



La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation

Réflexion

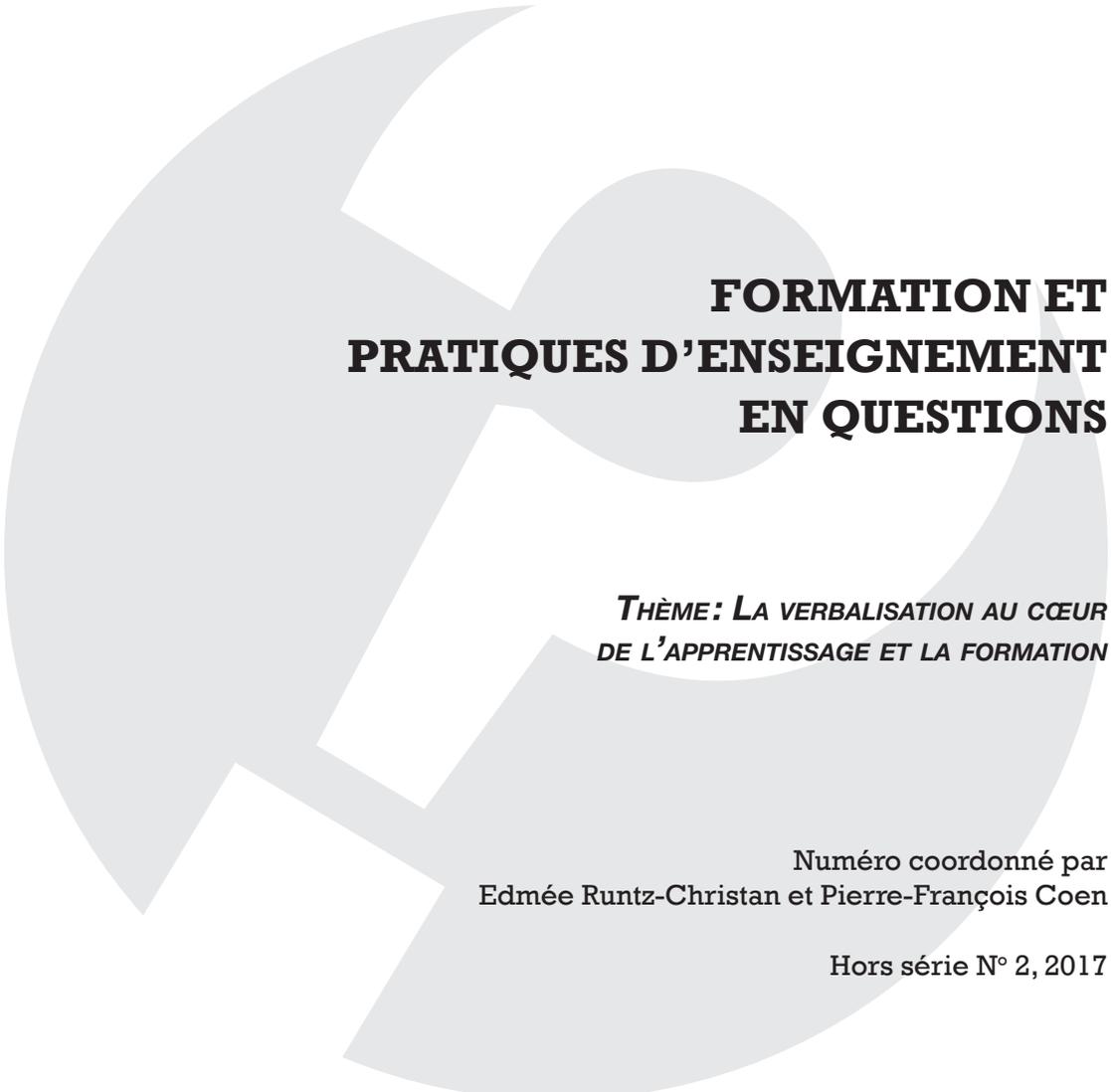
Recevoir

Echanger

Apprendre

Donner

Parole



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: LA VERBALISATION AU CŒUR
DE L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION*

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

Hors série N° 2, 2017

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen	7
<i>Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants</i> Elisabeth Nonnon	13
<i>Vers une véritable formation à l'oralité ?</i> Gaëlle Jeanmart	33
<i>Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?</i> Anne Clerc-Georgy	47
<i>Converser pour former et se former</i> Daniel Martin	55
<i>Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative</i> Kristine Balslev	67
<i>Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants</i> Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono	79
<i>La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques</i> Thierry Dias	91
<i>Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience</i> Sandrine Cortessis	105
<i>A la découverte de l'oralité d'un cours</i> Nathalie Frieden	113



Vers une véritable formation à l'oralité ?

Gaëlle JEANMART¹ (Université de Liège, Belgique)

Introduction

Une situation de la réflexion menée ici est nécessaire avant l'explicitation de ce titre. Je suis docteur en philosophie, auteur d'une thèse sur *L'herméneutique du sujet dans les Confessions d'Augustin* (publiée chez Brepols en 2004) et de divers ouvrages relevant de l'éthique et de la philosophie de l'éducation. Je suis par ailleurs depuis quatre ans coordinatrice d'une association organisant des discussions philosophiques avec les jeunes, formant les professeurs à l'animation de telles discussions dans leurs cours respectifs (qui peuvent être des cours de français, religion-morale, géo, histoire, philo et citoyenneté, etc.) et accompagnant ces deux pratiques d'une dimension réflexive et de publications dans le champ de la didactique de la philosophie, et plus largement de la philosophie de l'éducation.

Cette formation académique de docteur en philosophie et cette activité quotidienne de didacticienne de la philosophie déterminent la lecture proposée ici de l'intitulé de la publication «La verbalisation au coeur de l'enseignement et de la formation». Les références et la conceptualisation seront donc philosophiques, plutôt que de ressortir par exemple au champ des sciences de l'éducation, et les situations de terrain évoquées seront liées aux difficultés rencontrées lorsqu'on cherche à installer des formes ritualisées et réfléchies de discussion collective, dans la formation des enseignants comme en classe.

Pour les chercheurs originaires d'autres champs de savoir que la philosophie, mon discours peut paraître ardu, en raison du manque de familiarité des thématiques et du vocabulaire. Les approches pluri-disciplinaires ont cet inconvénient que les traditions proposent des problématiques, des méthodologies et une conceptualité distinctes, qui demandent un effort d'appropriation et de traduction. La rencontre des savoirs s'offre cependant comme une récompense à cet effort, un stimulant de la recherche, permettant des déplacements du regard et des questions qui obligent à regarder le réel avec une certaine fraîcheur, sous des angles parfois inédits.

Vous avez dit «verbalisation» ?

Pour se comprendre toutefois, il faut s'accorder sur le sens du terme «verbalisation». Avant d'exposer l'angle d'approche problématique et ainsi d'expliciter le titre de cet article, nous allons donc définir le terme de verbalisation et exposer quelques-unes des réflexions générées par cet effort de définition.

1. Contact : Gaëlle.Jeanmart@ulg.ac.be



S'il n'évoque comme tel aucun débat traditionnel en philosophie, le terme « verbalisation » porte une série d'implicites que nous pouvons interroger avec les outils de la philosophie. Ces implicites sont ceux de l'usage quotidien du terme dans la langue française, de son usage *non conceptuel* par conséquent. Dans la langue commune, en effet, la verbalisation évoque une activité écrite ou orale qui manifeste dans une forme extérieure et publique un langage intérieur, une pensée formée dans le for intérieur. On « verbalise » une idée pour la partager avec les autres.

Qu'elle soit orale ou écrite constitue déjà une première difficulté : les registres de l'écriture et de l'oralité sont tellement distincts qu'une réflexion sur la verbalisation qui traiterait simultanément de ces deux formes risquerait de se perdre en généralités. Peut-être serait-il souhaitable d'opter ainsi pour l'une des formes de la verbalisation, écrite ou orale ? Ce qui nous a conduit à opter pour la verbalisation *orale*, c'est initialement un sous-sol chrétien de cette terminologie, liée au « Verbe » qui s'est « fait chair » et à l'importance de la dimension orale de cette chair du verbe : dans la tradition chrétienne, le verbe, c'est aussi la *parole* créatrice, l'énonciation divine d'un *fiat lux* sonore capable de faire advenir la lumière. Si la « verbalisation » a été étudiée dans la tradition chrétienne, c'est notamment en se penchant sur les effets performatifs de la parole, c'est-à-dire leur capacité non à décrire le monde, mais à agir sur lui (Chrétien, 1998, 2002). Ainsi, verbaliser une pensée dans la confession de ses péchés, c'est d'abord modifier son âme : la soulager, la renforcer en direction de l'action bonne, l'éloigner du mal, etc. Telle qu'elle a été pensée à l'origine, par Augustin et Cassien, et la tradition monastique qui en découle, la confession invite effectivement à *verbaliser* devant un tiers ses pensées intimes de manière à prendre conscience de leur origine peccamineuse parce que nous rougissons tout à coup à l'énonciation d'une pensée (Foucault, 1980, p. 128-129). La verbalisation a donc une réelle efficacité : elle permet le tri entre le bon et le mauvais et elle ouvre les voies d'une vigilance nouvelle – nous pourrions maintenant apercevoir mieux une pensée mauvaise qui point à l'horizon de notre âme... La confession est donc un opérateur moral, un vecteur de transformation de soi, par une herméneutique permanente de nos pensées intimes (Jeanmart, 2004).

Deux autres difficultés se présentent encore lorsqu'on utilise le terme « verbalisation » dans la langue commune, qui sont liées aux hypothèses coûteuses attachées à ce terme quant au lien entre l'activité mentale et sa traduction en mots. Verbaliser, c'est faire passer dans un verbe sonore (ou à tout le moins extérieur, pour l'écriture) une pensée intime, voire un langage intérieur, un soliloque. C'est l'hypothèse notamment de Vygostki dans *Pensée et Langage*. Mais cette hypothèse est assez coûteuse, parce qu'elle empêche de prendre en considération deux aspects importants du lien entre la pensée et le langage :

1. le fait qu'une parole peut être créatrice d'une pensée qui ne lui pré-existerait pas et qu'elle n'*ex-primerait* donc pas, mais qu'elle construirait en parlant (ou en écrivant) – c'est aussi le sens de la dimension performative de la confession par exemple : elle ne révèle pas seulement une pensée cachée, mais elle fait exister en moi une pensée alternative, qui peut chasser de mon esprit la pensée mauvaise en prenant tout simplement sa place.
2. Un autre aspect risque également d'être négligé si nous n'inspectons pas les sens ordinaires du mot : la dimension publique de la parole, comme fait du monde,



qui échappe par conséquent au locuteur et signifie peut-être autre chose que ce qu'il a cru dire ou ce qu'il a eu l'intention de dire. Le thème de la verbalisation invite effectivement plutôt à ausculter la fidélité de la traduction de la pensée dans le langage parce qu'il désigne précisément ce passage de la pensée à la langue. Traiter de la verbalisation nous conduirait assez naturellement à donner la priorité à l'intention de dire plutôt qu'à la signification de ce qui est effectivement dit, et en somme ainsi à donner également la priorité à la pensée intime sur la parole publique.

Or, les enseignants ont précisément beaucoup à apprendre sur ce qu'ils disent *réellement*, et qui est distinct de ce qu'ils croient dire ou de ce qu'ils veulent dire. Les former à cette dimension publique de leur parole, aiguïser leur vigilance sur la formulation effective de leurs idées ou de leurs consignes, est capital pour qu'ils soient plus conscients de cet écart et de ses effets : il génère des mécompréhensions qui ne sont pas le fait des élèves et de leur manque d'attention, mais qui sont au contraire liées aux ambiguïtés de la formulation elle-même. Il s'agit d'une véritable éducation ou rééducation, d'un déplacement du regard nécessaire, attaché à ceci que, quand on parle, on est en général entièrement occupé à chercher comment dire au mieux ce que nous pensons, on est occupé par le *contenu* du message. On prête ainsi par exemple classiquement peu d'attention à nos débuts de phrase, parce qu'ils nous paraissent négligeables du point de vue de la transmission d'un contenu. Et pourtant... Prenons un début de phrase anodin, comme « pour moi, d'une certaine façon, ... ». Vous avez sans doute le sentiment que rien n'est dit encore ? Mais peut-être cela vaut-il déjà la peine de se pencher sur la/ (les) signification(s) possible(s) de ces formules paravents qui précèdent l'entrée en matière. Questionnons la formulation, dans un travail maïeutique de mise à distance : « Est-ce réellement seulement 'pour toi' ? » Si on supprime ce « pour moi », à quoi renonce-t-on au juste ? N'ajoute-t-on pas aussi quelque chose, comme une prétention plus grande à la vérité, en supprimant le 'pour moi' ? Cette prétention est-elle légitime dans ce contexte ? Prétentieuse ? Pourquoi ? Entretenez-vous un rapport différent avec une idée selon que vous l'enrobez ou pas à l'énonciation d'un « pour moi » ? Pensez-vous différemment quand vous dites « pour moi » ou « selon Platon » ? Vous attachez-vous différemment à l'idée énoncée ?

En formation de professeurs, on peut après ce questionnement s'entraîner dans la suite de la discussion à tenter de supprimer ces « pour moi » dont on assaisonne notre discours de façon inconsciente. L'enjeu est de nettoyer le langage et d'aller directement à l'idée ou au contenu du message². Il s'agit là d'exercices ludiques visant une énonciation plus maîtrisée et plus consciente de ce qu'elle véhicule en sous-main. Un tel travail peut mettre au jour quelque chose de tout à fait capital : le rapport que nous entretenons à nos idées. La formation à cette conscience de la

2. Poursuivons en note l'analyse de cette autre formule anodine : « d'une certaine façon » signifie normalement qu'il y a plusieurs façons. Lesquelles ? Si vous ne pouvez distinguer ces diverses façons, c'est que ce mot signifie autre chose que ce qu'il dit apparemment : quelle est donc sa fonction ? Si vous estimez par exemple que cette formule sert à marquer un doute, à ne pas dire trop abruptement, une réflexion reste à mener aussi pour interroger ce réflexe de protéger une idée : quand est-il utile d'enrober une idée de doute et d'hésitation ? Et quand est-ce inutile ou contre-productif même ? Protéger une idée, n'est-ce pas un réflexe très banal et socialement reconnu qui nuit à la réflexion menée à plusieurs en tant qu'elle porte une exigence de travail et de test de la valeur des idées et de la validité des raisonnements ?



signification réelle des débuts de phrase est utile pour un enseignant de façon à ce qu'il questionne ce que sa verbalisation risque ainsi de faire passer insidieusement à ses élèves, à savoir pas seulement des idées, mais plus fondamentalement un rapport aux idées – aux siennes, à protéger de la critique par exemple, et à celle des autres, comme potentiellement dérangeantes, voire parfois dangereuses, si elles sont différentes ou opposées.

Ces remarques préalables permettent de poser la problématique de cet article, son angle d'approche d'une verbalisation considérée dans sa dimension orale et intéressée à la fois par la dimension performative de la verbalisation (ce qu'elle crée en termes de pensée) et par l'écart entre le dit et l'intention de dire. La problématique est la suivante : comment se former et du coup pouvoir aussi former les élèves à une oralité plus consciente d'elle-même et des difficultés à surmonter pour éviter l'incompréhension ? Pourquoi sortir d'un apprentissage informel de la verbalisation orale pour en comprendre davantage les virtualités et les difficultés ? Et comment le faire ?

L'oralité, enjeu d'un apprentissage ?

Partons d'un constat : la place des moments d'oralité dans l'enseignement est aujourd'hui importante mais fragile. Ils prennent quatre-vingt à nonante pourcents du temps scolaire et peut-être autant du reste de notre existence. On discute au travail, avec le syndicat, au sein d'associations ou de commissions, en couple et en famille. « Il faut qu'on se parle » : la formule suggère l'importance de la discussion au quotidien (son urgence aussi en l'occurrence), son rôle indépassable lorsqu'il faut prendre une décision commune, se mettre d'accord, s'entendre sur un point sujet à désaccord ou à difficulté.

Et pourtant les élèves conçoivent volontiers le débat comme un moment où l'on ne travaille pas et les enseignants ne sont pas très sûrs de ce qui y est enjeu en termes de formation parce que le débat, c'est la « foire (d'empoigne) », le « bouillon (de culture) », où l'on distingue à peine les morceaux... Leur principal souci est classiquement de le *gérer* pour éviter les débordements. Les autres moments d'oralité (comme l'art de donner une consigne, les moments dialogués dans une leçon, le cours *ex cathedra* ou encore, pour l'élève, l'examen oral de fin d'année) sont envisagés, préparés ou évalués à partir de leur contenu, davantage que de leur forme. De sorte que l'on interroge en réalité assez peu l'oralité et son aspect formateur propre dans le cadre d'un cours.

À première vue, la tradition ne peut pas nous aider à légitimer l'oral dans la formation des élèves parce qu'elle n'a pas toujours été tendre avec la parole comme instrument de réflexion ; elle l'a bien souvent considérée comme un bavardage très éloigné de la véritable pensée. À partir du moment où dire vrai n'a plus signifié dire franchement ou authentiquement (la *parrhésia* des Grecs), mais dire avec rigueur et exactitude (depuis Descartes, ses « idées claires et distinctes » et son « discours de la méthode »), la philosophie s'est appuyée régulièrement sur des méthodes géométriques ou analytiques. Descartes a proposé un *more geometricum*, mode de raisonnement géométrique visant la certitude et imposant ainsi la logique mathématique comme méthode reine dans le cheminement vers la vérité. L'organisation analytique et mathématique du savoir a naturellement conféré une place centrale à



l'écriture, au détriment d'une oralité conçue comme vecteur de confusion. «Je n'ai jamais remarqué que par le moyen des disputes que se pratiquent dans les écoles on ait jamais découvert aucune vérité qu'on ignorât auparavant; car pendant que chacun tâche de vaincre, on s'exerce bien plus à faire valoir la vraisemblance qu'à peser les raisons de part et d'autre» dit ainsi Descartes au début de son *Discours de la Méthode* (Descartes, 1637/1988). Cette organisation du savoir conférée par la place prédominante de l'écriture précède en réalité déjà un peu Descartes. La structuration des idées par écrit, par des «premièrement, deuxièmement, grand A, petit a, petit b», est née de l'esprit d'organisation de la scolastique. Comme le souligne J.-F. Revel, «la subordination et l'emboîtement, la vision et la division, pas seulement additives, mais par hiérarchie d'importance et lien de dépendance, la logique des idées, le plan presque architectural dans l'exposé de la pensée ou des faits s'incorporent alors définitivement aux habitudes mentales de l'Occident» (Revel, 2003, p. 18)³. Et cette organisation du savoir s'est faite au détriment de la place de l'oralité dans la formation. Chaïm Perelman considère effectivement que le succès de la méthode cartésienne, et la pérennité de la méthode scolastique ajouterions-nous, a effectivement impliqué le *déclin de la rhétorique*, qui ne pouvait proposer qu'un rapport à la possibilité ou à la probabilité de la vérité et non un cheminement vers la certitude (Perelman, 1952). On aurait ainsi perdu d'un même coup une oralité travaillée, plus consciente d'elle-même et plus riche, et un champ de savoir attaché non à la certitude, à laquelle la méthode géométrique cherche à parvenir, mais à la probabilité ou à la vraisemblance, comme par excellence dans les domaines politiques, éthiques et pédagogiques. Quelle méthode utiliser quand le certain n'est pas atteignable? Voilà ce qu'offrait la rhétorique. Elle n'était donc pas seulement un art de persuader en parlant bien, mais aussi un art de bien penser et bien argumenter dans tous les cas où nous devons délibérer pour choisir le plus raisonnablement.

Selon Perelman, nous subirions aujourd'hui encore la perte de toute méthode de discussion, c'est-à-dire du patrimoine de la rhétorique ancienne, pour guider une recherche orale utile quand le certain n'est pas possible, c'est-à-dire dans ce qu'Aristote appelait «les affaires humaines» (Perelman-Olbrecht Tyteca, 1954/2008, p. 30). Certains philosophes, comme Descartes, Brentano, Bolzano ou Husserl⁴, ou plus récemment Deleuze (Brentano, 1829, Bolzano, 1849/1975, Deleuze,

3. Plus récemment, dans un livre qui a connu un succès comparable à celui de *La Galaxie Gutenberg* de son professeur et ami Marshall McLuhan, Walter Ong propose une histoire des conditions matérielles de la pensée, défendant l'hypothèse d'une intervention d'ordre mécanique et technique de l'écriture dans la pensée et ses productions: «L'existence de la philosophie et de toutes les sciences et 'arts' (les études analytiques de processus, tel la *Rhétorique* d'Aristote) dépend de l'écriture: l'esprit humain ne les produit pas sans aide extérieure, il se sert d'une technologie profondément intériorisée, incorporée jusque dans les mécanismes de pensée. L'esprit interagit avec le monde matériel qui l'entoure de manière plus profonde et plus créative qu'on ne l'avait imaginé jusqu'ici. La philosophie, semble-t-il, devrait avoir conscience qu'elle est le produit de la technologie – autrement dit un type très particulier de produit très humain. La logique même émerge de la technologie de l'écriture» (W. Ong, 2014, p. 190). Ong souligne également que c'est l'écriture qui a permis l'analyse (décomposition d'un ensemble en ses éléments constitutifs), laquelle s'est imposée comme une forme de pensée dominante, un réflexe mental structurant pour nous.

4. C'est toute la philosophie autrichienne, de Bolzano à Wittgenstein, et les auteurs qu'elle a profondément influencés comme Husserl et Heidegger (lesquels sont Allemands), qui est marquée par l'obsession de la clarté, de la précision et de la rigueur. On y trouve ainsi régulièrement une critique sévère des différentes formes de bavardages philosophiques et une disqualification générale de l'oralité comme modalité propre à conquérir précision et rigueur (cf. à ce sujet K. Mulligan, 1999).



1990, 1991), ont également dénié à la discussion toute possibilité d'être un mode pour penser adéquatement. Et nous sommes nous-mêmes les héritiers de cette tradition lorsque nous pensons qu'un élève n'est véritablement au travail que s'il lit et qu'il écrit. Des formes de l'oralité, le seul véritable rescapé en termes d'outil pleinement légitime d'une réflexion complexe et rigoureuse, semble être l'exposé ou la conférence, qui sont des formes d'oralité mimant l'écriture (c'est de l'écriture oralisée dans une lecture plus ou moins vivante⁵) et qui reposent d'ailleurs nettement sur elle par la préparation, qui permet de structurer plus finement ses idées. Le premier enjeu de cet article est donc de proposer les éléments d'une méthode de réflexion qui s'appuie sur l'oralité des échanges.

Le problème de cet héritage et des convictions sur lesquelles il s'enracine, c'est qu'elles sont performatives : elles réalisent effectivement l'hypothèse qui les fonde, telle une prédiction créatrice. Un enseignement fondé sur une hiérarchie nette entre l'écrit et l'oral produit de fait un rapport à la parole assez pauvre. Il est donc d'autant plus difficile d'en sortir que cette lacune dans l'éducation construit un rapport à la parole qui conforte son hypothèse initiale : on pense et on travaille aujourd'hui intellectuellement *effectivement* d'une façon plus riche et plus concentrée lorsqu'on lit et qu'on écrit, que lorsqu'on parle.

Discuter ne permet pas de penser

De la même façon que nous avons réduit dans l'introduction le spectre large de la verbalisation à sa dimension orale, pour continuer la problématisation de la question de la formation à l'oralité, nous allons n'en envisager qu'une pratique parmi bien d'autres : la discussion collective, qui peut se prêter à l'élaboration d'une réflexion plus riche parce qu'elle profite de l'apport d'une pluralité d'intelligences et de regards sur le monde.

Nous faisons l'hypothèse qu'on ne peut donner une place à l'oralité dans l'apprentissage qu'en affrontant la critique (légitime) de la discussion. Nous nous proposons ainsi de passer en revue celle que Gilles Deleuze esquisse dans *Qu'est-ce que la philosophie ?* et dans *Pourparlers* pour comprendre les difficultés qu'il faut affronter pour donner à la discussion un rôle réellement formatif.

Cette critique comporte un triple diagnostic négatif :

1. La discussion est le lieu de rapports de force puissants. C'est un champ de bataille affrontant ceux qui parlent tout le temps, observés par ceux qui ne disent rien, mais qui n'en pensent pas moins. Parmi les « bavards », il y a deux sources principales de la prise de parole : la volonté de montrer que l'on a raison et celle de contredire sans même s'assurer qu'on a bien compris. La violence symbolique y est également très présente : les opinions « savantes » assénées par ceux qui sont jugés « fins » et « instruits » tuent ainsi l'audace de penser bien plus qu'elles n'en suscitent le désir. Il s'agit de paraître brillant et de l'emporter dans l'argumentation, y compris en coupant la parole ou en critiquant sans nuance l'avis des autres. Pensez donc à la forme de débat à la mode, le débat médiatique, qui sert de triste modèle à nos jeunes pour discuter « ensemble ».

5. Ainsi, prononcer une conférence, c'est *to read a paper* en anglais.



2. On ne pense pas dans la discussion, on se vide de ce qui nous passe immédiatement par l'esprit. On assouvit ainsi une pulsion à parler. La vitesse est ici un réel souci : la discussion va toujours plus vite que la pensée ne peut fonctionner ; elle noie donc cette dernière sous son flot permanent d'énoncés impensés. La compulsion contemporaine à «rebondir» sur ce qui vient d'être dit entraîne une sorte de bouillon fait de ressassement, de contingence, d'insignifiance. La profusion de la parole libre, sans contrainte et qui soulage, contraste avec la rareté de la pensée, basée, elle, sur les critères du sens et de l'intéressant. Or, on ne peut jamais dire que quelque chose n'est pas intéressant, on a juste le droit de dire que c'est faux. De sorte que nous sommes inondés d'énoncés inintéressants, qui n'ont aucun sens, et ce à cause d'une sorte de mot d'ordre contemporain : «exprimez-vous» (qui fait d'ailleurs des silencieux un problème à traiter). Exprimez-vous sur tout, sur rien, tout le temps, prenez la parole, participez, que vous ayez ou non quelque chose à dire, tout est bon. «On fait parfois comme si les gens ne pouvaient pas s'exprimer, dit Deleuze. Mais, en fait, ils n'arrêtent pas de s'exprimer. (...) nous sommes transpercés de paroles inutiles, de quantités démentes de paroles et d'images. La bêtise n'est jamais muette ni aveugle. Si bien que le problème n'est plus de faire que les gens s'expriment, mais de leur ménager des vacuoles de solitude et de silence à partir desquelles ils auraient enfin quelque chose à dire. Les forces de répression n'empêchent pas les gens de s'exprimer, elles les forcent au contraire à s'exprimer. Douceur de n'avoir rien à dire, droit ne n'avoir rien à dire, puisque c'est la condition pour que se forme quelque chose de rare ou de raréfié qui mériterait un peu d'être dit» (Deleuze, 1990, p. 176-177).
3. La discussion collective est donc un combat de coqs qui vomissent leur parole sans pensée, de sorte qu'aucun problème n'est réellement l'objet de la discussion qui génère un consensus mou ou une addition d'idées dont les liens ne sont pas réellement envisagés et problématisés. Cette façon de discuter permet à tout le monde d'entretenir ses convictions exprimées dans la discussion, comme si la contradiction avec d'autres idées n'était aucunement un problème (à chacun son avis, après tout...). Cette indifférence au problème (qui est fait pour être résolu davantage que pensé) induit une attente évidente à l'égard de la discussion : celle d'une réponse sûre, d'une décision ou de la solution du problème. Et si l'on n'y parvient pas au terme de la discussion, celle-ci est alors régulièrement jugée vide et inutile.

Parler ensemble s'apprend

Clarifier les points d'accroche de cette critique est une condition pour concevoir l'oralité comme étant l'enjeu important d'un apprentissage spécifique, qui permet précisément de dépasser ces réelles embûches.

Il est important de mesurer d'abord l'étrangeté de cette idée : *parler ensemble s'apprend*. On pense intuitivement que tout le monde parle, que l'oralité, sous la forme de la conversation et du bavardage, fait partie du quotidien de chacun et qu'il n'y a pas d'apprentissage formel d'une telle pratique ; tout juste un apprentissage informel, comme l'apprentissage de la juste distance physique et affective dans les rapports sociaux, par exemple. Si on doit bien apprendre à lire et à écrire à l'école, on apprend d'ailleurs à parler dans sa langue maternelle sans avoir besoin de cours. Et pourtant, la multiplication aujourd'hui des formations à la communication dans



le monde du travail signale incontestablement que cet apprentissage informel ne suffit pas tout à nous assurer qu'on sait réellement discuter ensemble. Soulignons par ailleurs que l'angle de la communication (et ses questions : sommes-nous clairs, transmettons-nous efficacement notre message, sans heurter ou susciter d'incompréhensions ou de polémiques ?) n'est pas le seul angle à propos duquel des lacunes existent et auquel il serait par conséquent utile de se former plus réellement. Nous sommes également peu conscients de ce que nous faisons *intellectuellement* en parlant, c'est-à-dire quelles sont mes opérations ou les habiletés de pensée que nous mobilisons lorsque nous « réagissons » ou « rebondissons » dans une discussion. Ces derniers termes, aujourd'hui fréquemment employés pour introduire une intervention dans un débat, signifient précisément notre commun aveuglement à une dimension intellectuelle de la discussion : comment nous permet-elle d'avancer dans une réflexion commune, à quelles conditions une discussion peut-elle être une recherche collective ? Comment parvenons-nous à tisser ensemble quelque chose qui nous soit réellement commun, qui soit ainsi effectivement co-construit ? Que faisons-nous des critiques et des objections ? Des moyens pour penser plus finement, de conquérir de la nuance ou de la complexité, ou des raisons de se vexer et de refuser le dialogue ? Or, de telles questions sont la condition d'existence d'une réelle méthode de réflexion s'articulant à l'art de discuter collectivement.

Qu'est-il donc utile, nécessaire même, d'apprendre pour que la discussion ne soit pas seulement l'expression de rapports de force, peu faits pour écouter, penser, réfléchir, problématiser et construire un savoir avec méthode quand les méthodes mathématiques et scientifiques ne nous sont d'aucun secours ?

Nous distinguons ici deux angles d'apprentissage de l'art de parler ensemble : ce qui tient à la dimension nécessairement collective de la parole dans une discussion – angle qu'on appelle démocratique – et l'angle intellectuel – qui tient au travail réflexif dont l'oralité peut être le lieu.

L'apprentissage de la discussion sous l'angle démocratique

On peut apprendre à ne pas sous-estimer la difficulté de la tâche de discuter réellement ensemble, en ayant bien un objet commun, et en prenant conscience de tout ce qui doit être mis en place, et corrigé dans nos réflexes, pour espérer que « ensemble » ne soit pas une simple question de fait (il y a plusieurs discutants), mais la possibilité d'une construction réellement collective. Qu'il y ait bien un objet commun demande un travail d'écoute (que dit l'autre précisément ?), de définition (de quoi parle-t-on exactement ? Avons-nous bien le même référent de ce signifiant commun ?), et de maintien d'un fil de la discussion qui demande le renoncement à parler lorsque notre idée risque de conduire la recherche collective à sortir de la problématique qui se dessine pas à pas, petit à petit. Un des apprentissages indispensables à la discussion collective mais peu à la mode est celui de la *frustration*. Car on ne doit pas nécessairement subir la loi du désir de parler parce qu'il y a des attentes et des désirs qu'il est légitime de ne pas satisfaire⁶. La parole n'est pas

6. Un des lieux possibles de cet apprentissage peut être l'évaluation de la discussion. Si vous évaluez la satisfaction (est-ce que j'ai bien aimé cette discussion ?), vous lui donnez un droit plein et entier. Si vous évaluez la dimension démocratique, c'est un tout autre message que vous faites passer et notamment l'idée que discuter ensemble s'apprend et demande une vigilance toujours plus grande aux quelques points soulignés ci-dessus.



uniquement une occasion de « s'exprimer », c'est-à-dire de se vider de son idée devant les autres comme pour s'en soulager, sans souci de l'opportunité qu'elle peut avoir dans la réflexion commune. Nous pouvons et nous devons apprendre davantage l'art délicat de la parole opportune : la parole de celui qui sait peser l'occasion propice de partager son idée et renoncer quand cette occasion ne se présente pas⁷.

Un autre apprentissage « démocratique » essentiel est celui de considérer les autres comme des interlocuteurs valables, de sorte à seulement pouvoir écouter ce qu'ils disent, à se montrer disposé à admettre éventuellement leur point de vue, s'il s'avère mieux fondé que le nôtre⁸.

L'apprentissage de la discussion sous l'angle intellectuel

Un déplacement est nécessaire pour considérer que l'intérêt réel d'une discussion, ce n'est pas de l'emporter dans le débat, de moucher l'adversaire et d'y voir ainsi l'occasion de briller, mais de tester nos idées de sorte que la véritable victoire soit pour chacun de changer d'avis, parce qu'une idée s'est nuancée, un doute s'est introduit dans une conviction enracinée, une vision s'est enrichie d'un aspect auparavant inaperçu, etc.

Pour que la conflictualité du débat soit l'occasion de poser un problème, il est aussi nécessaire qu'elle soit une conflictualité des idées et non des personnes et qu'un décollement s'opère entre soi et son idée qui permette de *se réjouir du désaccord* comme moteur de la pensée, plutôt que de le prendre comme une offense ou une critique personnelle.

Il est aussi intéressant que nous soyons plus conscients de ce que nous faisons quand nous parlons, de l'intention de notre discours, des possibilités qui s'offrent à nous pour l'organiser de façon qu'il puisse permettre une recherche collective, clarifiant sa procédure. On peut évoquer ici le travail sur les habiletés de pensée de Matthew Lipman, le premier à avoir proposé une méthode pour organiser la discussion collective en une Communauté de Recherche Philosophique (CRP), inspirée

7. Pour créer une telle vigilance, on peut par exemple désigner un *observateur de la parole opportune*, muni d'un triangle qu'il fera tinter quand il juge qu'une parole a été énoncée sans considération de son opportunité dans la recherche commune. L'observateur note alors où en était la recherche et quel est selon lui l'écart produit par rapport à ce fil commun par l'intervention qu'il a signalée à la vigilance du groupe d'un tintement de triangle. Mais c'est à la fin seulement de la discussion qu'on donne la parole à cet observateur de façon à ne pas interrompre le fil de la discussion, qu'on cherche précisément à préserver. Quand l'observateur fait tinter le triangle, celui qui parlait est invité à tenir compte de cet avertissement : il peut souligner les liens qu'il voit entre son idée et ce qui était dit auparavant ou bien renoncer à parler et remettre à une éventuelle occasion ultérieure plus opportune le partage de son idée avec le reste du groupe. Le retour d'observation après la discussion visera à analyser ces moments, en en proposant une description aussi factuelle et objective que possible et non un jugement et une évaluation subjective. Ce débriefing vise le progrès et non la délation des écarts, il vise à ce qu'on comprenne comment parler mieux ensemble et pas à sanctionner ceux qui ne parlent pas toujours en fonction de ce souci de la parole opportune.

8. C'est en faisant un, ou même des, pas de côté par rapport au contenu pour souligner les moments où un problème se pose d'ordre relationnel que l'on donne une place à un tel apprentissage. C'est intéressant, par exemple, lorsqu'il y a production d'un contre-argument ou d'un contre-exemple, de revenir vers celui qui soutient une thèse ainsi mise à mal pour voir comment il tient compte des arguments qui lui sont opposés. S'il ne corrige pas sa thèse ou ne la soutient pas de nouveaux arguments, il vaut la peine de prendre du temps pour comprendre et mettre au jour les ressorts psychiques en jeu dans cette persistance d'un avis non justifié rationnellement. Et il vaut aussi la peine de souligner l'importance de faire droit à la raison la mieux établie et de mesurer ce qu'on perd exactement chacun et collectivement quand on y renonce.



de la recherche scientifique (Lipman, 1996 ; Gagnon, 2005). Cette méthodologie de la discussion collective peut être schématisée en quatre étapes : 1° production d'une hypothèse pour répondre à la question du débat, 2° production d'une argumentation pour soutenir l'hypothèse (pas nécessairement uniquement par la personne qui soutient cette hypothèse initialement – il s'agit bien d'un travail collectif), 3° recherche toujours collective d'objections aux arguments produits et de contre-exemples, 4° synthèse de ces éléments de preuve et des éléments qui la mettent à mal de façon à voir si nous devons corriger, nuancer l'hypothèse, l'abandonner ou trouver d'autres arguments pour la soutenir. Ce travail peut être progressivement affiné, en prenant conscience par exemple des différents outils d'argumentation dont nous disposons (un exemple, une métaphore, une définition, etc.), en sachant identifier les différentes hypothèses ou solutions à une situation problématique, en penser les avantages et inconvénients respectifs, mais aussi les conditions, les causes ou les conséquences. Lipman visait à ce que ce mode de raisonnement soit, au fil du temps, de plus en plus automatique. Il souhaitait que notre raisonnement naturel soit méthodique sans effort, que nous soyons logiques non devant une feuille d'examen, mais dans la vie quotidienne, quand par exemple il faut prendre une décision, parfois dans l'urgence.

Conclusion

Vaut-il donc bien la peine de surmonter tous les obstacles qui guettent l'oralité ? Nous pensons que oui et nous avons cherché à vous faire partager cet avis.

Dans ses aspects politiques, l'intérêt d'un tel apprentissage s'impose dans un régime qui se voudrait réellement démocratique : la démocratie est en effet fondée sur le débat et sur la place essentielle du conflit d'idées dans le processus de prise de décision pour le bien commun. On ne peut gouverner à plusieurs qu'à la condition de pouvoir réellement discuter ensemble. Dans le monde professionnel, c'est aussi par la discussion dans des réunions de plus en plus nombreuses que se prennent souvent les décisions. Un art plus soigné de la réflexion dans la discussion permettrait ainsi de prendre des décisions plus rationnelles dans un processus plus collectif. L'enjeu n'est pas mince.

Les enjeux intellectuels d'un tel apprentissage sont peut-être aujourd'hui moins évidents, tant la discussion a perdu de ses possibilités d'être un vecteur de rigueur et de recherche. Dans une tradition antérieure à Descartes, il y a eu cependant place pour des formes d'oralité assez travaillées, ritualisées même – il suffit de parler de la *disputatio* dans la scolastique médiévale pour se convaincre de l'importance dans l'éducation de l'apprentissage d'une oralité réflexive et travaillée. Dans l'Antiquité, il y avait même, à côté de pratiques orales réfléchies comme les arts de la dialectique, de l'éristique et de la rhétorique, une critique de l'écriture. Celle de Platon dans le *Phèdre* est célèbre. Puisque nous avons fait droit à la critique deleuzienne de la discussion, il serait équitable de faire droit également à la critique platonicienne de l'écriture : elle nous rendrait aussi attentifs à ce que l'oralité permet et favorise, que l'écriture interdit.

La critique platonicienne porte sur le côté « mort » de la pensée dans l'écriture. D'une part, rien ne garantit que l'écriture et plus encore la lecture après coup de ce qui a été écrit (par soi ou un autre) soient propices à un mouvement vivant de



la pensée. D'autre part, le discours écrit est orphelin de père dans la lecture. L'absence de tout dialogue entre auteur et lecteur ne permet pas de continuer à faire vivre la pensée par tous les ajustements que permet au contraire la discussion. L'auteur ne peut pas dire : « tu n'as pas bien compris, je te ré-explique autrement », pas plus que l'interlocuteur ne peut nourrir la réflexion : « tu n'as pas envisagé tel cas que je t'objecte et qui peut te permettre de compléter ou nuancer ton hypothèse initiale »⁹. Des formes mixtes existent, qui cherchent à combler les déficits d'une pratique : de la même façon que la conférence mime les pratiques écrites dont elle est une forme oralisée pour maintenir la médiation et le travail nécessaire à une pensée complexe et structurée, le dialogue écrit mime-t-il l'oralité en retrouvant des lieux d'interactions, de contradictions, de mouvements de la pensée qui se cherche encore.

Ce qui est également en jeu dans la pratique vivante du dialogue, c'est un rapport plus direct au discours intérieur et aux convictions enracinées et qui s'inquiète des effets de superpositions de discours étrangers appris mais qu'on intègre sans les digérer véritablement. Il n'est pas étonnant que nous soyons remplis de contradictions, tant nous sommes habités, constitués même, de discours étrangers auxquels nous avons donné notre crédit sans un examen soigné et systématique. La discussion peut s'offrir au contraire comme un apprentissage de l'acte de penser qui cherche ce qu'on pense, s'applique à en évaluer la pertinence et s'inquiète ainsi également des *effets d'incapacitation à penser par soi-même* que peuvent avoir les pensées autorisées des professionnels de la pensée ou les savoirs scientifiques établis qu'on s'applique à mémoriser.

Nous ajouterions à ces défauts de l'écriture et de la lecture soulignés par Platon un argument sociologique : le passage par l'écriture et la lecture peut être rebutant pour un public d'enfants, d'ados ou d'adultes fragilisés dans leur identité par l'échec scolaire. Si nous avons (presque) tous l'habitude de parler, l'écriture et la lecture sont par contre des pratiques moins familières à beaucoup. La discussion est la façon la plus quotidienne que nous avons tous d'affronter les difficultés de l'existence, qu'elles soient professionnelles ou personnelles. Elle mérite que nous lui prêtions suffisamment d'attention pour développer un véritable art de discuter.

Mais comment l'art de discuter à plusieurs rationnellement s'acquiert-il ? Par la pratique, bien sûr. Une pratique encadrée, méthodique, outillée des diverses méthodes de discussions philosophiques collectives, comme la CRP (Communauté de Recherches Philosophiques) de Matthew Lipman, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP) de Michel Tozzi (Tozzi, 1994, 2007), l'Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) de Jacques Levine (Levine, Chambard, Sillam & Gostain, 2008) ou la maïeutique socratique aujourd'hui pratiquée

9. « Car, à mon avis, ce qu'il y a de terrible, Phèdre, c'est la ressemblance qu'entretient l'écriture avec la peinture. De fait, les êtres qu'engendre la peinture se tiennent debout comme s'ils étaient vivants ; mais qu'on les interroge, ils restent figés dans une pose solennelle et gardent le silence. Et il en va de même pour les discours écrits. On pourrait croire qu'ils parlent pour exprimer quelque réflexion ; mais, si on les interroge, parce qu'on souhaite comprendre ce qu'ils disent, c'est une seule chose qu'ils se contentent de signifier, toujours la même. Autre chose : quand, une fois pour toutes, il a été écrit, chaque discours va rouler de droite et de gauche et passe indifféremment auprès de ceux qui s'y connaissent, comme auprès de ceux dont ce n'est point l'affaire ; de plus, il ne sait pas quels sont ceux à qui il doit ou non s'adresser. Que par ailleurs s'élèvent à son sujet des voix discordantes et qu'il soit injustement injurié, il a toujours besoin du secours de son père ; car il n'est capable ni de se défendre ni de se tirer d'affaire tout seul » (Phèdre, 275d-e).



notamment par Oscar Brenifier (Brenifier, 2002, 2007). Certaines de ces méthodes insistent sur les attitudes mentales et physiques nécessaires pour penser et aller plus loin que son opinion première (Brenifier) ; d'autres, sur le cadre démocratique indispensable à penser ensemble (Tozzi, Lipman) ; certaines distinguent pensée et langage, insistant sur l'intérêt du silence pour penser mieux (Levine), d'autres insistent plutôt sur le travail rigoureux de ce qui est précisément dit, en faisant éventuellement le deuil de ce qui était pensé (Brenifier). Certaines font l'hypothèse qu'un confort psychique est nécessaire pour s'oser à penser véritablement et qu'il faut prendre soin d'installer un climat serein (Lipman, Levine, Tozzi) ; d'autres pensent au contraire que c'est l'inconfort qui pousse à remettre en mouvement et au travail une pensée sinon trop automatique et trop peu rigoureuse et consciente d'elle-même (Brenifier).

Quoi qu'il en soit de leurs diversités, ces méthodes sont aujourd'hui précieuses pour outiller les enseignants qui souhaitent non pas tant travailler « la » philosophie, comme matière ou contenu, mais une méthode de discussion à plusieurs et un art du raisonnement utile au quotidien.



Références

- Bolzano, B. (1849/1975). *Qu'est-ce que la philosophie ?* (traduit par D. Macabrey). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : CRDP.
- Brenifier, O. (2007). *La pratique de la philosophie à l'école primaire*. Paris : Alcofribas Nasier.
- Brentano, F. (1829). *Über die Zukunft der Philosophie*. Leipzig : Meiner.
- Chrétien, J.-L. (1998). *L'arche de la parole*. Paris : P.U.F.
- Chrétien, J.-L. (2002). *Saint Augustin et les actes de paroles*. Paris : P.U.F.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris : Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). La philosophie a horreur des discussions. *Qu'est-ce que la philosophie ?*. Paris : Minuit.
- Descartes, R. (1637/1988). Discours de la méthode. Dans F. Alquié (dir.), *Œuvres philosophiques* (tome I). Paris : Classique Garnier.
- Foucault, M. (1980). Du gouvernement des vivants. Dans *Dits et Ecrits* (tome IV, p. 125-129). Paris : Gallimard, NRF.
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeanmart, G. (2004). *Herméneutique et subjectivité dans les Confessions d'Augustin*. Turnhout : Brepols.
- Levine, J., Chambard, G., Sillam, M., & Gostain, D. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers de réflexion sur la condition humaine*. Paris : ESF Editions.
- Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (traduit par N. Decostre). Bruxelles : De Boeck.
- Mulligan, K. (1999). Exactitude et bavardage. Gloses pour une opposition paradigmatique dans la philosophie autrichienne. *Philosophiques*, 26(2), p. 177-201.
- Ong, W. J. (1982/2014). *Oralité et écriture : la technologie de la parole* (traduit par H. Hiessler). Paris : Les Belles Lettres.
- Perelman, C. (1952, septembre). Raison éternelle, raison historique. Dans *Actes du VIe Congrès des Sociétés de philosophie de langue française* (p. 347-354). Paris : P.U.F. Consultable en ligne : <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/195596/Details>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1954/2008). *Traité de l'argumentation* (6e éd.). Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles.
- Platon. *Phèdre* (traduit par L. Brisson). Paris : Garnier-Flammarion, 1989.
- Revel, J.-F. (2003). *Histoire de la philosophie occidentale*. Paris : Agora.
- Tozzi, M. (1994/2011). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie* (7e éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygostki, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.