE, Jean-Charles, 2002 : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF.
- CARRAUD, Françoise, (à paraître en 2004) : « « Je », « on », « nous » et les autres... ou quand le sujet refait surface », in actes du colloque du colloque du CERFEE (mai 2003 à Montpellier) : *La discussion en éducation et en formation : Socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*.
- CARRAUD et BIGOT 2003 : « La place des « discours du je » dans l'émergence d'une pensée et d'une parole philosophique chez des enfants de cycle 3 », en cours de publication.
- DEVELAY, Michel et LEVINE, Jacques, 2003 : *Pour une anthropologie des savoirs scolaires, De la désappartenance à la réappartenance*, ESF Editeur.
- GOLOPENTJA Sofia, 1988 : « Interaction et histoire conversationnelle », in Jacques COSNIER, Catherine KERBRAT-ORECCHIONI et Nadine GELAS (coord.), *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, Paris, 69-81.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1991, 1992 : *L'analyse des interactions verbales*, tome 1 et 2, Armand Colin.
- MAINGUENEAU, Dominique 1991, : *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*, Paris Hachette.
- RICOEUR, Paul, 1990 : *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- TOZZI, Michel, 1996 : *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Chronique sociale.

TOZZI, Michel, éd., 2001 : *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette-CNDP.

VION, Robert, 1992 : *La communication verbale, analyse des interactions*, collection HU Communication, Hachette, Paris.

^[1] On se contentera ici de considérer qu'apprendre à problématiser, argumenter, conceptualiser constitue le premier objectif de cet apprentissage d'un mode de pensée philosophique (Tozzi 1996)

^[2] Le fait d'introduire l'expression de leur point de vue par « moi je pense » invite les élèves à argumenter (cela demanderait néanmoins à être « vérifié » dans le corpus). Le « parce que » qui suit est là pour expliquer pourquoi « je pense ainsi ». L'affirmation « les fantômes existent » (ou son contraire) n'exige pas de la même manière d'être argumentée. Si elle l'est, l'argumentation a toutes les chances d'être formulée en termes de « puisque », qui implique la clôture du débat.

^[3] Il est fort possible cependant que les élèves utilisent également ces formules introductrices comme des stratégies conversationnelles. Elles sont à la fois des procédés rhétoriques qui donnent de la force à leur prise de position et des routines qui permettent d'occuper le temps de parole à faible coût (cf. les « ben, euh : qui accompagnent souvent ces formules ») avant de formuler une proposition nouvelle, d'affirmer un point de vue personnel.

^[4] La décision de chercher à persuader l'autre, à discuter plutôt que d'avoir recours à la violence n'est probablement pas spontanée pour nombre d'enfants qui participent aux débats sur lesquels nous travaillons. Précisons que l'organisation de débats philosophiques en primaire repose justement sur la conviction qu'il faut mettre en place des dispositifs pour favoriser cette « reconnaissance de l'autre » par les échanges langagiers.

^[5] A la suite de Kerbrat-Orecchioni, nous appelons ainsi les « verbes qui dénotent un comportement de parole et que domine l'archi-lexème « dire ».

^[6] Dans l'intervention 42 un autre élève reviendra sur ce témoignage d'Ayman pour faire une autre hypothèse explicative « moi j'ai pensé que c'est peut-être un du vent ou un courant d'air qui l'a touché ». Le travail de ménagement de la face est ici opéré par la modalisation épistémique qu'introduit le « peut-être ». C'est bien une hypothèse que formule ici cet élève.