



UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI  
BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM  
BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITÄT  
BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY  
TRADITIO ET EXCELLENTIA



STUDIA UNIVERSITATIS  
BABEŞ-BOLYAI



# PHILOSOPHIA

---

Vol. 67, No. 3, December 2022

ISSN (online): 2065-9407

ISSN-L: 2065-9407

©2022 Studia UBB Philosophia. Published by Babeş-Bolyai University

**STUDIA UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI  
PHILOSOPHIA**

**Vol. 67, No. 3, December 2022**

## EDITORIAL BOARD STUDIA UBB PHILOSOPHIA

### ADVISORY BOARD:

Jeffrey Andrew BARASH (Université Amiens)  
Alexander BAUMGARTEN (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Bruce BEGOUT (Université Bordeaux III)  
Chan Fai CHEUNG (Chinese University of Hong Kong)  
Virgil CIOMOŞ (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Aurel CODOBAN (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Constance DeVereaux (University of Connecticut, Storrs, USA)  
Eliane ESCUBAS (Université Paris XII Val-de-Marne)  
Mircea FLONTA (University of Bucharest)  
Gyorgy GEREBY (CEU Budapest)  
Jad HATEM (USJ Beyrouth)  
Domenico JERVOLINO (Università Federico II Napoli)  
Dalia JUDOVIȚ (Emory University, Atlanta, USA)  
Dean KOMEL (university of Ljubljana, Slovenia)  
Viktor MOLCHANOV (Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia)  
Marta PETREU-VARTIC (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Witold PLOTKA (Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland)  
Dan-Eugen RAȚIU (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Lasse SCHERFFIG (Academy of Media Arts, Cologne)  
Anca VASILIU (CNRS Paris)  
Károly VERESS (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Gérard WORMSER (ENS Lyon)

### CHIEF EDITOR:

Ion COPOERU (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)

### EDITORIAL COMMITTEE:

Andrei BERESCHI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Cristian BODEA (George Baritiu Institute, Romanian Academy, Cluj-Napoca, Romania)  
Mindaugas BRIEDIS (Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania)  
Magdalena IORGA ("Gr. T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi, Romania)  
Tincuta HEINZEL (Academy of Media Arts, Cologne)  
Dietmar KOCH (Eberhard-Karls Universität Tübingen)  
Ştefan MAFTEI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania) - adjunct editor in chief  
Alina NOVEANU (Eberhard Karls Universität Tübingen, Germany / Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca, Romania)  
Attila SZIGETI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)  
Somogy VARGA (Aarhus University, Denmark)

### EDITORIAL ASSISTANT:

Liana MĂJERI (Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca)

*<https://studiaphilosophia.wordpress.com/>  
[http://studia.ubbcluj.ro/serii/philosophia/index\\_en.html](http://studia.ubbcluj.ro/serii/philosophia/index_en.html)  
Contact: [copoeru@hotmail.com](mailto:copoeru@hotmail.com)*

Beginning with 1/2017, *Studia UBB Philosophia* has been selected  
for coverage in Clarivate Analytics products and services.  
*Studia UBB Philosophia* will be indexed and abstracted  
in *Emerging Sources Citation Index*.



YEAR  
MONTH  
ISSUE

Volume 67 (LXVII) 2022  
DECEMBER  
3

---

PUBLISHED ONLINE: 2022-12-10  
ISSUE DOI: 10.24193/subbphil.2022.3  
ISSN (online): 2065-9407

---

# STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI PHILOSOPHIA

3

## CONTENT – SOMMAIRE – INHALT – CUPRINS

### **Direct Interaction: Methods of Research, Epistemology, Conceptualization (II)**

- Jean-Pascal SIMON, Anamaria CUREA & Anda FOURNEL (Dossier Coordinators),  
*Introduction. Interaction directe : méthodes de recherche, épistémologie  
et conceptualisation (II) \* Introduction to Direct Interaction: Methods of  
Research, Epistemology, Conceptualization (II) – Thematic Dossier* ..... 7
- Michael J. BAKER, Epistemological Questions for a Psychology of Dialogue..... 11
- Robin ZEBROWSKI, Mutual Incorporation, Intercorporeality, and the Problem  
of Mediating Systems ..... 25
- Ileana DASCĂLU, Pathways to Interactions in Philosophical Training: Dewey's  
Educational Philosophy and Embodied Learning ..... 39

Anda FOURNEL & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Émergence du problème et dynamique des relations lors du démarrage d'un atelier de philosophie * Problem Emergence and Relational Dynamics at the Start of a Philosophy Workshop.....	51
Ligia Stela FLOREA, Directions de recherche sur l'interaction * Research Directions on Interaction .....	71
Houda LANDOLSI, L'hétéro-reformulation ou la négociation du sens. Interaction verbale et argumentation dans un débat télévisé sur l'identité et l'intégration * Hetero-reformulation as a Negotiation of Meaning Strategy. Verbal Interaction and Argumentation in a Televised Debate on Identity and Integration Issues .....	91
Eveline CIOFLEC, Hermeneutic Responsibility in Political Judgment. Retrieving Factual Truth from Direct Interaction.....	113

## VARIA

Alexandrina-Augusta BORA, Whistleblower's Regulation – Legal and Ethical Perspectives on EU Directive Transposition into National Law .....	135
Ciprian MIHALI, De l'intermédiaire dans la philosophie de l'espace : précarité, création, liberté * "The Intermediary" in the Philosophy of Space: Precariousness, Creation, Freedom.....	149

## BOOK REVIEW

Zachary J. Goldberg, <i>Evil Matters: A Philosophical Inquiry</i> , 2021, New York: Routledge Studies in Ethics and Moral Theory, 254 pages, ISBN: 978-0-367-89402-3 (hbk); ISBN: 978-1-032-05242-7 (pbk); ISBN: 978-1-003-02157-5 (ebk) (Amira Rihab SAIDI) .....	161
--	-----

**Issue Coordinator: Ion COPOERU**

**Publishing Date: December 2022**

## INTERACTION DIRECTE : METHODES DE RECHERCHE, EPISTEMOLOGIE ET CONCEPTUALISATION (II)

### DIRECT INTERACTION: METHODS OF RESEARCH, EPISTEMOLOGY, CONCEPTUALIZATION (II)

Jean-Pascal SIMON<sup>1</sup>, Anamaria CUREA<sup>2</sup> & Anda FOURNEL<sup>3</sup>

Il s'agit de la seconde publication<sup>4</sup> issue du workshop qui s'est tenu, du 2 au 4 juin 2022, à Cluj, co-organisé par le département de philosophie de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Roumanie) et le Laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes (France).

Le but de ce workshop était de s'interroger sur les méthodes de recherche et d'investigation et les modèles épistémologiques qui sous-tendent les démarches de description et de compréhension de ce qui se passe dans une interaction. Nous souhaitons croiser les conceptualisations et les méthodologies à l'œuvre dans l'étude de diverses formes d'interaction : humain-humain, humain-animal, homme-machine, etc.

Les articles qui suivent sont issus de travaux de chercheurs en philosophie, sciences du langage, psychologie, analyse conversationnelle, sciences cognitives, etc. Ils proposent chacun, avec le cadre disciplinaire qui est le leur, de définir la notion d'interaction, de présenter leur manière d'analyser les interactions afin de mieux comprendre les interactions dans leur réalité empirique.

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en Sciences du Langage, Univ. Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, 38000 Grenoble, France. E-mail : jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr

<sup>2</sup> Enseignante-chercheuse en linguistique à l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie. E-mail : anamaria.curea@ubbcluj.ro

<sup>3</sup> Docteure en Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, 38000 Grenoble, France. E-mail : anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

<sup>4</sup> La Partie II du dossier thématique consacré à *Direct Interaction*, la première partie étant publiée dans le numéro d'août (*Studia UBB Philosophia*, Vol. 67, no. 2, 2022).





L'article de **Michael J. Baker** nous propose d'envisager l'interaction qu'est le dialogue comme un processus de pensée collective. En effet, si le dialogue est un objet travaillé depuis longtemps dans des disciplines comme la sociologie ou les sciences du langage, selon lui, les psychologues se sont encore insuffisamment intéressés à cette question et, selon l'auteur, une véritable psychologie du dialogue reste encore à élaborer.

C'est ce qu'il nous propose par une réflexion épistémologique et méthodologique sur le dialogue, autour du rapport individuel/collectif dans la perspective d'une psychologie du dialogue qui cherche à comprendre les processus multimodaux complexes par lesquels la pensée collective est engendrée dans le dialogue et émerge de celui-ci.

Dans son article, **Robin Zebrowski** examine des concepts phénoménologiques, comme l'intercorporité et l'incorporation mutuelle, en tant qu'outils nous permettant de donner sens aux expériences humaines via les systèmes de médiation. L'auteur s'interroge sur les effets des technologies, telle que Zoom, sur la cognition sociale et sur notre expérience perceptive de la socialité. Un nouveau cadre pour ce débat est proposé à partir de la notion d'intercorporité de Merleau-Ponty, évoquée en tant que repère pour appréhender la nature de ce « nous » ineffable qui émerge dans une interaction directe. En l'absence d'un espace corporel partagé, les systèmes de médiation tel Zoom échouent à assurer le cadre pour une interaction directe. La notion de « co-présence », définie par Merleau-Ponty, avec les recherches actuelles en cognition sociale éactive, montrent l'importance de l'engagement corporel dans un espace partagé. L'auteur met en discussion l'hypothèse d'une intersubjectivité seconde qui imite l'intersubjectivité première, et associe Zoom à un modèle d'interaction plutôt qu'à un facilitateur de l'interaction directe.

En partant de la conception de Dewey sur les interactions, en lien avec les notions d'expérience et de démocratie (transactions corps-esprit, organisme-environnement), **Ileana Dascălu** fait des suggestions pour l'enrichissement de la formation philosophique de manière à engager l'esprit et le corps - en augmentant la conscience socioculturelle et en générant des expériences d'apprentissage intégratives - et ajoute quelques exemples de la manière dont l'étude de la philosophie pourrait bénéficier de l'application d'une perspective interactionniste.

La vision de Dewey sur la dimension relationnelle et collaborative de la vie et sur l'enracinement de la philosophie dans l'expérience permet de construire une approche des interactions fondée sur la démocratie et l'éducation. L'autrice insiste sur le rôle crucial des interactions pour réintégrer les institutions d'enseignement dans la société et pour faciliter l'apprentissage par l'expérience, qui mobilise à la

fois la pensée et le corps. Deux propositions – connecter les écoles et les universités avec les musées et intégrer les arts en classe de philosophie – apportent une vision enrichissante du caractère multiple et dynamique de l'intelligence humaine.

**A. Fournel et A. N. Perret-Clermont** montrent que pour bien comprendre les tenants et aboutissants d'un dialogue, et ici ce qui se joue dans la réalité empirique d'un atelier de philosophie auquel participent des collégiens et leurs enseignants, il faut prendre en compte l'interaction dans sa globalité. En effet, si la finalité d'un atelier philo est de « philosopher », cette action de philosopher ensemble se fait dans un contexte transactionnel où se négocie un problème philosophique mais aussi des rôles, des places qui constituent les sujets en tant qu'acteurs psychologiques de l'interaction.

Pour cela, avec une approche empirique, elles analysent une séquence interactionnelle située en début de l'atelier philo, et nous montrent que le problème négocié n'est pas si commun que cela. Elles analysent finement l'enregistrement vidéo de la séquence avec une approche tout d'abord descriptive puis interprétative faisant des hypothèses sur le sens que peut avoir telle ou telle intervention pour chaque interactant. C'est à partir de cela qu'elles infèrent quel est l'objet ou les objets du problème pour les uns et les autres, au centre de la transaction.

**Ligia Stela Florea** envisage l'interaction à la fois comme un concept et un objet d'étude. Elle présente des analyses de trois exemples d'interaction : une interaction médiatique consistant en un débat politique télévisé lors des présidentielles de novembre 2004 en Roumanie, l'interaction représentée dans deux extraits d'œuvres littéraires, les *Parents terribles* de Jean Cocteau et *La chute* d'Albert Camus, et une tribune journalistique tirée du *Figaro* (09/2009).

Cette contribution présente une diversité d'approches complémentaires de formes d'interactions variées. Elle convoque ainsi des approches que l'on peut qualifier de larges, prenant en compte la situation dans sa globalité en tant que cadre, finalités, stratégies des sujets, tropes communicationnels. L'analyse des extraits littéraires propose de rendre compte des positions sociales des interactants. Enfin, l'analyse de la tribune journalistique permet de voir comment l'interaction est présente à travers la polyphonie des points de vue exprimés et le positionnement énonciatif du locuteur.

L'article de **Houda Landolsi** analyse une situation analogue à la première interaction étudiée par Ligia Stela Florea, une interaction télévisée entre deux interlocuteurs opposés politiquement, avec un journaliste qui prend part à l'interaction seulement pour garantir un cadre minimal permettant à celle-ci de se poursuivre.

La thématique du dialogue, porte sur les questions de l'identité et de l'intégration. L'auteure montre que la reformulation des dires de l'autre n'implique pas que l'on soit en accord avec celui-ci. Non seulement ce qui peut être considéré comme équivalence sémantique, entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, ne vaut pas accord mais, au contraire même, cette reformulation peut avoir une valeur argumentative allant dans le sens d'une orientation contre-argumentative. On peut aussi considérer que cela va outre une non prise en charge énonciative dans la mesure où Houda Landolsi montre que le reformulateur utilise le discours de l'autre pour le disqualifier aux yeux du public qui regarde l'émission.

Enfin, l'article d'**Eveline Cioflec** porte sur le jugement politique et la responsabilité herméneutique qui peut lui être attribué, en s'appuyant sur les travaux de Kant et d'Arendt. Le jugement politique est un jugement réflexif qui repose sur la représentation par l'imagination et qui n'a donc qu'une validité exemplaire.

L'autrice examine la possibilité d'une réconciliation entre le particulier et le général dans le jugement politique chez Arendt, en s'appuyant sur son interprétation du jugement esthétique réflexif de Kant, choisi au détriment de la « sagesse pratique » (*phronesis*). La vérité factuelle est au centre du jugement politique, en tant que lien entre le général et le particulier. L'objet même du jugement a un caractère herméneutique. En ce sens, seul le spectateur peut prendre distance, réfléchir et juger, être donc en même temps le siège du jugement réflexif et le créateur de l'espace publique.

Selon l'autrice, la vérité factuelle est une notion centrale dans le jugement politique chez Arendt et engage la responsabilité herméneutique. Elle dépend du narrateur, historien ou écrivain, elle est politique par nature. Pour Arendt, le jugement politique repose sur l'imagination et sur l'opinion. Il est représentatif, son objet est situé dans l'espace publique, créé (et recréé) par les spectateurs en fonction de leur interprétation des faits et des événements.

# EPISTEMOLOGICAL QUESTIONS FOR A PSYCHOLOGY OF DIALOGUE

Michael J. BAKER<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** Notwithstanding the magisterial work of the psychologists H. H. Clark and A. Trognon<sup>2</sup>, in comparison with sociology and linguistics a veritable psychology of dialogue still remains little elaborated. This paper analyses epistemological obstacles facing such an enterprise, arguing that dialogue can not be understood as a ‘window’ on the individual mind. A vision of dialogue as a process of collective thinking, with the exchange as the fundamental unit of analysis, is sketched out. Dialogue is a complex system, involving multidirectional relations between situational representations, communicative action and emergent thinking.

**Keywords:** dialogue, collective thinking, interaction analysis, methodology, complex systems.

## Introduction

In *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty (1945, p. 407) describes the “experience of dialogue” as follows<sup>3</sup>:

In the experience of dialogue, a common ground is created between the other and myself, my thinking and that of the other make up only one woven cloth, my proposals and those of the interlocutor are called forth by the state of the discussion; they fit into a common operation of which neither of us is the creator.

---

<sup>1</sup> Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Télécom Paris, Institut Interdisciplinaire de l’Innovation (UMR CNRS 9217), Institut Polytechnique de Paris. Email: michael.baker@telecom-paris.fr. Website: <https://www.telecom-paris.fr/michael-baker>

<sup>2</sup> See the references to the work of both these authors at the end of this paper.

<sup>3</sup> Our translation from the original French.



This description probably resonates with our experience of an ideal dialogue that was enriching and personally satisfying. However, for an empirical psychology of dialogue, the study of the phenomena evoked by Merleau-Ponty faces several problems.

The first question concerns the nature of the “common ground”, and the jointly woven “cloth” (discourse?). The classic problems relating to mutual knowledge arise here, of an infinite regress of the type “I know that you know that I know that you ...” (Clark & Marshall, 1981). For Clark and Shaefer (1989), the common ground is the set of mutual beliefs concerning meanings that have been negotiated in dialogue, to a degree of precision that is considered sufficient for the ongoing purposes. The theory of interactive alignment (Pickering & Garrod, 2004), in eschewing cognitive notions such as “mutual belief” in favour of behavioural mutual adjustments, comes closer to the idea of a jointly created publicly available discursive ‘cloth’.

Secondly, how are we to understand what it means for the proposals of each to be “called forth” by the state of the discussion? Does this mean that the thoughts expressed in dialogue are specific to it, situated within it? To what extent do they represent individuals’ thoughts independently of a specific dialogue context? To paraphrase the title of Edwards’ (1993) paper “what do children really think?”, how can we know what people “really think”, or thought, when their words are situated in social interaction? Is this even a meaningful question?

Thirdly, what does it mean to speak of a “common operation”, of which “neither of us is the creator”? What is joint communicative action? What is *emergence* of thinking from dialogue, presumably not reducible to a function of individual thoughts?

This paper therefore raises and discusses the following basic epistemological questions: what is the nature of the object of study of a psychology of dialogue (thinking in/by dialogue)?, and how can it be known (with what empirical, analytical methods)? These questions are of particular importance for developmental psychology, in the light of the research of Vygotsky (1934/1986) and also for collaborative learning research (Dillenbourg, 1999) on the interactive dynamics of small groups of learners.

Nevertheless, if one considers the bulk of research on verbal interaction, conversation, dialogue, from the 1960s onwards, these basic epistemological and psychological questions have generally been avoided. On one hand, neurological, behavioural, conversation analysis and situated cognition approaches aim to eliminate from consideration the psychological subject in dialogue. On the other hand, a broad variety of research in educational psychology, and particularly on “students’ conceptions” of science (Driver, et al., 1985), considers interactions in small groups as expressions of individuals’ thinking – a view that I argue, below, to be untenable.

Dialogue may even be seen as a type of method, for bringing individuals to make their thinking explicit, rather than as an object of study in itself. A psychology of dialogue therefore needs to find a way between these alternatives: elimination of the psychological subject in dialogue, or else an untenable individualistic view of it.

In the rest of this article, I shall argue that dialogue is not a window on the individual mind. It is not a 'window' at all, even on the collective mind. Rather, it is a process by which minds meet and intertwine, in accordance with Merleau-Ponty's intuitions. Methodological considerations are discussed, relating to the cognitive unit of analysis of dialogue, complex systems and thinking as an emergent property.

### **Dialogue and individual thinking**

A broad variety of theoretical approaches in psychology argue against seeing dialogue primarily as a place where individuals communicate their ('pure') thoughts.

Within information-processing psychology, Ericsson and Simon's (1985) "think aloud protocol method" was at great pains to establish that subjects' verbal reports, whilst engaged in individual problem-solving, do directly reflect the contents of their working memories. However, the "structure of thought processes" would be changed (ibid., p. 80-81) if subjects actually were or saw themselves as being engaged in a verbal interaction with another person, in order to explain their thoughts. In other words, when subjects are engaged with the experimenter or with each other, in a social interaction, or even *imagine* themselves to be, their utterances are not direct expressions of their 'pure' thought: can such a thing be found in social interaction?

The work of A.-N. Perret-Clermont and colleagues (e.g. Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991) in post-Piagetian psychology of group problem-solving and cognitive development, argues that it can not. They carried out a careful series of experiments in order to understand how social factors influence cognitive performance, concluding that children's activity could not be understood as a purely cognitive attempt to solve a problem, but was also, indissociably, an attempt to understand the meaning of the task within social interactions, with peers or the experimenter. So-called individual testing is itself a complex social interaction, as the child tries to decode the experimenter's expectations. "As a consequence, it is no longer possible to decide a priori if a competence is purely cognitive or also involves the social competence of displaying that behaviour. Intelligence, then, can be considered as intrinsically a sociability." (ibid., p. 55).

In his paper entitled "But What Do Children Really Think? Discourse Analysis and Conceptual Content in Children's Talk" (1993), Edwards takes an even more radical stance, within a discourse analysis and discursive psychology approach.

In the first instance, an attempt to defining students' concepts by appealing to cognitive states prior to or underlying their discourse is rejected. Secondly, he claims that the study of students' discourse is sufficient to understand their conceptualisations; therefore appeal to what is beyond or behind discourse is unwarranted: dialogue is not a window on the mind.

To enter into communicative interaction, dialogue, is to enter into a process of multimodal mutual influence: changing whilst exchanging (Kerbrat-Orecchioni, 1992). That influence concerns not only the other interlocutors, but also the attempt to understand and adapt to the demands and constraints of the social situation. If a dialogue has taken place, then it can not be meaningfully analysed into separable monologues. The individual communicative act and its underlying thought(s) is therefore, arguably, not the relevant unit of psychological analysis of dialogue. To express this point another way: the object of psychological study of dialogue can not be the thoughts of individual interlocutors.

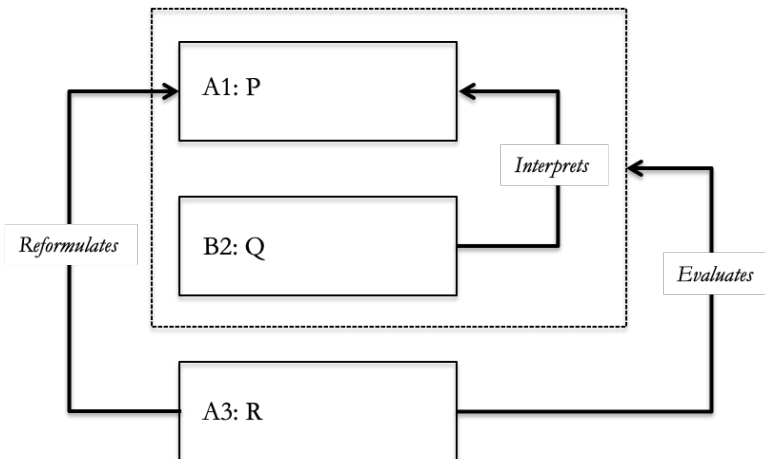
### **The unit of analysis: the negotiation of meaning and knowledge**

What is, therefore, the basic unit of analysis of a psychology of dialogue that avoids the individualistic pitfall outlined above? In order to advance with this question, we need to move away from a vision of *meaning* as expressed in dialogue, as something underlying an individual speech act or communicative act. With the use of "primitive forms of language" involving calling out words such as "block" and "pillar", interwoven with actions into language-games, Wittgenstein (1958/1978) illustrated that the question is how those one-word utterances are used, not what they might mean for individual people, in their heads (ibid., 3e). Thinking is not 'behind' language production, it is not a separable element of it: "Thinking is not an incorporeal process which lends life and sense to speaking, and which it would be possible to detach from speaking, rather as the Devil took the shadow of Schlemiehl from the ground" (Wittgenstein 1958/1978, 109e, §339).

How can "thinking" be defined in a way that is credible, with respect to its dialogical manifestations? Within a discursive psychology approach, Harré and Gillet (1994) make a relevant distinction between "cognition" and "thinking". Cognition refers to all that happens between sensory input, memory storage/retrieval and action. Thinking is that part of cognition for which people are able to give a verbal *account*. From a quite different perspective, Bakhtine (1977/1929) also calls into question the idea that producing a discourse is a matter of individuals formulating thoughts then finding linguistic means for expressing them. In speech, we constantly re-use, "ventriloquate" discourses already circulating in society: each individual does not invent them.

Considered in isolation, the single intervention (move, and speech acts composing it) in a dialogue has a meaning that is underdetermined: it takes on a more intersubjectively determinate meaning in the context of the exchange, the smallest dialogical unit of analysis (Moeschler, 1985). Utterances in dialogue are inherently multifunctional (Bunt, 1995) and may even involve strategic indeterminacy (Edmondson, 1981), to leave room for multiple ways of understanding, thus attenuating possible interpersonal conflicts. What are of relevance are therefore *shared meanings, as negotiated within the exchange structure*.

Sorsana and Trognon (2005, p. 33) represent such negotiation of meaning as shown in the diagram of Figure 1.



**Figure 1.** The basic structure of negotiation of meaning in an exchange structure (redrawn from Sorsana & Trognon, 2005, p. 33).

In turn 1, speaker A utters P. In turn 2, by uttering Q, speaker B presents an interpretation of P. This interpretation is evaluated (ratified or not) by A in turn 3, who thereby also reformulates his or her original utterance in turn 1. Within a hierarchical-functional model of dialogue (see Moeschler, *ibid.*), each element of this ternary structure can be expanded recursively — for example, in Figure 1, B2 can be expanded into a ternary exchange structure involving a clarification question concerning A1:P, that may then be answered and ratified, and so on. The object of psychological analysis is therefore the meanings that are *co-constructed* and *locally stabilised* within exchange structures. This is publicly available as the shared ‘woven’ discourse, evoked by Merleau-Ponty (see above).



Processes of negotiation of *meanings* of utterances are constitutive of all communicative interactions. But in certain such interactions, such as those produced in collaborative problem-solving situations, the negotiation process goes further, concerning the *discursive object*, the shared problem *solution* that is being co-elaborated.

Consider the following extract (Table 1) from a dialogue between two 16-year old students, in a physics classroom, trying to understand energy storage, transfer and transformation in a simple electrical circuit where a bulb is linked to a battery by two wires.

**Table 1.** Extract from physics collaborative problem solving dialogue<sup>4</sup>

<i>Line N</i>	<i>Adam</i>	<i>Beatrice</i>
146	right then the transformer me it's that notion of transformer! the battery ... wait wait ...	
147		it's the one that receives and transforms the energy me that's all I can think of
148	right that transforms the energy and gives out the light ok ? perfect so it's the bulb	
149		it's the bulb the filament in fact ...
150	ah yes it's true that there is right you have to contain to take account of	
151		in fact there are the what do you call that the thingie because it's that in fact that receives it's the filament that transforms that transforms the energy produced by the battery in light energy it's the filament
152	no wait ... the filament receives the current ...	
153		no the filament produces the current it receives the current and produces the light
154	Right it receives the current therefore it produces light uhh so it transforms the energy into light	
155		yeah

<sup>4</sup> The dialogue has been translated from the original French by the author. Students' names have been changed. Further details on this dialogue extract can be found in Baker (2001).

In line 147, and in each successive turn, the students make manifest how they have understood the previous utterances (the negotiation of meaning). They also successively build on each other's contributions, to co-construct a shared discourse that could be glossed as "the filament of the bulb receives energy from the battery and transforms it into light" (the negotiation of the shared solution, discursive object). The processes of knowledge co-construction can be analysed in terms of the realisation of a set of *cognitive-linguistic operations* (Grize, 1982; Vignaux, 1988). For example, in line 147, Beatrice's utterance renders Adam's previous statement more *specific*: transformer (battery) → transforms (battery, energy) (see Baker, 1994, 1995, for a typology of such operations). Similarly, in line 149, Beatrice makes Adam's previous utterance more *precise*: bulb → filament (of bulb). I propose that this co-elaborated shared discourse corresponds to the "one woven cloth" intuited by Merleau-Ponty. Its elaboration goes hand in hand with the negotiation of meaning, to produce the "common ground". This theoretical vision is similar to that of Allwood (1997), who analyses "dialogue as collective thinking" as a process of incrementally building up a conceptual structure. In epistemological terms, there are two ways of seeing such operations in dialogue: as "traces" of thinking, that are in some way incomplete expressions of underlying thought, or as simply the thought processes themselves, with what may or may not have underlain them being excluded from analysis.

The students are clearly searching, exploring together here: neither is really sure of the answer. This has implications for how we understand their shared thinking in such cases, notably in terms of *cognitive attitudes*, such as "belief", that classically underlie assertive speech acts (Searle, 1969) and presuppose the ability and willingness to justify such beliefs. If we subscribe to the model of collaborative problem-solving dialogues as multidimensional *negotiations* — not only on the levels of meanings and knowledge, but also with respect to discourse genres, interpersonal relations, emotions, ... — then the primary speech act (that becomes a dialogue act, in context) is the proposal, not the assertion. And what underlies the proposal is the attitude of conditional *acceptance*, in other words, to propose *p* is to say "I will accept *p* if you will" (Airenti et al., 1989). The philosopher of language J.L. Cohen, in his *Essay on Belief and Acceptance* (1992), introduced a clear and operational distinction between belief and acceptance, whereby belief is a disposition to feel, acceptance a policy for reasoning. To accept what the interlocutor says in dialogue is to take it as a premise for future reasoning. This has an individual attitudinal aspect, but also a public one: to accept is to do so publicly. This is what classically closes the exchange in interaction: one speaker accepts (e.g. "ok"), a second accepts (or more than one speaker, in polylogues), and the first speaker ratifies that acceptance.

We arrive here, therefore, at a preliminary conception of joint thinking in dialogue, as the result of the negotiation of the interpersonal relation, of meaning and knowledge, that is mutually accepted. But what is dialogue, concretely, as an object of research?

### **The materiality of dialogue: corpus, analysis and interpretation**

Before the existence of reasonably portable audio and video recording devices, researchers analysed group activities by checking boxes on a pre-defined grid (pencil and paper), without the possibility of going back, unless of course it was thought that analyst's memory could be trusted. In that case, dialogue as a material object was experienced and analysed in real-time.

Recordings change this, since the analyst can look backwards and forwards in the data, as many times as might be wished for. Nowadays, analysis can be performed directly on video recordings, using software such as ELAN or TRANSANA, for coding time-stamped segments. What is also changed is the fact that making a video recording involves making choices already at the data gathering stage, of what should be recorded or not.

A further abstraction from the data is made once a *transcription* of the data is made. What should be transcribed or not? Conversation analysis appears to aim to transcribe almost every feature of the verbal channel, including, for example, hesitations, overlaps, intonation contour, pronunciation, and so on. Obviously, this goes beyond the purely verbal channel, since posture, gesture, facial expressions, and so on, all contribute to the meaning of the 'total utterance' (embodied cognition). But it is a priori impossible to transcribe 'everything'; so 'dialogue' as it is transcribed and reconstructed for research purposes, depends on the objectives and theoretical framework.

With such theoretical choices of what to focus on, implied by transcription, dialogue becomes a type of reified *text* for analysis. However, Bouchard (1988) has pointed out that if dialogue becomes a text, it should rather be seen as a *palimpsest*, a text that is rewritten continuously in dialogue, as participants reinterpret what has been said. With dialogue as a text, it becomes possible to analyse it, for example, in terms of fixed hierarchical and functional structures, using the Genevan model (Roulet, et al., 1985; Moeschler, 1985). But, what would an analysis be like that is *dynamic*, in the sense of the interactive dynamics of thinking in dialogue?

Finally, in research on dialogue and thinking, it is necessary to ask who does the analysis, what is the relation between analyst and what is being analysed. What does it mean to analyse, rather than to interpret?

To “analyse” means “to unravel the bonds that tie components of something together”, (ἀναλύω). The term became influential in European languages during the 19<sup>th</sup> century, thanks to chemistry, notably the work on systematic elemental analysis of Justus von Liebig (1803 – 1873). Most schoolchildren have used the Leibig condenser to analyse or separate out solids from liquids (e.g. sodium chloride and water). How can this idea, originating in the physical sciences, be applied to human and social sciences?

The first point is that in analysis of a substance into its components, the latter have different properties from the former: water is a liquid; when analysed, two gases (oxygen and hydrogen) are produced. Therefore, when an interaction between students is analysed into its components, these may also have different properties from the original analysed; an exchange will have some properties that its component communicative acts do not have, and vice-versa. If a dialogue is analysed into separate monologues, each will not have the properties of the dialogue; we have to take into account the relations between the elements.

In order to close the reductionist gap produced by analysis, between initial object and analysed components, *interpretation* of the analysed data is required. To interpret is to achieve understanding and agreement in communication (inter-φράζειν, “to point out, show, explain, declare, speak”). It explicitly refers to a *relation* between the interpreter and what or who is being interpreted. Since I am a human being myself, I have empathetic access to a realm of understanding of interactions between other human beings in a way that I do not have with respect to interactions between two physical objects. For some researchers, it is the researcher who interprets; for others, this is the outcome of a dialogue between the researcher and the object (=subject) of research.

Interpretation is not necessarily pure subjectivity: alternative interpretations can be validated or not, by other researchers. Researchers in anthropology, such as Geertz (1973) and Latour (2010) consider that the achievement of a commonly accepted understanding of human interaction requires combining *multiple* interpretations, that Geertz (ibid.) terms “thick descriptions” and Latour, the weight of accumulated interpretations over historical time, analogous to Biblical scholarship.

In relation to the above discussion, how can the dynamics of situational understanding, dialogue and thinking be theorised?

### **Complex systems: situation, dialogue and learning**

Not all psychologists working on analysing interactions between people ask the epistemological questions that have been mentioned above, concerning individual and collective thinking. What might be termed the “standard approach” in psychology

is essentially a matter of developing and applying a set of (mostly) behavioural codes to the interaction (see Bakeman & Gottman, 1997). For example, if a research hypothesis states that the children in groups who “attend most” to others will have significantly higher learning gains, then only two behavioural codes might suffice: ATTEND (subcodes: gaze, speech, gesture), and NOT\_ATTEND.

In the domain of collaborative learning, what has been termed the “interactions paradigm” (Dillenbourg, Baker, Blaye & O’Malley, 1996) aims to discover the “types of interaction” that are most highly correlated with learning gains. There is an underlying linear (causal?) schema here, whereby characteristics of certain situations engender certain types of interactions, that in turn produce new knowledge as “effects”: situations → interactions → knowledge (effects). Examples of such “types” of interaction would be argumentative interactions (see e.g. Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009) and co-construction, corresponding to the kind of dialogue sequence shown in Table 1 above.

However, such a linear model is inherently flawed; and understanding why will have important epistemological consequences. The first problem resides in the concept of “situation”: as Perret-Clermont and colleagues (1991) put it, with respect to Piagetian conservation tasks, “... subjects derive meaning from the *experimental social history* that they have undergone ... there is no ‘dolls’ or ‘glass’ effect as such, but rather a complex interaction between the sociocognitive components of the experimental episode and the characteristics of the staging of the operatory notion that is presented to the subjects by the task” (pp. 54-55). Experimental or other situations are not static and defined once and for all by the researcher; their meanings are constructed by subjects and co-constructed by them dynamically, when they enter into interaction. In that case, the element “interactions” influences the nature of the element “situations” — the influences are bi-directional (situations ↔ interaction) —, for example, the situational definition of the problem to be solved is commonly renegotiated in the interaction between problem-solvers. Consider now the relations between interactions and knowledge ‘produced’ by them. As knowledge of the task, but also of each other (see the discussion of grounding, above), this in turn transforms, ‘backwards’ the nature of the interaction (interaction ↔ knowledge). It appears that the linear model is flawed: situation, interaction and understanding/knowledge are mutually dependent on each other.

Such bidirectional influences are part of the definition of *complex systems* (Arrow et al., 2000; Pavard, 2002). Systems of this kind are only predictable within a limited time-window, beyond which their behaviour may become chaotic. Such a view resonates with research that argues for the necessity of taking different timescales into account, in order to understand collective activity and learning (Lemke, 2000;

Ludvigsen et al., 2011). What is required is, as argued above, to understand the processes of thinking in and by dialogue, not so much their “effects” in specific situations, but rather their more or less stable development across dialogical situations (Greeno et al., 1998).

*Emergence* is a second property of complex systems. Thus thinking should be seen as emerging from dialogue by a non-linear process. As Grossen (2010) puts it, echoing Merleau-Ponty (see above), in dialogue “we are faced with an original product, that belongs neither to one speaker nor to another”.

### **Concluding remarks**

A psychology of dialogue does not simply correspond to research carried out by psychologists, on dialogue. The majority of such work either sees verbal interaction between subjects as a convenient and ecological way for them to make their thinking explicit, or else searches for patterns of discrete behaviours, to be correlated with outcome variables, such as cognitive progress or task performance. As I have defined a psychology of dialogue, here, its aim is to understand the complex multimodal processes by which collective thinking is engendered in and emerges from dialogue. This short paper has surveyed a number of theoretical and methodological questions and obstacles that may arise on the way towards such a psychology.

Although I have sketched out a vision of collective thinking as a mutually accepted shared discourse, co-constructed by discursive operations, this does not dispel what could be called the “mystery” of dialogue, as defined by the philosopher Merleau-Ponty and the psychologist Grossen (op. cit.), of the original idea that seems to come from nowhere. Thoughts may emerge that are not readily analysable in terms of the discursive operations that have been performed, moving backwards, as it were, to the original ideas.

Learning in and from dialogue can be unpredictable: it may occur within seconds, during the dialogue itself, or it may be that the dialogue continues to resonate within and transform people on a much longer timescale. This raises interesting epistemological questions.

### **Acknowledgements**

I would like to thank Dr. Anda Fournel and Dr. Jean-Pascal Simon, of the Université Grenoble Alpes, for having stimulated me to write these reflexions. A much earlier version of them were first communicated during a keynote speaker

lecture that I gave, during a meeting of the EARLI SIG 17 “Qualitative and Quantitative Approaches to Learning and Instruction” (Friedrich-Schiller-University Jena, 2-3 September 2010), an unpublished transcript of which was distributed to participants. This research is financed by the CNRS.

## BIBLIOGRAPHY

- Airenti, G., Bara, B.G. & Colombetti, M., “Knowledge for Communication”, in M.M. Taylor, F. Néel, & D.G. Bouwhuis (Eds.), *The Structure of Multimodal Dialogue*, Amsterdam: North-Holland, 1989, pp. 145-158.
- Allwood, J., “Dialog as collective thinking”, in P. Pykkänen, P. Pykkö, P. A. Hautamäki, A. (Eds.), *Brain, Mind and Physics*, Amsterdam: IOS Press, 1997, pp. 205-211.
- Arrow, H., McGrath, J.E. & Berdahl, J.L., *Small groups as complex systems*, Thousand Oaks: Sage, 2000.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M., *Observing Interaction: An introduction to sequential analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Baker, M.J., « Les attitudes et leurs révisions dans le dialogue : le cas de la résolution coopérative de problèmes », *Psychologie de l'Interaction*, n° 11-12, [Numéro spécial, coordonné par P. Marquis & C. Brassac, sur le thème « Révision, cognition et interaction »], 2001, pp. 229-265
- Bakhtine, M., [Volochinov, V.N.], *Le Marxisme et la Philosophie du Langage* [Marxism and the Philosophy of Language], Paris: Minuit, 1977/1929 [1st edition: Voloshinov, Leningrad 1929].
- Bouchard, R., « La conversation-palimpseste », in J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris : CNRS Editions, 1988, pp. 105-121.
- Bunt, H.C., “Dialogue Control Functions and Interaction Design”, in R.J. Beun, M.J. Baker & M. Reiner (Eds.), *Dialogue and Instruction*, Berlin: Springer-Verlag, 1995, pp. 197-214.
- Clark, H. H., & Schaefer, E. F., “Contributing to discourse”, *Cognitive Science*, n° 13, 1989, pp. 259-294.
- Clark, H.H. & Marshall, C.R., “Definite reference and mutual knowledge”, in A. Joshi, B. Webber and I. Sag (Eds.), *Elements of discourse understanding*, Cambridge: Cambridge University Press 1981pp. 10-63.
- Cohen, L.J., *An Essay on Belief and Acceptance*, Oxford: Clarendon Press, 1992.
- Dillenbourg, P. (Ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*, Oxford: Elsevier Science, 1999.
- Dillenbourg, P., Baker, M.J., Blaye, A. & O'Malley, C., “The evolution of research on collaborative learning”, in P. Reimann & H. Spada (Eds.), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science*, Oxford: Pergamon, 1996, pp. 189-211.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A., *Children's ideas in science*, Milton Keynes: Open University Press, 1985.

- Edmondson, W., *Spoken Discourse: A model for analysis*, Longman: London, 1981.
- Edwards, D., "But What Do Children Really Think?: Discourse Analysis and Conceptual Content in Children's Talk", *Cognition and Instruction* n° 11 (3 & 4), 1993, pp. 207-225.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A., *Protocol analysis: verbal reports as data*, Cambridge Mass: MIT Press, 1985.
- Geertz, C., "Thick description: Toward an interpretive theory of culture", in C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books, 1973, pp. 3-30.
- Gilly, M., Roux, J.-P. & Trognon, A. (Éds.), *Apprendre dans l'Interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Collection « Langage — Cognition — Interaction », dirigé par Alain Trognon et Michel Charolles, Nancy : Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence, 1999.
- Greeno, J. G., Benke, G., Engle, R. A., Lachapelle, C. & Wiebe, M., "Considering conceptual growth as change in discourse practices". In M. A. Gernsbacher and S. J. Derry (Eds.), *Proceedings of the Twentieth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 442-7); Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.
- Grize, J.-B., *De la logique à l'argumentation*, Genève : Librairie Droz, 1982.
- Grossen, M., "Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective", *Integrative Psychological and Behavioral Science*, n° 44, 2010, pp. 1-22.
- Harré, R. & Gillett, G., *The Discursive Mind*, London: Sage, 1994.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris : Armand Colin, 1992.
- Latour, B., "Coming out as a philosopher", *Social Studies of Science*, n° 40, 2010, pp. 599-608.
- Lemke, J. L., "Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems", *Mind Culture & Activity* n° 4, 2000, pp. 273-290.
- Ludvigsen, S., Rasmussen, I. & Krange, I., Moen, A. & Middleton, D., "Intersecting trajectories of participation: Temporality and learning", in S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen and R. Säljö (Eds.), *Learning across Sites: New tools, infrastructures and practices*, Abingdon: Routledge, 2011, pp. 105-121.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la Perception*, Paris : Gallimard, 1945.
- Moeschler, J., *Argumentation et Conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Hatier : Paris , 1985.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N., *Argumentation and Education: theoretical foundations and practices*, Berlin: Springer-Verlag, 2009.
- Pavard, B., "Complexity paradigm as a framework for the study of cooperative systems", *Revue d'Intelligence Artificielle*, Vol. 16, n° 4-5, 2002.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Bell, N., "The Social Construction of Meaning and Cognitive Activity in Elementary School Children". In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, pp. 41-62. Washington DC: American Psychological Association, 1991.
- Pickering, M. J. & Garrod, S., "Toward a mechanistic psychology of dialogue", *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 2004, pp. 169-226.
- Roulet, E. et al., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang, 1985.
- Searle, J., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1969.



- Sorsana, C. & Trognon, A., "Conversing as Metaphor of Human Thinking: Is Mind like a Conversation?", *Integrative Psychological and Behavioural Science*, n° 52, 2018, pp. 241–256. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9424-z>
- Trognon, A., « La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue », *Questions de communication*, n° 4, 2003, pp. 411-425. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5828>
- Vignaux, G., *Le discours acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*, Paris : Ophrys, 1988.
- Vygotsky, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press, 1934/1986.
- Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, English translation, G.E.M. Anscombe, Oxford: Basil Blackwell, 1958/1978.

## MUTUAL INCORPORATION, INTERCORPOREALITY, AND THE PROBLEM OF MEDIATING SYSTEMS

Robin L. ZEBROWSKI<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** In this paper, I explore the ways that phenomenological concepts like intercorporeality and mutual incorporation offer new tools in trying to make sense of human experiences via mediating systems. In particular, I think about how the COVID-19 pandemic hastened a large population into mediated interactions, and what is lost, perhaps contingently or perhaps intrinsically, when human experiences are mediated in this way. I look to research in presence, skillful interaction, and enactive social cognition to argue that there remains something ineffable or at least extremely hard to pin down about intercorporeality, and embodied togetherness has not yet been replicated in the mediating systems we currently embrace.

**Keywords:** intercorporeality, participatory sense-making, mediating technologies, presence.

### Introduction

Several years into a global pandemic, we've all seen how important in-person interactions are to most people. Everyone wants kids in classrooms and not on Zoom<sup>2</sup>; they want to go to concerts and to see friends at bars (again, not on Zoom), and academics are generally missing the in-person interaction usually enjoyed at conferences around the world, replaced, once again, with Zoom. While

---

<sup>1</sup> PhD, Cognitive Science Program, Beloit College, WI USA. E-mail: zebrowsr@beloit.edu

<sup>2</sup> Zoom is used throughout this paper as a shorthand for teleconferencing applications that have a real-time video component. Other such technologies include Microsoft Teams and Skype. Zoom is used as the shorthand simply because it was the most prevalent software of this type used during the years of the pandemic (2020-ongoing).



the pandemic made this experience more widespread, even before this it had been clear that there is something special about being in the room for certain kinds of interactions. The gulf between going to hear someone speak in person and watching a video of it is unbridgeable, and the same is true of concerts; there's something profound missing from virtual shows that cannot replicate the experience of being present in the space. There is something about presence that matters for interaction, and it matters enormously, as evidenced by a long history of studying the concept of presence in a number of different contexts. However, neither presence nor interaction are uncontroversial concepts, particularly in light of rapid changes in humans' uses of so-called telepresence technologies. So what, then, are these technologies (like Zoom) doing to our abilities to engage in rich social cognition, and what effect do they have on something like our lived experience of being together? Flipped around, what is it about our lived experience of co-presence that is so difficult to replicate with these technologies? These questions have been approached from a number of different methodological concerns for many decades, but the unique interplay of concepts that I introduce here will hopefully guide future research in new directions, especially in the cognitive science of social cognition.

To be clear, while this is an argument about embodiment, it cannot be overstated how important it is to understand that there is no single body form we all share or that this argument demands be present in the interaction. Bodies vary widely, and this argument is about lived embodiment, not the lived body, as if there were only one (Zebrowski, 2009). Any talk of gesture, for example, might show up in radically different ways depending on culture, situation, or bodily form, among others.<sup>3</sup>

I'd wager that everyone reading this likely experienced at least one class, meeting, conference, lecture, or social engagement over Zoom during the last few years. Indeed, I wrote this article for conversation at the first in-person academic event I have experienced in over two years; the rest have been on Zoom as a result of COVID-19. When you're on a Zoom call, you are staring at your computer screen. But if you are looking into the eyes of the speaker on the call, they cannot be looking into yours, because of the placement of cameras on computers. It makes direct eye contact currently virtually impossible. Additionally, our normal ways of just shifting our weight when we're standing, or moving our arms, or even just swaying slightly in time with the people with whom we interact when we are in the same shared corporeal space, are all missing from these interactions. Different behaviors may even emerge on

---

<sup>3</sup> This disclaimer is here in recognition of important work on embodiment done by the disabilities community, and a reminder that any talk of "the body" is metaphorical talk, given the richness of forms of human embodiment in the world.

Zoom, with exaggerated nods or facial expressions so whoever you are interacting with knows more about how you are experiencing the interaction in the absence of all the usual clues. But as a result of the different expectations and capacities we have on a Zoom call versus in shared corporeal space (in which a much more direct interaction takes place), we have to ask what sorts of cognitive and phenomenological absences might arise with this rapid change.

Beginning as it does with Merleau-Ponty's phenomenological insight of intercorporeality as a special sort of embodied resonance or co-presence, this paper is not an empirical investigation of this topic, but instead is an attempt to reframe the debate and synthesize a new framework. I combine here multiple kinds of evidence to ultimately argue that the reason so many of these telepresence technologies fail to induce a kind of lively presence is that our embodied perceptual skills fail to raise many of the technologically-mediated interactions into a kind of direct interaction. I see my contribution to this debate as an attempt to bring together a number of disparate literatures on presence and embodied interaction to show that we still lack a precise understanding of the nature of the ineffable "we" that emerges in true direct interaction. This work promises to have impacts in both cognitive science and social cognition, and it reflects the most current understandings of the nature of the mind. Because this paper combines work from different traditions and attempts to smooth the jargon into more usable language, each piece must be introduced in context. The paper proceeds as follows: in section 1, I discuss the idea of presence itself, and try to situate a few of its complicated historical uses into a more familiar context so we can redeploy its use with more precision for the problem of mediated interactions. Then, in section 2, I will look to the idea of skillful interaction as a way to make sense of our experience of presence and perception itself as a skill, showing how Zoom ends up being a failure of that skill because it models direct interaction without actually facilitating it. In section 3, I introduce the enactive concept of participatory sense-making as a way to understand the stakes of social cognition and direct interaction in these terms. In section 4, I delve into the key concepts of intercorporeality and mutual incorporation, discussing how these phenomenological ideas can begin to show us the impacts of direct interaction. Finally, in section 5, I synthesize these ideas into one new argument that suggests a need for empirical work that studies these sorts of embodied interactions within the framework of presence, in order to more precisely study the unquantifiable, ineffable "we" of phenomenology and intercorporeality that appears emergent only in direct interaction. In section 6, I include a brief discussion with questions for future research.

## Section 1. Presence

The term “presence” has a complex history, and is often used to conflate a number of different-but-related ideas in scholarly literature. Writing in the context of telepresence, or presence in virtual environments in particular, Slater (2003, p. 1) points out, “distinctions should be made between immersion, presence, involvement, emotional response, [and] degree of interest.” Of course, in coining the term telepresence, Minsky wrote, “Telepresence emphasizes the importance of high-quality sensory feedback and suggests future instruments that will feel and work so much like our own hands that we won't notice any significant difference” (1980, p. 44). Such instruments remain largely a fantasy, much like the science fiction on which Minsky based this idea. But real-time videoconferencing software has become commonplace, and it gives the appearance of direct interaction. What I mean by direct interaction here will become clearer as I introduce the concepts that build up to it, but the key features are an active sort of felt presence, perceptual skill in the relevant environment, and the possibility of a sort of social cognition that includes genuine meaning-making between people (or autonomous systems, more broadly).

The academic journal *Presence* has persisted for almost thirty years, and the International Society for Presence Research has existed for twenty, and both are focused around presence *as* telepresence. In other words, presence in this sense is understood to be similar to, but distinct from, immersion. Slater (2003) likens immersion to the objective, measurable sense of being-in-place, while the more subjective perception of that experience is more properly understood as presence. Slater later revises this slightly to include parameters for the measurement of presence, although his concept remains distinct from how I'm deploying it here (Slater, Lotto, Arnold, and Sanchez-Vives, 2009). This distinction is important for our purposes largely because the concept of presence is not used consistently even within longstanding presence research, and it is further complicated when the term is deployed for a different sense within enactivism. Noë, whose work I will draw heavily on here, says, “the chief problem in the whole domain of the mental is presence... [but] presence does not come for free. It doesn't happen in us. We achieve it. Or rather, we enact it” (2021). It is this enactive sense, which overlaps in part but not whole with the telepresence sense, that complicates this story. Here, when I ask about the nature of direct interaction that includes a sense of felt presence, something like Zoom seems to fulfil both of these definitions. It is a kind of telepresence, in that you're speaking to someone in real time and seeing and hearing them somewhat

as you would if you were in the room together, but it hits up against Noë's sense, in that when we attempt to deploy our perceptual skills in service of interaction via a technology like Zoom, we do not successfully achieve it or enact it, in full. This is in part because of the nature of skillful interactions as they are understood in contemporary embodied cognitive science, as I will argue here.

Looking closer at Noë's examination of presence, he draws from Heidegger, who talks about the carpenter's hammer and the way it recedes from being present. It famously becomes invisible in use, as the hammer's presence in awareness would hinder the ability of the carpenter to successfully use the hammer. Noë calls this a "lively absence" (2012, p. 9) instead of an actual complete absence. The hammer is "there, after all, for the agent; [it is] within reach; [it is] taken for granted, relied on" (*ibid*). In contrast, something like the books on my desk in Wisconsin, USA are absent in a dead way to a family in England I have never met and who do not know I exist. In this way, Noë sets up this distinction between absent presence/lively absence and a dead absence. I will argue then, that if the hammer is a lively absence, something like Zoom itself is a dead presence: a thing that appears to be there with you, not receding into the background, but actually interfering with what should otherwise be a different kind of direct interaction, a much more present presence.

With apologies to the reader for the jargon in use, there is one more concept from Noë that will help us make sense of the situation of impeded interaction via mediated technologies. Noë talks about pictures, which are related to something like Zoom calls in some obvious ways. He asks us to imagine holding a photograph of Hillary Clinton. What is the difference between looking at the person in that photograph and being in corporeal space with that person? He says, "Hillary shows up for you, in relation to you; she is present in the picture; but she is present—and this is the key—precisely *as absent*" (2012, p. 85). In other words, the presence of the person in a photograph highlights the very ways the presence is limited. Pictures have a very distinct nature in this way. Their presence-as-absence simultaneously offers a kind of presence otherwise out of reach, but also reminds us that this is not the same kind of intercorporeal presence that we need for intercorporeality. In this way, I would argue that Zoom calls and other telepresence technologies lie somewhere between these two. It is a presence-in-absence that hides its nature, as the designers intended to make you feel as if you were engaging in straightforward presence. But it is missing the kinds of skillful engagement and access we have to the lived world, and the person or persons we perceive during the call are not available to us in the way they are in shared corporeal space; instead they are a strangely dead presence.

They are here; we can speak to them, interact with them, but in some way that appears mysterious under the terms of the phenomenology we look to, they remain inaccessible to us<sup>4</sup>.

## Section 2. Skillful Interaction

In his 2012 book, Noë is concerned with the nature of mind at the intersection of perception and phenomenology, an intersection long theorized and examined in both philosophy and psychology. Drawing on Merleau-Pontian arguments about how we manage to see the whole tomato when our visual system would seem to only have access to the front of it, Noë looks to skillful engagement. He says, “The world shows up for us in experience only insofar as we know how to make contact with it” (p. 2). He goes on, “The world shows up for us. But it doesn’t show up for free... We achieve access to the world around us through skillful engagement; we acquire and deploy the skills needed to bring the world into focus” (*ibid.*). Perception, on this view, is not the passive receiving of information that is then processed by the brain, spurring some motor output, in the traditional information processing model of the mind. Rather, perception here is a kind of transaction, and an embodied, enacted way of being situated in our worlds. The first hint at where something like Zoom might go wrong in attempts at direct interaction appear here: there is a way of being situated, a transaction, a way we achieve presence, and it’s yet to be established if the skills we have with that kind of interaction in our everyday world translate into mediated spaces, especially mediated spaces like Zoom. In these mediated spaces, it is impossible to achieve direct eye contact, your posture is limited, and you have the inability to know that someone is looking at you and not something else on the screen. If we “experience what is available from a place, and the ground of availability is our skillful ability to reach out and take hold of the world before us” (p. 95) then I would argue that it makes perfect sense that our skills in the world as such might not translate directly into mediated spaces, considering how we spend our lives in a rich, embodied world, thick with meaning, and we (as a species, and for many of us,

---

<sup>4</sup> Noë does address some of these virtual and technological artifacts and their relation to this idea, but he accepts them as simply increasing the scope of our access, and therefore increasing the possibility of presence for the things or people we engage this way (83). I disagree here; we may someday develop the skillful engagement with Zoom that we have with other people in real space, but we almost certainly do not have it yet, and it is unclear if the technology as it now stands permits this possibility at all, particularly if we find intercorporeality to be essential, which I believe it is.

developmentally as well) have only relatively recently begun interacting in Zoom-like mediated spaces and trying to adjust our perception of the narrowness of what we are shown.

Noë, in his earlier work (2009), points out: “The environment itself is what enables me to find my way around in it. My understanding, my knowledge, is not something autonomous, something detachable. Rather, it is a skillful familiarity with and integration into the world” (p. 82). This also calls up Chemero’s use of sensorimotor empathy in the place of knowledge, re-emphasizing the importance of that lived bodily interaction (2016). In each case, we are kind of misled by the kind of interaction Zoom offers us. We think our environment is the room where we are, and our skillful engagement with the world itself is simply our everyday skillful engagement. But our sensorimotor and perceptual skills used in direct interaction do not carry over as easily as we think they do, and hence our experience is qualitatively different. Think again about countries where the pandemic brought forth innovation for classrooms and the arts and businesses in the form of mediating technologies. At first, people were thrilled to be able to recapture some of their normalcy. But it did not take long (at least in the US) before calls came demanding that students be back in classrooms, in shared corporeal space, and that concerts resume and bars reopen, because our Zoom social calls were somehow not fulfilling the same need. And there are undoubtedly many layers to this problem, only one piece of which I’m trying to make sense of here, but when we think about the enactive social cognition that tells us how shared meaning-making works, we can begin to see why we should care so much about understanding this complex issue and moving toward building the kinds of technologies that might provide actual access to that lived shared space, whatever that might look like.

### **Section 3. Enactive Social Cognition**

Traditionally, the field of cognitive science understands social cognition to be an interaction among at least two people, driven by the intentions and cognition of each individual, playing a role in the exchange. The mind remains Cartesian, internal, unseen, and inherently private. But increasingly, there are attempts to recognize that social cognition is not merely two minds at an interface. Those minds are embodied and embedded in a world, physical, social, and cultural all at once. Yet Fuchs and De Jaegher (2009) point out that “even though simulation theories increasingly include the body in the modeling of others, they still do not take into



account the *reciprocity* of embodied agents” (p. 468). In other words, the way those bodies interact and come together to form entirely new systems, themselves needing to be modeled as part of (and perhaps *as*) the interaction.

In 2007, De Jaegher and Di Paolo wrote a groundbreaking paper about enactive social cognition, in which they described the unique interplay between autonomous systems (people), which themselves can spin off a new autonomous system (the social interaction), which is constrained by the individual interactors but not controlled by them (insofar as the intentions of the people acting do not control the social interaction itself.) We are asked to consider two people walking in opposite directions down a narrow hallway, and how oftentimes the interaction takes on a life of its own, frustrating the intentions of each individual, who wants to merely pass by the other and continue walking. Instead, they often end up mirroring one another’s movement, as the interaction takes on the properties of autonomy, along with the needs and constraints to perpetuate the interaction for some amount of time. They called this “participatory sense-making” as a way of centering the cognitive process occurring in these kinds of social interactions.

Again, traditionally in the field of cognitive science, the idea has been that social cognition involves two separate individuals, whose cognition is still private, being influenced or affected by the interior mind of the other through the interaction. But what De Jaegher and Di Paolo have suggested is that the interaction itself takes on a level of true autonomy. This new level can be modeled using dynamical systems theory, and constitutes a genuine new level of autonomy in the interaction. Importantly,

This means that the sense-making of interactors acquires a coherence through their interaction and not just in their physical manifestation, but also in their significance. This is what we call *participatory sense-making*: the coordination of intentional activity in interaction, whereby individual sense-making processes are affected and new domains of social sense-making can be generated that were not available to each individual on her own (2007, p. 497).

This last piece is probably the most important for our purposes here; we need to understand the constraints necessary for this kind of coordinated exchange to make possible new dynamics for cognition that were inaccessible to individuals. Being together matters at multiple levels, and we need a more precise way to model how direct interaction requires (or doesn’t) intercorporeality and shared corporeal space to enable something like participatory sense-making. Part of this paper’s project is to make distinct some of the rich messiness involved in these concepts. There is empirical work that supports many of these ideas, but it generally

does so within specialized domains, or by focusing on the problem-solving aspects that dominate social cognition rather than thinking about that shared corporeal space, and this is largely true because the phenomenology is, by its nature, irreducible to some simple outwardly-measurable metric.

#### **Section 4. Intercorporeality and Mutual Incorporation**

The idea of intercorporeality comes to us from Merleau-Ponty. He says, “my body annexes the body of another person in that ‘sort of reflection’ it is paradoxically the seat of... The other person appears through an extension of that compresence; he and I are like organs of one single intercorporeality” (1964, p. 168). And again, this source material, while capturing the idea of what’s at stake here, does not lend itself well to being broken down into small components that can then be studied in a lab. In fact, we hit against old philosophical problems of consciousness when we attempt to do so. But this paper aims, again, to bring together these otherwise-disparate ideas and show how they work together to paint a picture that is richer than each alone, and that can help us make better sense of that direct interaction involved in lived, bodily experience of the type we’ve been discussing. In their recent book on the topic, Meyer, Streeck and Jordan (2017) highlight the real stakes for this discussion. They say,

intercorporeality [is] a ... radical and coherent conception of the human body as being *constituted* by its corporeal relations and interactions with other human or animate bodies... intersubjectivity – the phenomenon of understanding, of sharing minds – is always – and always in specific ways – embedded and experienced in concrete, intercorporeal action (xviii).

It is the emphasis on the constitution here that’s so important, and if we take this seriously, we understand why we’re overdue to try and integrate these ideas into our sciences in a serious way. Sitting on a Zoom call with a friend is better than being stuck in a kind of solitary confinement without any such human social interaction, but it would seem something vital remains absent and it is my hope that we can further understand the role of intercorporeality in this question. This radical intercorporeality is not easily quantifiable, but there is a way we can obviously and easily see what is lacking in telepresence technologies when we think about what that lived experience of shared corporeal space is like. Meyer, Streeck and Jordan go on,

Merleau-Ponty emphasizes the fact that... we are still able and even fated to continue experiencing the bodily presences and sensations of others when we share the same sensory and corporeal space. Examples of this kind of intercorporeality are ubiquitous and include... people waltzing, paddling a canoe, playing a piano duet, or making love, as well as the most basic forms of human interaction including eyes meeting, bodies embracing, lips kissing, or voices uttering and being heard in turn (ibid., xxi).

This is the ineffable “we” that remains so elusive in our telepresence and so unavoidable in our human interactions that it goes by almost invisibly sometimes.

If we think about participatory sense-making as described in section 3 as being the outward and measurable dynamic system that emerges when two people are in the right kinds of sense-making relations, then mutual incorporation is sort of the phenomenology of that interaction, or the intercorporeality present in those dynamics (Fuchs and De Jaegher, 2009).

We need to understand embodied beings, enacting perceptual and sensorimotor skill in interaction, generating new dynamics that are autonomous in their own right, and might persist regardless of the intentions of the individual interactors. Even more, gesture, here, is not an added communicative technique that supplements spoken language, but is inherently meaningful in ways that much telepresence technology research largely overlooks. One way Fuchs and De Jaegher talk about this is that “movements become interpersonally coordinated through attempts at understanding each other, which is an effort to create and align misunderstandings. This is based on the ‘visibility’ of intentions-in-action. Grasping, pointing, handing over, moving towards, etc., are all inherently meaningful and goal-directed” (p. 471). Think about most of our commonplace telepresence technologies again. Zoom interactions stifle that vast majority of commonplace ways of interacting bodily with others, in ways that invite an actual synergy or resonance in the intercorporeal sense. If gesturing is an activity you do when not on Zoom, you’re likely to still try to do some of it when you are on Zoom. But much of it will be unseen by whoever else is on the call, and those who can see any of it will get a partial view, in part because so much of you is not actually present in that Zoom call in any genuine way, and so your perceptual and skillful engagement with the moment is not easy, not rich, and not complete.

## **Section 5. Synthesizing these ideas**

While so much work is being left unsaid and undone here, hopefully these ideas are starting to come together to paint a bigger picture of the gaping hole in our research that ties these levels of description together. You can see why so many

of us found suddenly recording lectures to later be watched (or not) by our students in a pandemic felt so empty. As Meyer, Streeck, and Jordan remind us, “...examples of intercorporeal processes – that is, activities in which the single body’s agency is subsumed by the production of a *We*, and would be pointless without the simultaneous participation of an other” (2017, xvi). The co-presence understood by Merleau-Ponty, along with contemporary research in enactive social cognition and presence in all its manifold understandings emphasizes the importance of bodily engagement in shared corporeal spaces that the telepresence technologies have not yet replicated. The question remains whether they could replicate it – truly replicate it rather than just invoke some of the phenomenal feelings of co-presence. These ideas weave together to form a complicated braid not easy to unwind once entwined. Noë’s use of phenomenology to enrich our understanding of perception, especially the experience of perception, which is always more than the objective eye-tracking data (for example) can provide, offers us new conceptual tools to help us understand the kind of presence we experience on something like Zoom as a dead presence, contra his “lively absence”.

In addition to the “dead presence” inspired by Noë’s “lively absence,” we might also understand these direct interactions as the mutual incorporation that Fuchs and De Jaegher describe. The alternative, then, is something like unidirectional incorporation, which they understand as handling tools (the traditional example of the blind man’s stick from Merleau-Ponty, perhaps.) Zoom, then, might not be a space for an interaction at all, but instead a tool, or rather, multiple tools, being accessed by each individual on the call, again giving an appearance of a rich interaction but completely absent the presence and intercorporeality needed. Zoom might be a *model* of an interaction, rather than a participant or facilitator of a true direct interaction (Another analysis, beyond the scope of this short piece, might be to explore Zoom as a kind of secondary intersubjectivity masquerading as a primary intersubjectivity.)

## Section 6. Discussion and questions for future research

One reason it’s difficult to think about how to empirically test for something like intercorporeality, particular in mediated technologized spaces, is that it almost axiomatically rules out their intersection. But that doesn’t mean the book is closed, and technologies of presence are bad and cannot be saved. But it does mean that empirical research needs to proceed cautiously, and with a full accounting of the theoretical underpinnings provided by work in intercorporeality, participatory

sense-making, and research, both empirical and theoretical, from the long-standing presence community.

There are many pieces of empirical work that support the claims in this paper, but each does so by taking a small piece of the overall puzzle and testing it out rather than approaching the rich messiness of something like intercorporeality. The tools for analysis, then, are extremely hard to pin down. How do we capture something we suspect is fundamentally ineffable? As can be seen by the Cartesian understanding of the mind held by so many in the face of common sense, a strong enough theoretical foundation should show parsimony with contemporary research even if we cannot truly rule it right or wrong. Some of the relevant research here includes: Keating E. (2017), who asks a very similar question to mine but examines it differently, still concluding that mediating technologies raise challenges for something like intercorporeality; Riley et al. (2011), who describe high-level interpersonal synergies and the dynamics that occur within them; Candadai et al. (2019) who describe the role of social interaction as it relates to the behavioral and neural activity of the individuals involved, showing that “during social interaction, the neural controllers exhibited dynamics of higher-dimensionality than were possible in social isolation. Moreover, by testing evolved strategies against unresponsive ghost partners, we demonstrated that under some conditions this effect was dependent on mutually responsive co-regulation, rather than on the mere presence of another agent’s behavior as such” (1). We can also appeal to Reed et al. (2006) who showed through a paired target-acquisition task that even in the absence of knowing if you were in the experimental condition where you were tethered to a partner or not, the dyads solved the problem more accurately and more quickly than the singles, in spite of real and perceived irrelevant movements. Auvray et al. (2009) showed a similar effect with a very different experimental setup. What I hope is that we can become more precise in terms of the questions and concepts we’re using here, in order that we can try to make sense of the richness of intercorporeality and why it seems so incapable of being replicated through mediating technologies.

I have intentionally left out discussions in cognitive science and philosophy about what has come to be known as the extended mind hypothesis. This seems particularly relevant as part of what’s at stake here is a mediating technology that, in principle, might merely extend the minds of each interactor and function as a space in which intercorporeality and mutual incorporation might still take place. However, this seems misguided to me in a number of ways for reasons that go beyond the scope of this paper. For some re-framings of that debate, see Hayles (1999); Di Paolo (2009).

## BIBLIOGRAPHY

- Auvray, M., Lenay, C., Stewart, J., "Perceptual interactions in a minimalist virtual environment", *New Ideas in Psychology*, 27, 2009, 32-47.
- Candadai, M., Setzler, M., Izquierdo, E., Froese, T., "Embodied dyadic interaction increases complexity of neural dynamics: A minimal agent-based simulation model", *Frontiers in Psychology* 10, 2019.
- Chemero, A., "Sensorimotor Empathy", *Journal of Consciousness Studies* 23(5), 2016, 138-152.
- De Jaegher, H., and Di Paolo, E. A., "Participatory Sense-making", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 2007, 485-507.
- Di Paolo, E., "Extended Life", *Topoi* 28, 2009, 9-21, <https://doi.org/10.1007/s11245-008-9042-3>
- Fuchs, T. and De Jaegher, H., "Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-Making and Mutual Incorporation", *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8, 2009, 465-486.
- Hayles, N. K., *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*, University of Chicago Press, 1999.
- Keating, E., "Challenges of Conducting Interaction with Technologically Mediated Bodies", in Meyer, Streeck, and Jordan (eds.), *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*, Oxford University Press, 2017, 303-322.
- Merleau-Ponty, M., "The Philosopher and his Shadow", in *Signs* by M. Merleau-Ponty, translated by R. McCleary, Northwestern University Press, 1964, 159-181.
- Meyer, C., Streeck, J., and Jordan, J.S., *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*, Oxford University Press, 2017.
- Minsky, M., "Telepresence", *Omni*, 1980, 44-52.
- Noë, A., "The enactive approach: a briefer statement, with some remarks on 'radical enactivism' ", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2021, published online: 03, July 2021.
- Noë, A., *Varieties of Presence*, Harvard University Press, 2012.
- Noë, A., *Out of Our Heads: Why You are Not Your Brain, and Other Lessons from the Biology of Consciousness*, Hill and Wang, 2009.
- Reed, K. B., Peshkin, M., Hartmann, M. J., Grabowecky, M., Patton, J., and Vishton, P. M., "Haptically linked dyads: Are two motor control systems better than one?", *Psychological Science* 17(5), 2006, 365-366.
- Slater, M., "A Note on Presence Terminology", *Presence connect* 3 (3), 2003, 1-5.
- Slater, M., Lotto, B., Arnold, M. M., Sanchez-Vives, M. V., "How we experience immersive virtual environments: the concept of presence and its measurement", *Annuario de Psicologia* 40(2), 2009, 193-210.
- Zebrowski, R., *We Are Plastic: Human Variability and the Myth of the Standard Body*, Doctoral Dissertation, 2009.



## PATHWAYS TO INTERACTIONS IN PHILOSOPHICAL TRAINING: DEWEY'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND EMBODIED LEARNING

Ileana DASCĂLU<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** This paper builds on John Dewey's views on interactions to suggest pathways for enriching the study of philosophy. Along with the notions of body-mind and organism-environment transactions, interactions are part of a philosophical project with transformative implications for education as well. The first part of the paper will contextualize Dewey's discussion of interactions with regard to his philosophy of experience and democratic theory. The second one will propose two criteria with regard to enriching philosophical training in ways that engage the mind and the body - increasing sociocultural awareness and generating integrative learning experiences – and will add a few examples of how the study of philosophy could benefit from applying an interactionist perspective.

**Keywords:** education, experience, interaction, philosophy, John Dewey.

### 1. Interactions: The normative view

In his writings on philosophy of education, Dewey searched for principles and methods that would address schools as centers of associational life. His concern that they were greatly disconnected not only from the life experience of the young, but also from the economy, science, and culture of communities prompted a lifelong inquiry into how education could enable individual growth and social connection. It is, therefore, not surprising that the topic of interactions was prominent in Dewey's philosophy prior to its specialized use in linguistics and the social sciences. His reflections on interactions are often part of theoretical and practical proposals for

---

<sup>1</sup> Faculty of Philosophy, University of Bucharest. E-mail: ileana.dascalu@filosofie.unibuc.ro





reforming educational systems, so that these should absorb what is best from the rest of society and integrate individuals capable of creative contributions back into their communities. Within this framework, there is also a more technical approach, as I will show later, but to begin with, there are two main ideas that suggest how Dewey conceived of interactions in education.

### 1.1. Interaction, growth and democratic values

First of all, schools should prove their relevance in terms of “enlarging and improving experience.”<sup>2</sup> In contrast to this view stood the reality of traditional education, with its emphasis on imparting knowledge and the great values of the past, its rigid teaching and – as Dewey recounted his own efforts to supply a school with some child-friendly desks and chairs –, with school furniture made only “for listening”<sup>3</sup>. Information from the mature minds was planted into those of the young in ways that failed to stimulate growth, also due to the insufficient interaction between the aims of educational institutions at various levels. Dewey gave a historical account to explain the difficulties arising from “the isolation of the various parts of the school system”<sup>4</sup>, for example how isolating teacher training schools from academic-oriented colleges compromised with both the quality of educational content and pedagogical skills. Such fragmentation reflected a division of aims, as the ideals of “moral development, practical utility, general culture, discipline, and professional training”<sup>5</sup> did not develop in a cumulative and unitary fashion. In the end, students found themselves deprived of experiences with educational value, and isolated from life.

In order to move beyond an “unduly scholastic and formal notion of education”<sup>6</sup>, Dewey believed that schools should encourage experiential learning by engaging both cognition and action. He criticized the hierarchical division between intellectual and practical activities embedded in the rationalist philosophy of ancient Greece, and supported by the importance given to quietude and discipline in traditional schools. The solution, however, was not to be found only in vocational education, where children could have a grasp of history or the sciences by cooking, weaving, binding books or working with various materials.

---

<sup>2</sup> Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004, p. 7.

<sup>3</sup> Dewey, J., *The School and Society*, in *The Child and The Curriculum. The School and Society*, University of Chicago Press, 1956, p. 31.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>6</sup> Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004, p. 4.

In his view, all forms of education should consider the importance of a philosophy of experience for individual growth. Thus, education was best understood as “reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience.”<sup>7</sup> This definition is further clarified by the distinction between educative and mis-educative experiences in terms of their supporting or preventing growth. Even if traditional teaching methods are enriched, improper planning may result in mere entertainment and improvisation. Consequently, students may develop a “lack of sensitivity and of responsiveness” or simply acquire new routines that would narrow their horizons for future experiences<sup>8</sup>. In contrast, educative experiences should be cumulatively connected, so as to allow a conscious integration of each content and encourage further growth along a clear direction, thus avoiding the onset of “centrifugal habits”<sup>9</sup>.

Secondly, education should enable individuals to participate fully in democratic life. Socialization is a generic aim, but Dewey was more interested in how education can reflect the quality of life made possible by democratic arrangements. The political ideals of free and equitable human relations, a variety of shared interests and modes of association, as well as a collaborative mindset were to be integrated in day-to-day educational practices. Diversity, equity and cooperation are, in this sense, normative requirements for the domain of education; just as an ideal society should provide the individual with as many and as valuable interactions as possible – through communication with like-minded and different others, through opportunities for political participation, work, leisure, welfare and aesthetic pleasures –, schools should expose students to various backgrounds, mindsets, occupations and relationships in a coherent framework for experiential learning. In contrast, social segregation, deep inequalities or elitism impoverish the quality of interactions, and have a negative impact on educational experiences.

Dewey's focus on the organic relation between educational principles and practices, and, on the other hand, democratic values, raised the standards for teachers. Anyone on a mission to respect one's students as one's moral equals and to replace bookish instruction with open (yet not haphazard) communication of learning had to change many habits of interaction that had governed education for centuries. “Giving and taking of orders”<sup>10</sup> is an obvious example of habit incompatible

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>8</sup> Dewey, J., *Experience and Education*, Touchstone, 1997, pp. 25-26.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>10</sup> Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004, p. 5.

with a democratic mindset. Similarly, education should “take part in correcting unfair privilege and unfair deprivation”<sup>11</sup>, and teachers should know their students well (the environments they come from, the limitations and habits they may have acquired, their needs, interests and capacities), so that they could “direct the experience of the young without engaging in imposition.”<sup>12</sup>

## 1.2. Interaction as a criterion of experience

Dewey further defined interaction as a concept within his philosophy of experience. Along with continuity, interaction is a criterion distinguishing educative from mis-educative experiences. If there is continuity, each experience will incorporate something from the previous ones and develop an individual’s capacity to enjoy richer experiences. This is what Dewey refers to as the “longitudinal” aspect of experience<sup>13</sup>, and its importance is discussed with respect to the role of teachers, who should give a direction conducive to growth to the “experiential continuum”. Interaction is the “lateral” aspect of experience. In this sense, Dewey writes: “It assigns equal rights to both factors in experience-objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions. Taken together, or in their interaction, they form what we call a *situation*.”<sup>14</sup>

Loyalty to interaction as a criterion of experience implies that schools should offer learners diverse possibilities for relating to their environment, which includes all forms of intellectual and cultural heritage, nature, actual living conditions, and what one may conjure up in one’s imagination. Without interaction, education as genuine communication is not possible, and, considering that for Dewey social and biological life should be seen as processes of transmission<sup>15</sup>, the objective conditions of experience should not be disregarded for fear of empowering teachers too much and limiting students’ creative input. No experience is formed only in one’s mind; as Dewey wrote, “An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment [...]”.<sup>16</sup>

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>12</sup> Dewey, J., *Experience and Education*, Touchstone, 1997, p. 40.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 44.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>15</sup> Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004, p. 3.

<sup>16</sup> Dewey, J., *Experience and Education*, Touchstone, 1997, p. 43.

Dewey's notion of transaction (Trans-Action) developed from an understanding of man as an organism having gone through a process of evolution, which justified the hypothesis that "all of his behaviors, including his most advanced knowings" could be seen "as activities not of himself alone, nor even as primarily his, but as processes of the full situation of organism-environment."<sup>17</sup> This goes beyond stimulus-response or causal interconnection models, and establishes a more relational framework implying that our understanding of the environment depends on engaging in transactions with it. Dewey's view of organism-environment transactions offered a new understanding of adaptive action and change, and opened a broad field of possibilities relevant for education as well: rational thought is not divorced from nature; social institutions are not outcomes of an aggregation of interests circumscribed by rights in relatively predictable contexts, but rather experimental frameworks; our social selves are not divorced from our biological selves; moral judgments often reflect a socio-biological context; the arts did not develop in isolation from nature and crafts.

## 2. Implications for the study of philosophy

In a recent paper, Iris Laner addressed the question of reorienting contemporary educational policies towards a genuine body-mind engagement not only in domains where this conjunction has enjoyed attention, such as education in the arts, but also in domains such as philosophy, which have been traditionally considered intellectual only. Her analysis provides an instructive picture of the ways in which phenomenology, embodied cognition and enactivism have supported the ideas "that processes of learning involve both body and mind and are situated, i.e. have to take into account the learning environment".<sup>18</sup> The paper acknowledges John Dewey's contribution in arguing that the mind and body should be regarded as closely related in learning as well. In the following sections, I will focus on what we can learn from Dewey's views on interactions in order to enrich the experience of teaching and learning philosophy, will suggest two criteria and add a few examples.

---

<sup>17</sup> Dewey, J.; Bentley, Arthur F., "Interaction and Transaction", *The Journal of Philosophy* 43(19), 1946, p. 506.

<sup>18</sup> Laner, I., "Reflective interventions: Enactivism and phenomenology on ways of bringing the body into intellectual engagement", *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 20, 2021, p. 445.

## 2.1. Increasing sociocultural awareness

Considering the centrality of Dewey's interest in the quality of human relations in schools and democratic societies, having an accurate representation of how others live and think is of great significance. If we think of moral and political philosophy, with their emphasis on values, basic institutions, and models of distributive justice, this requirement would, for one thing, imply that addressing moral dilemmas in the abstract may be insufficient. For example, the idea that in a just society the worst-off should enjoy as good life prospects as possible, which presupposes a scheme of economic distribution to protect them from political domination and secure them a range of primary goods, as developed by Rawls's Difference Principle is often analyzed only as a theoretical proposal. It is, however, questionable whether one can have a representation of Rawls's concept of a moral person and, at the same time, lack an awareness of prevalent attitudes on poverty – for example, of the view that the poor are entirely responsible for their own situation.<sup>19</sup> One does not have to go through experiences such as those described by Orwell in *Down and Out in Paris and London*, where the reader gets an idea what poverty may mean, how it physically influences one's sense of taste, and, in the end, one's moral judgments<sup>20</sup>. It is, however, important to have a representation of how poverty and affluence have been addressed in various contexts, in order to increase the relevance of a philosophical debate.

One example of how Dewey aimed to increase sociocultural awareness was the connection of the Laboratory School to Hull House, the first social settlement opened in Chicago by Jane Addams. Within Hull House, Dewey contributed to the creation of the Labor Museum (destined for adult education) which presented the crafts and traditions of the immigrants, including “demonstrations of traditional

---

<sup>19</sup> See, for example, Clark, C., *Misery and Company. Sympathy in Everyday Life*, University of Chicago Press, 1997; Nussbaum, M.C., *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, 2013; and Srinivasan, A., “The Politics of Compassion”, in Brooks, T. (Ed.), *Political Emotions. Towards a Decent Public Sphere*, Palgrave Macmillan, 2022.

<sup>20</sup> “As a matter of fact, very little of the tramp-monster will survive inquiry. [...] Indeed, when one sees how tramps let themselves be bullied by the workhouse officials, it is obvious that they are the most docile, broken-spirited creatures imaginable. Or take the idea that all tramps are drunkards—an idea ridiculous on the face of it. No doubt many tramps would drink if they got the chance, but in the nature of things they cannot get the chance. At this moment a pale watery stuff called beer is sevenpence a pint in England. To be drunk on it would cost at least half a crown, and a man who can command half a crown at all often is not a tramp.” Orwell, G., *Down and Out in Paris and London*, Penguin Books, Electronic Edition, 2001, pp. 239-240.

skills and occupations by neighborhood residents.”<sup>21</sup> The museum aimed to give visitors an idea of how people used to cater to their own needs and make a living before industrial development – for example how they used to weave or work with metal –, and thus encourage reflection on the consequences that various modes of production have on the economy and culture of social groups. For Dewey, this was also a timely reminder of the public responsibility to address social inequalities in view of their detrimental consequences on political life.<sup>22</sup>

In terms of interactions, complementing classroom activities with visits to museums was a way of showing how changes in the modes of activities and changes in the environment are interconnected. Reflecting on how education could build on individuals' natural interests so that they should engage with the environment as participants, instead of as spectators, Dewey wrote:

Life activities flourish and fail only in connection with changes of the environment. They are literally bound up with these changes; our desires, emotions, and affections are but various ways in which our doings are tied up with the doings of things and persons about us. Instead of marking a purely personal or subjective realm, separated from the objective and impersonal, they indicate the non-existence of such a separate world.<sup>23</sup>

Museums play an important part in Dewey's educational philosophy as resources allowing students to contextualize what they learn. Again, the danger of yielding to mere entertainment had to be avoided – the experience of a visit to a museum had to be a means for facilitating an experiential cycle in which students learn, expand their perception and understanding, then come back to what they learned knowing how this connects with contexts outside school<sup>24</sup>. The ideal school and university had to be connected with museums that would contribute to developing a “spirit

---

<sup>21</sup> Durst, A., *Women Educators in the Progressive Era. The Women behind Dewey's Laboratory School*, Palgrave Macmillan, 2010, p. 105.

<sup>22</sup>“Social settlements, amateur philanthropists and voluntary associations, rather than professional educators, have agitated the questions of child labor and juvenile crime, of adequate recreative facilities and the wider use of the school plant, and even of preparation for making a livelihood.” Dewey, J., “On Industrial Education”, *Curriculum Inquiry*, 7(1), 1977, p. 53.

<sup>23</sup> Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004, p. 136.

<sup>24</sup> For Dewey's views on the educational potential of the museums and their place within an educational philosophy based on experience, see Hein, G.E., “John Dewey and Museum Education”, *Curator* 47/4, 2004, pp. 413-427 and Hein, G.E., “John Dewey's “Wholly Original Philosophy” and its Significance for Museums”, *Curator* 49/2, 2006, pp. 181-203.

of inquiry”<sup>25</sup> and help “break down the barriers that divide the education of the little child from the instruction of the maturing youth.”<sup>26</sup> This was particularly important with regard to the arts, which Dewey believed should be seen as developing from the work of the artisan, and acknowledged as a “living union of thought and the instrument of expression.”<sup>27</sup>

## 2.2. Integrative learning experiences

Teaching philosophy of culture and, in particular, aesthetics, could be the first ground to test the potential of interactions for embodied learning, for example by choosing a work of art, approaching it in a contemplative mode, then creating a context to address “the students’ bodily situation of being confronted with a new social or spatial experience and encourage them to engage with it.”<sup>28</sup> Bringing the arts in the philosophy class by means of drawing or dancing in response to a topic could be a method of embodied learning, since it involves interacting with materials/space, being aware of one’s emotions in the process of creating something, as well as of one’s capacity for perceiving details. Some possibilities that have been explored and could be included in philosophy classes are “role plays, enactments of moral dilemmas”, performances that investigate philosophical ideas, such as, for example, confirmation bias<sup>29</sup> and, in a powerful way which often carries political implications, contemporary body art<sup>30</sup>.

Another suggestion can be to complement a philosophical debate about what it means to be creative with actual exercises that unfold in one’s personal process. *Drawing on the Right Side of the Brain*, a book published in 1979 by artist and teacher Betty Edwards, is a rich guide on how visual thinking can be trained in ways that do not necessitate inborn talent. Edwards’s method developed after having noticed that some of her high school students had difficulties in representing objects in space for still life studies, yet they managed very well to copy a Picasso

---

<sup>25</sup> Dewey, J., *The School and Society*, in *The Child and The Curriculum. The School and Society*, University of Chicago Press, 1956, p. 79.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>27</sup> Dewey, J., *The School and Society*, in *The Child and The Curriculum. The School and Society*, University of Chicago Press, 1956, p. 89.

<sup>28</sup> Laner, I., “Reflective interventions: Enactivism and phenomenology on ways of bringing the body into intellectual engagement”, *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 20, 2021, p. 447.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 458.

<sup>30</sup> Jay, M., “Somaesthetics and Democracy: Dewey and Contemporary Body Art”, *Journal of Aesthetic Education*, 36 (4), 2002, pp. 55-69.

drawing that was placed upside down. Based on Roger W. Sperry's research on brain-hemisphere functions and her teaching experience, Edwards discovered that such difficulties which discourage many people to make attempts at drawing result from the prevalence of the logical-sequential mode of thinking over the visual-simultaneous one, and that they could be overcome by training. Her method was successful not only with students, but also with professionals from various fields with specific problem-solving targets (e.g. customer relations or team efficiency). It included translating language into image by using concepts from the visual arts – for example, participants were trained to perceive the edges of a problem (where it begins and where it ends), its relationships, proportions, lights and shadows (what is known versus the unknown).

Applying some insights from Edwards's method in philosophy classes, although heuristically, may allow for creative reinterpretations of classic problems. Take, for example, the three classical ethical theories – virtue ethics, deontology and utilitarianism – that are textbook material for exploring moral deliberation. They are usually presented in this historical sequence, uncovering their core criteria, then discussing comparatively what kind of situations each is best suited to cover, where each is insufficient and where dilemmas arise. In the end, it is assumed that one's capacities for moral deliberation are enriched, so that one would be able to better assess personal, political and organizational decisions. However, each theory has its own language which hardly accommodates the others, and this is an intuition which may perhaps be represented graphically – each theory has some edges, as some relationships between values, and some negative spaces which, as opposed to the concept of positive forms (i.e. the conceptual assets of the theory) represent the background.

Applying drawing as a second language for problem-solving may also connect with Dewey's experimentalism if we think that drawing, especially for somebody lacking knowledge of the techniques, is a search for expression that implies trial and error in an embodied and situational way. It may also include a collaborative, community-of-inquiry learning style, which presupposes not only exchanging experiences about what each chose to draw and how they felt about it, but active contributions to redefining problems. As a related consequence, drawing may provide a better sense of perspective with regard to what sometimes seems the absolute status of moral judgments.

Writing on the impact of scientific thinking upon ethical reasoning, which challenged the ultimate laws view by indicating a plurality of goods and ends, Dewey criticized the tradition which used to "subordinate every particular case to



adjudication by a fixed principle.”<sup>31</sup> Instead of focusing on fixed ends and universal rules, reasoning in moral philosophy could be better expressed in terms of hypotheses, laws, particular cases, and specific methods. In his view,

Action is always specific, concrete, individualized, unique. And consequently judgments as to acts to be performed must be similarly specific. To say that a man seeks health or justice is only to say that he seeks to live healthily or justly. These things, like truth, are adverbial. They are modifiers of action in special cases. How to live healthily or justly is a matter which differs with every person. It varies with his past experience, his opportunities, his temperamental and acquired weaknesses and abilities. [...] Healthy living is not something to be attained by itself apart from other ways of living.<sup>32</sup>

Dewey’s anti-intellectualist stance included criticism of “cook-book recipes”<sup>33</sup>, of the distinction between intrinsic and instrumental goods, ideal and lower ends – in which he identifies a source of political domination – and a concern for the practical meaning of each situation. By applying the experimental method, it would be possible to assess “every quality that is judged to be good according as it contributes to amelioration of existing ills.”<sup>34</sup> This would be more fruitful than theoretical constructions separated from social problems and their historical roots. Therefore, the new philosophical terminology would include: observation, discovery, needs, conditions, obstacles, resources, plan, method, course of action, demonstration. All these encourage embodied explorations, since they refer to experiences and often presuppose trial and error of a kind that is part of the process of artistic creation.

### 3. Conclusions

Dewey’s emphasis on the relational, collaborative dimension of life and of grounding philosophy in experience shaped an approach of interactions that underlies his normative views on democracy and education. In a general sense, interactions are essential for reintegrating educational institutions into society in terms of relevance of their curricula and methods, but also in the sense that they should provide a fair and diverse environment reflecting the quality of life in an

---

<sup>31</sup> Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt & Co., 1920, p. 163.

<sup>32</sup> *Ibid*, p. 167.

<sup>33</sup> *Ibid*, pp. 169-170.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 172.

ideal democratic society. Interaction is also one of the two criteria of experience presented as part of an argument for a philosophy of education understood as reconstruction of experience.

Within this framework, the paper initiated an investigation in broad strokes into how the study of philosophy can generate more sociocultural awareness and learning experiences that engage both the mind and the body. One direction recommended by Dewey was connecting schools and universities to museums. In terms of experiential learning, museum education can bring sociocultural awareness due to exposure to environments no longer replicable (because the class structure has changed, occupations have disappeared, etc.) In addition, it nurtures imagination, which Dewey believed to be an important capacity allowing us to assimilate something of somebody else's experience in order to be able to communicate our own.

Another idea, related to Dewey's critique of the body-mind dualism and of intellectualism in education, is to integrate the arts<sup>35</sup> in the philosophy class in ways that stimulate students' sensory-bodily engagement and situated learning. Edwards's method of right-brain drawing could be such a way, as it was also successfully applied for problem-solving in professional contexts. In the case of philosophy, where the use of a jargon can sometimes obscure the complexity of the problems, formulating a problem by drawing it using concepts from the visual arts may reorient understanding, stimulate creativity, and, in the long run, help establish a view of multiple and dynamic human intelligence.

## BIBLIOGRAPHY

- Clark, C., *Misery and Company. Sympathy in Everyday Life*, University of Chicago Press, 1997.  
Dewey, J., *The Child and the Curriculum and The School and Society*, University of Chicago Press, 1956.  
Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Aakar Books, 2004.  
Dewey, J., *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt & Co., 1920.  
Dewey, J., *Art as Experience*, Perigee Books, 1980.  
Dewey, J., *Experience and Education*, Touchstone, 1997.

---

<sup>35</sup> For an inquiry into bioart and biotech art and some suggestions of the moral dilemmas that could be addressed in a philosophy classroom, see Papuc, I., "Bioart – A New Challenge in Contemporary Art", *Studia UBB Philosophia*, vol 64 (2019), Special Issue, 141-170.

- Dewey, J., "On Industrial Education", *Curriculum Inquiry*, 7(1), 1977, 53-60.
- Dewey, J., Bentley, Arthur F., "Interaction and Transaction", *The Journal of Philosophy* 43(19), 1946, 505-517.
- Durst, A., *Women Educators in the Progressive Era. The Women behind Dewey's Laboratory School*, Palgrave Macmillan, 2010.
- Edwards, B., *The New Drawing on the Right Side of the Brain*, Tarcher/Putnam, 1999.
- Jay, M., "Somaesthetics and Democracy: Dewey and Contemporary Body Art", *Journal of Aesthetic Education*, 36 (4), 2002, 55-69.
- Hein, G.E., "John Dewey and Museum Education", *Curator* 47/4, 2004, 413-427.
- Hein, G.E., "John Dewey's "Wholly Original Philosophy" and its Significance for Museums", *Curator* 49/2, 2006, 181-203.
- Laner, I., "Reflective interventions: Enactivism and phenomenology on ways of bringing the body into intellectual engagement", *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 20, 2021, 443-461.
- Nussbaum, M. C., *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, 2013.
- Orwell, G., *Down and Out in Paris and London*, Penguin Books, Electronic Edition, 2001.
- Papuc, I., "Bioart – A New Challenge in Contemporary Art", *Studia UBB Philosophia*, vol 64 (2019), Special Issue, 141-170, DOI: 10.24193/subbphil.2019.spiss11
- Rawls, J., *A Theory of Justice*. Revised Edition, Harvard University Press, 1999.
- Srinivasan, A., "The Politics of Compassion", in Brooks, T. (Ed.), *Political Emotions. Towards a Decent Public Sphere*, Palgrave Macmillan, 2022, 99-114.

## ÉMERGENCE DU PROBLÈME ET DYNAMIQUE DES RELATIONS LORS DU DÉMARRAGE D'UN ATELIER DE PHILOSOPHIE

Anda FURNEL<sup>1</sup> & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT<sup>2</sup>

**ABSTRACT.** *Problem emergence and relational dynamics at the start of a philosophy workshop.* This research aims to better understand how a common object is constructed (or not) during an interaction when the purpose of the interaction is to think together philosophically. After presenting what the practice of philosophy for children advocates, we analyze what happens when it is implemented by observing the unfolding of a philosophy workshop involving secondary school students and their teachers. We adopt an empirical approach and a precise follow-up of the contributions of each participant. At the beginning of the workshop, we are interested in looking for those moments when a common problem emerges. Our observations suggest that the process of theoretical elaboration of a philosophical theme and that of the relational dynamics between the participants are intertwined.

**Keywords:** interaction, philosophy for children, problem, dialogue, interpersonal relations.

**RÉSUMÉ.** La recherche présentée ici s'est donné comme objectif de mieux comprendre comment un objet commun se construit (ou pas) dans l'interaction lorsque celle-ci a pour finalité de réfléchir ensemble de façon philosophique. Après une présentation de ce qui est préconisé dans la pratique de la philosophie avec les enfants, nous procédons à l'analyse de ce qui se passe dans la réalité de la mise en œuvre de celle-ci, en observant le déroulement d'un atelier de philosophie auquel participent des collégiens et leurs enseignants. Adoptant une approche empirique, et par un suivi précis des contributions de chaque participant, nous nous intéressons au moment

---

<sup>1</sup> Docteure en Sciences du Langage, Laboratoire LIDILEM, Univ. Grenoble Alpes, 38000 Grenoble, France. E-mail : anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

<sup>2</sup> Professeure émérite, Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, Suisse. E-mail : anne-nelly.perret-clermont@unine.ch



du démarrage de la discussion sélectionnée, à la recherche de ces moments d'émergence d'un problème commun. Nos observations suggèrent que le processus d'élaboration théorique d'une visée philosophique et celui portant sur la dynamique relationnelle entre les participants s'entremêlent.

**Mots-clés** : interaction, philosophie pour enfants, problème, dialogue, relations interpersonnelles

### **Introduction : définition de l'interaction et du champ de l'étude**

L'interaction, telle qu'elle a été définie par Goffman (1973) renvoie à une « influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (p. 23). Dans la tradition de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978), au cours du développement des échanges, la transaction autour d'un objet de discussion apparaît comme un processus à l'œuvre qui est inhérent à toute situation d'interaction. Plus récemment, Vernant (2021) décrit l'interaction communicationnelle à la lumière du caractère imprévisible, ouvert et créatif du processus résultant de l'activité conjointe des interlocuteurs. Il souligne la double finalité transactionnelle, de nature non-langagière, qui caractérise celle-ci : la transaction intramondaine, qui « met en cause le rapport des co-agents au *problème* [*Aufgabe*] qu'ils rencontrent dans la situation qu'ils partagent », et la transaction intersubjective, qui « est ce mouvement par lequel les interlocuteurs se reconnaissent mutuellement comme co-locuteurs dans leurs dimensions psychologique, sociale, idéologique, etc. » (2021, p. 44).

La recherche en éducation montre une préoccupation croissante pour le rôle des interactions sociales dans les contextes pédagogiques (Rubstov & al., 2000, Resnick, Asterhan & Clarke, 2015 ; Schwarz & Baker, 2017 ; Mercer, Wegeriff & Major, 2020 ; etc.) et s'intéresse en particulier à la nature dialogique de la pensée en interaction (Tartas & Frappart, sous presse ; Muller Mirza & Dos Santos Mamed, 2021, etc.). Ces approches, en grande majorité qualitatives, explorent les processus complexes de la parole collective et des discussions en classe qui favorisent le développement conceptuel. Elles sont porteuses d'un souci d'attention démocratique à la parole de chacun. Resnick (2014 et 2017) parle du « droit à la parole [comme] intimement lié aux idéaux démocratiques » (2017, p.xii) ; et présente de nombreux travaux qui apportent la preuve du développement cognitif et social des élèves qui

participent à des discussions en classe lorsque celles-ci permettent une forme de parole ("*accountability talk*") qui prend en compte la connaissance, le raisonnement, mais aussi la communauté (« montrer du respect pour les idées et les sentiments des autres » (p.xi), considérer le raisonnement comme un droit fondamental).

### **Notre recherche et problématique**

L'étude rapportée ici fait partie d'un projet de recherche plus vaste, qui s'est donné pour but d'examiner la notion de « problème commun » afin de comprendre comment il émerge dans l'interaction et comment il est traité par chacune des personnes participant à l'interaction, jeunes et enseignants. Parlent-elles de la même chose lorsqu'elles élaborent des échanges autour d'un problème ? Se construit-il un « problème commun » et, si oui, comment ? Notre objectif est de mieux comprendre ce qui se passe, dans cet « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2015), en décrivant minutieusement le travail de pensée mis en œuvre par les participants, dans sa dimension à la fois cognitive et sociale.

Dans la présente étude nous essayons de mieux comprendre comment un objet commun se construit (ou pas) dans l'interaction lorsque celle-ci a pour finalité de réfléchir ensemble de façon philosophique. Penser ensemble en « communauté de recherche philosophique » (Lipman, 2003) correspond au programme éducatif appelé « Philosophie pour enfants » (*Philosophy for children*) dans lequel s'inscrivent les ateliers philosophiques que nous avons choisi d'étudier, dans un contexte scolaire.

Comment ce processus prend-il forme dans un contexte éducationnel dans lequel adultes et enfants interagissent ensemble, dans le cadre d'un atelier philosophique ? Comment s'initie le travail de négociation autour d'un thème conversationnel et comment se met en place un effort de problématisation autour d'un objet commun ? Comment évolue-t-il ? Comment s'articulent alors les deux types de transaction distingués par Vernant (2021) ?

Après une présentation de ce qui est préconisé dans la pratique de la philosophie avec les enfants et les jeunes, nous procédons à l'analyse de ce qui se passe dans la réalité de la mise en œuvre de celle-ci. En étudiant une discussion choisie dans un contexte spécifique, adoptant une approche empirique, et par une reconstitution de la pensée déployée dans l'interaction, nous souhaitons suivre le déroulement du dialogue dans une séance que nous avons sélectionnée, à la recherche de ces moments d'émergence d'un problème commun.

## Présentation du contexte d'interaction et du programme de recherche

La philosophie pour enfants (PPE) est une approche éducative inspirée par Matthew Lipman (lui-même inspiré par Dewey<sup>3</sup>, Piaget, Vygotsky et d'autres) dans le but de créer des conditions pour le développement d'une pensée réflexive, d'encourager le développement cognitif et émotionnel chez les enfants et faciliter leur participation démocratique. La méthodologie est conçue pour les impliquer dans des enquêtes philosophiques appelées « communautés de recherche philosophique » (CRP) leur permettant d'investiguer collectivement des questions qu'ils se posent, vues comme des questions qui peuvent être porteuses de sens philosophique.

Lorsque des enfants ou des jeunes s'engagent à réfléchir ensemble en CRP ils sont censés élaborer et explorer des problèmes. Une des notions centrales dans la pédagogie lipmanienne est celle de « problème commun », et elle repose sur le souhait que le problème en discussion vienne des participants (Sasseville et Gagnon, 2007). Pour reprendre les termes de Rubstov, Margolis, Telegin et Kondratyev (2000) : « en interagissant avec les adultes, les enfants devraient identifier, d'une part, un problème tiré de leur vie quotidienne (...) et, d'autre part, ce qui, dans ce problème, a une certaine dimension philosophique. Ce problème est énoncé sous la forme d'une question acceptée par l'ensemble du groupe » (p.129).

Dans l'approche *Philosophy for children* développée par Lipman, Sharp & Oscanyan (1980) poursuivie et complétée par d'autres approches<sup>4</sup> plus ou moins proches des travaux des initiateurs, les enseignants sont invités à mobiliser une pédagogie du questionnement, à prêter attention au processus avec le souci d'aider les élèves à aller plus loin dans la réflexion, à interagir et collaborer. Pour aider les enseignants dans ces missions, le programme lipmanien prévoit un matériel pédagogique, composé de romans philosophiques et des guides contenant différentes ressources (plans de discussion, exercices) ainsi qu'un ensemble d'outils permettant de travailler la dimension intellectuelle et sociale du processus de penser. Ces outils sont à la fois des ressources pour les élèves les invitant à construire et

---

<sup>3</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'article d'Ileana Dascălu dans le présent dossier thématique : "Pathways to Interactions in Philosophical Training: Dewey's Educational Philosophy and Embodied Learning", pp. 39-50. L'autrice développe la vision de Dewey d'une éducation fondée sur l'expérience et les interactions, et en lien avec les valeurs démocratiques, que l'on retrouve modélisée dans la pédagogie lipmanienne. En partant de ce cadre, elle fait des suggestions qui peuvent intéresser la pratique de la Philosophie pour enfants : enrichir la formation philosophique de manière à stimuler également l'engagement sensoriel et corporel des élèves dans le processus d'apprentissage et d'émancipation.

<sup>4</sup> La « Discussions à visée démocratique et philosophique » de M. Tozzi, l'atelier de réflexion sur la condition humaine de J. Lévine, la réfutation socratique de O. Brennifer, etc.

développer leur réflexion et des éléments didactiques pour l'enseignant<sup>5</sup>. Il y a par exemple des outils qui aident à produire des jugements rigoureux et adéquats, comme les outils de la logique (repérer les mauvais arguments), de l'épistémologie (effectuer des actes de métacognition) ou de l'éthique (évaluer des raisons, envisager des conséquences). Les outils peuvent s'inscrire dans une visée « philosophique » mais aussi dans la perspective plus générale d'une « recherche »<sup>6</sup> : formuler des hypothèses, chercher des exemples et des contre-exemples, problématiser, définir les termes, distinguer, envisager plusieurs angles d'approche, plusieurs réponses possibles, les justifier, requestionner, etc. Enfin, pour travailler l'aspect « communauté » de la CRP, et installer les enfants dans un climat de dialogue, les enseignants peuvent travailler avec les élèves les attitudes d'écoute, d'entraide, d'élaboration des idées à partir des idées des autres. Précisons encore que dans l'approche de Lipman, il y a trois étapes principales : la lecture collective d'une histoire philosophique ; une cueillette de questions ; et le dialogue proprement dit. Avec le développement d'autres approches, les ateliers de philosophie peuvent commencer avec un thème (comme c'est le cas de notre atelier) ou avec des questions qui font référence à un thème. Pour introduire le thème, les enseignants peuvent partir des romans philosophiques écrits par Lipman, faire appel à la littérature jeunesse, aux mythes, etc., ou utiliser tout autre matériel.

Animer un atelier de philosophie est une tâche complexe. D'où l'intérêt d'une formation proposée aux enseignants ou animateurs<sup>7</sup>, qui préconise un travail notamment sur la posture professionnelle (délaisser toute autorité de connaissance, adopter une pédagogie du questionnement et prêter attention au dispositif démocratique) et sur le développement des gestes professionnels (la mobilisation des outils) permettant d'aider le processus de pensée. Les enseignants peuvent

---

<sup>5</sup> Qui font d'ailleurs l'objet de la formation des enseignants à l'animation des ateliers philo. Les enseignants dans notre corpus ont suivi une formation centrée sur l'approche lipmanienne et le recours aux outils de pensée.

<sup>6</sup> Les travaux de Sasseville et Gagnon (2007) classent ces « outils », appelés par Lipman « habiletés de pensée », autour de trois grands types d'actes de penser : l'acte de raisonner, l'acte de rechercher et l'acte d'organiser l'information. Cette terminologie laisse place à des interprétations diverses, c'est pourquoi nous optons ici pour le terme « outil » qui ne nous semble pas trahir la pédagogie lipmanienne.

<sup>7</sup> Nous utiliserons parfois le terme générique « adulte » pour désigner l'enseignant ou l'animateur, les trois termes seront considérés dans nos propos presque comme des synonymes. Dans notre étude, les enseignants animent le club philo, ils ont donc un rôle d'animateur. Néanmoins, ils gardent leur statut scolaire d'enseignant, l'atelier se déroulant en contexte scolaire et, par ailleurs, ils se trouvent devant leurs « élèves ». Il est de même pour les jeunes. Nous utiliserons « jeune » et « élève » comme des équivalents (l'alternance des deux termes permettent d'éviter la plupart du temps les répétitions), le premier fait référence à une identité sociale, le second au statut scolaire.



travailler en amont le thème traité sous l'angle du contenu (par exemple en esquissant pour eux une carte mentale avec des idées et des pistes de recherche) mais ils devront faire face à l'imprévu et suivre la réflexion là où elle ira durant le dialogue.

Les adultes sont invités à intervenir dans l'interaction avec différents gestes professionnels : garantir le cadre de la discussion, étayer et encourager l'élaboration de prises de paroles individuelles, proposer des orientations dans le cours de la discussion, et produire des synthèses qui sont ensuite écrites au tableau ... Des tensions sont susceptibles de naître au croisement de deux types de place pris par l'enseignant : celle de participant à la discussion (discutant ou co-chercheur) et celle de porteur du souci qu'elle aboutisse (animateur) ; et aussi de deux rôles chez l'élève : auteur d'interventions personnelles et en même temps participant coopératif et donc devant prendre en compte le cours de l'action impulsée par les contributions de ses pairs et le guidage de l'enseignant en y étant plus ou moins assujéti.

### **Choix d'analyser le début de l'interaction**

Si notre projet de recherche ambitionne d'identifier les moments d'émergence d'un problème commun en analysant l'ensemble de la séance sélectionnée, pour cette présente étude<sup>8</sup> nous avons choisi de nous arrêter sur le moment de démarrage de l'atelier. Nous nous sommes intéressées à l'installation des interlocuteurs dans leurs places (discutants, animateurs), ainsi qu'au premier « problème commun » survenu, autrement dit au départ de chacun et au départ de la communauté de recherche. Le démarrage de la discussion nous a semblé intéressant, car on y retrouve des transactions interpersonnelles et les débuts d'une transaction sur le contenu en discussion. Inspirées par Grossen (1992, 1996), nous partons de l'hypothèse que c'est au début d'une interaction que chaque participant expose ses vues à l'état brut, en amont de toute négociation dans la discussion commune (si ce n'est éventuellement affectées par la situation discursive) et que c'est aussi à ce moment-là que se construit (ou se postule) le minimum d'intersubjectivité qui est nécessaire pour que l'échange puisse se poursuivre autour d'objets communs. C'est pourquoi il nous a paru important d'étudier ce démarrage de l'atelier dans le détail. Nous nous attendons à pouvoir y observer la (nécessairement difficile) mise en œuvre progressive de l'intention pédagogique. Nous sommes intéressées à observer sa réalisation au contact de la réalité (toujours plus rocailleuse que nos représentations idéalisées) lors d'un atelier et de ses imprévus qui obligent si souvent soit à adapter le

---

<sup>8</sup> Qui a fait l'objet d'une communication au Workshop « Direct interaction : methods of research, epistemology, and conceptualization », organisé en juin 2022 à Cluj-Napoca.

modèle idéal préconisé aux exigences du moment, soit à tirer parti d'une occasion<sup>9</sup> pour réaliser un autre objectif que celui initialement prévu. Nous nous attendons donc à voir que des éléments structurent l'échange dans cet atelier (rôles, scénarios envisagés, habitudes scolaires, etc.) mais aussi que des processus créatifs, de la part tant des enseignants-animateurs que des élèves, porteurs de leurs propres expériences personnelles et sociales antérieures, en font chaque fois un événement unique, émergeant de l'interaction, irréductible à nul autre.

### **Méthodologie, outils et concepts mobilisés**

Notre approche méthodologique se situe dans la lignée des travaux portant une attention particulière à l'analyse fine des processus socio-discursifs par lesquels les raisonnements se manifestent ou se construisent dans l'interaction (Inhelder & Cellier, 1992 ; Nonnon, 1996 ; Trognon & al. 1999 ; Tartas, Perret-Clermont & Baucal, 2016 ; Schwarz & Baker, 2017 ; Kohler, 2020). Comme dans ces travaux, nous travaillons à partir des enregistrements audio-vidéo des séances, en apportant un soin particulier à la précision des transcriptions (afin d'éviter les erreurs d'interprétation au moment de la transcription). Cela nécessite d'ailleurs un fréquent va et vient entre l'enregistrement et la transcription au fur et à mesure que notre compréhension de la scène s'approfondit. La transcription de l'interaction comprend non seulement les conversations, mais également des éléments non-verbaux (regards, posture, gestes), et lorsque nous les connaissons, les implicites du contexte que les interactants ne considèrent pas nécessaire de verbaliser.

Nous procédons en trois étapes :

- la première consiste à décrire, depuis un regard en « 3<sup>e</sup> personne », le plus objectivement possible, les *comportements* des protagonistes : ce qu'ils disent et ce qu'ils font<sup>10</sup> ;
- la deuxième, depuis la perspective de chaque interactant considéré séparément, cherche à formuler des hypothèses sur le *sens* que la personne elle-même semble donner à son intervention et ses propos, et aux sens que

---

<sup>9</sup> Certains auteurs évoquent à ce sujet la notion de « *kairos* » (Polo & Lund, 2021 ; Delille et al., 2017, Tozzi, 2014).

<sup>10</sup> Notons, même si ce n'est pas notre objet, que cette première étape fournit un corpus qui pourrait faire l'objet de quantifications.

lui attribuent ses interlocuteurs. L'accès à ces « sens personnels » n'est pas immédiat. Nous ne pouvons que formuler des hypothèses à ce sujet à travers les traces que le sujet nous offre (propos, tonalité, gestes, place dans l'interaction, répétitions, etc.). Nous nous efforçons de mettre ces hypothèses à l'épreuve par l'examen du cours de la conversation<sup>11</sup> ;

- enfin, la troisième étape consiste à inférer les processus en jeu dans l'échange. Nous tentons ici de rendre compte de ce qui se passe (et parfois de l'expliquer) en utilisant les cadres et concepts théoriques que la littérature met à notre disposition.

Il est important de relever que ces trois étapes s'initie a priori l'une après l'autre, dans cet ordre chronologique, mais qu'elles appellent, dans leur réalisation, de fréquents retours de l'une à l'autre. En particulier, nous avons maintes fois observé que les observations de la première étape deviennent de plus en plus précises au fur et à mesure que les outils conceptuels pour en parler se consolident, et que leurs interprétations se précisent<sup>12</sup>. Il s'agit donc d'un travail méticuleux, avec un grain fin d'analyse (micro) qui n'exclut pas, bien au contraire, une attention aux éléments structurants souvent qualifiés (à tort ou à raison) de "macro".

## **Le corpus**

La discussion analysée porte sur le thème « croire et savoir »<sup>13</sup> et elle est extraite du corpus « A(p)prendre » recueilli à l'occasion d'un travail de thèse (Fournel, 2018). A l'interaction participent 6 jeunes (âgés de 12-14 ans) et 2 enseignants d'un collège du secondaire en France, dans le cadre d'un club philo qui est nouveau pour les collégiens qui participent ici à leur deuxième séance. Ce sont

---

<sup>11</sup> Cette démarche est inspirée de celle que met en œuvre Trognon (lui-même inspiré par d'autres auteurs) dans ses travaux (par exemple : Trognon, 1989, 1999).

<sup>12</sup> Voir les travaux de N. Vuillemin (2017) qui décrivent, dans une perspective historique, cette démarche à l'œuvre en sciences naturelles.

<sup>13</sup> Il s'agit d'un thème philosophique classique. Le duo conceptuel « croire » et « savoir » est présent dans de nombreux sujets de dissertation de philosophie. Il a été inscrit par ailleurs dans le programme Philojeunes (Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans) de la Chaire Unesco de Philosophie pour enfants, Université de Nantes. V. Fiche « Croire et savoir » dans Dossier pédagogique :

<https://chaireunesophiloenfants.univ-nantes.fr/ressources-pedagogiques>

des élèves volontaires, qui se mobilisent en dehors du temps scolaire. En suivant le protocole de l'atelier, les enseignants proposent aux élèves un thème à discuter : « croire » « savoir »<sup>14</sup>, et une vidéo (mettant en scène l'allégorie de la caverne d'après Platon<sup>15</sup>) pour les introduire à cette réflexion.

### Résultats d'une première analyse

Lors d'un travail antérieur (Fournel & Perret-Clermont, à paraître), nous avons analysé le premier problème supposé commun, survenu au tout début de la discussion et portant sur la question « qui distribue la parole ? ». En analysant, selon les trois étapes définies dans notre démarche, l'épisode en question (compris entre les tours de parole TP17 et TP46), nous avons montré comment la résolution de ce premier problème (inattendu<sup>16</sup> parce qu'organisationnel) a rendu possible la

---

<sup>14</sup> Il y a une ambiguïté de l'expression « croire savoir » en français. Lorsque le locuteur l'énonce, nous pouvons supposer qu'il a l'intention de proposer « savoir » comme l'objet de « croire », pour qualifier une attitude d'adhésion intellectuelle vis-à-vis du savoir. Le locuteur peut également vouloir proposer un couple de concepts, en l'occurrence « croire » et « savoir ». A l'oral, il y a la possibilité de marquer la séparation entre les deux par une petite pause. Conscientes de cette ambiguïté et des difficultés qu'elle soulève, nous réalisons la transcription de l'oral selon ce que nous comprenons et/ou inférons de l'intention du locuteur. Lorsqu'il s'agit du thème philosophique, nous considérons qu'il s'agit des deux concepts « croire » et « savoir ». Lorsque les enseignants font référence à ce thème, en éludant la conjonction qui les relie, nous écrivons : « croire » « savoir ». Enfin, lorsque les jeunes parlent du fait qu'on peut croire savoir (utilisé comme synonyme de « penser savoir »), dans ce cas l'expression sera notée : « croire savoir ». Dans la transcription nous utilisons « croire // savoir », selon les normes de transcription (mentionnées plus loin, page 63 du présent article) le "/" indique une pause.

<sup>15</sup> *L'allégorie de la Caverne* est décrite par Platon dans le livre 7 de la *République* (2016) où il dévoile sa théorie de la connaissance autour des oppositions : sensible/intelligible, opinion/connaissance, ignorance/savoir. La vidéo, sous la forme d'un dessin animé, passée aux élèves est disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=3vss9bi3YfA>

<sup>16</sup> En effet, emportées par l'ambiance de concentration des enseignants autour de la visée philosophique, nous étions si concentrées sur l'attente de pouvoir étudier la co-construction de problèmes philosophiques (transaction intramondaine) que nous en avons oublié l'incontournable nécessité des transactions interpersonnelles. Nous avons donc été surprises que ce soit le premier « problème commun » (faire de la recherche est passionnant car cela confronte à des inattendus !). Certes, on pourrait nous objecter que nous n'aurions dû considérer que l'émergence de « problèmes philosophiques » mais cela poserait de nombreux problèmes, comme celui de ne pas prendre en compte la perspective des enfants qui cherchent à comprendre leur place dans la démarche, la nature démocratique de celle-ci, et à comprendre ce qui est « philosophique » (le « droit à la parole » n'est-il pas un objet, une expérience, susceptible d'être élaboré sur le plan philosophique ?).

construction d'une architecture relationnelle entre les protagonistes. Celle-ci nous est apparue comme un acte fondateur en vue de l'instauration d'un climat propice pour la discussion et l'engagement des participants dans une recherche commune.

Mais qu'en est-il ensuite lorsque ce sont des problèmes explicitement théoriques ou philosophiques qui s'élaborent dans l'interaction ? C'est donc le démarrage de la discussion au moment où les élèves entrent en matière, en suivant la consigne donnée par les enseignants sur le thème de la séance, qui fera l'objet de notre analyse dans cette étude-ci.

### **Analyse de la mise en discussion du thème « croire » « savoir »**

Une fois le problème de la désignation de la personne qui distribue la parole réglé, les jeunes se lancent dans le sujet en essayant de répondre à la consigne des enseignants : « ... quel lien vous faites entre / entre ces deux verbes {« croire » et « savoir »} et puis l'histoire qu'on a vue » (TP 20). Ils font alors des suggestions, proposent des hypothèses, soulèvent plusieurs problèmes autour du thème « croire » « savoir » (par ex. : celui du décalage entre ce qu'on a dans la tête et la réalité ; celui du temps qu'il faut pour se rendre compte de ce décalage ; ou des personnes qui ne croient que ce qu'elles voient ; etc.). Nous souhaitons suivre le devenir des propositions faites par chacun des interactants, et examiner en particulier : si leurs idées se rejoignent dans l'élaboration de problèmes théoriques communs ; et si oui, comment, en retour, ceux-ci orientent les réflexions individuelles.

Notre présentation ici se concentrera sur l'échange compris entre TP47 et TP61 qui correspond à la mise en route de la discussion autour du thème « croire » « savoir ». Il fait immédiatement suite à l'échange compris entre TP17 et TP46, objet de notre première analyse qui a mis en évidence l'émergence et le traitement d'un problème commun de type « organisationnel ». Le tableau ci-dessous en donne la transcription. Ces tours de parole contiennent les interventions successives de plusieurs jeunes (Clément<sup>17</sup>, Jean-Luc, Nourra et Léonie), jusqu'à l'intervention de l'enseignante, Mme Duval, qui marque un tournant (« du coup ») et donne à Léonie une consigne.

---

<sup>17</sup> Les prénoms des protagonistes (jeunes et adultes) ont été anonymisés.

**Tableau 1 :** Transcription extrait « Croire-savoir », TP47-61

	00:10:59	
47	Mme Duval	{regarde vers le tableau noir puis en direction de Clément qui vient de lever la main} alors euh:: on se recentre un tout p'tit peu↑ {Clément baisse la main}
		{Les élèves regardent le tableau puis réfléchissent. 20 sec. de silence. M. Borel se lève et va vers la table des enseignants pour récupérer des feuilles, puis revient à sa place dans le cercle et commence à regarder les feuilles. Clément lève à nouveau la main. Léonie, qui en attendant regarde les uns et les autres, dit quelque chose d'inaudible}
48	Mme Duval	{regarde vers le tableau noir, puis elle regarde les élèves} bah bo:n {regarde M. Borel} (xxx) {propos inaudible en s'adressant à M. Borel}
49	M. Borel	c'est pas moi qui distribue la parole hein {rires de M. Borel}
50	Mme Duval	bon bah Léonie {la regardant} (xxx) {propos inaudible}
51	M. Borel	<qui veut intervenir> alors sur:: le thème <croire> // savoir en lien avec la vidéo>
52	Léonie	< eu:h bah > / <bah> moi je veux bien
53	M. Borel	ah par contre [tu dois donner] la priorité aux autres
54	Léonie	{continue à regarder M. Borel et pointe un de ses camarades, Clément, sans le regarder} vas-y Clément {Léonie baisse le regard}
55	Clément	bah:: (il) y a une différence entre croire // un truc comme ça {regarde Mme Duval et fait un geste avec la main droite levée devant lui, les doigts rejoins} // voir quelque chose / voir quelque chose et / voir quelque chose imaginer ce que c'est {les doigts de sa main s'ouvrent} // et savoir que c'est cette chose-là {les doigts de sa main se referment et le bras se baisse} {Jean-Luc lève le bras à ce moment et il le gardera levé jusqu'à la fin de l'intervention de Clément} // comme dans le film // le ::s / les personnes elles regardent des ombres {la main droite ouverte devant lui} // elles pensent savoir c' que c'est // alors qu'en / alors qu'en réalité // (il) y a d'aut(r)es choses derrière {mouvement de l'avant-bras vers l'arrière} // c'est / c'est un peu comme des / c'est un peu comme voir même / voir mais ne pas voir en fait {mouvement du poignet répété de droite à gauche en signe d'approximation} // on voit les choses mais sans savoir si c'est / c'est / si c'est euh / si c'est ce qu'on pense ou quoi // c' / c' / {geste d'auto-contact : main qui gratte le cou} c'est comme si on voyait quelque chose devant nous {geste de pointage devant avec la main entière} // c'est pas du tout la même chose {main secouée} que ce qu'on imagine
56	Léonie	Jean-Luc

57	Jean-Luc	bah moi je dis c'est pareil // y a des choses qu'on croit savoir mais en fait on ne les sait pas // en prenant le principe des ombres // on montre l'ombre d'un objet // absolument inconnu // on va nous montrer l'objet et plusieurs objets ressemblants // on va quand même mettre un peu de temps à assimiler que telle ombre est à tel objet // parce que // quand on voit un objet // ce qu'on croit que c'est // quand on nous/quand on nous le montre après // par exemple / je sais pas/ quand on va sentir l'odeur d'une fleur // après // quand on nous la montre // elle n'est pas du tout comme on l'imaginait // heum // ils *croivent bah reprenant les hommes de la caverne // ils *croivent que ces ombres c'est elles qui parlent // après si on les retourne et qu'on leur dit C'EST CA // ils vont quand même pas dire tout de suite ah bah oui c'est ça // ils vont quand même mettre un peu de temps demander plus d'explications etc // entre le fait de croire et de savoir quelque chose c'est très loin // avant on pensait que la terre était plate // et dès que quelqu'un disait que la terre était ronde // ils essayaient de le tuer // parce que ils croyaient tellement fort à ça que une autre hypothèse pour eux c'était forcément faux
58	Léonie	{Nourra lève la main. Léonie regarde Mme Duval avant de donner la parole à sa camarade} Nourra
59	Nourra	comme dit Jean-Luc et en fait euh::: // les personnes croient QUE ce qu'ils voient // et donc ils n'ont pas la vraie / la / la réalité des choses et::: [et voilà]
60	Léonie	{en se retournant vers Mme Duval} je peux ? {Mme Duval qui acquiesce} // okay {Léonie s'adresse à Nourra} euh: pour moi croire et savoir c'est une très très grande différence // {elle ne regarde plus quelqu'un en particulier} parce que croire par exemple / bah croire c'est euh / c'est penser que quelque chose est d'une manière // ou comme ça ou que / comme on reprend l'image des ombres // on voit passer des ombres de/ on se dit euh // on va penser que c'est des / c'est cet objet si on l'a déjà vu // ou même si on l'a pas vu on va dire ah::: c'est comme ça c'est carré ça a une petite pointe // ah d'accord // alors que savoir c'est / c'est euh // on voit quelque chose // mais / et on sait ce que c'est // hum // euh:: // comment (xx) // par exemple c' s'il a / toujours avec les ombres // si on voit passer des ombres et qu'on a déjà vu l'objet // on va dire ah::: je sais que c'est cet objet parce que / euh / il est rectangulaire avec une pointe // donc c'est / c'est / c'est une licorne c'est {Léonie fait un geste de main apparemment au sujet de son exemple et sourit puis regarde Mme Duval} mai::s euh
61	Mme Duval	heum {elle regarde ses notes} // du coup peut-être que on pourrait euh {montre vers le tableau avec son stylo et regarde rapidement M. Borel} // si toi tu essaies {en pointant vers Léonie avec son stylo} de <distinguer de/de donner> {M. Borel semble confirmer ce que dit Mme Duval mais

	<p><i>paroles inaudibles</i>} des définitions de ce qu'est croire et ce qu'est savoir // [il faudrait/ vous pourrez ?] peut-être travailler là-dessus // {Mme Duval montre à nouveau vers le tableau} est-ce que vous pourriez peut-être // on a mis des verbes au tableau // est-ce qu'on pourrait voir quels sont les noms qui correspondent à ces verbes // pour le verbe croire c'est assez simple on a la même famille &lt;c'est quoi↑&gt; {elle se lève et se dirige vers le tableau}</p>
--	---

**Légende : Conventions de transcription**

\*croivent prononciation exacte du locuteur (« croivent » pour « croient »)

(ne)	phonèmes ou syllabes élidés
QUE	propos accentués
(xx)	propos inaudibles
{commentaire}	commentaires du transcripteur
< >	paroles chevauchées
/	mot inachevé ou reprise
//	pause entre les groupes de souffle
:	allongement vocalique
↑	intonation montante

Comme annoncé plus haut, nous allons procéder en 3 étapes. Par manque d'espace, nous nous limiterons à illustrer ces étapes en nous centrant sur la première intervention traitant du sujet proposé par les enseignants, celle du jeune Clément (TP55).

**(1) Description de ce qui se passe**

Nous procédons donc à la première étape de notre méthode, qui consiste à prendre soigneusement acte de toutes les conduites des membres de la séance en tentant de les décrire.

A la fin de l'épisode précédent (TP24-46), Léonie avait été installée dans sa fonction de distributrice de la parole. Avant cela, Clément avait levé la main quand l'enseignante avait annoncé pour la première fois le thème, (TP20). Maintenant Mme Duval regarde le tableau noir sur lequel elle avait marqué en début de séance : CROIRE et, en dessous, SAVOIR. Presque au même moment, Clément lève à nouveau la main. Mme Duval le voit mais s'adresse à l'ensemble des élèves : « alors euh :: on se recentre un tout p'tit peu » (TP47). Clément baisse la main. On voit sur l'enregistrement vidéo que les élèves regardent à leur tour le tableau et réfléchissent. Quelques 20 secondes plus tard, pendant le temps de silence, en



même temps que M. Borel, qui est allé chercher des feuilles sur le bureau, revient s’asseoir, Clément lève encore une fois la main. Les enseignants se regardent, regardent les élèves sans prendre l’initiative d’ouvrir la discussion. Après quelques propos inaudibles échangés avec M. Borel, qui lui répond « c’est pas moi qui distribue la parole hein » {rires de M. Borel}. Mme Duval s’adresse à Léonie en disant : « bon bah Léonie » (et des propos inaudibles). M. Borel s’adresse aux élèves en reprenant la consigne formulée antérieurement, en TP20, par Mme Duval : « <qui veut intervenir> alors sur:: le thème <croire>// savoir en lien avec la vidéo » (TP51). Léonie déclare « moi je veux bien » mais M. Borel lui rappelle que son rôle est de distribuer la parole et donc de donner la priorité à de ses camarades. Alors, tout en continuant à regarder M. Borel, Léonie pointe Clément qui avait gardé sa main levée pendant les échanges entre Mme Duval et M. Borel, puis entre Léonie et M. Borel (TP48-TP54) : « vas-y Clément » (TP54).

Clément prend la parole et commence une longue intervention qu’il accompagne de gestes manuels, de gestes d’auto-contact et de regards dirigés vers l’enseignante<sup>18</sup> : « il y a « une différence entre croire // un truc comme ça // voir quelque chose » en commençant à regarder Mme Duval, puis il reprend à deux reprises « voir quelque chose », avant d’ajouter « imaginer ce que c’est » ; il donne ensuite le second élément de la différence, « et savoir que c’est cette chose-là ». Le jeune poursuit en regardant toujours vers Mme Duval et fait référence au film visionné pour dire que les personnes qui regardent les ombres « pensent savoir » ce que sont celles-ci, alors que, « en réalité », il y a d’autres choses derrière les ombres. Clément continue son propos : « c’est un peu comme voir même /voir mais ne pas voir en fait », puis il précise : « on voit les choses mais sans savoir si c’est / c’est / si c’est euh / si c’est ce qu’on pense ». Après des hésitations et reprises, il complète : « c’est comme si on voyait quelque chose devant nous // c’est pas du tout la même chose que ce qu’on imagine ». Lorsqu’il finit son intervention, Léonie (TP56) donne la parole à Jean-Luc, qui avait demandé lui-aussi la parole en même temps que Clément. Jean-Luc avait levé à nouveau le bras pendant l’intervention de Clément (quand celui-ci termine d’introduire la différence « entre croire [...] voir quelque chose imaginer ce que c’est [...] et savoir que c’est cette chose-là »), et l’avait gardé levé jusqu’à la fin du tour de parole de son camarade.

---

<sup>18</sup> En principe, la description de ces gestes appartient à l’étape 1, mais pour ne pas ennuyer le lecteur par des redondances fastidieuses, et parce que ces gestes ne sont pas faciles à comprendre en première lecture, nous en parlerons de façon détaillée, du double point de vue descriptif et interprétatif, au paragraphe suivant (étape 2).

***(2) Essai de saisir le sens des comportements des interactants (du point de vue de chacun d'entre eux et du point de vue des chercheuses)***

Par sa main levée, à plusieurs reprises, Clément montre qu'il a fort envie de dire des choses sur le sujet, et aussi qu'il respecte les règles instituées pour gérer les tours dans la conversation (ce qui lui a sûrement demandé un certain auto-contrôle). Mme Duval ne semble pas prendre en compte les conduites de l'élève qui cherche poliment à intervenir. Quelle est la perspective de Mme Duval ? Pourquoi cette conduite ? Pour le moment, nous ne pouvons que faire une hypothèse à ce sujet depuis notre point de vue, en 3<sup>e</sup> personne, de chercheuses : peut-être s'agissait-il de ne pas laisser les élèves se précipiter dans l'action afin de créer un climat de réflexion accueillant. Le sens de son geste et son intention auraient été plus clairs, si elle avait fait signe à Clément pour lui indiquer qu'elle avait vu sa demande ; ou si elle avait explicité la raison pour laquelle elle ne la prenait pas en compte immédiatement (à savoir, selon notre hypothèse : laisser un plus long temps de réflexion à chacun).

Quand on lui donne la parole, Clément commence par déclarer l'existence d'une différence entre croire et savoir. Il considère d'une part « croire un truc », « voir quelque chose » (parole qu'il accompagne d'un geste avec la main droite levée devant lui, les doigts joints), « imaginer ce que c'est » (les doigts de sa main s'ouvrent), et les distingue de « savoir que c'est cette chose-là » (les doigts se referment et le bras se baisse). Il cherche à illustrer son propos en faisant référence au film : « comme dans le film ». Il apporte l'idée d'un décalage entre ce que les personnes qui regardent les ombres voient (la main droite ouverte devant lui) et les choses qui se trouvent derrière les ombres (mouvement de l'avant-bras vers l'arrière), ce qui fait que les personnes qui regardent les ombres « pensent savoir » mais, en fait, ne savent pas. Le jeune poursuit ses efforts d'expliquer son propos : « c'est un peu comme voir même / voir mais ne pas voir en fait ». Le caractère paradoxal de son affirmation est appuyé à nouveau par sa gestuelle : mouvement du poignet répété de droite à gauche en signe d'approximation. Il tente d'expliquer ce qu'il entend par « voir et ne pas voir », « on voit les choses mais sans savoir si c'est / c'est / si c'est euh / si c'est ce qu'on pense ». Suivent quelques hésitations et plusieurs reprises de l'expression « c'est / c'est ... ». Il continue à regarder Mme Duval dont le visage semble exprimer de l'étonnement. Un geste d'auto-contact (main qui gratte son cou) montre un court moment d'embarras pour Clément qui tente à nouveau, malgré la difficulté qu'il ressent, de clarifier son propos : « c'est comme si on voyait quelque chose devant nous // c'est pas du tout la même chose que ce qu'on imagine », en accompagnant à nouveau son propos de gestes représentatifs (« quelque chose devant nous », accompagné d'un pointage de la

main devant) et discursifs (« pas du tout », accompagné d'un geste de secouement de la main, accentuant le propos).

Clément déclare donc qu'il faut distinguer « croire quelque chose » et « savoir que c'est cette chose-là ». Nous allons maintenant suivre le devenir de ce propos dans la suite de la conversation : est-il entendu ? Par qui ? Va-t-il est repris, contredit, oublié ? Quelque chose en émanera-t-il (inférence, déduction, réfutation, association d'idées) ? Nous serons en particulier attentives à ce qu'en feront les enseignants : manifesteront-ils qu'ils l'entendent, voire le comprennent ? Le reformuleront-ils et, si oui, dans quel but : par exemple pour clarifier une expression maladroite ou pour tenter d'aider l'enfant à s'exprimer ? Y adhéreront-ils ou le contrediront-ils ou sembleront-ils embarrassés ne sachant qu'en faire ? L'institueront-ils comme un propos important (en inscrivant, par exemple, ce propos au tableau) ? Dans la mesure où d'autres enfants le reprennent ou s'y réfèrent, les enseignants soutiendront-ils la dimension co-opérative de ce travail ? Dans ces tours de parole 47 à 61, Mme Duval semble passive voire dubitative (ou en tout cas ne donne aucun signe de l'inverse) alors que Clément s'adressait directement à elle avec moult efforts<sup>19</sup>.

L'examen de la suite de l'extrait montre que la proposition de distinction faite par Clément a été entendue par ses camarades qui s'y réfèrent immédiatement tandis que les enseignants n'en font rien et que Mme Duval semble passer à autre chose en donnant une consigne qui vise un exercice de définition.

### **(3) Essai d'identifier les processus en jeu**

Quels sont les processus en jeu ?

Clément tente de suivre la *consigne* des enseignants d'établir un lien avec la vidéo : il évoque les personnes qui regardent les ombres, « comme dans le film ». En outre, en tant qu'observatrices, nous avons l'impression d'assister, dès la première intervention de Clément, à la naissance d'un *problème*. L'intervention de l'enseignante, nous semble interrompre ce processus. En effet, Mme Duval, sans dire quoique ce soit qui montrerait qu'elle a entendu voire tient compte de ce qui a été dit par les jeunes, propose une *nouvelle* consigne : définir les deux termes et trouver les noms qui correspondent aux deux verbes. Or, en TP 60, Léonie avait déjà

---

<sup>19</sup> L'analyse de cet extrait met en lumière le rôle des comportements non-verbaux, et celui des émotions, dans l'expression d'une pensée individuelle. Dans une démarche qui privilégie la construction collaborative orale, dans et par les interactions, de la pensée et des concepts, la place à accorder à la singularité d'une pensée, tant dans le déroulement de la pratique que dans les analyses proposées à partir de ces pratiques, nous semble importante à approfondir. V. à ce sujet Fournel (2019).

commencé à définir les deux termes, en même temps qu'elle proposait, à la suite de ses camarades, une « très très grande différence » entre : « croire c'est euh / c'est penser que quelque chose est d'une manière [...] alors que savoir c'est / c'est euh // on voit quelque chose // mais / et on sait ce que c'est ».

Du point de vue de l'enseignante, pourquoi ne pas avoir repris le propos de Clément (et ceux de ses camarades) ? Était-elle dubitative ? Ou pressée d'utiliser l'outil « définir » pensant que cela aiderait la réflexion (comme appris pendant la formation) ? Ou faut-il faire d'autres hypothèses ? La recherche dont nous héritons du corpus ne comportait pas d'entretien *post hoc* avec les enseignants pour connaître leur avis, ce qui aurait été intéressant. Mais de toutes façons, que l'enseignante ait été consciente ou non de l'interruption qu'elle faisait de la problématisation en cours, et quelle que soit sa raison, il demeure que du point de vue des enfants il a fallu passer à autre chose sans en connaître le motif. Cela aura-t-il des conséquences dans la compréhension que les jeunes vont développer du but du débat, de la pertinence de leurs propos pour avancer dans la tâche philosophique proposée ? Y aura-t-il « problème émanant des élèves » (comme souhaité par la méthode lipmanienne) ? La suite de l'analyse devrait nous aider à éclairer ces points.

Dans les analyses en cours de cet atelier nous pensons entrevoir les deux types de processus dont parle Vernant (2021) : transactions interpersonnelles (parfois explicites, parfois implicites se faisant par des silences ou des échanges de regard), et transactions intramondaines (autour des concepts « croire » et « savoir »). Elles semblent s'entremêler<sup>20</sup>. Parfois les premières sont indépendantes de la réflexion sur le thème philosophique à l'étude, parfois elles semblent être un signal que les idées avancées sont non pertinentes. Par exemple, dans l'extrait étudié, l'arrivée d'une nouvelle consigne pourrait être considérée comme une reprise en mains de l'activité par une personne compétente parce que les propos tenus n'apportaient rien. Ces deux types de transactions sont-ils, ailleurs dans le corpus, entremêlés comme dans cet exemple ? Viennent-ils parfois au secours l'un de l'autre ? Ou au contraire empêchent-ils certaines avancées ?

Il y a probablement d'autres processus en jeu que nous n'avons pas encore observés, et qui pourront être mis au jour dans la suite de nos analyses.

---

<sup>20</sup> Cette intrication que nous observons ici dans ce corpus serait-elle une illustration de la conception de la pensée conjointe dans le dialogue, telle qu'elle est analysée dans le présent dossier thématique par M. J. Baker ("Epistemological questions for a psychology of dialogue", pp. 11-23), dans la perspective d'une psychologie du dialogue ?

## Interrogations pédagogiques

A cette étape de notre observation, nous nous posons un certain nombre d'interrogations pédagogiques. Celles-ci pourraient nourrir une réflexion conjointe entre chercheuses et praticiens autour de la mise en œuvre d'une communauté de recherche et sa réception par les élèves.

- Si une interaction poursuivant une finalité (dans notre cas, philosophique) ne peut pas ignorer les aspects liés aux transactions interpersonnelles, comment étayer de façon constructive la coexistence de ces deux types de processus (un qui porte sur le contenu en discussion, l'autre sur les relations entre les discutants) ?

- Est-ce que nos observations pourront contribuer à faire avancer la professionnalité des gestes des enseignants animant ce genre d'atelier ?

- Si le dialogue est un processus ouvert, créatif et imprévisible (Vernant, 2021) : quelles conséquences pour l'animation, notamment pour assurer d'une part que la visée reste celle de départ (dans notre cas : élaborer un problème philosophique commun) et, d'autre part, pour que les relations permettent la constitution d'une communauté de recherche qui puisse durer ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Delille, V., Markevitch Frieden, N. & Jeanmart, G., « La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée », in J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.), *Paroles de philosophes en herbe*. Editions de l'Université de Grenoble, 2017, 239-260.
- Fournel A., *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école* (Thèse de doctorat), Grenoble, Université Grenoble Alpes, 2018, disponible en ligne sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01841459/document>
- Fournel, A., Approche des cris philosophiques. Formes de pensées singulières dans les pratiques philosophiques avec les enfants, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philosophia*, 64(2), 2019, 47-70.
- Fournel, A. & Perret-Clermont, A.-N., « Qui donne la parole ? Est-ce un problème ? Le problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens », In A. Fournel & J.-P. Simon (Coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*, Grenoble : UGA Editions (à paraître, 2023).
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

- Grossen, M., « Intersubjectivité et négociation de la demande dans un entretien thérapeutique », in M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *L'Espace Thérapeutique. Cades et contextes*, Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé, 1992, 165-191.
- Grossen, M., "Counselling and gatekeeping: Definitions of the problem and situation in a first therapeutic interview", *Text & Talk. An interdisciplinary journal for the study of discourse*, 16(2), 1996, 161-198.
- Inhelder, B., Cellier, & al., *Le cheminement des découvertes chez l'enfant*, Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1992.
- Kohler, A., *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences*. Thèse de doctorat. Faculté des lettres et sciences humaines Institut de psychologie et éducation. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Suisse, 2020.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, 2nd edition, Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, M., "Philosophical discussion plans and exercises", *Analytic teaching*, 16(2), 1996.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S., *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, 1980.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L., *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2020.
- Muller Mirza, N., & Dos Santos Mamed, M. (Eds.), *Dialogical approaches and tensions in learning and development. At the frontiers of the mind*, Springer, Cham, 2021.
- Nonnon, E., « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue Française*, 112(1), 1996, 67-87.
- Perret-Clermont, A. -N., "The architecture of social relationships and thinking spaces for growth", in C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Social relations in human and societal development*, Basingstokes (Hampshire, UK), Palgrave Macmillan. 2015, 51-70.
- Platon, *La République*, Flammarion, GF, n°653, 2006.
- Polo, C. & Lund, K., « La saisie émotive du kairos avec des enfants : entre acte philosophique et geste didactique », *Studia UBB Philosophia*, Cluj, 2021, 66, 2021, 103-134.
- Resnick, L., "Talking to learn...and learn...and learn: A Conversation", in T. Zittoun & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of Thinking in Social Spaces*, New York: Nova Science, 2014, 187-201.
- Resnick, L., Preface to Schwarz, B., & Baker, M., *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*. New York City, New York: Cambridge University Press, 2017.
- Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S., *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2015.
- Rubstov, V. V., Margolis, A. A., Telegin, M. V., & Kondratyev, E. A., "Développement de concepts philosophiques spontanés chez les enfants de l'école primaire", in C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Editions Nouvelles, 2000, 111-131.

- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G., "A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation", in *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, 1978, 7-55.
- Sasseville, M. & Gagnon, M., *Penser ensemble à l'école*, Les Presses de l'Université Laval, 2007.
- Schwarz, B., & Baker, M., *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*, New York City, New York: Cambridge University Press, 2017.
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & Baucal, A., "Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development" / Microhistorias experimentales, habla privada y un estudio del aprendizaje y el desarrollo cognitivo en los niños. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 39(4), 2016, 772-811. doi:10.1080/02103702.2016.1221055
- Tartas V. & Frappart, S., « Est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même ? Ben non vu qu'on ne sait pas ce qu'on va devenir... » La discussion à visée philosophique peut-elle être une expérience compréhensive de soi à travers les échanges avec autrui ? In A. Fournel & J.-P. Simon (Eds.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*. Grenoble : UGA Editions (à paraître, 2023).
- Tozzi, M., « Le kairos dans une DVDP : une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants », *Diotime* (en ligne) 60/2014 (4).
- Trognon, A., Usages de l'analyse des conversations, *Verbum*, 12(2), 1989, 133-150.
- Trognon, A. & Kostulski, K., « Eléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle », *Psychologie française*, 44(4), 1999, 307-318.
- Trognon, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & Grossen, M., « Résolution conjointe d'un problème arithmétique », in M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Nancy : Presses Universitaires, Publications de l'Université de Provence, 1999, 121-141.
- Vernant, D., *Dire pour faire : de la pragmatique à la praxéologie*, Grenoble : UGA Editions, 2021.
- Vuillemin, N., « Apprendre à voir, apprendre à dire. Les microscopistes entre spécialisation du regard et invention d'un nouveau langage (1670-1830) », *Arts et Savoirs* (8), 2017. doi:10.4000/aes.999

## DIRECTIONS DE RECHERCHE SUR L'INTERACTION

Ligia Stela FLOREA<sup>1</sup>

**ABSTRACT. *Research directions on interaction.*** This article proposes to consider interaction as a concept and an object of study based on pragmatics and textual linguistics, according to three approaches: discursive genres (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), place relationships (Vion, 1992), dialogism and polyphony (Bakhtine, 1970, 1984 and Ducrot, 1980, 1984). These approaches are illustrated by the analysis of several interaction situations: a political debate organised on Romanian television during the 2004 election campaign, two extracts from literary works *Les Parents terribles* by Jean Cocteau and *La chute* by Albert Camus, and a forum in the newspaper *Le Figaro* (09/2009).

**Keywords:** interaction, communicational trope, place relationships, dialogism, polyphony.

**RÉSUMÉ.** Cet article propose de considérer l'interaction comme concept et objet d'étude en se fondant sur la pragmatique et la linguistique textuelle, selon trois approches : les genres de discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992), les rapports de places (Vion, (1992), le dialogisme et la polyphonie (Bakhtine, 1970, 1984 et Ducrot, 1980, 1984). Ces approches sont illustrées par l'analyse de plusieurs situations d'interactions : un débat politique organisé à la télévision roumaine pendant la campagne électorale de 2004, deux extraits d'œuvres littéraires *Les Parents terribles* de Jean Cocteau et *La chute* d'Albert Camus, et une tribune journalistique tirée du *Figaro* (09/2009).

**Mots-clés :** interaction, trope communicationnel, rapports de places, dialogisme, polyphonie.

---

<sup>1</sup> Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Centre de recherche en linguistique romane et analyse du discours (CLRAD). E-mail : [ligia.florea@ubbcluj.ro](mailto:ligia.florea@ubbcluj.ro)





Pour nous, en tant que linguiste, l'interaction est à la fois un concept et un objet d'étude. C'est un concept corrélatif de celui d'acte de parole et un instrument de recherche indispensable en analyse du discours, analyse conversationnelle et linguistique du texte.

Nos travaux sur l'interaction verbale se réclament à la fois de la pragmatique et de la linguistique textuelle et sont orientés dans trois directions :

- analyse de l'interaction à travers les genres de discours, dans le cadre du modèle développé par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) et les membres du Centre ICAR de l'Université Lyon 2;
- construction des rapports de places et des images identitaires dans le dialogue dramatique, à partir du modèle élaboré par Robert Vion (1992);
- dialogisme et polyphonie dans leurs rapports à l'interaction verbale, à partir des ouvrages de Mikhaïl Bakhtine (1970, 1984) et de ceux d'Oswald Ducrot (1980, 1984).

## **1. Une interaction médiatique : le débat politique**

Si l'on définit l'interaction comme une « action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion 1992 : 17), alors il faut admettre que dans toute forme d'interaction (de la danse à la conversation), les acteurs exercent les uns sur les autres un *réseau d'influences mutuelles*.

La communication étant multicanale, on interagit non seulement au niveau verbal ou voco-acoustique mais aussi au niveau non verbal (cinétique ou statique), d'où l'importance des auxiliaires audio-vidéo dans l'analyse des interactions. Le concept de *synchronisation interactionnelle*, qui occupe une place centrale dans le modèle de Kerbrat-Orecchioni, désigne le processus par lequel les interactants ajustent et coordonnent leurs comportements respectifs au niveau verbal et vocal, au niveau kinésique et gestuel, des postures et des regards, ainsi qu'au niveau des états émotionnels.

Ces concepts méthodologiques et ceux de *situation, cadre participatif, but ou finalité, stratégies, marqueur verbal, para-verbal, non verbal, système des tours...* nous les avons mis à profit dans l'analyse des interactions médiatiques: l'entretien radiophonique (cycle *Radioscopies* de Jacques Chancel) et, comme genres télévisuels, l'interview (cycle *Apostrophes* animé par Bernard Pivot) et le débat politique en campagne électorale (ex. *Seara președinților*).

### 1.1. Cadre communicatif de l'émission de plateau

Dans un corpus de débats politiques organisés à la télévision roumaine pendant la campagne qui a précédé les élections présidentielles de novembre 2004, nous avons étudié la dynamique des rapports entre conflit et coopération. L'analyse s'est focalisée sur les débats occasionnés par la seconde émission du cycle *Seara președinților* (Soirée des présidents) diffusée le 19 novembre 2004 par le poste *Antena Unu*.

À côté de l'interview, du face-à-face et du talk-show, le débat est l'une des « quatre techniques de gestion médiatique de la parole » (Antona, 1995). Il réunit deux ou plusieurs invités autour d'un animateur pour traiter des thèmes qui sont choisis, organisés et gérés par l'instance médiatique en question, dans notre cas le poste *Antena Unu*.

L'identité des invités est en rapport direct avec les thèmes traités et avec leur positionnement dans le champ des opinions, qui est la plupart du temps antagoniste. Les invités sont connus du public : ce sont les principaux acteurs de la scène politique, leaders des partis d'opposition PD (*Partidul Democrat*) et PNL (*Partidul Național Liberal*) et des partis appartenant à la coalition gouvernementale PSD (*Partidul Social Democrat*) et UDMR (*Uniunea Democrată a Maghiarilor din România*). Ils assument nécessairement certains rôles langagiers qui les placent, au cours des échanges, dans des relations symétriques d'opposition ou dans des relations complémentaires d'alliance vis-à-vis des autres invités.

Le système d'interlocution que ces débats met en jeu est un double dispositif dont l'un associe sur le plateau public, animateur et invités et l'autre met en scène ces trois interactants face à un public occupant une position de *bystander*. Si les téléspectateurs ne sont pas en relation d'échange avec les acteurs de l'émission, le public présent sur le plateau peut engager, dans notre cas, de courts dialogues avec l'animatrice, Gabriela Vrînceanu-Firea.

Le public est au fond le principal destinataire des discours tenus, car comme l'a déjà montré Kerbrat-Orecchioni (1990), le débat fonctionne à la télévision sur le mode du trope communicationnel. Le public invisible et, dans une moindre mesure, celui présent sur le plateau exercent une influence décisive sur la manière dont les invités construisent leur discours. Convaincre ce public est leur véritable enjeu, d'où la dimension essentiellement argumentative que Vion (1992 :138) attribue au débat, dimension qui va de pair avec la dimension compétitive. En fait, les marques de compétitivité l'emportent ici sur les marques de coopération, car l'objectif de l'interaction est avant tout l'expression de la divergence. C'est la raison pour laquelle Vion privilégie la relation triangulaire qui unit les deux débatteurs à leur public, alors même que le trilogue se transforme en polylogue et qu'il y a plusieurs interactions qui se mettent en place.

Dans le contexte des émissions diffusées par le poste *Antena Unu* sous le générique « *Seara președinților* », les participants sont impliqués dans quatre interactions distinctes qui coexistent tout au long de l'émission, même si l'une ou l'autre passe à un moment donné au premier plan :

- interaction entre l'animatrice et le public présent sur le plateau ;
- interaction entre l'animatrice et les candidats ;
- interaction entre les candidats et le public présent sur le plateau ;
- interaction entre les candidats eux-mêmes.

En examinant chacune de ces relations interactionnelles du point de vue du rapport qui s'institue entre la composante coopérative et la composante conflictuelle, nous avons constaté que, si dans une perspective globale elles se font équilibre, le premier et le troisième type d'interaction sont éminemment coopératifs, alors que le deuxième et, chose prévisible, le quatrième se caractérisent par de fréquents épisodes conflictuels.

Il convient de préciser dès le départ que la situation d'échange et le contrat de parole de ce genre de débats médiatiques ne laissent pas une trop grande marge de manœuvre aux candidats. D'une part, les sujets sont imposés par l'animatrice, même si, pour l'ensemble, ils sont connus au préalable des candidats. Le format des émissions réduit le débat à une série d'échanges entre l'animatrice et chacun des quatre candidats, leur temps de parole étant rigoureusement compté. Pourtant, s'ils ne peuvent pas engager une confrontation directe, les quatre leaders politiques ne cesseront, tout au long de l'émission, de se positionner et de se repositionner les uns par rapport aux autres par le biais du trope communicationnel.

Quant à la relation entre les candidats et le public présent sur le plateau, en l'absence de tout échange verbal, leur interaction se réduit en général à des signaux para-verbaux (rires, murmures d'approbation / désapprobation) ou non verbaux (regards, mimique, gestes, applaudissements).

## **1.2. Conflit et trope communicationnel**

L'analyse de cette émission met à jour deux types distincts de relations conflictuelles : l'une, plutôt accidentelle, qui oppose l'animatrice à l'un des candidats et qui concerne la gestion même du jeu télévisuel et l'autre qui oppose, cette fois de manière inévitable et prévisible, les deux principaux aspirants au fauteuil présidentiel.

On va se focaliser ici sur la relation conflictuelle qui se fait jour dans l'interaction entre les principaux candidats : le démocrate-libéral Traian Băsescu (T.B.) et le social-démocrate Adrian Năstase (A.N.) Précisons dès le départ, que ce

type d'interaction, sans être complètement exclue du *script* de l'émission, n'y tient qu'une place assez réduite. La tendance générale dans ce genre de débats, à la télévision comme à la radio, a été, lors de la campagne électorale de 2004, à éviter autant que possible une confrontation directe entre les candidats, source de dérapages difficiles à prévenir et d'autant plus difficiles à réparer.

Le format rigide de ce genre d'émissions laisse, on l'a déjà dit, une marge de manœuvre assez restreinte aux candidats. D'abord parce qu'ils sont confinés dans un rôle de « répondeurs légitimés », comme dans le cas de l'interview (cf. Charaudeau, 1993), ensuite parce que les sujets sont imposés par les questions de l'animatrice et en troisième lieu, parce que le temps octroyé pour chaque réponse est trop court pour permettre des écarts thématiques propres à occasionner un dialogue entre candidats. Mais en politique et surtout en campagne électorale, il faut faire flèche de tout bois, ce que vont faire aussi les deux principaux adversaires sur le plateau de *Seara președinților*, le soir du 19 novembre 2004. L'habileté et l'acharnement qu'ils mettent tous les deux à combattre font qu'on assiste *en marge* des échanges institutionnels avec l'animatrice, à un véritable règlement de comptes politiques.

Le débat proprement dit consistait en une série de questions/ réponses sur quelques problèmes actuels de la société roumaine. Les premières questions : "Si vous êtes élu président, quelle sera la position de la Roumanie à l'égard de l'UE et des Etats-Unis ? Quelles sont les grandes lignes de la constitution européenne qui sera aussi la nôtre à partir de 2007 ? Comment allez-vous diriger le Conseil national stratégique de la Défense ? Comptez-vous encourager les Roumains à travailler dans des conditions légales à l'étranger ?"

Deux aspects sont à mentionner ici, en lien direct avec le trope communicationnel. Tout en ayant un caractère informatif, le discours des deux leaders exhibe à tout moment sa valeur relationnelle : désir de s'imposer, de mettre à mal son adversaire, de ruiner son crédit auprès de l'électorat. On utilise adroitement chaque thème proposé par l'animatrice pour glisser des allusions venimeuses ou pour s'adresser des reproches et des critiques. En fait, vu les contraintes imposées par le *script* de l'émission, T.B. et A.N. ne s'adressent la parole qu'une seule fois, obligés qu'ils sont de dialoguer par personne interposée. Chacun va prendre donc l'animatrice pour son destinataire direct, ce qui leur permet parfois de passer insensiblement du thème imposé à un thème plus proprement « relationnel ». En voici quelques exemples :

Après avoir montré quelle sera pendant son mandat la position de la Roumanie à l'égard de l'UE et des Etats Unis, T.B. ajoute :

**T. Bănescu** : - Deasupra tuturor e însă modul cum faci politică externă. Ea trebuie făcută cu demnitate, fără a da contracte pentru a face poze cu lideri politici din toată lumea, ci avînd performanță la tine acasă.

Cette profession de foi politique dissimule une critique à l'adresse du leader social-démocrate : l'acte directif à portée générale « la politique externe, on doit la faire avec dignité » est une allusion assez transparente aux actions du premier ministre.

Répondant à son tour à la question portant sur sa future politique externe, A.N., encore premier ministre, se hâte d'enchaîner sur le thème lancé par T. B. Il va procéder lui aussi, de manière allusive, à une critique du comportement de son adversaire, mais, visiblement irrité par une nouvelle intervention de ce dernier, il va pousser la critique jusqu'à l'insulte.

**A. Năstase** : In ce privește atitudinea viitoare, e important ca liderul țării să nu jignească liderii occidentali, să aibă relații bune cu liderii europeni.

**T. Bănescu** : Și să le dea cît mai multe contracte.

**A. Năstase** : Ca liderii străini să nu ne bată obrazul nouă datorită obrazului gros al unora dintre cei care nu știu să le vorbească.

**T. Bănescu** : Și pentru asta să le dea contracte de miliarde fără licitație.

En roumain, dire à quelqu'un qu'il a *un obraz gros* c'est le traiter de grossier et d'effronté, offense à laquelle T.B. se contente de répondre par l'ironie.

Lorsqu'on demande aux candidats de commenter le message des présidents Iliescu et Constantinescu, A.N. se met à brosser le portrait du président qu'il se propose d'être, sans omettre de pointer les "réussites" de son précédent mandat et surtout de jeter une pierre dans le jardin libéral-démocrate :

**A. Năstase** : - ...echipa mea de guvernare care a reușit să rezolve multe din lucrurile rămase din guvernarea dezastruoasă din 1997-2000.

Qualification dénigrante à l'adresse de son ex-équipe gouvernementale, que T.B., bénéficiant d'un second droit de réplique, va réfuter énergiquement par une négation polémique. Pour convaincre son auditoire du contraire, il va déployer toute une rhétorique : répétition, parallélisme syntaxique et, pour finir, une ironie cinglante à l'adresse du gouvernement PSD : « La grande performance du PSD a été de nous conduire sur la dernière place ».

**T. Bănescu** : N-a fost o guvernare dezastruoasă. S-a mediatizat eronat. A fost guvernarea care a lichidat Bancorex-ul și Banca agricolă în urma fraudelor comise de PSD, a fost guvernarea care și-a asumat restructurări de mari societăți. A fost

guvernarea care a generat prima creștere de 1,5 la sută a produsului intern brut. Dâșii n-au contribuit cu nimic la aceasta. A fost guvernarea care a început negocierile cu UE și a plecat cu șase capitole încheiate ca și Bulgaria. Marea performanță a PSD-ului a fost de a ne conduce pe ultimul loc.

Ce format est inévitablement associé au trope communicationnel, qui, dans *Seara președinților* intervient à deux niveaux : dans la relation entre les acteurs de l'émission et le public téléspectateur - dont on veut fournir une projection à travers le public du plateau - et dans la relation entre les invités eux-mêmes, dont le discours, souvent purement dénotatif, est constamment traversé par une visée relationnelle. Aussi, le dialogue coopératif avec l'animatrice sur les questions actuelles de la société roumaine se double d'un échange d'accusations, d'incriminations voire d'offenses entre les deux principaux aspirants au fauteuil présidentiel, échange qui met à jour l'irréductible désaccord né de leur rivalité politique.

## **2. L'interaction verbale comme espace hétérogène. L'exemple du dialogue dramatique**

Pour aborder certains phénomènes découlant du caractère hétérogène de l'interaction verbale, nous avons mis à profit les propositions de Robert Vion, pour qui « l'interaction est le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social » (1992 : 93).

L'interaction joue donc un rôle déterminant dans la formation de notre personnalité ainsi que dans la structuration de notre comportement social. En étroite relation avec ce postulat se trouve celui qui porte sur les fonctions de l'interaction : construction du sens, construction des relations sociales et des images identitaires, gestion des formes discursives. Dans la conception de Vion, communiquer veut dire parler d'une certaine position sociale, *remplir un rôle* (institutionnel ou occasionnel) et convoquer son partenaire dans la position corrélative. Toute interaction se construit ainsi à partir de *rapports de places* qui reflètent la relation sociale entre deux sujets. Selon le type d'interaction dans lequel s'engagent les individus et selon les rôles qu'ils adoptent, les rapports de places peuvent changer au cours de la rencontre.

Dans un *cadre interactif* fondé sur des rapports inégalitaires, l'acteur en position basse peut recourir à une stratégie qui consiste à adopter des rôles occasionnels susceptibles d'infléchir les rapports établis. L'interaction traverse plusieurs phases au cours desquelles le dédoublement des positions énonciatives et l'hétérogénéité des images de locuteur et d'interlocuteur déterminent un

changement progressif des rapports de places. La complexité de *l'espace interactif* est indissociable du caractère polysémiotique de la communication, qui se traduit au niveau du texte dramatique par l'action conjointe du dialogue et des didascalies. Le texte dramatique en question est *Les Parents terribles* de Jean Cocteau, notamment la scène IV du premier acte, que nous avons analysée dans un récent travail dont voici un fragment.

Michel, qui pour la première fois de sa vie a découché sans prévenir, entreprend, dans un face-à-face avec sa mère, d'expliquer les raisons de sa conduite. Mais, au-delà de l'explication et de l'aveu, le véritable enjeu de cette discussion est pour Michel de reconstruire sa relation avec sa mère. Car son aveu et surtout son projet de mariage vont entraîner, sur le plan de l'interaction, un changement des rapports de place et des images identitaires.

Le cadre interactif de la scène est constitué par le rapport complémentaire mère/fils, rapport qui se traduit par une attitude autoritaire de la part de la mère et une attitude de soumission complaisante de la part du fils. Ce rapport de places est déterminé par l'histoire interactionnelle (Golopenția 1988) dans laquelle s'inscrit la rencontre, par les représentations que les deux personnages se font d'eux-mêmes et de leur partenaire discursif. C'est le dialogue de la scène II entre la mère de Michel, Yvonne, et sa sœur Léo qui éclaire l'histoire des rapports entre mère et fils. Léo reproche à Yvonne de voir toujours en Michel un enfant et d'utiliser toute sorte de prétextes pour l'empêcher de prendre du travail, de peur qu'il ne s'avise un jour de « prendre le large » pour vivre à ses propres comptes. Les liens de camaraderie sous lesquels Yvonne tente de dissimuler son amour possessif, en se faisant appeler « Sophie » par son « Mik », ne sont que pure illusion, car elle n'y voit qu'un moyen de s'assurer le contrôle total de la vie de son fils.

Très attaché à sa mère, Michel a accepté jusqu'ici de bon gré le rôle de fils débonnaire, mais le désir de vivre dorénavant sa vie à côté de la femme aimée lui fait tenter de corriger sa position. Redoutant les effets de son aveu, Michel mettra tout en œuvre, ajoutant les gestes aux paroles, pour ménager les sentiments d'Yvonne et la convaincre de son amour filial. Sa stratégie consiste à conduire simultanément deux rapports de places en doublant le rôle institutionnel d'un rôle occasionnel.

Leur interaction traverse, dans la scène IV, trois stades, revêtant trois formes successives : conversation, discussion, dispute. La *conversation* est une interaction à finalité interne, puisqu'elle est centrée sur la relation interpersonnelle ; elle n'a ni but ni thème explicite, d'où son caractère informel et spontané. La *discussion* comporte à la fois une finalité interne et une finalité externe : une finalité interne dans la mesure où elle est centrée sur le contact et la réaffirmation des liens interpersonnels et une finalité externe dans la mesure où elle comporte des enjeux

pratiques ou symboliques. La *dispute* est, dans les termes de Vion (1992 : 139), « la forme ultime de la discussion avant qu'elle ne dégénère dans la violence », c'est-à-dire une interaction nettement conflictuelle. Elle se caractérise par la fréquence des FTAs<sup>2</sup> qui mettent en péril les images des interactants, entraînant parfois des dérapages qui conduisent à la violence (verbale et même physique).

Par sa vocation de gratuité et de symétrie, la conversation s'avère le cadre idéal pour mettre en place des rapports égalitaires.

Tâcher de réaffirmer des liens interpersonnels avant d'attaquer une question ardue qui pourrait les mettre en danger est une pratique assez courante. Dans sa tentative de construire, au cadre du rapport autorité/obéissance, des rapports plus égalitaires, Michel joue tour à tour sur la camaraderie et la galanterie... Ainsi, les rapports de places se multiplient : au rapport institutionnalisé mère/fils s'ajoutent deux rapports occasionnels : l'un basé sur la camaraderie et l'autre sur une galanterie factice, de sorte que le rapport complémentaire se voit contrecarré par des rapports symétriques. Les formes d'adresse varient en conséquence : si le rôle de camarade s'assortit du tutoiement et de l'appellation *Sophie, ma petite Sophie adorée*, celui d'homme galant s'associe au *vous* et à des expressions telles *chère Madame, je vous regarde du coin de l'œil*.

Michel. – Sophie ! Ma petite Sophie adorée. Tu m'en veux ? (Il s'élançe, l'embrasse de force.)

Yvonne. - Tu ne peux pas embrasser sans bousculer, sans vous tirer les cheveux. (Michel continue.) Ne m'embrasse pas dans l'oreille, j'ai horreur de ça ! Michel !

Michel. - Je ne l'ai pas fait exprès.

Yvonne. - Ce serait le comble !

Michel, se reculant, et sur un ton de farce. - Mais... Sophie...Que vois-je ? Vous avez du rouge aux lèvres !

Yvonne. – Moi !

Michel. - Oui, toi ! et de la poudre. En voilà des manières. Et pour qui tous ces frais ? Pour qui ? C'est in-cro-yable... du rouge, du vrai "rouge baiser".

Yvonne. - J'étais livide. J'ai craint d'effrayer ton père.

Michel. - Ne l'essuie pas. Ça t'allait si bien!

Yvonne. - Pour ce que tu me regardes. [...]

---

2 FTAs signifie *Face Threatening Acts*, terme technique dont se servent les interactionnistes pour désigner les actes de parole qui menacent les faces des interlocuteurs : la face positive ou la face négative. La face positive correspond aux images valorisantes que l'on tente de donner de soi-même dans l'interaction, alors que la face négative réfère aux "territoires du moi".



Michel. - Erreur, chère Madame. Je vous regarde du coin de l'œil - et je trouvais même que vous vous négligiez beaucoup. Si vous me laissez vous coiffer, vous maquiller...

Yvonne. - Ce serait du propre.

Michel. - Sophie, tu boudes ! Tu m'en veux encore.

Yvonne. - Je suis incapable de boudier. Non, Mik, je ne t'en veux pas. J'aimerais apprendre ce qui se passe.

Michel. - Patience. Et vous apprendrez tout.

Yvonne. - Je t'écoute.

Michel. - Pas d'air solennel, maman ! Pas d'air solennel ! [...] Jure-moi de ne pas prendre l'air famille, de prendre l'air roulotte. Jure-moi que tu ne pousseras pas de cris et que tu me laisseras m'expliquer jusqu'au bout. Jure-le.

(*Les Parents terribles*, pp. 40-41)

En adoptant ces rôles occasionnels, assortis de marques de tendresse, Michel essaie d'amadouer Yvonne, de flatter sa face positive. Il sent vaguement que sans lui faire changer d'attitude, il ne saurait procéder à l'aveu, d'où une série d'injonctions revêtant au début une forme indirecte (*tu m'en veux ?, tu boudes, tu m'en veux encore*) puis la forme d'une demande tout à fait pressante (*pas d'air solennel!, jure-moi de ne pas prendre l'air famille...*).

Yvonne perçoit un reproche dans les objurgations de Michel, auquel elle ne tardera pas à répondre par ses propres reproches, toujours à partir d'une position d'autorité :

Yvonne. - Enfin, bref, je te permets de m'appeler Sophie mais je t'ai trop laissé la bride sur le cou et je n'ai pas surveillé ton désordre. Ta chambre est une écurie... laisse-moi parler... une écurie ! On en est chassé par le linge sale. (ibidem, p.42)

Elle lui reproche de continuer, à son âge, de se conduire en enfant, bien qu'au fond de son âme, elle n'ait jamais cessé de le considérer comme tel. Et, comme Yvonne ne cache pas la peine qu'elle a eue un jour en se retrouvant devant un jeune homme qui se moquait de ses gestes maternels, Michel va se risquer à jouer un troisième rôle, celui de l'enfant de jadis :

Michel. – Sophie ! Laisse-moi monter sur ton lit ; j'ôte mes souliers... Ah ! Me fourrer près de toi, mettre mon cou sur ton épaule. (Il le fait.) Je n'aimerais pas que tu me regardes. Nous regarderons ensemble droit devant nous la fenêtre de l'immeuble d'en face, la nuit. Chevaux de roulotte pendant une halte. Hein ? (*Les parents terribles*, p. 43)

Michel met en œuvre toutes les ressources dont il dispose pour forcer Yvonne à l'écouter et infléchir sa position. Après avoir adopté des rôles destinés à contrecarrer les rapports d'autorité et de domination, il exploite le pouvoir de suggestion des mots autant que celui des gestes et des postures pour recréer entre sa mère et lui une proximité physique et psychique.

La discussion qui s'ensuit consacre la nature complémentaire du cadre interactif, révélant en même temps que la relation mère/fils se trouve dans une impasse. La manière dont Michel présente sa bien-aimée, et plaide la cause de son mariage ne convainc pas Yvonne qui y oppose une série d'objections, dont certaines particulièrement blessantes pour le jeune amoureux. Au fond, le vrai désaccord entre la mère et le fils se situe ailleurs : Yvonne ne veut pas renoncer à son emprise sur Michel, or Michel est sur le point de se soustraire à cette emprise.

On perçoit facilement dans cette impasse une source de conflit potentiel. Du reste, tout au long de la discussion, le conflit couvait déjà sous les cendres et finira par éclater dans la dernière partie de la scène où l'interaction va revêtir la forme d'une dispute. Au cours de la discussion, le cadre interactif est étayé par des actes de parole qui soulignent les rapports dissymétriques entre la mère et le fils. La plupart des actes d'Yvonne fonctionnent comme des taxèmes de position forte<sup>3</sup> et donc comme des FTAs : reproches, récriminations, réfutations. Michel y répond par des justifications, des flatteries et autres tentatives de détendre l'atmosphère. Mais il va rejeter avec indignation les remarques dévalorisantes, voire insultantes dont Yvonne traite son expérience (*mic-macs ignobles, histoire dégoûtante*), sa bien-aimée (*vieille femme aux cheveux jaunes*) et lui-même (*petit imbécile tombé entre les griffes d'une femme plus vieille que lui*). Ce sont surtout ces axiologiques négatifs qui acheminent progressivement la discussion vers la dispute et les rapports coopératifs vers des rapports conflictuels.

### **3. Dialogisme et polyphonie dans leurs rapports à l'interaction verbale**

#### **3.1. Le dialogisme comme interaction verbale**

Nous avons abordé également, dans les travaux relevant de la linguistique textuelle, les concepts de dialogisme et de polyphonie, qui ont des rapports directs avec l'interaction verbale. Le dialogisme a été défini par Bakhtine/Voloshinov en

---

<sup>3</sup> *Taxèmes* est le terme dont se sert Kerbrat-Orecchioni (1992) pour désigner les marques dénotant la position que les interactants occupent sur l'axe vertical de la relation interpersonnelle (fort vs faible, position haute vs position basse). Ces marques mobilisent des signes appartenant à tous les canaux de communication : le verbal, le paraverbal et le non verbal.

1929/1977 par le biais de la philosophie du langage et repris par Bakhtine en 1979/1984, au cadre de la théorie du langage artistique.

L'orientation dialogique est un phénomène propre à tout discours, selon Bakhtine. Un discours ne peut parvenir à s'individualiser qu'à travers une vive interaction avec d'autres discours : il ne fait pas que répondre à un discours antérieur (*dialogisme interdiscursif*), il anticipe sur un discours à venir, essaie de le provoquer, d'aller à sa rencontre (*dialogisme interlocutif*). Dans cette perspective, un énoncé est « un maillon dans la chaîne de l'échange verbal d'une sphère donnée » (1984 : 298), et ses limites sont déterminées par l'alternance des sujets parlants. Mais cette alternance ne repose pas sur une succession de tours de parole qui se répondent comme les répliques d'un dialogue. À la différence du *dialogisme externe*, le *dialogisme interne* suppose que cette alternance des sujets parlants a lieu au sein d'un discours monologique. On pourrait imaginer ainsi, à la suite de Bakhtine (1970 : 274), un dialogue entre deux personnes, dont on omettrait les répliques du second interlocuteur sans que cela nuise à la cohérence et au sens global du dialogue. Bien que non audibles, les paroles du second interlocuteur exercent une influence palpable sur les paroles du premier interlocuteur. Quoiqu'on ait affaire à un monologue, on a l'impression d'assister à un échange de paroles, à un *dialogue dissimulé*. Le texte servant de "cadre scénique" au discours narratif dans *La chute* d'Albert Camus en fournit un des meilleurs exemples.

Jean-Baptiste Clamence, juge-pénitent vivant depuis dix ans à Amsterdam, propose au compatriote qu'il rencontre dans un bar de lui servir d'interprète auprès du gérant de l'établissement, surnommé « gorille ». Le fragment ci-dessous construit un échange *sui-generis*, celui des présentations, moment important dans la construction de la relation interpersonnelle.

On nous apporte enfin notre genièvre. À votre prospérité. Oui, le gorille a ouvert la bouche pour m'appeler docteur. Dans ces pays, tout le monde est docteur ou professeur [...]. Au demeurant, je ne suis pas médecin. Si vous voulez le savoir, j'étais avocat avant de venir ici. Maintenant, je suis juge-pénitent.

Mais permettez-moi de me présenter : Jean-Baptiste Clamence, pour vous servir. Heureux de vous connaître. Vous êtes sans doute dans les affaires ? À peu près ? Excellente réponse ! Judicieuse aussi ; nous ne sommes qu'à peu près en toutes choses [...]. Permettez-moi de vous poser deux questions et n'y répondez que si vous ne les jugez pas indiscrettes. Possédez-vous des richesses ? Quelques-unes ? Bon. Les avez-vous partagées avec les pauvres ? Non. Vous êtes donc ce que j'appelle un saducéen. Si vous n'avez pas pratiqué les Ecritures, je reconnais que vous n'en serez pas plus avancé. Cela vous avance ? Vous connaissez donc les Ecritures ? Décidément, vous m'intéressez.

Quant à moi... eh bien, jugez vous-même [...]. Mon métier est double, voilà tout, comme la créature. Je vous l'ai déjà dit, je suis juge-pénitent. Une seule chose est simple dans mon cas, je ne possède rien. Oui, j'ai été riche, non, je n'ai rien partagé avec les autres. Qu'est-ce que cela prouve ? Que j'étais aussi un saducéen...

(*La chute*, p.12-14)

C'est là un passage du 1er chapitre du roman, où presque chaque énoncé marque la trace d'un échange de paroles. Ce type à part de relation interlocutive traverse d'un bout à l'autre le texte qui met en scène le récit de Jean-Baptiste Clamence, conférant un dialogisme marqué à un discours *a priori* monologique.

C'est l'interpellation et le mode discursif allocutif qui concourent ici à la construction d'une figure d'allocutaire dont la présence reste implicite mais dont les interventions laissent des traces dans le discours du locuteur-narrateur. Ce dernier reconstruit une à une les répliques de l'autre par des reprises diaphoniques (*à peu près ?*, *quelques-unes ?*, *non, cela vous avance ?*), par des actes de confirmation (*oui, le gorille a ouvert la bouche ; oui, j'ai été riche*) ou d'infirmité (*non, je n'ai rien partagé...*). En revanche, l'énoncé "Au demeurant, je ne suis pas médecin" semble répondre à une question implicite de l'interlocuteur, comme l'indique la formule *si vous voulez le savoir* à fonction phatique.

Quant aux questions du locuteur-narrateur, elles servent plutôt à provoquer le discours de l'autre (*possédez-vous des richesses ?*, *les avez-vous partagées ?*) À ces procédés s'ajoutent des marqueurs typiquement dialogaux : des phatiques (*à votre prospérité, voilà tout*), des régulateurs (*excellente réponse, bon*) et des connecteurs discursifs (*enfin, eh bien, donc, décidément*). Le discours romanesque force ainsi les limites qui séparent dialogisation externe et dialogisation interne, ce qui justifie pleinement le label « dialogue dissimulé » assigné par Bakhtine.

### 3.2. La polyphonie comme dialogue cristallisé

Si Bakhtine est le promoteur du concept littéraire de polyphonie, Ducrot est l'auteur d'une théorie polyphonique de l'énonciation. Dans cette perspective, l'énonciation, telle que décrite par le sens de l'énoncé, apparaît « comme une sorte de dialogue cristallisé où plusieurs voix s'entrechoquent » (Ducrot 1984, *Avant-propos*). On pourrait dire que la grande originalité de la théorie polyphonique réside justement dans ce *dialogue cristallisé* qui semble reproduire *mutatis mutandis* le dialogisme constitutif du discours.

Interpréter le sens d'un énoncé suppose entre autres identifier les causes et les sources de l'énonciation. La principale source en est le locuteur qui met en scène divers énonciateurs dont il organise les points de vue. Le concept d'énonciateur

permet de rendre compte des situations où un locuteur rapporte un point de vue qui n'est pas le sien et dont il se distancie. Mais il y a aussi des situations où le locuteur primaire tient à se dissocier d'autres locuteurs, dont il fait entendre la voix dans son discours. Le point de vue du locuteur se construit *en interaction* avec les points de vue des énonciateurs et des locuteurs qu'il met en scène dans son discours.

Ainsi, tout discours tenu par un locuteur primaire (Loc) se construit par enchâssements successifs de points de vue représentés (e1, e2, e3...) ou de points de vues cités (loc1, loc2, loc3...), et c'est comme une confrontation entre points de vues que se définit finalement tout débat, toute polémique, qu'ils se réalisent dans les cadres du dialogisme externe ou interne.

Nous avons mis à profit le modèle d'Oswald Ducrot (1984) dans les travaux sur l'organisation polyphonique de l'argumentation et sur la représentation du discours dans les textes journalistiques. Nous avons analysé les rapports entre organisation polyphonique et argumentation dans le contexte socio-discursif de la presse d'information générale. Le genre de discours - chronique et tribune - rattache les textes analysés au mode discursif de l'événement commenté qui se caractérise par la multiplicité des instances énonciatives mises en scène à travers l'interaction des points de vue et des positions argumentatives (cf. Charaudeau, 1997 et Matar et Chauvin-Vileno, 2006).

Dans l'analyse des articles, nous avons opéré avec un set de concepts relevant de la pragmatique textuelle :

- Loc, pour locuteur primaire ou enchâssant ;
- loc1, loc2, etc., pour locuteur secondaire ou enchâssé ;
- E, pour énonciateur primaire ;
- e1, e2, etc., pour énonciateur enchâssé ;
- pdv, pour point de vue.

L'interaction des points de vue dans les articles d'opinion peut donner lieu à une construction argumentative ou conférer tout simplement au texte une dimension argumentative. Dans un cas, le discours met en place deux thèses qui s'affrontent, cherchant à susciter l'adhésion du public, tandis que dans l'autre, il se contente de susciter une réflexion, d'« infléchir des façons de voir et de sentir » (Amossy, 2006 : 1).

Pour illustrer l'interaction des points de vue dans un texte à dimension argumentative nous avons choisi une tribune signée par un enseignant, auteur de manuels. Elle a été publiée dans *Le Figaro* en septembre 2009 sous le titre *Langue et culture sont indissociables !*

L'orthographe française serait extrêmement compliquée et des plus incohérentes. Quasiment impossible à enseigner et inaccessible aux apprenants, voire à l'utilisateur moyen de la langue. Ce sont là des appréciations outrancières, inexactes, s'accompagnant dès lors de propositions de rationalisation excessives.

On ne niera pas l'existence de graphies aberrantes, d'accentuations disparates... Toutefois, un certain nombre de ces discordances et singularités ne sont pas de pures fantaisies [...]. Encore faudrait-il enseigner ces constantes orthographiques, et, bien sûr, tous les principes de base, dès la fin du primaire... ou au début du secondaire. Mais les professeurs des écoles ont-ils eux-mêmes bénéficié d'un enseignement suffisant, en heures et en moyens, leur permettant de transmettre à leur tour ce pilier de l'instruction : la maîtrise de la langue, orthographe comprise ?

La récurrence de ces remarques amène à se poser des questions sur l'enseignement de l'orthographe, sur les méthodes et sur le nombre d'heures consacrées à l'acquisition du français. Nous disons bien « du français », car l'orthographe n'est pas séparable de la connaissance générale qu'on possède de sa langue. Tout s'imbriquant et s'interpénétrant, on constate que l'appauvrissement patent du vocabulaire et de la culture générale va de pair avec la perte croissante de l'orthographe [...].

Nous n'adhérons pas à une réforme radicale de l'orthographe, qui détruirait les références à l'étymologie, à des notions historiques, géographiques, littéraires..., qui empêcherait l'acquisition simultanée de l'orthographe et de pans entiers de la culture générale [...].

L'Éducation nationale a pour devoir de former des citoyens qui aient à la fois des têtes bien faites, capables de raisonner, et des têtes bien pleines... Ce n'est pas en enseignant des absurdités ou en nivelant « par le bas » que l'on atteindra cet objectif conforme aux idéaux républicains, conforme à la volonté (abandonnée alors ?) d'amener tout le monde au plus haut niveau d'instruction et de culture possible...

*(Le Figaro du 28 sept. 2009, page "Débats et opinions")*

L'idée centrale de cet article est que l'orthographe est inséparable de la connaissance générale qu'on possède de sa langue, et la connaissance de la langue est inséparable à son tour de la culture générale. Si l'on veut préserver les liens entre langue et culture, on doit s'opposer à une réforme radicale de l'orthographe.

Nous avons commencé par identifier les marqueurs polyphoniques que nous énumérons dans l'ordre où ils se succèdent dans le texte: (1) conditionnel d'altérité énonciative; (2) négation à fonction concessive; (3) adverbe concessif et négation polémique; (4) conditionnel injonctif et modalisateurs; (5) connecteur argumentatif et interrogation; (6) marqueur confirmatif et discours direct; (7) négation et modalisateur; (8) modalisation autonymique et négation; (9) suite de négations polémiques; (10) maxime détournée; (11) clivage et négation polémique; (12) incidente interrogative.

Le premier paragraphe et le début du deuxième construisent le pdv des adeptes d'une réforme radicale de l'orthographe (e1) : ce sont eux qui qualifient l'orthographe actuelle de « compliquée, impossible à enseigner, inaccessible et incohérente... ». Ce pdv est repris par l'énoncé négatif à valeur concessive « *On ne niera pas l'existence de graphies aberrantes [...]* »

L'énonciateur primaire E, c'est-à-dire le pdv de Loc, apparaît dès le premier paragraphe en réplique au pdv des adversaires de l'orthographe actuelle (e1). E se traduit par un acte indirect de réfutation qui passe par une assertion évaluative-critique : « Ce sont là des appréciations outrancières, inexactes, s'accompagnant dès lors de propositions de rationalisation excessives ».

Dans le paragraphe suivant, l'acte de réfutation est direct, car il revêt la forme d'une négation polémique : « Toutefois, un certain nombre de ces discordances ne sont pas de pures fantaisies ». Le pdv que Loc oppose à la position radicale des adeptes d'une orthographe simplifiée s'appuie sur quelques exemples qui lui servent d'arguments. La question à valeur délibérative de (5) fournit un autre argument en véhiculant le présupposé (e2) que les enseignants ou du moins certains d'entre eux ont pu être privés eux-mêmes d'un enseignement qui leur permette de transmettre "la maîtrise de la langue et de l'orthographe".

L'énoncé qui vient étayer ce présupposé (« *En effet, lorsque je fais le corrigé commenté des très nombreuses dictées...* ») construit, tout comme les arguments que Loc vient d'avancer à l'appui de l'orthographe actuelle, une figure de locuteur expert dans cette matière, qui va devenir désormais la figure dominante. Il s'ensuit que E joue de la posture de surénonciateur (cf. Rabatel, 2005) et ce dans une mesure qui ne laisse pas beaucoup de place à la confrontation d'idées inhérente à une construction argumentative.

Les actes de parole qui mettent en scène le pdv de l'énonciateur primaire le confirment :

- la suggestion que Loc adresse dès le début aux responsables pédagogiques et aux enseignants par un énoncé au conditionnel, marqueur d'acte directif indirect (« encore faudrait-il enseigner ces constantes orthographiques ») ;
- les questions délibératives dont Loc se sert pour suggérer l'idée que l'enseignement de l'orthographe ne bénéficie pas de l'attention et des moyens qu'il mérite. En formulant ses questions de manière explicite en (5) et (12) ou sous la forme d'un discours narrativisé (au début du 4<sup>e</sup> paragraphe), Loc construit à chaque fois des énonciateurs qui font écho à ses propres appréhensions ;
- la série des négations polémiques dont se sert Loc pour formuler, dans l'avant-dernier paragraphe, une véritable profession de foi, dont la pertinence est garantie par le statut d'expert qu'on lui assigne. Les négations signalées

en (9) représentent autant de contestations explicites de la position adoptée par les adeptes d'une réforme radicale ;

- les actes directifs indirects marqués par une modalité lexicalisée (*a pour devoir de former*) ou par une assertion négative avec clivage (*ce n'est pas en enseignant des absurdités que l'on atteindra*) construisent dans le dernier paragraphe du texte un discours injonctif-prescriptif que le locuteur/énonciateur primaire adresse en bloc aux responsables de l'Education nationale. Les rapports d'autorité que ce discours établit renforcent la posture de surénonciateur que E adopte dès le troisième paragraphe.

Malgré la présence de nombreuses formes de contestation et le plaidoyer construit en faveur d'une conception raisonnable de l'orthographe, l'auteur de l'article ne va pas jusqu'à engager une vraie polémique avec les adeptes d'une réforme radicale. Si elle ne possède pas une construction argumentative, cette tribune comporte, en échange, une dimension argumentative qui découle de ses normes génériques.

#### **4. L'interaction, réalité fondamentale du langage**

Nos recherches portent autant sur des formes prototypiques d'interaction (débat médiatique ou dialogue dramatique) que sur des phénomènes discursifs ayant des rapports directs avec l'interaction verbale dont ils fournissent une image « aplatie », engendrée par le texte (dialogisme) ou par les structures linguistiques (polyphonie). À une époque où la linguistique européenne était dominée par les thèses saussuriennes fondées sur la centralité du système linguistique, Bakhtine/Voloshinov (1929/1977) avançaient l'idée que l'interaction verbale constitue la « réalité fondamentale du langage ». Et, dans la même foulée, ils posaient la triade *interaction, dialogue, dialogisme*, anticipant de quelques décennies le tournant pragmatique et interactionniste des sciences du langage.

Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue qu'une des formes, des plus importantes, il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot "dialogue" dans un sens élargi [...]. Ainsi, le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à une grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et objections potentielles, cherche un soutien, etc. (Bakhtine/Voloshinov, 1977, p.136).



Ce discours écrit peut être le texte d'un article qui conteste le bien-fondé d'une réforme radicale de l'orthographe au nom de l'idée que *langue et culture sont indissociables*. Ou bien le texte d'un roman comme *La chute* où l'interpellation et le mode discursif allocutif engendrent des structures d'échange qui placent le discours narratif à la limite du dialogisme interne et du dialogisme externe.

Quant aux rapports entre *dialogue et polyphonie*, ils passent déjà pour axiomatiques, quel que soit le point de vue dont on les envisage : théorie littéraire ou théorie linguistique. Dans le roman polyphonique le dialogue est plus qu'un mode de représentation du discours, c'est le principe d'organisation de l'univers fictionnel. Etant donné l'autonomisation du personnage, qui outre son statut d'objet du discours narratif, acquiert le statut de sujet "porteur de son propre discours" (Bakhtine, 1970, p. 9), le dialogue devient le principal moyen de construction du sujet de conscience.

La théorie polyphonique conçoit l'acte d'énonciation dans les termes d'une métaphore théâtrale : le sens est défini comme une représentation de l'acte d'énonciation, une représentation dans laquelle le locuteur met en scène énonciateurs et locuteurs, en organise les points de vue, prenant une position à leur égard. Dans le cas de la négation ou de la concession, par exemple, on a des énonciateurs aux points de vue contradictoires et ce dissensus, le locuteur est amené à le trancher en se ralliant à telle position et en rejetant telle autre. C'est aussi la manière dont fonctionne toute séquence argumentative qui, sous une forme ouverte (construction) ou voilée (dimension argumentative), présente toujours une organisation polyphonique.

Enfin, la polyphonie, phénomène d'hétérogénéité énonciative, trouve son correspondant dans l'hétérogénéité de l'interaction verbale. Il arrive qu'au sein d'une seule et même rencontre coexistent deux ou plusieurs rapports de places et images identitaires, coexistence qui engendre un *espace interactif*. Une scène comme le face-à-face entre mère et fils du premier acte des *Parents terribles* montre comment la pluralité des rôles interlocutifs peut influencer l'évolution des rapports de places et des images identitaires au cours d'une rencontre qui évolue de la conversation vers la dispute. Mais la complexité de l'espace interactif est indissociable du caractère polysémiotique de l'interaction, que le texte dramatique parvient à restituer par l'action conjointe du dialogue et des didascalies.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R., *L'argumentation dans le discours*, Editions Armand Colin, 2006.
- Antona, M.-F., « Typologie des trilogues dans les émissions de plateau », in C. Kerbrat-Orecchioni et Ch. Plantin (Dir.), *Le trilogue*, Presses universitaires de Lyon, 1995.
- Authier-Revuz, J., « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », in *Langages* no. 73, 1984, pp. 98-111.
- Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, NRF, 1984.
- Bahtin, M., *Problemele poeticii lui Dostoievski*, Editura Univers, 1970.
- Bakhtine, M./Voloshinov, V.N., *Le marxisme et la philosophie du langage*, Editions de Minuit, 1977.
- Camus, A., *La chute*, Editions Gallimard, Coll. Folio, 1974.
- Charaudeau, P., *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Editions Nathan/INA, 1997.
- Charaudeau, P., « À propos des débats médiatiques : l'analyse de discours des situations d'interlocution », in *Psychologie française*, tome 38-2, 1993, pp.111-123.
- Cocteau, J., *Les parents terribles*, Editions Gallimard, 1938.
- Ducrot, O., « Analyse de textes et linguistique de l'énonciation », in Oswald Ducrot et alii, *Les mots du discours*, Editions de Minuit, 1980, pp. 7-56.
- Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Editions de Minuit, 1984.
- Florea, L.-S., « Coopération et conflit dans l'interaction médiatique. Un débat politique télévisé : Seara președinților », in L. Ionescu-Ruxăndoiu et L. Hoinărescu (Ed.), *Cooperation and Conflict in Ingroup and Intergroup Communication*. Selected papers from the Xth Biennial Congress of IADA, Editura Universității din București, 2006, pp. 295-308.
- Florea, L.-S., « Organisation polyphonique et argumentation dans deux articles d'opinion », in *Le Discours et la Langue. Revue de linguistique et d'analyse du discours*, Université Libre de Bruxelles, no. 2.2., 2012, pp.77-88.
- Florea, L.-S., *Pour une approche linguistique et pragmatique du texte littéraire*, Presa Universitară Clujeană, 2018.
- Florea, L.-S., « Dynamique des rapports de place et des images identitaires dans *Les parents terribles* de Jean Cocteau », in L. Titieni, L. S. Florea, Y. Goga, S. Pop-Curșeu (Ed.), *Être critique et historien du théâtre aujourd'hui. In memoriam Maria Vodă Căpușan*, Studia Dramatica, vol. LXV, no. 2, 2020, pp. 155-172.
- Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1 *La présentation de soi* ; tome 2 *Les relations en public*, Editions de Minuit, 1973.
- Golopenția, S., « Interaction et histoire conversationnelle », in J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.), *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, 1988, p. 69-81.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, tome 1, Editions Armand Colin, 1990.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, tome 2, Editions Armand Colin, 1992.
- Martel, G. (2000), « Le débat politique télévisé. Une stratégie argumentative en trois dimensions », in Ch. Plantin, M. Doury, V. Traverso (Dir.), *Les émotions dans les interactions*, Presses universitaires de Lyon, 2000, p.239-248.

- Matar, S. et Chauvin-Vileno, A., "Islamalgame, discours représenté et responsabilité énonciative", in *Semen*, no. 22, 2006, p.109-126.
- Rabatel, A., "Analyse énonciative et interactionnelle de la confiance", in *Poétique*, no. 141, 2005, p. 93-113.
- Rabatel, A., *Pour une lecture linguistique et critique des médias. Empathie, éthique, points de vue*, Editions Lambert-Lucas, 2017.
- Rosier, L., "Chaînes d'énonciateurs et modes d'organisation textuels : du DR à la circulation re-marquée des discours", in *Cahiers de praxématique*, no. 45, 2005, p. 103-124.
- Vion, R., *La communication verbale. Analyse des interactions*, Editions Hachette, 1992.

# L'HÉTÉRO-REFORMULATION OU LA NÉGOCIATION DU SENS. INTERACTION VERBALE ET ARGUMENTATION DANS UN DÉBAT TÉLÉVISÉ SUR L'IDENTITÉ ET L'INTÉGRATION

Houda LANDOLSI<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *Hetero-reformulation as a negotiation of meaning strategy. Verbal interaction and argumentation in a televised debate on identity and integration issues.* This paper approaches the question of interaction through the phenomenon of reformulation, or more specifically hetero-reformulation, in a televised debate involving issues of identity and integration. The analysis will show that in a reformulation, semantic equivalence between the source utterance and the reformulated utterance does not necessarily imply argumentative co-orientation; and that the paraphrastic reformulation may also indicate a lack of commitment to the utterance. Reformulation enables speakers to negotiate not only the content of the utterances and the direction the debate will take, but also the types of interactions within which they unfold.

**Key-words:** auto-/hetero-reformulation; paraphrastic/non paraphrastic reformulation; enunciative postures; media discourse; integration.

**RÉSUMÉ.** Cet article aborde la question de l'interaction à travers le phénomène de la reformulation, et plus précisément de l'hétéro-reformulation, dans un débat télévisé qui porte sur les questions de l'identité et de l'intégration. L'analyse montrera que dans une reformulation, l'équivalence sémantique, entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, n'implique pas nécessairement une co-orientation argumentative et que la reformulation paraphrastique peut aussi indiquer une non prise en charge énonciative. La reformulation permet aux locuteurs de négocier non seulement le contenu des énoncés et la direction du débat, mais également les types d'interactions au sein desquels ils évoluent.

**Mots-clés :** auto-/hétéro-reformulation ; reformulation paraphrastique/non paraphrastique ; postures énonciatives ; discours médiatique ; intégration.

---

<sup>1</sup> Chercheure postdoctorale, Université d'Uppsala, Suède et Lab. ICAR, Lyon, France.  
E-mail : houda.landolsi@moderna.uu.se



## Introduction

Depuis son apparition comme objet d'étude dans les disciplines de la linguistique et des sciences du langage, la reformulation est souvent vue comme un acte interactionnel par excellence. Déjà, depuis les années 80, Gülich et Kotschi (1987 : 40) introduisent les notions d'auto- et hétéro-reformulations pour distinguer les reformulations que produit le locuteur pour réélaborer son propre énoncé, de celles que produit l'interlocuteur pour co-élaborer l'énoncé du locuteur. L'hétéro-reformulation est donc un travail à deux, une collaboration qui permet la construction du discours.

Malgré l'abondance des études sur la notion de reformulation et la variété des perspectives à partir desquelles la question est abordée, il est encore difficile d'identifier les différentes formes de cet acte et de les repérer dans les discours. Dans le cas particulier des hétéro-reformulations, l'une des difficultés majeures réside, à notre avis, dans les critères permettant de distinguer l'hétéro-reformulation d'autres actes qui lui sont proches, notamment de la réinterprétation, mais également de distinguer les sous-catégories au sein même de la reformulation, à savoir entre reformulation paraphrastique et non paraphrastique.

Si ces distinctions semblent à première vue abstraites, elles sont d'une importance majeure d'un point de vue pragmatique et argumentatif. Le texte analysé dans la présente étude en est la preuve. En se basant sur un débat télévisé sur l'identité et l'intégration, notre analyse essaiera de montrer que dans une interaction directe, reformuler les propos de l'Autre peut avoir d'autres visées pragmatiques que celles d'une auto-reformulation ou même d'une hétéro-reformulation faite dans un cadre différent (par ex. professionnel, didactique ou médical notamment). En effet, une hétéro-reformulation, surtout dans un contexte de débat et donc d'échange polémique, n'est pas un travail de collaboration qui, en rectifiant l'énoncé source, vise à le rendre plus clair ou mieux formulé, mais plutôt une stratégie interactionnelle qui vise à dénigrer son interlocuteur en donnant à son énoncé source une nouvelle interprétation qui va souvent à l'encontre de la première interprétation. L'objectif n'est plus de co-construire le sens original d'une formulation afin de garantir la bonne compréhension permettant une meilleure poursuite de l'interaction, mais plutôt de détruire ce sens et construire un nouveau sens dont les implicites aboutissent à une nouvelle formulation qui est souvent contre-orientée à l'énoncé source.

L'étude revient donc sur la dichotomie paraphrastique/non paraphrastique afin de montrer que si les reformulations paraphrastiques établissent une équivalence sémantique, cette équivalence ne garantit pas nécessairement une co-orientation argumentative. En reprenant presque le même énoncé source, l'interlocuteur le

réorientée, l'insérant ainsi dans un raisonnement argumentatif complexe et élaboré. Tout en croyant à la pertinence de la distinction paraphrastique/non paraphrastique, nous montrerons, par des exemples authentiques, qu'elle nécessite d'être affinée par une analyse de la perspective énonciative, qui permettrait de mieux discerner l'orientation argumentative de l'énoncé reformulé. La théorie des postures énonciatives, élaborée par Alain Rabatel (2012, 2017a, entre autres) dans le cadre de la linguistique de l'énonciation, devrait permettre de mieux discerner les enjeux et les finalités de ce genre d'interactions.

Après une brève présentation théorique de la reformulation et du cadre sémantico-énonciatif de l'analyse, nous exposerons, dans une première partie le rôle déterminant de la reformulation dans la (re)construction de la thématique du débat. Nous analyserons dans la deuxième partie les relations d'équivalence/non équivalence sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé aussi bien que les relations de co- et anti-orientation argumentative. L'analyse montrera que l'équivalence sémantique, aussi paraphrastique qu'elle soit, peut aussi indiquer une non prise en charge énonciative et une distanciation sous la forme de sur-énonciation. Dans la troisième partie, notre intérêt portera sur les valeurs pragmatiques et argumentatives de la reformulation : elle permet de dénigrer l'adversaire en lui attribuant un statut dans l'interaction et dans le monde. Tout en reprenant presque à l'identique la définition de son adversaire, le locuteur redéfinit le référent extralinguistique sujet de la conversation (incarné dans le *tu*), en lui attribuant de nouvelles caractéristiques.

### Présentation du texte

L'étude, qui se veut qualitative, analyse un seul texte oral, un épisode de l'émission *L'Heure des Pros*, diffusé en direct sur les antennes de CNews le 19/03/2019 et mis en ligne sur YouTube le 20/03/2019. La vidéo, d'une durée de 77min31s., est un débat entre Éric Zemmour (présenté comme « journaliste, éditorialiste, polémiste ») et Yassine Belattar (« humoriste, polémiste, mais aussi un homme engagé ») sur la question « Qu'est-ce qu'être Français aujourd'hui ? »<sup>2</sup>. Le présentateur-moderateur du débat, Pascal Praud, ouvre le débat par une présentation biographique des deux invités qu'il définit d'emblée comme « deux enfants de France/j'allais dire de la République » (00min05s.). Les intervenants affirment avoir des activités préexistant à l'interaction mais la légitimant : sans être politiciens de profession, les deux hommes se présentent comme engagés.

---

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=jaRuq4U8\\_OM&t=675s](https://www.youtube.com/watch?v=jaRuq4U8_OM&t=675s)

Le modérateur intervient très peu et semble préférer s'éclipser, laissant la parole et même le partage du temps aux invités eux-mêmes. Il en résulte une succession d'interruptions et de chevauchements, mais également un face-à-face presque sans médiateur, un dialogue entre deux sujets et un affrontement direct, entre deux points de vue strictement opposés.

Le débat est une forme d'interaction verbale assez particulière. L'échange se déroule à un espace public et s'établit entre des partenaires qui y participent activement. Le plateau se présente comme un territoire neutre dans lequel deux acteurs se disputent la victoire, armé chacun de ses propres arguments. Le décor, l'installation des invités, du présentateur et des caméras, l'absence du public (symbole du spectacle) créent un cadre spatial permettant la « spectacularisation du réel » (Charaudeau, 1995 : 67). L'installation des invités suggère une relation de symétrie entre les deux invités et contribue à la création de l'image d'un espace libre et démocratisant.

Comme le précise Vion (1996 : § 1-2), l'interaction verbale implique deux niveaux distincts mais intrinsèquement liés : la relation sociale et la relation interlocutive. La relation sociale est une relation entre sujets qui est déterminée par plusieurs facteurs dont le plus important est le lien qui les unit (degré de parenté, âge, autorité...). La relation sociale est elle-même le cadre dans lequel se construit la relation interlocutive : elle détermine la posture que les sujets adoptent et la façon de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre et donc de gérer le discours. Dans le cadre d'un débat télévisé, la relation sociale est à l'image du positionnement physique des invités : elle est/censée être symétrique.

Dans ce contexte de débat, chaque débateur exerce une double tâche : garantir la continuité de l'échange engagé avec l'adversaire et assurer celle de sa propre argumentation dans l'objectif de convaincre son interlocuteur, mais surtout les téléspectateurs, du bien-fondé de la thèse/l'idéologie qu'il défend.

### **Reformulation et interaction : présentation d'un phénomène langagier**

Si l'on part du constat que le débat est le résultat d'une activité interactive et interactionnelle, on peut en déduire que les deux locuteurs participent dans la construction du sens intégral du discours. Dans cette co-construction du sens, les reformulations jouent un rôle déterminant. Il n'est en effet pas rare que chacun des deux locuteurs reprenne une réplique de son interlocuteur pour enchaîner sur elle et construire son discours à venir. La reprise de la parole d'autrui et sa reformulation est un phénomène langagier qui assure plusieurs fonctions. La reformulation a

d'abord une fonction communicative de base : l'interlocuteur B écoute son interlocuteur A à enchaîne sur son discours permettant ainsi de créer un dialogue et non pas deux monologues qui se développent parallèlement. La reformulation a aussi une fonction discursive : elle permet le maintien de la cohérence thématique du discours. À un niveau pragmatique, elle est un moyen mis à la disposition des débatteurs pour négocier le sens, mais également les rapports de place et de force.

La reformulation peut être définie comme le retour réflexif sur une première formulation dans l'objectif d'en modifier un des aspects. La reformulation associe un énoncé source et un énoncé reformulé et se présente, dans sa forme standardisée, comme suit :

énoncé source (ÉS) – (marqueur de reformulation) – énoncé reformulé (ÉR)

Dans l'espace francophone, les études sur la reformulation sont abondantes<sup>3</sup>. L'accent était surtout mis sur l'identification des caractéristiques syntaxiques et sémantico-pragmatiques de la reformulation (ex. Rossari, 1990 ; Landolsi *et al.* (éds.), 2019). Sur le plan formel, l'intérêt porte spécifiquement sur le maintien/non maintien de la construction syntaxique, sur la présence obligatoire/non obligatoire du marqueur, sur les marqueurs de reformulation, leur typologie et leurs caractéristiques (ex. Roulet 1987 ; Rossari 1994), etc. Les études se sont également intéressées aux fonctions textuelles et pragmatiques qu'assure une reformulation, notamment l'élaboration, la correction, la rectification, la définition, le résumé (ex. Steuckardt, 2007 ; Kara (éd.), 2007), aussi bien qu'à ses rôles énonciatifs (ex. Le Bot *et al.* (éds.), 2008 ; Landolsi, 2022).

Dans le présent article, nous adoptons les notions d'auto- et hétéro-reformulations reprises par la plupart des études consacrées à la reformulation. Outre la distinction entre auto-reformulation et hétéro-reformulation, nous rappelons également qu'une différence a été établie entre les reformulations auto-initiées, c'est-à-dire déclenchées par le locuteur et hétéro-initiées, déclenchées par son interlocuteur.

Les courants linguistiques francophones, et notamment L'École de Genève (Roulet, 1987 ; Rossari, 1994), ont fourni un apport déterminant dans la représentation de la reformulation en introduisant les notions de paraphrastique vs non paraphrastique. Alors que la première sous-catégorie lie deux énoncés par une relation d'équivalence sémantique, la seconde se caractérise par l'établissement d'une relation posant un changement de perspective énonciative, et exigeant une certaine distanciation vis-à-vis de la première formulation.

---

<sup>3</sup> Pour un aperçu général sur ce phénomène, voir, entre autres, Rabatel (2017b).



Selon Rossari (notamment 1994), la reformulation non paraphrastique se distingue de sa parente paraphrastique grâce à un autre critère fondamental : celui de la nature du connecteur, obligatoire dans les deux cas, qui relie les deux énoncés. Il s'ensuit que chaque type d'opération est déterminé par les propriétés sémantico-pragmatiques du connecteur qui l'introduit. L'opération est paraphrastique si elle est introduite par des connecteurs tels que *c'est-à-dire*, *autrement dit*, *en d'autres termes*, dont le rôle est de poser une relation d'équivalence sémantique entre les deux énoncés qu'ils relient. Dans la seconde sous-catégorie d'opérations, appelées non paraphrastiques, figurent, entre autres connecteurs, *enfin*, *en fait* et  *finalement*. Bien que la catégorisation des reformulations fondée sur la nature des connecteurs soit facilement réfutable – voir par exemple les études consacrées au connecteur *c'est-à-dire* menées entre autres par Fløttum (1994, 1996), qui ont montré que ce connecteur est polyfonctionnel, et par conséquent n'introduit pas seulement une reformulation paraphrastique –, la distinction entre reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques nous paraît, elle, tout à fait acceptable, car elle permet de mettre en lumière les caractéristiques de deux catégories qui, tout en ayant quelques propriétés communes, sont différentes l'une de l'autre. La distinction n'est pas sans défaut, mais elle a une valeur pratique telle qu'on ne saurait s'en passer pour de premières analyses.

Dans l'espace anglophone, les dimensions textuelles et énonciatives de la reformulation sont souvent déléguées au second rang au profit de la dimension conversationnelle. Dans ce cadre, Deppermann (2011) considère que dans un contexte interactionnel, la reformulation peut être appréhendée selon trois approches :

1. En partant de la définition proposée par Garfinkel & Sacks (1970), l'auteur voit dans la reformulation un des garants assurant l'intelligibilité des échanges entre participants. Des actes comme l'explication, l'explicitation, le résumé et la traduction s'inscrivent dans le cadre de ce phénomène.

2. Heritage & Watson (1979) réduisent le rôle des reformulations produites par l'interlocuteur notamment dans celui de la confirmation du sens voulu par le premier locuteur, en résumant son énoncé ou en en proposant une autre formulation. Cette approche se développe surtout dans un cadre professionnel (notamment en psychothérapie).

3. La dernière approche, celle développée par Schegloff (1972), traite du lien entre un objet/une référence extralinguistique et la manière dont cette référence est formulée.

Le matériau analysé dans la présente étude inscrit l'analyse surtout dans la troisième approche puisque l'objectif de l'hétéro-reformulation est, comme nous allons bien le voir, de co-construire une définition intelligible de référents extralinguistiques, en l'occurrence des individus et des catégories d'individus.

Concentrons-nous maintenant à l'analyse des reformulations, et particulièrement des hétéro-reformulations, dans le débat étudié.

### Reformulation et rethématisation du débat

La question que pose le présentateur-moderateur Pascal Praud pour lancer le débat et qu'il présente comme le thème de la discussion est la suivante : « C'est quoi être Français en deux mille dix-neuf ? ». Éric Zemmour (désormais ÉZ) commence alors son intervention par une longue présentation biographique de Yassine Belattar (YB), qu'il considère comme « un faux comique et un vrai militant » (07min15s.). Cette présentation de l'adversaire est d'une durée assez considérable (de 04min58s. jusqu'à 07min19s.) même si elle est coupée par YB et par Pascal Praud qui lui rappelle le thème du jour « la question elle est importante/(.) c'est quoi un français aujourd'hui// » (05min57s.). ÉZ ignore toutefois ce rappel à l'ordre et continue ainsi :

(1) Séq. 06min01s.-06min57s<sup>4</sup>.

ÉRIC ZEMMOUR

je disais donc/ (.) yassine belattar n'est PAS/ (.) n'est pas/ (.) c'est l'important n'est PAS/ cette qualité/ (.) d'humoriste/ (.) c'est qu'il est euh quelqu'un de beaucoup plus important/ (.) euh qu'on le croit/ [...] il est: l'incarnation: euh de: euh/ (.) comment vous dire// hem/ (.) cette stratégie: que: on appelle la taqiya/ c'est-à-dire la dissimulation/

YASSINE BELATTAR

((rires))

ÉRIC ZEMMOUR

oui oui riez riez yassine belattar/ riez/ (.) riez

YASSINE BELATTAR

((rires)) la taqiya juste on précise ce que c'est//

ÉRIC ZEMMOUR

oui on précise/ (.) c'est la dissimulation qui est ordonnée: aux musulmans dans le coran/ (.) euh pour islamiser/ en douce quand le rapport de force n'est pas favorable\ (.) euh yassine belattar est l'incarnation rigolarde/ (.) et: sarcastique/ (.) de cette taqiya/ (.) euh il est/ (.) euh la version comique/ (.) de tariq ramadan

---

<sup>4</sup> Les normes et conventions de transcription que nous avons adoptées ont été établies par le groupe ICOR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon). Pour de plus amples informations sur ces normes, voir [http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf).

On constate d’abord que ÉZ fait appel à des références (qu’elles soient des notions *taqiya*, *CCIF* ou des noms propres *Tariq Ramadan*, *Rokhaya Diallo*) dont la mention n’est pas accompagnée d’une quelconque explication ou définition : soit que le locuteur présuppose que ces références font déjà partie du bagage encyclopédique de l’interlocuteur et des téléspectateurs ; soit qu’il adopte une stratégie interactionnelle lui permettant de perturber son adversaire et de le brusquer en mettant déjà sur table son argument majeur, ornémenté par des notions assez lourdes : YB, se cachant derrière sa carrière d’humoriste, a pour objectif ultime de contribuer au projet complotiste de l’islamisation de la France.

Le sombre portrait que peint ÉZ de son interlocuteur appelle à une réponse de la part de YB qui essaie de réfuter ces accusations et qui prend le soin de se définir : il se présente comme « français de confession musulmane ». La ‘définition’ que propose YB et sa défense prennent encore cinq minutes (07min20s.-12min19s.), ce qui mène le modérateur à intervenir et poser la question du débat autrement : « il serait intéressant de placer le débat comme ça » et de partir de l’exemple particulier de YB.

Commencer par une présentation de l’adversaire s’est donc avéré une manière très habile de la part de ÉZ pour faire glisser le débat de « Qu’est-ce qu’un Français aujourd’hui ? » à « Qui est Yassine Belattar ? », donc « Yassine Belattar est-il un vrai Français ? » et par extension « Les musulmans de France sont-ils de vrais Français ? » qui semble être finalement le thème de tout l’épisode.

Si l’on part de l’énoncé source de YB « je suis **français de confession musulmane** », nous retrouvons dans le débat plusieurs énoncés reformulés (en gras) qui peuvent être classifiés, soit comme des variantes de l’énoncé source, soit comme des énoncés originaux qui se servent de cet énoncé source comme support.

(2) Séq. 08min27s.-08min37s.

YASSINE BELATTAR

moi je suis là en tant que **français// (.) de confession musulmane**\ (.) vous mettez ça dans l’ordre que vous voulez// (.) je sais que ça vous fait mal/ (.) y a des français/ (.) de confession musulmane\ (.) islamiser la france/ (.) a priori/ (.) je n’ai ni le talent/ ni le savoir pour le faire/(.)

(3) Séq. 09min10s.-09min34s.

ÉRIC ZEMMOUR

monsieur belattar *vous dites je suis français de confession musulmane*\ (.) très bien\ (.) pourquoi vous dites pas/ (.) euh la réalité complète/ (.) *c’est-à-dire que vous êtes franco-/ (.) marocain// (.) que vous avez la double nationalité/* comme TOUS les marocains/

YASSINE BELATTAR	ben oui/ de fait on l'a//
ÉRIC ZEMMOUR	<i>merci/ (.) donc vous voyez//(.). déjà/ (.) déjà vous dissimulez quelque chose/ (.) pourquoi vous le dites pas//=</i>
YASSINE BELATTAR	=non mais attendez/=
ÉRIC ZEMMOUR	non mais pourquoi vous NE le dites pas//=
YASSINE BELATTAR	<i>mais qu'est-ce que vous voulez dire//(.).</i>
ÉRIC ZEMMOUR	<i>je veux dire que <b>vous avez une double nationalité/ (.)</b> et que donc <b>vous avez une double allégeance\ (.)</b></i>
(4) Séq. 10min07s.-10min34s.	
YASSINE BELATTAR	<i>moi je vais même vous dire plus loin que ça// (.) <b>je suis/ (.) ni français ni marocain/ (.) je me revendique même / (.) afro-européen/ (.)</b> vous voyez <b>je fais partie de deux continents\ (.)</b></i>
ÉRIC ZEMMOUR	<i>=vous voyez// (.) déjà on précise/ (.) je vous ai précisé/ (.) vous voyez <b>vous êtes plus déjà français de confession musulmane/ (.) vous êtes afro-/ (.) afro- je sais pas quoi//</b></i>
(5) Séq. 10min30s.-10min50s.	
YASSINE BELATTAR	<i>je vous dis je suis mieux que ça/ (.) <b>je suis pas français et marocain//(.). aujourd'hui je me sens autant malien/ sénégalais/= [...]</b></i>
YASSINE BELATTAR	<i>= ivoirien/camerounais/</i>

Nous pouvons voir que cet énoncé source *je suis français de confession musulmane* donne lieu à une multitude d'énoncés reformulés. Le schéma suivant permettrait de visualiser ces reformulations :

**je suis français de confession musulmane (ÉS).**

↳ **je suis français de confession musulmane (ÉR)**, hétéro-reformulation paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*vous dites*).

↳ **vous êtes franco-marocain (ÉR)**, hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*c'est-à-dire que*).

↳ **vous avez la double nationalité (ÉR)**, hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*que*) par rapport à l'ÉS (**je suis français de confession musulmane**) et auto-reformulation paraphrastique/non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*que*) par rapport à l'ÉR **vous êtes franco-marocain**.

↳ **vous avez une double nationalité (ÉR)** hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*je veux dire que*) par rapport à l'ÉS (**je suis français de confession musulmane**) et auto-reformulation paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*je veux dire que*) par rapport à l'ÉR **vous avez la double nationalité**.

<sup>L</sup> **vous avez une double allégeance** (ÉR) hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*et que donc*) par rapport à l'ÉS (**je suis français de confession musulmane**) et auto-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*que*) par rapport à l'ÉR **vous avez la double nationalité**.

<sup>L</sup> **je suis/ (.) ni français ni marocain/ (.) je me revendique même / (.) afro-européen** (ÉR) auto-reformulation non paraphrastique hétéro-initiée introduite par un marqueur (*je vais même vous dire plus loin que ça*) par rapport à l'ÉS **je suis français de confession musulmane**.

<sup>L</sup> **vous êtes plus déjà français de confession musulmane/ (.) vous êtes afro-/ (.) afro- je sais pas quoi//**(ÉR) hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*vous voyez*) par rapport à l'ÉS (**je suis français de confession musulmane**) et hétéro-reformulation non paraphrastique auto-initiée introduite par un marqueur (*vous voyez*) par rapport à l'ÉR **je suis/ (.) ni français ni marocain/ (.) je me revendique même / (.) afro-européen**.

<sup>L</sup> **je suis pas français et marocain//(. ) aujourd'hui je me sens autant malien/ sénégalais/ ivoirien/camerounais/** (ÉR) auto-reformulation non paraphrastique hétéro-initiée introduite par un marqueur *je vous dis* par rapport à l'ÉS **je suis français de confession musulmane** et auto-reformulation paraphrastique hétéro-initiée introduite par le commentaire *je suis mieux que ça* par rapport à l'ÉS par rapport à l'ÉR **je suis/ (.) ni français ni marocain/ (.) je me revendique même / (.) afro-européen**.

Nous constatons que d'un point de vue formel, toutes ces reformulations sont introduites par des marqueurs, bien qu'elles reposent massivement sur la co-présence de ÉS et de ÉR. Selon la catégorisation traditionnelle, toutes ces reformulations établissent une relation d'équivalence, soit sémantique, soit argumentative. On pourrait donc se poser la question si elles remplissent des fonctions spécifiques dans le discours, mais également dans l'enchaînement argumentatif des deux locuteurs.

Notons tout d'abord que ces reformulations se présentent sous différentes formes : définition (expansion et explication), dénomination (réduction) et variation (de définitions et de dénominations). L'objectif premier de ces reformulations, et spécifiquement des hétéro-reformulations, est de fonder des bases communes et partagées par les deux interlocuteurs sur lesquelles se construit le discours à venir et par rapport auxquelles les locuteurs marquent leur accord ou leur divergence.

Ce qui caractérise toutes ces reformulations, c'est qu'elles sont ce que Steuckardt (2009 : 169) appelle des reformulations en chaîne, dont l'objectif n'est pas de modifier le dire, mais plutôt de modifier la façon dont le référent est présenté et considéré. Bien qu'elles soient en chaîne, ces reformulations engagent « un changement de perspective énonciative » (Rabate, 2017b : 97).

Nous introduisons, à ce stade, la théorie de l'énonciation et des points de vue développée par Alain Rabatel, dans le cadre de la tradition ducrotienne.

Une distinction de base est faite dans ce cadre entre le *locuteur*, défini comme l'instance première qui produit les énoncés et l'*énonciateur*, comme la source des points de vue qui s'expriment à travers la prédication des contenus propositionnels dans un énoncé (voir Rabatel, 2012b). Rabatel distingue aussi l'énonciateur premier (E1), celui « qui réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage » (Rabatel, 2012a : 23), des énonciateurs seconds, présents dans le discours de E1. Alors que l'énonciateur premier joue le rôle d'instance de prise en charge du discours ; les énonciateurs seconds, eux, assument la fonction d'instances internes de validation.

L'énonciateur correspond donc « à une position (énonciative) qu'adopte le locuteur, dans son discours, pour envisager les faits, les notions, sous tel ou tel point de vue » (Rabatel, 2017 : 44). La notion de *point de vue* (PDV) est définie comme

tout énoncé qui prédique des informations sur n'importe quel objet du discours, en donnant non seulement des renseignements sur l'objet (relatifs à sa dénotation), mais aussi sur la façon dont l'énonciateur envisage l'objet, exprimant ainsi un PDV. Le sujet du PDV peut être un individu, un collectif, un anonyme, et il peut exprimer des PDV singuliers ou collectifs, originaux ou stéréotypés. (2017 : 43)

La distinction entre deux niveaux de prise en charge (PEC) explique et justifie les positionnements de l'énonciateur premier par rapport aux énonciateurs seconds (soi-même ou autres que soi). Les positionnements peuvent être soit par *redoublement* (s'ils sont autodialogiques), soit par *dédoublement* (s'ils sont hétérodialogiques). La notion de dédoublement est affinée par celle de postures énonciatives de co-, sur- et sous-énonciation ainsi définies :

La **co-énonciation** est définie comme la coproduction d'un PDV commun et partagé par deux locuteurs/énonciateurs. [...]

La **sur-énonciation** est la coproduction d'un PDV surplombant de L1/E1 qui reformule le PDV en paraissant dire la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative.

Enfin, la **sous-énonciation** est la coproduction d'un PDV 'dominé', L1/E1, le sous-énonciateur, reprenant avec réserve, distance ou précaution un PDV qui vient d'une source à laquelle il confère un statut prééminent. (Rabatel 2012a : 35)

Les reformulations exposées ci-dessus, quel que soit le degré d'équivalence qu'elles véhiculent, permettent aux deux locuteurs d'ajuster les univers de référence et de rendre plus visibles à la fois l'écart du PDV opposé avec la réalité et le bien-fondé de son propre PDV.

Ainsi, par exemple, l'ÉR, **vous êtes franco-marocain** semble être sémantiquement équivalent à **je suis français de confession musulmane** (ÉS) puisque les Français de confession musulmane sont souvent d'origine étrangère, arabe et maghrébine en l'occurrence. Mais les implicites des deux énoncés ne sont pas les mêmes : alors que l'ÉS ne présente le référent qu'appartenant à un seul pays, à savoir la France, tout en ayant la particularité d'avoir une certaine religion ; l'ÉR, lui, présente le référent comme appartenant à deux pays, donc, ayant une double allégeance, donc n'étant pas totalement loyal envers la France (ce qui sera d'ailleurs explicité ultérieurement par ÉZ).

Il y a également dans la reprise de la parole d'autrui une forme de vérification que le sens compris est celui envisagé par le locuteur. Mais cette vérification ne semble pas avoir comme objectif de s'assurer que les interprétations des interlocuteurs de l'ÉS sont, sinon similaires, au moins ressemblantes et d'éviter ainsi les malentendus et les mal-interprétations : l'objectif est plutôt de mettre l'interlocuteur devant l'obligation d'assumer pleinement son énoncé et ses différentes composantes explicites d'abord, mais surtout implicites, et par conséquent, de rendre plus visibles ses éventuelles contradictions. Ces reformulations sont donc sur-énoncées. La dichotomie *reformulation co-énoncée (paraphrastique)* vs *reformulation sur-énoncée/sous-énoncée (non paraphrastique)* a été déjà proposée par Rabatel (2017b : 87). La présente analyse permet même d'aller plus loin et d'émettre l'hypothèse qu'une reformulation paraphrastique n'est pas nécessairement co-énoncée et que, comme la reformulation non paraphrastique, elle peut aussi être sur-énoncée. Dans la partie suivante, nous nous concentrerons sur le rôle pragmatique que jouent ces reformulations sur-énoncées, à savoir la disqualification de l'adversaire.

### **Reformulation et disqualification de l'adversaire**

Les hétéro-reformulations susmentionnées sont souvent accompagnées de commentaires qui reflètent le PDV du locuteur-reformulateur (ÉZ) et donnent des indices sur la position énonciative qu'il adopte. L'explicitation du caractère réflexif de l'acte discursif (le locuteur présente son énoncé comme un retour réflexif sur une ancienne formulation) est l'un des facteurs majeurs permettant la création d'un sur-énonciateur qui jette un regard surplombant sur un déjà-dit. La réflexivité

est détectable grâce à des marqueurs comme *vous dites, vous voyez ?...* Plusieurs énoncés formulés par ÉZ laissent prévoir qu'il est en train de piéger son interlocuteur, dans le sens où il veut lui faire prononcer une conclusion dont les prémisses sont déjà proposées par ÉZ. Ainsi, dans l'extrait transcrit plus haut, *merci ; donc vous voyez//* impliquent que l'interlocuteur YB suit le bon cheminement qu'envisage ÉZ et qu'il s'approche de la conclusion. Quant à la réplique de YB *mais qu'est-ce que vous voulez dire//*, elle implique que le locuteur est conscient que la question a un objectif autre que celui de requête d'information.

Examinons les extraits suivants :

(6) Séq. 27min45s.- 27min58s.

ÉRIC ZEMMOUR

l'islam/ ça nie la liberté individuelle\ d'ailleurs/ y a AUCUNE/ aucun pays arabo-musulman qui soit une démocratie si ce n'est pas un hasard/ (.) à la limite la tunisie essaie lentement/(.) mais ce n'est pas un hasard/ (.) c'est parce que c'est l'islam qui/ (.) empêche le développement de la liberté individuelle

[...]

29min15s.- 29min58s.

YASSINE BELATTAR

ensuite vous partez du principe que déjà vous avez la condescendance de dire/ (.) euh dans les pays musulmans//(..) moi/ (.) mes frontières/ (.) elles vont de dunkerque à marseille/(.) je suis là pour parler de ces pays-là//

ÉRIC ZEMMOUR

*je crois que vous étiez: arabo-européen//*

YASSINE BELATTAR

*non j'ai pas dit arabo=//*

ÉRIC ZEMMOUR

**=africano-européen**

YASSINE BELATTAR

ah vraiment vous avez du mal/ (..) ou **latino-berbère**

ÉRIC ZEMMOUR

**=africano-européen//**

YASSINE BELATTAR

= vous avez vraiment= je trouve ça horrible

ÉRIC ZEMMOUR

**=maintenant vous avez des frontières françaises**  
(sourire))

YASSINE BELATTAR

=vous avez un problème d'oreilles/ moi je vous parle du pays que je connais/ c'est la france/ (..) d'accord// (.) a priori je vous dis vous faites le lien déjà assez systémique entre/ (.) les dealers/ (.) et l'islam

L'assertion de YB *mes frontières/(.) elles vont de dunkerque à marseille/(.) je suis là pour parler de ces pays-là//* est à mettre dans son contexte : en l'invitant à préciser son positionnement par rapport à la thèse selon laquelle « l'islam nie les libertés », YB précise qu'étant Français, il n'est pas apte à commenter l'état actuel des pays musulmans.



Les réponses de YB, et donc les définitions de soi qu'il propose, semblent dépendre de la question posée. La première réponse (Séq. 4) selon laquelle il s'identifie en tant qu'« afro-européen » vise en effet à montrer que ce n'est pas incompatible d'être Français et Marocain et que le sentiment d'appartenance à une civilisation ou à une culture n'est pas exclusif. La deuxième réponse (Séq. 6), elle, est formulée dans un autre contexte : en tant que Français, YB s'estime incapable de justifier ou d'expliquer le comportement des pays arabes et leur peine à devenir démocratiques. Toutefois, dans le passage de la première à la deuxième réponse, YB se contredit ; une contradiction qui est rapidement détectée et signalée par son interlocuteur : *je crois que vous étiez: arabo-européen//*.

Le syntagme verbal *je crois que* indique une activité cognitive tout en introduisant un ÉR. Le verbe sert également de commentaire ironique qui sous-entend la présence d'une contradiction et que le discours présent ne coïncide pas avec le discours prononcé quelques instants plus tôt. Nous pouvons aussi constater une distance dans le temps (et donc dans l'espace) entre les deux énoncés ÉS et ÉR qui rend la présence d'un marqueur/introducteur vitale pour l'identification de la relation de reformulation. Certes, l'équivalence sémantique est forte, mais la distance impose que cette équivalence soit renforcée par l'emploi de différents marqueurs ou expressions : *je crois que ; maintenant*. Ce sont des « marqueurs interactifs » qui permettent, parfois partiellement, de déterminer la fonction donnée par le locuteur à ce que Roulet appelle une « reprise diaphonique » (Roulet, *et al.*, 1985, 69-84).

YB essaie, lui, de rappeler le contexte de l'énoncé présent et le cadre dans lequel il est prononcé. Les énoncés sont certes sous l'influence du contexte d'énonciation, mais ils restent liés à un déjà-dit antérieur dont ils sont vus comme leur continuité. Vus de cet angle, les deux énoncés expriment la non-coïncidence soit du dire, du dit ou du vouloir dire. Dire que ses « frontières vont de dunkerque à marseille » est en contradiction avec l'affirmation qu'il se sent appartenir à deux continents. La stratégie que suit YB pour détourner l'attention de cette contradiction est similaire à celle de ÉZ pour la signaler : le recours à l'ironie (*ou latino-berbère*), aussi bien qu'à la reformulation paraphrastique (*ah vraiment vous avez du mal ÉS - vous avez vraiment [...] vous avez un problème d'oreilles ÉR*).

Comme le précise Tannen (1989 : 109), les différentes catégories de reformulations (et de répétitions) sont des stratégies d'engagements (« involvement strategies ») qui contribuent à la création d'une implication interpersonnelle dans l'interaction. Cette implication ne signifie toutefois pas une coopération : la reprise du discours d'autrui n'est souvent pas pour le bénéfice de celui-ci.

## Reformulation et fortification de la thèse

L'objectif des hétéro-reformulations n'est plus seulement de porter des modifications sur un dit antérieur, mais aussi et surtout sur le référent : elles visent à montrer que YB n'est pas un 'vrai' Français et que sa loyauté n'est pas envers le pays auquel il appartient, mais plutôt envers la communauté religieuse dont il fait partie.

La mise en scène de cette non-coïncidence par ÉZ fait de nouveau émerger un énonciateur surplombant : un sur-énonciateur. La préparation pour la conclusion selon laquelle YB n'est pas un vrai Français commence dès le début du débat (*je disais donc/(.) yassine belattar n'est PAS/(.) n'est pas/(.) c'est l'important n'est PAS/*) et elle sera mise en mot dans l'extrait suivant :

(7) Séq. 10min30s.-10min50s.

YASSINE BELATTAR	je vous dis je suis mieux que ça/ (.) je suis pas français et marocain//(.). aujourd'hui je me sens autant malien/ sénégalais/=
ÉRIC ZEMMOUR	= ben c'est bien le problème//
YASSINE BELATTAR	= ivoirien/camerounais/
ÉRIC ZEMMOUR	= et ben c'est bien le problème//
YASSINE BELATTAR	= français/allemand/italien/espagnol
ÉRIC ZEMMOUR	= c'est bien le problème yassine belattar//
YASSINE BELATTAR	=mais non//
ÉRIC ZEMMOUR	parce que moi je me sens que français
YASSINE BELATTAR	mais oui/ mais c'est bien votre problème//
ÉRIC ZEMMOUR	non/ c'est votre problème à vous// c'est que la france vous en tapez//
YASSINE BELATTAR	mais non// mais non ((rires))
ÉRIC ZEMMOUR	ça vous passe au-dessus//
YASSINE BELATTAR	mais non//
ÉRIC ZEMMOUR	ou plutôt c'est un objet de conquête//

Dans ce débat sur l'identité (nationale), mais aussi sur l'immigration et l'intégration, la définition est au centre du discours. Contrairement à YB, ÉZ « se sent Français ». Tout en dénaturant l'Autre et en sapant les fondements de son argumentation, ÉZ développe sa propre perception du Français, du 'vrai' Français. Il adopte la dichotomie Français de souche vs Français de branche et s'engage dans une reconstitution du schéma analogique source de l'énoncé métaphorique *Français de souche*. Il explicite le rapprochement par la ressemblance entre les deux éléments de catégories différentes formant les termes de la métaphore.

(8) Séq. 15min13s.-16min17s.

ÉRIC ZEMMOUR

appartenir à **ce peuple qui avait fait/ (.) cette histoire glorieuse/ qui avait fait- façonné ces paysages/ (.) qui avait façonné ces monuments/ (.) qui avait/ euh (.) écrit toutes ces littératures brillantissimes\ (.)** c'était ça être français/ (.) et pour ça eh ben on vivait à rome/ (.) fais comme les romains/(.) [...] c'était **l'assimilation/ (.)** c'était le meilleur chemin pour devenir français/ (.) et pour faire partie/ (.) pour s'agréger /(.) à ce peuple français/ (.) qu'on admire\ (.) parce que/ y a **les français/ (.) de souche/ qui ont fait le pays depuis mille ans/ (.)** et puis il y a **NOUS/ (.)** yassine belattar\ (.) c'est-à-dire **des français de branche/ (.)** on vient/ (.) on- on raccro- on **se raccroche** à eux/ parce que/ on- on- on est là grâce à eux/ (.) on est là/ (.) on **profite de la gloire de ce pays/ de la grandeur de ce pays/ (.) de la richesse de ce pays/ (.) de la richesse de ce pays\ (.)** on était **misérables/** yassine belattar\ (.) **vous et moi/ (.)** y a quelques siècles/ (.) avant que la france n'arrive=

YASSINE BELATTAR

ÉRIC ZEMMOUR

((rires))

**on mangeait des nèfles//**

On pourra constater l'abondance des répéti-reformulations, par le recours à la même forme syntaxique, aussi bien que l'abondance des reformulations paraphrastiques co-énoncées. Ces redoublements expriment la coïncidence du dire et du dit et se présentent comme la justesse d'un vouloir dire à travers l'équivalence sémantique de ses formulations et leur co-orientation argumentative. La coïncidence est totale entre ÉS et ÉR et elle traduit une volonté du locuteur de montrer qu'il assume pleinement le résultat de l'énonciation, donc le déjà dit, mais également le dire, l'acte d'énonciation : je persiste à penser et à dire ce que j'ai dit. Certes une reformulation, aussi paraphrastique qu'elle soit, n'est jamais à l'identique, mais une reformulation qui établit une forte équivalence sémantique confirme le PDV initial, rendant ainsi le *dictum* encore plus vrai, encore plus acceptable. La reformulation ne sert donc pas à modifier l'ÉS, à le remplacer, mais bien au contraire, à le confirmer, restant ainsi sous sa dominance.

Dans l'extrait cité (8), ÉZ file la métaphore végétale, en décrivant et le Français de souche et le Français de branche. Remarquons d'abord que la comparaison entre Français de souche et Français de branche est fondée sur des oppositions : entre *être* Français et *devenir* Français ; entre celui qui *a fait le pays depuis mille ans* et celui qui *vient* ; entre *gloire, brillance* et *richesse* d'une part et *misère* de l'autre... La description de la France et du Français se caractérise par un ton épique et ce ton est créé notamment grâce à la répétition, au parallélisme et au lexique choisi : *ce peuple qui avait fait/ (.) cette histoire glorieuse/ qui avait façonné ces paysages/ (.) qui avait façonné ces monuments/ ou encore de la gloire de ce pays/ de la grandeur de ce pays/ de la richesse de ce pays/ de la richesse de ce pays*. Le langage sculpte la monumentalité du discours, comme en témoigne par exemple le superlatif archaisant *brillantissimes*. Il y a également l'idée sous-jacente que la gloire de la France était le résultat d'un travail non pas d'individus mais d'un peuple, d'une nation. Et c'est ce peuple, ensemble, qui a construit une civilisation. Alors que le Français de souche est le dépositaire d'un brillant héritage ; le Français de branche lui, vit encore sur les souvenirs de la période où il cueille encore pour sa survie (*on mangeait des nêfles*).

La métaphore filée place ces Français de branche dans une zone intermédiaire, entre l'intérieur (puisque la branche se nourrit de l'arbre, pour sa survie même) et l'extérieur (puisque'il y est accroché, ne faisant pas partie intégrante du corps social). Cette zone n'est pas sans rappeler l'endroit où vit et se développe un parasite, qui, par définition « se nourrit strictement aux dépens d'un organisme hôte d'une espèce différente, de façon permanente ou pendant une phase de son cycle vital » (Larousse, en ligne, entrée « Parasite »). Une interprétation qui pourrait être fortifiée par l'emploi du verbe *profiter*.

C'est en définissant l'être autochtone, le référent extralinguistique, le 'vrai' Français, le Français de souche, qu'on définit l'étranger et qu'on détermine le degré de son appartenance/non-appartenance à la société d'accueil, ou plus précisément à la *majorité* et donc le succès ou l'échec des politiques d'intégration des nouveaux immigrés et des naturalisés.

L'objectif de cette définition auto-initiée n'est pas de réparer un trouble, mais plutôt de le créer ou plus précisément de déstabiliser l'adversaire. En effet, la définition dans cet échange est une activité annexe, qui a été provoquée par les besoins du débat. D'un point de vue argumentatif et interactionnel, la définition, la comparaison et la métaphore filée visent à marquer des points dans le débat par rapport à son interlocuteur et à lui attribuer une position inférieure et dans l'échange conversationnel (le faire taire) et dans le monde (en lui attribuant une identité).

Le fait d'assigner un rôle et attribuer une image à son interlocuteur est une activité plutôt commune dans les débats. Par contre, ce qui fait la particularité de ce débat, c'est l'ambiguïté des relations interactionnelles qui lient les deux locuteurs. C'est plus précisément l'ambiguïté du cadre social dans lequel les acteurs agissent et qui est censé déterminer le cadre interlocutif. D'abord, le thème ne porte plus sur un phénomène social (définition du Français), mais sur une histoire individuelle, comme si l'objectif ultime était de connaître l'autre et de révéler sa face cachée au public.

S'ajoute à cette ambiguïté le fait que le discours se situe sur une zone frontière entre l'espace public et l'espace privé, présentant deux invités qui sont presque déchirés entre la volonté de rester dans la zone publique et l'entrée, parfois voyeuriste, dans la zone privée de l'autre. Les moments d'intrusion dans l'espace privé modifient le déroulement de l'interaction et son objectif. Outre les accusations graves que les deux débatteurs s'échangent (faux Français et complotiste vs indic, raciste...), il y a des insinuations d'ordre sexuel qui sont en contraste avec le cadre fortement institutionnalisé du débat :

(9) Séq. 03min45s.-03min58s.

YASSINE BELATTAR	je vous dis juste pour une fois droit dans les yeux/ je suis venu vous dire une fois pour toutes ce que je pense/ (.) et après on arrête//
ÉRIC ZEMMOUR	mais c'est très bien// mais moi je comptais pas passer ma vie avec vous// (.) vous savez//
YASSINE BELATTAR	et ben dans l'absolu vous avez une femme et moi j'en ai une//
ÉRIC ZEMMOUR	voilà
YASSINE BELATTAR	à moins que vous soyez gay/ peut-être que c'est la nouvelle du jour
ÉRIC ZEMMOUR	ah: ben c'est la nouvelle mode//

La confusion touche également les codes, notamment de politesse et celui du degré de formalité. Considérons l'extrait suivant :

(10) Séq. 04min56s.-06min57s.

ÉRIC ZEMMOUR	je pense que yassine belattar n'est pas un humoriste/ d'ailleurs qui fait rire personne/ (.) euh à part sa mère parce qu'elle est indulgente/
YASSINE BELATTAR	non// ((s'adressant à Pascal Praud)) y a des règles ou non// ((s'adressant à Éric Zemmour)) on a dit pas les mamans pas les fringues
ÉRIC ZEMMOUR	ah// votre maman/ elle a tout mon respect//

La simple mention de la mère a été considérée par YB comme un acte offensant. Les plaisanteries sur les familles peuvent en effet être catégorisées comme des insultes, mais dans un cadre social et culturel qui est différent de celui d'un débat télévisé. Selon Caubet (2008 : 123), le fait de considérer la mention des femmes comme insultant est à rattacher à une réalité maghrébine qui s'est propagée dans les milieux de l'immigration francophone maghrébine, notamment chez les jeunes.

Il semble en effet que les deux invités ont du mal à définir le cadre social dans lequel ils situent leur communication, comme si les codes leur échappaient, comme s'ils ne disposaient pas d'une typologie leur permettant de reconnaître d'entrée le contexte social et institutionnel dans lequel se déroule ce moment de leur rencontre, ou comme s'ils connaissaient ces codes et essayaient de les transgresser.

Dans cette rencontre, ce sont les sujets qui ont défini et formé le cadre interactif, par leur attitude l'un envers l'autre, mais également par leur production langagière. Ce constat confirme la thèse avancée par Goffman (1987) que les sujets n'agissent pas nécessairement selon les contraintes du cadre interactif et n'appliquent pas simplement un ordre préétabli. Par leurs actions, mais aussi par leurs conversations, ils construisent le cadre social et interlocutif dans lequel ils développent leur relation aussi bien que leur échange verbal.

## Conclusion

La reformulation, et particulièrement l'hétéro-reformulation, est la pratique à partir de laquelle a été abordée la question de l'interaction verbale réalisée dans le cadre d'un débat télévisé. Nous avons pu constater que tout échange verbal est un échange social qui implique une réciprocité, donc une collaboration des interlocuteurs dans la construction du sens. Mais ce qui caractérise un débat, par rapport à un échange dans un cadre familial ou en situation didactique, par exemple, c'est qu'il est par essence polémique. Le comportement verbal pâtit donc du contexte d'énonciation et le discours prend forme et s'oriente selon ce comportement. Dans le cadre d'un débat télévisé, l'interaction ne se construit pas *huc et nuc* à partir des interventions immédiates, comme dans le cas des rencontres fortuites entre deux anonymes, mais plutôt à partir d'un déjà-dit, d'énoncés anciennement ou récemment prononcés.

Rappelons que des actes appartenant à la reformulation, comme paraphraser, résumer, définir ou commenter, ont pour objectif premier de faciliter le processus de communication et d'assurer le bon déroulement de l'échange verbal. L'acte de

reformulation vise donc à contribuer à la réussite de cet échange, notamment en assurant l'intercompréhension mutuelle. Mais la reformulation dans le débat analysé vise-t-elle vraiment à résoudre une possible perturbation dans le processus d'intercompréhension ?

Pour répondre à cette question, nous sommes partie de la dichotomie déjà établie dans la littérature antérieure entre reformulations paraphrastiques vs non paraphrastiques. Nous avons pu constater que les énoncés reformulés sont souvent accompagnés de commentaires métadiscursifs qui contribuent à la détermination de la position énonciative que prend le locuteur-reformulateur par rapport à l'énoncé source. Les ÉR se caractérisent par un changement dans la perspective énonciative et le retour réflexif sur l'ÉS est présenté par le locuteur comme explicite.

Le discours analysé dans la présente étude montre bien que la distinction paraphrastique/non paraphrastique, bien qu'elle soit pratique et utile, simplifie une réalité linguistique complexe : des énoncés sémantiquement équivalents, donc établissant une reformulation paraphrastique, ont des visées pragmatiques et argumentatives qui sont loin d'être co-orientées.

Nous avons donc proposé la dichotomie paraphrastique co- et sous-énoncée vs paraphrastique sur-énoncée. La reformulation paraphrastique sur-énoncée indique une divergence dans les PDV et implique le désaccord dans l'accord apparent. La reformulation permet donc une négociation du sens des énoncés sources leur donnant une interprétation qui leur est argumentativement anti-orientée.

La reformulation permet aux sujets de négocier non seulement le contenu des énoncés et la direction du débat, mais également les types d'interactions au sein desquels ils évoluent. Ainsi, l'hétéro-reformulation initiée par ÉZ et analysée dans le cadre de cette étude vise à disqualifier YB, et cette disqualification est double : ÉZ le discrédite en tant que débateur peu fiable qui se contredit, modifiant sa conception de soi en fonction du discours, mais aussi en tant que citoyen, en mettant en doute sa loyauté envers la communauté sociale à laquelle il est censé appartenir et avec laquelle il doit partager des valeurs communes. Le référent se voit attribuer des traits référentiels plus ou moins divergents. La définition du référent YB devient la responsabilité de deux locuteurs qui la co-construisent, en en proposant les caractéristiques et les spécificités.

Le thème du débat, ayant connu une dérivation majeure, est transformé de « Qu'est-ce qu'un Français aujourd'hui ? » à « Qui est Yassine Belattar ? ». Si cette dérivation était possible, c'est principalement grâce aux différentes formes de reformulation. Ces reformulations en chaîne s'inscrivent donc plus dans cette activité de thématization du débat et de définition des invités.

Il s'avère de ce qui a précédé que la reformulation est un acte langagier qui permet d'actualiser le cadre social d'une rencontre que les deux acteurs considèrent comme impossible, entre deux pôles extrêmes que tout sépare, mais que le débat a réunis.

## BIBLIOGRAPHIE

- Caubet, D., « Des insultes aux vanes, ici et là-bas, en passant par les proverbes », in Tauzin, A. (Éds.), *Insultes, injures et vanes : en France et au Maghreb*, Paris, Karthala, 2008, 111-134.
- Charaudeau, P., « Rôles sociaux et rôles langagiers », in Véronique, D. et Vion, R. (éds), *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence, 1995, URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Roles-sociaux-et-roles-langagiers.html>
- Deppermann, A., "The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics", in *Human Studies*, 34, 2011, 115-128.
- Fløttum, K., « À propos de *c'est-à-dire* et ses correspondants norvégiens », in *Cahiers de Linguistique Française*, 15, 1994, 109-129.
- Fløttum, K., *La reformulation introduite par c'est-à-dire*, Stavanger, Høgskolesenteret i Rogaland, 1996.
- Garfinkel, H. & Sacks, H., "On formal structures of practical action", in McKinney, J.C. & Tiryakian, E.A. (eds), *Theoretical sociology*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1970, 338-366.
- Goffman, E., *Façons de parler*, Éditions de Minuit, Paris, 1987.
- Gülich, E., Kotschi, T., « Les actes de reformulation dans la consultation : La dame de Caluire », in Bange, P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, 1987, 15-81.
- Heritage, J. & Watson, D.R., "Formulations as conversational objects", in Psathas, G. (ed.), *Everyday Language*, New York, Irvington, 1979, 123-162. <<http://langues.univ-lyon2.fr/journees-d-etude-autour-du-dialogue--606621.kjsp>>
- Kara, M. (éd.), Usages et analyses de la reformulation, *Recherches linguistiques*, 29, 2007.
- Landolsi, H., « Hapsatou aurait dû s'appeler... Corinne. Points de vue et postures énonciatives dans le discours sur la francisation des prénoms », in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 76, 21-45, 2022, [https://unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/76/21-45\\_Landolsi%255B1%255D.pdf](https://unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/76/21-45_Landolsi%255B1%255D.pdf)
- Landolsi, H., Svensson M., Norén C. (éds), « La reformulation : à la recherche d'une frontière », Uppsala, *Acta Universitatis Upsaliensis*, 2019.
- Le Bot, M.-C., Richard, É., Schuwer, M., *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, (halshs-00626794)
- Rabatel, A., « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur », in *TRANEL*, 56, 2012a, 23-42.



- Rabatel, A., « Les relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix », in *Art et savoir*, 2, 2012b, <https://doi.org/10.4000/aes.510>
- Rabatel, A., *Pour une lecture linguistique et critique des médias. Empathie, éthique, point(s) de vue*, Limoges, Lambert-Lucas, 2017a.
- Rabatel, A., « Frontières de la reformulation : frontières supra-catégorielles, catégorielles, infra- et trans-catégorielles », in *Annales de l'université de Craiova*, 1, 2017b, 65–105.
- Rossari, C., « Projet pour une typologie des opérations de reformulations », in *Cahiers de linguistique française*, 11, 1990, 345-359.
- Rossari, C., *Les opérations de reformulation : analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Berne, Peter Lang, 1997 [1994].
- Roulet, E. et al., *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang, 1985.
- Roulet, E., « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs », in *Cahiers de Linguistique Française*, 8, 1987, 111-140.
- Schegloff, E. A., “Notes on a conversational practice: Formulating place”, in Sudnow, D. (ed.), *Studies in social interaction*, New York, Free Press, 1972, 75-119.
- Steuckardt, A., « Usages polémiques de la reformulation », in *Recherches linguistiques*, Klincksieck, 29, 2007, 55-74. (hal-00349855)
- Steuckardt, A., « Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique », in *Cahiers de praxématique*, 52, 2009, 159-172.
- Tannen, D., “Talking voices, Repetition, dialogue, and imagery”, in *Conversational Discourse*, Cambridge University Press, 1989.
- Vion, R., « L'analyse des interactions verbales », in *Les Carnets du Cediscor*, 4, 1996, DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>

## HERMENEUTIC RESPONSIBILITY IN POLITICAL JUDGEMENT. RETRIEVING FACTUAL TRUTH FROM DIRECT INTERACTION

Eveline CIOFLEC<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** In this paper I am arguing for hermeneutic responsibility in political judgment, as it can be attributed to Arendt's work. Political judgment is reflective judgment relying on representation by imagination and therefore only has exemplary validity. Along the line of Arendt's *Lectures on Kant's Political Philosophy* I point out her argument for a different generality in politics than the generality of concepts. This generality of political judgment always refers back to the particular. Only by this reference to the particular, namely to facts and situations of direct interaction, can the spectator, who undertakes the political judgment, create the public realm where action takes place. However, this task attributed to the spectator also implies the task of reshaping the public realm. These acts of giving an account of and reconsidering all over again facts handed over by narration and testimony imply the hermeneutic responsibility to unceasingly retrieve factual truth which is rooted in direct interaction.

**Key words:** Hannah Arendt, factual truth, reproductive imagination, political judgment, hermeneutic responsibility.

Two main features can be singled out in Hannah Arendt's works, namely her concern for the common world and, her concern for the individual. Most of her philosophical works are dedicated to the role of thought in politics and her aim was a better world in which individuals are free and act responsibly. With regard to this aim, Arendt planned to dedicate a volume to judgment. Present in earlier writings, judgment was to be the topic of the third and last part of "The Life of the Mind".

---

<sup>1</sup> PhD, Lecturer at the Faculty of Social Sciences and Humanities, "Lucian Blaga" University of Sibiu, and Research Fellow at the Center for Interdisciplinary and Intercultural Studies, College of Fellows, Eberhard Karl University of Tübingen. E-Mail Address: [eveline.cioflec@ulbsibiu.ro](mailto:eveline.cioflec@ulbsibiu.ro)



Completing only *Thinking and Willing* (Arendt 1978), she died before having revised these completed parts. Mary McCarty, her friend who later on edited the typescript, explains that the first page of *Judging*, showing the title and two epigraphs was found in the typewriter (McCarthy 1978: 218). Nevertheless, the *Lectures on Kant's Political Philosophy*<sup>2</sup> that she gave at the University of Chicago five years earlier, in 1970, and which have been posthumously edited, are considered to be an outline and a first step towards the planned last part of *The Life of the Mind*: an exposition and interpretation of Kant's aesthetics and political writings (Beiner 1982: vii)<sup>3</sup>.

The concept of judgment that Arendt develops in the *Lectures* relies on Kant's third *Critique*, namely the *Critique of the Power of Judgment* (CPJ)<sup>4</sup>. According to Arendt, the two parts of the third *Critique* "are more closely connected with the political than with anything in the other *Critiques*" (Arendt 1982: 13). The third *Critique* focuses both on "men in plural", as "they really are in society", and on "the human species", but not on the human being as "intelligible or cognitive being", which has prevailed in the first two critiques (Arendt 1982: 13). Arendt's reading of the aesthetic subject in the third *Critique* as a political subject, does not intend any reading of Kant against Kant: rather it intends to highlight the political potentiality of Kant's analysis. The aim of such an approach is to develop a possible Kantian political philosophy which he never wrote, having conceived only isolated political writings. As Arendt points out, Kant's concern was mainly the "sociability of men" (Arendt 1982: 14). Yet, in his late years Kant became aware of the distinction between the political and the social (Arendt 1982: 9)<sup>5</sup>. However, according to Arendt, he did not see the consequences and the value of his concept of aesthetic judgment for politics.

For judgment of the particular – *This is beautiful, This is ugly; This is right, This is wrong* – has no place in Kant's moral philosophy. Judgment is not practical reason; practical reason "reasons" and tells me what to do and what not to do; it lays down the law and is identical with the will, and the will utters commands; it speaks of imperatives (Arendt 1982: 15).

---

<sup>2</sup> Further on in this paper referred to as *Lectures*.

<sup>3</sup> For a reading of the faculty of judgment in the context of the other faculties, a "reconstructive reading" of Arendt's *Life of the Mind*, see Fine R. 2008.

<sup>4</sup> See also: Cioflec 2018. A small, now reworked part of this paper has been submitted for being presented at the *XXIIIrd World Congress of Philosophy* in 2013.

<sup>5</sup> The distinction of the social and the political is a key to Arendt's concept of politics. Although both the social and the political refer to the public realm, only the political is constituted of plurality (see Cioflec 2012: 655 f.). For a sharp critique of this distinction, considering it to be "untenable", see Benhabib 2003: p. 172 f.

Arendt maintains that practical reason which is pivotal in Kant's moral philosophy, cannot stand in for political judgment. That is, if the law of reason "utters commands" as the will, then, as in Kant's philosophy, 'the particular', which is crucial to political judgment, would be neglected (Arendt 1982: 15). For Arendt, 'the general' in political judgment is doxastic<sup>6</sup>, which means it always takes place from our specific, situated point of view<sup>7</sup>. It can only be reached by reflective judgment on 'the particular' which is mediated by imagination. Hence, she chooses the model of the aesthetic judgment.

Many philosophers and political theorists have been puzzled by Arendt's concept of political judgment, especially by her turn to Kant's *Critique of the Power of Judgment* on this matter<sup>8</sup>. While there is no consensus among Arendt's interpreters, we still can identify two parties of commentators: On the one hand, there are those who claim that rational validity has to be part of the political judgment and hence, question or dismiss the value of aesthetic judgment for the political. On the other hand, there are many readers who reaffirm Arendt's emphasis of the particular, sustaining or even continuing her work on political judgment. In short, the main characteristics of these two parties are respectively: reproaching Arendt of neglecting to establish rational foundations for politics and public debate (Habermas 1994, Benhabib 2003 a.o.), which leads to an 'unwarranted aesthetisation of politics' (Beiner 1982: 138); and accusing in line with Arendt's argument the neglect of the particular in rationalized politics (L. Zerilli, D. Villa, Young-Bruehl a.o.). Therefore, the divide between interpretations is mainly induced by the suspension of rational foundations for political judgment: There are no transcendental categories providing the general to which the particular is brought to, as there are for knowledge.

For Arendt, as we shall see, political judgment relies on reproductive imagination and is conceived as an outcome of referencing others as well as meanings handed down from the past. These unreliable foundations trigger questioning the validity of judgment to the extent that her concept of judgment is dismissed. Certainly, as Zerilli points out, since renouncing validity would leave the very concept of judgment empty, if the discussion on judgment is to have any continuation, the

---

<sup>6</sup> For a discussion of *doxa* in Arendt's terms see Lederman 730 f.

<sup>7</sup> Arendt uses the "general" (germ. das Allgemeine) and not universal, in order to point out different types of generality. The concept as the generality provided for reason does not apply for the generality reached by judgment, which is always anchored in "the particular", meaning the "conditions of the standpoint one has" (Arendt 1982, 43–44). Further on in this paper I will use the terms "general" and "particular" without quotation marks.

<sup>8</sup> There is a continuous debate on this matter several contributors will be mentioned in the following. However, the challenge of the topic has been pointed out by the editor R. Beiner in the Introduction to the *Lectures* (Beiner 1982).

problematic of validity of the political judgment cannot be suspended (2005: 160): Yet, Arendt's emphasis on the particular as "the most fundamental theme in Arendt's political thinking" (Bernstein 1997: 159), keeps her thoughts in actuality, since plurality, which is vital to free politics (Canovan 1983, Loidolt 2018), requests a conception that does justice to the particular. This is the aspect which mostly awakens the interest in Arendt's work on judgment. Hence, we wonder if a reconciliation between the particular as Arendt emphasizes it, and the political judgment is only possible at the very high cost of the loss of validity.

However, suspending the foundation of political judgment in reason, Arendt could have turned to Aristotle's concept of practical wisdom, *phronesis* (Wellmer 2001: 166)<sup>9</sup>. And she did so, at least for her theory of action in *The Human Condition* (Melaney 2006)<sup>10</sup>. Nevertheless, she did not choose *phronesis* as a guide for political judgment and instead she chose Kant's reflective aesthetic judgment as a model and this is precisely what puzzles the interpreters. If concern is about the particular, then why she didn't use only *phronesis* that is the practical wisdom, based on which we know how to deal with particular situations?<sup>11</sup> Why did she turn to Kant's third *Critique* for political judgment? Elisabeth Young-Bruehl concisely points out: "Arendt thought that Aristotle's exploration of judging was limited by his assumption that *phronesis* deals with goals of action imagined as given and knowable (that is his lack of appreciation for reflective judgment), but she did credit him with being the lone precursor of Kant's enlarged mentality, which Kant himself did not recognize as political ability" (Young-Bruehl 2006: 182). For Arendt, there is no imaginable or knowable goal to be reached in politics; rather politics aims at freedom.<sup>12</sup> In political judgment the state of affairs does always include the possibility of a new beginning, of being reshaped (Zerilli 2005: 160).

On what follows, I will argue that Arendt's emphasis on the factual truth as central to political judgment entails *hermeneutic responsibility*. First, by pointing out the central role of imagination with regard to the exemplary, I show how political judgment is the link between the particular and generality. Then, I argue

---

<sup>9</sup> In this paper I am only concerned with political judgment. Kristeva contends Arendt's "refusal of any sort of transcendentalism" (Kristeva 2008: 361).

<sup>10</sup> For Arendt's interpretation and revision of the Aristotelian concept of *phronesis*, see Melaney 2006.

<sup>11</sup> I use the term "situation" as distinct from "event". "Situation" does not refer to circumstances or occurrences, rather it implies an action related to it, such that it draws its meaning from the action to follow. An "event" turns into a situation once it calls for action. For a thorough analysis of the relation between action and situation see Çapek 2010.

<sup>12</sup> As Villa puts it: "What Kant offers (and Aristotle doesn't) is a way of conceiving judgment that does not subsume the individual under a community" (1997: 197). For a more detailed discussion of the shift from *phronesis* to judgment in Arendt's thought see Lederman 2016: 734 f.

for the hermeneutical characteristic of the 'object' of judgment, namely facts as considered by judgment, by highlighting the central role of the spectator. I conclude that hermeneutical responsibility leads to constant reconsideration of factual truth and putting political judgment to the test.

### **Reflective Judgment, Exemplary Validity and Direct Interaction**

If judgment means to "subsume the particular under the general" (CPJ: 9), then the issue is the manner in which 'the general' for political judgment of particular situations is constituted. Whereas for Kant a priori concepts constitute 'the general' for epistemic judgment and for knowledge, moral judgments though as Arendt certainly was aware of, can only be deduced from maxims (see Benhabib 1992: 36 f.; Bernstein 1986: 232-233). However, none of these apply to "those concepts which must first of all be found for given empirical intuitions" (CPJ, 16). While Kant limits this problematic to aesthetics, Arendt contends that it applies to the political too.

The different types of judgment, "subsuming a particular under a general" (CPJ, 9), such as inductive and deductive, or determinant (Arendt 1982: 84), as well as reflective, vary by the way in which the particular is brought to or subsumed under a general. From the beginning of her *Lectures*, Arendt clearly delimits her understanding of judgments "as a distinct capacity of our minds", which "are not arrived at by either deduction or induction; in short, they have nothing in common with logical operations" (Arendt 1982: 4). The distinct capacity that she singles out is the reflective judgment which is applicable to political judgment.

In the *Critique of the Power of Judgment* Kant introduced reflective judgment as opposed to deductive judgment which is the determining power of judgment.

The power of judgment can be regarded either as a mere faculty for *reflecting* on a given representation, in accordance with a certain principle, for the sake of a concept that is thereby made possible, or as a faculty for *determining* an underlying concept through a given *empirical* representation. In the first case it is the *reflecting*, in the second case the *determining power of judgment*. *To reflect* (to consider), however, is to compare and to hold together given representations either with other or with one's faculty of cognition, in relation to a concept thereby made possible. The reflecting power of judgment is that which is also called the faculty of judging (*facultas diiudicandi*) (CPJ: 15).

Reflective judgment starts from particulars as they appear in the world and then it moves toward general statements. In Kant's terms it develops 'reflectively', and not 'deductively' (see also Young Bruehl 2006: 49). Being reflective in political judgment

is to imply representation, which is possible by the faculty of imagination. While imagination can be productive or reproductive as representation, only the latter provides sources for judgment. For Kant, understanding without concepts, which is to reach objectivity, refers to the communicability of taste, which is an inner sense. Inner senses, i.e. smell and taste, “cannot be represented” and “there can be no dispute about matters of taste” (Arendt 1982: 66). However, this immediacy of perception will itself be approved or disapproved by reflection (Arendt 1982: 69). Whether something tastes well can be communicated; what we communicate about is our approval of the representation of the initial perception such that taste does not remain a mere subjective feeling. As Arendt noted “It is not important whether or not it pleases in perception; what pleases merely in perception is gratifying but not beautiful. It pleases in representation, for the imagination has now prepared it so that I can reflect on it” (Arendt 1982: 67). The singular needs to be brought to generality in order to be communicated, and therefore, we need to surpass the strictly subjective inner feeling. In matters of taste for example, this general is mediated by a “play of imagination”, which has rules, yet it is not conceptualized:

Only where the imagination in its freedom arouses the understanding, and the latter, without concepts, sets the imagination into a regular play is the representation communicated, not as a thought, but as the inner feeling of a purposive state of mind (CPJ: 175-6).

Hence imagination, as “the faculty of having present what is absent” (Arendt 1982: 66), the faculty which enables representation, constitutes the bridge to the general which can be communicated. But the main issue is that imagination provides the possibility of communicating something though “not as a thought”. This is similar to its status in the *Critique of Pure Reason*, that imagination plays the role of a link.

In the *Critique of Pure Reason*, the image, schema, provided by imagination of a general concept, allows perceiving a particular. For instance, a table can be perceived as a table, given that there is a general idea of the table.

For us the following is decisive: 1. In perception of this particular table there is contained: ‘table’ as such. Hence, no perception is possible without imagination (...) 2. The schema ‘table’ is valid for all particular tables. Without it, we would be surrounded by a manifold of objects to which we could only say: this and this. (...) 3. Hence: Without saying ‘table’ we could never communicate (comp. Arendt 1982: 81)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Hannah Arendt Papers, Digitized Collection, the Library of Congress, Washington, Hannah Arendt Papers, files 032504, 032505.

Therefore, the *schema* is central to knowledge and subsequently to communication. Arendt quotes Kant that “The two extremes, namely sensibility and understanding, must be brought into connection with each other by means... of imagination, because otherwise the former, though indeed yielding appearances, would supply no objects of empirical knowledge, hence no experience” (Arendt 1982: 81; comp. Kant 1998: 241; A 124).

The schema provides the common characteristic of particulars, and it is “in the back of the minds of many different people” (Arendt 1982: 83). For Kant, in the first *Critique*, the power of producing a schema bridges the intuition (sensibility) and concepts (understanding), relies on imagination and it is transcendental. Imagination provides the synthesis by “providing an image for a concept” (Arendt 1982: 81, comp. Kant 1998: 273; B 180). This role of imagination which provides schemata for cognition as the connection between intuition and concepts, makes possible the subsumption of empirical diversity under concepts. However, the mediation of the particular with the general changes in the *Critique of the Power of Judgment* and loses its transcendental character.

In the *Critique of Judgment*, we find an analogy to the ‘schema’: the example. Kant accords to examples the same role in judgment that the intuitions called schemata have for experience and cognition (Arendt: 1982: 84).

Here, reproductive imagination allows both representing situations and recollecting previous judgments. This double role of reproductive imagination makes the exemplary possible. An example functions by comparison:

Suppose I look at a specific slum dwelling and I perceive this particular building notion which it does not exhibit directly, the notion of poverty and misery. I arrive at this notion by representing to myself how I would feel if I had to live there, that is, I try to think in the place of the slum-dweller. The judgment I shall come up with will by no means necessarily be the same as that of the inhabitants whom time and hopelessness may have dulled to the outrage of their condition, but it will become an outstanding example for my further judging of these matters (Arendt 2003a: 140; comp. Beiner 1982: 107-8).

The meaning of the situation is not conceptualized and it remains exemplary. The analogy that follows by comparison, is provided by representative imagination – the novel situation I am about to judge is “like” the situation I recollect. “The example is the particular that contains in itself, or is supposed to contain, a concept or a general rule” (Arendt 1982: 84). The exemplary allows us to see a certain type of situations or a certain type of objects without an abstract notion: I recognize by



comparison in my imagination any other similar situations (see also Ferrara 2008: 48). Hence, judgment is validated by examples: “The examples lead and guide us, and the judgment thus acquires ‘exemplary validity’ ” (Arendt 1982: 84; CPJ: 123).

Facts inform judgment, and truth “is the ground on which we stand and the sky that stretches above us” (Arendt 2006: 259). But judgment is mediated by imagination, which “makes present...what is still absent” (Arendt 2003a: 157) and thereby forms opinions of the represented facts. Thus, the validity of judgment is provided intersubjectively, which means that it “depends on the presence of the others” (Arendt 2006: 217), by interacting with others. Well-grounded opinions about facts neither rely on unmediated factual truth, nor are founded in rationality. Alessandro Ferrara, by emphasizing ‘exemplary validity’, rightly points out the “*autonomy* of judgment”; judgment does not imply the rationality of a consensus apparent from a “third-person standpoint”: “when we are immersed in the deliberative context from the standpoint of the participant, we certainly cannot invoke as a justification for our choice, the rationality of a consensus is not yet formed” (Ferrara 2008: 45).

When judging, however, the subject is withdrawn from political events and direct interaction with others. As much as the others are present, the reflective character of judgment requires to be withdrawn from acting, from the world of appearances, where I am never alone and always too busy to be able to think” (Arendt 1978: 192). Consequentially, this leads to the emphasis on the role the spectator.

### **The Spectator and the object of judgment**

In her emphasis of generality and impartiality of judgment Arendt favours the spectator before the actor. “The actor is partial by definition” (Arendt 1983: 69), but the judgment of the spectator can reach impartiality by taking the perspective of everybody else in reflection<sup>14</sup>.

Furthermore, while I take into account others when judging, this does not mean that I conform in my judgment to their’s. I still speak with my own voice and I do not count noses in order to arrive at what I think is right. But my judgment is no longer subjective either, in the sense that I arrive at my conclusions by taking only myself into account (Arendt 2003a: 140; comp. Beiner 1982: 107-8).

---

<sup>14</sup> The spectator as historian and storyteller enters the central stage of Arendt’s account on political judgment only in her late writings, beginning in 1970 (Beiner 1982). For a comparison to Arendt’s earlier writings, where the actor can be seen as making the political judgment see Yar 2000. For discarding the assumption of an actor’s theory of judgment and the scholarly debate concerning the actor’s judgment see Lederman 2016.

This dependency on others might wrongly lead to the idea that one could never judge on his own. Arendt actually means that one can take the position of the others. She refers this possibility for judgment back to the communities one lives in, which is a part of what determines the common sense (Arendt 1982: 72) which discloses the common world we “share with others” (2006: 218). However, these communities are not confined to small cultural or regional communities. In taking the other into account, the other does not refer to a particular other, or to a particular community, rather it hints, as seen above, to the ability of thinking impartially in the place of everybody else, which Kant calls “enlarged thought” (comp. CPJ: 174 f.). Enlarged thought makes the communicability of judgments possible; since one is able to communicate only if capable of thinking from the standpoint of the interlocutor (Arendt 2006: 74). Furthermore, it ensures validity in the public realm and liberates judgment itself from “subjective private conditions” (Arendt 2006: 217).

Political thought is representative. I form an opinion by considering a given issue from different viewpoints, by making present to my mind the standpoints of those who are absent; that is, I represent them. This process of representation does not blindly adopt the actual views of those who stand somewhere else and hence look upon the world from a different perspective; this is a question neither of empathy, as though I tried to be or to feel like somebody else, nor of counting noses and joining a majority but of being and thinking in my own identity where actually I am not. The more people’s standpoints I have present in my mind while I am pondering a given issue, and the better I can imagine how I would feel and think if I were in their place, the stronger will be my final conclusions, my opinion (Arendt 2006: 237).

Being subjective, opinions are partial, but not self-evident. The “truly discursive” thinking in matters of opinions, determines these to run “as it were from place to place, from one part of the world to the other though all kinds of conflicting views, until it finally ascends from all these particularities to some impartial generality” (Arendt 2006: 238).

The spectator is able to relate to a specific situation, by representing and hence by taking distance. The immediate involvement of the actor prevents him per definition from taking distance, reflect and judge. Moreover, the judging spectator is also different from the detached thinker, since in judging she or he deals with things “close at hand”:

The faculty of judging particulars (as Kant discovered it), the ability to say, ‘this is wrong’, ‘this is beautiful’, etc. is not the same as the faculty of thinking. Thinking deals with invisibles, with representations of things that are absent; judging always concerns particulars or things close at hand (Arendt 1978: 192).

The possibility to take distance and yet to judge a certain political situation is given by imagination and not the thought.

Imagination alone enables us to see things in their proper perspective, to put that which is too close at a certain distance so that we can see and understand it without bias and prejudice, to bridge abysses of remoteness until we can see and understand everything that is too far away from us as though it were our own affair. This ‘distancing’ of some things and bridging the abysses to others is part of the dialogue of understanding (Arendt 1982: 302).

Freedom in a political situation derives from this possibility to take distance from the specific situation and reflect, in order to judge it. However, even if distanced from immediate action, the spectator remains related to the situation of action. Although the general viewpoint in which we form judgments “does not tell one how to act” (Arendt 1982; 44), it still leads to taking part in political action. Arendt emphasizes that the strict separation of the spectator from the actor implied in the separation of philosophy and politics does not need to be upheld. „When the distinction between the two ways of life, the political (active) way and the philosophical (contemplative) way, is so construed as to render them mutually exclusive – as it is for instance in Plato’s political philosophy – one gets an absolute distinction between the one who *knows* what is best to do and the others who, following his guidance or his commands, will carry it through” (Arendt 1982: 59-60).

With Kant, Arendt advocates for the importance of the spectator by referring to the role played by the spectators in the French Revolution. The spectators turned the French Revolution into a historical event by following it and noting its meaning (Arendt 1982: 52). By doing so, they somehow become actors of the political by being spectators<sup>15</sup>. What sounds as a confusion of terms only highlights the impossibility of a strict delimitation between actors and spectators and becomes a criticism of artificial separation of the two. Moreover, the “critic and spectator sits in every actor” (Arendt 1982: 63), hence the separation in different roles of individuals in society is even more problematic. It is actually not the acting actors, but the spectators who by their judgments create the public realm, the

---

<sup>15</sup> As Demeter points out, “the impartiality of political thinking, as it is political, cannot be achieved outside politics” (2006, 135). Yet, Lederman picks up the debate on who in Arendt’s works judges, namely the actor or the spectator (Lederman 2016, esp. 728–729). He indicates that even if the actor judges, he never does so meanwhile he or she acts (id. 731). However, the debate might be misleading if the distinction made between actor and spectator is too radical.

space of appearance (Cioflec 2012: 654 f.) in which actions appear and can be judged upon. Zerilli points out, that “Arendt attributes this turn to Kant, but it is Hannah Arendt herself who discovers, in her idiosyncratic reading of Kant, that it is the judging activity of the spectator, not the object they judge or its maker, that creates the public space” (Zerilli 2005: 179).

Although, as we have seen, the spectator himself can be considered to be indirectly acting by creating the public realm, the question remains, how political judgment actually guides the involved actor, lasts in political action. Guidance comes from the created public realm, since the actor is directly involved in it, meaning that she or he refers to the others, re-presents them. Judging involves thinking, and the thoughts reach the inter-subjective world through judgment: “judging, the by-product of the liberating effect of thinking, realizes thinking, makes it manifest in the world of appearances” (Arendt 1978: 192). Truth, both factual and rational, is beyond agreement, dispute, opinion, or consent (Arendt 2006: 235). Nevertheless, judgment involves factual truth, refers back to the world: factual truth informs opinions which form the public realm, and this is how the judgment of the spectator reaches the actor.

Highlighting with Arendt the role of the spectator in political judgment, I read the *Lectures* as an attempt to also determine what the “object” which is what the judge reflects upon actually is, as Zerilli puts it, and how it is given or accessed. As an object, whatever the judge takes into account, it needs some sort of generality, otherwise it escapes consideration. Such, for instance an event, needs to be understood as something, where this something constitutes a generality to refer to. Since in Arendt’s conception generality in political judgments is not provided by reason nor by rules, the ‘object’ of political judgment will not be accessible. The faculty of judgment as she takes it over from Kant refers to a whole new dimension of our world than what can be known or what is moral, by referring to a different kind of objects it is concerned with. The object of judgment can only be shown as an object in the process of reflective judgment. Hence, facts are only considered by being turned into a situation of action by judgment, which is precisely how the public space is then constituted.

Sheila Benhabib calls this process “the exercise of moral judgment that is concerned with the epistemic identification of human situations and circumstances as morally relevant” (Benhabib 1992: 128). I believe “identification” would in this case presuppose a moral ‘givenness’ of the situations, a ‘pool’ of morally relevant situations, which judgment then analyses.

Indeed, as Benhabib rightly contends, judgment is defined by Arendt as being retrospective<sup>16</sup>. Yet, retrospection does not only refer to “culling meaning from the past” (Benhabib 1992: 122), but entails the disclosure of the object of judgment. The particulars as situations of action and circumstances are not epistemically identified, rather they are provided or given by judgment in reflection, which in turn is related to meaning from the past, and opinions formulated by others in their judgments. To put it differently: situations and circumstances *are* not morally relevant; One ascribes them moral relevance<sup>17</sup> in relation to meanings from the past. Thus, rather than identification, judgment is an investment of present relevance. This corresponds to the concept that the judging spectator creates and opens up the public realm for the future.

However, political responsibility, for Arendt, is not obviously moral, since Arendt questions moral philosophy (Arendt 2003a: 49 f.)<sup>18</sup>. She distinguishes “political (collective) responsibility” from “moral and/or legal (personal) guilt” (id.: 150-151, Alweiss 2003, Birmingham 2006: 144 n. 2). According to Herzog, Arendt defines responsibility in terms of political presence, not in legal or moral terms. She thereby refers to a presence in the public realm by acting, which presupposes re-presenting absent people in creating new presence (Herzog 2004, 51). This interpretation entails a responsibility to preserve the world as an in-between of human beings. Yet, all of these aspects call for a more detailed analysis, namely for the emphasis of the hermeneutic aspect of responsibility.

### **Factual truth and hermeneutic responsibility**

Truth is not at home in the political, or, at Arendt puts it, “truth and politics are rather on bad terms with each other” (Arendt 2006: 222). Arendt asserts that “since philosophical truth concerns man in his singularity, it is unpolitical by nature” (id.: 241). Although there are political facts, which could claim factual truth,

---

<sup>16</sup> Benhabib indicates three claims on judgment Arendt makes: first, the moral judgment, the faculty which can “tell right from wrong” being a “guiding action”, second, “judgment as the retrospective faculty of culling meaning from the past”, and third, “the attempt to bring together the Aristotelian conception of judgment as an aspect of phronesis with the Kantian understanding of judgment as the faculty of ‘enlarged thought’ or ‘representative thinking’ ” (Benhabib 1992: 122).

<sup>17</sup> Dana Villa traces this thought back to Nietzsche, stating that Arendt: “agrees with Nietzsche that, in the public realm at least, there are no moral facts.” (Villa 1996: 96)

<sup>18</sup> Seyla Benhabib indicates the moral dimension of Arendt’s concept of judgment distinguishing between right and wrong. (Benhabib 1992: 122) As a moral dimension it entails moral responsibility, an aspect which Benhabib does not pursue further.

we are only aware of them, only know of them by forming an opinion. Regarding factual truths Arendt claims that “though they are never obscure, they are not transparent either” (id.: 238). This means that the “intractable, unreasonable stubbornness of factuality” (ibid.) speaks of the resistance of factuality to any necessity that might have been searched in it in modern philosophy. Factual truth depends upon factual evidence which is “established through eyewitnesses – notoriously unreliable – and by documents, and monuments, all of which can be suspected forgeries” (id.: 239). Yet, “a factual statement – Germany invaded Belgium in August 1914 – acquires political implications only by being put in an interpretive context” (id.: 245). Hence, facts are not political as such but only in relation to other facts – a relation which is again reflectively judged – they can turn out as being political.

Facts and opinions, though they must be kept apart, are not antagonistic to each other; they belong to the same realm. Facts inform opinions, and opinions, inspired by different interests and passions, can differ widely and still be legitimate as long as they respect factual truth. Freedom of opinion is a farce unless factual information is guaranteed and the facts themselves are not in dispute. In other words, factual truth informs political thought just as rational truth informs philosophical speculation (Arendt 2006: 234).

By reading Arendt’s conception of political judgment without noting her insistence on factual truth, the hermeneutical part of her conception gets lost. She distinguishes factual truth from rational truth along the line of modern thinking:

The modern age, which believes that truth is neither given to nor disclosed to but produced by the human mind, has assigned, since Leibniz, mathematical, scientific, and philosophical truth to the common species of rational truth as distinguished from factual truth” (Arendt 2006: 226).

Yet, facts are only accessible by judgment, by bringing them to a general. Once noted, they are seen from a certain perspective, they are integrated into a narrative<sup>19</sup>. Arendt’s quote from William Faulkner “The past is never dead, in fact it’s not even past” (Arendt 2003a: 270), reflects best the retrospective relation of judgment to facts: that is, the present of judgment is related to the factual past. Through judgment, facts reach into the present – which corresponds to the second part of Arendt’s quote above.

---

<sup>19</sup> On perspectivism in Arendt as inspired by Nietzsche, see Villa 1996: 80 f.; 1998: 116 f.

Factual truth is mediated by a storyteller, historian or novelist whose political function is “to teach acceptance of things as they are. Out of this acceptance, which can also be called truthfulness, arises the faculty of judgment” (Arendt 2006: 258). But in the meantime factual truth precludes debates, which are “the very essence of political life” (Arendt 2006: 241). Factual truth, “is always related to other people: it concerns events and circumstances in which many are involved; it is established by witnesses and depends upon testimony ... It is political by nature” (Arendt 2006: 234).

Facts and events<sup>20</sup> are not subject to debates, yet they form the substance of debate. However, they can only be singled out as such, by being read, by being situated, by forming a political situation. Their reproduction in the formed opinion leads to plurality, yet a plurality that in each version entails factual truth. There isn't just one way to look at facts, and they are only given in their reproduction. As Arendt inquires:

But do facts, independent on opinion and interpretation, exist at all? Have not generations of historians and philosophers of history demonstrated the impossibility of ascertaining facts without interpretation, since they must first be picked of a chaos of sheer happenings (and the principles of choice are surely not factual data) and then be fitted into a story that can be told only in a certain perspective, which has nothing to do with the original occurrence? (Arendt 2006: 234)

Although Arendt points out to the interpretation of history, she does not problematize this aspect as such. She rather insists that these “perplexities” of historical science “are no argument against the existence of factual matter” (Arendt 2006: 234)<sup>21</sup>. Moreover, Arendt points at history being reinterpreted by every generation:

Even if we admit that every generation has the right to write its own history, we admit no more than that it has the right to rearrange the facts in accordance with its own perspective; we don't admit the right to touch the factual matter itself (Arendt 2006: 234).

---

<sup>20</sup> For an analysis of the difference between facts and events see Cioflec 2012. However, factual truth concerns both facts and events. For a brief distinction: Facts can be read as state of affairs, referring to events name historically relevant happenings, occurrences.

<sup>21</sup> Precisely because of Arendt's insistence on the factual matter, it remains debatable, whether for Arendt facts are “hybrids of interpretation and an event or state of affairs”, as Vasterling remarks (2007: 86, Fn. 5), although I agree that “most politically relevant discussion is about interpretation” (ibid.). Although only accessible through interpretation, facts for Arendt keep an independency from interpretation, which makes it possible to reinterpret them in different narrations or opinions.

Precisely here is the need for interpretation, as reinterpretation and re-evaluation of our truth can be highlighted as a hermeneutic responsibility that is also to be found in political judgment: reevaluating our truth<sup>22</sup>. The very emphasis of factual truth calls for this implicit position in Arendt: factual truth entails plurality and only by debating between the different perspectives can there be an incentive for political action to emerge. Whereas, Arendt insists on a certain “respect” for factual truth<sup>23</sup>. However, the prevalence of factual truth leads itself back to hermeneutic responsibility.

The claim of truth is second to the factual evidence of political facts or events, which as such do not enter the space of opinion and speech or debate in politics. Precisely the latter is the case, as they are such inaccessible or meaningless, becoming accessible only by forming an opinion. Since factual evidence is provided by eyewitnesses, documents and monuments, it can be distorted through misleading emphasis or “false testimony” (Arendt 2006: 239; see also Sari 2018: 154). Nevertheless, it is the “factual matter” that guides politics.

Political judgment relates to these facts, by translating them into situations for actions. Therefore, political situations are not free floating and merely imagined (as discussed above by productive imagination), rather they are reproduced. This is where they can be distorted, willingly or unwillingly, deliberately or accidentally. Whereas lies are always deliberated, falsehood also can rely on misinterpreting facts. It is hence questionable whether the opposite of factual truth is only the “deliberate falsehood or lies” (Arendt 2006: 228)<sup>24</sup>.

The prevalence of facts over the interpretation by which they are acknowledged provides guidance concerning Arendt’s emphasis on representative imagination<sup>25</sup>. As Arendt highlights: “Facts are beyond agreement and consent, and all talk about them – all exchanges of opinion based on correct information – will contribute nothing to their establishment” (Arendt 2006, 236). Facts remain unchanged and thereby, as Dana Villa comments, they have a despotic character,

---

<sup>22</sup> Lies can only be lies as long as they are held for being true, and the same applies for undeliberated falsehood.

<sup>23</sup> As Monod puts it: “To put in a nutshell, Arendt’s argument would be the following: first, truth is *not* the only value in the political realm and especially in democracy, and in a certain way, one can say that *opinion*, more than «truth», is the real basis of democracy; *nevertheless*, the formation of opinion in a democracy *needs* a certain respect for «factual truth»” (Monod: 2017).

<sup>24</sup> Lies in politics are a central topic in Arendt’s analysis of Totalitarianism. For an account on deception in politics and the transformation of lies into truths by enacting them see Birmingham 2010.

<sup>25</sup> This distinction between facts and opinion distances Arendt from Nietzsche’s Perspectivism and theory of interpretation. See Villa 1996: 96.



yet not a specific one: “While from a doxastic perspective, it is possible to speak of the ‘despotism’ of factual truths this despotism is of a different order from the exercised by truth of reason or religion. The former provide non-political boundaries to the realms of opinion and persuasion, while the later invariably quash the plurality of perspectives that generates the ‘incessant discourse’ Arendt cherishes” (Villa 1996: 96).

Rootedness of the political in the factual, prevents imagination from detouring as productive imagination and then into the imaginary. Yet, the facticity of the factual remains undiscussed. It seems to be an unmediated, direct interaction with events. Arendt insistently warns of the dangers of image-making and the entailed deception (Arendt 2006: 250)<sup>26</sup>. Representative imagination however remains rooted in facts, other than productive imagination. Yet, precisely this double-bound of imagination reminds us that Arendt’s analysis is far from being prescriptive and offering an ultimate solution for sound judgment. As Robert Fine rightly points out, Arendt’s work does not aim at constructing a dialectic in which reflective judgment constitutes the bridge between thinking and willing (Fine 2008: 157). As much as the other faculties such as thinking which “can at any moment turn against itself” are to some extent inconsistent (Arendt 1978: 176; Fine 2008: 159), as much is reflective judgment also is exposed to failure. Read along this line, it seems that the risk of failing the aim by reflective judgment, namely judging on the particular, consists in its reliance on imagination.

Judgment, as conceived by Arendt, does not simply epistemically identify its object. Judgment relies on imagination and opinion. Also, judgment is representative, which means that it is characterized by its communicability and, to some extent, by its impartiality, which however is always situated<sup>27</sup>. The object of political judgment is situated in the public realm; the public realm, namely the realm of politics, entails judgments and, therefore, well-grounded opinions, and not some objective reality. Moreover, the object of political judgment is constituted by

---

<sup>26</sup> Image-making in politics reaches out into an “entirely defactualized world” (Arendt 1972: 4). As Caruth points out, images transform “from the tool to the framework of the decision-making process” which “seems to involve a machinelike mechanism that makes reflection increasingly unlikely” (2010: 87).

<sup>27</sup> To highlight only one aspect, Aavitsland discusses the failure of judgment in being impartial by referring to disgust and by pointing at “the first moment of political judgment: the moment of appearance and the spontaneous judgment of sense” (2019: 542). She refers to Arendt’s Note in the *Denktagebuch*, translating it: “all experience is accompanied by an unspoken it-pleases-or-it-displeases me, precisely because what is experienced appears” (ibid.; Arendt, 2003b: 680). “es begleitet ein unausgesprochenes Es-gefällt-oder-misfällt-mir alle Erfahrung, eben weil das Erfahrene in Erscheinung tritt”.

judgment itself, which mediates facts. According to Yasemin Sari, the awareness of facts is to be unfolded as claiming “to (or of) truth”, forming an opinion and reaching an agreement or judgment, which constitutes the normative dimension of responsibility in public debate (2018).

The respect for factual truth indeed entails an epistemic responsibility<sup>28</sup> which itself refers back to the political and historical facts which cannot be overruled by opinions: “the surest sign of the factuality of facts and events is precisely this stubborn thereness, whose incoherent contingency ultimately defies all attempts at conclusive explanation” (Arendt 2006, 253).

The hermeneutic responsibility in political judgment is a constant reconsideration of factual truth, of facts and situatedness, meaning also direct interaction with the world and the others. The plurality of viewpoints, of interpretations and narrations are crucial, yet not fundamental to the public realm<sup>29</sup>, as Vasterling highlights in a few words:

The articulation of plural viewpoints is the illumination, from many different perspectives, of the same fragile, ephemeral and contingent web of human relationships, facts, and events – making it thereby more solid, more objective, more real. Without a plurality of stories about worldly matters, the world will first lose its character of commonality, then its meaningfulness, and finally, its reality (Vasterling 2007: 85).

The plurality of contingent viewpoints, however, is not itself contingent but necessary: it concerns that the retrieve of factual truth as an ongoing process in which facts need to be reconsidered<sup>30</sup>. Precisely for this reason, each generation

---

<sup>28</sup> Noam Chomsky’s influential article on “The Responsibility of Intellectuals” started a still ongoing debate on epistemic responsibility. He claims: “It is the responsibility of intellectuals to speak the truth and to expose lies. This at least seems enough truism to pass over without comment. Not so, however. For the modern intellectual, it is not at all obvious” (Chomsky 1967). The challenges of epistemic responsibility refer mainly to epistemic justification and duty (Steup 2001; Fairweather & Zagzebski 2001). I will not discuss these diverse positions; my discussion is, with Arendt and closer to Chomsky, whether the spectator is in any relation to truth. Arendt’s ‘thinker’ is structurally closer to Chomsky’s ‘intellectual’. However, the epistemic responsibility of the spectator remains defined by a relation to truth as factual truth (See also: Sari, 2018).

<sup>29</sup> Benhabib highlights the centrality of narratives for Arendt’s understanding of the past, the public space, and personal identity (1994). By favoring narrations, which focus on the particular, Arendt rejects generalizations, and even more so any fundamentalism.

<sup>30</sup> For Arendt narrations are at least complementary to theoretical explanations which fall short of contributing to a better understanding of political affairs (Luban 1994). Using eyewitnesses’ storytelling and narrations in which the stories converge for the retrieval of facts implies reconsidering interpretations all over again since their generality does not span over time and space as theories might claim for themselves.

rewrites history by recovering facts and appropriating the “factual matter”. In the same manner, political judgment needs to reconsider facts and to align them with other opinions in a specific situation. Hence, there is a hermeneutic responsibility in political judgment towards keeping factual truth alive, which means interpreting facts in view of political action<sup>31</sup>. Factual truth which cannot be aligned to possible action becomes estranged and distorted.

While political judgment rooted in facts provides generality for the contingent particular, it creates the public realm we share. Other than in knowledge, in political judgment the general includes freedom and possibilities. Rather than an “aesthetisation of politics” Arendt’s account is a political phenomenology of freedom (Marder 2013: esp. 307 f.). For Arendt the public realm is a constant process of readjusting the general to the particular, to the lived experience, to the situated yet unmediated, and preserves the freedom of individuals. This is a corrigible process depending on our judgment. For Arendt, the well-grounded communicated opinions constitute the public realm, and as Villa explains, judgment is a “creative activity...it will most likely be misunderstood and resented” (Villa 1999: 106). The hermeneutical responsibility therefore is to counteract misunderstandings and resentments by reinterpreting facts and actualizing factual truth.

## Conclusion

Arendt’s reading of the *Critique of Judgment* in view of a Kantian political philosophy mainly aims at considering particular facts in political practice. Her concern is for the freedom of the individuals as well as for the world they share as the public realm. The plurality of the acting individuals keeps the public realm alive. However, this public realm is created by the spectators who interpret facts and events in well-grounded opinions. The spectators provide an impartial generality for particular facts of direct interaction such that these can be communicated and lead to taking further action. Since this general perspective in political judgment is mediated by representative imagination, it only has exemplary validity. Also, its reliance on testimony and narrations entails that a general perspective can always

---

<sup>31</sup> A certain analogy to Vattimo’s claim for hermeneutical responsibility, as discussed by George cannot be overlooked: “Vattimo [...] suggests that our hermeneutical responsibility demands that we participate in emancipatory politics that challenges agreed-upon truths” (George 2020: 2). However, the hermeneutical responsibility entailed by Arendt’s conception does not point at breaking with the paradigms of the time, but rather hints at each time creating the political realm by reconsidering factual truth.

misinterpret facts. Moreover, the political situation of the spectator leads to a specific judgment of the facts. All of these frailties of the political judgment call for a hermeneutical responsibility of reinterpreting facts all over again. Furthermore, since factual truth only shows in view of actions to follow, it has to be retrieved unceasingly. Hermeneutical responsibility for factual truth is a responsibility for action in view of freedom.

## BIBLIOGRAPHY

- Aavitsland, V.L. 2019. "The Failure of Judgment: Disgust in Arendt's Theory of Political Judgment". In: *The Journal of Speculative Philosophy*. 33 (3): 537–550.
- Allweiss, Lilian. 2003. "Collective Responsibility. Some reflections". In: *European Journal of Political Theory* 2 (3): 307–18.
- Arendt, H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. 1972. *Crises of the Republic: Lying in politics; Civil disobedience; On violence; Thoughts on politics and revolution*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. 1978. *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. 1982. *Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. 1993. *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin Books.
- Arendt, H. 2003a. *Responsibility and Judgment*, ed. Jerome Kohn. New York: Schocken Books.
- Arendt, H. 2003b. *Denktagebuch 2*, ed. Ursula Ludz, Ingeborg Nordman. Munich: Piper Verlag.
- Beiner, R. 1982. "Interpretive Essay: Hannah Arendt on Judging". In: Hannah Arendt. *Kant's Political Philosophy*, ed. Ronald Beiner. Chicago: University of Chicago Press.
- Benhabib, S. 1988. "Judgment and the Moral Foundations of Politics in Arendt's Thought". In: *Political Theory* 16 (1): 29–51.
- Benhabib, S. 1992. *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethic*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. 1994. "Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative". In: Hannah Arendt. *Critical Essays*, ed. Lewis Hinchman, Sandra, L., Hinchman S., 111–137. Albany: State University of New York Press (reprinted from 1990. *Social Research* 57 (1): 167–196).
- Benhabib, S. 2003. *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*. Boulder/ New York / Toronto/ Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Lanham (1<sup>st</sup> ed. 1996).

- Bernstein, R. J. 1986. "Judging – the Actor and the Spectator". In: *Philosophical Profiles. Essays in a pragmatic mode*, 221–238. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Bernstein, R. J. 1997. "Provocation and Appropriation: Hannah Arendt's Response to Martin Heidegger". In: *Constellations* 4 (2): 153–171. Oxford / Malden: Blackwell Publishers.
- Birmingham, P. 2006. *Hannah Arendt and Human Rights. The Predicament of Common Responsibility*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Birmingham, P. 2010. "Lying world order. Political Deception and the Threat of Totalitarianism". In: *Thinking in Dark Times. Hannah Arendt on Ethics and Politics*, ed. Roger Berkowitz, Jefferey Katz, Thomas Keenan, 73–77. New York: Fordham University Press.
- Canovan, M. 1958. "Introduction". In: Hannah Arendt, *The Human Condition*, vii–xx. Chicago: University of Chicago Press.
- Canovan, M. 1983. "Arendt, Rousseau, and Human Plurality in Politics". In: *The Journal of Politics* 45(2), 286–302.
- Caruth, C. 2010. "Lying and History". In: *Thinking in Dark Times. Hannah Arendt on Ethics and Politics*, ed. Roger Berkowitz, Jefferey Katz, Thomas Keenan, 79–92. New York: Fordham University Press.
- Çapek, J. 2010. *Action et situation : Le sens du possible entre phénoménologie et herméneutique*. Hildesheim/ Zürich/ New York: Olms.
- Chomsky, N. 1967. "The Responsibility of Intellectuals". In: *The New York Review of Books*. Special Supplement, February 23.
- Cioflec, E. 2012. "On Hannah Arendt: The Worldly In-Between of Human Beings and its Ethical Consequences". In: *South African Journal for Philosophy* 31 (4): 646–663.
- Cioflec, E. 2018. "Judging: Taking into Account Particular Situations". In: *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy* 8: 41-47. <https://doi.org/10.5840/wcp2320188184>
- Demeter, A. M. 2020. "Thinking Politically, Seeing Historically. Hannah Arendt on the Method of Political Thinking". In: *Studia UBB. Philosophia*. Vol. 65(3): 131-148. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2020.3.07>
- Fairweather, A., Zagzebski, L. 2001. *Virtue Epistemology. Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*. New York: Oxford University Press.
- Ferrara, A. 2008. *The Force of the Example: Explorations in the Paradigm of Judgment*. New York: Columbia University Press.
- Fine, R. 2008. "Judgment and the Reification of the Faculties: A Reconstructive Reading of Arendt's Life of the Mind". In: *Philosophy & Social Criticism* 34 (1-2): 155–174.
- Habermas, J. 1994. "Hannah Arendt's Communications Concept of Power". In: Hannah Arendt. *Critical Essays*, ed. Lewis Hinchman, Sandra, L., Hinchman S., 211–230. Albany: State University of New York Press (reprinted from 1997, *Social Research* 44 (1): 3–23).
- Herzog, A. 2004. "Hannah Arendt's Concept of Responsibility". In: *Studies in Social and Political Thought* 10: 39–52.
- Kant, I. 2000. *Critique of the Power of Judgment* (CPJ). trans. ed. Paul Guyer, Nelson Matthews. New York: Cambridge University Press.

- Kant, I. 1998. *Critique of Pure Reason*, trans., ed. Paul Guyer, Allen Wood. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- Kant, I. 1996. *Critique of Practical Reason*, trans., ed. Mary J. Gregor. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Kristeva, J. 2008. "Refoundation as Survival: An Interrogation of Hannah Arendt". In: *Common Knowledge* 14(3): 353–364.
- Lederman, Shmuel. 2016. "The actor does not judge: Hannah Arendt's theory of judgment". In: *Philosophy and Social Criticism* 42 (7): 727–741.
- Loidolt S. 2018. *Phenomenology of plurality: Hannah Arendt on political intersubjectivity*. New York, NY: Routledge.
- Luban, D. 1994. *Explaining Dark Times. Hannah Arendt's Theory of Theory. Critical Essays*, ed. Lewis Hinchman, Sandra, L., Hinchman S., 111–137. Albany: State University of New York Press (reprinted from 1983. *Social Research* 57 (1), 213–248, with changes made by the author).
- Marder, Michael. 2013. "Nativity, Event, Revolution: The Political Phenomenology of Hannah Arendt". In: *Journal of the British Society for Phenomenology* 44 (3): 302–320.
- McCarthy, M. 1978. "Postface", In: Hannah Arendt, *The Life of the Mind*. 241–254. New York: Hartcourt.
- Melaney, W. D. 2006. "Arendt's Revision of Praxis: On Plurality and Narrative Experience". In: *Analecta Husserliana* XC: 465–479.
- Randell, J. 1994. "Creativity and Judgment: Kant on Reason and Imagination". In: *Rethinking Imagination: Culture and Creativity*, ed. Gillian Robinson, John Randell, 87–117. London/ New York: Routledge.
- Sari, Yasemin. 2018. "Arendt, Truth, and Epistemic Responsibility". In: *Arendt Studies* 2: 149–170.
- Steup, M. 2001. *Knowledge, Truth, and Duty. Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue*. New York: Oxford University Press.
- Theodore, G. 2020. "Hermeneutic Responsibility: Vattimo, Gadamer, and the Impetus of Interpretive Engagement". In: *Duquesne Journal of Phenomenology*, special issue *Hermeneutics Today* 1(1): 1–14. Retrieved from <https://dsc.duq.edu/dsp/vol1/iss1/4>
- Vasterling, V. 2007. "Cognitive Theory and Phenomenology in Arendt's and Nussbaum's Work on Narrative". In: *Human Studies* 30: 79–95.
- Villa, D. 1996. *Arendt and Heidegger: The Fate of the Political*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Villa, D. 1997. "Hannah Arendt: Modernity, Alienation, and Critique". In: *Hannah Arendt and the Meaning of Politics*, ed. Craig Calhoun and John McGowan, 179–206. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Villa, D. 1999. *Politics, Philosophy Terror: Essays in the Thought of Hannah Arendt*. Princeton: Princeton University Press.
- Wellmer, A. 2001. "Hannah Arendt on Judgment: The Unwritten Doctrine of Reason". In: *Judgment, Imagination and Politics: Themes from Kant and Arendt*, ed. Ronald Beiner, Jennifer Nedelsky, 165–181. Boston: Rowman & Littlefield.

- Yar, Majid. 2000. "From actor to spectator. Hannah Arendt's 'two theories' of political judgment". In: *Philosophy and Social Criticism* 26 (2): 1–27.
- Young-Bruehl, E. 2006. *Why Arendt Matters*. New Haven / London: Yale University Press.
- Zerilli, L. M. G. 2005. "We Feel our Freedom: Imagination and Judgment in the Thought of Hannah Arendt". In: *Political Theory* 33 (2):158–188.

## WHISTLEBLOWER'S REGULATION – LEGAL AND ETHICAL PERSPECTIVES ON EU DIRECTIVE TRANSPOSITION INTO NATIONAL LAW

Alexandrina-Augusta BORA<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** This article is analysing the legal perspective on whistleblowing, at European and national level, focusing on the scientific studies' results and theories, emphasizing nuances which worth discussing in order to a better understanding of the social phenomenon and of individual psychological decision process for reporting a wrongdoing or the suspicion of a possible breach. We are also arguing that current whistleblower regulations must take into account both the European directive and recent research in this field, pointing out some question which are raising from the lack of the ethical and cultural focused research of Romanian society perspective on whistleblowing, considering also the recent past experiences of Romanians with 'political police' actions in years of communism. We are establishing a few research direction which we conclude that could bring the knowledge to drawing a more relevant and applicable whistleblowing law.

**Keywords:** whistleblower, EU directive, Romanian law, whistleblower protection, normative conduct theories.

The discussion on whistleblowing regulation, the meaning of this legal concept within an organization and the individual consequences of this type of reporting begins with establishing the roots of this concept and its significance related to human rights.

---

<sup>1</sup> Babeş-Bolyai University, Department of International Relations and Contemporary History, Cluj-Napoca, Romania. E-mail: alexandrina.bora@ubbcluj.ro





Whistleblowing has been described as a “human right and a freedom fundamental to democracy”<sup>2</sup>. As we look at art. 19 of Universal Declaration of Human Rights<sup>3</sup> we notice that the right of opinion and expression is accompanied by the right to receive and share information. Guarantees of constitutional protection of this right are to be found in Romanian Constitution, as well. Art. 31 of Romanian Constitution<sup>4</sup> protects the right to have access to any information of public interest, public authorities having the obligation to provide any information of public interest to any interested citizen. As we will go further with our analysis, we will look at the complex and subtle mechanisms settled for protecting this right and for creating the context in which it can be valued. The process of developing this framework has mainly an ethical background and a legislative result – a law which set in place provisions which makes possible revealing the truth without suffering harm. We will look at the struggles which led to the current form of the whistleblower’s Romanian law emphasizing the ethical and moral arguments used by all the factors who expressed their view on the law provisions with the scope to protect de whistleblower. We cannot ignore also the arguments of those who tried to diminish the role of this integrity reporting by limiting the channels by which the report can be transmitted or by keeping the protection mechanisms of the whistleblower in more formal boundaries which have no chance of really accomplishing their objective.

At least the definition of whistleblower was widely agreed upon, from a legal perspective, since it is defined by the EU Directive<sup>5</sup>, being the ‘reporting person’- “a natural person who reports or publicly discloses information on breaches acquired in the context of his or her work-related activities”<sup>6</sup>, a person “working in the private or public sector who acquired information on breaches in a work-related context”<sup>7</sup>. Still, there are nuances which worth discussing in order to a better understanding of the social phenomenon and of individual psychological decision process for reporting a wrongdoing or the suspicion of a possible breach. In that regard, there is an important element – disclosure, “ringing the bell” – in the reporting of the

---

<sup>2</sup> Vandekerckhove, Wim, *Is It Freedom? The Coming About of the EU Directive on Whistleblower Protection*, Journal of Business Ethics (2022) 179: 1–11, p.1, <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04771-x>.

<sup>3</sup> Ratified by United Nations General Assembly Resolution 217A adopted on December 10, 1948, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

<sup>4</sup> Art.31, Romanian Constitution, <https://www.constitutia.ro/>.

<sup>5</sup> Directive (EU) 2019/1937 of The European Parliament and of The Council of 23 October 2019 on the protection of persons who report breaches of Union law, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019L1937>.

<sup>6</sup> Article 5, paragraph 7, *ibidem*.

<sup>7</sup> Article 4, paragraph 1, *ibidem*.

insider who has access to that information on the bases of his duty, disclosure being “typically voluntary and initiated by the observer of the perceived wrongdoing”<sup>8</sup>. Another important element in understanding whistleblowing is the characteristic of the wrongdoing they are reporting: the breach has to occur within an organizational context (either the wrongdoing is perceived to be under the control of an organization, or the organization itself is a victim of an individual’s action)<sup>9</sup>.

Even if the whistleblowing regulation was recently adopted by the European Union, the concept had been used from the late 1960s and it began to be analysed beginning with the publication of two materials in 1972: *Whistle Blowing: The Report of the Conference on Professional Responsibility*, 1 edited by Ralph Nader, Peter J. Petkas, and Kate Blackwell, and *Blowing the Whistle*, by Charles Peters and Taylor Branch<sup>10</sup>. Whistleblowing is considered a latecomer in the context of other practices as watchdog journalism and political activism, but holding a “unique place in ethics and democracy”<sup>11</sup>.

Before discussing the legal perspective on whistleblowing, on European and national level, we are going to focus on the scientific studies’ results and theories which should have been taken into consideration in the process of drawing the law, since the whistleblowing process is mainly an individual psychological process of taking the decision based on the normative system of beliefs.

The classical model for explaining whistleblowing, presented by Henik (2015)<sup>12</sup> is describing five stages: first, an event is being perceived as a trigger, secondly, a person evaluates the event as non-congruent with the norms and decides to act; on the third stage, the observer takes action and reports the event, the fourth stage consists in the organization reaction to the report, then, in the fifth stage, the whistleblower goes further or not with the report, depending on evaluation of the organization reaction. There are recent research<sup>13</sup> which are suggesting the extension of Henik’s model by introducing one more stage between the trigger and the decision to perform the action, an additional stage in which we are focusing on the

---

<sup>8</sup> A J Brown, D Lewis, R Moberly, W Vandekerckhove, *International Handbook on Whistleblowing Research*, Edward Elgar Publishing, 2014, p.75, DOI:10.4337/9781781006795.

<sup>9</sup> Ibidem, p.76-77.

<sup>10</sup> Apud. Olesen, Thomas, *The Birth of an Action Repertoire: On the Origins of the Concept of Whistleblowing*, *Journal of Business Ethics* (2022) 179:13–24, p.13, <https://doi.org/10.1007/s10551-021-04868-3>.

<sup>11</sup> Ibidem, p.1.

<sup>12</sup> apud. Rosângela Mesquita Ayres Fernanda Filgueiras Sauerbronn, Ana Carolina Pimentel Duarte da Fonseca, *Accounting professionals and whistleblowing: a typology of the influence of institutional logics*, *Revista Contabilidade & Finanças* 33(3), 2022, DOI: 10.1590/1808-057x202112830.

<sup>13</sup> Ibidem, p.252.

observer's intention to act, a process which reflects the interaction of different type of norms (ethical and legal, societal, organizational or individual). The importance of this stage is reflected by the possibility to stop the entire process at this level, based on a complex evaluation of the norms and also of the consequences of engaging in whistleblowing. The understanding of the decision process of reporting the wrongdoings could allow the legislators to develop legal mechanisms that increase the potential for whistleblowing.

The focus theory of normative conduct represents the classical theory which analyse the way in which norms influence the behaviour in social context. It is widely accepted that norms have an enormous impact on behaviour, but the nuances of this process, the differences between types of norms and their impact on various types of behaviour, mediated by individual axiological system, has not been thoroughly and scientifically discussed until Cialdini's work<sup>14</sup>. Cialdini makes a distinction between descriptive norms and injunctive norms and analyses the impact of the norm on behaviour based on this criteria. This classification is also used in science of law which distinguish between dispositive norms and imperative norms. Basically, Cialdini explains descriptive norms, as the ones that specify what is done and injunctive norms as the ones that specify what should be done. Injunctive norms are a part of group's moral guidelines, encouraging action by promising social rewards as well as sanctions - meaning the individual perception of how most others would approve or disapprove of one's behaviour. Cialdini introduces also the personal norms, by which a person is guiding his behaviour, depending of the approval of the others. His studies conclude that "finally, at a given time, an individual's actions are likely to conform to the dictates of the type of norm that is currently focal, even when the other types of norms dictate contrary conduct"<sup>15</sup>. Furthermore, the studies show that the more effective strategy for maximizing a socially desirable behaviour in numerous situation in which such desirable conduct is not the widespread, is to activate injunctive norms.

For instance, a relevant illustrative situation of the study conclusion is that of designing a campaign reducing excessive speeds:

---

<sup>14</sup> Robert B. Cialdini Carl A. Kallgren Raymond R. Reno, *A Focus Theory of Normative Conduct: a Theoretical Refinement and Reevaluation of The Role of Norms in Human Behavior*, Advances in Experimental, 1991, Academic Press, Inc. Social Psychology, Vol 24, p.202;  
<http://www.influenceatwork.com/wp-content/uploads/2015/05/A-Focus-Theory-of-Normative-Conduct.pdf>.

<sup>15</sup> Ibidem, p.203.

... a billboard campaign designed to reduce excessive highway speeds by (1) creating a descriptive norm focus in passing motorists should be successful only on those stretches of road where speeding was not typically a problem; (2) creating a personal norm focus should be successful only among those passing motorists who don't prefer to exceed the speed limit; (3) focusing motorists on social disapproval of speeders should be successful across a wide variety of settings and drivers.<sup>16</sup>

Before going further with recent studies on the mechanisms of whistleblowing, we have to emphasize that Romanian legislation was in line with this findings, at list in some extend regarding the whistleblower regulation even before the EU legislation transposition specifically on this matter.

Even before the approval of the new Criminal Code, there were provisions within the law regarding "Omission of reporting", now article 267 Criminal Code, Special Part, Chapter 4, Offenses against the administration of justice:

1) The civil servant who, becoming aware of the commission of an act sanctioned by the criminal law in relation to the service in which he performs his duties, omits to notify the criminal investigation bodies immediately, shall be punished with imprisonment from 3 months to 3 years or with a fine.

(2) When the act is committed out of fault, the penalty is imprisonment from 3 months to one year or a fine.<sup>17</sup>

So, the whistleblowing, as we defined the concept - reporting or publicly disclosing information on breaches acknowledged by a person in the context of his work-related activities, becomes in this case an obligation, being enforced by a severe punishment within an injunctive norm. Two aspects have to be taken into consideration in this situation: first, the wrongdoing the whistleblower had noticed have to be sanctioned by the criminal code, so it has to be a criminal offence, which is a very serious antisocial behaviour; secondly, the duty of reporting is the responsibility of "civil servant" as defined by the Criminal Code, which is a much broader concept then we usually understand in administrative law perspective. So, in article 175, Criminal Code, in the criminal law perspective, the civil servant is the person who, permanent or temporary, with or without compensation:

---

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Article 276, Law no. 286/2009 on the Criminal Code, as subsequently amended and supplemented, published in "Monitorul Oficial nr. 510 din 24 iulie 2009" (Official Gazette no. 510 of July 24, 2009).

- a) exercise duties and responsibilities, established under the law, in order to realize the prerogatives of the legislative, executive or judicial power;
- b) exercise a position of public dignity or a public position of any nature;
- c) exercises, alone or together with other persons, within an autonomous government, another economic operator or a legal person with full or majority state capital or a legal person declared to be of public utility, attributions related to the achievement of the object of its activity.

(2) Likewise, a public servant, within the meaning of the criminal law, is considered a person who performs a service of public interest for which he was vested by the public authorities or who is subject to their control or supervision regarding the performance of that public service.<sup>18</sup>

Based on this broad definition, we can say that the public area was already covered by an injunctive norm regarding whistleblowing a criminal offence committed by a person who works with or without remuneration in authorities of legislative, executive or judicial power. Nonetheless, there were no provisions regarding internal reporting procedures or mechanisms for whistleblower protection and other wrongdoing that does not qualify as a criminal offense mentioned in this context.

Furthermore, current whistleblower regulations must take into account both the European directive and recent research in this field.

Some studies have focused on the importance of organizational support for whistleblowers in preventing or minimizing employee perceptions of mistreatment<sup>19</sup>. The studies show that the primary goal of most support strategies is to build a network of people around the whistleblower who have the authority, skills, and capacities needed to mitigate the risk of the individual suffering personal or professional harm<sup>20</sup>. This role can be performed by retired former organisation executives, external professionals, counselors, and career development officers.

Another study examines the relationship between the frequency of unethical behavior observed by employees in their organization and their intention to whistleblow, based on the Focus Theory of Normative Conduct. Employee beliefs

---

<sup>18</sup> Article 175, *ibidem*.

<sup>19</sup> Peter Roberts, A. J. Brown, Jane Olsen, *Whistling While They Work: A good-practice guide for managing internal reporting of wrongdoing in public sector organisations*, Australia and New Zealand School of Government (ANZSOG), ANU Press, 2011, p.75, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt24hcvb>.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p.82.

about how supportive their management is when dealing with whistleblowing reports moderate the relationship between the frequency of unethical behavior observed by employees and their intention to whistleblow<sup>21</sup>. Study results show that the greater the frequency of observed unethical behaviour, the more probable professionals will assume that unethical behaviour is normal and that reporting unethical behaviour is abnormal (because one only blows the whistle on behaviour that is supposed to be not normal or not accepted). This reduces the likelihood that employees would therefore form the actual intent to whistleblow internally when encounter of unethical conduct.

The conclusion of this research states that “the more frequently employees observe unethical behaviour, the less they have the intention to whistleblow internally and the more they have the intention to whistleblow externally”<sup>22</sup>.

So, it means that in drawing regulation in order to encourage and protect whistleblowing we have to set in place more functional external mechanisms which will work no matter how frequent is the wrongdoing within the organization. This idea emerged also from the comments of civil society on the whistleblowing law draft presented by Romanian authorities for public consultation, to which we will refer later.

Another interesting finding was described as a result of studying the relation between the leader's emotional intelligence and the subordinate's whistleblowing intentions, with the hypothesis that if the leader is part of the fraud, being the one who is going to be reported, the level of leader's emotional intelligence influences the employee intention to whistleblow his wrongdoing. Even if an anonymous reporting channel is accessible, the subordinate is less likely to report the situation when the leader has high emotional intelligence<sup>23</sup>. On the opposite side, a high level of employees emotional intelligence has been demonstrated to actually improve whistleblowing intentions. This findings raise a question about the positive and also negative consequences of emotional intelligence in the evaluation for a managerial position. Nevertheless, the research also discovered that when the outcomes of whistleblowing have been framed as being valuable to the firm, the subordinate

---

<sup>21</sup> Muel Kaptein, *How Much You See Is How You Respond: The Curvilinear Relationship Between the Frequency of Observed Unethical Behavior and The Whistleblowing Intention*, *Journal of Business Ethics* (2022) 175:857–875, p. 857, <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04663-6>.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Xin Geng; A. Scott Fleming, *Should I Blow the Whistle on My Boss? An Investigation of the Effects of Emotional Intelligence and Consequence Framing on the Subordinates' Whistleblowing Intentions*, *Journal of Forensic Accounting Research* (2021) 6 (1): 291–312, p.307, <https://doi.org/10.2308/JFAR-2019-508>.

seems to be more likely to whistleblow, even when the leader has high level of emotional intelligence<sup>24</sup>.

As for the whistleblowing channels preferred for reporting a wrongdoing, a recent empirical study<sup>25</sup> shows that online channels are the most preferred ones, mostly the social media platforms (Facebook, Twitter etc.).

Having so many significant scientific research results on whistleblowing, one could say that drawing a good law on this matter would be a very well documented and quite facile process. The stage of the transposition within the EU member states of “EU Directive on Whistleblowing” argues the contrary: only 78% from 27 EU states which had to transpose the EU Directive on whistleblowing until 17<sup>th</sup> December 2021 are in the process of doing that at the present moment, November 2022, and 22% have not even started this process, based on EU whistleblowing meter dates<sup>26</sup>. We can agree, even from this raw statistics, that whistleblowing has different approaches depending not only of political view, but also from cultural perspective of various countries and regions of the world. This assumption is supported by cross-cultural research. Besides that, the term “whistleblowing” can have different connotations in various languages around the world and “research on whistleblowing requires different methods and research design in each country and society”<sup>27</sup>. Previous research also sustained that the whistleblowing mechanisms had to be compatible and adapted to cultural values and proved the differences between cultures: “the results suggest that compared to Indian and Chinese cultures, whistle-blowing as an internal control mechanism is likely to be more effective in Australian culture”<sup>28</sup>.

We have no scientific evidence, at this point, of the values and specific characteristics of whistleblowing within our country, fact that can be a valuable and promising line for research, given the history and the experience of Romanians with the practice of political police during communist years, which may had have

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Hengky Latan, Charbel Jose Chiappetta Jabbour, Ana Beatriz Lopes de Sousa Jabbour, *Social Media as a Form of Virtual Whistleblowing: Empirical Evidence for Elements of the Diamond Model*, Journal of Business Ethics (2021) 174:529–548, p.544, <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04598-y>.

<sup>26</sup> <https://www.polimeter.org/en/euwhistleblowing>, accessed at 02.10.2022.

<sup>27</sup> Vandekerckhove, W., Uys, T., Rehg, M. T., & Brown, A. J. (2014). *Understandings of whistleblowing: dilemmas of societal culture*. In A. J. Brown, D. Lewis, R. Moberly, & W. Vandekerckhove (Eds.), *International handbook of whistleblowing research* (pp. 37–70). Cheltenham: Edward Elgar, *apud*. Hengky Latan, Charbel Jose Chiappetta Jabbour, Ana Beatriz Lopes de Sousa Jabbour, *idem*.

<sup>28</sup> Chris Patel, *Some Cross-Cultural Evidence on Whistle-Blowing as an Internal Control Mechanism*, Journal of International Accounting Research (2003) 2 (1): 69–96, p.69, <https://doi.org/10.2308/jiar.2003.2.1.69>.

significantly modified our perception on whistleblowing and its social value. That is possibly the reason why the transposition of “EU Directive on Whistleblowing” in Romanian legislation triggered intense public reactions, some of which focused on whistleblower protection mechanisms, while others questioned the principle of whistleblowing based on political communist police Romanian experience.

The discussions emerged from the expanding of the law's area of application from the public institution to other organizations, considering that in Romanian legislation there was already a whistleblowing law adopted in 2004<sup>29</sup>. This law was designed to regulate measures to protect individuals who expose or report law violations within public authorities. The mentioned law includes internal or external channels of disclosure which can be used separately or in combination, including the person's hierarchical superior, public authority manager, the discipline committees or other similar bodies within the public authorities, judicial officers, the organizations in charge of identifying and investigating potential conflicts of interest and incompatibilities, mass media, professionals, nongovernmental organizations or different employers' associations<sup>30</sup>. Whistleblower protection measures include banning of disciplinary measures sanctioning the employee for submitting a report created in good faith, identity protection or the whistleblower, but only in some cases notifications, enhanced publicity of the disciplinary hearing for a whistleblower, if this measure is taken. The law does not regulate the whistleblowing within private organizations and do not provide efficient and relevant protection mechanisms of whistleblower in case of repercussions. This area is included in the provisions of EU Directive on Whistleblowing.

“EU Directive on Whistleblowing” covers the following aspects, drawing specific provision for the EU states to transpose in national legislation: the description of essential concepts and of directive scope, reporting person protection requirements, duty to establish internal reporting channels, guidelines for internal reporting, responsibility to establish external reporting channels and follow up on reports, development of external reporting channels, data related the receipt of reports and their follow-up, review of methodologies by competent authorities, public disclosures, obligation of nondisclosure, personal data processing, records management. The most relevant provisions for encouragement of wrongdoing reporting are those regarding whistleblowers' protection measures.

---

<sup>29</sup> Law no. 571/2004 regarding the protection of personnel from public authorities, public institutions and other units that report violations of the law, published in “Monitorul Oficial nr. 1214/17 decembrie 2004” (Official Gazette no. 1214 of 17<sup>th</sup> December, 2004).

<sup>30</sup> Article 6, *ibidem*.



The government draw a project of the law regarding the protection of whistleblowers in the public interest<sup>31</sup> which is transposing the regulation of EU Directive on whistleblowing, based on a "Correlation Table with European Directives"<sup>32</sup>.

The draft law went through the entire legislative procedure on Parliament, undergoing several changes that altered its compliance with the European directive's provisions. Interestingly enough, the project was modified on the same issues the civil society raised concerns when the draft was presented for public consultation:

...in the current form of the transposition bill, a whistleblower who does not report internally might have reservations about reporting externally or publicly disclosing violations of the law, fearing that he will be sanctioned precisely because he would not have chosen the internal channel, although he had clear reasons for doing so (*Transparency Internațional Romania*)<sup>33</sup>.

... very often when the topic of discussion is whistleblowing in the public interest, the first topic that comes up in the conversation is how to avoid illegitimate or false reporting by whistleblowers, the so-called abuse of whistleblower rights. This is not a problem for Romania, nor has it been a problem for the last 30 years. What really exists is the problem of abuse of power and corruption, and there is a fear of reporting violations of the law<sup>34</sup>.

...another unsubstantiated issue frequently raised: that whistleblowers are aware of these violations of the law in a professional context. We must make a distinction between the so-called "political police" and the institution of "public interest warning" which is a European institution. Whistleblowers do not report co-workers' private lives, who is dating whom, what radio they listen to, or what the co-worker's political views are (*Syrene Centre for Education*)<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup>Law project no 219/2002 regarding the protection of whistleblowers in the public interest, [http://www.cdep.ro/pls/proiecte/upl\\_pck2015.proiect?cam=2&idp=19995](http://www.cdep.ro/pls/proiecte/upl_pck2015.proiect?cam=2&idp=19995).

<sup>32</sup> <http://www.cdep.ro/proiecte/2022/200/10/9/conc269.pdf>.

<sup>33</sup> Public debate summary on the project of project of the law regarding the protection of whistleblowers in the public interest, <https://www.just.ro/proiect-de-lege-privind-protectia-avertizorilor-in-interes-public/>.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

We should have guarantees in place to protect whistleblowers with integrity. There have been cases where dismissal has taken the form of job termination<sup>36</sup>. (*Centre for Advanced Research in Management and Applied Ethics*)

... the importance of regulating anonymous reporting and the importance of traceability to allow whistleblowers to track the progress of their investigations<sup>37</sup> (*Ernst&Young*).

Even if these concerns were raised by civil society representatives before the discussion of the draft within the parliament chambers, there were still changes made to the project which ignored the flags raised by civil society. So, the law was sent to the state president for promulgation. Based on his constitutional prerogatives, the state president resent the project of the law adopted by the Parliament to this legislative body for the re-examination. The president's arguments are more or less similar to those the issues civil society insisted on during public consultation process: clear provisions within the law for investigating also the anonymous reports, extension of the reports' keeping period from two to five years in order for the reports to have the chance to be properly investigated, maintaining the principle of presumed good faith of the whistleblower, public procedures on institutions web pages for informing the citizens regarding the mechanisms of whistleblower protection etc.

The draft law on the protection of whistleblowers was sent to the Parliament for re-examination by the president of the state, and the Senate adopted it for the second time with some changes to ensure compliance with the president's remarks. The document will be sent back to the deputies for a final vote, and they must ensure that they vote for a bill that ensures the best possible transposition of the European Whistleblower Directive, with which we are already behind schedule. The Whistleblower Law will essentially provide increased protection for whistleblowers while also imposing obligations on companies and other employers.

## Conclusions

Based on reviewed research results, our analysis of recent studies, legal provisions and legislative procedure of whistleblowing law draft we can conclude

---

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem.

that, even if the whistleblowing Romanian regulation is transposing formally the EU Directive on the matter- on the hypothesis that the president's and civil society observation will be included within the law during the re-examination process, the actual implementation of the law will not adequately serve the scope of the law.

First, there are no researches on the cultural specificity of this theme- whistleblowing- in Romanian society normative perspective, even if the studies showed that whistleblowing is cultural mediated<sup>38</sup>. This research is necessary even more in Romania than in other countries, keeping in mind the Romanian experience of the 'political police' actions in our recent past.

Secondly, there are no studies on how effective the injunctive norm on whistleblowing within Criminal Code is: how many civil servants reported criminal offences because of that norm and how many were investigated for not disclosing the wrongdoing. How effective was the descriptive norm in Romanian legislation: how many whistleblowers reported irregularities within the public institution they worked in and how efficient the protection mechanisms were, considering the fact that Romania had a whistleblowing law beginning with 2004. Also, we did not identify any Romanian study regarding the perception of whistleblowing in contemporary Romanian society, given the fact that researches showed that when the outcomes of whistleblowing have been framed as being valuable to the firm (society *a.n*), the people seem to be more likely to whistleblow<sup>39</sup>.

So, all these arguments are raising the question: is this new regulation going to really work? We think that we need to answer all previous question through scientific research before having a real chance to determine changes in Romanian society by drawing a whistleblowing law, even if this is transposing the EU Directive provisions. After all, as Mark MacGann, Uber whistleblower, said in his speech before the European Parliament: "democracy is about protecting the powerless from the powerful"<sup>40</sup>, especially when the powerful are also those drawing the law, we might conclude.

## BIBLIOGRAPHY

### a) Articles

Brown, A. J., Lewis, D., Moberly, R., Vandekerckhove, W., *International Handbook on Whistleblowing Research*, Edward Elgar Publishing, 2014.

---

<sup>38</sup> Chris Patel, idem.

<sup>39</sup> Xin Geng, A. Scott Fleming, idem.

<sup>40</sup> [https://multimedia.europarl.europa.eu/en/webstreaming/committee-on-employment-and-social-affairs\\_20221025-1000-COMMITTEE-EMPL](https://multimedia.europarl.europa.eu/en/webstreaming/committee-on-employment-and-social-affairs_20221025-1000-COMMITTEE-EMPL).

- Cialdini, Robert B., Kallgren, Carl A., Reno, Raymond R., *A Focus Theory of Normative Conduct: a Theoretical Refinement and Reevaluation of The Role of Norms in Human Behavior*, *Advances in Experimental, 1991, Academic Press, Inc. Social Psychology*, Vol 24, p.202.
- Geng, Xin; Fleming, A. Scott, *Should I Blow the Whistle on My Boss? An Investigation of the Effects of Emotional Intelligence and Consequence Framing on the Subordinates' Whistleblowing Intentions*, *Journal of Forensic Accounting Research* (2021) 6 (1): 291–312.
- Hengky Latan, Charbel Jose Chiappetta Jabbour, Ana Beatriz Lopes de Sousa Jabbour, *Social Media as a Form of Virtual Whistleblowing: Empirical Evidence for Elements of the Diamond Model*, *Journal of Business Ethics* (2021) 174:529–548.
- Mesquita, Rosângela, Fernanda, Ayres, Sauerbronn, Filgueiras, Pimentel Duarte da Fonseca, Ana Carolina, *Accounting professionals and whistleblowing: a typology of the influence of institutional logics*, *Revista Contabilidade & Finanças* 33(3), 2022.
- Muel Kaptein, *How Much You See Is How You Respond: The Curvilinear Relationship Between the Frequency of Observed Unethical Behavior and The Whistleblowing Intention*, *Journal of Business Ethics* (2022) 175:857–875.
- Olesen, Thomas, *The Birth of an Action Repertoire: On the Origins of the Concept of Whistleblowing*, *Journal of Business Ethics* (2022) 179:13–24.
- Patel, Chris, *Some Cross-Cultural Evidence on Whistle-Blowing as an Internal Control Mechanism*, *Journal of International Accounting Research* (2003) 2 (1): 69–96.
- Roberts, Peter, Brown, A. J., Olsen, Jane, *Whistling While They Work: A good-practice guide for managing internal reporting of wrongdoing in public sector organisations*, Australia and New Zealand School of Government (ANZSOG), ANU Press, 2011.
- Vandekerckhove, Wim, *Is It Freedom? The Coming About of the EU Directive on Whistleblower Protection*, *Journal of Business Ethics* (2022) 179:1–11.
- Vandekerckhove, W., Uys, T., Rehg, M. T., & Brown, A. J. (2014). *Understandings of whistleblowing: dilemmas of societal culture*. In A. J. Brown, D. Lewis, R. Moberly, & W. Vandekerckhove (Eds.), *International handbook of whistleblowing research* (pp. 37–70). Cheltenham: Edward Elgar.

## **b) Regulations**

- Directive (EU) 2019/1937 Of The European Parliament and of The Council of 23 October 2019 on the protection of persons who report breaches of Union law, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019L1937>.
- Law no. 286/2009 on the Criminal Code, as subsequently amended and supplemented, published in “Monitorul Oficial nr. 510 din 24 iulie 2009” (Official Gazette no. 510 of July 24, 2009).
- Law no. 571/2004 regarding the protection of personnel from public authorities, public institutions and other units that report violations of the law, published in “Monitorul Oficial nr. 1214/17 decembrie 2004” (Official Gazette no. 1214 of 17th December, 2004).

Law project no 219/2002 regarding the protection of whistleblowers in the public interest, [http://www.cdep.ro/pls/proiecte/upl\\_pck2015.proiect?cam=2&idp=19995](http://www.cdep.ro/pls/proiecte/upl_pck2015.proiect?cam=2&idp=19995).

Public debate summary on the project of project of the law regarding the protection of whistleblowers in the public interest, <https://www.just.ro/proiect-de-lege-privind-protectia-avertizorilor-in-interes-public/>.

Romanian Constitution, <https://www.constitutia.ro/>.

Universal Declaration of Human Rights Ratified by United Nations General Assembly Resolution 217A adopted on December 10, 1948, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

<https://www.polimeter.org/en/euwhistleblowing>.

<https://multimedia.europarl.europa.eu>.

## DE L'INTERMÉDIAIRE DANS LA PHILOSOPHIE DE L'ESPACE : PRÉCARITÉ, CRÉATION, LIBERTÉ

Ciprian MIHALI<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *“The Intermediary” in the Philosophy of Space: Precariousness, Creation, Freedom.* The reflection proposed by this text is the result of a dialogue spread over several years between philosophers and geographers. The best common ground between each other – in the right middle of the road – is undoubtedly the concept of the “intermediary”, which describes, negatively or affirmatively, the future of our physical, social, conceptual spaces and which speaks to us about discontinuity, hybridization, flow, contiguity, but also vulnerability, counterpowers and freedom. We wanted to show that far from being a concept of the residual, the unassimilable, the incomprehensible or even the irrational, the intermediary is the place of hospitality, the open work of alternative creativity, resistance, or affirmation of those who, excluded from dominant discourses, claim a right to speak and freely participate in social life.

**Keywords:** Public space, social space, precariousness, intermediary, hybridization, resistance, creation.

**RÉSUMÉ.** La réflexion proposée par ce texte est issue d'un dialogue étalé sur plusieurs années entre philosophes et géographes. Le meilleur terrain d'entente entre les uns et les autres – au milieu du chemin – est sans doute le concept de « l'intermédiaire », qui rend compte, de façon négative ou affirmative, des devenir de nos espaces (physiques, sociales, conceptuelles) et qui nous parle de discontinuité, d'hybridation, flux, contiguïté, mais aussi vulnérabilité, contrepouvoirs et liberté. Nous avons voulu montrer que loin d'être un concept du résiduel, de l'inassimilable, de l'incompréhensible ou même de l'irrationnel, l'intermédiaire est le lieu d'accueil, l'œuvre ouverte des créativité alternatives, des résistances ou d'affirmation de ceux qui, exclus des discours dominants, revendiquent un droit de parole et de participation libre à la vie sociale.

**Mots-clés :** Espace public, espace social, précarité, intermédiaire, hybridation, résistance, création.

---

<sup>1</sup> Université « Babeş-Bolyai » de Cluj (Roumanie), ciprian.mihali@ubbcluj.ro



En quoi consiste une pensée de l'intermédiaire ? Quelles seraient ses présuppositions, ses lignes de forces, ses arguments et ses incertitudes ?

L'intermédiaire est un drôle d'objet de la pensée, qu'elle soit philosophique, géographique ou littéraire. Il n'est pas un objet comme les autres, construit selon toutes les rigueurs des théories classiques ou selon les règles de la recherche empirique. Non seulement il n'est pas un objet semblable aux autres, qui composent les paysages ordonnés de nos théories traditionnelles, mais il a un potentiel corrosif par rapport à ces théories, on s'y infiltre comme objet étranger et porteur d'effets transitionnels, de glissement, d'infiltration, de mélange, de contamination. Corrosif, il trouble les marges des autres objets, en y introduisant l'indistinction et la mixture, l'incertitude et la fissure, pour provoquer une dynamique infatigable, un devenir que les théories en place avaient pour ambition de contenir justement en des structures catégoriales solides, semblables aux articulations moléculaires dans un cristal, image et idéal de transparence du monde dans le processus de sa conquête par l'homme moderne du savoir et de l'action. Son langage – tel que le décrivent les géographes, les urbanistes, les sociologues, les psychologues – rend compte de cette dislocation des paradigmes institués : « transition », « interaction », « interpénétration », « entre-deux », « ouvert », « transformationnel », « innovation », « partage », « enchevêtrement », etc., toutes ces déterminations essaie de capturer dans des modèles d'analyse les transformations récentes et rapides des espaces sociaux, urbain, psychiques, etc. Le fait que les sciences sociales s'emparent de l'intermédiaire, plus exactement de « l'espace intermédiaire » comme d'un objet propre, en le conceptualisant et en proposant à partir de lui des outils de compréhension et d'intervention dans l'espace humain ne doit pas occulter une mutation épistémologique qui s'est produite pendant ces dernières décennies, et surtout depuis vingt ans, une mutation répond sans doute aux bouleversements induits par la globalisation.

Mais revenons encore un instant au lexique de l'intermédiaire, avant de passer à la description de ses espaces.

Une telle pensée ne serait, à la rigueur, même pas *une* pensée. La contamination subie à travers la rétroaction son objet, et que nous pourrions appeler une « intermédiation » infinie, l'obligera à se mettre en cause sans cesse, à mettre en question son identité comme *une* pensée, en l'exposant à ce que la philosophie de Deleuze a pu appeler le devenir multiple de la pensée (et du monde). Elle serait en quelque sorte une pensée rhizomatique fidèle à la multiplicité des objets-rhizomes, hétérogènes et dépourvus d'unité centrale, de point d'ancrage ferme et définitif. Fidélité qui ne se résout pas en représentation en tant que présentation reprise mentalement et conceptuellement sous forme de constructions théoriques capable d'arrêter dans les unités de sens de la pensée la diversité du

monde. La pensée est rhizomatique, transformationnelle ou flexible (et c'est aussi le sens de la déconstruction de Jacques Derrida) dans la mesure précise où elle d'adapte à l'objet, se meut d'un objet à l'autre, et met ainsi en évidence les articulations et les coupures asignifiantes entre les objets, dans l'espace non-homogène du devenir. Autrement dit, et de manière plus simple, si les systèmes sont présumés être acentrés et les éléments qui les composent interchangeable, l'instrument théorique qui étudie ces systèmes ne peut plus lui-même prétendre à quelque centralité ou stabilité. Une pensée des flux, des migrations, des lignes et des trajectoires, d'un intermédiaire sans origine et sans fin, sans intérieur replié sur soi et sans extérieur qui l'encercler.

Les espaces intermédiaires sont de tels systèmes acentrés et hétérogènes (« d'espaces à enjeux, d'innovations, de dynamiques spécifiques », selon l'expression d'Emmanuelle Bonnerandi<sup>2</sup>). Espace du conflit, espace de l'armistice ou même espaces de la réconciliation. Zone tampon ou zone de recul, lieu de refuge provisoire pour ceux qui sont chassés ou ne trouvent pas leur place à l'intérieur des frontières qui les entourent, l'espace intermédiaire paraît modeste dans ses prétentions, fragile dans son identité, dépendant des autres espaces qu'il repousse ou met en communion, sans pour autant leur céder complètement. Il est constitué d'« objets » dont la diversité d'usages et des significations ne se laissent pas ramener à un sens unique à mettre dans une relation univoque avec la finalité et le sens des autres espaces qu'ils séparent ou mettent en communication.

« La notion d'espace intermédiaire s'appuie nécessairement sur celles de contiguïté et de différentiels avec les espaces encadrants. Elle constitue également une des versions possibles de l'articulation du continu et du discontinu : c'est là son intérêt et son originalité. De la discontinuité, l'intermédiaire retient la limite et la séparation ; de la continuité il tient le lien et le positionnement relatif sur des gradients géographiques. »<sup>3</sup>

L'inspiration primaire de ce texte nous est en effet venue des géographes, qui ont le grand mérite d'articuler leur réflexion à la recherche assidue des transformations spatiales de nos sociétés. Ce sont donc les géographes qui dressent les premiers « la carte » des espaces intermédiaires lorsqu'ils distinguent entre *un*

<sup>2</sup> Emmanuelle Bonnerandi, Pierre-Antoine Landel, Emmanuel Roux, « Les espaces intermédiaires, forme hybride : ville en campagne, campagne en ville ? », in *Revue de Géographie Alpine / Journal of Alpine Research*, Association pour la diffusion de la recherche alpine, 2003, 91, pp. 65-77.

<sup>3</sup> Emmanuelle Bonnerandi, Hélène Roth, « Pour une géographie des espaces anti-héros : au-delà de la banalité des espaces intermédiaires », Jun 2007, Grenoble-Chambéry, France. fhalshs-00704652, consulté en ligne le 20 novembre 2022, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00704652>



*sens spatial* (géographique), comme par exemple l'Europe médiane entre Est et Ouest ou les zones faisant couture entre les découpages multiples du monde ; *un sens temporel* (*historique*), lorsqu'on pense aux transitions post-socialistes où certains espaces sont pris en tension entre des héritages passifs ou actifs, et de nouveaux fondements politiques et socio-économiques ; enfin, il y aurait un *sens conceptuel* (catégorial) de l'intermédiaire : « entre urbain et rural, entre espaces métropolisés et espaces périphériques, entre riches et pauvres, entre pays développés et pays en développement, les espaces intermédiaires caractérisent un niveau d'interaction fluctuant, ce qui implique des entrées théoriques sur les notions de stabilité, d'équilibre territorial, et des temporalités qui leur sont associées. A l'échelle urbaine, les espaces intermédiaires peuvent être appréhendés comme étant situés entre hauts lieux et bas-fonds, entre architecture d'avant-garde et vernaculaire, entre logiques patrimoniales et fonctionnelles, entre occupation élitiste et défavorisée »<sup>4</sup>.

Ces trois sens circonscrivent de manière précise les enjeux des transformations récentes des espaces européens et des théories qui les accompagnent. Mais nous pouvons raffiner l'outil d'analyse et essayer d'aller un peu plus près des détails de l'intermédiaire comme grille de lecture de l'espace. Ainsi, si le sens *géographique* cherche à s'inscrire dans une logique du surgissement d'un espace entre deux autres espaces – donnés, opposés ou seulement distincts (disons A et non-A ou A et B) –, le sens *historique* prend en considération le devenir d'un espace A1 qui devient A2, A3, etc., autant d'états d'un même espace qui se transformerait, comme si tout au long du trajet de ces transformations il y aurait des moments provisoires, temporaires, qu'on pourrait appeler « intermédiaires ». Quant au sens *conceptuel*, il s'avère être le plus problématique, puisque c'est en fonction de la manière dont il est traité que les deux autres reçoivent (ou non) leur pertinence. Du coup, le niveau d'analyse n'est plus le même : si les deux premiers niveaux portent sur les espaces « réels », pour ainsi dire, celui-ci se déplace à un niveau « supérieur », de méta-analyse, de détermination conceptuelle préalable de l'objet d'étude.

C'est donc ce niveau qui peut nous intéresser ici, à travers une analyse philosophique, afin de voir si nous n'y trouverons pas, surtout dans certaines inspirations contemporaines et attachées à la réflexion sur l'actualité, une clarification supplémentaire du concept de l'intermédiaire. Et c'est à partir de ce niveau que nous allons redescendre vers une dimension sociale de l'intermédiaire à la fin de cet article.

---

<sup>4</sup> Idées issues des conversations si généreuses avec Violette Rey, lors de nos successives pérégrinations et rencontres européennes qui s'étendent sur plus de deux décennies. Ce texte lui est par ailleurs dédié, en signe de reconnaissance de son rôle d'ange gardien du dialogue jamais achevé entre philosophie et géographie.

Une approche critique – et post-métaphysique – de l'intermédiaire procéderait en deux étapes d'élaboration de son argument. Dans un premier moment, elle rendrait compte de la construction des grandes théories métaphysiques comme autant des modèles dualistes et téléologiques ; dualistes, d'abord, puisque la compréhension du monde se fait sous forme de paquets de déterminations contraires : intelligible-sensible, idéal-matériel, essentiel-apparent, masculin-féminin, vrai-faux, etc. ; mais aussi téléologiques, dans la mesure où les termes de ces oppositions ne sont pas situés sur des positions égales. J'explique : depuis Nietzsche et jusqu'à Derrida, nous savons que dans ces couplages l'un de deux termes est toujours antérieur et supérieur à l'autre, que le deuxième n'est qu'une dérivation (incomplète et imparfaite) du premier. Le premier est fondateur et il est censé décrire soit l'état initial soit l'état final d'un devenir, en tant qu'accomplissement d'une histoire, peut-être même de l'histoire du monde, une histoire qui serait, en bref, le passage obligé par les réalités décrites par le deuxième terme. Par exemple, et avec une image simplifiée au maximum, la vérité des choses se trouve au-delà de leurs apparences et une fois seulement qu'on sera passé par l'épreuve d'une connaissance empirique des réalités sensibles. La dimension téléologique provient donc de cette orientation vers un but qui achève et fait la synthèse des contraires dans les unités supérieures de sens, totalités sans restes, vérités éternelles, sociétés parfaites, etc.

L'approche critique dirait alors que ces oppositions fortes qui composent le tableau métaphysique sont animées par une hétérogénéité irréductible, puisqu'elles recèlent des attributs diverses (de nature spéculative, axiologique, religieuse, politique, etc.) et que toute approche qui voudrait hypostasier une telle opposition comme étant fondamentale, unique ou définitive est suspecte d'être animée par d'autres intentions (par exemple : le pouvoir) que celles strictement de l'ordre du savoir.

Admettons donc, à titre provisoire et sous caution de simplification massive, cette idée du fonctionnement de la pensée métaphysique en tant que problématisation et résolution des conflits d'une réalité hétérogène par la thématization binaire-conceptuelle. Disons au passage que l'intermédiaire peut apparaître à titre tout à fait secondaire dans cette pensée en tant que moment de transition, dénué de signification propre et mis au service d'une entité supérieure ou d'une finalité extérieure.

Dans un deuxième moment, la critique se radicalise une fois que ces couples de concepts s'avèrent insuffisants pour expliquer, interpréter ou pour transformer le monde et font apparaître ce que l'on pourrait appeler les « intermédiaires » : non seulement différents concepts de l'intermédiaires, mais aussi métaphores, métonymies, toute forme d'expression linguistiques ou littéraire appelée à combler le déficit de compréhension d'un monde qui résiste et échappe aux schémas binaires des théories

métaphysiques. Ainsi, solliciter un langage de l'intermédiaire revient à chercher un supplément de compréhensibilité, comme un outil s'efforçant à accueillir sous un même concept les « résidus », les « altérations » des concepts déjà existants, trop pauvres ou impuissants pour rendre compte du mouvement du réel, ou, d'une autre manière, comme un levier permettant de débloquer le verrou figé d'une conceptualité oppositionnelle et venant d'époques révolues. Par exemple, nous savons que l'opposition « espace public-espace privé » s'avère de moins en moins apte à décrire la réalité de notre habiter-au-monde et de nos pratiques spatiales, alors que ces espaces urbains devenus de plus en plus zones indistinctes d'habitation-activités-circulation répondent à peine, sinon par projection forcée, à la séparation entre centres et périphéries.

D'autre part, un tel lexique de l'intermédiaire peut s'avérer fructueux à condition de ne pas faire de ce concept un surplus ou un reste, dans une zone trouble qu'il faudrait à tout prix ramener à la transparence. Ne pas considérer l'intermédiaire – par défaut de l'interprétation ou par erreur de perspective, par mobilisation insuffisante des moyens théoriques – comme ce qui échappe au façonnage binaire des réalités spatiales pour les encadrer dans l'espace propre des oppositions nettes, revient au fond à réitérer le même geste de réduction du réel qui doit se plier aux hiérarchies et valeurs imposées par un auteur-démiurge, un fondateur ou un rédempteur. Une déconstruction de l'intermédiaire cohérente à elle-même se donne pour tâche de mettre en évidence à la fois les déterminations résiduelles qui la relie encore aux anciennes oppositions ordonnant le monde *et* la capacité que ce terme peut avoir de résister aux logiques dualistes.

Une déconstruction qui s'entame comme

« une tentative de s'émanciper des oppositions imposées par l'histoire de la philosophie, telles que *physis/tekhné*, animal/homme, philosophie/architecture » et qui « renonce toujours à quelque chose lorsqu'elle interroge les couples de concepts, qui pour la plupart sont supposés évidents et naturels, comme s'ils n'avaient pas été institutionnalisés à un moment donné, comme s'ils n'avaient pas d'histoire. En raison de cette supposée nature, ils restreignent la pensée »<sup>5</sup>.

Fidèles donc à cette démarche déconstructive, nous avançons donc l'idée que la pensée de l'intermédiaire s'impose tout d'abord pour cette simple raison : la pensée philosophique moderne-occidentale, celle qui comme aucune autre pensée philosophique au monde a transformé ses impératifs moraux, politiques et

---

<sup>5</sup> Jacques Derrida, « Labyrinthe et archi/texture », in *Les arts de l'espace. Ecrits et interventions sur l'architecture*, Editions de la Différence, Paris, 2015, p. 33

scientifiques en règles de conduites dans la vie quotidienne des citoyens du monde globalisé, est une pensée spatialisante, pensée du globe comme forme géométrique de la conquête du monde ; séduite depuis toujours, au moins dans sa version occidentale, par l'architecture, plutôt par le geste architectural de la fondation, elle a reconstruit le monde comme un œuvre visant la perfection, œuvre des grands bâtisseurs de génie ; elle a disposé les choses en cases bien distinctes, faisant ainsi de l'espace non seulement une catégorie principale de son exercice, mais aussi l'instrument de distribution et de hiérarchisation des autres concepts. C'est pourquoi aussi l'espace reste le « lieu », si l'on peut dire ainsi, le plus chargé des valeurs de la tradition, des tensions qui animent l'histoire tumultueuse de la modernité. Ces tensions sont par ailleurs bien mises en évidence par Michel Foucault, lorsqu'il lance l'hypothèse des *hétérotopies*, ces espaces autres qui peupleraient les sociétés touchées par la modernité et qui rendrait ainsi vaine toute initiative d'un pouvoir central de prendre le contrôle intégral de la vie des sujets :

« Or, malgré toutes les techniques qui l'investissent, malgré tout le réseau de savoir qui permet de le déterminer ou de le formaliser, l'espace contemporain n'est peut-être pas encore entièrement désacralisé – à la différence sans doute du temps qui, lui, a été désacralisé au XIXe siècle. Certes, il y a bien eu une certaine désacralisation théorique de l'espace (celle à laquelle l'œuvre de Galilée a donné le signal), mais nous n'avons peut-être pas encore accédé à une désacralisation pratique de l'espace. Et peut-être notre vie est-elle encore commandée par un certain nombre d'oppositions auxquelles on ne peut pas toucher, auxquelles l'institution et la pratique n'ont pas encore osé porter atteinte : des oppositions que nous admettons comme toutes données : par exemple, entre l'espace privé et l'espace public, entre l'espace de la famille et l'espace social, entre l'espace culturel et l'espace utile, entre l'espace de loisirs et l'espace de travail; toutes sont animées encore par une sourde sacralisation »<sup>6</sup>.

Deux idées sont à retenir de cette citation : d'abord, que les oppositions spatiales ne font pas seulement figure d'image des théories ou des dispositions des concepts dans une architecture théorique, mais fonctionnent comme des impératifs pratiques qui règlent d'un bout à l'autre notre existence individuelle et collective ; ensuite, et c'est l'idée qui nous permet d'avancer sur le fil de nos idées, Foucault lui-même (comme plus tard Marc Augé, avec le concept de « non-lieu », ou Edward W. Soja, avec le terme de « *third-space* »), reste en quelque sorte attaché aux oppositions qu'il dénonce, car les hétérotopies sont des espaces intermédiaires seulement dans la mesure où ils assurent la transition d'un espace à l'autre, sans

---

<sup>6</sup> Michel Foucault, « Des espaces autres », in *Dits et écrits*, t. II, Quarto Gallimard, Paris, 2001, p. 1573.

pour autant mettre en question leur existence (en les renforçant même grâce à ces évasions temporaires), sans produire donc une véritable transformation ou un renversement de l'ordre de ces espaces institutionnels.

C'est par ailleurs le géographe américain Edward W. Soja qui, en lecteur attentif du texte de Foucault, s'efforce à extraire la pensée de l'hétérotopie de son ancrage historique, en admettant que le philosophe français a rarement traité « la question spatiale » directement et explicitement et que lorsqu'il le fait toutefois dans son texte sur les espaces autres, ses hétérotopologies restent « incomplètes, inconsistants et incohérents d'une manière frustrante. Elles semblent cibler étroitement les micro-géographies particulières, myopes et attachées au lieu, déviantes et excessivement apolitiques »<sup>7</sup>. Tout comme Henri Lefebvre, qui inspire généreusement la pensée des « tiers-espaces », Foucault a contribué au changement de paradigme dans les théories de l'espace et a nourri une perspective spatiale radicale, ainsi que la formation d'une imagination géographique nouvelle, plus riche et plus souple.

Mais Soja va plus loin que cette position critique envers ses maîtres et propose une vision alternative de l'espace qui puisse défier et déconstruire tous les modes conventionnels de la pensée de l'espace. Il ne s'agit pas pour lui juste d'ajouter « d'autres espaces à l'imagination géographique, mais d'inventer d'autres voies pour penser spatialement », permettant de « détonner, déconstruire les anciens containers » et non pas les utiliser à nouveau pour y entasser la pensée de l'espace ».

Plus que le dialogue entre philosophe et géographe, c'est la richesse des figures de l'intermédiaire qui nous intéresse dans l'économie de ce texte. Une richesse bien mise en évidence par Edward Soja lorsqu'il prend ses appuis auprès des philosophes, des sociologues ou des géographes, pour proposer son concept de « tiers-espace », comme une « invitation effective à pénétrer dans l'espace d'une ouverture extraordinaire, un lieu de l'échange critique où l'imagination géographique peut être élargie afin d'embrasser une multiplicité de perspectives qui ont été considérées jusqu'à maintenant... comme incompatibles et impossibles à combiner »<sup>8</sup>. Il compte lancer une stratégie de « *thirthing-as-Othering* », grâce à laquelle, par un tel processus de « devenir-tiers » et « altérisation » ou « altération », les imaginaires spatiaux s'ouvrent à de nouvelles modalités de pensée et d'action politiques qui essaient de surmonter toute tentative de confiner la pensée et l'action politiques à seulement deux alternatives, en obligeant ainsi l'Autre à faire ses choix dans un périmètre ainsi défini. L'intention qui sous-entend cette démarche vise en

---

<sup>7</sup> Edward W. Soja, *Thirdspace. Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Blackwell Publishers, 1996, p. 162.

<sup>8</sup> Edward Soja, p. 5.

fait l'exploration de la possibilité d'imaginer des cadres spatiaux qui puisse répondre de manière adéquate aux formes inouïes de subjectivité individuelle et collective qui composent aujourd'hui le paysage de nos sociétés.

Il s'agit bien de subjectivités qui se composent et se recomposent au rythme des transformations économiques et politiques de notre monde et qui rendent compte de la fragilité de toute assignation définitive à une identité, à un rôle ou à un lieu.

Car autant la théorie de Soja souhaite ouvrir la pensée de l'espace au « tiers » pour créer ainsi des nouvelles pistes de créativité pour l'imagination géographique, autant la pensée de l'intermédiaire s'efforce à prendre en considération la face ténébreuse des dynamiques sociales. Ainsi, par exemple, une sociologue comme Laurence Roulleau-Berger voit sans la production d'espaces intermédiaires le signe de la vulnérabilité et de la désaffiliation sociale, la façon dont les individus et les groupes inventent de nouvelles formes de socialisation en dehors ou en opposition avec les espaces publics institués :

« L'espace public se fragmente donc par les inégalités et les injustices là où les individus et les groupes ignorés d'une démocratie s'affrontent à ceux à qui elle reconnaît une identité sociale ; il est alors de plus en plus ponctué par des situations d'alarme, des violences, des souffrances qui révèlent des situations d'urgences structurelles, des zones d'anomie dans la Cité signalant des ruptures économiques, culturelles et sociales qui traduisent des formes de mépris social, des formes d'abandon de soi, des solitudes et des silences, mais aussi des demandes de sens et de reconnaissance »<sup>9</sup>.

Les espaces intermédiaires sont alors le produit d'une nouvelle forme de « civisme revendicatif » qui s'infiltré et se mobilise dans les interstices des espaces publics donnés soit pour une création sociale des espaces physiques, sociaux et symboliques pour y inventer des pratiques d'être en commun, soit pour recomposer le social à travers des ajustements, des arrangements, des transactions ou des différends entre des formes institutionnelles et des formes non institutionnelles. Que ce soit par la création de nouveaux espaces ou par la recombinaison d'espaces déjà existants, il y est question de la nature même du social dans nos sociétés : tout d'abord, pour rappeler l'idée du début de ce texte, le dispositif conceptuel rigide de la modernité n'arrive plus à expliquer les dynamiques personnelles et interpersonnelles, les revendications d'identité et de reconnaissance sociale, les projets individuels et collectifs qui donnent sens à l'existence des populations précaires. Ensuite, que ces

---

<sup>9</sup> Laurence Roulleau-Berger, « La production d'espaces intermédiaires », in *Hermès*, 36/2003, p. 147.

populations, ces groupes sociaux prétendent légitimement participer à la vie sociale, non pas seulement comme cibles du pouvoir et des discours dominants, mais aussi et surtout comme créateurs d'idées, de médiations, de pratiques nouvelles qui puissent correspondre à leurs besoins et aspirations.

Ce « drôle d'objet » qu'est l'intermédiaire n'est pas tant un lieu d'évasion, de compensation ou de guérison en marge du monde donné. Certes, des hétérotopies subsistent encore dans notre monde et elles remplissent des fonctions bien précises, mais les espaces intermédiaires et la pensée qui leur rend justice parlent d'un monde dont les rêves de plénitude, d'accomplissement ou de rédemption ont fini tragiquement en même temps que les méta-narrations qui les ont transporté tout au long de l'époque moderne. Un monde dans lequel s'affirme aujourd'hui une pluralité de voix qui ne veut plus être réduite à l'unité d'une voix dominante ou d'une voix qui parle en son nom, mais qui exige sortir des cases exclusives pour récupérer son estime de soi, son égalité d'accès aux ressources matérielles et symboliques de la société.

Car, tel que l'écrivait si bien Hannah Arendt il y a plusieurs décennies déjà dans un texte d'une densité remarquable, l'action et la parole (qui font que le monde soit autre chose et plus qu'une collection d'objets) ont lieu *entre* humains, que les affaires des hommes « s'étendent matériellement *entre* eux et d'où proviennent leurs intérêts du monde ». Parce que les hommes ont des intérêts liés à leur vie, à la vie de leur proches, à la durabilité du monde, leurs préoccupations engendrent un espace qui *inter-est*, qui n'est ni l'espace domestique de la survie, ni l'espace du pouvoir politique, mais un « entre-deux » à la fois objectif et subjectif, « qui doit son origine exclusivement au fait que les hommes agissent et parlent en s'adressant directement les uns aux autres »<sup>10</sup>. Cet entre-deux ne tire pas sa vertu uniquement de sa position intermédiaire entre des espaces déjà donnés, mais aussi de sa capacité de permettre « la révélation de l'agent qui agit et qui parle », construction du sujet politique autonome, du citoyen responsable et ouvert à ses concitoyens. Enfin, cet entre-deux ne doit même pas être matériel, comme un espace physique aménagé où la parole peut avoir lieu : son immatérialité c'est sa plus grande force, car il ne produit pas des choses tangibles ou périssables, mais tout un monde, le monde de notre vivre-en-commun.

Pour conclure ce texte, disons alors que nous n'avons plus à imaginer l'intermédiaire comme le lieu, matériel, temporel ou conceptuel, de la rédemption du sens, ni comme la source secrète des nouvelles identités postmodernes. Il convient en même temps d'abandonner la compréhension toute médiocre de l'intermédiaire

---

<sup>10</sup> Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Calmann Lévy, Paris, 2018, p. 272.

comme espace trouble de ce qui est mixte, moyen ou incertain, insuffisamment connu et maîtrisé. Donnons une chance à l'intermédiaire, en essayant de le penser au rythme de notre monde, comme le nom ou le prétexte de la pleine conscience de notre précarité, le lieu (ou le non-lieu...) de la revendication d'une voix toujours autre, irréductiblement autre, d'une puissance retrouvée et des contrepouvoirs, ainsi que l'espace où surgit et se manifeste la chance de la liberté.

## BIBLIOGRAPHIE

- Hannah ARENDT, *La condition de l'homme moderne*, Calmann Lévy, Paris, 2018.
- Marc AUGÉ, *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil, Paris, 1992.
- Emmanuelle BONNERANDI, Pierre-Antoine LANDEL, Emmanuel Roux, « Les espaces intermédiaires, forme hybride : ville en campagne, campagne en ville ? », in *Revue de Géographie Alpine / Journal of Alpine Research*, Association pour la diffusion de la recherche alpine, 91/2003.
- Emmanuelle BONERANDI, Hélène ROTH, « Pour une géographie des espaces anti-héros : au-delà de la banalité des espaces intermédiaires », Jun 2007, Grenoble-Chambéry, France. fhalshs-00704652, consulté en ligne le 20 novembre 2022, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00704652>
- Gilles DELEUZE, *Mille Plateaux*, Éditions de Minuit, Paris, 1980
- Jacques DERRIDA, « Labyrinthe et archi/texture », in *Les arts de l'espace. Ecrits et interventions sur l'architecture*, Editions de la Différence, Paris, 2015.
- Michel FOUCAULT, « Des espaces autres », in *Dits et écrits*, t. II, Quarto Gallimard, Paris, 2001.
- Laurence ROULLEAU-BERGER, « La production d'espaces intermédiaires », in *Hermès*, 36/2003.
- Edward W. SOJA, *Thirdspace. Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Blackwell Publishers, 1996.





## BOOK REVIEW

---

**Zachary J. Goldberg, *Evil Matters: A Philosophical Inquiry*, 2021,  
New York: Routledge Studies in Ethics and Moral Theory, 254 pages,  
ISBN: 978-0-367-89402-3 (hbk); ISBN: 978-1-032-05242-7 (pbk);  
ISBN:978-1-003-02157-5 (ebk)**

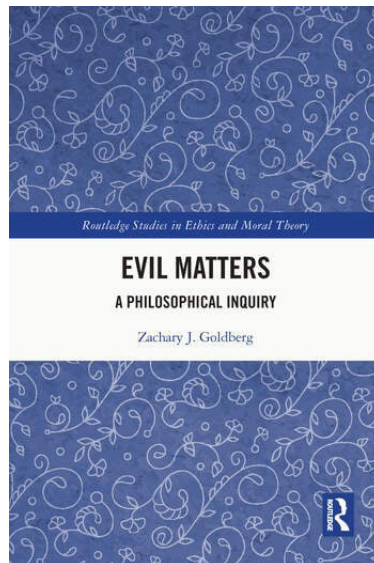
---

**Zachary J. Goldberg** is a Ph.D. holder in moral philosophy from Arizona State University. For the present moment, he is an “Ethics Innovation Manager” at Trilateral Research, a UK and IE-ethical AI software-based enterprise. His research interests are applied ethics and moral, political, and social philosophy. In this landmark study, *Evil Matters: A Philosophical Inquiry*, Zachary Goldberg presents the findings of his long-term research project entitled “Components of Evil: An Analysis of Secular Moral Evil and its Normative and Societal Implications” at Ludwig-Maximilians-Universität Munich.

Distant from any religious contextualization of the concept of evil, Goldberg, in this

volume, delivers a complete study on evil action by revisiting previous philosophical studies on evil acts and their relation to human understanding. The context of this volume focuses solely on evil performative actions and does not discuss evil personhood. This book engages an interesting philosophical and intellectual commentary on the complex philosophical speculations which require on the one hand amendments in some cases and on the other, further explanations. This philosophical chef-d’oeuvre is divided into six chapters; each centered on different metaphysical questions whereby the author is keen on bringing forth precise and meticulous arguments in favor of his conclusions.

In the introduction, Goldberg surveys three philosophical approaches to evil. In



line with the necessity to conceptualize evil far from the fictional and mythical atmosphere, the first approach argues for the inevitability of scrutinizing evil matters from the perspective of morality. Otherwise, the concept of evil cannot be considered a part of secular philosophy thus ought to be rejected. To achieve this end, Goldberg asserts the need not to dehumanize an evil character even if evil is often conceptualized as “the morally worst character or action” (17). Fallen by the same token, “evil need not entail inhuman monstrosity; it can properly refer to the worst of what humans do to each other” (17). Still, he is tremendously aware that perpetrators of genocide -specifically- “demonize their victims, by labeling them as evil and therefore worthy of eradication” (15). Here, suppose we heed the utilized terminology “victims”. In that case, it implies innocent people who powerful groups have hunted; thereby, perpetrators of genocide ought to be out-casted from the good human nature since they initially work towards “othering” certain people and enhancing worldwide violence against them. In this section, evil is negotiated as a political weapon that serves the side that can argue better. Indeed, through revisiting *Reading the Holocaust* (1999), Goldberg tries to solidify his vantage point with that of Inga Clendinnen’s that notably irrationalized the categorization of Nazis within the “evil” block. The two scholars voice their concern that this classification may automatically consider the Nazis as monstrous individuals; ipso facto, they do not fit the ordinary human conduct. Once proved, “irrational creatures” cannot be punished since their fundamental nature is good (16). What is intriguing in Clendinnen’s argument is his

conservative arguments and justification that the Nazis were solely ordinary people with a specific motivation to evil rather than perpetrators of evil.

The second approach to the evil he uses in his exploration relates to the Socratic method. There is a great possibility for this Greek thinker to know the nature of concepts through analyzing their “surrounding conditions,” as he refers to it. By analogy, Goldberg assumes that we can only understand the source and nature of evil if we draw on the conditions and reasons behind it. For Socrates, evil entails not only wrongdoings but also harmful antecedent motivations. This understanding implies that predicting evil actions before their occurrence is not merely halfway to preventing them from happening but also offers the opportunity to detect their enhancements. The third approach solidifies Socrates’ assumption that the nature of evil results from various motivations. This is illustrated by Wittgenstein, who, instead of searching for the single source of evil, believed in looking for “similarities and relationships” that contribute to the making of evil manifested in inconsistent alterations (19). Hence, evil could only be defined after it happened. In this sense, The Wittgensteinian approach disregarded evil predictions to identify a specific wicked circumstance. It identifies evil as a series of related conditions contributing to the making of evil that manifest consistent alterations. In selecting Wittgenstein’s approach, Goldberg is keen to support his claim that evil is not human nor a static vice but the aftermath of wicked factors.

In the first chapter, the author offers a secular definition of evil. He departs from Kant’s conceptualization of radical moral

evil and three contemporary critiques of his philosophical position. However, his aim is not to confirm Kant's evil fallacy as such but to provide evidence that Kant's theory could continue to be relevant within contemporary academic circles if amended. Kant's theory of radical evil claims that people are naturally either good or evil. Kant argues that it is one's choice to prioritize their inner proclivities over what is agreed to be the moral law out of self-love. The first body of criticism argues that the Kantian accounts of evil fail to distinguish evil acts from mundane wrongdoings. In fact, Goldberg assents to these critiques viewing that Kant's theory did not pay much heed to the various shades of motives to "wrongdoing" existing namely "malice, hate, greed, boredom, ambition, revenge, fear, and obedience" including evil standing at its highest wicked degree (41). The second point of criticism rejects Kant's narrow understanding of the nature of evil. He limits it solely to self-love and disregards the potential violation of other moral laws. In his defense of Kantian self-love, Goldberg argues that it involves egoism and all immoral acts resulting from prioritizing desires over moral law. The last circle of critiques stresses the gap in Kant's theory of evil as it silences one of the crucial sides of evil acts, the victims. In general, their main concern is that victims are not recognized as having suffered either physical or psychological harm. Goldberg defends Kant by claiming that Kant was interested in describing "the vices of culture" and not the specifics of the damage they cause. Although he deems that Kant's accounts did fuse evil with all immoral acts,

he still endorses this theory as apt for constructing the body of knowledge to understand evil.

The second chapter provides the missing pieces to Kant's theory. Goldberg explores in these chapters the moral-psychological factors and harm degrees associated with conducting a variety of evil acts. First, "Naïve Harm Accounts" provide a simple explanation of evil as simply immense harm committed by any individual, not necessarily someone who is born evil. These accounts distinguish between the immense harm and mundane wrong act. Thus, the less harm an act generates, the less it could be considered evil and vice versa. However, as Goldberg asserts, the absence of specification towards evil agency -human or non-human (natural disasters or unfortunate circumstances) deprived this theory of relevance. Second, "Perpetrator Accounts" advocates try to figure out the characteristics of evil from examining the psychological state of the perpetrator(s). They claim that evil acts are performed primarily by individuals who find pleasure in causing pain and humiliation to others. These accounts neglected the reality that emotionless people could perform evil actions; thus, Goldberg assumes sadism is only one motive for evil, not its ultimate cause. Goldberg argues that while the two analytic accounts are related, it is imperative not to abandon them but to move to a third: the "Nuanced Harm Accounts". These accounts focus on both agents of evil actions, victims, and perpetrators. The nuances, here, are explored in Card's intolerable harm (2002), John Keke's "undeserved harm", Luke Russell (2014), and Paul Formosa's "combination conception of evil" (2008).

Linked to the previous chapter, the third chapter, "Beyond Nuanced Harm Accounts: Evil and Vulnerability", seek to alleviate the Nuanced Harm Accounts to a complete evil theory. The author explores the asymmetrical relationship between the perpetrator and victim that fashioned a new undeveloped feature of evil action. For him, evil cannot be an outcome of haphazard action. Before the committed action, victims and perpetrators reveal a sort of interactive relation. In this relation, Goldberg highlights the various vulnerabilities that assist in performing an evil act. He states that evil action is characterized by exploiting ontological, moral, or characteristic vulnerability, keeping in mind that these kinds of vulnerabilities stimulate dependencies on perpetrators of evil. This power asymmetry occurs when one side is vulnerable due to the corporeal human nature's capacity to be harmed physically (needs food to survive), described as "ontological vulnerability" (95). On the other hand, moral vulnerability represents our incapacity to accept harsh feelings as humiliation, embarrassment, or disgrace (96). Moreover, our incapability to perform certain acts and interests because each person has a particular deficiency embodies the "characteristic" type of vulnerability. Furthermore, "situational vulnerability" occurs in a specific condition (natural, political, social, or economic) that prevents an individual from acting accurately or suffering from pain. Be that as it may, evil is not represented through these vulnerabilities. Goldberg clarifies that their exploitation by external agents triggers evil harm. Recalling the Holocaust, the My Lai Massacre, the Rwandan genocide, the mass rapes in Bosnia, and the

torture at Abu Ghraib; evil is accordingly accurately incarnated in prisoners' vulnerability in wars exploited by soldiers, such as executions, sexual abuse, suffering, and several other advantages acquired after being in the powerful position.

The fourth chapter delves into Peter Strawson's moral responsibility. Strawsonians have a paradoxical view of evildoers' position, which prompted Goldberg to debate the Strawsonians' exclusion of evildoers from the moral community. Strawsonians acknowledge that individuals are morally responsible if they receive reactive attitudes (compassion, blame...) involved in interpersonal connections. For Strawson, this responsibility partaking creates a sense of morality within a community; if there is no interpersonal dialogue with evildoers, they are inevitably expelled from the moral community. As Goldberg argues, a moral community capable of being manipulated by powerful agents, or "desk perpetrators", who call for genocide is not moral (126). For instance, leaders accountable for wars in Yemen and Burma and genocidaires at Omarska and Babi Yar who tortured, raped, and murdered did receive reactive attitudes based on their hegemonic position and justified motives to perform certain crimes within the international political arena. Nevertheless, this end does not deprive them of full responsibility for the immense harm that millions of innocents have experienced. Similarly, Garry Watson (1987) argues how paradoxical our engagement and attitudes would be to negotiate the accountability of evildoers while their evil is basically a decision. With this regard, Goldberg thoroughly refutes the Strawsonian moral community.

The fifth chapter explores the immoral community created by those who perpetrate evil as a squad after establishing distinctive awareness of the Strawsonian moral community. To track the shift to collective evil, it is worth acknowledging Goldberg's choice in early chapters to select evil perpetrators as groups in making illustrations regarding evil agents instead of individuals. Indeed, it was a step towards explaining that serving collective purposes inevitably generates the power and ability – those individuals cannot manage to do separately- to perform immense harm. Goldberg's examination departs from three philosophical accounts of collective agency: Michael Bratman's account of joint action, Peter French's analysis of corporate agency, and Larry May's discussion of mob action and agency. Goldberg deduces that the vested power beneath collective evil involves joint action, corporation, and solidarity of the mob. This analytical triad frames the group's moral psychology and their capacity to harm. Then, it follows that a group of perpetrators can be more brutal than an evil act performed by an individual.

The sixth chapter raises the question of whether forgiveness or vengeance is the morally best-accepted response to evildoing. Bishop Butler believes that resentment needs to be changed because it may exacerbate the situation and result in vengeance. Nonetheless, many cases cannot forgive their perpetrators, and though it could be accomplished, it is often unrealistic. Despite its justification, vengeance still embodies a reversal of a convicted evil act in the same way that the initial action is deemed evil. Finally, according to Goldberg, none of these possibilities are effective; in-

stead, he recommends enduring resentment to avoid the occurrence of similar violent events.

Finally, in the appendix, he emphasizes the inexistence of an entirely moral community, whereby good and evil are vital constituents of our human coexistence. To face evil, according to Goldberg, it is imperative not to rationalize it and not to try to justify it precisely within the genocides' context. His ultimate philosophy behind this book is to urge humanity to understand evil psychology and inspect perpetrators, eventually confronting evil actions.

In his *Evil Matters: A Philosophical Inquiry*, Zachary Goldberg provides a well-grounded protocol for understanding evil as primarily an act rather than an enduring human trait. The book answers many questions about evil action and its perpetrators. He considers numerous studies and theories, but he missed discussing evil acts from a singular perspective, hence discussing perpetrators of evil as individuals. He focuses much more on evil performed by a group of perpetrators in a war context that could harm a whole community. There is no severe novelty about this book though it elaborates in detail on previous studies. Still, new speculation about evil performed by an individual agent could make his book more relevant in evil studies for the present time. I strongly recommend this book to new researchers, academics, and students interested in evil matters as it functions as a manual for their field of study.

**Amira Rihab SAIDI**

*PhD student, Doctoral School of Literary and Cultural Studies, University of Szeged, Hungary,  
E-mail: amirarihab98@gmail.com*