

La prise en charge énonciative dans les manuels de philosophie français et brésiliens : une analyse de discours contrastive

DANIELA NIENKÖTTER SARDÁ¹
danielasarda@yahoo.com.br

« C'est quelque chose qui m'impressionne énormément, ce moment où deux êtres, deux sociétés ou deux cultures se rencontrent. » (J. M. G. Le Clézio)

Deux communautés ethnoлингuistiques, l'une francophone et l'autre lusophone, sont l'objet d'une comparaison dans cet article. Dans le cadre de l'analyse du discours contrastive², nous analysons un corpus de manuels (scolaires et parascolaires) de philosophie français et brésiliens. Pour cette analyse, c'est la notion de prise en charge énonciative qui est mobilisée. Analyser la prise en charge, c'est observer quelle est « (...) la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75). Dans notre étude, la notion de prise en charge énonciative nous apparaît comme une entrée d'analyse pour la *description* linguistique d'un corpus de manuels de philosophie. Cette description est accompagnée d'*interprétations* à propos de la philosophie et de son enseignement dans les deux communautés analysées, la France et le Brésil³.

L'étude présentée dans cet article est l'objet d'une réflexion plus large, celle que nous réalisons dans notre thèse de doctorat, où nous cherchons les représentations que l'on se fait de la philosophie en France et au Brésil, selon les discours des manuels scolaires de cette discipline.

1. Le corpus

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons le corpus choisi et les critères adoptés pour sa sélection.

1.1. Un corpus représentatif pour une analyse non informatisée

Étant donné que la finalité ultime de notre étude est de chercher les représentations de la philosophie qui circulent dans les communautés française et brésilienne, nous avons opté d'analyser un corpus « à la main », sans aide informatique. Car une analyse à la main nous permet, par exemple, d'observer la diversité d'emplois de déictiques et, par conséquent, de mieux rendre compte de la prise en charge énonciative (cf. partie 3 *infra*).⁴ Ainsi, pour que le corpus soit représentatif, il ne pouvait pas être très court, de manière à ce que les analyses puissent être généralisables, mais il ne pouvait pas être excessivement long, de façon à être

¹Doctorante à l'Université Paris Descartes. Laboratoire EDA (EA 4071). Paris, France. Notre recherche est financée par la CAPES (Ministère de l'Éducation brésilien), proc. n° BEX 0911/12-7.

²Le genre parascolaire ne concerne pas le corpus brésilien, conformément à ce que nous exposerons *infra*. Par ailleurs, le nombre de pages du corpus français paraît bien plus grand que celui du corpus brésilien. On ne doit pas se fier à cette impression toutefois, puisque les manuels scolaires français présentent peu de textes des auteurs des manuels eux-mêmes, en préférant la reproduction des textes de philosophes. Or, les représentations sociales que nous cherchons sont observables dans les textes des auteurs. Cela justifie l'ajout des manuels parascolaires français dans le corpus : ils ne sont constitués que par les textes des auteurs des manuels, ce qui nous fournit plus de données analysables.

³Nous avancerons quelques interprétations dans la conclusion de cet article.

⁴ De plus, comme nous avons déjà annoncé dans l'introduction, l'étude présentée ici est une partie de la thèse de doctorat que nous développons. Dans ce travail, d'autres entrées d'analyse sont observées, telles la modalité autonymique et le discours rapporté. Une analyse « à la main » favorise cette diversité dans les entrées d'analyse.

analysé à la main. Nous avons, de la sorte, choisi trois manuels scolaires de chaque pays, puis trois manuels supplémentaires (parascolaires) pour le corpus français. Voici *infra* la liste des manuels sélectionnés.

Corpus français :

[Manuels scolaires]

- *Les chemins de la pensée. Philosophie Terminales L – ES – S* (Jacqueline Russ & Clotilde Leguil), Paris, Bordas, 2012 (621 pp.).
- *Philosophie. Terminales L, ES, S* (sous la direction de Michel Delattre), Paris, Hatier, 2012 (600 pp.).
- *Philosophie. Anthologie Terminales L. ES. S.* (sous la direction de Laurance Hansen-Løve), Paris, Belin, 2004 (447 pp.).

[Manuels parascolaires]

- *Ceci n'est pas un manuel de philosophie* (Charles Pépin), Paris, Flammarion, 2010 (287 pp.).
- *Philosophie* (Michel Cardin, Denis Huisman & André Vergez), Paris, Nathan, 2007 (251 pp.).
- *Nouvel abrégé de philosophie* (Jacqueline Russ & France Farago), Paris, Armand Colin, 2010 (294 pp.).

Corpus brésilien :

[Manuels scolaires]⁵

- *Filosofando: introdução à filosofia* (Maria Helena Pires Martins & Maria Lúcia de Arruda Aranha), São Paulo, Moderna, 2009 (479 pp.).
- *Fundamentos de filosofia* (Gilberto Cotrim & Mirna Fernandes), São Paulo, Saraiva, 2010 (368 pp.).
- *Iniciação à Filosofia* (Marilena Chaui), São Paulo, Ática, 2011 (376 pp.).

Le corpus retenu est décidément contemporain puisque nous cherchons, dans notre étude, des représentations actuelles de la philosophie, datant du début du XXI^{ème} siècle. Pour la France, nous avons choisi des manuels édités à partir de l'année 2003 (date de la dernière réforme du programme de philosophie lors du recueil du corpus), tandis que pour le Brésil, nous avons forcément retenu des manuels récents, car il s'agit d'un premier programme depuis la réinsertion de la philosophie dans les curricula brésiliens en 2008.⁶

En outre, on observe que le corpus français est composé de trois manuels de plus que le corpus brésilien. D'une part, cela est dû au fait que le marché des manuels de philosophie en France est plus développé que le marché brésilien, où l'enseignement scolaire obligatoire de la philosophie est récent. D'autre part, nous avons voulu intégrer, dans notre corpus, des manuels issus du marché parascolaire, car nous pensons que ces manuels correspondent mieux, en termes de genre discursif, aux manuels scolaires édités au Brésil (cf. note 5).

5 Le genre parascolaire ne concerne pas le corpus brésilien, conformément à ce que nous exposerons *infra*. Par ailleurs, le nombre de pages du corpus français paraît bien plus grand que celui du corpus brésilien. On ne doit pas se fier à cette impression toutefois, puisque les manuels scolaires français présentent peu de textes des auteurs des manuels eux-mêmes, en préférant la reproduction des textes de philosophes. Or, les représentations sociales que nous cherchons sont observables dans les textes des auteurs. Cela justifie l'ajout des manuels parascolaires français dans le corpus : ils ne sont constitués que par les textes des auteurs des manuels, ce qui nous fournit plus de données analysables.

6La réinsertion de la philosophie dans les curricula scolaires brésiliens est la conséquence d'une lutte post-dictature militaire. La dictature militaire brésilienne a eu lieu entre 1964-1985, et la philosophie a été supprimée de l'enseignement secondaire à partir de 1971 (cf. Kohan, 2007 pour plus de détails sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Brésil).

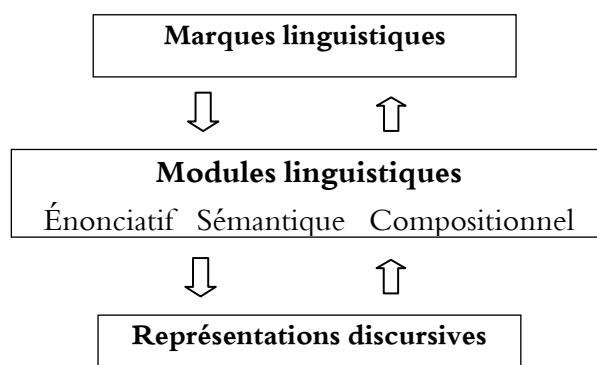
1.2. Un corpus représentatif des manuels édités en France et au Brésil

Notre corpus prétend encore être représentatif de ce que l'on édite en France et au Brésil. En ce qui concerne les manuels français, il y a une diversité de maisons d'édition qui intègrent notre corpus : Armand Colin, Belin, Bordas, Flammarion, Hatier et Nathan. Nous avons cinq des six principales maisons d'édition scolaires.⁷ Pour ce qui est du corpus brésilien, nous avons pris les trois manuels distribués dans le pays par le *Programme National du Livre Didactique* (PNLD), du ministère de l'Éducation brésilien (MEC). Ce programme a été créé en 1929, étant « (...) le plus ancien des programmes tournés vers la distribution d'ouvrages didactiques aux étudiants du système public d'enseignement brésilien » [c'est nous qui traduisons].⁸ C'est *Le Fonds National de Développement de l'Éducation* (FNDE) qui achète les livres des maisons d'édition participant au programme. Pour la philosophie, trois grandes maisons d'édition sont concernées : *Ática*, *Moderna* et *Saraiva*. Les manuels de philosophie de ces maisons d'édition sont vendus, en règle générale, dans les librairies brésiliennes, à l'exception de *Iniciação à filosofia*, version exclusive du PNLD.⁹

2. Cadre théorique et méthodologique

Notre corpus est décrit et interprété selon le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours (dorénavant AD) dans sa « tendance française ». Selon Angermüller (2007 : 10), « [c]'est la vision d'une description rigoureuse et exhaustive de la vie des signes au sein d'une société qui caractérise l'analyse du discours "à la française" ». De plus, étant donné que nous travaillons dans une perspective contrastive, nous nous inspirons des travaux de comparaison de discours réalisés par le groupe « Comparaison, langue et culture dans des perspectives discursives », qui réunit des chercheurs de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris Descartes Paris 5, Paris 8 Vincennes – Saint-Denis et Bretagne Sud (cf. Claudel, 2013 : quatrième de couverture).

La démarche classique de l'AD d'inspiration française consiste à « (...) décrire et ensuite [...] interpréter les régularités et les variabilités » (Chantal, 2013 : 17) d'un genre discursif. Cela est possible, dans notre travail, par l'adaptation¹⁰ que nous faisons du modèle de description et d'interprétation, conçu par von Münchow (2011). Voici un schéma du modèle en question (*Ibidem*, 14) :



7Cf. Menegaux, C. & Pech, M.-E. (2010), *La concurrence acharnée des éditeurs de manuels scolaires*, [en ligne] disponible sur <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/24/01016-20100824ARTFIG00654-la-concurrence-acharneedes-editeurs-de-manuels-scolaires.php>, consulté le 04/12/2014

8Cf. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, [en ligne] disponible sur <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>, consulté le 04/12/2014

9Ce livre est une adaptation pour le public lycéen du manuel *Convite à filosofia* (également écrit par Marilena Chaui).

10Dans notre thèse, nous réfléchissons à une adaptation possible du modèle de description et d'interprétation, qui pourra gagner de nouvelles composantes. Cette réflexion étant en cours, nous n'exposerons ici que le modèle tel qu'il a été conçu par von Münchow et schématisé dans son ouvrage de 2011.

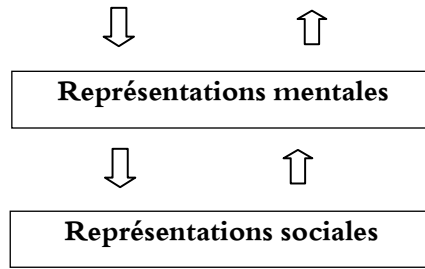


Figure 1. Le modèle de description et interprétation (*Ibidem*)

Dans un premier temps, le modèle de description et interprétation ne mobilise que la linguistique. Il s'agit de l'étude des marques linguistiques. Ces marques doivent être reliées à des modules langagiers :

Pour qu'on puisse comparer les marques *linguistiques*, qui sont toujours propres à une langue donnée, il faut les relier à des catégories relevant des trois modules *langagiers* – c'est-à-dire propres au langage humain, mais non à telle ou telle langue – énonciatif, sémantique et compositionnel (ou de l'un ou deux d'entre eux) (von Münchow, 2004 : 59).

Dans notre recherche, nous mobilisons un seul module – le module énonciatif – parce que nous analysons les marques de la prise en charge énonciative dans les discours des manuels de philosophie sélectionnés. C'est au moyen de ces analyses linguistiques qu'on part à la recherche de représentations – discursives, mentales, sociales. On considère que « [l]es représentations mentales de l'auteur [des manuels de philosophie, dans notre cas] sont influencées par les représentations sociales (cf. Guimelli 1999:63) en cours dans la communauté en question, tout en pouvant se construire *contre* ces représentations sociales » (von Münchow, 2011 : 13-14).

La recherche de représentations correspond à une étape interprétative de la recherche. Il s'agit d'établir des relations entre les énoncés décrits linguistiquement et le contexte (dans notre cas, le contexte de la philosophie et de son enseignement dans les communautés française et brésilienne). Ensuite, il faut également qu'on établisse des liens entre les premières interprétations et des causalités qui puissent les expliquer : des causalités d'ordre institutionnel, historique, matériel, etc (*Ibidem*). Cette démarche sera illustrée empiriquement dans la partie 3 *infra*.

3. Analyse de la prise en charge énonciative dans les manuels de philosophie

Le choix du modèle de description et interprétation (cf. partie 2 *supra*) est dû au besoin de répondre à notre question au sujet des représentations de la philosophie en vigueur dans les communautés française et brésilienne. Le choix d'une entrée d'analyse linguistique, pour sa part, a été fait *a posteriori*, c'est-à-dire après une analyse exploratoire de notre corpus. Car selon Moirand (1988 : 11), « (...) le choix *a priori* d'une théorie linguistique (...) présent[e] l'inconvénient de masquer certains fonctionnements discursifs et donc de fausser la description [du corpus] ». Nous avons voulu, en conséquence, éviter cette erreur.

Pendant l'analyse exploratoire de notre corpus, nous avons remarqué, par l'usage que les auteurs faisaient des déictiques, des guillemets, du discours rapporté, etc., une tendance, surtout dans le corpus français, à une exposition de la philosophie de manière objective : les auteurs ne voulaient pas intervenir dans le discours, laissant les philosophes parler par eux-mêmes. Ce phénomène correspond à la stratégie d'effacement énonciatif, telle qu'elle est décrite par Rabatel:

(...) l'effacement énonciatif se définit comme une « stratégie » par laquelle le locuteur « “objectivise” son discours en “gommant” non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs¹¹) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable », donnant ainsi « l'impression qu'il se retire de l'énonciation » (2008 : 577) .

Or, l'effacement énonciatif est une notion connexe de celle de prise en charge énonciative (Dendale & Coltier, 2011 : 8). Afin de rendre compte de l'analyse de notre corpus, qui n'est pas composé que par des discours « effacés » (ou non-pris en charge), nous avons choisi la notion de prise en charge énonciative comme entrée d'analyse.

Vion (2011 : 75) nous montre qu' « [u]ne distanciation minimale [amène à] une prise en charge maximale, alors qu'une forte distanciation [exprime] une non-prise en charge de l'énoncé ou, tout au moins, une prise en charge nettement plus mesurée ». C'est cette dynamique énonciative que nous examinerons dans les analyses qui suivent.

3. 1. Le rôle des déictiques dans la prise en charge énonciative

Si l'analyse de la prise en charge énonciative comprend l'observation de « (...) la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75), les déictiques se présentent comme les indices par excellence pour cette observation. Car un déictique ne peut être interprété que si l'on prend en considération la place du locuteur (et de l'allocutaire, dans certains cas) dans la situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 41).

Dans la suite de cet article, nous exposerons les énoncés non-pris en charge par les auteurs dans notre corpus : il s'agit d'une exposition des effacements par désinscription énonciative (cf. (a) *infra*). Ensuite, nous exposerons les énoncés dont la prise en charge est maximale (cf. (b) *infra*). Nous pensons que c'est au moyen de l'exposition de la non-prise en charge que les énoncés fortement pris en charge peuvent être mis en évidence.

(a) La non-prise en charge énonciative

L'analyse de notre corpus, surtout celle des manuels parascolaires français, nous a révélé que, dans de nombreuses fois, les déictiques employés par les auteurs avaient une valeur dite « générique ». Par exemple, dans l'énoncé (1) *infra*, les occurrences du déictique « je » (et ses équivalents) ne renvoient pas aux auteurs du manuel en question, mais à n'importe quelle personne – une personne générique :

(1) L'idée freudienne d'un psychisme inconscient fait donc problème dans la mesure où elle donne à penser que **nous** serions manipulés par des forces obscures qui **nous** échappent (...) Aussi Sartre récuse-t-il l'inconscient freudien comme n'étant qu'un mensonge à soi. En invoquant un déterminisme psychique inconscient, **je me** débarrasse du fardeau de **ma** liberté, **je me** masque **ma** responsabilité. (Cardin, 2007 : 85).

On voit que l'emploi d'un « je » générique en (1) *supra* apparaît après l'emploi du déictique « nous » inclusif (c'est-à-dire ayant comme référent l'auteur plus le lecteur). Dans ce cas comme dans d'autres des manuels analysés, on remarque que les auteurs ont recours à une « stratégie »¹² d'effacement énonciatif. Plus précisément, nous voyons en (1) *supra* un effacement par désinscription énonciative. D'après Rabatel (2004 : 19), l'effacement comme conséquence d'une désinscription énonciative peut être marqué de différentes manières. Il

¹¹Dans notre travail, nous adoptons le terme « déictique ».

¹²« Stratégie » est, ici, entre guillemets, justement parce qu'il ne s'agit pas toujours d'une attitude consciente.

peut correspondre

(...) au passage d'une énonciation personnelle à une énonciation impersonnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence de formes personnelles ou de tiroirs verbaux « déictiques » dont l'interprétation ne dépend pas (ou plus) de données situationnelles, comme lorsque *je, tu (nous, vous)* prennent une valeur générique. Il est alors fréquent que ces formes permutent entre elles ou avec un *on* indéfini ou avec la non-personne (Rabatel, 2004 : 19).

Dans l'exemple (1) *supra* on note ce passage d'une énonciation personnelle vers une énonciation impersonnelle, c'est-à-dire le passage d'un « nous » inclusif (auteur + lecteur) vers un « je » générique. Dans (2) *infra*, nous avons le même phénomène, avec la permutation d'un « on » indéfini :

(2) Descartes a démontré, dans cette Méditation III, que l'idée d'un être souverainement parfait est en lui. Donc un être parfait est l'auteur de **notre** être. **Moi** qui suis fini, j'ai l'idée d'infini, idée qui est, **on** va le voir, innée. (Russ & Leguil, 2012 : 186).

Les exemples *supra*, le premier issu d'un manuel parascolaire et le second d'un manuel scolaire français, sont construits sous le modèle d'un effacement par désinscription énonciative et attestent, donc, d'une non-prise en charge des énoncés par les auteurs de ces manuels. Il s'agit d'un phénomène répandu dans le corpus français, mais qui a lieu également dans les manuels brésiliens. L'énoncé (3) *infra* en est un exemple :

(3) Como **se pode** notar, **nossa** vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação de coisas e ideias que nunca **questionamos** porque **nos** parecem naturais, óbvias. **Creemos** na existência do espaço e do tempo (...) **Creemos** na existência das qualidades e das quantidades. **Creemos** que **somos** seres racionais. (Chaui, 2011 : 13)

[Comme **on** peut noter, **notre** vie quotidienne est toute faite de croyances silencieuses, d'acceptation de choses et d'idées que **nous** ne questionnons jamais parce qu'elles **nous** semblent naturelles, évidentes. **Nous** croyons à l'existence de l'espace et du temps (...) **Nous** croyons à l'existence des qualités et des quantités. **Nous** croyons que **nous** sommes des êtres raisonnables.]¹³

Dans l'exemple (3) *supra* la forme « se pode » équivaut à la forme française « on peut », parce que le pronom personnel « se » est, ici, marqueur d'un « indice d'indétermination du sujet ». Or, au lieu d'employer un « nous » (« podemos/ nous pouvons »), l'auteure se sert d'une forme linguistique indéfinie. Ce n'est qu'ensuite qu'elle emploie des « nous » inclusifs, qui correspondent à l'auteure et aux lecteurs. Au contraire des exemples (1) et (2) exposés *supra*, le « nous » n'acquiert pas une valeur générique.

L'emploi des formes correspondantes au « on » français est plus rare dans les manuels brésiliens. Dans notre corpus, nous avons constaté que le « on » apparaît plutôt dans les parties les plus encyclopédiques des manuels analysés. C'est ce qui atteste l'exemple (4) *infra*, où les auteurs de *Fundamentos de filosofia* expliquent ce qu'est le « jugement synthétique » :

(4) (...) *juízo sintético* – aquele em que o predicado não está contido no conceito do sujeito. Nesses juízos, **acrescenta-se** ao sujeito algo de novo, que é o predicado. Assim, os juízos sintéticos enriquecem **nossas** informações e ampliam o conhecimento. (Cotrim & Fernandes, 2010 : 246)

[(...) *jugement synthétique* – celui où le prédicat n'est pas contenu dans le concept du sujet. Dans ces jugements, **on** ajoute au sujet quelque chose de nouveau, qu'est le prédicat. Ainsi, les jugements synthétiques enrichissent **nos** informations et étendent la

¹³ Les traductions entre crochets, du portugais vers le français, sont de notre responsabilité.

connaissance.]

Dans (4), la forme « acrescenta-se » (« on ajoute ») contient également le pronom « se » comme un indice d'indétermination du sujet. La seule différence par rapport à l'exemple (3) *supra* c'est que, cette fois, le pronom est postposé au verbe : il est enclitique, tandis que dans l'exemple (3) il était proclitique. Les auteurs, dans ce passage, veulent garder une objectivité par rapport au contenu exposé. Cet exemple est un extrait d'une partie très encyclopédique du manuel en question, où les auteurs définissent les jugements : le jugement analytique *versus* le jugement synthétique selon Kant. Après l'emploi de cette forme en « se » (équivalente du « on » français), les auteurs se servent d'un « nous ». Mais ce qui est intéressant d'observer, c'est que les auteurs ne font pas le parallélisme attendu en portugais : au lieu de dire, à la fin de l'énoncé : « enrichissent *nos* informations et étendent *nos* connaissances », on dit « enrichissent *nos* informations et étendent *la* connaissance ». Nous nous demandons : la connaissance de quoi/de qui ? Pour toutes les raisons exposées, l'énoncé (4) est un bon exemple de non-prise en charge énonciative.

Finalement, dans *Iniciação à filosofia*, Aranha et Martins emploient deux fois la forme équivalente du « on » dans un exemple plutôt encyclopédique. Le voici dans (5) *infra* :

(5) **Costuma-se** dizer que a democracia nasceu na Grécia, mais propriamente em Atenas (...). **Queremos** dizer que, por serem os gregos os primeiros a filosofar, também foram eles os primeiros a refletir criticamente sobre a política, por isso **costuma-se** afirmar que eles “inventaram” a política. (Aranha & Martins : 286)

[**On** a l'habitude de dire que la démocratie est née en Grèce, plus précisément à Athènes (...). **Nous** voulons dire que, les Grecs étant les premiers à avoir philosophé, ils ont aussi été les premiers à réfléchir critiqueusement sur la politique, ce pourquoi **on** affirme d'habitude qu'ils ont “inventé” la politique.]

Dans l'exemple (5), le « on » indéfini permute avec un « nous » exclusif : un « nous » qui correspond aux auteurs de l'ouvrage et exclut les lecteurs. « *Nous* voulons dire » = nous, les auteurs du manuel.

Les exemples issus du corpus français (dans (1) et (2) *supra*) illustrent bien le phénomène d'effacement par désinscription énonciative décrit par Rabatel (2004). Ce phénomène a lieu dans quasiment tout le corpus des manuels parascolaires français (*Philosophie collection ABC du Bac* et *Nouvel abrégé de philosophie*). Il n'y a que *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*, de Pépin, qui échappe parfois à cette règle (conformément à ce que l'on verra dans la partie (b) *infra*). Nous croyons que les examens d'évaluation de la philosophie jouent un rôle important dans l'explication de ce phénomène. Car en France, dans l'examen du baccalauréat, les élèves français doivent écrire soit une dissertation, soit un commentaire de texte. Or, dans ces genres discursifs, l'objectivité est très valorisée : l'élève ne doit pas donner son avis personnel (au sens d'un « je trouve que »), mais développer une argumentation en se servant de théories philosophiques, en les présentant de manière cohérente et objective.

Concernant le corpus brésilien, les exemples (3), (4) et (5) *supra* attestent d'un effacement énonciatif (et donc d'une non-prise en charge énonciative). Surtout par l'emploi de la forme équivalente du « on » français, qui n'est pas si présente dans le corpus brésilien. Dans celui-ci, la non-prise en charge nous semble être liée à des passages encyclopédiques. En effet, même si la philosophie n'est pas encore présente dans les concours d'entrée aux universités brésiliennes, nous croyons que les manuels de philosophie gardent encore des restes d'encyclopédisme, cher à ces concours.¹⁴

¹⁴Nous nous référons surtout aux examens « vestibulaires », qui chaque université organise toutes les années pour sélectionner ses étudiants. Dans la tradition de ces examens – même si la situation est en train de changer actuellement – les questions avec des choix multiples

(b) La prise en charge énonciative maximale

Les énoncés fortement pris en charge sont une source privilégiée pour l'analyse des représentations que l'on se fait de la philosophie en France et au Brésil. En examinant comment les auteurs des manuels prennent en charge leurs discours, nous pouvons dégager des représentations variées sur la philosophie et son enseignement. Dans l'exemple (6) *infra*, issu du manuel parascolaire *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*, l'auteur est impliqué dans son discours :

(6) La plupart des grands livres de philosophie sont durs à lire. Le problème, en général, est que **nous** confondons « ne rien comprendre » et « ne pas tout comprendre ». (...) **Mon** conseil est donc simple : **continuez** à lire ce que **vous** trouvez trop complexe, **continuez** à lire même sans comprendre (...) **Laissez vous** porter par le texte et la langue de l'auteur et, au lieu de **vous** énerver dès que **vous** ne comprenez pas un passage, **réjouissez-vous** simplement lorsque **vous** comprenez trois lignes. [§] *L'Être et le Néant* est parfait à lire pour une telle initiation : Sartre y alterne des passages très pointus, techniques, avec d'autres extrêmement accessibles (...) qui peuvent avoir pour fonction d'éclairer rétrospectivement ce que **vous** n'aviez pas compris. De toute façon, il y a probablement mieux que de « comprendre » la pensée d'un philosophe : c'est d'entendre (...) quelque chose de ce qu'il a à **nous** dire sans avoir la prétention démesurée de saisir du premier coup ce qu'il a souvent mis une vie à penser (...) **Prenez** plaisir à ne pas tout comprendre. Le jour où **vous** comprendrez tout, **vous** serez devenu un sage – et ce sera trop tard pour la philosophie. (Pépin, 2010 : 224-225).

Dans l'exemple *supra*, nous avons d'abord l'emploi d'un « nous » inclusif. Ensuite, il y a le passage à un « je » (l'auteur du manuel) qui donne un conseil à un « vous » (les lecteurs du manuel). L'auteur créé, ne serait-ce qu'inconsciemment, une distance entre lui et ses lecteurs. Car les lecteurs (désignés par un « vous »), et non l'auteur, peuvent ne pas comprendre le texte philosophique (notamment dans le passage « ce que *vous* n'aviez pas compris »). Bien entendu, cette distance est atténuée par la suite, quand l'auteur ajoute que seulement les sages comprennent tout.

Dans l'exemple (7) *infra*, issu d'un manuel brésilien, l'auteure garde, au contraire, l'emploi d'un « nous » inclusif – ce qui créé un effet de proximité avec les lecteurs. C'est comme si le passage était écrit par quelqu'un du même âge que les lecteurs adolescents :

(7) É comum **ouvirmos** os pais e amigos dizerem que quando o assunto é o namorado ou a namorada não **somos** capazes de ver as coisas como elas são, que **vemos** o que ninguém vê e não **vemos** o que todo mundo está vendo. Dizem que **somos** “muito subjetivos”. Ou, como diz o ditado, que “quem ama o feio, bonito lhe parece”. Frequentemente, quando **aprovamos** uma pessoa, o que ela diz, como ela age, **dizemos** que essa pessoa “é legal”. (Chauí, 2011: 11).

[Il est courant que **nous** entendions les parents et les amis dire que, lorsqu'il s'agit du petit-ami ou de la petite-amie, **nous** ne sommes pas capables de voir les choses telles qu'elles sont, que **nous** voyons ce que personne ne voit et ne **voyons** pas ce que tout le monde est en train de voir. Ils disent que **nous** sommes « très subjectifs ». Ou, comme dit le dicton, que « rien n'est laid pour celui qui aime ». Souvent, quand **nous** approuvons une personne, ce qu'elle dit, la façon dont elle agit, **nous** disons que cette personne « est cool ».]

L'emploi d'un « nous » inclusif dans (7) *supra* atteste donc d'une volonté de l'auteure de captiver ses lecteurs. D'ailleurs, l'emploi des guillemets dans « “est cool” » manifeste une

probable affectation dans l'emploi du « nous » inclusif, puisque ce sont plutôt les jeunes qui ont l'habitude de se servir de l'expression « cool ».

L'analyse de la prise en charge nous révèle, dans les exemples (6) et (7) *supra*, les différences entre les cultures éducatives de chaque communauté envisagée.

Dans les exemples qui suivent, les auteurs se positionnent contre une représentation sociale de la philosophie comme abstraite, difficile, voire inutile. Cette représentation a été repérée dans l'intégralité du corpus brésilien. Dans (8) *infra*, par exemple, l'auteure de *Iniciação à filosofia* nous suggère, par l'emploi du « nous » inclusif, que cette représentation de la philosophie comme inutile est une représentation diffusée dans la société brésilienne, à laquelle l'auteure appartient aussi bien que ses lecteurs : société qui ne valorise que les connaissances dont l'utilité est immédiate :

(8) Ora, muitos fazem uma outra pergunta: “Afinal, para que filosofia?” É uma pergunta interessante. Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, “Para que matemática ou física?” (...) Mas todo mundo acha natural perguntar: “Para que filosofia?” (...) Essa pergunta (...) tem a sua razão de ser. Em **nossa** cultura e em **nossa** sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. (Chaui, 2011 : 20).

[Or, nombreux sont ceux qui posent une autre question: « Finalement, à quoi sert la philosophie ? » C'est une question intéressante. Nous ne voyons ni écoutons personne demander par exemple, « À quoi sert les mathématiques ou la physique ? » (...) Mais tout le monde trouve naturel de demander : « À quoi sert la philosophie ? » (...) Cette question (...) a sa raison d'être. Dans **notre** culture et dans **notre** société, **nous** avons l'habitude de considérer que quelque chose a le droit d'exister seulement si elle a une finalité pratique très visible et d'utilité immédiate.]

Mais ce jugement péjoratif de la philosophie n'est pas propre à la communauté brésilienne. L'auteur du manuel français *Ceci n'est pas un manuel de philosophie* nous fait part, en (9) *infra*, d'une volonté, dans la société française, de cacher la force révolutionnaire de la philosophie. L'auteur ne crée par une distance avec son discours : il assume son opinion (avec l'emploi d'un « je ») :

(9) FAQ : « C'est quoi être philosophe ? Ne pas s'énerver ? » Non, bien sûr que non ! Certes, cela en arrangerait beaucoup que la philosophie ne soit que cela : une méthode pour rester zen, une attitude de détachement, d'indifférence hautaine ou de résignation. Ce serait bien pratique, en effet, que le philosophe ne soit qu'un « sage », barbu et exilé, ayant renoncé à changer la société, ayant éteint en lui le désir d'un monde meilleur et capable désormais de « prendre les choses avec philosophie ». **On** pourrait d'ailleurs interroger le fait que le sens commun se représente ainsi la philosophie comme une sagesse, une forme de distance avec l'agitation du quotidien. N'y a-t-il pas là une volonté à peine cachée de désamorcer – ou de ne pas vouloir voir – la force révolutionnaire de la philosophie ?

Je sais très bien ce que **vous vous** dites, à ce stade de **ma** réponse : qu'une rayure sur **votre** scooter, un retard d'un quart d'heure à l'ouverture d'une boutique... cela n'est pas très grave, ne justifie pas que l'on « entre » en philosophie ! Mais rien n'est moins sûr : c'est justement **votre** distinction implicite entre les broutilles du quotidien et les grands problèmes métaphysiques qui fait problème (...) Alors, oui, il y a de quoi s'énerver. **Parce qu'il** y a des choses à changer. **Parce que** le monde n'est pas un Destin qu'il n'y aurait qu'à accepter en stoïcien. **Parce que** c'est parfois de s'énerver, de ne pas accepter, bref de ne pas être « un sage », qui rend possible les plus belles révolutions. **Parce qu'il** y a au fond de toute insatisfaction la chaleur d'une promesse. C'est vrai, souvent, « les petites emmerdes **nous** évitent de penser ». Mais **nous** pouvons les vivre autrement, les aimer autrement : utiliser l'énergie de **notre** énervement comme moteur pour penser. (Pépin, 2010 : 118-119).

À la fin de l'exemple (9) *supra*, l'auteur veut convaincre le public de l'utilité de la philosophie, avec une série d'énoncés qui débutent par un « parce que ». Dans les manuels brésiliens, nous voyons également cette volonté de convaincre le public de la nécessité de la philosophie. C'est ce que nous voyons dans l'exemple (10) *infra* :

(10) (...) mas tenha paciência. Tanto em filosofia como na vida em geral, é importante não ser precipitado nem preconceituoso, como recomendou o próprio Descartes, principalmente quando se trata de aprender. E é isso o que **você** está fazendo agora: aprendendo a aprender, aprendendo a filosofar. Assim, **considere**, primeiramente, que **você** ainda tem pouca “experiência” filosófica e conhecimento reduzidos nessa área. Além disso, **você** é jovem, e a filosofia é algo para toda a vida. Muitos temas ou explicações oferecidos por determinado pensador fazem mais sentido em certas etapas de **nossa** existência do que em outras. Portanto, **vá** com calma: se algumas pistas fornecidas por ele não parecem agora ser úteis ou significativas para **você**, **deixe-as guardadinhas** em um canto de **sua** memória até surgir o momento adequado de resgatá-las. **Você** não vai se arrepender disso. (Cotrim & Fernandes, 2010 : 46).

[(...) mais **aie** la patience. Dans la philosophie autant que dans la vie en général, il est important de ne pas être précipité ni avoir des préjugés, comme l'a recommandé Descartes lui-même, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre. Et c'est cela que **tu** es en train de faire maintenant : apprendre à apprendre, apprendre à philosopher. Ainsi, **considère**, premièrement, que **tu** as encore peu d'« expérience » philosophique et des connaissances réduites dans ce domaine. De plus, **tu** es jeune, et la philosophie est quelque chose pour toute la vie. Beaucoup de thèmes ou d'explications données par un penseur font plus de sens dans certaines étapes de **notre** existence que dans d'autres. Par conséquent, **vas-y** doucement : si quelques pistes fournies par lui ne semblent plus être utiles maintenant ou significatives pour **toi**, **laisse-les bien gardées** [guardadinhas] dans un coin de **ta** mémoire jusqu'à ce que surgisse le moment adéquat pour les reprendre. **Tu** ne vas pas le regretter.]

En (10) *supra*, l'emploi du déictique « você » (« tu ») atteste que l'auteur (un « je ») parle au lecteur (un « tu ») en lui rappelant que la philosophie n'est pas tellement difficile si l'on avance doucement. La seule différence par rapport à l'exemple (9) *supra* c'est que les auteurs brésiliens se servent également de l'affectivité pour captiver le lecteur : cela est rendu évident par l'usage du diminutif « -inha », dans « guardadinhas », lequel connote, en portugais, l'affectivité par rapport à ce dont on parle, voire l'intimité avec celle ou celui avec qui l'on parle.

Conclusion

Dans les analyses que nous avons présentées dans cet article, nous avons conclu, par l'observation de la deixis personnelle, que dans les deux communautés, la française et la brésilienne, tantôt les auteurs s'effacent de leurs discours (partie (a) *supra*) –, tantôt ils les prennent en charge avec des déictiques qui renvoient aux auteurs eux-mêmes et à leurs opinions – « je », « tu/vous », « nous » inclusifs (partie (b) *supra*).

L'analyse de la non-prise en charge – partie (a) – nous a montré que, dans la communauté française, les auteurs veulent rester en surplomb : ils énoncent ce que les philosophes ont dit, avec le plus d'objectivité et de clarté possible, en recourant à une désinscription énonciative (avec l'emploi des pronoms « génériques »). Dans la communauté brésilienne, par contre, la non-prise en charge est liée à des passages encyclopédiques. Quelques causalités peuvent expliquer ces faits linguistiques.

D'une part, dans la communauté française, on trouve un lien entre les manuels (surtout les parascolaires) et l'examen du baccalauréat. Car les élèves français doivent produire soit un

commentaire de texte, soit une dissertation à cette épreuve. En lisant des textes sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie, on découvre que la dissertation, un genre textuel très codé, a été « créé » dans le XIX^{ème} siècle. Selon Poucet (1999 : 70), « [...] c'est Charles Bénard¹⁵ qui est le maître du genre [dissertation] ». En fait, il peut être dit l'inventeur de ce genre, qui auparavant n'était guère exigé par les textes officiels, car « [c]eux-ci parlaient en effet de composition. [...] Le terme composition est en réalité beaucoup plus neutre et plus général que celui de dissertation [...] ». Or, c'est en revenant à l'œuvre de Bénard (*apud* Poucet, 1999 : 73) que l'on découvre que « [...] rédiger une dissertation, c'est, pour l'élève tel que le considère Charles Bénard, *adopter une démarche proche de celle d'un rédacteur de manuel* [...] » [c'est nous qui soulignons]. Dans leurs dissertations, les élèves doivent écrire de la même façon que les auteurs des manuels, justement en s'effaçant de leurs discours, afin d'exposer leurs connaissances de la philosophie le maximum possible.¹⁶

D'autre part, pour ce qui est de l'encyclopédisme dans la communauté brésilienne, des explications peuvent être trouvées du côté des concours, où l'encyclopédisme est récurrent. Par exemple, le concours « vestibular » qui, traditionnellement, n'a pas la même dimension du concours du baccalauréat en France, ne demande pas aux élèves de construire une argumentation, préférant des questions à choix multiples qui exigent plutôt la mémorisation des contenus.

Il nous reste à faire une recherche dans les domaines de la pédagogie et de la didactique, disciplines qui peuvent nous aider à expliquer les phénomènes trouvés *supra* et voir s'ils sont propres à l'enseignement de la philosophie, ou s'il s'agit d'un réflexe des cultures éducatives française et brésilienne.

L'analyse de la prise en charge maximale – partie (b) – nous a révélé l'image que les auteurs se font de la philosophie, de l'enseignement de la philosophie et de l'enseignement en général. Ainsi, il est possible d'affirmer que, selon les manuels analysés de la communauté française autant que de la communauté brésilienne, la philosophie est représentée en gros comme difficile et inutile. Dans les deux communautés, on remarque également une volonté des auteurs de convaincre les lecteurs de l'intérêt de la philosophie (mais dans la communauté brésilienne, cette volonté est plus affirmée dans tout le corpus). Quelques faits historiques peuvent expliquer les causes de ces représentations.

En France, même si l'institution philosophique est forte, l'enseignement de la philosophie a déjà été menacé. C'est sous cette menace qu'en 1979, le GREPH (*Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique*), qui comptait parmi ses membres le philosophe célèbre Jacques Derrida, a lancé un appel pour une réunion des *États Généraux de la Philosophie* (cf. GREPH, 1979 : 5), dont le but était de lutter contre la précarité de l'enseignement et de la recherche dans ce domaine du savoir. Au Brésil, la philosophie a été non seulement menacée, mais supprimée des curricula scolaires pendant la dictature militaire (1964-1985). On voit que dans les deux communautés, donc, il faut montrer l'importance de la philosophie, surtout dans la brésilienne, où la philosophie a été menacée avec plus de force.

Pour conclure, nous voudrions rappeler l'importance de l'interdisciplinarité dans une recherche en analyse du discours contrastive, car pour identifier les représentations que l'on se fait de la philosophie en France et au Brésil, on doit mobiliser, outre la linguistique, d'autres disciplines des sciences humaines et sociales.

¹⁵Auteur du *Petit Traité de la dissertation philosophique* (Paris, Delagrave, 1866).

¹⁶Dans des analyses que nous n'avons pas pu exposer ici (étant donné l'espace limité d'un article), nous avons observé que les dissertations « modèle » présentes dans quelques manuels sont très semblables, même au niveau de la longueur (environ quatre pages), aux chapitres des manuels parascolaires.

Références

- ANGERMÜLLER, Johannes (2007), « L'analyse du discours en Europe », in BONNAFOUS, S. & TEMMAR, M. (eds.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris, Ophrys, p. 9-22.
- CLAUDEL, C., VON MÜNCHOW, P., PORDEUS RIBEIRO, M., PUGNIERE-SAAVEDRA, F., TREGUER-FELTEN, G. (eds.) (2013), *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*, Limoges, Lambert-Lucas.
- DENDALE, Patrick & COLTIER, Danielle (eds.) (2011), *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*, Bruxelles, De Boeck.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, [en ligne] disponible sur <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>, consulté le 04/12/2014
- GREPH (*Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique*) (1979), *États généraux de la philosophie (16 et 17 juin 1979)*, Paris, Flammarion.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2002), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KOHAN, Walter O. (2007), « La philosophie au Brésil au fil du temps », in GOUCHA, M. (ed.), *La philosophie. Une école de la liberté*, Paris, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, p. 78.
- LE CLEZIO, Jean-Marie G. (1995), *Ailleurs. Entretiens avec Jean-Louis Ezine*, Paris, Arléa.
- MENEGAUX, Charlotte & PECH, M. -E. (2010), *La concurrence acharnée des éditeurs de manuels scolaires*, [en ligne] disponible à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/24/01016-20100824ARTFIG00654-la-concurrence-acharneedes-editeurs-de-manuels-scolaires.php>, consulté le 04/12/2014
- MOIRAND, Sophie (1988), *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le français dans le monde 1961-1981*, Paris, Hachette.
- POUCET, Bruno (1999), *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions.
- RABATEL, Alain (2008), *Hommo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*, tome II : Dialogisme et polyphonie dans le récit, Limoges, Lambert-Lucas.
- RABATEL (2004), « Stratégies d'effacement énonciatif et posture de surénonciation dans le Dictionnaire philosophique de Compte-Sponville », *Langages*, 156, p. 18-32.
- VION, Robert (2011), « La modalisation. Un mode paradoxal de prise en charge », in DENDALE, P. & COLTIER, D. (eds.), *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*, Bruxelles, De Boeck, p. 75-91.
- VON MÜNCHOW, Patricia (2004), *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- VON MÜNCHOW (2011), *Lorsque l'enfant paraît... Le discours des guides parentaux en France et en Allemagne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- VON MÜNCHOW (2013), « Le discours sur les conflits entre nations dans les manuels d'histoire français et allemands. Représentations de la Première Guerre mondiale », in GONNOT, A.-C. ; RENTEL, N. & SCHWERTER, S. (Dir.). *Dialogues entre langues et cultures*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang Édition, p. 85-106.