

Gérard AUGUET

DE LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE À LA SITUATION IDÉALE DE PAROLE

Résumé : Notre propos est ici de mettre en évidence les liens entre la pratique de la « philosophie pour enfants » à l'École et l'émergence corrélatrice d'une « situation idéale de parole » telle que peut la définir Jürgen Habermas. Nous préciserons d'abord le cadre de la « philosophie pour enfants » pour en souligner la diversité des pratiques et des objectifs qu'elle recouvre et en induire notre hypothèse selon laquelle seul le maintien du caractère philosophique du genre « Discussion à Visée Philosophique » peut constituer un facteur d'unité, garant des ambitions des praticiens et, notamment, de ceux qui, à travers lui, visent prioritairement l'éducation à la citoyenneté. Nous confronterons ensuite les conditions idéales de l'échange, telles que nous les aurons préalablement mises au jour, à une organisation de l'activité, fondée sur l'existence d'un « dispositif » institutionnalisé et montrerons comment et à quelles conditions peut y advenir une « situation idéale de parole ». Enfin, nous référant à notre hypothèse initiale, nous proposerons que l'explicitation des réquisits inhérents à ce type d'interaction devienne l'un des objectifs de la « philosophie pour enfants ».

Mots-clés : Philosophie pour enfants – situation idéale de parole – Éthique de la discussion – Débat argumenté – Socialisation démocratique

UN DOMAINE DE RECHERCHE MOUVANT

Née aux États-Unis au début des années soixante-dix à l'initiative de Matthew Lipman (1995), la Philosophie pour Enfants, après un détour par le Québec (Laurendeau 1996), apparaît en France dans les années quatre-vingt-dix sous la forme d'expériences conduites par des innovateurs, souvent isolés, qui tous partagent l'ambition de proposer à des enfants, parfois très jeunes, de s'inscrire dans une démarche philosophique fondée sur la pratique du débat argumenté. A ce jour, en France, cinq courants majeurs semblent se faire jour (Tozzi *et alii* 2001) :

- Un courant « philosophique » pour lequel, selon des procédures inspirées par Matthew Lipman ou les travaux de Michel Tozzi portant sur la didactique de la philosophie, il est essentiellement question de travailler sur les concepts pour aider l'élève à construire les postures cognitives qui sont celles requises par la philosophie.
- Un courant « maîtrise de la langue » qui vise prioritairement la construction par l'élève des schèmes cognitivo-langagiers requis dans une interaction orale régulée à but externe.

- Un courant « construction du sujet », parfois qualifié de « psychanalytique », d'inspiration Lévinienne, dont le souci premier est d'aider l'élève à se concevoir comme un être pensant dans le monde.
- Un courant « remédiation cognitive », représenté le plus souvent par des enseignants œuvrant dans l'enseignement adapté, se proposant, au moyen de la confrontation des élèves à la tâche complexe que constitue la clarification de concepts, de contribuer ainsi au perfectionnement de leurs compétences cognitives.
- Un courant, enfin, « éducation à la citoyenneté » qui, inspiré par Apel, Perelman (1977) ou Habermas, voit dans l'exercice du débat philosophique l'occasion de construire chez l'élève une éthique démocratique.

Tout autant que les objectifs prioritaires, les modes d'animation sont très variés, allant d'une abstention totale de l'adulte enseignant ou animateur, à une pratique du questionnement proche de la maïeutique socratique ; l'interaction pouvant se dérouler sur le mode d'une confrontation adulte-élèves ou être régulée par un « dispositif » plus ou moins élaboré.

De ce qui précède, il ressort que la Discussion à Visée Philosophique (désormais DVP) telle qu'elle existe aujourd'hui en France, constitue pour ses analystes un domaine de recherche peu stabilisé.

UN GENRE PHILOSOPHIQUE

Dans un travail de recherche dirigé par Michel Tozzi (Auguet 2003), nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la DVP serait un genre scolaire nouveau en voie d'institution.

Dire de la DVP qu'elle est un « genre second » dans l'acception bakhtinienne (Bakhtine 1984) du terme, c'est poser qu'elle doit tendre à se constituer comme un format de communication — susceptible d'être, sinon codifié, du moins modélisé à des fins didactiques (Schneuwly 1997) — requis dans une sphère d'échange particulière et conduire par là tout locuteur qui s'inscrit dans l'interaction, quelque place que soit la sienne, à adopter une posture langagière spécifique manifestant en actes un *ethos* pertinent (Maingueneau 2002) lequel, notamment, se traduira par des positionnements énonciatifs adéquats, le respect des règles de parole, l'engagement dans le processus de « textualisation » collective en tant que garant de sa cohérence et de sa cohésion.

Dire de la DVP qu'elle est un genre « philosophique », c'est poser également qu'elle ne constitue pas une simple addition de compétences énonciatives, interactionnelles, conversationnelles ou textuelles mais qu'elle passe aussi par leur mise en synergie pertinente — toutes étant subordonnées au respect des règles impersonnelles régissant l'usage de la langue — dans une perspective rigoureuse de travail sur les concepts qui allie logique, raison et rationalité, dans un maillage étroit du dialogue, du dialogisme et de la dialectique, conformément à l'archétype générique que constitue le dialogue socratique ou du moins une certaine représentation — peut-

être abusive — de ce qu'il fut : un moment d'ouverture de la philosophie vers le plus grand nombre sans concession, ni renoncement à la rigueur.

Située à l'intersection de la scène englobante que constitue la philosophie et de la scène générique qui est celle du dialogue, la DVP relève d'un investissement générique particulier au travers duquel une formation discursive — la philosophie pour enfants — prend position dans le champ de l'apprentissage du philosopher selon une logique de continuité « ruptive ».

Nous défendons ici l'hypothèse que ce n'est qu'en assumant pleinement sa composante philosophique — sans que soient sacrifiés d'autres objectifs mais aussi sans que la philosophie ne soit jamais instrumentalisée — que la DVP peut favoriser l'émergence d'un sujet réflexif, pourvu de compétences cognitives et langagières, porteur d'une éthique démocratique. Pour cela, nous nous attacherons à montrer que, peut-être mieux que tout autre forme d'interaction, le débat philosophique impose que se manifestent en actes les conditions transcendantales d'une situation idéale de parole telle que l'a thématisée Jürgen Habermas.

LES CONDITIONS IDÉALES DE L'ÉCHANGE

S'engager dans un débat philosophique c'est tenter, dans l'intersubjectivité, d'établir une vérité — fût-elle le constat d'une docte ignorance — par le moyen d'une interaction coopérative fondée sur l'intercompréhension des locuteurs ; une telle vérité, différente de celle qui peut être fondée sur une révélation (dogme) ou sur l'évidence apodictique de lois impersonnelles (science) présuppose donc, pour être atteinte, ou en tout cas approchée, que soient idéalisées les conditions d'ordre contrefactuel qui permettent, *a minima*, qu'un locuteur L1 puisse communiquer à un allocataire L2, une proposition P à propos d'un objet du monde X.

Dès lors que L1 communique à L2 [« que P » à propos de X], et que [« que P » à propos de X] n'est ni une énonciation dogmatique ni l'énoncé d'une vérité apodictique, ce que L1 transmet, en même temps que le contenu propositionnel de son énoncé, est de l'ordre de l'illocutoire : il s'agit de faire que L2 « reconnaisse » la prétention à la validité inscrite dans l'acte d'énonciation effectué par L1, ce qui revient à qualifier L2 comme sujet capable de répondre à « que P » à propos de X et d'assumer cette réponse. (Ferry 1994)

Dans le simple fait d'énoncer une proposition à autrui, comme on le voit, je constitue ce dernier, idéalement, comme un égal avec qui je peux partager un monde commun, capable de me répondre et d'assumer la responsabilité de ses propos ; un *alter ego* auquel le fonctionnement des pronoms dans la langue — tout « je » présuppose un « tu » potentiellement « je » (Benveniste 1966) — permettra de s'inscrire à son tour en position initiative L1, donc de faire que s'engage un dialogue caractérisé par une co-construction dialogique d'un « texte » dialectique dans lequel les énoncés produits, par leur prétention non stratégique à la validité, doivent — ce qui est le propre de l'argumentation — à travers un allocataire singulier viser un auditoire universel ; tout accord obtenu, en cela qu'il résulte d'une transsubjectivité, tendant alors à s'universaliser.

La conséquence de l'entrée d'un locuteur dans cette activité communicationnelle rationnelle qu'est la discussion philosophique, est de le constituer comme sujet pensant (je), dans le monde (il), co-existant avec autrui (tu) selon une relation médiatisée par la problématisation du rapport à la vérité (« que P »/« que – P »/« que ≠ P »), donc sur le mode de la tercité, hors celui de la secondéité où s'affiche la communication directe des subjectivités. C'est cette « dépersonnalisation » de la relation entre locuteurs engagés dans la DVP qui, seule permet que se construise le locuteur pertinent, ouvert à la singularité d'autrui et à l'universel, capable de passer de la certitude (psychologique) à la vérité (logique) tout en maintenant à l'égard de celle-ci une vigilance problématisante (Ferry 2004).

A la différence d'autres types de débats (scientifique, résolution d'un problème, prise de décision), la DVP nous semble le genre le plus à même de contribuer à l'actualisation par un sujet du type de locuteur que nous avons précédemment défini — celui que requiert une situation idéale de parole — du fait des caractéristiques du questionnement qu'elle introduit, lequel ne peut conduire à une réponse définitive comme c'est le cas dans un débat scientifique où finit toujours par primer l'évidence impersonnelle de la loi ou de l'expérience, mais seulement être suspendu, provisoirement, par l'acceptation par tous du « meilleur argument » qui, rappelons-le, parce qu'il est inscrit dans une relation non stratégique, participe du « *Principe U* » tel que l'énonce Habermas : « *Je ne peux pas ne pas vouloir que mon argument puisse, en principe être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou pourraient l'être* » (Habermas, 1986).

Or, pour que U puisse être actualisé, il convient que les conditions transcendantales d'une éthique de la discussion tendent à se manifester dans le débat qui, sans cela, serait impossible.

Ces conditions découlent de la situation de communication où L1 dit [« que P » à L2 à propos de X] dans une interaction heuristique excluant par essence des démarches stratégiques.

Une communication non stratégique est caractérisée par la prétention à l'intelligibilité, à la vérité, à la justesse et à la sincérité ; ce sont là les conditions minimales pour présupposer des locuteurs qui pensent le partage d'un monde commun comme possible, qui fassent preuve de sincérité, qui se respectent mutuellement et acceptent la règle du « meilleur argument » comme critère pour les départager ; pour présupposer également une situation de parole dans laquelle nul n'est préalablement disqualifié comme locuteur potentiel, chacun possédant un droit égal à l'expression ainsi que les mêmes chances de faire valoir son point de vue, la vérité n'étant pas le fait de quelques uns mais se dégageant de la coopération de tous (Habermas, 1992).

UN TYPE DE SITUATION DE PAROLE : LE « DISPOSITIF »

Il nous semble que la DVP, telle que nous avons pu la définir dans son idéalité générique mais aussi telle qu'elle peut s'actualiser dans la réalité de ses pratiques est, en tant que genre théorique, une situation idéale de parole ; et en tant que genre réalisé, une pratique qui tend vers la mise en œuvre de cet idéal.

Nous nous bornerons ici à fonder notre analyse sur un type de régulation de l'échange, appelé « le dispositif » (Delsol in : Tozzi *et alii* 2002) tout en précisant que, dans le cas des interactions fonctionnant sur le modèle « animation », c'est-à-dire un face à face adulte – élèves, les mêmes phénomènes que ceux que nous allons évoquer se font jour, quoique selon des modalités langagières différentes.

Le « dispositif » idéalement réalisé organise la répartition des élèves en deux grands groupes porteurs de ce que nous appellerons la fonction-participant et la fonction-repère. La seconde fonction se manifeste dans le « texte » du débat, là où apparaît une activité de régulation de la production, la première, là où se lit la trace d'une activité de production positivement ou négativement orientée par rapport au repère, lequel, nous croyons utile d'insister sur ce point, ne relève pas d'une simple opération de régulation de type « policier » mais consiste en la prise en charge ou l'étayage des opérations favorisant l'évolution de l'échange vers une forme de texte conforme aux contraintes génériques. L'attribution de rôles dans le « dispositif » n'interdit pas au Participant de se faire porteur de la fonction-repère (par la production d'énoncés méta-discursifs par exemple), l'objectif final étant que chaque élève puisse articuler de manière autonome fonction-participant et fonction-repère pour accéder à la fonction-auteur.

Dans le dispositif tel qu'il fonctionne en fin de cycle 3¹, la fonction repère est déclinée selon six rôles :

Le Président. Institué et légitimé par le maître en début de séance, il a pour fonction de gérer la circulation de la parole : légitimité de la prise de parole, conformité du contenu propositionnel au but global ou local de l'échange, pertinence des modalités énonciatives. Il est l'incarnation des « règles conversationnelles » telles que les définit notamment Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990) et, par là même, contribue à la construction de la « compétence conversationnelle » des locuteurs participants.

Le Reformulateur. Également institué et légitimé par le maître, il a pour fonction d'assurer une mémoire à court terme des énoncés tenus dont il a à opérer des reformulations régulières. Par cette activité, en même temps qu'il contribue à la mémoire interne du texte, il participe au maintien de son orientation et à sa cohésion, aidant de la sorte à la constitution d'une « compétence textuelle » des participants. Oeuvrant à la clarification des propos tenus, il est un opérateur d'intercompréhension.

Le Synthétiseur. A des moments prédéfinis, il intervient pour produire une synthèse portant sur un certain nombre d'interventions (5 ou 6) et faire le point sur le débat, contribuant tout autant à la mémoire du texte qu'au maintien de l'orientation de l'activité.

Le Super-Synthétiseur. Cette fonction n'apparaît qu'à la fin du cycle 3, la tâche dont il a à s'acquitter étant particulièrement difficile. Il doit opérer, à des moments prédéfinis (au milieu et à la fin du débat), une reformulation synthétique d'une longue séquence de l'échange et mettre en lumière les thèses en présence

¹ Le cycle 3 correspond aux classes de CE2, CM1 et CM2 de l'école élémentaire (NDLR)

ainsi que les questions en suspens. Tout autant qu'un opérateur de textualisation, comme l'est le Reformulateur, il est un opérateur cognitif tendant à favoriser chez le participant la construction des compétences indispensables dans une interaction heuristique : argumenter, problématiser, conceptualiser (Tozzi, 1992). Intervenant à la fin du débat pour en opérer la synthèse, il est un opérateur de clôture textuelle.

Le Questionneur. Placé un peu en retrait du débat, il a pour fonction d'intervenir ponctuellement pour interroger sur une opinion, demander que soit défini un mot, voire pour pointer une contradiction. Son rôle est moins spécifié que ceux qui précèdent et semble le situer entre le Reformulateur avec lequel il partage le statut d'opérateur d'intelligibilité et le Super-Synthétiseur avec lequel il a en commun d'être un opérateur argumentatif.

L'Observateur. Son rôle est essentiel dans le temps réflexif qui suit le débat où il s'agit pour lui d'aider ceux qui étaient engagés dans l'échange ou la régulation à conduire une analyse de leur activité.

Nous ne prétendons pas avoir éclairé ici la complexité de tous ces rôles, entreprise qui nous conduirait à déborder du cadre de cet article. Pas plus nous ne saurions envisager d'être exhaustif sur les compétences dont peut faire preuve le Participant. Nous nous bornerons à opérer le constat de la pertinence de la plupart de ses interventions et à analyser l'une des caractéristiques du « dispositif » : l'imposition d'un « format d'expression ».

Le Participant. Sa fonction unique est de contribuer à l'avancée du débat en y inscrivant des arguments, des questions, des exemples, ce qui n'exclut pas, ainsi que nous l'avons dit, qu'il puisse faire preuve d'une activité référable à la fonction-repère.

Lors des premières interactions du corpus « dispositif », le cadre de parole qui est le sien est rigoureusement encadré. Ses énoncés sont soumis à un format d'expression, [« L1 dit « que P » à propos de X/JE + (d'accord/pas d'accord) parce que + argument »].

Au premier abord, ce cadre contraignant peut dérouter l'observateur mais il est aisé d'y reconnaître la matrice originelle de l'argumentation telle que définie plus haut, l'usage de « dire », verbe dépourvu de connotation modalisatrice, tendant à refouler toute relation communicationnelle fondée sur la secondarité ; de même la contrainte d'avoir à produire un argument va induire une centration de l'échange sur [« que P » à propos de X], selon le mode de la tercité.

Au fil des séances, le Participant tend à s'éloigner du modèle formel mais en perpétue l'esprit de sorte que les moments agonistiques sont rarissimes, chacun s'efforçant d'être compris de tous, assumant ses énoncés, n'hésitant pas à modaliser ses prises de position, autant d'indices que la situation de parole tend vers l'idéal sans doute du fait de l'intériorisation par le participant des contraintes portées par la fonction-repère, avec, pour conséquence, son accession progressive au statut d'auteur au sens que nous donnons à ce mot : un locuteur capable d'articuler fonction-participant et fonction-repère de manière autonome pour exister en tant qu'acteur licite dans une interaction régulée à but externe.

DVP ET SITUATION IDÉALE DE PAROLE

L'intérêt du « dispositif » réside en cela que la situation de parole y est totalement prise en charge par les élèves qui, au fil des séances, occupent des places locutives différentes ayant ainsi à adopter successivement des postures langagières variées avec les contraintes qui y sont afférentes. L'adulte, pour sa part, s'efface progressivement pour n'intervenir presque plus dans les dernières séances d'un corpus de cycle 3. On peut donc faire l'hypothèse² que la situation idéale de parole naît, non pas d'une simple attitude d'obéissance des élèves mais des contraintes inhérentes à la tâche (philosopher) et de l'étayage du « dispositif » qui en allège le coût.

Si nous examinons successivement les huit caractéristiques de la situation idéale de parole nous constatons d'abord que le travail du Reformulateur, du Synthétiseur, du Super-Synthétiseur, du Questionneur ainsi que le format d'expression imposé au Participant concourent à créer ou maintenir un mode commun de référence au travers de reformulations explicitrices, de l'impératif de prendre en charge les énoncés d'autrui, de l'obligation de lever l'implicite, d'explicitier les références ; tout ce qui contribue à la construction des compétences encyclopédique et linguistique (Eco, 1985) de l'interlocuteur correspond à la mise en œuvre du principe d'intercompréhension.

La sincérité des locuteurs est garantie par le fait que chacun est responsable de ses propos qui peuvent sans cesse lui être rappelés par un participant ou une des manifestations de la fonction-repère, rappel qui est inscrit dans le format d'expression imposé.

Le respect mutuel est garanti par le Président dont, il convient de le noter, les interventions régulatrices sont rares ; ainsi que par le format d'expression contraignant qui entraîne la production d'énoncés diaphoniques ou dialogiques.

Toute l'activité du Synthétiseur, du Super Synthétiseur, du Questionneur ou du Participant, visant à la mise en relation des énoncés, à introduire un questionnement, à interroger la validité des exemples, à souligner les points de divergence et les moments consensuels, contribue à l'émergence d'arguments rationnels et raisonnables pouvant faire consensus.

Dans toutes les interactions de type « dispositif » que nous avons pu analyser, il n'en est pas une seule où la règle du « meilleur argument » soit violée par un recours à la violence, au refus de participer ou à l'adoption par un participant d'une position dogmatique fondée sur une autorité.

Se déroulant dans un cadre scolaire qui impose des contraintes, la DVP disqualifie de fait certains locuteurs : le nombre des participants ratifiés est souvent inférieur à l'effectif de la classe. Toutefois, cette disqualification, purement fonctionnelle, qui ne préjuge en rien des capacités du sujet, est suivie d'une requalification identique, à d'autres moments, qui évite que soit générée une trop grande frus-

² Cette hypothèse serait plus risquée dans le cadre d'une interaction « animée » où l'adulte prend totalement en charge la fonction-repère avec quelquefois, fût-ce à son insu, des interventions de type participant.

tration ; l'application stricte des règles délimitant quant à elle un cadre sécurisant où chacun est incité et autorisé à parler sans risques.

Le droit pour tous de s'exprimer est assuré par le Président : on ne s'empare pas de la parole parce qu'on est le plus rapide ou celui qui crie le plus haut, mais parce qu'une loi existe garantissant le droit pour chacun de prendre la parole et d'être écouté tout autant que le devoir de la céder pour se mettre à l'écoute d'autrui.

Le principe selon lequel chacun possède les mêmes chances de faire valoir son point de vue pose le problème de la place et du rôle de l'adulte, surtout lorsqu'il est le maître de la classe. L'intérêt du « dispositif » est de mettre entre parenthèses les hiérarchies ordinaires puisque l'adulte, même s'il conserve un positionnement taxémique haut comme organisateur et garant de la situation, n'intervient pas comme participant – et cela est pour nous essentiel – de sorte que l'égalité des chances pour chacun de faire valoir son point de vue soit respectée, ce qui serait difficile si le maître produisait des énoncés argumentatifs, du fait du rapport de force défavorable à l'élève que crée, de fait, la dissymétrie maître/élève, adulte/enfant. L'égalité des chances entre les participants, est sans doute plus grande dans la DVP que dans d'autres types de débat, l'absence de savoirs positifs contribuant à éviter que soit survalorisé l'argument de tel élève jugé « expert ».

Quant au respect du principe selon lequel la vérité doit se dégager de la coopération réglée de tous, il est garanti par le « dispositif » qui organise une coopération fonctionnelle des élèves (spécification de rôles) au service d'une interaction à visée philosophique dont nul discours en surplomb ne peut prétendre s'ériger en critère de validation des résultats.

CONCLUSION : OÙ LES « COURANTS » SE REJOIGNENT

Le respect de ce dernier principe est impératif : la discussion ne peut déboucher sur la fondation d'une norme universelle que si le locuteur est authentiquement fidèle à cette règle d'universalisation qui fait qu'« [il] *ne peut pas ne pas vouloir que [son] argument puisse en principe être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou pourraient l'être.* » (Haber 2001). Or, si elle est activité philosophique, la DVP implique que s'effectue le passage progressif de la prise en compte de l'interlocuteur singulier à celle, à travers et par lui, du destinataire universel (Cossutta 1989). Elle est donc l'une des pratiques du débat qui tend au mieux à créer une situation dans laquelle le « *principe U* », principe d'universalisation, pour reprendre l'expression de Habermas, peut se manifester, en cela que la visée de l'universalité de l'argument est une des caractéristiques majeures du genre, liée étroitement à sa philosophicité

Si nous acceptons, avec Habermas, l'idée d'« *un principe d'universalisation faisant fonction de règle argumentative* », et si nous prenons en compte « *les présuppositions pragmatiques de l'argumentation, qui sont incontournables et dont le contenu est normatif* » (Habermas 1983), ce dernier pouvant être explicité sous la forme de règles (ce sont notamment les 8 principes présents dans la DVP), nous constatons que se met en place une norme qui ne peut guère être contestée sans

« *contradiction performative* » : pour nier la valeur de l'argumentation, il faut convaincre ; pour remettre en cause le principe d'universalisation, également ; or, pour convaincre, il est nécessaire d'argumenter, et argumenter (authentiquement) implique la prise en compte de l'auditoire universel de même que la mise en œuvre des principes qui régissent l'argumentation.

Cette norme permet de valider une « *morale universaliste* » qui, prenant origine dans la discussion et son éthique, contribue à favoriser l'émergence d'un mode de régulation sociale caractérisé par la reconnaissance d'autrui en tant que sujet de raison, porteur de droits et met au jour le rôle primordial du dialogue pour résoudre les conflits dans la stricte égalité des participants. Aussi, pouvons-nous avancer que la DVP, parce qu'elle est, ainsi que nous l'avons montré plus haut, une activité scolaire philosophique convoquant nécessairement l'universel dans une interaction dialectique réglée, est un genre qui, dans le même mouvement qui le constitue comme inclus dans le champ de la philosophie, met en place les conditions d'inscription du sujet dans un processus de socialisation démocratique (Paturet *et alii* 1998).

De sorte que, dans l'acte même de philosopher, vont se trouver réalisés, sans que la philosophie ne soit instrumentalisée, les objectifs du courant « éducation à la citoyenneté », comme d'ailleurs ceux de « la maîtrise de la langue » (puisque, nous l'avons vu, chacun des principes qui régissent une « *situation idéale de parole* » peuvent être référés à des pratiques langagières spécifiques) ; ceux du « courant psychanalytique », la prise en compte du destinataire universel à travers le destinataire singulier supposant une évolution du sujet telle qu'il puisse dépasser son égoïsme pour, s'ouvrant à l'universalité du destinataire ultime, affronter celles des questions qui se posent aux hommes ; ceux du courant « remédiation cognitive » enfin, dès lors qu'une décentration cognitive est requise et que l'exigence de rationalité est sans cesse convoquée.

De ce lien très étroit entre la DVP et l'éthique de la discussion, nous pensons qu'il est possible de tirer quelques conséquences d'ordre didactique : ainsi nous semblerait-il utile de consacrer du temps à des moments d'examen du débat, dans une perspective où il serait question de faire s'exprimer, en s'appuyant sur le travail de l'Observateur, la manière dont les élèves, quelque place qu'ait été la leur, ressentent et analysent les modalités selon lesquelles s'est déroulée l'interaction de façon à tenter, progressivement, de mettre au jour, avec eux, sans que cela débouche nécessairement sur une théorisation accomplie, l'axiologie qui lui est sous-jacente et son rapport étroit avec les valeurs de la démocratie. Ceci ne nous semble pas entrer en contradiction avec le primat de l'activité philosophique que nous défendons, mais, au contraire, s'inscrire en parfaite continuité avec celle-ci dans la mesure où il s'agit de traiter des fondements d'une morale universelle dans un contexte social où les références individuelles, les choix et les modes de vie de chacun, sont de plus en plus éclatés.

Gérard AUGUET
IUFM d'Aquitaine

Summary : Our presentation is to emphasize the links between the practice of the « children's philosophy » at school and the correlative emergence of an « ideal communication action » such as defined by J. Habermas. First of all we will specify what the notion of « children's philosophy » entails so as to underline the variety of practices and aims it implies, and infer our hypothesis according to which only the upholding of the philosophical nature of the « philosophically-minded discourse » may constitute a unifying factor, guaranteeing the ambitions of the practitioners and, specially, those who use it above all to obtain fully-accomplished citizens. Then we shall compare the ideal conditions of the exchange, such as revealed beforehand with an organization of the activity based on the existence of an institutionalized « system » and we shall show how and under what conditions an « ideal communication action » may occur. Finally, with reference to our initial hypothesis, we'll suggest the clarification of the requisites inherent in this sort of interaction becomes one of the aims of the « children's philosophy ».

Key words : Children's philosophy — Ideal communication action — Discourse Ethics — Argumentation — Democratic socialization

Bibliographie

- Auguet G. (2003) *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry Montpellier 3, sous la direction de Michel Tozzi.
- Bakhtine M. (1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard.
- Cossutta F. (1989) *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas
- Eco U. (1985) *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Ferry J.- M. (1994) *Philosophie de la communication, 1. De l'antinomie de la vérité à la fondation ultime de la raison*, Paris : Cerf.
- Haber S (2001). *Jürgen Habermas, une introduction*. Paris : La Découverte,.
- Habermas J. (1992) *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Habermas J. (1986) *Morale et communication*. Paris : Cerf.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990) *Les interactions verbales 1 – Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Laurendeau P. (1996) *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Editions Logiques,
- Lipman M. (1995) *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maingueneau D. (2002) « Problèmes d'ethos » — *Pratiques* 113-114.
- Perelman C. (1977) *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin.
- Paturet J.-B. *et alii* (1998) *Vers une socialisation démocratique*. Saint-Maximin : Théétète éditions.
- Schneuwly B. (1997) « Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement » — *Repères* 15.
- Tozzi M. (1992) *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosopher*. Université Paul Valéry, Montpellier 3.

DE LA DVP À LA SITUATION IDÉALE DE PAROLE

- Tozzi M. *et alii* (2001) *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- Delsol A. (2002) « L'importance du dispositif » — in : Tozzi M. *et alii* *Nouvelles pratiques philosophiques en classe*. Rennes : CRDP.