

# A QUELLES CONDITIONS, DES FONCTIONS DELEGUÉES PEUVENT-ELLES GARANTIR UNE DISCUSSION A VISÉE PHILOSOPHIQUE ?

Texte communiqué par

**Alain DELSOL<sup>1</sup>**

Instituteur et docteur en sciences de l'éducation  
Université Montpellier III  
NARBONNE  
Mars 2004

---

## UN DISPOSITIF PEUT-IL DONC ÊTRE PHILOSOPHIQUE ? HYPOTHÈSE DE LA COMMUNICATION QUELQUES FONDEMENTS THÉORIQUES POUR CONCLURE

---

Selon la problématique du symposium, la discussion à visée philosophique à l'école privilégierait l'émergence d'un nouveau genre scolaire.<sup>2</sup> Notre problématique spécifique au sein de ce symposium pourrait s'énoncer de la façon suivante :

*Est-il suffisant que le maître délègue une partie de ses rôles, dans le cadre d'un dispositif, pour observer dans les énoncés produits par les enfants de Grande Section, l'émergence d'une discussion à visée philosophique ?*

### UN DISPOSITIF PEUT-IL DONC ÊTRE PHILOSOPHIQUE ?

Je reprends une des critiques pointées par l'Inspection Générale de Philosophie lors du récent colloque de Balaruc les Bains (26 au 28 mars 2003). Cette question a son intérêt puisqu'elle évite de confondre un moyen avec un but visé. Évidemment, un mécanisme, une structure ne saurait à aucun moment prétendre être philosophique.

Par contre, on pourrait supposer que l'organisation du dispositif favorise une construction démocratique : socialisation des rôles, apprentissage de la prise de parole, écoute et respect d'autrui y compris lorsqu'un locuteur contredit l'énoncé émis par un autre élève etc...

Mais, la garantie d'un caution démocratique est-elle suffisante pour qu'une discussion soit philosophique ? La démocratie repose sur la loi du nombre et non sur celle du meilleur argument. D'ailleurs pour Platon la démocratie est une forme dégradée de la République, forme précédant la tyrannie (La République Livre VII).

Premier constat décevant, le dispositif ne pourrait prétendre, au mieux, n'être qu'un apprentissage à la citoyenneté, or le caractère démocratique d'une discussion ne suffit pas pour lui conférer celui de philosophique.

---

<sup>1</sup> chargé de cours à Montpellier 3. Article dans la revue du CERFEE, n°19 (Presses Universitaire Montpellier 3), *Discussion philosophique dans une classe de maternelle*, pp 39-54

<sup>2</sup> En effet, le questionnement et le pouvoir de la parole ne seraient plus exclusivement l'apanage du maître. Le rôle d'un maître "sachant douter" tendrait à se substituer au rôle plus classique du maître "supposé savoir". Nous allons donc aborder l'analyse d'un dispositif de discussion dans lequel des fonctions de délégation sont attribuées aux élèves.

Avant de prolonger notre analyse, nous devons éclairer une autre confusion. Qu'est-ce qui différencie un atelier de discussion à visée philosophique d'un atelier de littérature ? En effet, ces deux types d'ateliers construisent leurs réflexions en évitant les mêmes écueils :

- Le contresens et l'incompréhension d'un énoncé.
- L'enlisement dans l'affectif et le psychologique.
- L'ignorance de la portée métaphorique du texte.

A priori, leurs recherches semblent viser les mêmes réflexions. Ce qui devrait différencier la spécificité d'un atelier à visée philosophique c'est le choix des questions. Dans le cas d'un atelier à visée philosophique, le texte n'est qu'un prétexte alors qu'en littérature il est important de revenir sans cesse sur le texte. La discussion à visée philosophique devrait donc privilégier le questionnement philosophique, par exemple : l'allégorie de la caverne, l'anneau de Gyges, le dilemme d'Antigone<sup>3</sup> ...

## HYPOTHÈSE DE LA COMMUNICATION

Suite à une pratique de quatre ans de DP avec des élèves de maternelle (5/6 ans), je reste sceptique vis-à-vis de la façon dont on peut conduire certaines réflexions avec ce type d'élèves. Je ne suis pas convaincu qu'une discussion paraisse philosophique quand le maître tente d'infléchir la réflexion des élèves vers des objets très conceptualisants, par exemple : réfléchir sur les distinctions qui séparent le monde des apparences du réel, l'unicité du multiple, les parties par rapport au tout. C'est ce que propose le courant inspiré par Matthew Lipman dans son ouvrage *Elfie*.

Que constate-t-on ? Ce type de réflexion n'est possible que par le truchement d'artifices pédagogiques : une forte guidance du maître.

Dans ce cas, qui philosophe vraiment ? Ce type de démarche suppose, d'une part un enseignant rompu aux mouvements de la pensée discursive et au maniement de la dialectique ; et d'autre part, il présume des élèves capables de prendre conscience d'un minimum de fragments de tels processus de pensée.

Je soutiens l'hypothèse que dans un dispositif où le maître délègue certaines de ses prérogatives on peut obtenir que : ***les élèves du cycle 2 produisent des énoncés dont la portée pourrait présenter une visée éthique.***

En résumé, le dispositif ne confère pas *sui generis* du "philosophique", par contre on pourrait démontrer comment le rôle du maître qui délègue certaines de ses fonctions aux élèves dans l'organisation du dispositif, peut favoriser des conditions de faisabilité pour donner à l'atelier une tournure philosophique dont la portée viserait prioritairement le questionnement éthique.

## QUELQUES FONDEMENTS THÉORIQUES

Est-t-il judicieux de préférer un questionnement éthique à un questionnement fortement conceptualisant ? Kuzmann<sup>4</sup> définit L'ETHIQUE comme la partie de la philosophie concernant la notion du BIEN fondant l'action des hommes. Son but est de justifier rationnellement et universellement les fondements d'un agir et d'une vie (en commun) justes, raisonnables et remplis de sens. Les principes de l'éthique doivent être universellement perceptibles et s'opposent à ce qui relèverait d'autorités ou de conventions extérieures. La tâche *méta-éthique* consiste alors à questionner réflexivement les formes linguistiques et la fonction des énoncés éthiques eux-mêmes.

Parmi les auteurs de sciences humaines qui se sont penchés sur les questions de morale, Kohlberg<sup>5</sup> continue d'inspirer de nombreux travaux sur ce thème. Cet auteur définit une modélisation du développement moral dans le cadre de l'épistémologie piagétienne. Succinctement nous rappelons ci-dessous les trois moments de cette construction :

- ***La Moralité Pré-Conventionnelle*** (la plupart des enfants). Dans le Stade 1 l'enfant obéit pour éviter les ***punitions***<sup>6</sup>. Il s'incline devant l'autorité hiérarchique et la loi des parents. Au cours du

---

<sup>3</sup> Antigone fille d'Œdipe sœur d'Étéocle et de Polynice est condamnée à mort par son oncle Créon pour avoir enseveli son frère Polynice. Doit-on défendre le devoir moral contre la fausse justice de la Raison d'Etat ?

<sup>4</sup> KUZMANN Peter et al.,(1991), *Atlas de la philosophie*, Paris : Livre de Poche (p.13)

<sup>5</sup> KOHLBERG Lawrence, (1981) *The philosophy of moral development*, San Francisco, C.A. : Harper and Row

Pour une plus ample exploration des dilemmes moraux : Entre-Vues 1990 n° 7, 1993 n° 18 et 1994 n° 23

<sup>6</sup> Il est vraisemblable que l'on devrait OBSERVER des stratégies dont les marqueurs linguistiques seront POUR NE PAS...

Stade 2 (Donnant/Donnant) l'enfant fonctionne toujours ainsi, mais il apprend à faire valoir ses intérêts égocentriques. Ainsi, lorsqu'il s'incline devant une autorité hiérarchique c'est qu'il exprime le sentiment qu'il peut recevoir un bénéfice en retour. Cette relation est proche de celle qui structure l'échange commercial.

- **La Moralité Conventionnelle** (la plupart des adultes); soucieux des autres, le sujet apprend à s'accommoder aux attentes du milieu. La recherche d'une bonne concordance interpersonnelle correspond au début de l'empathie. Le sujet veut intéresser l'autre, mais ses attitudes restent liées profondément aux stéréotypes et aux comportements normatifs. A ce stade, le sujet juge le comportement des autres en fonction des intentions qui sous-tendent leurs actions. Au Stade 4 (Loi et Ordre), le sujet construit sur un plan plus abstrait et conceptuel les liens qui relient les personnes aux valeurs régissant une société. A ce stade, le sujet adhère aux règles qui fondent l'ordre social dans la société à laquelle il appartient, de ce fait il en accepte les contraintes et les devoirs
- **La Moralité Post Conventionnelle** ( 20 à 25% des adultes des corpus de Kohlberg pour le stade 5 et 6, et ? % au stade 7) l'action du sujet est orientée par un principe. Le Stade 5 (Contrat social) institue le cadre de ce qui est constitutionnellement admis, c'est la recherche des règles et des procédures capables de favoriser un consensus véritable entre dirigeants et dirigés. Au stade 6, la notion de justice repose sur un principe fondamentalement éthique, c'est-à-dire une forme d'empathie parfaite fondée à la fois sur les rapports interpersonnels et sur l'idée de la dignité humaine possédée par tout homme. Enfin le Stade 7, désigne un stade méta-éthique : le sujet est capable de problématiser toute action ou intention au nom d'un pourquoi telle chose pourrait être morale.

Cette modélisation bien qu'elle soit critiquable (étapiste), a l'intérêt de rappeler certaines lignes de force qui structurent le cheminement d'un individu pour construire son rapport à la morale et aux formes socioculturelles de la société dans laquelle il vit. En maternelle, si l'on se réfère au modèle de Kohlberg on situerait les enfants au stade 1 & 2 de la Morale Pré-Conventionnelle. Mais, si la socialisation du Vivre Ensemble se fonde sur l'obéissance à des autorités ou à des conventions extérieures, alors nous ne sommes plus dans une problématique relevant de l'éthique !

Comment dépasser cette contradiction ?

Le modèle de Kohlberg peut conserver une valeur heuristique. La méthodologie de ces modèles visent à expliquer le développement d'un sujet abstrait, épistémique, hors contexte. Ces stades indiquent une tendance, on ne prend donc pas un grand risque en émettant l'hypothèse que l'organisation du dispositif devraient nous permettre d'observer des attitudes dépassant les stades **Pré-Conventionnels**. Peut-être même que l'organisation du dispositif pourrait favoriser ce dépassement.

Vygotski<sup>7</sup> postule que le rôle du maître devrait favoriser la réflexion des enfants au-delà de ce qu'ils savent faire quand ils s'attellent seuls à une tâche. Il écrit, "*le seul bon enseignement est celui qui précède le développement du sujet apprenant*". Cela ne veut pas dire que l'adulte doit exercer une guidance forte sur le groupe d'enfants, cela indique que la construction s'élabore dans le cadre d'une interaction où l'apprenant peut réaliser, conscientiser, verbaliser... un phénomène avec l'aide d'un expert : ce qu'il nomme Zone Développementale Proximale, laquelle mesure l'écart entre ce que l'apprenant peut faire avec une aide de ce qu'il sait faire seul.

Selon Vygotski, le développement des concepts ne signifie ni accumulation d'associations, ni augmentation de l'attention et des représentations. Ces éléments, dit-il dans son ouvrage "Pensée et Langage", ont leur part dans la formation des concepts, mais ils ne sont pas essentiels parce que l'élément nouveau c'est l'emploi spécifique du MOT : l'utilisation fonctionnelle du SIGNE comme moyen de formation des concepts.

Ici, s'opère la frontière entre l'enfance et l'adolescence qui correspond à la construction des **fonctions supérieures** (le langage oral, écrit, les plans, les schémas, les théories scientifiques...). Vygotski avance la thèse que c'est **dans le cadre de la communication avec l'adulte et avec la collaboration de camarades que le jeune enfant développe les fonctions intellectuelles supérieures**. Ainsi, le développement des **fonctions supérieures** apparaît deux fois :

- D'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et par le groupe (*fonction inter-individuelle*).
- Puis dans une activité individuelle qui devient la pensée de l'enfant (*fonction intra-individuelle*).

---

<sup>7</sup> Vygotski Lev Semionovitch (1985), *Pensée et Langage*, trad. Françoise Sève, Paris : Messidor/Editons sociales, Chap. 5, pp.143-206

Je reprends ce postulat pour étayer le fondement théorique organisant le dispositif que je propose : le développement des fonctions supérieures de l'enfant est solidaire du milieu humain et de son contexte. Ainsi, les processus mentaux se construisent d'abord dans une relation **inter-individuelle** avant de se métaboliser sous la forme d'une pensée **intra-individuelle**. Cette construction implique que la **communication inter-individuelle** ait un rôle majeur dans la construction des structures cognitives nécessaires à l'éveil réflexif de l'enfant. Je pense alors que l'organisation du dispositif suscitera des interactions dont l'activité aura un effet bénéfique pour la construction de la pensée réflexive de l'enfant.

Quels observables pourrait-on retenir pour valider le caractère d'une visée philosophique pour ce type d'atelier ?

Il me semble que l'on peut s'appuyer sur quatre référents :

- Premièrement, s'inspirer des processus du "philosophe" définis par M. Tozzi "*conceptualiser, argumenter, problématiser*".
- Deuxièmement repérer dans les énoncés produits par les enfants "*l'apparition de l'autre*" (**inter-individuelle**), lequel va convoquer le questionnement de l'éthique (**Pré-conventionnel vs. Conventionnel**).
- Troisièmement repérer l'émergence de l'ipséité dans les énoncés produits par les enfants : qu'est-ce qui autorise les enfants à penser par eux-mêmes (habiter leur parole, **intra-individuel**).
- Quatrièmement, analyser l'outil linguistique (objet formel, culturel et conventionnel) pour étudier ce qui permet de développer l'échange dialogique, socle de la pensée discursive.

Pourquoi rejeter l'idée que ce n'est pas vraiment utile d'encourager avec ce type d'élèves un trop forte propension à conceptualiser ? L'enfant aborde la notion d'un concept d'abord en fonction de ce qu'il perçoit. La corrélation est faible entre **sa réalité subjective et la réalité objective**. En favorisant une réflexion fortement conceptualisante, on contraint les enfants à réfléchir au rapport liant les notions conceptuelles et la réalité. Dans ce cas, il faudra faire appel au métalangage et à une forte guidance de la part du maître. En voulant trop clarifier le sens des mots on laisse de côté la dynamique du processus qui préside à la construction des concepts. Le maître part d'un concept déjà formé à l'aide de définitions verbales recouvrant la compréhension d'un concept par l'intermédiaire d'autres mots (cf. le métalangage). J'ai préféré la démarche expérimentale préconisée par Vygotski pour agencer le dispositif de discussion à visée philosophique : Je ne m'intéresse **ni à abstraire ce qui singularise un objet de réflexion, ni à orienter l'esprit des enfants vers des concepts déjà prêts, je m'intéresse principalement au processus qui préside à la construction du concept**. Le procédé de Vygotski est le suivant : introduire des mots artificiels dans l'expérimentation qui n'ont au début aucun sens pour l'enfant. Ces mots sont formés spécialement à des fins expérimentales, c'est-à-dire des mots qui ne se rencontrent pas ainsi lorsque les concepts sont exprimés à l'aide du langage.

En transposant pour la discussion à visée philosophique, cela peut revenir à introduire des mots artificiels pour nommer certaines fonctions (Président de Séance, Reformulateur...), avec des élèves de G.S. c'est l'introduction de mots artificiels tels que : idée, thèse, exemple, contre-exemple... qui sont initialement des mots quasiment artificiels pour des enfants de cet âge. Prenons l'exemple du terme Reformulateur. En début d'expérimentation, ce terme n'a pas vraiment de sens, il implique certaines compétences que l'enfant n'a ni comprises ni réellement développées :

- écouter l'énoncé d'un pair, comprendre ce qui a été dit, retenir quelques éléments, reconstruire en transposant dans sa tête cela implique de nombreux remaniements linguistiques (discours direct vs. discours indirect, pronominalisation, changement de temps...), restituer au groupe une partie de ce qui a été dit...

A quel moment un tel processus cognitif va-t-il faire sens chez un enfant ? A quel moment l'enfant va-t-il être capable de prélever les SIGNIFIANTS qui lui paraissent pertinents ? Ces réponses sont intéressantes sur le plan éducatif, mais elles ne sont pas satisfaisantes pour comprendre **en quoi le fait de déléguer des fonctions va influencer la discussion vers l'émergence d'une visée philosophique ?**

Lorsqu'il faut comprendre le prétexte d'un texte philosophique, en apprécier le sens et le questionnement, on peut considérer que le maître et les élèves peuvent être à égalité dans cette recherche. Répondre à la question de l'allégorie de la Caverne de Platon "*Que gagneraient les hommes qui sont enchaînés dans la Caverne, s'ils étaient libérés ?*" ouvre une perspective éthique qui mettrait bien à la peine la plupart des enseignants pour en argumenter, problématiser et conceptualiser ce qui est mis en jeu dans ce mythe.

Prenons quelques exemples relevés dans des discussions avec des enfants de MS et GS sur ce sujet.

- L'adulte " *Qu'est-ce qu'il devrait faire celui qui est libre ? Thèse n° 1 : essayer de convaincre ses anciens compagnons qui sont toujours enchaînés, mais ils vont le traiter de menteur. Thèse n° 2 ne rien dire, et profiter de son pouvoir puisqu'il sait maintenant plus de choses qu'eux ?* "
- **L'enfant** " *Il devrait libérer les autres parce que comme ça les autres ils verront que ce n'est pas un menteur.* "
- L'adulte " *Pourquoi tu penses cela ?* "
- **L'enfant** " *Parce que ce N'est Pas BIEN de mentir !* "
- L'adulte " *Et comment tu sais que ce n'est pas bien de mentir ?* "
- **L'enfant** " *C'est maman, ce n'est pas bien de mentir aux parents, sinon on est puni.* "

On voit comment le raisonnement de l'enfant résiste pour dépasser ce que Kolberg dénomme comportement Pré-Conventionnel : l'enfant obéit pour ne pas être puni. On entrevoit d'autres résistances, processus linguistique de la négation NE...PAS ancrée sur un lien affectif fort "maman dit que ce n'est pas bien de mentir", difficulté à faire coïncider deux points de vue différents simultanément enchaînés/non enchaînés.

**Comment les fonctions déléguées pourraient-elles aider l'enfant à l'extirper de cette approche égocentrique et peu décentrée ?** Intéressons-nous à la fonction de **Reformulateur**, et d'**Elève-Micro**. Le premier, on l'a vu, ralentit la discussion, mais il ne se contente pas de rabâcher, il est le témoin d'une production linguistique qui s'essaie à être discursive, même si celle-ci reste encore loin de son but : une réflexion éthique. Le **Président de Séance** donne la parole à trois ou quatre élèves qui la demandent, c'est l'**élève-micro** qui actualise l'ordre de parole donné par le Président. Cependant, l'élève-micro a une autre fonction : à chaque fois il nomme l'élève à qui il tend le micro, mais avant cela il rappelle systématiquement la question lancée par le maître. C'est un renforcement du questionnement pour éviter le dispersement, mais surtout si la discussion à visée philosophique, nouveau genre scolaire, pose le statut de la Question comme élément moteur, alors il faut aussi apprendre aux enfants la relation dialectique entre la question et la réponse. Cette relation est un pilier pour faire pénétrer l'enfant dans le monde de la culture, et pour lui permettre d'apprendre à opérationnaliser les managements des conventions qui régissent la communication. Or, j'ai supposé que c'était **dans le cadre de la communication avec l'aide de l'adulte et/ou de ses pairs que le jeune enfant pouvait développer ses fonctions intellectuelles supérieures.**

L'atelier devient alors un lieu d'expériences de pensée. En effet, l'enfant de maternelle n'a ni expérience ni connaissances antérieures pour résoudre les questions suscitées par le mythe de la Caverne. Le processus de réflexion est intimement en liaison avec la compréhension et la communication, et le tout est lié avec l'exécution d'une tâche qui est impossible sans la formulation du concept. Dans le cas de l'allégorie, qu'est-ce que la VERITE ?

Peut-on se satisfaire de reproduire ce qui pourrait représenter la Vérité ou d'effectuer diverses liaisons associatives ? Si on veut aider l'enfant à sortir de la confusion cognitive dans laquelle il baigne, il faut donc l'interroger sur le but de ce questionnement " *Pourquoi est-ce important d'être libre pour penser ? Pourquoi est-ce important de poser cette question ?* ". Cette téléologie permet d'organiser un point de départ pour produire du sens afin de s'approcher du concept visé. Quand le maître demande " *Pourquoi c'est bien de ne plus avoir de chaînes ?* ", il se transforme alors en **porteur** (Pré-Conventionnel vs. Conventionnel ; égocentrisme vs. Pensée réflexive...). Ce type de question implique que l'enfant ne peut plus résoudre cette question problème en référence à son contexte familial lié aux déterminismes d'une autorité extérieure. Ce questionnement prend la forme d'une conversion, d'une conduite de l'enfant vers une autre direction (*educere*), une façon de tourner sa nuque vers un autre lumière.

J'ai relevé quelques réponses provisoires d'enfants de Grande et Moyenne section à la question suivante : " *Pourquoi c'est bien de ne plus avoir de chaînes ?* "

- **Enfant** : " *S'ils sont libres ils pourront tourner la tête et ils verront comment on fabrique les ombres.* " → Relation entre Vérité et Preuve.
- **Enfant** : " *On ne peut pas vivre quand on est enchaîné.* " → Lien entre la Liberté du corps et de l'esprit, il s'agit de faire valoir ses préférences - passage du stade 1 au stade 2 de Kolberg.
- **Enfant** : " *Si on ne peut pas tourner le cou (alors) on ne peut pas voir que c'est la guitare<sup>8</sup> qui fait l'ombre* " → On découvre la forme elliptique d'un énoncé hypothético-déductif "Si...alors" : la notion d'ignorance suggère le rapport entre l'idée et l'opinion.

---

<sup>8</sup> Je leur avais montré l'ombre projetée au mur en utilisant cet objet.

## POUR CONCLURE

La problématique que j'ai posée, interrogeait s'il **suffisait que le maître, délègue une partie de ses prérogatives pour observer l'émergence d'une discussion à visée philosophique**. Nous avons vu que ce dispositif n'est qu'un cadre pour rendre possible cette émergence, c'est un outil, une boîte à idée pour le maître.

J'ai émis au début de l'exposé l'hypothèse que **les élèves de maternelle, avec l'aide du maître, pouvaient produire des énoncés dont la portée pourrait présenter une visée éthique**. Nous avons vu que :

- Dans une discussion à visée philosophique, les enfants éprouvent l'expérience d'un problème qui ne pourra être résolu que par l'émergence du **concept**. La communication peut être rapprochée du concept de zone développementale proximale. En effet, le sujet doit prendre conscience d'un problème à résoudre, mais pour cela il ne dispose pas personnellement des outils cognitifs pour le résoudre, donc il est en situation de recherche et de demande d'aide.
- Il est important que le maître choisisse un texte révélant une source philosophique et qu'il en saisisse lui-même la portée éthique, même s'il ne cherchera pas systématiquement à entraîner les enfants vers cette voie.
- Les questions du maître devraient favoriser le questionnement éthique, et transformer celui-ci en **passer** de "stades" (Pré-Conventionnel vs. Conventionnel).
- Les rôles du dispositif ont pour fonction l'apprentissage et le développement des capacités cognitives des élèves. Ces rôles exercent une force centripète pour accroître la concentration et l'attention des enfants.

Bref, le maître en déléguant certaines de ses fonctions tendrait à aider l'enfant à décentrer ses points de vue, évidemment en respectant à la fois l'originalité et les caractéristiques de la pensée enfantine. Il ne deviendrait ce passeur qu'à la condition d'insuffler chez l'enfant d'authentiques exigences intellectuelles prenant appui sur les premiers jets de pensée des enfants : les rôles n'étant alors qu'une sorte d'alchimie pour transformer la discussion chaotique des enfants en pensée provisoire où l'altérité et le souci de l'autre seraient susceptibles d'être les premiers concepts que les enfants puissent expérimenter puis conceptualiser.

**DÉBUT**

▲  
▲ ▲  
site <http://probo.free.fr>