

SCHEMA DE MONIQUE DESSAULT

PROPOSITION D'UNE SEQUENCE ARTICULANT DEBAT D'INTERPRETATION SUR UN TEXTE ET DISCUSSION PHILOSOPHIQUE SUR UN PROBLEME QU'IL SOULEVE.

La démarche consiste à proposer aux participants plusieurs postures successives les amenant à comprendre un texte, s'y projeter, l'interpréter, puis se saisir d'une question qu'il suscite chez ses lecteurs et en discuter. Nous la décrivons ici à partir d'un exemple concret (le mythe de Gygès) pour l'illustrer, mais elle est transférable aux autres mythes, à des contes, à tout support narratif (en particulier la littérature, par exemple pour les élèves la littérature de jeunesse).

La séquence, qui suppose le passage des participants d'une posture à une autre, dans un ordre progressif (on ne peut par exemple interpréter le sens profond d'un texte sans avoir compris l'histoire qu'il raconte), se déroule généralement sur plusieurs séances, chaque posture proposée s'enrichissant de celle(s) qui précède(nt).

Etape 1 : la posture « compréhensive »

On vise ici à faire comprendre l'histoire, à ce que sa compréhension soit assimilée par chaque participant.

- Distribuer aux participants les trois premiers paragraphes du mythe de Gygès (voir le texte en début du chapitre).

- Lire et/ou faire lire, individuellement/silencieusement et/ou collectivement à voix haute ces trois paragraphes. La feuille du texte est alors retournée.

- Puis demander à quelqu'un de « redire » l'histoire, c'est-à-dire restituer le maximum d'informations contenues dans le texte rendant compte de l'histoire. « C'est l'histoire d'un berger qui... ». On a ici des productions assez affectivement neutres, soucieuses de rappeler les détails de l'histoire. La restitution, par son aspect à la fois descriptif (le contexte) et narratif (le déroulement), combine ici mémoire et compréhension de l'histoire.

- Demander ensuite aux autres participants, sans retour au texte, de compléter l'histoire si des éléments du contexte ou du déroulement ont été omis. On peut alors interroger celui qui apporte un nouvel élément sur pourquoi ce « détail » lui semble important, car les éléments alors ajoutés sont souvent significatifs pour le sens de l'histoire.

- On peut alors retourner la feuille et voir ce qui aurait été oublié, si et pourquoi c'était important...

- Pour une appropriation individuelle de chacun, par binôme, chacun peut expliquer à son tour l'histoire, l'autre vérifiant s'il a bien compris.

On est ici dans la **posture compréhensive** d'un lecteur d'histoire : où et quand ça se passe ? De qui nous parle l'histoire ? Et qu'est-ce qui arrive au(x) personnage(s) ? On est dans le **descriptif-narratif**. Comprendre, c'est saisir le sens d'un récit, le décor et les péripéties, son sens **manifeste**. Chacun peut évaluer sa « compréhension » de l'histoire s'il est capable de la redire.

Variante : demander de « raconter » l'histoire, de nous la « conter », c'est-à-dire de nous la faire « revivre ». La production peut être ici plus impliquée, par la mise en jeu de la voix, du corps, des émotions : il peut y avoir des broderies, des ajouts, dont certains peuvent infléchir le sens **caché**, symbolique de l'histoire. Il sera alors intéressant de demander ce qui a été

transformé de l'histoire du texte à l'histoire d'untel, surtout si on veut travailler le sens profond du texte d'origine, le mythe.

(exemple : quelqu'un dit « il a *trouvé* un anneau », et l'autre « il l'a *volé* sur le cadavre ». Si Gygès l'a volé, geste répréhensible, il était déjà coupable (« mauvais »), et ce n'est pas l'anneau qui l'a rendu méchant... Ce détail dans la reformulation va changer l'interprétation qu'on donnera du sens profond de l'histoire, car l'interprétation d'un sens symbolique s'appuie toujours sur la compréhension du sens manifeste).

Etape 2 : la posture projective ou identificatoire

- On peut alors simplement demander de continuer l'histoire, oralement devant le groupe ou/et individuellement par écrit, ce qui fait appel à l'imagination, mais mobilise aussi la sensibilité, parce que le participant va plus ou moins s'identifier à Gygès, par un *transfert* (au sens d'une projection des affects) *du lecteur sur le personnage*. Si les histoires sont écrites, elles peuvent être lues par des volontaires.

(Il pourrait être intéressant par la suite de confronter les suites proposées avec la suite réelle, car à travers chaque histoire s'inscrit implicitement un sens caché).

- Mais il peut être fécond d'ancrer *plus explicitement* la posture projective : « Vous êtes Gygès, vous disposez de cet anneau qui vous rend invisible, qu'est-ce que vous (en) faites ? ». L'expérience montre que cette consigne peut être interprétée de deux façons :

1) Je deviens Gygès dans l'histoire, et au point où en est l'histoire, voilà ce que je fais, voilà comment je continue l'histoire. On continue ici à travailler sur et à partir du texte. Dans ce scénario, je demande au participant de s'identifier à un personnage, de donner chair à un acteur en prenant le relais du conteur, à partir d'une situation donnée par le texte et en nourrissant la suite de sa personnalité.

2) Autre attitude : moi untel, je dispose d'un anneau qui me rend invisible, qu'est-ce que je fais avec dans ma vie? Il y a ici décontextualisation, je fais une expérience de pensée, je m'invente une tranche de vie. Si on s'éloigne ici de l'histoire, on ancre par contre sa problématique dans un vécu fictionnel personnel, qui implique, motive, et permettra ultérieurement, parce qu'on aura été confronté soi-même à la situation, de saisir l'enjeu du mythe, « le rapport au pouvoir dans son rapport au bien ».

Si on veut maintenir le travail sur le texte, on explicite « Vous êtes Gygès dans l'histoire, vous la continuez... ». Si on veut davantage ancrer la problématique du texte dans le vécu personnel du participant, on demande plutôt : « Supposons que vous, vous possédiez un tel anneau : qu'est-ce que vous (en) faites ? ». On peut d'ailleurs combiner successivement les deux consignes.

Dans les deux cas, si l'on demande aux participants d'échanger sur la diversité des scénarios proposés (voir en écart des propositions de scénarios d'élèves), les interventions vont faire surgir des problématiques que l'animateur pointera, car elles sont le terreau d'une discussion ultérieure plus centrée sur une des problématiques soulevées.

Remarquons que l'identification à un personnage n'est pas évidente : certains peuvent ne pas s'identifier à Gygès parce qu'il est berger, et qu'ils habitent en ville (Nous avons rencontré chez certaines filles la difficulté à s'identifier à Yacouba, l'adolescent guerrier d'une histoire en Afrique, au double fait qu'il était africain et garçon : la bagarre avec le lion, c'est une affaire d'homme ! Inversement des maghrébins du primaire ne voulaient ni ne pouvait s'identifier à un personnage de Lipman parce que l'enfant était américain !). L'identification peut avoir des avantages comme des inconvénients : intérêt positif d'endosser l'étoffe d'un héros, mais aussi embarras, comme cet élève de maternelle parasité dans son identification

parce qu'il devenait, par le fait de l'anneau, invisible aux yeux de sa mère (angoisse d'abandon).

Etape 3 : la posture interprétative de l'histoire

Il s'agit maintenant d'appréhender non pas le sens manifeste du texte (la compréhension de l'histoire), mais son sens caché, profond, anthropologique et philosophique, puisque le mythe vise à nous faire comprendre quelque chose de l'homme.

- Distribution du quatrième paragraphe, ou/et lecture de la dernière phrase de l'histoire elle-même (Gygès séduit la reine et tue le roi).

- « En nous racontant cette histoire, qu'est-ce que ce texte veut nous faire comprendre (de l'homme) ? ». On demande aux participants de dire comment ils interprètent le sens du texte (par exemple sa morale).

Il s'agit là d'un exercice de **réflexivité**, car il s'agit de déplacer le regard, de passer de la compréhension de l'histoire dans sa narrativité, sa concrétude, à ce qu'elle (nous) dit, sa signification, le message qu'elle contient. Et cela demande réflexion, car il s'agit d'explicitier un sens qui n'est pas immédiatement donné, littéral (dans la lettre du texte, qui est ici l'histoire) mais caché, symbolique, de décoder, d'**interpréter**.

Interpréter, dans une *conception constructiviste de la lecture*, c'est *construire un sens* possible du texte : c'est faire parler le texte, car il ne parle pas explicitement de lui-même. L'interprétation du texte est un « droit du lecteur » dit U. Eco. On ne peut cependant faire dire n'importe quoi à un texte, par exemple au mythe de Gygès que l'invisibilité, ou le pouvoir qu'elle confère à l'homme, rend celui-ci bon : il faudrait en effet pouvoir montrer précisément dans le texte ce qui autorise une telle lecture. C'est qu'il y a un « droit du texte » (et non de l'auteur), comme limite au droit du lecteur, par exemple celui qui évite le contre-sens.

Plusieurs interprétations sur des textes *consistants*, c'est-à-dire anthropologiquement porteurs, sont toujours possibles, et leur richesse, leur profondeur (c'est le cas des mythes), autorise *plusieurs interprétations*, dont la preuve de la *légitimité* s'appuie sur la lettre du texte pour en inférer un sens profond. D'où l'intérêt d'une discussion sur « le conflit des interprétations » (P. Ricoeur), quand le texte *résiste* à l'univocité.

Exemples : Gygès tue le roi et ce n'est pas bien de tuer. A quoi un participant répond : mais le roi domine les bergers, et le tuer c'est la révolte légitime des soumis. Mais il est rétorqué : il tue dans son intérêt personnel, et non collectif, pour jouir du pouvoir. Ou : l'anneau est magique, il rend Gygès mauvais. Avec deux contradicteurs différents : non, Gygès était déjà mauvais, puisqu'il avait volé l'anneau sur le cadavre ; non, ce n'est pas l'anneau qui est maléfique, c'est l'utilisation que Gygès en fait, il pourrait l'utiliser pour le bien (exemple d'un élève : voler de l'argent pour le donner aux pauvres).

Le débat d'interprétation suppose que l'animateur fasse exprimer par les participants leur interprétation personnelle du texte, reformule clairement les thèses en présence, et facilite la *confrontation argumentée* des participants sur les différentes interprétations en présence, de façon à dégager soit une interprétation consensuelle au sein du groupe, qui colle bien avec l'histoire, soit une pluralité d'interprétation différentes, divergentes ou complémentaires, mais toutes crédibles.

Les trois étapes précédentes, par le travail sur un texte, sa *lecture* compréhensive de l'histoire et herméneutique de sa signification, articulée sur des temps d'*écriture*, sont actuellement travaillées en didactique du français.

Jusque là, l'animateur cherchait principalement à ce que l'on s'en tienne à comprendre l'histoire puis interpréter le texte, c'est-à-dire à savoir *ce qu'il nous dit explicitement puis implicitement*. Certes en permanence, dans des séances entre enfants ou adultes analysés, les participants depuis la phase projective commençaient des échanges pour exprimer des désaccords ou des convergences de fond : sur un scénario quand on continuait le texte, sur ce qu'on oserait ou pas faire avec cet anneau, sur le fond du message délivré par le texte. Mais si l'animateur visait surtout un travail sur le texte, il ramenait sans cesse les échanges à la compréhension de l'histoire, à la production d'une suite, à l'élaboration de scénarios avec la possession de cet anneau, à l'exégèse de la « morale » de l'histoire... Car autre chose est de **comprendre ou interpréter un texte**, ou de débattre sur la légitimité d'une interprétation, autre chose de **discuter d'un accord ou d'un désaccord sur une proposition d'action** (« Est-ce que tu es d'accord avec la suite de l'histoire, ou avec l'utilisation de l'anneau qu'en ferait untel ?), **ou sur une thèse** explicitement dégagée de l'histoire (Le pouvoir rend-il l'homme méchant ?). Là aussi, un ordre est souhaitable : travailler sur ce que le texte peut vouloir dire avant de discuter l'adhésion ou le rejet de son message. Donc *ne pas court-circuiter le débat d'interprétation par un débat d'opinion*. Dans le premier on argumente sur la légitimité de telle ou telle interprétation du texte, dans le second sur celle de la thèse qu'il semble soutenir. Deux façons de **développer une capacité argumentative** : une sur un texte, l'autre à propos de lui, et qui peuvent s'articuler dans une démarche d'ensemble. Or la discussion argumentée sur une ou des thèses est à *l'intersection des didactiques de la philosophie et du français*.

La particularité du mythe de Gygès est que Glaucon, le sophiste opposé à Socrate que fait parler Platon, donne sa propre interprétation de l'histoire, qu'il n'avait en fait raconté que pour exemplifier sa thèse : le pouvoir rend injuste. Et il énonce in fine son point de vue, que va combattre Socrate (qui soutient que nul n'est méchant volontairement, et que Gygès en commettant le mal prend celui-ci pour un bien, c'est-à-dire se trompe, ce qui implique que la connaissance véritable du bien mène au bien, et que la vérité est donc la voix de l'éthique).

On aurait pu et on pourrait s'en tenir pour une séquence centrée sur le travail d'un texte aux quatre premiers paragraphes. Mais aussi terminer la séquence en distribuant le dernier paragraphe du texte, avec l'interprétation de Glaucon, qui se fait interprète de sa propre histoire. Cela permet de confronter le sens de l'histoire proposé à celui ou ceux des participants qui ont émergé.

On peut aussi commencer à discuter sur la thèse de Glaucon : on est alors à la fois dans l'entraînement à l'argumentation en français (ce que l'on appelle en didactique du français « l'argumentation commune »), et dans une **discussion à visée philosophique à dominante argumentative** sur une thèse défendue dans l'antiquité par des sophistes.

Etape 4 : la posture philosophique

Nous proposons aussi un autre scénario, celui de la discussion à visée philosophique (DVP) dans la globalité de ses trois composantes : problématisante, conceptualisante et argumentative (voir le chapitre I, au C3 : une discussion à visée philosophique).

Supposons que nous nous en soyons tenus au quatre premiers paragraphes pour comprendre puis interpréter le texte.

- Posons alors la consigne suivante : « A votre avis, quel est le problème que vous pose ce texte, ou que vous vous posez à propos du texte ? Formulez-le sous forme d'une question générale, dégagée de l'histoire de Gygès. »

On obtient parfois, avec des adultes comme avec des enfants, malgré la réflexion préalable sur l'interprétation du message du texte, ce type de réaction, chez ceux qui sont encore imprégnés de l'histoire : une question contenant une présence du personnage ou de l'objet (ex : « Pourquoi Gygès n'utilise pas bien l'anneau ?, Pourquoi cet anneau rend Gygès mauvais ?, Qu'est-ce qu'un anneau magique ? »...quand ce n'est pas « Qu'est-ce que c'était ce cadavre de géant ? »). La difficulté est de se dégager du texte, de *décontextualiser la réflexion*, de formuler un problème illustré par le texte, plus général, dont le texte n'est qu'un cas particulier.

On obtient aussi souvent des réponses du type : « le problème du pouvoir, de l'autorité, de l'influence, du mal... ». C'est-à-dire un mot, une notion forte, ou alors une expression « le rapport de l'homme au pouvoir, ne plus être regardé, choisir le mal... ». C'est-à-dire un *thème*, pas une *question*.

D'où deux exigences à impulser :

1) une **question**, car c'est toujours plus facile de discuter à partir d'une question, qui fournit un point de départ et un démarrage ; une question, car se mettre devant une question, c'est **se mettre en recherche** (de réponse). Mais pas une question d'information, factuelle (Quelle heure est-il ?), qui attend sa réponse d'un autre, une réponse unique, exacte, qui n'implique aucune réflexion personnelle et se clôt aussitôt le renseignement ou le savoir apporté. Une question à laquelle la réponse n'est pas immédiatement certaine, qui ne se conclut pas simplement par oui ou non, car on arrête de réfléchir si cela paraît trop évident, mais une question où on sent la difficulté à répondre, parce qu'elle porte un problème complexe, susceptible de plusieurs solutions... Bref une **question qui fait problème** pour l'homme.

2) Une question **générale**, qui ne se pose pas seulement à un personnage de fiction, mais suffisamment importante pour concerner chaque homme et tous les hommes, de portée **universelle**. Une question **abstraite**, dégagée de circonstances trop concrètes, particulières, porteuse de **notions-clefs** à approfondir (exemple d'une séance avec des adultes sur Gygès : « Qu'est-ce que le pouvoir ? Est-ce que le pouvoir corrompt ? A-t-on besoin d'usurper le pouvoir pour se sentir fort ? Le rôle de l'autorité est-il de soumettre ? Jusqu'à quel point le regard d'autrui influence-t-il nos actes ?...).

- Ce travail de **formulation (et de reformulation) de questions** est souvent laborieux, et l'animateur doit aider les participants ou les faire aider par les autres, à partir de leur intuition intéressante mais vague du problème qu'ils veulent soulever. Chaque question est écrite au tableau (pas plus de quatre à six, sinon c'est trop complexe après pour en choisir une). On peut marquer ou non le nom des personnes qui les ont énoncées, selon que l'on veut insister sur le fait que tout questionnement même général et abstrait est ancré dans une personne, ou décontextualiser. Rappeler que la question doit renvoyer à un problème soulevé par le texte, pour que tout le travail antérieur sur le texte puisse être réinvesti dans la discussion.

- Variante qui complexifie le dispositif mais qui est très formatrice (recommandée dans sa méthode par M. Lipman) : faire, après l'émergence des questions individuelles écrites au tableau, un travail de **regroupement des questions** en reformulant plusieurs sous une seule, ce qui entraîne à travailler sur la proximité de certains mots-notions ou leur nuance particulière : « Voyez-vous parmi ces questions certaines que l'on pourrait regrouper sous une des formulations (exemple : on retiendra « Est-ce que tout pouvoir mène à un abus de pouvoir ? », car elle inclut pour être traitée cette autre : « Qu'est-ce que le pouvoir ? »), ou que l'on pourrait regrouper sous une reformulation, une nouvelle formulation (ex : on va regrouper « Jusqu'à quel point le regard d'autrui nous influence-t-il ? » et « Le regard d'autrui est-il le garant de notre moralité ? », parce qu'à travers le thème de l'invisibilité dans le mythe se pose la question de la morale quand autrui ne nous influence plus par son regard, et proposer : « Jusqu'à quel point le regard d'autrui influence-t-il notre moralité ? ») ?

Cela donne lieu à un travail plus ou moins fin de conceptualisation et de distinctions conceptuelles à partir des représentations, des définitions que les participants se font des notions portées par les mots d'une langue (Certains vont par exemple contester la seconde reformulation, parce qu'il n'y a pas « jusqu'où » dans la seconde question, ou/et qu'on perd la notion de garantie dans la seconde, qui ne se confond pas simplement avec une influence, qui peut être légère... Alors que d'autres trouveront que le rapprochement est intéressant et que la question, même si elle n'est pas exactement la même, vaut d'être discutée parce qu'il y est question dans les deux cas du rapport entre le regard d'autrui et la morale, problématique de fond posée par le thème de l'invisibilité).

- On procède alors au **choix de l'une des questions qui reste après énoncé des questions ou leur regroupement**, pour décider de laquelle on va discuter collectivement. Il s'agit d'une dévolution du questionnement au groupe. Car les questions écrites ont été proposées par une personne, et si on regroupe les questions, par deux ou trois personnes qui se sont impliquées dans une reformulation, qu'elles en aient déjà formulé une, ou que leur recul les amène à en regrouper deux ou trois. Il s'agit donc de faire partager l'intérêt d'une question au départ minoritaire par le maximum d'élèves, pour que la classe soit motivée par le sujet choisi.

C'est pourquoi on propose un premier vote où chacun peut voter plusieurs fois, pour dégager les deux questions qui ont le plus de suffrages. Puis un second vote alternatif, où l'on ne vote que pour l'une des deux qui ont obtenu le plus de voix (comme cela la question retenue obtient toujours une majorité des voix exprimées, ce qui est dynamique parce qu'on s'engage d'autant plus facilement dans une discussion qu'on a choisi personnellement le sujet de débat).

- On peut alors commencer la discussion à visée philosophique, selon le dispositif proposé (voir chapitre I, au C1 sur les méthodes).

On a donné ci-dessus des extraits du déroulement des trois premières phases provenant d'une formation continue d'adultes. On trouvera ci-dessous des extraits d'une séquence similaire avec des élèves de cycle 3. On pourra comparer les deux séquences à propos :

- du rôle de l'*animateur* dans sa **fonction de guidage**, notamment dans ses attitudes de questionnement des individus et du groupe, de vérification de ce qu'il a compris, de clarification et de reformulation de ce qui a été dit (souvent en montant en abstraction), de mise en relation des points de vue de chacun, de centrage sur l'objectif de chaque phase (on remarquera qu'il y a en permanence une interaction entre comprendre l'histoire, se projeter dans le personnage, interpréter le texte, juger l'attitude de Gygès), de passage d'une phase à une autre etc. Quelles ressemblances et différences entre une animation pour enfants et pour adultes, le dispositif d'ensemble (ex : un président de séance répartissant la parole) et la démarche d'ensemble restant les mêmes ?

- du **contenu des interventions des adultes et des enfants** par rapport à la compréhension, à l'interprétation, au débat. Trouvent-ils ou non les mêmes idées ? Y a-t-il une telle distance des enfants aux enseignants ? Si oui pourquoi et sur quoi porte-t-elle ? Sinon pourquoi et en quoi ? Comment chaque groupe et chaque individu des deux groupes se situent-ils par rapport à l'exigence d'abstraction de l'interprétation et des débats sur les questions soulevées par le mythe ?