



HAL
open science

Les ateliers-philo en contexte scolaire

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

► **To cite this version:**

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk (Dir.). Les ateliers-philo en contexte scolaire. 2016. halshs-01683736

HAL Id: halshs-01683736

<https://shs.hal.science/halshs-01683736>

Submitted on 14 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Recherches en Éducation

N°24 - Janvier 2016

Les ateliers-philo en contexte scolaire

Numéro coordonné par
Valérie SAINT-DIZIER DE ALMEIDA
& Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK

Les ateliers-philo en contexte scolaire

Coordonné par Valérie Saint-Dizier de Almeida & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

■ EMMANUELE AURIAC-SLUSARCZYK & VALERIE SAINT-DIZIER DE ALMEIDA	3
Edito - Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ?	
■ MARIE-FRANCE DANIEL	10
La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe	
■ JEAN PASCAL SIMON & MARION BOULNOIS	22
Comment faire de la philosophie avec les enfants ?	
■ MURIEL BRIANÇON & AMANDA MARTY	30
Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique	
■ ANDA FOURNEL	43
Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique	
■ VALERIE SAINT-DIZIER DE ALMEIDA, ANTONIETTA SPECOGNA & CHRISTOPHE LUXEMBOURGER	54
L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique	
■ ALINE AURIEL	65
Schématisme et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire	
■ AUDREY DESTAILLEUR	84
Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires	
■ BERENGERE KOLLY	99
Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité	
■ MYLENE BLASCO	110
Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques	
■ PHILIPPE ROINE	122
Analyse des représentations du discours autre en discours direct et discours indirect lors des discussions à visée philosophique	
■ LIDIA LEBAS-FRACZAK	133
Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions philosophiques en classe de CP	

Recherches en Éducation

N°24 - Janvier 2016

Varia

TERESA ASSUDE & JEANNETTE TAMBONE	147
Episodes biographiques d'une élève dyslexique relatifs à la résolution d'un problème mathématique	
NICOLE GALASSO-CHAUDET & BERTRAND BERGIER	164
La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive	
FLORENCE DARNIS & LUCILE LAFONT	183
Langage et construction de règles en jeux collectifs	
ALAIN FIRODE	198
Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J.S. Bruner	
QUENTIN MAGOGEAT	207
Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs	

Recensions

Les technologies numériques pour l'enseignement. Usages, dispositifs et genèses	218
JEAN-BAPTISTE LAGRANGE (dir.) Editions Octares, 2013 <i>Recension par Philippe Cottier</i>	
Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale	223
M. BECQUEMIN & C. MONTANDON (dir.) Editions PUR, 2014 <i>Recension par Thérèse Perez-Roux</i>	

Quelles perspectives de recherche et de pratique sur les ateliers de philosophie en contexte scolaire ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk & Valérie Saint-Dizier de Almeida

Édito

Les enjeux du présent numéro sont liés, pour partie, à la tenue les 2, 3 et 4 juin 2014 d'un colloque international sur Clermont-Ferrand intitulé *Les discussions philosophiques de 5 à 18 ans en milieu scolaire. Quel regard des sciences humaines et sociales ?* Ce numéro ne constitue cependant pas les actes du colloque. Il vise à faire un point d'étape à partir de la problématique du colloque qui a traité les questions d'enseignement, d'apprentissage, de formation, de constitution/exploitation de données sous forme de corpus scientifique.

1. Saisir l'intérêt des discussions philosophiques en classe

Qui s'intéressent, en France à ces pratiques ? Comment le psychologue, le linguiste, le chercheur en sciences de l'éducation ou en science du langage, le philosophe se saisissent-ils de ces pratiques ? Qui étudie quoi ? Et pourquoi ? Veut-on faire progresser la pédagogie générale, en étudiant les conditions d'implémentation des ateliers de philosophie en classe ? Veut-on mieux comprendre les enjeux d'une utilisation de la langue, c'est-à-dire son usage formel (les linguistes sont les mieux placés), ou alors les conduites d'étayage des enseignants pour apprendre (les sciences de l'éducation utilisent désormais cette notion clef) ? La revue *Diotime* ainsi que des numéros spéciaux déjà parus en France (Tozzi & Chirouter, 2012 ; Quéval, 2005) ont suivi, durant les deux dernières décennies, les aléas des implantations pratiques, des essayages pédagogiques et ont proposé des revues didactiques ainsi que publié quelques études professionnelles ou scientifiques circonstanciées. Est-ce suffisant ? Est-ce concordant ? On notera l'absence de numéro thématique dans la *Revue Française de Pédagogie*¹ sur cette décennie. Est-ce le signe d'une moindre reconnaissance de ces pratiques au regard des champs transversaux pourtant couverts par cette revue active depuis 1967 : l'oral, l'écrit, les disciplines aux programmes ? Faut-il stabiliser, accroître ou renouveler les recherches en éducation sur les dispositifs de pratique de la philosophie en contexte scolaire avant la terminale ? Les psychologues développementaux, cognitivistes, expérimentaux, etc. sont en France peu présents sur le terrain des recherches concernant les pratiques à visée philosophique. L'ouvrage de Claudine Leleux (2015) a sans aucun doute propulsé, dans l'espace francophone, un accès aux travaux inauguraux de Matthew Lipman en matière de philosophie adaptée au jeune âge comme la propagation des pratiques scolaires. Alors, où en est-on en 2015 ?

Les « ateliers de philosophie », label que nous avons choisi pour englober indifféremment toutes les pratiques d'appellations successives diverses (*DVP, débat philo, pratiques philosophiques*, etc., voir Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015 ou Saint-Dizier de Almeida *et al.*, 2015) sont

¹ « Depuis 1967, la *Revue française de pédagogie* constitue au sein de l'espace francophone un lieu privilégié de publication et de discussion scientifique pour la recherche en éducation », présentation de la RFP sur <http://rfp.revues.org/>

présents en classe primaire, et ce, mondialement depuis plus de trente ans. En France, les ateliers de philosophie poursuivent leur essaimage à l'école puis plus récemment au collège. Dans le contexte actuel de refondation de l'école républicaine française, les expériences pédagogiques actuelles prolongent, différemment sans doute du contexte pratique et scientifique outre-Atlantique stabilisé dans les années 90 (voir Higgins et *al.*, 2005) qui a été de plus renouvelé régulièrement (voir par exemple Topping et *al.*, 2007 ; Millet et *al.*, 2012) l'esprit des pratiques non encadrées antérieures. Le point d'étape proposé dans ce numéro s'inscrit à la croisée de ce double mouvement que l'on pourrait qualifier comme se situant entre une stabilité de certains acquis situant les aspects positifs de ces pratiques et une instabilité de ces pratiques quant à l'idée qu'une reconnaissance, si ce n'est une institutionnalisation de celles-ci, soit souhaitable. Car, la pratique des DVP se heurte à l'instabilité des programmes d'enseignement touchant à l'introduction de pratiques civiques, citoyennes, et/ou concernant l'enseignement du jugement et de la morale (Tozzi, 2014 ; Leleux, 2014). Les systèmes éducatifs français ont par l'intermédiaire des politiques éducatives transformé la visée du développement de ce que l'on nommait plus volontiers autrefois *esprit critique* (voir Auriac-Slusarczyk, Daniel & Adami, 2011) en injonction à mieux circonscrire, au sein des pratiques pédagogiques d'enseignement /apprentissage de la morale, *l'enseignement de la morale laïque* ou *l'enseignement laïque de la morale*, etc., les formulations marquant les hésitations de notre époque. Nous laissons en marge volontairement la notion du *vivre ensemble* qui croise, jouxte ou se confond parfois avec les intentions pédagogiques d'implémentation des ateliers de philosophie à l'école élémentaire ou au collège. Car, la nouvelle mode moralisatrice imposant le *vivre ensemble* comme objectif éducatif nous apparaît comme une injonction paradoxale (Watzlawick et *al.*, 1967 ; Watzlawick, 1976) contestable par les psychologues sociaux que nous sommes : rappelons qu'on *vit* nécessairement *ensemble* en tant qu'êtres sociaux. *Vivre ensemble* ne peut donc être un objectif... ou une visée ou une finalité éducative(s), sans nier du même coup les compétences humaines de sociabilité. Il s'agit en revanche lors du *vivre ensemble* de ne pas maltraiter ou sous-estimer les capacités des élèves à parler et penser.

2. Pourquoi et comment continuer à étudier ces pratiques ?

Il nous semble que les ateliers de philosophie ont intérêt à être étudiés, voire réétudiés, et que le regard que leur portent les sciences humaines à travers la variété de ses secteurs (philosophie, psychologie, éducation, langage, sociologie) est important à soutenir. Nous avons, pour notre part, développé puis concrétisé l'opportunité de disposer de données scientifiques partageables par la communauté des sciences humaines et sociales (SHS) (Auriac-Slusarczyk et *al.*, 2012 ; Saint-Dizier de Almeida & Auriac-Slusarczyk, 2014), grâce au recueil d'un matériau, que les linguistes nomment *corpus*. Notre corpus appelé *Philosophèmes* est disponible sur la plateforme gérée par la Maison des Sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand, à l'adresse suivante : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr> (voir Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013). Il est constitué du matériau des paroles authentiques échangées à l'occasion d'une trentaine d'ateliers de philosophie, pratiqués à l'école, au collège et en lycée professionnel.

Le fait de disposer de matériaux partageables assortis de ce que les linguistes nomment les métadonnées (renseignements divers sur l'âge des interlocuteurs, le contexte de la classe, la date des pratiques, etc.) permet de réaliser, sans limites de temps, des fouilles scientifiques dans les données. Pour exemple, est-ce que les filles et les garçons (facteur genre) discutent différemment en atelier de philosophie ? Deuxième exemple, est-ce que le degré de développement, de stabilité ou d'évolution des compétences scolaires des élèves est en rapport, peu ou prou, avec la pratique régulière et satisfaisante d'ateliers de philosophie ? Troisième exemple, doit-on confronter les enseignants, en formation, à ces données brutes (corpus transcrivant fidèlement toutes les paroles échangées) ou faut-il disposer de modalités de présentation de ces pratiques sous d'autres formats ? Et enfin que gagne-t-on, si l'on suit ces exemples, en termes d'accroissement des connaissances en SHS ? Les auteurs qui ont contribué à ce numéro s'engagent sur certaines de ces pistes ou ouvrent de nouvelles possibilités d'investigations.

Au-delà d'une volonté de soumettre la communauté scientifique à l'effectivité de ce partage possible de données, dont l'avenir dira si elle gage (ou non) une efficacité pour les recherches (facilité ou au contraire lourdeur), les perspectives de recherche peuvent être illustrées grâce aux différents courants représentant les sciences humaines et sociales. En SHS, on peut bien entendu croiser les regards. On peut aussi multiplier les angles de vue, les cumuler. On peut différemment choisir des entrées dont on pense qu'elles sont plus profitables que d'autres pour améliorer la pratique ou mieux connaître les habiletés humaines. On peut enfin privilégier directement l'implantation scolaire des pratiques, et aider décisivement c'est-à-dire de manière militante à l'amélioration des pratiques existantes, ou encore contribuer à l'accroissement des connaissances générales en éducation. Les chemins sont multiples. À cet égard, le numéro a souhaité privilégier un équilibre entre des contributions visant assez directement les retombées éducatives (champ des sciences de l'éducation) et d'autres ciblant une avancée contributive à d'autres disciplines (psychologie, ergonomie, philosophie, sciences de la communication, sciences du langage), ces dernières étant, chacune ou de manière complémentaire, nécessairement contributives aux sciences de l'éducation.

3. Les contributions : qu'étudier dans ces pratiques ?

À l'origine du courant dit à l'époque de P4C (Philosophie For Children), Matthew Lipman associait déjà pratique de la philosophie à la nécessaire transformation de la pédagogie scolaire (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980), et ce, dès le jeune âge, en exerçant bilatéralement pensée critique et pensée créative. Pratiquer la philosophie, étendre la pratique de la philosophie touchent nécessairement les évolutions sociétales. De la parole d'élève à l'évolution des sociétés, il y a alors un grand espace pour l'investigation scientifique. Nous avons classé les contributions du numéro en quatre catégories. La catégorisation permettra au lecteur de se repérer dans le numéro. Elle suit une intention de placer d'abord l'ancrage de ces pratiques au sein d'un mouvement de transformation de l'école, pour éclairer ensuite les pratiques, sous divers angles. Tout d'abord, il s'agit de mettre en avant voire à l'honneur la portée intellectuelle de ces pratiques un siècle après l'éducation nouvelle. Ensuite, il s'agit de bien décrire la communication engendrée par ces pratiques singulières : proches du débat, elles ne s'y réduisent pas, citoyennes, elles ne sont pas moralisatrices, engageant la parole d'autrui, elles révèlent une distribution de la parole élèves-élèves, maître-élèves, filles-garçons, non innocente. Enfin, terrain de déploiement de paroles, de conversations, d'histoires humaines, elles nécessitent des études linguistiques fines et spécifiques : plusieurs contributions ont, à cet égard, utilisé le corpus *Philosophèmes* (voir plus haut) pour mettre en exergue certains phénomènes.

■ *Les pratiques face à l'évolution du système éducatif en France*

Les deux premières contributions situent les DVP face à l'évolution des systèmes éducatifs. Quarante années de pratiques internationales... : alors aujourd'hui à l'école républicaine française que peut-on attendre de ces pratiques singulières ?

En se basant sur des thèses de philosophes pragmatistes de l'éducation et sur des travaux empiriques, Marie-France Daniel propose une réflexion épistémique autour de la pensée critique et montre notamment son articulation avec des compétences discursives comme la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et critique. Son travail fait ressortir que les DVP en milieu scolaire constituent un moyen pour stimuler l'engagement social, l'investigation rigoureuse de problèmes et susciter une prise de conscience du bien commun. Il est essentiel que le système éducatif soit sensibilisé à ces nouvelles pratiques et aux compétences qu'elles permettent aux enfants d'acquérir – des compétences nécessaires pour pouvoir relever avec succès les défis sociétaux de demain.

Bien que les DVP n'intègrent pas actuellement les programmes de l'éducation en France, Jean-Pascal Simon et Marion Boulnois montrent qu'elles constituent une pratique légitime et cohérente avec le socle commun dans le sens où elles suscitent le penser par soi-même, l'interrogation et l'analyse de ses opinions et de celles d'autrui dans le cadre d'une argumentation spéculative. L'emploi des DVP implique néanmoins un changement dans la perspective didactique : il ne s'agit plus de faire trouver la bonne réponse à une question, mais d'inviter à produire de nouvelles questions, à s'ouvrir à l'opinion des autres et au « penser ensemble ». En outre, les auteurs formulent des axes de réflexion pour pouvoir définir les modalités de leur mise en place en contexte scolaire.

■ ***Cultiver le doute et l'incertitude chez les élèves pour intégrer nos sociétés modernes***

La DVP reste une pratique très singulière. Elle n'est pas du type débat. Elle renferme au contraire des procédés, verbaux et intellectuels, plus subtils, qui amènent les élèves à se confronter à l'incertitude liée au sort de l'homo sapiens... pensant. Comment connaître ?

Muriel Briançon pose qu'il existe un savoir de l'inconnu qui mérite sa place dans les enseignements scolaires ; dans cette optique, les DVP constituent un dispositif approprié car elles sont propices à l'émergence du doute, de l'incertitude et constituent alors un lieu où les enfants vont pouvoir affronter, se confronter à l'inconnu et prendre plaisir à imaginer. À travers son étude, elle met en évidence des zones non pensées (doute/problématicité/inconnu) et des compétences en développement (parier, problématiser, penser l'inconnu) qui pourraient être considérées comme des compétences à acquérir à l'école.

Anda Fournel envisage les DVP comme un lieu d'émergence du doute qu'elle va mettre en lien avec une opération cognitive : l'autocorrection. Elle pose que les raisonnements collectifs qui caractérisent les DVP peuvent déstabiliser les rationalités individuelles et favoriser l'apparition du doute. Le doute susciterait de l'autocorrection et l'autocorrection aurait des effets positifs sur la progressivité des élèves et notamment sur leur capacité à se questionner et à produire une argumentation heuristique. Au moyen d'une étude comparative, elle montre que les DVP suscitent davantage d'autocorrections que les dispositifs non interactifs.

■ ***Réflexion, philosophie et dispositif communicatif : des liens à décrire***

Les quatre contributions de ce volet approchent chacune le dispositif des DVP pour comprendre la communication en son sein. Rôle de l'enseignant, place des filles et structuration des échanges entrent comme des ingrédients de réussite et de différenciation des ateliers de philosophie. La liberté pédagogique s'y lit. L'impact sociétal d'une expression libre des élèves s'y reflète.

Valérie Saint-Dizier de Almeida, Antonietta Specogna et Christophe Luxembourger s'intéressent à la façon dont des enseignants sensibilisés à la méthode Lipman animent des DVP. En étudiant les actions opératoires réalisées par les enseignants et en identifiant leurs rôles dans la distribution des prises de parole et dans la structuration de l'activité collective, ils montrent que certains enseignants interviennent davantage au niveau du groupe classe, alors que d'autres travaillent quasi exclusivement à un étayage individuel ; certains participent activement à la structuration de l'activité globale alors que d'autres ont tendance à s'effacer, etc. Il ressort de cette étude que la méthode Lipman autorise l'expression de différents styles d'animation.

Aline Auriel présente une modélisation de la DVP par laquelle elle cherche à mettre en exergue ce qui caractérise cette situation de communication. Son modèle met à jour différents facteurs qui concourent à la dynamique des DVP : le macrocontexte, ses règles et ses codes, le but commun (enjeu et objet de la discussion), le mode d'animation, la participation des élèves et leurs rôles dans cette construction collective. Les éléments mis en exergue sont des composants à propos desquels l'animateur doit se questionner en amont de la mise en place d'une DVP.

Audrey Destailleur s'intéresse à la pratique enseignante en DVP et vise à mettre en évidence les spécificités de l'organisation et de la conduite des débats dans ce type de contexte. Elle identifie des actions opératoires caractéristiques des DVP comme ouvrir des séquences en partant d'idées produites par les élèves. Elle note aussi que dans ce contexte les enseignants n'invalident pas les propos et ne clôturent pas de séquences. Elle en déduit que par ces pratiques, les enseignants concourent à la construction d'un rapport social où l'enseignant est en position basse ; un rapport qui serait propice à l'expressivité des élèves.

Bérenghère Kolly met le focus sur la mixité et son incidence sur les DVP. Elle travaille plus particulièrement sur les élèves de collège qui ont pour caractéristique d'entrer dans l'adolescence, c'est-à-dire dans une phase de déconstruction et de reconstruction où les pairs jouent un rôle important. À travers son étude, elle montre l'incidence de la mixité sur les comportements discursifs, sur le sentiment de bien-être des élèves et sur le déroulé des DVP. Il ressort que le genre constitue un facteur à prendre en considération dans la mise en place des DVP, tant au niveau du choix de la question amorce, que du positionnement des élèves dans l'espace physique de la classe. Un travail de régulation des conflits suscitée par cette mixité serait un préalable à la conduite d'une réflexion collective apaisée.

■ **Illustration d'études linguistiques à partir du corpus *Philosophèmes***

Les trois contributions qui clôturent ce numéro ont exploité les données du corpus *Philosophèmes*. Les propos des élèves d'école primaire parlant d'effort, d'amour, de sécurité ou d'argent... ou tentant de résoudre l'énigme des origines (qui de l'œuf ou la poule était là le premier ?) sont scrutés, passés à la moulinette du spécialiste. Il est question de grammaire, de discours, d'usages particuliers...

Mylène Blasco fournit un éclairage grammatical des DVP où des propos sont argumentés et où ils concourent à une activité définitionnelle. Grâce à un travail de mise en grille du corpus (technique de présentation des paroles ou des écrits), elle a pu dégager des phénomènes de régularité et de symétrie qu'elle met en relation avec la problématique du raisonnement et la question de la planification de l'énoncé. La mise en grille met également en exergue une compétence des locuteurs à garder un fil conducteur malgré de multiples interruptions. Son travail contribue à mieux cerner ce genre nouveau que sont les DVP dans sa dimension grammaticale et syntaxique.

Philippe Roiné s'intéresse aux ressources qu'utilisent les élèves en DVP. Il distingue l'utilisation de contenus produits en séance par d'autres élèves, de ceux qui proviennent d'ailleurs – ce sont les énoncés en absence. L'auteur propose une catégorisation de ces énoncés en absence en référence à leur origine (énoncé relaté, inventé, archétypal et générique). Il s'est également intéressé au mode utilisé (direct *versus* indirect) pour accomplir ces différentes formes d'énoncés. Son travail met en évidence la richesse et la diversité des ressources verbales employées par les élèves en DVP pour connecter paroles et mondes mentaux.

Lidia Fraczak étudie les raisonnements en DVP à travers l'étude de traces linguistiques dont le corpus est dépositaire. Son travail confirme le fort degré d'interactivité des DVP et rend compte des opérations cognitives (analyse, synthèse, généralisation, intégration, consolidation d'idée) qui concourent à l'activité de co-construction intellectuelle. Son travail met également en lumière que les opérations intellectuelles produites par les élèves ne sont en revanche pas (toujours) perçues par les enseignants. Selon l'auteur, il serait alors utile de sensibiliser les enseignants à l'effectivité de ces opérations pour qu'ils prennent davantage conscience de la portée et de l'intérêt des DVP.

Conclusion

À travers ce numéro, il ressort que les DVP constituent un objet d'investigation mêlant actuellement des préoccupations sociétales, épistémiques, théoriques et pratiques. Sociétal car l'école se doit de préparer les futures générations à affronter et gérer les défis de demain, ce qui suppose de pouvoir affronter en toute sérénité, le doute, l'incertitude, de pouvoir entendre et

considérer des positions différentes des siennes et de savoir raisonner collectivement pour le bien commun. Épistémique, car il s'agit d'enrichir la compréhension de ce qui se passe dans ces DVP à travers des réflexions philosophiques et des études empiriques. Théorique, car un des enjeux est de montrer que les DVP constituent un genre discursif nouveau qu'il convient de modéliser en mettant en exergue ce qui le caractérise, et ce, de manière ouverte et non dogmatique. Pratique, car le développement des DVP requiert de former ou sensibiliser les enseignants à cette forme d'animation qui rompt avec la pratique enseignante ordinaire et induit un rapport social enseignant-élève singulier et utile au développement de l'intelligence.

Les études restituées dans ce numéro investissent donc les DVP dans différentes perspectives (sociétale, épistémique, théorique, pratique) et apportent des réponses à des questions diverses comme : quelles sont les ressources utilisées par les élèves en DVP ? Quelles sont les opérations cognitives mises en œuvre ? En quoi les DVP sont-elles un lieu de construction d'une pensée collective et pas uniquement une juxtaposition de pensées individuelles ? Quels sont les facteurs qui contribuent en situation à la dynamique des DVP ? Comment les enseignants animent-ils les DVP ? Les méthodes à leur disposition leur offrent-elles une certaine latitude dans leur pratique d'animation ? Quelles sont les réflexions préalables à la mise en place d'une DVP ? Quels sont les freins éventuels ? Etc.

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, éducation (ACTé)
Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand

Valérie Saint-Dizier de Almeida

Laboratoire de psychologie de l'interaction et des relations intersubjectives(InterPsy)
Université de Lorraine

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E., LEBAS-FRACZAK L., BLASCO M., DANIEL M.-F., COLLETTA J.-M., SIMON J.-P., FIEMA G., AURIEL A. & HENRION J. (2012), « Philosophèmes », Congrès national du réseau des MSH, *Quelles sciences humaines et sociales pour le 21^e siècle ?* Caen, 6 et 7 décembre 2012, http://www.msh-reseau.fr/img/pdf/poster_philosophemes.pdf

AURIAC-SLUSARCZYK E., ADAMI J. & DANIEL M.-F. (2011), « Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire », *Psychologie & Éducation*, Avril 2011(1), p.55-80.

CAPPEAU P. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2013), « Présentation du corpus Philosophèmes : choix et spécificités », *Cahier du LRL*, n°5, p.11-40

AURIAC-SLUSARCZYK E. & COLLETTA J.-M. (dir. 2015), *Les ateliers de Philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal.

DANIEL M.-F., GAGNON M. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2016), « Thinking critically as early as kindergarten ? Philosophy for Children is still in debate (*titre susceptible d'être modifié*) », *International Handbook on Philosophy for Children. Research Directions and Methods in Philosophy for Children*, à paraître.

DIOTIME L'AGORA, *Revue internationale de didactique de la philosophie*, <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

HIGGINS S., HALL E., BAUMFIELD V. & MOSELEY D. (2005), *A Meta-analysis of the Impact of the Implementation of Thinking Skills Approaches on Pupils*, *Research Evidence in Education Library*, London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, <http://epi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=338>

LELEUX C. (éd.) (2005), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

LELEUX C. (2014), « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats », *Revue française de pédagogie*, n°186, p.75-84.

LIPMAN M., SHARP A.-M. & OSCANYAN F.S. (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia PA, Temple University Press.

MORTIER F. (2005), « Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement », *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, C. Leleux (éd.), Bruxelles, De Boeck Université, p.47-69.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS (MCEETYA) (2008), *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians* http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf, accessed 21 August 2009.

MILLETT S. & TAPPER A. (2012), « Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools », *Educational Philosophy and Theory*, n°44(5), p.546-567.

QUEVAL S. (2005), *Spirale*, n°35 (Philosopher avec des enfants).

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V., COLLETTA J.-M., AURIAC-SLUSARCZYK E., SPECOGNA A., SIMON J.-P., FIEMA G. & LUXEMBOURGER C. (2015), « Collaborative philosophical inquiry: a theoretical and methodological framework applied to a case study », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, JQSE, à paraître.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2014, juillet), « Étude d'une pratique professionnelle originale : le cas de la conduite des discussions en atelier philosophique en École primaire », Symposium, ICAP, Paris.

TOPPING K.J. & TRICKEY S. (2007), « Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years », *British Journal of Educational Psychology*, n°77, p.271-288.

TOZZI M. & CHIROUTER E. (dir.) (2012, janvier), *Recherches en Éducation*, n°13 (L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques).

TOZZI M. (2014), *La morale ça se discute*, Paris, Albin Michel Jeunesse.

WATZLAWICK P. (1976), *La réalité de la réalité*, Paris, Points Seuil (*Haw real is real*, traduction française, 1978).

WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J. & JACKSON DON J. (1967), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil (*Pragmatics of Human Communication*, traduction française, 1972).

La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe

Marie-France Daniel¹

Résumé

Dans ce texte, je m'appuierai sur les thèses des philosophes pragmatistes de l'éducation, ainsi que sur des résultats de recherche empiriques pour présenter la notion de pensée critique et je soulèverai des questionnements issus de la littérature scientifique : la pensée critique est-elle un produit ou un processus ? Son développement suppose-t-il des apprentissages réversibles ou non ? Quels sont les obstacles au développement d'une telle pensée ? Etc. Finalement, je présenterai des distinctions entre des éléments associés aux compétences discursives, notamment la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et critique.

En sciences de l'éducation, on note l'absence de paradigme épistémologique qui unifie et oriente la recherche ; il n'existe pas un ensemble de théories et de normes reconnu par le domaine qui unit les chercheurs. Par ailleurs, il arrive parfois que des travaux de recherche – théoriques ou empiriques – créent des fissures dans les croyances des chercheurs et des décideurs, et ainsi contribuent à l'évolution épistémologique des systèmes éducatifs et des sociétés dans lesquelles ces systèmes s'inscrivent. Au XX^e siècle, entre autres, les travaux des philosophes pragmatistes John Dewey et Matthew Lipman ont joué ce rôle, en ce qu'ils ont contribué à enrichir la signification de l'éducation – Dewey, en démocratisant la notion de pensée réfléchie et Lipman, en rendant la philosophie accessible aux enfants par le biais du dialogue entre pairs. Des notions telles que « pensée critique » et « dialogue entre pairs » ont émergé de leurs thèses et font désormais partie d'une majorité de programmes de formation à travers le monde.

Ces deux notions (pensée critique et dialogue entre pairs) sont essentielles à stimuler chez les élèves afin de contrer les valeurs inhérentes à l'individualisme radical qui ne cessent de croître dans les sociétés industrialisées occidentales. L'individualisme radical se définit notamment par « un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne du souci des autres et de la société » (Taylor, 1992, p.15). Le pouvoir grandissant de consommation et de réalisation des désirs personnels a donné de la force à la notion de droits individuels tout en affaiblissant celle de responsabilités sociales (Marceau, 2010 ; Taylor, 1992). Dès lors que la première l'emporte sur la seconde, cela suppose que l'engagement actif des individus dans la vie des autres et dans la vie politique s'effrite ; que les préoccupations de l'individu sont influencées par une épistémologie égocentrique (« je », « moi », « mes ») plutôt que tournées vers des principes sociaux et des problèmes communs (« nous », « nos ») ; que l'importance de la raison instrumentale prime dans les choix sociaux, laquelle favorise le rendement économique et la performance individuelle plutôt que la qualité de la visée commune.

Au contraire de l'individualisme radical, l'engagement présuppose que les individus s'intéressent à ce que l'autre pense, dit ou fait ; qu'ils osent questionner, s'opposer, argumenter, négocier en vue de l'amélioration de la perspective de l'autre et de la culture commune. En d'autres termes,

¹ Professeure titulaire et chercheure, Université de Montréal.

l'engagement sous-tend que chacun s'inquiète de l'autre et se sente concerné par les valeurs et projets communs, mais aussi par les divergences, les contradictions des uns et des autres, les rejets... afin de les résorber (voir Galichet, 2012). L'engagement, qui implique la reconnaissance de l'autre et des autres, est une valeur qui s'acquiert dans le cadre d'une éducation responsable. L'éducation que j'appelle « responsable » trouve ses fondements dans la philosophie de l'éducation pragmatiste (voir, entre autres, Dewey, 1983 ; Lipman, 2003). Elle vise à équilibrer la transmission d'un héritage public et la co-construction d'une culture commune. C'est une éducation qui prône la communication entre pairs, qui place l'expérience des élèves au cœur du processus éducatif et qui transforme la classe en une communauté de recherche. C'est celle qui a à cœur d'apprendre aux enfants à penser de façon critique, c'est-à-dire à trouver eux-mêmes des idées et à les mettre à l'épreuve dans l'action, celle qui crée une diversification des relations et une variation des actions afin de susciter des rajustements continuels plutôt que de s'ancrer dans des habitudes et des routines. C'est une éducation qui considère les élèves comme des agents de progrès actifs, capables de réfléchir, de questionner, d'évaluer ; comme des agents engagés, capables d'inscrire leur subjectivité dans une intersubjectivité orientée vers la reconnaissance de l'autre et l'amélioration de la démocratie. Le développement du dialogue critique et d'une pensée évaluative ou critique se situe au cœur d'une éducation responsable.

Dans cet article, je prendrai position en abordant les notions de pensée critique et de dialogue critique. Je tenterai de faire ressortir comment leur développement fait partie intégrante d'une éducation responsable.

1. Pensée critique

Le concept de « pensée critique » (PC) a vu le jour aux États-Unis au début des années 1960 grâce aux travaux des philosophes Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul, Harvey Siegel. Il est inspiré de la notion de « pensée réfléchie » mise de l'avant par Dewey et des pragmatistes du tout début du XX^e siècle, qui considéraient qu'il n'existe pas de connaissance universelle ou, en d'autres termes, que l'idée « vraie » est celle qui sort victorieuse des épreuves de vérification. Aujourd'hui, les compétences reliées à une PC se retrouvent dans une majorité de programmes de formation puisque son utilité sociale et scientifique est désormais reconnue. Néanmoins, ces compétences ne dépassent pas souvent la visée théorique car d'aucuns confondent une PC constructive (telle que définie par les philosophes fondateurs) avec une PC dénigrante.

Une PC constructive est un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces principes et faits (Ennis, 1985, 1993 ; Lipman, 1988, 1995 ; Paul, 1993 ; Siegel, 1988). À l'inverse, critiquer, au sens négatif du terme, est un réflexe instinctif constitué d'un jugement gratuit, caractérisé par un rejet des prémisses et des faits sans examen préalable de ces prémisses et faits.

Selon plusieurs, la PC est constructive en ce qu'elle sous-tend et mobilise un esprit créatif, une volonté d'innover et d'avancer (Ennis, 1985, 1993 ; Lipman, 1988, 1995). Différemment, une critique négative, par son rejet instinctif, sous-tend une peur de la nouveauté et du changement. Quelques philosophes soutiennent qu'une PC constructive exprime une responsabilité envers soi, les autres et la société (Paul, 1993, 2005) et qu'elle se manifeste dans un dialogue avec des « autrui » différents (Lipman, 1988, 1995, 2003). Au contraire, une PC négative se réclame essentiellement de son droit d'expression indépendamment des conséquences ; elle s'inscrit dans un enfermement sur soi et ses propres perspectives.

Finalement, une PC constructive est aussi retour réflexif sur soi ; elle s'ouvre à l'autocorrection en vue d'une amélioration (Lipman, 1988, 1995, 2003), tandis qu'une PC négative s'attarde essentiellement sur les failles de l'autre.

Ces éléments définitoires d'une PC constructive reflètent l'ensemble des thèses des philosophes fondateurs du concept, chacun posant un éclairage particulier sur la PC et faisant ainsi ressortir les modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) qui en constituent l'essence. Néanmoins une majorité d'études empiriques états-uniennes, conduites depuis les années 1980 auprès des adolescents et des jeunes adultes, est assez réductrice en ce qu'elle limite la PC au seul mode logique et plus précisément à l'application des règles de la logique formelle (Kwack, 2007) (c'est-à-dire justification, argumentation, conceptualisation). Par ailleurs, nos recherches ont fait émerger des verbatim d'échanges entre des élèves de la maternelle et du primaire qu'une « PC dialogique »² (PCD), lorsqu'elle est aboutie, se manifeste par le biais des quatre modes de pensée sous-jacents aux définitions initiales de ce concept. Les analyses subséquentes nous ont montré que ces modes sont indispensables à la mobilisation d'une PCD chez les élèves puisque la pensée logique suppose la capacité d'être cohérent et articulé ; la pensée créative renvoie à la capacité de créer des relations nouvelles et de poser des questions inattendues qui vont susciter la réflexion ; la pensée responsable suppose un équilibre entre le droit de s'exprimer et la responsabilité de le faire dans le respect de l'autre et avec le souci de l'amélioration de l'expérience ; finalement la pensée métacognitive réfère à la capacité de délibération intérieure et de rétrospection en vue d'une amélioration (Daniel, 2007 ; Daniel & Gagnon, 2012).

■ **Produit ou processus**

Plusieurs chercheurs et praticiens définissent la PC comme un produit fini qui s'acquiert par l'apprentissage d'une technique de résolution de problème dont la solution se trouve dans une réponse ou un produit unique et attendu. Parallèlement, des épistémologues, influencés par le processus d'enquête scientifique mis de l'avant par Dewey, ont montré que la PC est plutôt un processus ; ils ont corrélé la PC (par ailleurs essentiellement associée au mode logique) à l'épistémologie personnelle afin de faire ressortir le processus de complexification du rapport qu'entretient une personne aux connaissances qu'elle acquiert à l'école. Parmi les modèles les plus cités, nommons celui de Patricia King et Karen Kitchener, qui illustre une trajectoire partant d'une pensée pré-réfléchie, alors que la connaissance est certaine, et atteignant une pensée réfléchie, alors que la connaissance est considérée comme une construction individuelle et sociale et issue d'un processus d'évaluation (King & Kitchener, 2001). Nommons aussi le modèle de Deanna Kuhn, dont le point de départ se trouve dans une pensée réaliste, alors que les connaissances sont des copies de la réalité, et le point d'arrivée dans une pensée évaluative, alors que les énoncés sont des jugements qui peuvent être évalués et comparés par le biais de critères, d'arguments ou de faits (Kuhn, 1999).

D'autres études, menées auprès d'élèves de quatre à douze ans qui participaient hebdomadairement à des séances de Philosophie pour enfants (PPE), ont fait ressortir que la complexification des modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) advient selon un processus, lequel reflète la complexification des représentations que les jeunes se font du monde qui les entoure. Par exemple, les représentations des élèves se situent dans des perspectives associées à l'égoïsme lorsqu'elles sont concrètes et issues de la seule expérience personnelle ; elles se situent dans des perspectives associées au relativisme

² Dans le contexte de la Philosophie pour enfants (PPE) duquel ces résultats de recherche ont émergé, la PC constructive est dite « dialogique » car elle émerge des interactions entre élèves.

lorsqu'elles sont ouvertes à la diversité et convergent vers des relations plurielles ; elles se situent dans les perspectives associées à l'intersubjectivité lorsqu'elles sont abstraites et décentrées, qu'elles se co-construisent au moyen du dialogue critique et qu'elles visent un bien commun (Daniel & Gagnon, 2011).

■ **Complexification**

D'aucuns soutiennent, dans une optique néo-piagétienne, que le développement d'une PC est un processus qui advient de manière linéaire, par stades irréversibles. Nos travaux indiquent que le développement d'une telle pensée est un processus ouvert qui se complexifie comme un « échafaudage », c'est-à-dire comme une zone proximale de développement qui s'étire et se retire ; qui tente un saut vers l'inconnu et revient prendre pied dans le connu ; qui intègre graduellement les représentations associées au « nous » et au « ils » mais sans délaisser le confort du « je » ; bref, un processus dans lequel les représentations que les jeunes se font du monde se complexifient et évoluent au fil de l'âge³ et du nombre d'années de praxis dialogique, mais de manière provisoire jusqu'à ce que les représentations soient transformées et que la transformation soit intégrée. Autrement dit, nos analyses des échanges des élèves ont indiqué que, tout en cheminant vers l'intersubjectivité de manière assez constante, les représentations des groupes d'élèves âgés de quatre à douze ans font des allers-retours entre les perspectives épistémologiques simples et plus complexes. Par exemple, des interventions d'enfants de cinq ans peuvent dépasser l'égoïsme et le prérelativisme qui les caractérisent pour accéder au relativisme, s'ils sont familiers avec le thème discuté et s'ils sont stimulés par les pairs et l'enseignant. Et des interventions d'élèves de douze ans, qui se situent la plupart du temps dans une perspective associée au relativisme peuvent, alors qu'ils abordent pour la première fois un concept abstrait, revenir aux perspectives associées à l'égoïsme (Daniel & Gagnon, 2011, 2012). Selon Dewey, cette interaction entre les composantes d'un continuum constitue l'essence même de la pensée et de son apprentissage vers le « bien-penser » (Dewey, 1960).

■ **Obstacle à sa mobilisation**

Dans la littérature scientifique, les références à une PC chez les enfants sont quasi inexistantes ; les études se concentrent surtout chez les jeunes adultes et les résultats indiquent que la PC est peu mobilisée chez ces derniers. Parmi les éléments susceptibles de nuire à sa mobilisation, nous en proposons quatre (qui ne sont pas présentés de manière hiérarchique), à savoir la famille, l'école, l'affectif et la praxis philosophique.

• **La famille**

Tel que mentionné précédemment, certains (incluant des parents d'élèves) considèrent la PC comme un acte négatif, voire dénigrant. D'une part, elle suscite des remises en questions qui ne sont pas toujours souhaitées et elle fissure des croyances, ce qui crée de l'insécurité. D'autre part, elle ne s'exprime pas toujours de manière constructive ou dialogique, l'instinct devançant la réflexion, la satisfaction de l'égo primant sur le souci de l'autre. Pour devenir dialogique et ainsi contribuer à l'amélioration des principes, faits ou actions, la PC doit être éduquée, c'est-à-dire qu'elle doit être inscrite dans une praxis qui promeut l'articulation cohérente des propos, l'engagement actif dans le questionnement en vue de l'enrichissement des idées et la

³ À noter que l'âge est un facteur qui influence le processus de développement d'une PCD chez des élèves du préscolaire et du primaire (Daniel & Gagnon, 2012), mais que, selon des études états-uniennes, ce facteur ne semble pas influencer le développement d'une PC des adolescents et des jeunes adultes (Berland & McNeill, 2010 ; Kuhn, 2007, 2009 ; Kuhn & Pease, 2006, 2008). Soulignons que ces études états-uniennes sur la PC ont été conduites à l'aide d'entrevues et de tests individuels qui mesuraient les seules habiletés de pensée logique.

rétrospection. La famille ne possède pas nécessairement les outils ou les méthodes pour encadrer et guider la praxis dialogique, de sorte qu'elle l'ignore ou la relègue à l'institution scolaire.

- *L'école*

Plusieurs estiment qu'une PC risque de ne jamais advenir puisque l'institution scolaire, de son côté, étouffe très tôt et très longtemps le questionnement des élèves en inculquant (implicitement ou explicitement) à ces derniers que les savoirs sont des vérités à mémoriser (les connaissances transmises sont des vérités immuables et les scientifiques sont des Autorités dont il ne faut pas douter des résultats) plutôt que des constructions sociales à interroger.

Et effectivement, des résultats de recherches menées aux États-Unis auprès des étudiants universitaires démontrent que la pensée d'une majorité d'entre eux demeure réfléchie, mais non critique (à l'exception faite des doctorants) (Berland & McNeill, 2010 ; Flores *et al.*, 2012 ; King & Kitchener, 2001 ; Kuhn, 2007, 2009). Ces résultats ne signifient pas que les étudiants ne disposent pas des structures intellectuelles nécessaires pour penser de manière complexe, mais qu'ils n'ont pas été stimulés dans ce sens durant leur scolarité (Bataineh & Zghoul, 2006 ; Berland & McNeill, 2010 ; Kuhn, 2009) ; en d'autres termes, le savoir enseigné n'a pas été situé dans une perspective problématisante.

De fait, bien que les programmes de formation d'une majorité de pays industrialisés occidentaux présentent des objectifs associés au développement d'une PC, dans la majorité de ces programmes, la transmission/mémorisation des connaissances est omniprésente et elle constitue le critère qui détermine la réussite/l'échec des élèves, tandis que le développement d'une PC est présenté comme une compétence transversale qui n'est pas soumise à l'évaluation (autrement dit : qui n'est pas importante à stimuler pour la formation des élèves). Or, quand l'école devient bancaire et ambitionne l'accumulation d'informations, il reste peu de temps pour la réflexion sur ces informations. Un système d'éducation qui craint le doute et le questionnement des élèves est susceptible de former des citoyens consommateurs de croyances et de certitudes ; des citoyens non critiques, conformes et peu engagés socialement.

- *Le plan affectif*

Parmi les autres freins à la mobilisation constante d'une PC, nommons ce que Paul appelle les « habiletés morales » (Paul, 1993), que Facione appelle les « prédispositions » ou les « attitudes intellectuelles » (Facione, 2011 ; Facione *et al.*, 1999), que Dewey appelle les « émotions » (1960, 1983). Ces composantes que nous regroupons sous le vocable « plan affectif » sont nouées aux habiletés de pensée. Par exemple, le questionnement est indissociable du doute ; l'autocorrection est indissociable de l'ouverture d'esprit et d'une certaine humilité intellectuelle.

D'une part, la complémentarité qui existe entre les plans affectif et cognitif est essentielle pour stimuler le processus de PC. Pensons notamment à la motivation intrinsèque à résoudre une problématique, sans laquelle la pensée ne peut s'engager dans le processus de réflexion critique (Dewey, 1960 ; Lipman, 2003). D'autre part, il est possible de comprendre le plan affectif comme un frein à la mobilisation constante d'une PC. D'abord parce que ses éléments constitutifs (c'est-à-dire motivation intrinsèque, curiosité intellectuelle, rigueur intellectuelle, persévérance, ouverture d'esprit, etc.) ne sont pas transmissibles comme le sont, par exemple, les règles de la logique formelle ; ils sont associés à des dimensions plus fluides de la personne. Et, ensuite, parce que les éléments constitutifs du plan affectif sont régulièrement mis en balance avec

d'autres tendances humaines comme la peur du risque, la peur de l'inconnu et de la confrontation, comme le désir de se protéger et de conserver ses croyances, comme le besoin de sécurité et d'autoprotection, etc., ce qui fait en sorte que la PC ne se mobilise pas sur commande ; elle ne relève pas d'un automatisme cognitif et elle n'est pas permanente. En somme, les composantes affectives qui caractérisent la PC constituent autant de stimulations que de freins à sa mobilisation.

- *La praxis*

Le cadre particulier de l'approche philosophique conçue par Lipman est propice au développement d'une PCD, cependant il est exigeant. D'abord, en ce qu'il situe la PC dans un contexte social, celui de la communauté de recherche ; il ancre la PC dans une interaction dialogique avec les pairs.

En outre, parce que les ateliers de philosophie inscrivent graduellement les élèves dans une praxis qui, par définition, est responsable. En effet, dans ces ateliers, la PC, loin d'être une mécanique argumentative présentée en solo devant la classe en vue d'une évaluation par l'enseignant, exige une vigilance attentive qui suppose (et développe) des compétences relationnelles de trois ordres : une relation à soi, une sensibilité à l'autre, et un engagement social – que nous pouvons respectivement associer aux perspectives épistémologiques de l'égoïsme (le moi), du relativisme (l'autre) et de l'intersubjectivité (le social) – la seconde compétence (la sensibilité à l'autre) étant plus exigeante que la première, et la troisième (l'engagement social) plus exigeante que la seconde. Ainsi, dans le cadre de la communauté de recherche, penser ne consiste pas seulement à dire et à énoncer, mais c'est un acte complexe qui consiste à faire, c'est-à-dire trouver des idées pour comprendre ou résoudre des questions issues de l'expérience personnelle et sociale⁴.

En somme, le développement graduel des compétences relationnelles des élèves insère la PC qu'ils mobilisent dans une praxis, c'est-à-dire dans une intention de transformation de l'expérience individuelle et sociale et d'émancipation des personnes en augmentant leur autonomie et leur pouvoir d'agir (Dewey, 1960, 1983 ; Freire, 1974, 2006). Ainsi, la praxis supporte non seulement des droits à faire valoir, mais également des responsabilités à assumer. Étant donné la tendance plutôt individualiste de nos sociétés occidentales contemporaines, la praxis d'une PCD peut être freinée par l'exigence des responsabilités sociales et éthiques qu'elle pose.

■ ***Pertinence de stimuler une PCD chez les élèves***

De plus en plus de chercheurs soutiennent que le contexte actuel des sociétés industrialisées exige le développement d'une PC du fait que les idées et les informations circulent abondamment, et sans aucun filtre, notamment par le biais des réseaux sociaux. Les jeunes (et les moins jeunes) n'ont pas de critères pour évaluer la justesse de ces informations (pensons entre autres aux promesses que certains font miroiter aux jeunes s'ils consomment alcool, drogues, sexe) ni pour les prioriser en fonction de leur pertinence (pensons au dilemme entre la consommation de biens matériels et la protection de l'environnement). Fonctionner de manière responsable dans les sociétés contemporaines exige la capacité de questionner les faits, les valeurs, les traditions, les préjugés négatifs pour formuler des choix éclairés ; elle exige la

⁴ Par exemple, dans une cour de récréation, un élève de six ans qui faisait de la PPE depuis quelques mois, voyant une montée de violence verbale chez un groupe d'élèves plus âgés vient se placer près d'eux et leur demande : « Ne pensez-vous pas qu'il serait peut-être temps de philosopher ? » L'enfant avait spontanément corréla la pensée et l'amélioration de la situation conflictuelle.

capacité d'innover, ainsi que le courage de mettre ses idées en pratique et de les ajuster aux besoins du contexte social dans lequel elles prendront vie.

Et force est de constater que la PC n'est pas innée, comme l'ont démontré les résultats de recherche états-uniens mentionnés plus haut. Il en va de même au Québec, où des analyses récentes des entrevues et journaux de bord ont montré que des étudiants en dernière année d'un programme de formation initiale des maîtres mobilisaient majoritairement une épistémologie relativiste. Autrement dit, les perspectives plus simples l'emportaient sur les plus complexes, l'aspect évaluatif des données étant évacué du processus réflexif (Forges, 2013). Il convient donc de stimuler très tôt chez les jeunes l'habitude d'une PCD, à savoir dès leurs premiers pas à l'école. En effet, même si à quatre et cinq ans les enfants ne mobilisent pas une PC aboutie (intersubjective, abstraite et décentrée), ils sont néanmoins capables de s'engager dans un processus de réflexion critique significatif sur des expériences concrètes (Daniel, Pettier & Auriac, 2011 ; Daniel, Gagnon & Pettier, 2012).

En résumé, la PC est un concept récent, introduit par des philosophes américains au milieu du XX^e siècle, à la suite des travaux du pragmatiste Dewey qui visaient la démocratisation de la pensée et l'optimisation de son utilité sociale. Sa récupération par des chercheurs contemporains a fait en sorte qu'aujourd'hui la PC est la plupart du temps réduite à une application de la pensée logique formelle. Par ailleurs, des recherches exploratoires, conduites auprès de philosophants âgés de quatre à douze ans, montrent qu'une PCD, lorsqu'elle est aboutie, rejoint des éléments définitoires apportés par les philosophes fondateurs, notamment la multimodalité (modes de pensée logique, créatif, responsable et métacognitif) et un développement caractérisé par la récursivité plutôt que par l'irréversibilité. La plupart des études montrent que la PC est peu mobilisée chez les jeunes. Et pour cause puisque, d'un côté, sa stimulation nécessite une compréhension positive de ses conséquences et requiert une réorganisation des programmes de formation ; et puisque d'un autre côté, sa mobilisation va à l'encontre des valeurs associées à l'individualisme qui règne dans nos sociétés occidentales et va également à l'encontre du confort de la certitude qui est recherché par une majorité d'entre nous. Malgré tout, il s'avère essentiel de la stimuler pour aider les jeunes à faire des choix éclairés et cohérents avec leurs objectifs de vie et avec ceux de la société dans laquelle ils s'inscrivent. Comment ? La praxis du dialogue critique en communauté de recherche représente une maïeutique significative pour ce faire (Nussbaum, 2010).

2. De la narration au dialogue critique

Dans plusieurs programmes de formation à travers le monde, le développement du dialogue critique chez les élèves s'inscrit dans le cadre des compétences langagières et discursives, lesquelles sont fondamentales en démocratie : « [...] la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, parce qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. [...] Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits. » (MEQ, 2004, p.7)

Néanmoins, l'appellation « compétences langagières et discursives » ou encore « dialogue » sont des labels nébuleux des programmes de formation car trop souvent ils renvoient indistinctement à un mode d'expression ou un autre – par exemple la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple, le dialogue critique. Or, ces modes d'expression ne revêtent

pas les mêmes fonctions, ni les mêmes significations, ni les mêmes exigences et ils n'ont pas les mêmes incidences sur le discours, sur la stimulation de la pensée, sur l'engagement dans l'action. Et pour cause puisque ces modes d'expression se positionnent de manière graduée sur un continuum allant du simple au complexe – la complexité se situant sur plusieurs plans, nommément, le discursif, le cognitif, l'épistémologique et le social/éthique.

La narration est généralement définie comme un exposé simple ou un récit détaillé d'une suite de faits ; elle raconte et se raconte. Je comprends la narration comme un « échange anecdotique » (Daniel & Delsol, 2010) qui exige peu ou pas de prérequis sur les plans cognitif et de la communication (Dictionnaire de l'Académie française, 2009).

Quant à la conversation, elle consiste en un échange d'informations ou en un échange de propos naturels et spontanés entre au moins deux personnes (Dictionnaire de l'Académie française, 2009). À cause de son caractère spontané, la conversation s'apparente à un « échange monologique », à l'intérieur duquel les personnes juxtaposent leurs points de vue, ce qui signifie qu'elles ne se laissent pas influencer par les points de vue d'autrui (Daniel & Delsol, 2010).

La discussion, pour sa part, suppose l'examen d'un fait ou d'une situation en confrontant les opinions et en y opposant des arguments (Dictionnaire de l'Académie française, 2009). De ce fait, elle peut se rapprocher de « l'échange dialogique » (Daniel & Delsol, 2010), mais on ne peut pas l'y associer automatiquement puisque la discussion peut se cristalliser dans des débats ou des « joutes verbales » où il doit y avoir un « vainqueur à tout prix », c'est-à-dire où la compétition l'emporte sur la coopération ou la co-construction des arguments⁵ (voir entre autres, Auriac, 2007 ; Gagnon, 2009 ; Le Cunff, 2009).

Finalement, le dialogue. Il peut être simple ou complexe, c'est-à-dire non critique ou critique (Daniel & Delsol, 2010). Dans tous les cas, il est une concertation ou une négociation entre minimalement deux personnes à la recherche d'un compromis ou d'un accord. Dialoguer est issu de l'étymologie grecque dia-logos signifie « penser à deux » (Dictionnaire de l'Académie française, 2009).

Le dialogue non critique est un type d'échange très valorisé par l'école actuelle, en ce qu'il contient intrinsèquement des valeurs socialement prisées. En effet, dans le dialogue simple, l'on observe une forte prédominance de la sensibilité à l'autre et de l'acceptation de ses différences. Il implique une co-construction des points de vue, mais de manière convergente, de sorte qu'il ne conduit pas à leur questionnement ni à leur évaluation, bref il ne conduit pas à l'enrichissement des perspectives initiales. Aussi, malgré sa nature dialogique, ce type d'échange demeure insuffisant pour aider les jeunes à entrer dans une réflexion critique sur la vie, la société, les traditions, les valeurs éthiques, etc. Or, « si l'on s'en tient à la seule réflexion, il y a risque d'enfermement sur soi, voire de complaisance en soi, à l'abri de l'interpellation de la confrontation » (Bourgeault, 2012, p.113-114) – il y a donc risque de glisser dans l'individualisme radical (Taylor, 1992) ou encore dans un relativisme absolu, lequel sous-tend un laxisme intellectuel et social/éthique alors que toute position est acceptée, même celle qui est inacceptable. Le laxisme, qui est un écueil de tout échange non critique (le dialogue inclus), ancre les jeunes dans une mentalité de passivité et d'indifférence, deux attitudes contraires aux visées d'une éducation responsable.

⁵ Précisons que la discussion, dans son acception positive, est incluse dans certains programmes scolaires, notamment ceux de France. Les élèves y apprennent à argumenter et à débattre à propos d'un thème donné, dans le but d'apprendre à défendre leurs points de vue (entre autres, Dolz & Schneuwly, 1998).

Différemment, le dialogue critique présuppose une recherche d'intercompréhension, laquelle impose aux interlocuteurs de s'assurer qu'ils se comprennent pour co-construire des interprétations communes. Le résultat d'un échange dialogique critique se manifeste dans une transformation des perspectives. Les pragmatistes soutiennent que le dialogue critique s'inscrit dans la délibération, laquelle est un processus en cinq étapes dont le point de départ se situe dans l'incertitude et le questionnement, et le point d'arrivée dans l'application des solutions trouvées aux problèmes réels du quotidien dans une visée de validation. La délibération mobilise une pensée logique, métacognitive et créative ainsi que ce que Dewey (1960) appelle la sensibilité à l'autre. C'est cette multimodalité qui permet la connaissance de soi et l'estime de soi ; l'ouverture à l'autre et l'acceptation de ses différences ; la contextualisation ou la capacité de prioriser, qui se manifeste lorsque l'individu questionne et prend position à partir de l'examen des conséquences des actions personnelles sur le bien-être d'autrui et qu'il est capable de porter un jugement sur des valeurs et des principes éthiques en vue d'un bien commun. Et si la délibération advient par le biais du dialogue critique, c'est le dialogue critique qui fait progresser la délibération (Lipman, 2003).

En résumé, il convient de distinguer la panoplie de termes qui sont sous-jacents aux labels « compétences langagières et discursives » et « dialogue », qui sont utilisés dans les programmes de formation et de ne pas amalgamer la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et le dialogue critique. Si c'est le développement chez les jeunes d'une PC dialogique ou constructive qui est visé, en toute cohérence, c'est le dialogue critique qui devrait être valorisé dans les classes. D'une part, un échange critique (qui se manifeste sous forme de questionnement, de nuance, de contre-exemple, de remise en question, etc.) est enclin à créer un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif susceptible de conduire à la clarification des propositions, à la transformation des représentations, des valeurs, des préjugés négatifs et au choix éclairé, ce qui renvoie aux fondements mêmes de la démocratie. D'autre part, si cet échange critique est de nature dialogique, il présuppose la mise en oeuvre d'un pouvoir horizontal plutôt que vertical ; il renvoie à la notion d'égalité de coexistence ; il sous-tend un contrat avec les pairs soutenant des valeurs comme la coopération et l'entraide plutôt que des valeurs associées à une compétition malsaine (recherche de la victoire à tout prix) et à la critique dénigrante. De ce fait, la praxis du dialogue critique, qui est l'expression concrète d'une PCD, représente une forme de protection contre la domination d'une minorité, contre la discrimination raciale, le sexisme et autres types d'exclusion ; en somme, une avenue pour diminuer l'individualisme et favoriser l'engagement social. Son développement fait partie d'une éducation responsable.

Conclusion

En conclusion, l'école a la mission d'outiller les jeunes générations sur les plans intellectuel, social/éthique et personnel afin que ces dernières soient aptes à relever avec succès les défis que posent les sociétés du XXI^e siècle. À cet égard, l'éducation doit devenir responsable. Elle doit désormais stimuler l'engagement social et l'investigation rigoureuse des problèmes, en communauté de recherche, plutôt que de miser exclusivement sur l'apprentissage individuel des réponses et des solutions. L'éducation sera ainsi un lieu d'émancipation et d'autonomisation pour les jeunes qui comprendront la nécessité pour le bien commun, de faire primer l'intersubjectivité sur les subjectivités. Dans cette optique, le développement d'une PCD chez les élèves apparaît comme un incontournable. La praxis du dialogue philosophique en communauté de recherche est un moyen approprié et adapté au développement d'une PCD.

Bibliographie

- ACADEMIE FRANÇAISE (2009), *Dictionnaire*, « Conversation », « Discussion », « Narration », Paris, Fayard Imprimerie nationale éditions.
- AURIAC E. (2007), *Discuter - argumenter - raisonner à l'école primaire*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches doctorales, Université Blaise Pascal et IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand, France.
- BARNES C.A. (2005), « Critical thinking revisited: its past, present, and future », *New Directions for Community Colleges*, volume 130, p.5 -13.
- BATAINEH R. & ZGHOUL H. (2006), « Jordanian TEFL graduate students' use of critical thinking skills (as measured by the Cornelle critical thinking test, level z) », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, volume 9, n°1, p.33-50.
- BERLAND L. & MCNEILL K. (2010), « A learning progression for scientific argumentation: understanding student work and designing supportive instructional contexts », *Science Education*, p.765-793.
- BOURGEAULT G. (2012), « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? », *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.107-120.
- DANIEL M.-F. (2007), « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une PC dialogique », *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, M. Tozzi (dir.), Bruxelles, Éditions De Boeck Université, p.123-137.
- DANIEL M.-F. & DELSOL A. (2010), « Apprendre à dialoguer de manière critique en maternelle. Une étude de cas québécoise », *Psychologie de l'interaction*, Numéro spécial - Les interactions à l'école : où en sommes-nous ?, p.64-97.
- DANIEL M.-F. & GAGNON M. (2011), « A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years », *Creative Education*, volume 2, n°5, p.418-428.
- DANIEL M.-F. & GAGNON M. (2012), « Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, volume 8, n°15, p.105-130.
- DANIEL M.-F., GAGNON M. & PETTIER J.-C. (2012), « The developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children », *Advances in Early Education and Day Care*, J. Sutterby (dir.), Brownsville, Texas, Emerald books, p.159-181.
- DANIEL M.-F., PETTIER J.-C. & AURIAC E. (2011), « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, volume 2, n°3, p.296-304.
- DEWEY J. (1960), *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- DEWEY J. (1983), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, Éditions L'Âge d'Homme.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, Collection Didactique du français, ESF.
- ENNIS R. (1985), « A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills », *Educational Leadership*, volume 43, n°2, p.44-48.
- ENNIS R. (1993), « Critical thinking assessment », *Theory into Practice*, volume 32, n°3, p.179-186.
- FACIONE P., FACIONE N., GIANCARLO C. & FERGUSON N. (1999), « Le jugement professionnel et la disposition à la PC », *Enseigner et comprendre*, L. Guilbert, J. Boisvert & N. Ferguson (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.307-327.
- FACIONE P. (2011), « Critical thinking: What it is and why it counts », *Insight assessment*, volume 1, p.1-28.

FLORES K., MATKIN G., BURBACH M., QUINN C. & HEATH H. (2012), « Deficient critical thinking skills among college graduates: implications for leadership », *Educational Philosophy and Theory*, volume 44, n°2, p.212-230.

FORGES R. (2013), *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Étude des manifestations d'une PC visée, stimulée et manifestée*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.

FREIRE P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspero.

FREIRE P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie*, Ramonville-Saint-Agne, Éditions Érès.

GAGNON R. (2009), « Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français ? », *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.175-199.

GALICHET F. (2012), « Quelle éducation civique et morale aujourd'hui ? », *BLÉ*, volume 91 n°48, p.10-11.

KING P. & KITCHENER K. (2001), « The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition », *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, B. Hofer & P. Pintrich (dir.), New York, Routledge, p.37-63.

KUHN D. (1999), « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, volume 28, p.16-25.

KUHN D. (2007), « Reasoning about multiple variables: Control of variables is not the only challenge », *Science Education*, volume 91, p.710-716.

KUHN D. (2009), « Do students need to be taught how to reason? », *Educational Research Review*, volume 4, p.1-6.

KUHN D. & PEASE M. (2006), « Do children and adults learn differently ? », *Journal of Cognition and Development*, p.279-293.

KUHN D. & PEASE M. (2008), « What needs to develop in the development of inquiry skills ? », *Cognition and Instruction*, volume 26, p.512-559.

KWAK D. (2007), « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, volume 39, p.460-470.

LE CUNFF C. (2009), « Enseigner ce que parler veut dire », *La place des savoirs dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.199-223.

LIPMAN M. (1988), « Critical thinking - What can it be? », *Educational Leadership*, volume 46, n°1, p.38-43.

LIPMAN M. (1995), « Good thinking », *Inquiry: Critical thinking across disciplines*, volume 15, p.37-41.

LIPMAN M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

MARCEAU E. (2010), « L'éducation à la citoyenneté à l'école. Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble », *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, F. Jutras (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-88.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (2004), *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

NUSSBAUM M. (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.

PAUL R. (1993), *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

PAUL R. (2005), « The state of critical thinking today », *New Directions for Community Colleges*, volume 130, p.27-38.

SIEGEL H. (1988), *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*, New York, London, Routledge.

TAYLOR C. (1992), *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Comment faire de la philosophie avec les enfants ?

Jean Pascal Simon & Marion Boulnois¹

Résumé

Nous allons, dans un premier temps, montrer, que les discussions à visée philosophique (DVP), même si elles ne sont pas inscrites dans les programmes de l'Éducation nationale en France, sont légitimes dans la classe parce qu'elles sont en cohérence avec le socle commun et qu'elles permettent d'éveiller les enfants et les collégiens à une autre dimension de l'éducation : le penser par soi-même, le plaisir de la spéculation, l'éveil aux grandes questions de la philosophie, la familiarisation avec les auteurs et les textes. D'autre part, prenant appui sur une réflexion issue d'un séminaire de recherche-action, nous proposerons des principes de mise en œuvre de ces DVP. Ainsi, nous formulerons quatre exigences qui nous semblent minimales pour que ces débats prennent réellement en compte la dimension philosophique annoncée dans leur dénomination.

Depuis les années 2000, les discussions à visée philosophique (DVP²) se développent à travers le monde sous l'impulsion de l'UNESCO. Michel Tozzi rappelait en juin 2014 à Clermont-Ferrand au colloque « Philosez »³ la situation paradoxale de cette pratique scolaire qui, en France, n'a pas de statut scolaire, puisque qu'elle n'est mentionnée nulle part dans les programmes, mais qui est, en quelques années, devenue une activité scolaire didactisée avec des outils pédagogiques, fiches pour les élèves, guides pédagogiques et de nombreux manuels. Ainsi, les discussions à visée philosophique ont acquis le rang de pratique pédagogique comme les autres, si cela a longtemps été le fait d'enseignants innovants, militants, ce n'est aujourd'hui plus le cas et de nombreux enseignants « se lancent dans ces pratiques ». Depuis dix-huit mois, nous avons mis en place un groupe de recherche-action sur Grenoble, et depuis lors nous constatons que l'intérêt pour cette pratique est bien présent non seulement chez les enseignants, mais aussi chez les éducateurs de l'éducation populaire. Ainsi, nous avons pu identifier une quinzaine de lieux où les DVP (sous une forme ou une autre) étaient pratiquées, cela depuis la maternelle jusqu'à la maison de retraite !

Cette contribution se développera en deux parties. Nous montrerons d'abord la double légitimité de cette pratique dans l'Éducation nationale parce qu'elle est en cohérence avec le socle commun ; parce qu'elle permet d'éveiller les enfants et les collégiens à une autre dimension de l'éducation (le penser par soi-même, le plaisir de la spéculation, l'éveil aux grandes questions de la philosophie, la familiarisation avec les auteurs et les textes). La seconde partie de cet article pose la question de la mise en œuvre de ces DVP. Paradoxalement, le succès de ces pratiques est aussi ce qui fait leurs limites, en effet, l'observation de certaines mises en œuvre nous a conduits à nous interroger sur ce qu'il y avait de « philosophique » dans ces séances. C'est cela qui nous conduit à proposer cette réflexion sur les conditions nécessaires à mettre en œuvre, pour qu'un débat puisse véritablement avoir une dimension philosophique.

¹ Jean Pascal Simon, maître de conférences, Université de Grenoble-Alpes. Marion Boulnois, professeure certifiée de philosophie, Lycée Aristide Bergès, Seyssinet.

² Le nom même de DVP fait problème et mériterait discussion. Pourquoi ne pas parler plus simplement d'ateliers philosophiques, comme Anne Lalanne (2004) ? Pourquoi ce mot de visée alors que philosopher signifie précisément tendre à, chercher la sagesse ? C'est par commodité, et parce qu'il est validé par l'usage, que nous reprendrons ici sans l'interroger le sigle DVP.

³ <http://philosez.sciencesconf.org/>

Si nous ne pouvons que nous réjouir de l'engouement pour ces DVP, il y a aussi lieu de s'en inquiéter. Aucune formation précise aux DVP n'existe, et l'on retrouve sous cette appellation une pluralité de pratiques parfois fort éloignées de la philosophie. C'est pour cela que nous avons voulu dégager, suite à notre expérience en primaire et en collège, les principes d'une « bonne » mise en œuvre de ces pratiques en contexte éducatif.

1. La DVP une pratique légitime au regard des attentes éducatives

■ *Le contexte*

Les pratiques sont très variées et il existe différentes formes et modalités de mise en œuvre des DVP. Pour résumer rapidement la situation on peut les classer en fonction des finalités : psychologique, voire psychanalytique comme la démarche de Jacques Lévine poursuivie par l'AGSAS⁴ qui se donne pour objectif que l'enfant fasse l'expérience d'être un sujet pensant ; éducatives et citoyennes où c'est le rapport à l'autre qui est mis en avant ; et philosophique qui (du moins en France) entend montrer qu'il n'est pas indispensable d'attendre la classe de terminale pour pratiquer la philosophie. On peut aussi identifier les démarches à travers leurs concepteurs ou promoteurs, nous avons mentionné Jacques Lévine, il y a aussi le courant « lipmanien » qui se réclame de Matthew Lipman (1976) fondateur des communautés de recherche, Michel Tozzi des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP) qui poursuit un double objectif d'éducation à la citoyenneté et philosophique, pour ne citer que quelques exemples. Pour plus de détails, on se reportera à l'article de Tozzi (2012) qui propose une analyse plus détaillée. Il faut aussi contextualiser tout cela au sein de l'école où les pratiques de l'oral sont de plus en plus diversifiées : entraînement à la prise de parole devant un groupe (du type « quoi de neuf ? »), débat interprétatif en lecture, argumentatif, scientifique... Au milieu de toutes ces pratiques, il faut donc définir les spécificités de la DVP comme pratique d'oral scolaire.

■ *Lien avec les attentes de l'institution*

Les DVP permettent de travailler les compétences que l'école souhaite faire acquérir aux élèves. Le Socle commun de compétence est aujourd'hui le cadre de référence qui fixe les attentes institutionnelles à l'issue de la scolarité obligatoire. Si, puisqu'elle est une pratique de l'oral, on pense spontanément que la DVP peut contribuer à un travail sur la maîtrise de la langue, ce n'est pas le seul domaine auquel elle peut contribuer. Ainsi, dans la rubrique « maîtrise des techniques de communication » il est attendu des élèves qu'ils adoptent « une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible » (Socle, p.6) : la DVP, dialogue éthique et critique permet de développer les compétences à la pensée critique et contribue également à de nombreux aspects de la « culture humaniste » (Socle, p.17 et suivantes). Partant des compétences langagières nous allons maintenant développer quelques exemples plus précis en les rapportant aux pratiques.

■ *L'expression orale*

On attend de l'élève à l'issue de la scolarité obligatoire qu'il sache prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat (Socle, page 6)

Sur ces deux premiers points, la pratique de la DVP, quelle que soit sa forme, invite les élèves à prendre la parole et à entrer dans le débat que ce soit par un tour de table initial lors de la phase de délibération ou dans la phase de questionnement initial ou encore lors du débat. Divers outils ou démarches vont faciliter cela : usage d'un bâton de parole, le fait que l'animateur est le garant d'un contexte qui ne mette pas à mal la face de chacun... La méthode proposée par Michel Tozzi⁵ donne des rôles aux participants, ainsi tour à tour on peut être président de la séance, secrétaire, reformulateur, observateur.

⁴ Voir : <http://agsas.fr/>

⁵ Voir : <http://www.philotozzi.com/2012/08/493/>

Ce qui permet aux participants d'apprendre à prendre et tenir leur place dans un dialogue, à communiquer en groupe...

On attend aussi que l'élève sache « prendre en compte les propos d'autrui » (Socle, p.6) : cet objectif nous fait entrer dans ce que Bakhtine nomme le dialogisme, c'est-à-dire le fait de recourir à un discours autre pour formuler son propre propos. Dans les DVP on constate que les très jeunes enfants prennent en compte les paroles de l'autre, chez les plus jeunes il s'agit le plus souvent de la simple reprise thématique. Nous avons observé une DVP traitant de la question « peut-on aider quand on est petit ? », dans une classe de petite section de maternelle. L'analyse des échanges nous montre que par-delà ce qui pouvait sembler n'être que des discours parallèles, des objets de discours tissaient une sorte de toile conversationnelle. Les enfants reprennent à plusieurs tours de parole de distance des éléments posés par leurs camarades pour les compléter ou les illustrer par un fait tiré de leur vie personnelle.

Chez les élèves les plus âgés cela se manifeste aussi par des formulations d'accord (ou de désaccord) explicite comme le fait cette élève de cinquième : « *moi je suis d'accord avec Odile il y a des gens qu'on aime pas #⁶ parce qu'ils sont méchants avec nous # et d'autres on les aime bien parce qu'ils sont gentils et tout ça* ».

■ **Le vocabulaire**

Sur ce point, le texte ministériel précise que l'objectif est d'« Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves » pour leur permettre de connaître « un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions, le sens propre et le sens figuré d'une expression » (Socle, p.5). À ce propos, Nicolas Go (2010, p.44) rappelle que la méthode philosophique consiste à définir ce dont on parle, ainsi on voit bien comment cette pratique peut contribuer à ces objectifs. L'exigence philosophique de définition et de clarification du langage permet d'atteindre cet objectif. Tous les dialogues dits socratiques nous invitent à sortir de l'énumération et de l'exemple particulier pour construire une définition valable en général. De même la DVP, peut et doit, engager cet effort, en apprenant aux élèves, par le questionnement, à sortir de leurs points de vue particuliers pour proposer une définition générale d'un concept qui soit élaborée collectivement et admise par le groupe. Ainsi lors d'une séance d'initiation à la philosophie en classe de quatrième de collège, l'intervenante (professeur de philo) après avoir fait expliquer la phrase suivante « On rencontre souvent son destin sur la route que l'on prend pour l'éviter », demande aux élèves « Qu'est-ce que le destin ? » et le questionnement se poursuit sur le fait que l'on puisse ou non y échapper... et les élèves pointent assez vite la contradiction dans l'énoncé : « on échappe à son destin » qui in fine signifie que celui qui énonce ce propos ne croit pas à l'existence d'un destin... on n'a donc pas à y échapper !

■ **La maîtrise de la langue... et de la pensée**

Lipman (2001, p.140) souligne que le « langage constitue en quelque sorte une carte de l'esprit », c'est en cela que les DVP (ou communautés de recherche) permettent, à travers le dialogue, de travailler des actes mentaux et d'en prendre conscience. Ce même auteur définit les actes mentaux en rappelant que les « phrases charrient avec elles un élément contextuel » qui informe sur l'attitude de la personne à l'égard de ce qu'elle dit. Sur le plan linguistique on retrouve ici le concept de modalisation, ainsi l'étude du matériau linguistique nous renseigne sur l'attitude du locuteur par rapport au « dit » du locuteur. Ainsi, nous avons montré (Simon, 2015) que les DVP peuvent amener les élèves à s'interroger non seulement sur les choses, mais aussi sur ce que l'on peut / doit / veut / sait faire de ces choses. C'est ce que fait cette enseignante quand elle dit : « *oui j'ai un mot qui me fait une phrase qui me fait bondir là obligé d'aimer ses enfants # euh ça m/ # euh moi je me pose la question # est-ce que ça vous choque pas cette phrase* » conduit les élèves à non plus s'interroger sur l'amour maternel, mais sur l'obligation, la possibilité, la nécessité, la facultativité... d'aimer ses enfants. Cela permet à Xavier de dire : « *ben on n'est pas obligé d'aimer ses enfants parce que (...) elles pensent que (...)* » et Igor de lui

⁶ Dans ces transcriptions d'oral, le symbole « # » indique une pause de reprise de souffle.

répondre « *heum oui, mais en fait # certes elles croient que c'est un poids de plus # mais au fond d'elles elles savent que humm # fin que c'est heum # euh (en)fin # elles aiment leurs enfants* ». Ces deux répliques montrent bien que l'on entraîne à la fois des actes mentaux et des compétences langagières. Enfin, d'un point de vue plus strictement philosophique, ce questionnement engage une réflexion morale et juridique, car si l'on ne peut jamais exiger de quelqu'un qu'il aime une autre personne, même s'il s'agit de ses propres enfants, la loi impose de s'en occuper correctement (devoir parental).

Nous pourrions faire d'autres liens entre la pratique de la DVP et les programmes scolaires, les textes de la mythologie peuvent être de bons déclencheurs de questionnement et on pourra ainsi développer chez les élèves « la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel » (Socle, p.17 et suivantes). Les DVP permettent de contribuer aux attentes contenues dans le projet de programme d'enseignement moral et civique⁷ notamment pour ce qui concerne la « culture du jugement » qui mentionne ces compétences :

- « Être capable de développer les aptitudes à la réflexion critique pour fonder ses jugements ;
- Être capable d'argumenter et de confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ;
- Être capable de rechercher les critères de validité des jugements moraux ;
- Être capable de remettre en cause et de modifier ses jugements initiaux après un débat argumenté ;
- Être capable de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général » ;

et ces connaissances : « Les différents modes de raisonnement à l'œuvre dans les différentes disciplines doivent concourir à la formation de cette culture du jugement et à mettre en évidence sa dimension morale : par exemple en apprenant à distinguer les connaissances vérifiées des simples opinions, en nourrissant l'argumentation, en sollicitant l'analyse critique des textes, des œuvres et des différentes sources d'information. »

2. Conditions à une « bonne » mise en œuvre des DVP

Le film *Ce n'est qu'un début* a contribué à faire connaître ces pratiques. Les propos tenus par les enfants dans beaucoup de scènes de ce film sont séduisants, ce qui a pu donner envie et inciter nombre d'enseignants (principalement en classe maternelle) à mettre en œuvre cette pratique. Lors des premières formations/accompagnements que nous avons faites, la demande de démarches, méthodes, outils... a été forte tant l'envie de faire comme dans ce film était grande. Nous nous sommes vite rendu compte qu'avant de donner des outils, il fallait faire le point avec les enseignants qui souhaitent mettre en place ces ateliers, sur les raisons, sur leurs motivations.

Pourquoi faire de la philosophie avec les enfants ? Les motivations apparaissent comme étant très variables. Pour certains, il s'agit avant tout de libérer la parole. Pour d'autres, de juguler les tensions et de prévenir la violence scolaire. Pour d'autres encore, de permettre aux enfants de gagner en confiance. Toutes ces raisons sont louables, mais s'agit-il véritablement de philosophie ? À quelles conditions un atelier peut-il être qualifié de philosophique ? La question mérite d'être posée, car si l'on veut faire de la philosophie avec les enfants, autant en faire véritablement ! Et ce d'autant plus que les enfants du premier degré comme du collège, présentent de remarquables aptitudes à la pensée discursive, et un goût réel pour le dialogue philosophique qui, comme nous le verrons, ne saurait être réduit à une simple énumération d'opinions avec lesquelles il s'agirait d'être d'accord ou pas d'accord.

L'échange avec les enseignants désireux d'animer des DVP a mis en évidence la nécessité qu'il y a à définir les finalités et les objectifs poursuivis. Les quatre exigences que nous allons

⁷ En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf

proposer ci-après n'ont pas été formulées à partir d'analyse d'un corpus de DVP mais d'une réflexion qui s'est imposée à nous à l'occasion de ces séances de formation à partir des spécificités de la matrice disciplinaire dans laquelle les DVP s'inscrivent : la philosophie.

Un premier travail nous a conduits à caractériser négativement les DVP afin de déterminer d'abord ce qu'elles ne devraient pas, selon nous, être. Ni cours d'ECJS⁸, ni simple discussion, ni temps de « vie de classe », ni psychologie de groupe, la DVP doit se distinguer, nous semble-t-il, par ce qu'elle a en propre : le goût pour la philosophie. À ce titre les remarques de Michel Tozzi qui souligne que, pour intéressants qu'ils soient, les ateliers de Lévine ne sont pas à proprement parler des ateliers philosophiques, mais en seraient plutôt la propédeutique : « Lévine serait donc le préalable à Lipman » (Tozzi, 2008, p.98) ; il écrit par ailleurs que ce type d'atelier est un « courant des préalables à la pensée » (p.96), perspective à laquelle nous adhérons.

Déterminer positivement ce qui peut caractériser un atelier plus proprement philosophique nous a ensuite paru nécessaire. À la réflexion, et en échangeant avec les adultes désireux d'animer ces ateliers, il est apparu que le fond, c'est-à-dire la question de la finalité (pourquoi pratiquer de la philosophie avec des enfants ?) importait sans doute plus que la question technique du comment, trop souvent mise en avant. Car un protocole de ce que devrait être un moment de philosophie ne garantit en rien qu'il le soit. Il nous paraît donc primordial de prévenir les adultes que la question technique des moyens ne remplacera jamais une solide réflexion sur les fins. Ce n'est pas parce que les enfants seront disposés en U, qu'ils feront tourner un bâton de parole, que l'enseignant n'interviendra pas (protocole de Lévine), ou que l'on nommera un président de séance, une reformulation, un synthétiseur ou un discutant (protocole de Tozzi), que l'on pourra être certain de pratiquer de la philosophie. Sur le fond, il nous a donc paru essentiel de dégager des exigences minimales sans lesquelles une discussion ne saurait prétendre être « à visée philosophique ».

■ **Un point de départ à la réflexion et quatre exigences minimales**

La DVP peut partir d'une histoire, d'un conte, d'une séquence de film, d'un extrait de roman (cf. Lipman), etc. Notre pratique personnelle nous montre que les récits tirés de la mythologie, et particulièrement des textes fondateurs que sont *l'Illiade* et *l'Odyssée* constituent des ressources inépuisables pour engager la réflexion. Il importe ensuite de :

- **Exigence n°1 : faire émerger un questionnement**

Lors de séances d'initiation en classe de collège la présentation des mythes de la Grèce antique a donné l'occasion aux élèves de se questionner. Ainsi abordant l'histoire d'Icare les élèves ont eu l'occasion de réfléchir à la question du désir, reformulée ainsi par des élèves de sixième : « faut-il toujours suivre ses envies ? » ; le mythe d'Œdipe les a conduits à se demander si l'on « peut échapper à son destin ? » (élèves de quatrième) et à envisager des réponses multiples qui peuvent elles-mêmes prendre la forme de questions : « sommes-nous influencés par le destin ? » « Sommes-nous libres ? »...

- **Exigence n°2 : engager un travail de définition**

Pour reprendre les exemples précédents (qu'entend-on par désir ? Par liberté et par destin ?) une discussion ne fait sens et n'évite les sophismes qu'à la condition que les participants s'accordent, ne fût-ce que provisoirement, sur le sens des mots employés. L'effort de clarification du langage est déjà en soi une exigence philosophique de premier ordre (Cf. Wittgenstein).

Pour illustrer cette exigence nous pouvons reprendre notre analyse de la séance (Simon, à paraître) « Amour » (classe de cinquième) pour laquelle nous avons montré qu'entre les tours de parole 63 à 77 les interventions des élèves permettaient de poser une conceptualisation assez complète permettant un accord sur les sens que l'on peut donner au mot « amour ». Voici les formulations successives :

⁸ Education Civique Juridique et Sociale.

TDP 63 : Clotilde : (...) *ma définition c'est euh # ben en fait c'est l'amour c'est un sentiment exprimé par une personne pour une autre*

TDP 65 : Estelle : (...) *moi je dis que l'amour c'est un sentiment fort qu'on ressent vers une personne*

TDP 67 : Judith : (...) *c'est le cœur qui décide et pas la tête*

TDP 68 : Elisée : (...) *eh ben c'est un sentiment qu'on exprime pour une personne*

TDP 72 : Norbert : (...) *c'est un sentiment ressenti # pour une personne ou quelque chose d'autre*

TDP 73 : Xavier : (...) *c'est un sentiment pour une personne chère à nos yeux ça peut être de l'amitié ou de l'amour*

TDP 75 : Gérald : (...) *pour moi l'amour c'est un sentiment qu'on ne contrôle pas*

TDP 76 : Igor : (...) *euh ben pour moi l'amour c'est une c'est un sentiment qui se passe dans la tête et que l'on ne contrôle pas et que # et que l'on a envers quelqu'un quelque chose ou euh # plein de choses*

TDP 77 : Didier : (...) *l'amour c'est quelque chose ben qui vient du cœur*

- *Exigence n°3 : ne pas en rester au simple échange d'opinions*

Les opinions doivent être considérées comme des objets de discours et de pensée. À ce titre il faut donc chercher à argumenter ses propos, en passant, à l'instar des dialogues socratiques, du particulier au général. Ainsi ne s'agit-il pas seulement d'avoir et d'exprimer des opinions, mais de prendre conscience que l'on en a, de s'interroger sur leur origine et sur leurs fondements, de les confronter, par l'argumentation, à celles des autres ce dont témoigne un élève de quatrième quand il dit qu'il croit que le destin existe parce qu'il est musulman. Le point de vue soutenu est ici argumenté et est fondé sur une croyance clairement exprimée comme telle. Dans ce type de situation, il n'y a aucun problème à entendre cette argumentation pour peu que celui qui la porte entende des points de vue fondés sur d'autres modes d'argumentation.

- *Exigence n°4 : dégager, dans la mesure du possible, les enjeux et les implications de nos affirmations*

Il s'agit d'apprendre à penser de manière cohérente et logique en évitant les contradictions, entrevoir les conséquences de ses propos. Par exemple : s'il existe un destin, alors nous ne sommes pas libres. Mais si l'on peut échapper à son destin, alors, ce n'est plus vraiment un destin au sens fort. Toujours dans la DVP « Amour », l'intervention de l'enseignante illustre cela dans le tour de parole 240 quand elle demande si on peut aimer plusieurs personnes. Igor et Ivan montrent qu'ils sont capables d'envisager les conséquences d'un amour envers plusieurs personnes à la fois qui s'appliquerait de la même manière : ce ne serait plus du véritable amour (Xavier 246) :

TDP 240 : Enseignante 1 : (...) *est-ce qu'on peut aimer plusieurs est-ce qu'on peut / dans l'amour il y a aimer plusieurs personnes il y a aimer une seule personne il y a aimer*

TDP 241 : Igor : *fin Igor # on aime qu'une seule personne de la même amour # fin # c'est c'est-à-dire qu'on a # une sorte de graduations en amour # et on finit avec qu'une seule personne # [...] c'est assez compliqué à dire, mais [...]*

TDP 246 : Xavier : *donc voilà ils ont plusieurs femmes et ils aiment pas vraiment d'amour c'est juste pour hmm # soit pour frimer ou des trucs comme ça # c'est pas c'est pas du véritable amour*

TDP 251 : Igor : *Igor euh en fait on peut pas aimer plusieurs personnes de la même intensité d'amour*

Plus loin, Elisée manifeste cette même disposition :

TDP 426 Elisée : *ah oui ben # ben non parce que # normalement eh ben si on aime quelqu'un vraiment eh ben on préfère qu'il soit heureux même si ben # ça nous rend malheureux eh ben on laisse aller vers quelqu'un qu'il aime*

■ *Une mise en place progressive*

Ces exigences ne seront peut-être pas atteintes dans la DVP, qui peut rester inaboutie. Mais en les gardant constamment à l'esprit, le « formateur » participe à la visée proprement philosophique à laquelle il prétend. Et il serait dommage de s'en priver, tant les enfants se révèlent doués dans cet exercice de réflexion, pour peu qu'on leur donne l'occasion de le pratiquer.

On notera toutefois qu'une enseignante de petite section participant à notre groupe de recherche-action nous a montré qu'avant de pouvoir entrer dans une DVP, l'élève devait non seulement être capable d'entrer dans une discussion ordinaire, mais devait aussi savoir identifier ses émotions, les exprimer d'une façon ou d'une autre (par une image ou par le langage). Il y a donc des prérequis à la mise en place de DVP.

Du côté des enseignants les choses changent aussi. Dans une interaction pédagogique « ordinaire » l'enseignant enseigne et l'apprenant apprend. Lors d'une DVP l'enseignant « anime »⁹ (terme qui dans d'autres contextes est parfois récusé par les enseignants), il n'« enseigne » pas, cela va changer les rapports à/et dans la classe, et le positionnement et le rôle de l'adulte et des enfants. L'institution scolaire assigne des rôles aux élèves et aux adultes, la DVP bouleverse cette assignation. Ainsi, l'adulte doit tenir un rôle dans le cadre des DVP qui est un peu différent de celui qui est tenu ordinairement par l'enseignant dans sa classe il n'est plus tout à fait enseignant (c'est pour cela que nous n'employons pas ici ce mot « enseignant ») il n'a plus à transmettre des connaissances, à dire le bien et le mal, il doit aider à la mise en place d'habiletés de pensée. Les enseignants qui se lancent (ou veulent se lancer) dans les DVP doivent alors se demander : quel est leur rôle ? comment lâcher prise ? (en tant qu'enseignant) comment guider la discussion ?... C'est une nouvelle pratique d'un oral visant à de la pensée collective.

■ *Perspectives de recherche*

Nous avons pensé ces quatre exigences, d'abord dans une perspective pédagogique, pour répondre à la demande de formation d'enseignants, d'éducateurs désireux de mettre en place des DVP. À l'issue de ce travail qui, rappelons-le, réunit des enseignants de plusieurs disciplines, des chercheurs¹⁰... il nous semble que ces exigences peuvent être aussi considérées comme des axes d'analyse des corpus qui n'ont servi, dans le cadre de cette contribution qu'à illustrer nos propositions. Ce chantier est ouvert, il nous faut maintenant appliquer cette grille d'analyse aux corpus que nous avons recueillis. Ce qui nous permettra de prendre en compte la spécificité de la discussion philosophique. En effet, l'analyste doit se demander, quelles sont les traces langagières de l'émergence et la formulation d'un questionnement ? Même chose pour les formes linguistiques des définitions proposées par les enfants et la co-construction d'une définition. Est-ce que les propos des enfants manifestent simplement une opinion ou est-ce que sa formulation témoigne d'une prise de conscience de son origine ? Enfin en quoi les propos tenus témoignent d'une prise en compte des implications et des enjeux ? Ainsi ces quatre exigences auront une double pertinence pédagogique et scientifique.

Conclusion

Les DVP sont donc des pratiques qui peuvent contribuer à l'acquisition des compétences que l'institution souhaite voir acquises par les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire, mais ce n'est pas pour autant que cette pratique doit devenir une nouvelle discipline scolaire : elle peut être un prolongement de pratiques ordinaires. En outre, et c'est pour nous le plus important, elles offrent une autre manière de penser et d'argumenter abandonnant une perspective fondée sur la certitude (ce qui est l'objet de l'argumentation rhétorique) pour adopter celle du doute, de l'interrogation de ses opinions, de leur analyse, de la confrontation des raisons et motivations dans le cadre d'une argumentation spéculative.

C'est un changement de perspective didactique. Souvent, en effet, les élèves sont accoutumés à chercher « la bonne réponse ». Or une question philosophique pose davantage de problèmes, de questions nouvelles qu'elle n'apporte de réponse puisque plusieurs opinions également justifiées peuvent être défendues. La DVP permet d'apprendre à penser en mettant à distance

⁹ Il faut se souvenir qu'animer signifie « donner vie, insuffler la vie. » et aussi « mettre en mouvement », la tâche de l'animateur de DVP est donc de mettre la pensée en mouvement (source TLFi : <http://www.cnrtl.fr/definition/animer>).

¹⁰ Projet « pléduc » de l'axe 2 du laboratoire LiDiLEM : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/actualites/seminaires-periodiques/%CF%86educ-axe-2/>

son opinion, la considérer comme telle. De plus, les élèves apprennent à co-construire un/des point/s de vue sur les choses, et à penser ensemble plutôt que penser contre. C'est une démarche émancipatrice qui permet de « faire société ». La bonne manière de mettre en place des DVP n'est donc pas d'abord de choisir une méthode, une démarche ou un courant, mais de s'interroger sur ses motivations, ses buts pédagogiques et professionnels, d'être au clair sur ce qu'est la pratique de la philosophie et de définir ensuite les causes efficientes des DVP que l'on mettra en œuvre.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (dir) (2013), « Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes », *Cahiers du LRL*, n°5.

BIGOT-DESTAILLEUR A. (2011), « La discussion à visée philosophique à l'école : des postures énonciatives aux postures enseignantes », *Diotime*, n°49.
[En ligne : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>], [Consulté le 06 juillet 2014]

BRENIFIER O. (2004), « Regard critique sur la méthode Lipman », *Diotime l'Agora*, n°21.

COLLECTIF (2014, mai), « Quelle éducation laïque à la morale ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°513.

COLLECTIF (2006), *Le socle commun des connaissances et des compétences. Décret du 11 juillet 2006*, Direction générale de l'enseignement scolaire, Paris, MENESR.

LALANNE A. (2004), *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

LELEUX C. (2009, janvier-mars), « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, n°166 [mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 06 juillet 2014 <http://rfp.revues.org/12711>]

LEVINE J. (2004, janvier), « Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements In GFEN », *Pratiques de la philosophie*, n°9.

LIPMAN M. (1976), « Philosophy for Children », *Metaphilosophy*, n°7(1), p.17-33.

LIPMAN M. (2001), *À l'école de la pensée*, Paris, De Boeck Supérieur.

PIERCE C.S. (1878), « How to make our Ideas clear », *Popular Science Monthly*, n°12, p.286-302.

SHERRINGHAM M. (1997), « Une expérience précoce d'enseignement de la philosophie aux États-Unis », *Enseigner la philosophie : Pourquoi ? Comment ?*, F. Galichet (dir.), CRDP d'Alsace, IRID, Recherches en Sciences Humaines, p.93-104.

SIMON J.-P. (2015), « La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophiques », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en actes*, E. Auriac-Slusarczyk & J.M. Colletta (éd.), Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal, Sphères éducatives.

TOZZI M. (2008), « Chapitre 5. Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités », *La philosophie pour enfants*, C. Leleux, Paris, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p.95-115.

TOZZI M. (2012), *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants*. [En ligne : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>], [Consulté le 06 juillet 2014].

Apprendre à affronter l'incertitude dès l'école primaire grâce à la discussion à visée philosophique

Muriel Briançon & Amanda Marty¹

Résumé

L'article expose en quoi la discussion à visée philosophique (DVP) participe à apprendre à affronter l'incertitude et l'inconnu. À partir de l'idée que la pensée complexe est nécessaire en éducation, sont redéveloppées les thèses philosophiques de la Non-réalité qui indiquent que l'inconnu peut et doit avoir sa place dans les apprentissages scolaires. L'élève peut-il apprendre à affronter les incertitudes à l'école primaire ? L'incertitude étant liée à la notion d'inconnu, celle-ci peut-elle devenir un nouvel objet de savoir scolaire ? Dans notre perspective théorique de L'Altérité enseignante et de l'Aussersein meinongien, il existe bien un savoir de l'inconnu qui mérite sa place dans les apprentissages scolaires. La discussion à visée philosophique peut-elle alors devenir le dispositif privilégié au service de cet apprentissage ? Notre revue des moyens d'affronter l'incertitude et la recension de ses dimensions nous permet d'établir des grilles d'interprétation des propos d'élèves de six à onze ans recueillis lors de deux DVP. Nos interprétations montrent que la DVP permet aux enfants de travailler directement leur rapport à l'inconnu (non-savoir). Des zones non pensées et des compétences à développer pourraient devenir de nouveaux enjeux d'apprentissages dans l'école de demain.

Dans le cadre de la pensée complexe (Morin, 1990) et dans son livre *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Edgar Morin, sociologue et penseur, proposait « sept problèmes fondamentaux, d'autant plus nécessaires à enseigner qu'ils demeurent totalement ignorés ou oubliés » (Morin, 2000, p.7). Plus de dix ans après, ces sept savoirs sont-ils mieux pris en considération par le système éducatif français ? Apparemment pas (Morin, 2013). Une mise en correspondance des sept savoirs avec les programmes officiels² de l'école primaire montre que les compétences requises par l'Éducation nationale ne citent pas explicitement les thèmes moriniens, lesquels sont par ailleurs inégalement pris en compte. Ainsi, « Affronter les incertitudes » qui vient en cinquième position³ n'est quasiment pas opérationnalisé. Le terme « incertitude » n'est cité que trois fois⁴ dans le Socle Commun des Connaissances et des Compétences. Or l'école primaire n'a-t-elle pas le devoir d'enseigner aux élèves à affronter les incertitudes qui caractérisent leur avenir et le XXI^e siècle ? Du point de vue de l'élève, peut-on apprendre à affronter les incertitudes à l'école primaire ?

1. Introduction

L'incertitude étant liée à la notion d'inconnu comme nous le verrons un peu plus loin, l'inconnu doit-il et peut-il devenir un nouvel objet de savoir scolaire ? Notre hypothèse est doublement affirmative. Premièrement, l'inconnu mérite d'être enseigné car, qu'il soit non encore-connu ou inconnaisable, cet inconnu – que l'on s'efforce en vain de nommer et dont les origines

¹ Muriel Briançon, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, Aix Marseille Université, École normale supérieure de Lyon. Amanda Marty, professeure des écoles, Education nationale.

² Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences du 11/6/2006 et BO n°1 du 5/1/2012.

³ Après les cécités de la connaissance, la condition humaine, les principes d'une connaissance pertinente, l'identité terrienne, et avant la compréhension et l'éthique du genre humain.

⁴ Une fois dans la rubrique Connaissances mathématiques (« les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage »), une autre fois dans la rubrique Capacités scientifiques et technologiques (« comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude »), une troisième fois dans la rubrique Attitudes scientifiques et technologiques (« L'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte »).

philosophiques oubliées remontent au Non-Etre grec inexistant, inconcevable et incommunicable (Briançon, Mallet & Eymard, 2013) – stimule le désir de savoir de l'être humain. Deuxièmement, l'inconnu peut être enseigné car il constitue un savoir comme un autre dans le cadre de la pensée du philosophe autrichien méconnu Alexius Meinong, qui affirme que l'on peut penser le Hors-être (*Aussersein*) : « il existe un savoir de la non-réalité » (Meinong, 1904, p.101). Ce « savoir de l'inconnu » peut s'apprendre et la discussion à visée philosophique (Tozzi, 2005) pourrait devenir le dispositif privilégié au service de cet apprentissage. La discussion en tant que *praxis* permettrait aux élèves d'apprendre, en explorant patiemment, sans peur et même avec plaisir, ces objets de savoir particuliers que sont l'incertitude et l'inconnu.

Notre contribution s'inscrit en philosophie de l'éducation et s'intéresse aux pratiques de discussion à visée philosophique chez les élèves de six à onze ans. Peut-on alors apprendre dès cet âge-là, à l'école primaire et par la discussion, à affronter l'incertitude et à penser l'inconnu ?

Notre première partie s'intéressera aux moyens d'affronter l'incertitude. Une seconde partie cernera théoriquement six dimensions de l'incertitude et établira son lien avec l'inconnu. Nous détaillerons notre méthodologie de recherche dans une troisième partie et les résultats dans la partie finale.

2. Affronter l'incertitude : oui, mais avec quels outils ?

« Il faut apprendre à affronter l'incertitude » qui caractérise notre histoire, notre monde, notre avenir, affirme Edgar Morin (2000, p.93). Cela suppose qu'affronter l'incertitude est quelque chose qui peut s'apprendre, ce qui reste encore à montrer. Et si oui, avec quels outils ?

Pour Edgar Morin, cela ne fait aucun doute. L'incertitude est présentée comme le cinquième des sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur. Tous les efforts du philosophe sont orientés vers l'enseignement scolaire de ces nouveaux savoirs essentiels. En particulier, « la pensée doit donc s'armer et s'aguerrir pour affronter l'incertitude » (Morin, 2000, p.101). Pour ce faire, l'auteur propose deux outils : *le pari* et *la stratégie*. Il s'agit de généraliser la notion de pari à toute foi (en un monde meilleur, en la fraternité, en la justice, etc.), d'élaborer des scénarios stratégiques souples et modifiables, à la fois prudents et audacieux, puis de décider de manière réfléchie.

Pour Michel Fabre, philosophe de l'éducation, l'incertain pose problème et il est donc nécessaire de doter les générations nouvelles de nouveaux outils (métaphores de la carte et de la boussole) pour les éduquer à la « problémativité » du monde : « il faut donc apprendre à *problématiser* » (Fabre, 2011, p.83). Le processus de problématisation présente quatre caractéristiques : il est multidimensionnel (position, construction et résolution de problème) ; c'est une dialectique du connu et de l'inconnu (nécessité de points d'appui présumés et provisoires) ; il est une pensée contrôlée par des normes tantôt prédéfinies tantôt à construire (cadre de la problématisation) ; c'est enfin une schématisation fonctionnelle et réductrice du réel pour penser et agir. L'utilisation articulée de la carte (espace déjà exploré des savoirs) et de la boussole (repères) permet de transmettre l'expérience de façon non injonctive. Enfin, « éduquer pour un monde problématique exige de promouvoir le sens du problème comme un nouvel *éthos* » (p.107) avec une nouvelle maïeutique et une pédagogie de la problématisation.

Pour Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, la fin des transcendances religieuses, l'industrialisation sauvage, la surdétermination économique et la crise de sens de l'homme postmoderne ont généré un désarroi sociétal et l'angoisse de l'individu face à « l'aléatoire incertitude de son devenir individuel et collectif » (Tozzi, 2012, p.18). Une demande sociale et scolaire de philosophie a contribué à développer depuis vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques : « à l'école, mais aussi dans la cité, il s'agit d'apprendre à *philosopher* » (p.263), l'objectif poursuivi étant de développer l'esprit critique et d'« apprendre à penser par soi-même »

(p.273). Les trois capacités de base du philosophe (Conceptualiser, Problématiser, Argumenter) permettent de définir de quoi l'on parle, de questionner et de fonder ses propos, donc d'acquérir une autonomie et une liberté de jugement, essentiels pour affronter les incertitudes de la vie.

Pour Muriel Briançon & Jeanne Mallet (2012) qui proposent une pédagogie de l'inconnu, affronter les incertitudes nécessite en effet dans un premier temps de *s'autoriser à penser l'inconnu* pour l'appivoiser. Pour ces philosophes de l'éducation, l'inconnu est la forme épistémologique de l'Altérité (Briançon, 2012) qui, sous toutes ses formes (extérieure, intérieure, épistémologique) et sur tous les plans (rapport à autrui, rapport à soi-même ou rapport au savoir), enseigne quelque chose. Alors, le fait de penser les apories de la connaissance constitue en soi un processus d'apprentissage transformateur et émancipateur. Ce processus d'apprentissage commence en s'interrogeant précisément sur ce que l'on ne connaît pas et en prenant conscience du double rapport : d'une part de son rapport au savoir et d'autre part de son rapport au non-savoir.

La pluralité d'outils proposés pour faire face à l'incertitude est le reflet de la polysémie du terme et de la multidimensionnalité de cette notion.

3. L'incertitude : un objet de savoir à six dimensions

Déjà chez Edgar Morin, l'incertitude a plusieurs sens. Elle caractérise la connaissance (« la connaissance est une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes », Morin, 2000, p.94), le réel (« comprendre l'incertitude du réel, savoir qu'il y a du possible encore invisible dans le réel », p.95) et l'action (l'action est un pari, avec la conscience du risque et de l'incertitude sous plusieurs formes : risque/précaution, fins/moyens et action/contexte, imprédictibilité à long terme). Rien qu'au niveau de l'individu, l'auteur distingue quatre « principes d'incertitudes » : un principe d'incertitude cérébro-mental, un principe d'incertitude logique, un principe d'incertitude rationnel et un principe d'incertitude psychologique.

Revenons alors aux définitions académiques du terme « incertitude » :

- « *Est incertain ce qui n'est pas fixé à l'avance ni assuré. Synonymes : aléatoire, douteux, hypothétique, problématique, possible, ce qui n'est pas connu avec certitude. Sur lequel on ne peut compter. Le temps est incertain, changeant* » (Robert illustré, 2013).
- « *Incertitude, terme formé au XV^{ème} siècle, à partir de certitude, du latin certitudo, caractère de ce qui est sûr, conviction, pour signifier le caractère de ce qui n'est pas assuré, de ce qui est imprévisible, une chose mal connue ou une personne qui doute* » (Rey, 2010, p.405).
- « *Incertitude indique le caractère de ce qui n'est pas déterminé ou déterminable, qui reste aléatoire, imprévisible, lié au doute* » (Foulquié & Saint-Jean, 1969, p.89).

À l'aide de ces définitions complémentaires, nous définissons six dimensions de l'incertitude, que nous conceptualisons maintenant grâce à une approche philosophique.

■ **Est incertain ce qui est indéterminé**

L'indéterminisme s'oppose au déterminisme, théorie d'après laquelle les phénomènes de l'univers dépendent si étroitement de ceux qui précèdent qu'il n'y a qu'une résultante possible (Foulquié & Saint-Jean, 1969). Philosophiquement, tous les phénomènes sont l'effet nécessaire de leurs antécédents (causalité nécessaire). Scientifiquement, certaines conditions étant connues exactement, les faits qui s'ensuivront peuvent être prévus avec une certitude et une exactitude rigoureuses (prévisibilité). Psychologiquement, la vie psychique comme le monde physique est rigoureusement déterminée et ne comporte aucune liberté.

Or le déterminisme objectif (choses soumises au principe de causalité) est remis en question dans le domaine scientifique depuis le principe d'indétermination (*Unbestimmtheit*) énoncé par Werner Heisenberg en 1927.

De plus, les existentialistes menés par Jean-Paul Sartre contestent le déterminisme objectif du psychisme et affirment que l'homme n'est pas déterminé *a priori* puisqu'il se construit tout au long de sa vie par ses actions. En effet, « il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est liberté » (Sartre, 1946, p.39). À la naissance, il existe peut-être mais n'a pas encore d'essence : « l'existence précède l'essence » (p.26). L'homme « n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait » (p.29). L'homme reste indéterminé tant qu'il n'a pas agi. Une fois qu'il a agi, l'homme « n'est donc rien d'autre que l'ensemble de ses actes, rien d'autre que sa vie » (et pas ce qu'il a pu penser avant ou après avoir agi) (p.51). L'homme est donc entièrement responsable de ce qu'il est, est devenu, et devant l'humanité entière.

Enfin, les limites de nos connaissances, de la rationalité et du langage connues depuis les philosophes de la Grèce antique rendent les choses indéterminées (indéterminisme subjectif).

■ **Est incertain ce qui est douteux**

Cette notion renvoie à trois sortes de doutes différents, selon qu'il est définitif ou provisoire, systématique ou localisé.

Les Néo-académiciens (Arcésilas, Carnéade) critiquaient la doctrine stoïcienne (Zénon, Chrysippe) et visaient à établir l'*aparalaxia*, la très grande ressemblance et indiscernabilité entre une représentation vraie et une représentation fautive. Leur argumentation était la suivante : partant de la prémisse stoïcienne qui affirme que certaines de nos représentations sont vraies, d'autres fautes, l'objection sceptique réside dans le fait qu'on ne peut donc pas distinguer les vraies des fautes (Long & Sedley, 1987, 40.H, p.193). On doit alors douter de tout ce qui apparaît, puisqu'« il n'existe rien qui puisse être connu, saisi, compris » (40.J, p.195). Pour les sceptiques, la seule attitude cohérente est alors la suspension du jugement devant l'indiscernabilité de nos représentations : le sage « s'abstiendra de donner son assentiment quand lui parviennent des choses semblables qu'il ne peut discerner l'une de l'autre » (40.I, p.194) et « suspendra donc son jugement sur toutes choses » (41.C, p.214). Le doute sceptique est général, systématique et définitif.

Au contraire des sceptiques « qui ne doutent que pour douter et affectent d'être toujours irrésolus » (Descartes, 1637, III, 760, p.92), c'est pour combattre l'incertitude et construire une connaissance fiable que René Descartes a méthodiquement recours au doute : « *tâchant à découvrir la fausseté ou l'incertitude des propositions que j'examinais, non par de fausses conjectures, mais par des raisonnements clairs et assurés, je n'en rencontrais point de si douteuses, que je n'en tirasse toujours quelque conclusion assez certaine, quand ce n'eût été que cela même qu'elle ne contenait rien de certain* » (p.92) et « *je pensai qu'il fallait que je fisse tout le contraire, et que je rejetasse comme absolument faux tout ce en quoi je pourrais imaginer le moindre doute, afin de voir s'il ne resterait point après cela quelque chose en ma créance qui fût entièrement indubitable* » (p.98).

Le doute cartésien est une étape systématique mais provisoire qui aboutit à la certitude du Cogito.

Chez un penseur contemporain comme Michel Fabre, une dialectique du doute et de la certitude, du « en question » avec le « hors question », est nécessaire car « douter exige quelques certitudes » (Fabre, 2011, p.89). Par ailleurs, un doute n'est sérieux que lorsqu'il est local, lorsqu'un problème effectif se pose. Le doute et les certitudes sont provisoires et tiennent à un contexte de problématisation donné.

■ **Est incertain ce qui est aléatoire**

Est dit aléatoire (du latin *alea*, sorte de jeu de dés, hasard) tout fait à venir que l'intervention du hasard rend incertain. Les aléas se calculent et génèrent des paris.

En mathématiques, l'aléatoire se calcule puisque les probabilités s'intéressent à des expériences faisant intervenir le hasard et dont on ne peut pas *a priori* deviner l'issue. L'étude des probabilités, relativement récente dans l'histoire des mathématiques, s'est développée depuis le XVIII^e siècle et a accompagné l'essor des jeux de hasard. La théorie des probabilités permet de calculer le caractère probable d'un événement, c'est-à-dire d'attribuer une valeur comprise entre 0 et 1 et représentant son degré de certitude. On distingue la probabilité mathématique *a priori* (rapport du nombre des cas favorables à l'événement considéré sur le nombre des cas possibles), de la probabilité statistique *a posteriori* (étant donné un grand nombre de cas observés, le rapport du nombre de cas où l'événement considéré s'est produit sur le nombre total d'événements observés). Enfin, la probabilité psychologique, qu'un sujet attribue subjectivement à un événement auquel il s'attend, ne peut se chiffrer que d'une façon symbolique (Foulquié, 1969, p.575). De manière générale, plus le nombre est grand, plus le risque/la chance que l'événement se produise est grand.

En philosophie, face à l'existence aléatoire de Dieu, Pascal est prêt à engager un pari comme on pourrait le faire dans la théorie des jeux de hasard. Pascal parie que Dieu existe car croire en Dieu apparaît comme une solution mathématiquement avantageuse : « *Estimons ces deux cas : si vous gagnez, vous gagnez tout ; si vous perdez, vous ne perdez rien. Gagez donc qu'il est, sans hésiter* » (Pascal, 1670, pensée 233).

■ **Est incertain ce qui est variable et changeant**

Le langage courant parle de « temps incertain » lorsque les conditions météorologiques sont variables. Cela nous renvoie aux notions de Devenir et de Changement.

Héraclite d'Éphèse pensait déjà à la fin du VI^e siècle avant J.-C. que l'Être est toujours en devenir : « Tout change, rien ne reste » même l'eau du fleuve qui fait qu'« on ne peut entrer deux fois dans le même fleuve » (Dumont, 1988, Héraclite, B LCI). L'écoulement de l'eau est permanent (mouvement). Il y a donc toujours de l'Être et du Non-Être, du même et du devenir : « Même chose en nous / être vivant ou être mort / être éveillé ou être vieux / car ceux-ci se changent en ceux-là / Et ceux-là de nouveau se changent en ceux-ci » (B LXXXVIII). Finalement, « le changement est une route montante-descendante et l'ordonnance du monde se produit selon cette route » (À I – 8).

Pour Aristote également, la substance sensible est soumise au changement qui se fait toujours entre contraires et qui prend quatre formes selon qu'il affecte la substance (génération/destruction), la qualité (modification), la quantité (accroissement/décroissement) ou le lieu (déplacement). « Tout changement est le passage de l'Être en puissance à l'Être actuel » (Aristote, Livre Λ, Ch. II, p.401). La puissance est le principe du changement.

■ **Est incertain ce qui est problématique**

Pour Michel Fabre, nous vivons dans un monde sans certitude car problématique : « Notre monde est en effet devenu problématique. C'est dire que nous avons perdu les certitudes des sociétés traditionnelles et peut-être aussi quelques-uns des espoirs que la modernité nous avait légués » (Fabre, 2011, p.7). Le caractère problématique vient du fait « que rien n'y aille plus de soi, qu'aucune orientation n'y apparaisse, à première vue du moins, plus légitime qu'une autre » (p.8). Le monde est désormais sans repère et surtout en crise de sens : « quelque chose est problématique en effet quand on hésite à lui assigner une référence, une signification et quand on ne sait de quoi elle est l'expression » (p.20). Les crises familiales, sociétales, culturelles, éducatives, identitaires, économiques qui secouent le monde manifestent un sens introuvable entre perte et profusion.

L'histoire des idées reflèterait alors une tension entre deux processus de refoulement : dans le refoulement problématologique, il n'y a pas de problèmes, seulement des solutions ; le refoulement apocritique vise au contraire à restaurer la distinction entre questions et réponses mais entraîne un renforcement des certitudes dans des domaines bien précis. Il en résulte que « d'une part la philosophie tente de nourrir partout le questionnement et interroge même les sciences sur le fondement de leur certitude, de l'autre les sciences visent à remplacer partout où c'est possible, les questions par des réponses certaines » (Fabre, 2011, p.25).

■ *Est incertain ce qui est inconnu*

L'incertitude vient enfin de ce que l'on ne connaît pas ou pas encore. Toute philosophie atteint des limites discursives et conceptuelles : des apories (du grec *aporia*, littéralement « sans passage », dans le meilleur des cas une difficulté, dans le pire des cas une situation sans issue). La connaissance est limitée et « ne repose nulle part dans l'être. C'est une ligne de crête, un fil de lame où l'on se tient sans cesse sur l'impossible » (Peyron-Bonjan, 1994, p.139). Toutes les théories s'arrêtent quelque part et butent sur un obstacle insurmontable, un « innommable », un « infigurable », « autrement dit l'altérité de ce qui excède mes pouvoirs d'agir et de connaître, de ce qui survient "comme un voleur en pleine nuit" : [...] et l'altérité aussi du Tout Autre aux noms innombrables, noms divins et noms du terrible et de l'effroyable, ceux d'abîme, de sans fond, de chaos, d'informe, etc. ? » (Lamarre, 2006, p.78).

Mais l'idée d'inconnu est-elle cette aporie indépassable ou peut-elle constituer un nouvel objet de connaissance ? Se référant à un philosophe autrichien méconnu du XX^e siècle, Alexius Meinong, qui part du principe que tout objet est un objet de connaissance même s'il n'existe pas, Muriel Briançon & Jeanne Mallet (2012) montrent l'intérêt de sa Théorie de l'Objet pour les Sciences de l'Éducation. Remettant en question la réduction de l'objet de pensée à ce qui existe (ontologie), Meinong propose une nouvelle classification des objets de savoir intégrant en plus des objets existants (exemple, une table), des objets non existants mais subsistants (objets mathématiques, concepts, valeurs, jugements...), des objets non existants mais possibles (Ulysse, une montagne d'or...), imaginaires (un bouc-cerf) et fictifs (personnage de roman) ainsi que des objets non existants et impossibles (un carré-rond, le rien...). L'idée d'inconnu, que les auteurs associent à l'Altérité épistémologique et au Non-Être au sens parménidien (Briançon, 2012), serait à ranger dans cette dernière catégorie d'objets contradictoires : le Hors-Être (*Aussersein*).

■ 4. Méthodologie

Pour appréhender les représentations que les enfants de l'école primaire se font des notions d'incertitude et d'inconnu, nous mettons en œuvre une enquête exploratoire à visée compréhensive.

Depuis les années 50, sous l'influence des travaux de Matthew Lipman, la philosophie pour enfants est entrée à l'école primaire. Différents courants⁵ existent aujourd'hui et proposent divers dispositifs pédagogiques. Michel Tozzi (2005) œuvre depuis longtemps pour la diffusion à l'école des discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP). La DVDP est un dispositif démocratique de pédagogie coopérative dans lequel les élèves assument des rôles. La vigilance de l'animateur permet de créer des « moments philosophiques » lorsque les discutants formulent une question pertinente, problématisent, conceptualisent et argumentent philosophiquement.

Une méthode d'observation qualitative de deux ateliers philosophiques a été choisie. Deux discussions à visée philosophique de 45 minutes chacune ont été réalisées et filmées à une semaine d'intervalle en mai 2013 avec la participation de 34 enfants du CP au CM2 d'une petite école privée hors contrat. Elles ont été animées par l'enseignante habituelle (extérieure à cette recherche) qui n'utilisait aucun support pour lancer les discussions. Les enfants sont habitués à ces débats hebdomadaires institutionnalisés qui contribuent au « Vivre ensemble ». Le dispositif

⁵ Courant psychanalytique de Jacques Lévine ; courant « éducation à la citoyenneté » de Sylvain Connac & Alain Delsol ; courant philosophique d'Oscar Brenifier & Edwige Chirouter.

de Tozzi (2012) a été repris *a minima*, sans attribution de rôles aux enfants et avec une animatrice plutôt en retrait, mettant l'accent sur la visée philosophique plutôt que sur la visée démocratique de la discussion, ce qui transforme la DVDP en simple DVP. Les questions inaugurales ont été proposées par les chercheurs : après un premier débat sur l'incertitude (« Qu'est-ce que l'incertitude et que faire face à l'incertitude ? »), il a été décidé d'approfondir la sixième dimension de l'incertitude, c'est-à-dire l'inconnu (« Qu'est-ce que l'inconnu ? » et « Peut-on penser à quelque chose d'inconnu ? »), parce que les élèves ne disaient rien de cette dimension à la première DVP et afin de contribuer aux recherches sur une possible mise en œuvre d'une pédagogie de l'inconnu (Briançon & Mallet, 2012).

Après retranscription intégrale des discussions, les propos des enfants ont tout d'abord été interprétés et discutés au regard des catégories et critères théoriques suivants : le tableau 1 met en exergue les critères correspondant à l'outillage cognitif nécessaire à l'abord de l'incertitude, tandis que le tableau 2 décline les dimensions de l'incertitude, telles que conceptualisées.

Tableau 1 - Critères d'identification des outils pour affronter l'incertitude

Outils pour affronter l'incertitude	Critères
PARIER	Faire des paris. Mettre en jeu. Entre deux opinions contradictoires, en soutenir une.
AVOIR UNE STRATÉGIE	Élaborer des scénarios stratégiques avant de décider. Manœuvrer habilement pour atteindre un but.
PROBLÉMATISER	Être capable d'explicitier sa position, ce que l'on connaît / ce que l'on ne connaît pas et le cadre du problème. Être capable de schématiser la réalité, sa pensée, son action. Être capable d'articuler la carte des savoirs acquis et ses repères.
PHILOSOPHER	Être capable de mettre en œuvre trois capacités : Conceptualiser, Problématiser, Argumenter. Définir de quoi l'on parle, se questionner et fonder ses propos. Faire preuve d'esprit critique. Penser par soi-même.
PENSER L'INCONNU	S'autoriser à penser l'inconnu : s'interroger sur ce que l'on ne connaît pas. Prendre conscience de son rapport au savoir et surtout de son rapport au non-savoir.

Tableau 2 - Critères d'identification des six dimensions de l'incertitude

Dimensions de l'incertitude	Critères
INDÉTERMINÉ	Imprévisibilité, absence de causalité, limite des connaissances humaines, liberté psychique et liberté d'action.
DOUTEUX	Scepticisme : indiscernabilité des représentations vraies / fausses et suspension du jugement. Doute cartésien méthodique. Dialectique du doute et de la certitude : doute localisé, certitudes provisoires et contextualisées.
ALÉATOIRE	Calcul de probabilités, hasard, issue incertaine, risque/chance, degré de certitude, choix, pari, jeu, gain/perte.
VARIABLE-CHANGEANT	Devenir, changer, se transformer, mouvement, passage, puissance, génération / destruction, modification, accroissement / décroissance, déplacement.
PROBLÉMATIQUE	Rien n'est sûr, absence de repère, de référence et de signification, sens introuvable entre perte et profusion, problème / solution, question / réponse.
INCONNU	LIMITES discursives et conceptuelles, APORIES de la connaissance, OBSTACLE insurmontable, innommable, infigurable, NON-ENCORE-CONNU ou INCONNAISSABLE, stimulant le DÉSIR DE SAVOIR, ALTÉRITÉ, NON-ETRE grec (inexistant, inconcevable, incommunicable), HORS-ETRE (<i>Aussersein</i>) meinongien (inexistant, impossible, contradictoire) mais qu'on peut imaginer.

Dans un second temps, les propos des élèves ont été triés pour mettre en valeur la manière dont ils abordaient la notion d'inconnu. La méthodologie est plus exploratoire puisque c'est à partir des propos des élèves que nous avons repéré et créé des catégories ad hoc pour rendre compte de leurs représentations. Ces dernières sont évoquées dans les résultats.

5. Résultats

Les résultats présentent, par étapes, l'interprétation des propos des élèves lors de la première DVP sur l'incertitude, puis lors de la seconde sur l'inconnu. Dans les tableaux de résultats suivants, nous mettons en italique les traces et les formulations langagières que nous repérons dans les propos des élèves.

■ Première étape de la DVP 1 : qu'est-ce que l'incertitude ?

Les élèves abordent d'abord la notion d'incertitude par ses dimensions d'indétermination, d'aléa et de variabilité.

Tableau 3 - Propos des élèves selon les six dimensions de l'incertitude

<i>Dimensions de l'incertitude</i>	<i>Propos des élèves</i>
<i>INDÉTERMINÉ</i>	<ul style="list-style-type: none"> • « on ne sait pas ce qu'elle a (comme maladie) du coup, on se pose des questions, on <i>est incertain</i> de quand elle va sortir » • « le train aura <i>peut-être</i> du retard... et du coup <i>on ne sait pas trop</i> ce qui va nous ralentir... et c'est ça qui fait un peu peur » • « <i>on n'est pas sûr</i> de quoi faire... je ne sais pas ce que je veux faire » • « quand je demande pour aller à la piscine, ils me disent « ce n'est <i>pas certain</i>, ça dépend de vous » et moi des fois je stresse de ne pas y aller... Si jamais ça arrive et que l'on n'y va pas, je serai triste ».
<i>DOUTEUX</i>	∅
<i>ALÉATOIRE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • « on doit <i>choisir entre deux</i> choses... t'arrive pas à choisir... un <i>choix assez difficile</i> » : nombreuses <i>hésitations</i> et « ça fait un peu peur des fois ». • « <i>t'arrive pas à choisir</i> donc il te faut du temps, tu es obligé de choisir, tu ne peux pas faire marche arrière, j'aurai peur de me tromper »
<i>VARIABLE-CHANGEANT</i>	<ul style="list-style-type: none"> • « on veut partir à vélo mais... <i>à cause du temps</i>... ou s'il y a un <i>changement de dernière minute</i>... on va peut-être pas pouvoir partir : il fait mauvais alors on peut pas y aller ». • « On peut stresser les autres à force de <i>se demander si demain il fera beau ou non</i> ».
<i>PROBLÉMATIQUE</i>	∅
<i>INCONNU</i>	∅

L'incertitude pour les enfants de cet âge représente d'un côté l'imprévisibilité et les événements changeants sur lesquels ils n'ont pas de prise, d'autre part la difficulté de faire des choix. Les caractéristiques Douteux / Problématique / Inconnu n'apparaissent pas du tout dans cette première DVP.

■ **Seconde étape de la DVP 1 : que faire face à l'incertitude ?**

Face aux incertitudes, les élèves évoquent volontiers différentes stratégies possibles : minimiser l'impact et relativiser l'importance de l'événement désiré, se calmer et faire baisser leur stress, demander conseil, imaginer ce qu'on peut faire si la chose désirée ne se produit pas, manipuler les personnes qui décident des événements.

Tableau 4 - Outils mentionnés par les élèves pour affronter l'incertitude

Outils mentionnés	Propos des élèves
PARIER	∅
AVOIR UNE STRATÉGIE	<ul style="list-style-type: none"> • « il faut que je sois <i>moins stressé</i> face aux incertitudes. » • « <i>Je me dis</i> que si ma maman ne vient pas me chercher, <i>ce n'est pas grave</i> ». • « moi, <i>je demanderai conseil à un adulte</i> parce que si par exemple quelqu'un te propose des bonbons, peut te vouloir du mal ou non, si on se trompe, il peut nous arriver quelque chose de grave ». • « si mes parents me disent qu'on va aller au cinéma mais que ce n'est pas sûr, <i>j'essaye de trouver autre chose que je pourrais faire si jamais on n'y va pas</i>. Comme ça, si jamais on ne va pas au cinéma, je pourrais faire quelque chose d'aussi bien. » • « si on a très envie d'aller au cinéma mais que ce n'est pas certain, <i>on peut aussi se dire 'ce n'est pas grave, on peut aussi en regarder un à la maison, on ne pourra pas voir forcément le film qu'on voulait, le grand écran à la maison c'est bien aussi et au cinéma on peut y aller une autre fois'</i> ». • « Si on veut faire quelque chose et que ce n'est pas sûr qu'on puisse, <i>il faut un peu fayoter, il faut faire des trucs pour qu'ils [les parents] soient contents</i> »
PROBLÉMATISER	∅
PHILOSOPHER	<ul style="list-style-type: none"> • « Quand on est face aux incertitudes, on <i>réfléchit</i> (répété 11 fois dans la réponse) et il finit par trouver quel plat il veut par exemple » et « si on réfléchit pas et ben on se trouve dans des situations où on n'arrive pas à s'en sortir parce qu'on veut les deux, c'est difficile quoi. »
PENSER L'INCONNU	∅

Par contre, la réflexion est une réaction peu répandue puisque seul un enfant a évoqué avec insistance cette attitude. Enfin, parier sur les événements, problématiser les situations et penser ce qui est inconnu ne font pas partie des réponses naturellement produites par les enfants, mais les événements et situations d'incertitude évoqués ne s'y prêtent peut-être pas. Les élèves de cet âge ne font pas non plus spontanément de lien entre l'incertitude et l'inconnu.

Une deuxième DVP a alors permis de mieux cerner les représentations que les jeunes élèves se faisaient de l'inconnu.

■ **Première étape de la DVP 2 : qu'est-ce que l'inconnu ?**

Les enfants ont été étonnamment à l'aise avec la notion d'inconnu qui semble faire partie de leur univers familial. Très peu ont évoqué la peur qui est souvent associée à l'idée d'inconnu. On retrouve certaines caractéristiques liées à l'incertitude (le pari pendant un match, l'imprévisibilité d'un événement non encore survenu, ce dont on n'est pas sûr).

Tableau 5 - Propos des élèves sur la nature de l'inconnu

Critères de l'inconnu	Propos des élèves
Limite, Aporie, Obstacle	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose « qu'on n'a <i>jamais</i> trouvé » • Quelque chose ou quelqu'un « que <i>personne ne connaît</i> »
Non-encore-connu ou	<ul style="list-style-type: none"> • « Quelque chose qui <i>ne s'est pas encore passé</i>, à quoi on pense. On peut penser : 'dans un match, c'est cette équipe qui va gagner'. • « Quelque chose comme la guerre que ma grand-mère connaît mais que <i>moi je ne connais pas</i> »
Inconnaissable	<ul style="list-style-type: none"> • « Par exemple <i>un extra-terrestre</i> : on a déjà entendu parler mais on ne connaît pas ».
Désir de savoir	∅
Non-Être grec	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose ou quelqu'un « <i>qui n'existe pas</i> »
Hors-Être meinongien	<ul style="list-style-type: none"> • Quelque chose « qu'on peut aussi <i>inventer</i> », « <i>on l'imagine</i> », « quelque chose comme une <i>légende</i> » • « Quelque chose <i>qu'on s'imagine</i> que c'est comme ça, qu'on a entendu parler, mais on sait pas du tout à quoi ça ressemble, on a juste entendu le mot, <i>on s'imagine</i> que c'est comme ça ou comme ça, mais on n'est pas sûr. <i>C'est inconnu mais on essaie d'imaginer</i> » • Quelque chose « qui est <i>totalement inventé</i> »
Altérité	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est une personne qui n'est <i>pas pareil</i> que les autres » • Quelqu'un ou quelque chose « qui est <i>ailleurs</i> »
Propos inattendus	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est quelque chose qu'on ne pourra <i>jamais fabriquer</i>, qu'on ne pourra <i>jamais construire</i> » • Quelqu'un ou quelque chose « que personne n'a <i>jamais vu</i> », « qu'on ne peut <i>jamais voir</i> » et « Quelqu'un qu'on ne voit <i>jamais</i>, qu'on <i>entend pas</i>, qui ne <i>parle pas</i> et qu'on ne voit pas »

Mais, la question de l'inconnu ouvre d'autres perspectives que l'incertitude, puisque les élèves abordent des critères que nous avons pressentis : le caractère non encore connu (une chose, une personne, un événement), inconnaissable (l'extra-terrestre), inexistant (Non-Être grec) ou imaginaire (Hors-Être meinongien) de certaines choses, le rapport à un autrui différent (Altérité) et l'ailleurs géographique (une Altérité particulière : l'exotisme). Pourtant, certains propos sont inattendus et échappent à nos critères : une chose impossible à fabriquer/construire (peut-être parce qu'on ne dispose pas des plans de construction et qu'un objet connu se caractériserait par la possibilité de le fabriquer matériellement ?) et enfin le lien entre l'inconnu et l'impossibilité d'utiliser certains sens (la vue, l'audition). Ainsi chez les enfants de cet âge, la dimension visuelle (citée quatre fois) semble importante et mènerait à d'autres questions que l'on pourrait leur poser : connaît-on les choses dès lors que l'on peut les voir ? Ou bien, ne peut-on connaître que les choses visibles ? Les objets de pensée impossibles et contradictoires de Meinong n'ont pas été cités. L'idée que la curiosité (désir de savoir) pourrait être stimulée par l'inconnu n'apparaît pas non plus ici.

■ **Seconde étape de la DVP 2 : peut-on penser à quelque chose d'inconnu ?**

Les enfants ont unanimement répondu positivement à la question. Ils ne montrent aucun trouble à penser et à parler de l'inconnu. Tout le monde peut penser à une chose inconnue, c'est une

évidence pour eux. Rien ne les empêche d'inventer, de créer, de rêver, de penser à des objets, des idées ou des personnes inconnues : *« Moi, je pense à quelque chose que je ne connais pas, je ne sais pas ce que c'est mais je peux y penser. Alors oui, on peut penser à des choses qui sont inconnues et... les imaginer quoi »*.

Les élèves nous en fournissent de nombreux exemples. L'inconnu caractérise d'abord des personnes existantes (une grand-mère jamais vue, un grand-père mort à la guerre, des personnes dont nos amis nous racontent l'histoire, des gens croisés dans la rue) mais aussi inexistantes (le Père Noël). L'inconnu se rattache aussi à des choses existantes mais invisibles (les microbes ou les virus dont on sent les effets mais qu'on ne voit pas, qu'on n'entend pas). L'inconnu, c'est ensuite un fait matériellement impossible (*« une moto qui peut aller jusqu'à cent mille kilomètres par heure et qui vole »*, exemple qui rappelle le char à voile qui vole dans les airs dont parlait le sophiste Gorgias au V^e siècle avant notre ère dans son traité sur le Non-Être pour illustrer les mensonges, le faux, cette forme de Non-Être). C'est aussi quelque chose que l'on découvrirait alors que tout le monde serait convaincu de son inexistence : *« inconnu, c'est que personne ne l'a jamais vu et, quand tu fais de grandes découvertes où tu vois quelque chose, personne croyait que ça existait... mais ça existe et tout le monde dit "mais c'est pas possible, c'est inconnu cette chose" ! C'est pas parce que c'est inconnu, que personne ne l'a vu, qu'on doit juger »*.

L'inconnu, c'est aussi une chose dont on a très envie et que l'on imagine avant de la voir et de l'avoir : *« quand ma mère me dit "j'ai une surprise pour toi", je commençais à m'imaginer plein de trucs. C'était inconnu la surprise »*. L'inconnu est alors également lié au rêve : *« Souvent quand on se dit "tu as vu quelque chose d'inconnu !" ce n'est pas normal, tu dois rêver »*.

Les élèves distinguent bien ce qui est inconnu pour les autres de ce qui leur est inconnu. Et par conséquent, ce qui est méconnu ou inconnu pour eux peut faire l'objet d'un apprentissage, c'est-à-dire passer du statut d'inconnu aujourd'hui au statut de connu plus tard. Ainsi, l'inconnu est évoqué au sujet de ce que l'on ne sait pas encore ou pas encore faire, que l'on peut apprendre et qui ne sera plus inconnu lorsqu'on aura acquis un savoir ou un savoir-faire : *« par exemple, je veux tenir un magasin, mais je ne sais pas comment c'est... pour moi, la façon dont on tient un magasin c'est inconnu. Peut-être qu'à un moment, quand je serai plus grand, j'apprendrai et après je saurai, donc ce ne sera plus inconnu »*.

Enfin, l'inconnu suscite du désir de savoir chez un autre élève puisqu'il semble plus attrayant de s'orienter vers de nouveaux horizons que d'en rester à ce que l'on connaît déjà : *« moi, je pense plus à des choses inconnues qu'à des choses connues parce que les choses que je connais, je les connais, ça ne me sert pas vraiment d'y penser. Alors que les choses que je ne connais pas, je peux faire des découvertes, je peux trouver des choses que je ne pensais pas avant. Ça me sert à rien de faire des découvertes sur ce que je connais »*.

Remarquons globalement que les jeunes élèves donnent plus d'exemples de ce qui leur est inconnu qu'ils ne définissent l'idée d'inconnu, comme le faisait Hippias dans le dialogue socratique éponyme sur le beau (Platon, *Hippias majeur*, 287c-293c).

Conclusion

Par le biais de la discussion à visée philosophique, nous sommes parvenus à introduire l'incertain et l'inconnu au sein même des apprentissages. Dans le cadre de nos données, les élèves de l'école primaire sont capables de penser ce qu'est l'incertitude, d'en donner des exemples et de concevoir spontanément des stratégies pour l'affronter. Ils construisent également des représentations de l'inconnu. Lorsque l'inconnu est abordé par le biais de l'incertitude, les élèves de primaire font le lien avec leur propre vie et l'inconnu peut apparaître sous sa figure angoissante. Au contraire, lorsqu'ils sont amenés à réfléchir directement sur ce qui leur est inconnu, la peur disparaît au profit d'un plaisir d'imaginer. La discussion favorise – on le

sait depuis longtemps – la verbalisation, condition de la métacognition. Mais les discussions sur l'incertitude et l'inconnu permettraient aussi aux élèves de prendre peu à peu conscience de leur rapport au (non)savoir comme processus psychique au sens d'Alexius Meinong. Ceci nous semble essentiel pour aborder différemment à l'école les apprentissages scolaires traditionnels. L'importance pour les enfants de la dimension visuelle et auditive dans le processus de connaissance est apparue de manière saillante. Des zones non pensées (doute / problématique / inconnu) et des compétences à développer (parier, problématiser, penser l'inconnu) ont été mises en évidence : elles pourraient constituer à leur tour de nouveaux enjeux d'apprentissages scolaires. Si cette recherche montre en milieu scolaire que le dispositif de la DVP permet à des élèves de six à onze ans à se confronter et à affronter l'incertitude sans difficulté majeure, la pédagogie du XXI^e siècle peut sans doute plus largement et plus explicitement s'inspirer des thèses d'Edgar Morin. La facilité avec laquelle de jeunes élèves s'aventurent, grâce au dispositif de la DVP, en terrain inconnu, suggère que la discussion est sans doute un dispositif qui s'adapte à ces aventures, mais aussi que l'aventure de l'apprentissage peut gagner en ambition.

Bibliographie

ARISTOTE, *La Métaphysique*, Paris, Pocket, 1991.

BRIANÇON M. (2012), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, Préface de Michel Fabre, Paris, Publibook.

BRIANÇON M. & MALLET J. (2012), « De l'objet de connaissance à une pédagogie de l'inconnu. Utilité de la philosophie de Meinong en Éducation », *Penser l'Éducation*, n°31(Juin), p.5-25.

BRIANÇON M., MALLET J. & EYMARD C. (2013), « Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en Éducation », *Recherches en Éducation*, n°16(Juin), p.105-114.

DESCARTES (1637), *Le Discours de la Méthode*, Paris, Bordas, 1984.

DUMONT J.-P. (1988), *Les Présocratiques*, Paris, Gallimard.

FABRE M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FOULQUIE P. & SAINT-JEAN R. (1969), *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, Presses Universitaires de France.

LONG A.A. & SEDLEY D.N. (2001), *Les philosophes hellénistiques*, tome 2, Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig et P. Pellegrin), Paris, Flammarion.

MEINONG A. (1904), *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, Préface de Jean-François Courtine et Marc de Launay, Paris, Vrin, 1999.

MORIN E. (2013), En 2013, il faudra plus encore se méfier de la docte ignorance des experts, *Le Monde* du 1/1/2013 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/01/01/en-2013-il-faudra-plus-encore-se-mefier-de-la-docte-ignorance-des-experts_1811813_3232.html, consulté le 23 septembre 2014.

MORIN E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005.

PASCAL (1670), *Pensées*, Édition de Michel Le Guern, Paris, Gallimard, 2004.

PLATON, *Premiers dialogues. Second Alcibiade, Hippias mineur, Premier Alcibiade, Euthyphron, Lachès, Charmide, Lysis, Hippias majeur, Ion*, Traduction Émile Chambry, Paris, GF Flammarion, 1967.

REY A. (2010), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

SARTRE J.-P. (1946), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard, 1996.

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*, Grenoble, Chronique sociale.

TOZZI M. (2005), « L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école primaire et au collège, comment et pourquoi ? », *SPIRALE*, n°35, p.9-26.

Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique

Anda Fournel¹

Résumé

La classe peut se transformer, tel que préconisait le philosophe de l'éducation Matthew Lipman (2006), en une « communauté de recherche philosophique » (CRP), comme cadre pour des expériences dialogiques et interactionnelles. Raisonner collectivement peut déstabiliser la rationalité individuelle et favoriser ainsi l'apparition du doute. Le but de cette étude est d'interroger la place du doute en tant qu'état mental : jouerait-il un rôle dans la progression/l'amélioration de la pensée, dont une des formes visibles serait l'autocorrection ? Nous avons regardé, dans une approche quantitative, si le dispositif de CRP peut favoriser la mise en œuvre de l'autocorrection, comment les élèves évaluent celle-ci et que font-ils en réalité quand ils s'autocorrigent.

La philosophie pour les enfants est une pratique qui met en scène des enfants qui interagissent et réfléchissent ensemble. Jugée comme un modèle éducatif alternatif, elle pose au centre de ses préoccupations les actes de penser, questionner, juger, collaborer, dialoguer, enquêter et s'autocorriger (Sharp, 2004). Sa démarche s'appuie sur deux postulats principaux : la pensée est éduicable – on peut apprendre à mieux raisonner et faire de meilleurs jugements (Lipman, 2006, p.262-263), et la pensée est perfectible – elle peut constamment progresser et s'améliorer.

Postuler que ce que l'on souhaite éduquer est éduicable, d'après Philippe Meirieu (*Petit dictionnaire de pédagogie*, s.d.), implique de donner à l'éduqué « la possibilité d'un changement, d'une réussite, d'une rédemption dont nous savons bien, dans le registre de l'humain, qu'ils peuvent toujours advenir ». Nous pensons que l'éduicabilité rejoint ainsi le principe de perfectibilité : la pensée doit être supposée perfectible pour qu'elle puisse progresser. Il résulte d'abord de ces constats un optimisme encourageant et une responsabilité nouvelle. Pour les praticiens de la philosophie pour les enfants cela va de pair, comme le souligne Michel Sasseville (2013), avec l'acceptation d'une véritable révolution copernicienne dans la relation enseignant-élève. Une seconde implication concerne la manière dont l'objet de l'apprentissage est envisagé. Dans la perspective de sa perfectibilité, la pensée ne peut plus être considérée comme une entité figée, unidimensionnelle et constituée une fois pour toutes. Bien au contraire, elle apparaît comme multidimensionnelle, en constant mouvement et amélioration. Nous considérons donc la pensée comme processus et nous intéressons à ses progrès, hésitations et incertitudes.

Notre objectif est de mettre en évidence le rôle du doute et de l'autocorrection dans la progression de la pensée des élèves qui pratiquent la philosophie en « communauté de recherche philosophique » (dorénavant CRP). Il s'agit d'un dispositif éducatif créé et développé par Matthew Lipman et ses collaborateurs. La notion de « communauté de recherche » trouve ses origines chez Charles Sanders Peirce (1877) et John Dewey (1967), initiateurs du pragmatisme, qui ont interrogé la place de la pensée collaborative dans la démarche d'une enquête scientifique et éducative. Chez Matthew Lipman (2006, p.99), elle acquiert une signification éducative profonde, en tant que « communauté ouverte à une coopération chaleureuse concourant à installer une atmosphère propice à l'étude ». Pour une analyse détaillée de la genèse de cette notion, nous renvoyons le lecteur à l'article très complet de Marie Agostini (2007). La CRP se pratique aujourd'hui à la fois dans un cadre scolaire et extrascolaire,

¹ Anda Fournel, doctorante en sciences du langage à l'Université Stendhal de Grenoble, bénéficiaire d'une allocation doctorale de recherche de la Région Rhône-Alpes.

dans plus de soixante pays, dont le Canada, le Mexique, les États-Unis, l'Australie, le Japon, la République tchèque, la Suisse, la Belgique, la France, etc.

Notre recherche s'amorce autour de deux hypothèses :

- en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui interagissent et réfléchissent en communauté obtiendraient des résultats et engageraient des processus différents, par rapport aux élèves qui réfléchissent tout seuls, privés d'échanges ;
- si cette première hypothèse est vérifiée, alors les différences au niveau des résultats et des processus permettraient d'expliquer une amélioration de la pensée plus saillante chez les élèves qui réfléchissent en CRP.

Dans le présent article, nous nous intéressons uniquement aux résultats. En effet l'analyse quantitative que nous proposons ici n'est qu'un volet d'un travail plus large qui porte sur les processus (observables dans les échanges entre participants) impliquant l'acte de douter et l'activité métacognitive d'autocorrection.

Nous présumons ainsi que la pratique de la CRP favoriserait l'émergence des doutes et des attitudes d'autocorrection. Dans la première partie de l'article, nous développons la problématique du doute et la place de l'autocorrection dans la pratique de la philosophie pour les enfants. Dans la deuxième partie, nous exposons notre étude sur l'autocorrection accompagnée de quelques résultats quantitatifs.

Une des applications possibles de notre recherche, à l'école, serait d'inciter les enfants à utiliser le doute dans leur apprentissage. Matthew Lipman (2006, p.34) préconisait déjà d'encourager délibérément la création d'un espace pour les doutes et les problèmes : « *Il faudrait prévoir un espace disponible pour ce qui peut faire l'objet de doutes ou de problèmes. On pourrait ainsi capter l'attention nécessairement relâchée des élèves* ». Alors que l'exercice du doute soit du point de vue philosophique essentiel, il peut cependant ne pas être source de progrès chez l'enfant, bien au contraire. Des enfants ou adolescents en échec scolaire, observait Serge Boimare (2008) de son expérience d'enseignant et de psychopédagogue, peuvent même vouloir échapper au doute, à ce « temps de suspension » nécessaire à la construction et la recherche. Déstabilisant et difficile à affronter, le doute activerait chez eux phobie et blocage intellectuels. Il serait par conséquent important d'envisager les limites de sa préconisation et la possibilité d'aller au-delà avec une approche cette fois qualitative.

1. Les mouvements de la pensée dans le modèle de M. Lipman

Notre étude s'appuie principalement sur le cadre théorique fourni par la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman. Celui-ci a une approche pragmatiste de l'enseignement de la pensée, influencée par John Dewey (1997) et William James (1981) et bâtie sur son expérience de pédagogue. C'est pourquoi il considère indispensable de réfléchir sur la pensée et plus particulièrement sur les démarches spécifiquement philosophiques. Dans la mesure où philosopher peut être conçu comme un métier, suggère-t-il, « *peut-être que ce que l'on peut faire de mieux, c'est de mettre les élèves dans des situations qui les invitent à avoir un comportement philosophique* » (Lipman, 2006, p.150). Matthew Lipman compare l'activité philosophique à la danse : tout comme un danseur décompose sa performance en des mouvements complexes puis simples, le philosophe utilise des mouvements caractéristiques de la pensée qui s'organisent selon un ordre de complexité. Il y aurait d'abord les mouvements simples, tels les concepts, ensuite les réalisations de ces mouvements appelées aussi « actes mentaux » (comme *découvrir, inférer, apprendre, réaliser, décider*) qui sont accompagnés d'états mentaux ou attitudes décrivant comment se comporte le sujet (*penser, imaginer, supposer, douter, etc.*). Enfin, les actes et les états mentaux peuvent se transformer en « habiletés de pensée » selon que les mouvements de base sont plus ou moins bien effectués. On peut donc comprendre les

« habiletés de pensée » comme des compétences philosophiques, par exemple, pour un élève, savoir *inférer*, *douter*, etc. « *au bon moment et au bon endroit dans des discussions* » (Lipman, 2006, p.149). Il est clair que pour Matthew Lipman l'usage même de la CRP est la meilleure méthode pour développer ces habiletés.

■ **Du doute à l'autocorrection**

• *Le doute*

Matthew Lipman parle du doute à la fois en termes d'outil (attitude sceptique) et de composant de la pensée (état mental). Le doute ou l'embaras, observe-t-il, doivent nécessairement survenir dans la relation enseignant-élèves. Pour qu'il y ait processus authentique, non machinal, de la pensée, l'auteur attire l'attention sur d'éventuels obstacles – « *une aberration, une contradiction, un imprévu, qui nécessiteraient réflexion et approfondissement* » (p.34) – face auxquels les élèves doivent être capables de réagir. Élément d'une pensée critique, le doute est par conséquent envisagé comme une attitude sceptique, qui sert à se défendre contre les certitudes et permet aux élèves de « *décider de ce que ne pas croire* » (p.57). Mais le doute ne reste pas un simple « bouclier » pour une pratique d'autodéfense intellectuelle. S'il « bloque » les préjugées, les idées préétablies et pauvrement justifiées, le doute marque en même temps le début d'une recherche, une ouverture pour de nouvelles options. Cette équivocité se manifeste dans et par le questionnement, et c'est lui qui institutionnalise et légitime le doute (p.103).

Dans un deuxième temps, lors de la description du processus de pensée, le doute est donné comme exemple d'état mental (p.148). Quelqu'un qui est dans un état de doute se trouve, d'après Matthew Lipman, soit dans une condition mentale descriptive – en occurrence dubitative, de nature psychologique (« *Jean doutait* »), soit dans une attitude à l'égard de ses propres croyances (« *Jean doutait de sa victoire dans cette course* »), appelée aussi, dans la philosophie de la logique, « attitude propositionnelle ». L'attitude envers ce qui est dit permet, selon Matthew Lipman, de reconnaître les aspects affectifs et cognitifs sous-jacents du mental. Ces éléments font partie eux aussi de l'apprentissage de la pensée : l'élève saura ainsi les détecter chez les autres (intentions, confiance, conviction, espérance, etc.) et pourra mieux les intérioriser et s'en servir dans sa propre communication. L'exploration des actes et des états mentaux est donc une manière de développer et améliorer sa pensée, à un niveau métacognitif : « *Réfléchir à sa propre réflexion, c'est donc objectiver une démarche mentale au moment où on la fait et qu'on peut dès lors décrire, corriger...* » (p.143).

Matthew Lipman s'est intéressé aux écrits de Charles Sanders Peirce (1877), notamment pour la notion de « communauté de recherche ». Mais au vu des éléments que nous venons de développer, il semble s'en être inspiré aussi pour penser le rapport entre le doute et la recherche. Si dans ses premiers écrits dits anticartésiens (2002), le pragmatiste et logicien américain considère le doute comme simple état psychologique d'inconfort ou de gêne, dans les textes plus tardifs il accorde au doute une acception logique, en tant que prise de conscience de l'incompatibilité entre deux croyances, une suspension de l'action, qui permettraient de fonder la recherche sur des raisons. Le doute devient un principe de la logique de la justification, terme qui correspond à la vision lipmanienne de la recherche : une démarche qui élimine, au fur et à mesure, les raisonnements non pertinents. Il est ainsi la condition même de possibilité de toute recherche.

• *L'autocorrection*

À ce sujet, la référence à la pensée de Charles Sanders Peirce est explicite. Dans le chapitre consacré à l'éducation d'une pensée critique, Matthew Lipman reprend ainsi la vision de son prédécesseur : « *Pour C.S. Peirce, ce qui caractérise le plus la recherche, c'est qu'elle vise à découvrir ses propres faiblesses et à corriger ses propres erreurs. La recherche consiste dès lors à s'autocorriger* » (2006, p.211). C'est du collectif vers l'individuel que le mouvement d'autocorrection se propage, et non pas l'inverse. Autrement dit, l'individu parvient à s'autocorriger dans sa réflexion parce qu'il a déjà intériorisé la méthodologie de la communauté

de recherche, qui consiste à réfléchir aux processus et aux procédures des uns et des autres et se corriger mutuellement. D'où la dimension sociale du processus d'autocorrection.

Par conséquent, à un niveau individuel « *la pensée devient consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser* » (Gagnon, 2011). L'autocorrection renvoie donc à une pensée métacognitive, une pensée qui réfléchit sur son propre cheminement aussi bien que sur son objet, en vue de s'améliorer. La visée de progressivité est importante car la prise de conscience ne vaut pas forcément changement. Les précisions de Marie-France Daniel (2005) nous permettent de mieux comprendre en quoi consiste l'autocorrection et comment elle se distingue de l'autocritique. Alors que la prise de conscience des limites de ses points de vue ou de ses actions relève d'une intervention autocritique, si cette prise de conscience s'accompagne d'un changement de vision ou de pratique, alors l'autocritique conduit à l'autocorrection.

L'autocorrection ainsi définie nous semble soulever un problème. Si l'autocorrection est envisagée sous l'angle du résultat, l'autocorrection est visible, et d'autant plus quand elle est affirmée (un élève pourrait dire : « je m'autocorrige, mon nouveau point de vue est... »). Mais si elle est examinée sous l'angle du processus, qu'est-ce qui nous permet de distinguer l'autocorrection de l'autocritique ou de l'autoévaluation ? Car le changement qui se produit peut ne pas être perceptible (un élève corrige sa perspective dans sa tête, sans l'affirmer ou la montrer).

■ **Doute et autocorrection : perspectives d'analyse**

Nous avons vu que le doute peut apparaître à la fois comme une condition mentale descriptive d'un état psychologique et une attitude du sujet par rapport à ses propres croyances exprimée dans le contexte d'une réflexion individuelle et/ou collective. L'approche de la CRP fait le pari que le doute peut devenir une compétence épistémologique grâce à la réflexion collective. Cette dernière peut créer du conflit cognitif et déstabiliser ainsi des idées non justifiées, des raisonnements non valides. La vigilance portée à son propre raisonnement inscrit le sujet dans la dimension métacognitive de la recherche, s'autocorriger devenant ainsi synonyme de rechercher, progresser, s'améliorer.

C'est cette attitude métacognitive et métadiscursive que nous avons souhaité observer, dans un premier temps à travers une approche quantitative. En envisageant un dispositif qui encourage l'autocorrection, nous avons recueilli des données qui seront présentées et analysées dans ce qui suit.

Par ailleurs, une analyse qualitative des traces du doute et de l'autocorrection dans la co-énonciation, lors des échanges en CRP, nous semble un complément indispensable. Il fera l'objet d'une prochaine communication. Disons simplement que si dans un oral quotidien l'énonciateur a peu de distance par rapport à ses propres opérations de pensée, dans un dialogue de plus en plus philosophique, la relation entre les opérations de pensée et les formes langagières laisse toute la place à la recherche et l'autocorrection. La pensée réside finalement, disait Lev Vygotsky (1985), dans les passages continus entre un « vouloir dire » et le « dit », c'est-à-dire dans un mouvement perpétuel de reprises, reformulations, réélaborations (p.329).

■ 2. Étude empirique

■ **Contexte et objectifs**

• *Contexte de l'étude*

Dans le cadre de notre travail de master 2 en sciences de l'éducation, nous avons eu l'opportunité de mener une étude dans deux écoles du secondaire, dans la Communauté française de Belgique. Dans ce pays voisin, il existe dans le curriculum scolaire, à titre optionnel, des cours dits « philosophiques », parmi lesquels des cours de religion, de morale laïque ou de

philosophie. Ce dernier se pratique le plus souvent sous forme de CRP. Dans les trois classes retenues pour participer à notre étude, les jeunes ont un niveau de pratique de la philosophie qui varie, certains sont à leurs débuts, d'autres, surtout les plus âgées, ont déjà quelques années d'expérience.

- *Sujets*

Les participants à cette étude sont 68 élèves d'un niveau secondaire (collège et lycée), âgés de 13 à 18 ans. Ils étudient dans deux écoles situées dans deux villes différentes. Les élèves ont participé à l'étude au sein de leur classe que nous décrivons ainsi : les « petits » (13-14 ans), les « moyens » (15-16 ans, pour certains 17 ans) et les « grands » (17-18 ans). Sur l'ensemble de l'effectif, on retrouve une répartition presque égale entre filles (35) et garçons (33).

- *Objectif*

L'objectif initial de cette étude était d'observer des attitudes de doute et d'autocorrection qui pourraient être impulsées par la pratique de la CRP. Avec la mise en place d'un groupe contrôle, nous avons souhaité aller plus loin et regardé si, en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui réfléchissent en groupe doutent et s'autocorrigent plus que ceux qui sont privés d'interactions et réfléchissent seuls.

- *Conception, tâche et procédure*

Nous avons choisi une tâche de logique, comportant une réponse correcte, qui a été proposée à l'ensemble d'élèves. Afin de provoquer l'autocorrection au niveau de la réponse donnée, nous l'avons présentée deux fois, donnant ainsi aux élèves la possibilité de revenir sur leur réponse initiale pour la modifier ou, au cas contraire, pour la conserver. Il s'agit bien, dans un premier temps, de provoquer une autocorrection sous l'angle du résultat. La tâche nous a permis, dans un deuxième temps, de regarder plus loin que la performance, c'est-à-dire d'observer comment progressent les élèves entre le moment du test et le moment de la reprise du test. Entre les deux moments, la moitié des élèves ont participé à un cours « magistral » de logique (groupe contrôle), alors que l'autre moitié a participé à une communauté de recherche sur la résolution de la tâche (groupe test).

Nous avons donc besoin d'une tâche qui soit suffisamment difficile à résoudre pour qu'une réussite ne soit pas évidente dès la première réponse et pour que la correction du résultat prenne tout son sens. Notre choix s'est porté sur la tâche de sélection de Wason (1966), largement utilisée dans les recherches en psychologie, qui vise généralement à illustrer et étudier la stratégie de falsification dans le test des hypothèses (Moshman & Geil, 1998). Son énoncé est le suivant : « *Il y a quatre cartes devant toi. Chaque carte a une lettre sur une face et un nombre sur l'autre. Une seule face de chaque carte est visible. Les faces visibles sont les suivantes : E, K, 4, 7. Quelle(s) carte(s) dois-tu retourner afin de vérifier si la phrase est vraie ou fautive : si une carte a une voyelle sur une face, alors elle porte un nombre pair sur l'autre face. Il ne faut pas retourner de carte inutilement, ni oublier d'en retourner une.* » Confrontées à cette version dite « abstraite » de la tâche, les personnes interrogées commettent généralement des erreurs de raisonnement logique, ou des biais cognitifs, et seulement 10% arrivent à trouver la réponse correcte. Le choix le plus fréquent est « E » accompagné le plus souvent de « 4 ». Ce choix s'explique, d'une part, par le fait que les sujets se focalisent sur les items cités dans l'énoncé (voyelle et nombre pair), commettant ainsi un *biais d'appariement* et, d'autre part, ils cherchent à vérifier la règle (le choix du nombre pair), plutôt que de la réfuter (le choix du nombre impair), ce qui engendre un *biais de vérification*. La solution correcte est donc « voyelle et nombre impair » (E et 7), car le choix de la carte « voyelle » permet de vérifier si elle respecte ou non la règle d'avoir sur l'autre face un « nombre pair », et le choix de la carte « nombre impair » permet, si elle a une voyelle sur l'autre face, d'infirmer la règle. Il est inutile de retourner les deux autres cartes (4 et K) : la carte « nombre pair » peut avoir soit une voyelle et alors elle confirme la règle soit une consonne et alors il ne s'agit pas de la carte dont parle la règle ; quant à la carte « consonne », elle n'est pas concernée par la règle.

Malgré un taux bas de réussite, nous avons souhaité confronter tout de même nos élèves à la version abstraite et pour cela nous avons veillé à ce que la tâche soit adaptée à l'âge des élèves, et que la consigne soit la plus claire possible.

Précisons encore que la tâche de Wason fait partie des problèmes « bien-structurés » ou « problèmes-puzzle » (Kitchener, 1983, p.224) qui présentent une seule réponse, bonne ou mauvaise. En revanche, les problèmes « mal formulés », dits aussi « complexes », peuvent faire coexister plusieurs points de vue avec un degré de validité égal. Karen Strohm Kitchener, à l'origine de cette distinction, estime qu'en l'absence de problèmes complexes, le jugement réflexif n'est pas nécessaire, car les individus ne réfléchissent pas aux limites de leurs connaissances. Nous sommes en désaccord avec cette idée, car nous avons pu observer dans notre étude, dans les délibérations entre pairs, que de véritables moments de réflexivité se manifestent chez les élèves. Dans le groupe des élèves les plus âgés, on se met tout d'un coup à supposer l'existence de plusieurs réponses possibles au problème qu'on leur a demandé de résoudre. En voici l'illustration, qui montre qu'il s'agit bel et bien d'interroger les limites de la connaissance :

Elève : Ben moi j'ai juste l'impression que / (en)fin / au fur à mesure que j'entends les arguments à droite à gauche, mais j'ai peut-être l'impression (en)fin je peux me tromper, mais qu'il y a plusieurs réponses possibles je ne sais pas si c'est quelque chose d'envisageable parce que il y a des arguments qui sont logiques à droite et à gauche et d'autres qui sont illogiques à droite et à gauche

Le test prévoit trois temps, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 - Les trois temps du test

	Groupe test (GT)	Groupe contrôle (GC)
T1	Première passation du test → réponse individuelle	
T2	CRP (interactions)	Cours de logique (absence d'interactions)
T3	Deuxième passation du test → réponse individuelle	

Dans le groupe contrôle, les élèves étaient invités à suivre avec attention un exposé présenté par le chercheur portant sur des notions générales de logique, avec un focus sur le raisonnement hypothétique « si... alors » présent dans la tâche de sélection. Dans le groupe expérimental, les sujets ont participé à une délibération autour de la tâche proposée, guidés par un animateur, s'agissant de réfléchir collectivement à la tâche sans exigence de consensus. Les séances de CRP ont été filmées et retranscrites afin de faire l'objet de notre analyse.

- *Analyse des données*

Parmi les données recueillies et analysées, une partie seulement sera reprise et présentée dans le présent exposé. Nous comparons, dans une approche quantitative descriptive, les résultats obtenus par les deux groupes (GT et GC) aux deux tests : avant et après le temps T2.

- **Analyse quantitative du phénomène d'autocorrection**

- *L'autocorrection sous l'angle des résultats*

Dans le test individuel, les élèves avaient le choix, lors de la seconde réponse, de garder leur réponse initiale ou de la changer. Une position conservée est l'indicateur d'une absence de correction (bien que nous admettions que la correction aurait pu avoir lieu dans la tête de l'élève, sans qu'elle soit traduite sur la feuille du test). Un changement de réponse nous indiquera, selon

des critères que nous préciserons plus loin, la présence ou l'absence d'une progression et/ou d'une correction individuelle par rapport au résultat attendu.

Nous avons utilisé des moyens d'analyse quantitative afin d'identifier des tendances qui doivent bien évidemment être restituées dans leur contexte d'origine, et discutées. Ces résultats ne nous conduisent donc pas vers des vérités objectives, mais à partir d'eux nous pouvons envisager d'entreprendre de nouvelles recherches pour les appuyer, les nuancer ou les invalider.

Aucune réponse correcte n'a été enregistrée au niveau de la première passation (T1). Les résultats obtenus lors de la seconde passation (T3) nous montrent un contraste évident entre les deux groupes. Les élèves du GC, qui ont assisté passivement à un cours de logique (T2), n'ont pas trouvé la solution correcte. Trois élèves du GT ayant participé à la CRP (T2), toutes des filles, de la classe des « moyens » (15-16 ans), ont consigné la bonne réponse.

Bien que ces résultats nous renseignent rapidement sur la performance de ces trois élèves, ils excluent malheureusement tous les autres individus de notre analyse. C'est pourquoi nous avons regardé si les réponses individuelles ont changé entre les deux temps (T1 et T3) afin de savoir si un processus de correction a eu lieu ou non. Nous n'associons pas « réponse correcte » et autocorrection, car nous estimons qu'il y a autocorrection même si la réponse donnée est fautive. Ce qui importe c'est la capacité à douter d'une première réponse et à en proposer une autre qui se rapproche de celle valide.

- *Correction de la réponse initiale*

Regardons comment les élèves apportent ou non une nouvelle réponse lors de la deuxième passation du test, dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 - Autocorrection comme changement de la réponse initiale

Changement de réponse	Conditions		Total
	CRP (GT)	Cours Logique (GC)	
Oui	20	10	30
Non	15	23	38
Total	35	33	68

Les résultats montrent qu'au sein de la condition contrôle, les élèves qui gardent leur réponse initiale sont nettement plus nombreux (23) que ceux qui changent de réponse (10). Inversement, dans la condition CRP les élèves qui changent de réponses sont plus nombreux (20) que leurs camarades qui gardent leur réponse première (15), la différence étant moins marquée (le test du Chi2 donne cette différence comme significative à $p < 0,02$). Nous pouvons déduire à partir de ces données et dans le contexte étudié, que les élèves qui ont pu interagir avec leurs pairs ont été plus nombreux à changer leur réponse que les camarades en condition individuelle, même si ce changement ne les a pas amenés pour autant vers la solution correcte. Nous serions donc en droit de penser que la situation expérimentale conduit à l'autocorrection plus que la situation contrôle.

- *Progression, amélioration*

Nous nous intéressons maintenant aux progrès apportés par cette autocorrection. Pour cela nous avons répertorié dans un premier temps toutes les sélections de cartes, qui ont été réalisées : une dizaine de choix différents, tant dans la première que dans la seconde réponse.

Nous considérons qu'il y a progrès lorsque la seconde sélection de cartes ajoute par rapport à la réponse initiale soit le choix de la confirmation de la règle (la lettre E) soit le choix de la falsification (le chiffre 7), soit les deux (E et 7). Cela peut s'exprimer comme « aller vers » la réponse correcte.

Tableau 3 - Progrès observés chez les sujets qui ont changé de réponse

Progrès	Conditions		Total
	CRP (GT)	Cours Logique (GC)	
Absence de progrès	10	5	15
Progrès	10	5	15
Total	20	10	30

Observons grâce à ce tableau qu'environ la moitié des élèves (38 sur 68) gardent leur réponse initiale, c'est pourquoi nous considérons qu'ils ne progressent pas. En effet parmi les 30 élèves qui s'autocorrigent (20 du GT et 10 du GC), il y en a 15 qui ne progressent pas et 15 qui améliorent leur réponse. Nous observons que les élèves qui ont participé à la CRP progressent plus.

Pendant le tableau 3 nous montre aussi que sur 10 élèves qui ont changé leur réponse, appartenant au GC, 5 ont progressé et 5 n'ont pas progressé. Dans le GT, sur 20 élèves qui ont changé leur réponse, 10 ont progressé et 10 n'ont pas progressé. Par conséquent, notre résultat n'est pas significatif, car dans les deux conditions les élèves ont progressé avec le même ratio (50 %). Ce constat nous permettrait de dire qu'un taux d'autocorrection plus élevé, sous l'angle du résultat attendu, ne s'explique pas forcément par les échanges en CRP. La variable « sociale » ne semble pas apporter ici un plus par rapport à la variable « cognitive » prise toute seule.

Néanmoins les résultats confirment notre hypothèse selon laquelle quand on s'autocorrige on progresse. Nous avons vu aussi que participer à une CRP permet à plus d'élèves de s'autocorriger qu'en situation d'absence d'interactions. Enfin, l'autocorrection ne signifie pas toujours trouver la réponse correcte, mais elle permet néanmoins d'avancer vers.

- *La perception de l'autocorrection*

Ce niveau d'analyse fait la transition vers une approche qualitative. Nous avons souhaité savoir ce que pensent les élèves eux-mêmes de leur progrès, de leur correction. Les élèves ont été invités à répondre par écrit, à la fin de l'expérimentation, à trois questions ouvertes : 1. « As-tu l'impression que tu t'es corrigé et si oui, à quel moment précis ? » ; 2. « Qu'est-ce qui, selon toi, t'a permis ou t'aurait permis de te corriger ? » ; 3. « Après la séance que tu as vécue aujourd'hui, que penses-tu de l'autocorrection ? » Le tableau 4 ci-après présente les résultats de cette analyse.

Tableau 4 - Perception de l'autocorrection

<i>Je me suis autocorrigé</i>	<i>Conditions</i>		<i>Total</i>
	<i>CRP (GT)</i>	<i>Cours Logique (GC)</i>	
<i>Non</i>	7	19	26
<i>Oui</i>	27	14	41
<i>Total</i>	34	33	67

Les réponses nous ont permis de déterminer si les élèves estimaient s'être (auto)corrigés ou non. Malgré le fait que tous les élèves n'aient pas clairement répondu affirmatif ou négatif à cette question, nous avons néanmoins pu ranger chaque situation d'un côté ou de l'autre, sans trop d'ambiguïté. Nous citerons plus loin deux exemples de réponses qui ne se sont pas nettement prononcées en faveur d'une perception positive de l'autocorrection mais qui peuvent néanmoins en être associées. Nous pouvons donc dégager de notre étude de l'autoperception la tendance suivante : plus de la moitié des élèves déclarent s'être autocorrigés (41 sur 67) alors que 26 pensent qu'ils ne se sont pas corrigés. Rappelons-nous que l'analyse de la correction effective (issue des résultats du test) montrait une autocorrection (dans le sens d'un changement de réponse) chez 30 élèves (tableau 2) mais dont seulement 15 ont enregistré une progression (tableau 3). Nous déduisons donc que les élèves croient s'être corrigés, alors qu'en réalité ils ne l'ont pas fait. Face à ce constat, nous pourrions faire deux hypothèses : la première consiste à dire qu'il existe un écart entre la pratique déclarée et la pratique effective ; la deuxième est de dire que les élèves ne comprennent pas tous de la même manière l'autocorrection.

Nous pouvons regarder la répartition des perceptions de l'autocorrection selon les deux conditions (tableau 4), et voir que les élèves qui croient avoir fait de l'autocorrection sont plus nombreux dans le GT que dans le GC, alors que dans ce dernier ils sont plus nombreux que les autres à croire qu'ils n'ont pas fait de l'autocorrection (test chi 2, $p < .001$).

Il nous a semblé intéressant de regarder de plus près comment les sujets qui ont progressé ont pu évaluer leur propre autocorrection (tableau 5 ci-dessous).

Tableau 5 - Les sujets qui progressent et leur perception de l'autocorrection

<i>Progrès et perception de l'autocorrection</i>	<i>Conditions</i>		<i>Total</i>
	<i>CRP (GT)</i>	<i>Cours Logique (GC)</i>	
<i>Perception positive</i>	10	3	13
<i>Perception positive nuancée</i>	0	2	2
<i>Perception négative</i>	0	0	0
<i>Total</i>	10	5	15

Les résultats montrent que sur 15 élèves qui progressent, dont 10 en GT et 5 en GC, 13 déclarent s'être autocorrigés et 2 se prononcent en mettant des réserves. Regardons le cas de ces deux élèves : le premier doute de la pertinence du mot « correction » mais reconnaît le

changement dans sa réponse : « *Je ne sais pas si corriger serait le mot exact mais j'ai changé ma réponse à la question au moment du deuxième questionnaire* » ; le deuxième reconnaît avoir gagné en ouverture d'esprit : « *Lors de la deuxième feuille, j'ai un peu plus ouvert mon esprit et mis en place ce que j'avais écouté et compris* ». Nous constatons donc que parmi les élèves qui progressent aucun ne déclare ne pas s'être autocorrigé. Ce qui peut nous laisser supposer que le progrès chez les élèves qui ont participé à notre étude s'accompagne d'une confiance en leur propre progression.

- *Discussions et perspectives*

L'analyse quantitative ne nous permet pas d'examiner avec pertinence l'écart potentiel entre la pratique déclarée (réponse au questionnaire) et la pratique effective (les résultats aux tests). Une des explications consiste à dire que l'autocorrection évaluée d'après le changement de réponse n'apparaît que simplement sous l'angle du résultat. Or tous les processus de régulation sous-jacents, qui peuvent impliquer « *des connaissances spécifiques, des expériences personnelles, des hypothèses, des valeurs et des croyances, qui donnent du sens aux jugements portés* » (Gagnon, 2011), se trouvent ainsi écartés. Par conséquent, elle ne rend pas possible l'examen de la mobilisation des attitudes comme l'ouverture d'esprit, la remise en question ou le doute, la capacité à être attentif à sa propre pensée et l'évaluer, à manifester une vigilance par rapport à l'erreur, à apprécier la valeur des idées des autres, à s'investir activement dans une recherche, etc.

Dans la prolongation de cette étude, on pourrait interroger le lien entre les élèves qui doutent et ceux qui s'autocorrigent en progressant. Pour cela il nous semble utile d'analyser les interactions, avec une approche qualitative, afin d'identifier via la modélisation les traces que le sujet laisse dans la co-énonciation sur ses états de certitude ou de doute.

Conclusion

Dans nos analyses, nous avons cherché à observer les effets d'un dispositif, la CRP, dont nous faisons l'hypothèse qu'il favoriserait l'autocorrection. Si l'on tient compte des conditions de réalisation de notre étude et du nombre restreint de participants, nos résultats nous permettent de valider partiellement et provisoirement nos hypothèses initiales :

- hypothèse 1 : en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui interagissent en CRP obtiennent des résultats différents de ceux obtenus par les élèves privés d'échanges ;
- hypothèse 2 : ces résultats montrent que les élèves en condition CRP changent davantage de réponses par rapport à leurs camarades en condition individuelle. Trois élèves du groupe test ont trouvé la bonne réponse en s'autocorrigé. Néanmoins tout changement de réponse n'est pas le signe d'une progression. Enfin la progression constatée a lieu avec le même ratio dans les deux groupes.

L'analyse quantitative ne nous permet pas de conclure sur un effet de la CRP sur la progressivité des élèves. Mais nous pouvons affirmer que la pratique de la CRP a une influence sur la mise en œuvre de l'autocorrection chez les élèves. Il faudrait poursuivre l'analyse, avec une approche qualitative, pour obtenir plus d'éclairages sur le rôle de la CRP dans la progressivité des élèves.

Ces résultats confirment que donner une place importante à l'autocorrection, et exercer celle-ci dans un contexte dialogique et interactionnel comme celui de la CRP, a des effets positifs sur la progressivité des élèves et plus particulièrement sur leur capacité à se questionner et produire une argumentation heuristique.

Bibliographie

- AGOSTINI M. (2007), « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », *Diotime*, n°33, Repéré le 19 mai 2014 à <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>
- BOIMARE S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.
- DANIEL M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DEWEY J. (1967), *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France
- DEWEY J. (1986/1997), *How we think*, Mineola, New York, Dover Publications, Inc.
- GAGNON M. (2011), « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Recherches qualitatives*, n°30(2), p.122-147.
- JAMES W. (1907/1981), *Pragmatism*. Indianapolis, Cambridge, Hackett Publishing Company.
- KITCHNER K.S. (1983), « Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition, A Three-Level Model of Cognitive Processing », *In Human Development*, n°4/26, p.222-232.
- LIPMAN M. (1991/2003), *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2^e édition.
- LIPMAN M. (2006), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2^e édition, traduit par Nicole Decostre.
- MEIRIEU P. (s.d.), *Petit dictionnaire de pédagogie*, repéré le 31 juillet 2014 à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- MOSHMAN D. & GEIL M. (1998), « Collaborative Reasoning: Evidence for Collective Rationality », *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 52, repéré le 7 février 2013 à <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/52>.
- PEIRCE C.S. (1877), « The Fixation of Belief », *Popular Science Monthly* 12 (November), p.1-15.
- PEIRCE C.S. (2002), *Œuvres philosophiques, Volume I. Pragmatisme et pragmatisme*, Paris, Éditions du Cerf.
- SASSEVILLE M. (2013), *Communauté de recherche philosophique et éducation*, repéré le 4 août 2014 à <http://philoenfant.org/2013/04/14/>
- SHARP A.M. & Philosophy Documentation Center (2004), « And the Children Shall Lead Them », *International Journal of Applied Philosophy*, n°18(2), p.177-187.
- WASON P.C. (1966), « Reasoning », *New horizons in psychology* 1, B.M. Foss, Harmondsworth, Penguin.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, traduction de F. Sève.

L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique

Valérie Saint-Dizier de Almeida,
Antonietta Specogna & Christophe Luxembourger¹

Résumé

L'article traite de l'animation en discussion à visée philosophique (DVP). À l'instar des psychologues ergonomes, nous posons que former à une activité communicationnelle, en l'occurrence à l'animation de discussions à visée philosophique, suppose en amont de comprendre ce que les acteurs/animateurs sont amenés à faire dans ce type d'activité et comment ils s'y prennent. Pour comprendre en quoi consiste l'animation en DVP et identifier des styles d'animation, nous proposons d'étudier neuf DVP transcrites impliquant trois enseignants d'école élémentaire. Les modèles et méthodologies que nous utilisons sont présentés. Notre cadre emprunte à la psychologie sociale, à la psychologie ergonomique et aux sciences du langage. Nous étudions le rôle des enseignants dans la distribution des prises de parole, dans la structuration fonctionnelle de l'activité et nous identifions les fonctions que leurs comportements leur permettent d'accomplir. À partir des résultats nous parvenons à identifier des styles d'animation.

Étudier la pratique enseignante peut s'effectuer de diverses manières. Pour ce qui nous concerne, nous choisissons une entrée spécifiquement en lien avec la gestion de la communication en classe. Pour cela, nous étudions des échanges langagiers produits en situation de discussions à visée philosophique.

Inscrits dans le champ de la psychologie ergonomique, nous posons que comprendre une activité professionnelle, en l'occurrence l'animation de discussions à visée philosophique, requiert en amont de cerner ce que les acteurs, en particulier les animateurs, sont amenés à faire dans ce type d'activité et comment ils s'y prennent. Nous allons privilégier ici l'étude de la transcription de comportements langagiers produits en discussion à visée philosophique (DVP), ce qui nous amènera à réfléchir le style d'animation engagé par chaque enseignant.

Le style de l'animateur peut être défini comme la façon de s'approprier un ou plusieurs aspects d'une méthode ou un ou plusieurs types d'interventions et de bricoler (au sens positif de bricolage² de Lévi-Strauss, 1962) quelque chose de neuf par rapport à telle ou telle méthode dans un itinéraire personnel et évolutif. Il faut préciser également que l'enseignant se forge un style dont les modalités d'interventions dépendent de l'évolution des habiletés sociocognitives du groupe et se réfère à des méthodes dont celui-ci s'est approprié un ou plusieurs aspects selon un itinéraire personnel évolutif jusqu'à créer soi-même son propre modèle. Ce style serait adapté à la fois à sa personnalité, adapté au groupe dont il fait partie et adapté aussi à son cheminement dans une pratique. C'est l'articulation entre le style et la méthode employée qui fait l'originalité d'une pratique.

En s'inspirant des travaux princeps sur le leadership (Lewin, Lippitt & White, 1960), on peut envisager un style plus ou moins autoritaire qui peut s'exprimer, en référence cette fois aux travaux de Bales (1972), au niveau de la sphère socio-émotionnelle et au niveau de la sphère de la tâche.

¹ Valérie Saint-Dizier de Almeida, maître de conférences HDR en psychologie ; Antonietta Specogna, maître de conférences en psychologie ; Christophe Luxembourger, maître de conférences en psychologie - Laboratoire Interpsy, Université de Lorraine.

² Celui qui « bricole » est celui qui s'arrange avec les moyens du bord pour mener à bien son projet et qui conçoit des outils à la mesure de la tâche envisagée.

Pour l'identification de styles, nous proposons d'étudier la distribution des communications, l'architecture fonctionnelle de l'activité et les actions opératoires accomplies par les enseignants. Nous montrerons que les analyses ainsi conduites offrent un meilleur aperçu de l'activité communicationnelle enseignante dans ce type de contexte classe et permettent d'établir des comparaisons entre enseignants et d'identifier des styles d'animation.

La première partie est consacrée à la présentation de la méthodologie et son fondement théorique, la deuxième présente le corpus de données et ses caractéristiques, la troisième restitue les résultats d'analyse.

1. Problématique, cadre théorique et méthodologique

Dans cette partie, nous restituons le dispositif méthodologique et son cadre théorique utilisés pour l'étude de neuf DVP produites en école élémentaire. Cette recherche est soutenue par la Maison des Sciences de l'Homme de Lorraine (opération 2LAPRE³). Nous nous intéressons à ce que font les enseignants pour le développement des échanges langagiers au cours des DVP. Inscrits dans le cadre d'une approche interactionniste et systémique de l'activité, l'étude des comportements enseignants requiert que les interactions langagières soient investies dans leur ensemble ; en effet, la fonction d'un comportement ne peut s'apprécier qu'au regard de l'impact qu'il a généré dans l'espace de travail.

Les méthodes d'analyse des comportements langagiers reposent sur des théories et modèles développés en psychologie sociale, en psychologie ergonomique et en sciences du langage. Elles permettent d'investir l'activité enseignante sous trois angles. En l'occurrence, nous procédons 1) à l'étude de l'implication enseignante dans la distribution des prises de parole ; 2) à l'étude de la structuration de l'activité et de la contribution des enseignants à cette construction et 3) à l'identification des fonctions opératoires réalisées par les enseignants.

■ La distribution des communications

Cette étude va permettre d'approcher la façon dont les productions langagières se distribuent sur les participants et la forme d'animation qui en découle. En employant les termes de Colletta (2004), il s'agira de cerner le cadre participatif propre à ce type d'interaction. Le cadre participatif désigne « *les rôles interlocutifs actualisés durant une interaction (...) : qui est locuteur à l'instant t de l'interaction, qui est interlocuteur ? Qui devient locuteur à l'instant t1 ? Tous les participants participent-ils activement aux échanges ? Y a-t-il apparition d'interactions parallèles ?* » (Colletta, 2004, p.27).

Pour cette investigation nous nous inspirons des formalismes et schémas utilisés dans les années 50-60 en psychologie sociale pour l'étude des réseaux de communication – pour une synthèse nous renvoyons à Flament (1965). Une première étude du corpus a conduit à affiner notre méthodologie d'analyse. Nous avons intégré la notion de Boucle Conversationnelle (BC). Les BC sont des structures conversationnelles qui apparaissent assez régulièrement dans les activités scolaires (Specogna, 2013). Une BC est une séquence produite par deux locuteurs qui prend place dans un polylogue. Une BC comporte plusieurs interventions – l'intervention est la plus grande unité monologique (Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubbattel & Schelling, 1985). Une BC s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC. Nous avons en outre affiné la notion de BC en distinguant les BCEE qui sont des BC impliquant un enseignant et un élève, des BCNE qui sont des BC impliquant uniquement des élèves (en général deux voire trois). Nous considérons également le nombre d'interventions par BC.

³ 2LAPRE : Langage Logique Activité Pratique Réflexivité École.

■ **L'architecture fonctionnelle de l'activité collective**

L'étude de la dimension fonctionnelle de l'activité consiste à identifier des phases et séquences qui reflètent le processus de résolution dans sa dimension chronologique. Cette investigation repose sur la thèse selon laquelle la communication possède une organisation, une structure qui se façonne au gré des productions langagières (Kostulski & Trognon, 1998) et que cette structuration dépend de l'activité dans laquelle elle prend place. Elle est ainsi dépositaire de composants opératoires (De Almeida & Saint-Dizier de Almeida, 1998 ; Trognon, Saint-Dizier de Almeida & Grossen, 1999). Ces structures prennent forme discursivement sous la forme d'une succession de composants articulés linéairement ou hiérarchiquement à d'autres. Pour rendre compte de cette structuration et identifier la participation des enseignantes à cette activité architecturale, nous procédons à une analyse structuro-fonctionnelle fondée sur le modèle de Genève (Roulet *et al.*, 1985).

■ **Les fonctions opératoires accomplies**

Il s'agit d'étudier les comportements enseignants en employant une étude prospective de façon à identifier les fonctions opératoires accomplies. Plus précisément, cette pratique, classique en psychologie ergonomique, consiste à segmenter des unités langagières (généralement de l'ordre de l'intervention c'est-à-dire la plus grande unité monologique) et à leur affecter une fonction opératoire. Les fonctions doivent au préalable être répertoriées dans un système de catégories que l'on peut également nommer grille. La grille doit être créée en amont relativement aux spécificités du corpus à analyser, mais doit rester suffisamment générique pour que des comparaisons entre DVP soient réalisables. L'identification des fonctions ou actions opératoires repose sur un processus inductivo-déductif : inductif dans le sens où l'analyse repose sur une étude des communications et déductif car elle est orientée par la grille qui capitalise « les contenus de l'activité attendue dans la réalisation de la tâche » (Rogalski, 1998, p.43). L'affectation d'une fonction requiert un travail inférentiel du chercheur basé sur le comportement transcrit, sur le but supposé être poursuivi par l'enseignant dans ce contexte classe et à ce moment de l'interlocution et aussi sur les réactions faisant suite au comportement enseignant. Notre analyse est donc dialogique ; dans le sens où les réactions des élèves contribuent à l'accomplissement et à l'identification des fonctions opératoires.

2. Les données : neuf DVP en école élémentaire

Nous disposons de neuf DVP authentiques extraites du corpus capitalisé par Auriac-Slusarczy & Fraczak (2011-2014). Elles ont été conduites par trois enseignantes.

Pour la conduite des DVP, les enseignantes⁴ se réfèrent à la méthode Lipman. E3 est déjà formée à cette pratique. E1 et E2 sont novices. Leur formation s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps les formateurs les ont invitées à utiliser la lecture jeunesse pour faire émerger des questions à visée philosophique. Dans un second temps, ils leur ont communiqué des consignes et des conseils relatifs à l'animation des discussions à visée philosophique, comme favoriser la curiosité, approfondir les mots chargés conceptuellement, faire une animation libre avec si possible des reformulations, ne pas tenter de coincer les propos, laisser aller les prises de parole, faire trois mini synthèses dans une discussion, ne pas hésiter à intervenir pour donner son point de vue, ne pas être moralisatrice. Aucune obligation n'a été donnée quant au style d'animation à adopter. Les enseignantes sont libres de le choisir sur la base des informations données en cours de formation. Évidemment, chaque enseignante connaît ses élèves, leur fonctionnement en classe et a agi quelque temps après la rentrée scolaire soit quand des habitudes de travail en groupe classe ont été prises. Aussi, les difficultés potentielles liées à la gestion de la classe ne sont pas un barrage à ces mises en situation.

⁴ Pour les distinguer, nous les nommerons E1, E2 et E3.

Indications sur les discussions enregistrées et analysées

L'enseignante	Ancienneté	PEMF	Précisions chronologiques sur les DVP étudiées	Niveau classe
E1	2 ans	non	11 ^{ème} DVP : « effort » 23 ^{ème} « partager » 24 ^{ème} « tomber malheureux »	CP
E2	11 ans	non	11 ^{ème} « œuf-poule » 20 ^{ème} « police » 21 ^{ème} « sécurité »	CE1-CE2
E3	24 ans	oui	11 ^{ème} « argent » 17 ^{ème} « vie prêtée » 18 ^{ème} « bagarre »	CM2

(PEMF : Professeur des Ecoles – Maître Formateur)

Ainsi, en amont de chaque DVP, une séance a été consacrée à la production de questions philosophiques amorcées en utilisant des albums jeunesse comme support. En fin de séance, une question a été choisie démocratiquement par la classe (ce sont des questions du type : est-ce que la vie est prêtée ou donnée ? À quoi ça sert de partager ? Qu'est-ce qu'un ami ? Qu'est-ce qu'être libre ? Faut-il toujours dire la vérité ?). La question choisie va permettre d'amorcer une séance consacrée à la discussion à visée philosophique et animée par l'enseignante, objet de notre investigation.

3. Les résultats

■ Distribution des communications

- *Nombre et composition des boucles conversationnelles*

DVP	E1 Cours Préparatoire (CP)			E2 Cours Élémentaire 1 ^{ère} et-2 ^{ème} année (CE1-2)			E3 Cours Moyen 2 ^{ème} année (CM2)		
	Effort	Partager	Tomber malheureux	Oeuf-poule	Police	Sécurité	Argent	Vie prêtée	Bagarre
Nombre de BC	55	52	85	18	47	61	31	32	48
Nombre moyen d'interv/BC	3,98	5,76	5,91	14,5	10,91	10,01	15,48	6,15	6,04
Écart-type	2,97	3,95	3, 21	10,44	7,46	7,77	11,55	4,29	4,62

Tableau 1 - Nombre de BC et le nombre moyen d'interventions par BC

Chaque séance est limitée dans le temps (aux alentours d'une heure). Sur des durées similaires, on observe que le nombre de BC est plus important en CP qu'en CE1-2 et CM2 et que le nombre d'interventions par BC est moindre en CP qu'en CE1-2 et CM2.

Ainsi en CP les échanges avec l'enseignant restent brefs et ce, quel que soit l'élève impliqué (en effet l'écart-type est faible). Dans les autres classes, le nombre de BC produit est moins important et le nombre d'interventions par BC est plus conséquent. On note que certaines discussions (« œuf-poule » et « argent ») ont suscité à la fois des BC brèves et des BC très longues (ce qui se traduit par un écart-type élevé). On observe par exemple dans la discussion « argent » que les BC longues comportent des désaccords voire des disputes qui ont suscité des réactions en cascade. Pour « œuf-poule », l'enseignante teste une nouvelle technique. Ce n'est pas elle qui affecte les prises de parole mais deux élèves vont s'en charger successivement. On note que si l'affectation est prise en charge par des élèves, dans les faits, elle n'est pas vraiment mise en œuvre. On assiste alors à de nombreuses prises de parole spontanées au sein d'une même BC, ce qui explique les longueurs observées.

Généralement, les plus longues BC sont produites par la classe de CE1-CE2, une classe de zone prioritaire. En CM2, en moyenne, les BC comportent une intervention de plus, comparées à celles produites en CP.

- *Les boucles conversationnelles entre élèves versus entre enseignant et élève*

Boucles conversationnelles		E1 / CP	E2 / CE1-2	E3 / CM2	Total
BCEE	oi	156	42	71	269
	ei	120,67	79,19	69,14	
BCNE	oi	36	84	39	159
	ei	71,33	46,81	40,86	
Total		192	126	110	428

Tableau 2 - Nombre de S2E et de SNE par classe ou enseignant

Légende : BCEE = boucle conversationnelle impliquant un élève et l'enseignant
 BCNE = boucle conversationnelle impliquant plusieurs élèves
 oi renvoie aux effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques

Les occurrences de BCEE versus BCNE varient d'un enseignant à l'autre et de manière significative ($\chi^2(2) = 74.99, p < .01$).

Dans les discussions conduites par E1, on note une surreprésentation des échanges entre enseignants et élève, et en revanche une sous-représentation des échanges entre élèves. Le phénomène s'inverse pour les discussions conduites par E2. L'étude du corpus révèle que E1 est très autoritaire concernant les prises de parole. Elle n'accepte pas les prises de parole intempestives et recadre systématiquement. Les règles ont été posées en amont explicitement « alors vous vous rappelez, on lève le doigt », elles doivent être respectées. E2 ne fonctionne pas de la même façon, si les règles ont été posées à un moment donné, elle accepte les écarts, en reprenant éventuellement la main à la fin de l'échange.

- *Contribution des enseignantes à la structuration de l'activité*

- *Le cas d'une planification induite par la nature des productions émises*

Les phases sont initiées par l'enseignante. C'est à partir ou en fonction de la nature des productions (des arguments pour, des arguments contre, des exemples factuels, contre-factuels...) émises au cours d'une phase de manière successive par différents enfants, que l'enseignante à un moment donné, va susciter des productions d'une autre nature et ce faisant, va concourir à l'émergence d'une nouvelle phase. Par exemple dans la discussion « partager »,

les élèves débutent en énonçant des arguments « pour le partage » illustrés d'exemples contre-factuels. Cela conduira plus tard l'enseignante à les inciter à produire des exemples factuels et à évoquer des arguments « contre le partage ».

- *Le cas d'une planification induite par la qualité des idées produites*

Le cas d'une planification avec ressources internes à l'interaction. Ici ce n'est pas la nature des éléments discursifs qui guide l'enseignante, mais la signification des idées produites par les élèves. Par exemple dans la discussion « police », l'étude des idées produites par les élèves va la conduire à évaluer la pertinence de la question amorce et à suggérer de nouvelles questions davantage propices à la discussion.

- *Le cas d'une planification induite par des propos hors sujets*

L'enseignante participe à la structuration de manière très indirecte. Elle intervient lorsque les élèves dérivent, ne traitent plus vraiment de la question amorce. Dans ce type de contexte, les formules qu'elle utilise sont très génériques de type « vous vous rappelez la question de départ ? » Ce type de relance conduit généralement les élèves à initier de nouvelles phases. Ces relances ont de fait une incidence sur l'architecture de l'activité.

- ***La fonction opératoire des comportements communicationnels enseignants***

La grille que nous avons construite pour le corpus DVP permet d'avoir un aperçu de l'activité communicationnelle enseignante dans ce type de contexte classe. Concernant les interventions adressées au collectif, généralement elles ont pour but d'initier de nouvelles phases de production, de soumettre des consignes de travail... Les interventions réactives qui s'adressent à la classe ou à un groupe d'élèves, visent à remettre de l'ordre, à participer à la dissolution d'un conflit, à rappeler des consignes de travail... Les interventions réactives qui s'adressent à un élève s'inscrivent généralement dans la sphère de la tâche, certaines contribuent à l'intelligibilité des propos des élèves par exemple en reformulant leurs dires ou en leur demandant de reformuler eux-mêmes ; d'autres leur permettent de susciter des approfondissements, des réflexions par exemple en soumettant des déductions produites à partir du discours de l'élève ou en demandant des généralisations, une argumentation, etc. Pour plus de détails, nous renvoyons à la grille (cf. annexe). Annexe absente

Pour pouvoir opérer des comparaisons entre enseignantes, les catégories de la grille ont été intégrées à un système de métacatégories. Pour créer ce système, nous nous sommes inspirés des travaux de Bales (1972) et du modèle de Genève (Roulet *et al.*, 1985). Nous retenons de Bales la distinction entre les interventions qui ont une incidence sur la sphère de la tâche et celles qui s'inscrivent dans la sphère socio-émotionnelle et également la distinction entre les interventions qui constituent des apports et celles qui constituent des demandes. En référence au modèle de Genève, nous distinguons : 1) les interventions adressées au collectif, 2) celles qui s'adressent à un groupe d'élèves, 3) celles adressées à un élève en particulier. Nous distinguons également les interventions qui initient de nouvelles phases dans le cours de l'activité (interventions initiatrices et réactives initiatrices) et celles qui s'insèrent dans des phases existantes (interventions réactives).

<i>Actions opératoires</i>				<i>E1 (CP)</i>		<i>E2 (CE1-2)</i>		<i>E3 (CM2)</i>	
				<i>oi</i>	<i>ei</i>	<i>oi</i>	<i>ei</i>	<i>oi</i>	<i>ei</i>
<i>Interventions initiatives ou réactives initiatives adressées au collectif</i>	Gestion organisationnelle-émotionnelle			71	39.47	15	33.46	27	40.07
	Gestion de la tâche	Apport		29	18.16	7	15.40	16	18.44
		Demande		41	28.99	6	24.58	36	29.43
	Gestion organisationnelle-émotionnelle			192	288.13	389	244.31	244	292.56
<i>Interventions réactives adressées à un groupe d'élèves ou à un élève</i>	Gestion de la tâche	Rendre intelligible	Apport	162	122.24	54	103.65	134	124.11
			Demande	46	54.13	52	45.90	57	54.97
	Gestion de la tâche	Guider, assister, approfondir	Apport	21	19.91	1	16.88	35	20.21
			Demande	89	79.98	28	67.82	112	81.21

Tableau 3 - Occurrences des actions opératoires par métacatégorie
Légende : oi renvoie aux effectifs observés ; ei, aux effectifs théoriques

Nous observons que les trois enseignantes à travers leur comportement ont permis l'accomplissement de toutes les fonctions opératoires répertoriées ; ce qui diffère d'un enseignant à l'autre, ce sont les occurrences des différentes fonctions opératoires. Les différences d'occurrences entre enseignants sont d'ailleurs significatives : $\chi^2 (14) = 298.8259, p < .01$

■ **Identification de styles d'animation**

Les pratiques différentes nous invitent à envisager différents styles d'animation possibles.

- Un style autoritaire qui peut se matérialiser :
 - o dans la sphère socio-émotionnelle par une gestion stricte des prises de parole (les élèves ne peuvent parler que si l'enseignant les y autorise ; les échanges spontanés entre élèves sont stoppés) ;
 - o dans la sphère de la tâche par la planification de l'activité basée sur un schéma préconçu et par des interventions réactives exigeant des formulations correctes d'un point de vue grammatical.
- Un style plus démocratique marqué :
 - o dans la sphère socio-émotionnelle par l'acceptation d'échanges spontanés entre élèves ;
 - o dans la sphère de la tâche par une planification portée par l'enseignant mais induite par les productions des élèves (interventions réactives, initiatives adressées au collectif).
- Un style davantage « laisser-faire » :
 - o qui se matérialise au niveau de la planification de l'activité par peu d'interventions adressées au collectif à l'exception de quelques formulations génériques du type « vous vous souvenez de la question ? », produites lorsque les élèves s'éloignent de la question amorcée ;
 - o à noter qu'au niveau de la sphère socio-émotionnelle, l'enseignant peut désigner un élève chargé de l'allocation des prises de parole.

• **L'enseignante 1**

E1 intervient de manière importante au niveau de planification de l'activité collective tant dans la sphère relationnelle que dans la sphère de la tâche. Ces consignes collectives semblent avoir été suffisantes pour ne pas à avoir à réintervenir localement pour rectifier des comportements d'élèves (on note en effet une sous-représentation des interventions réactives destinées à gérer

la sphère socio-émotionnelle : 192). On note beaucoup d'apports pour rendre intelligibles les propos des élèves.

- *L'enseignante 2*

Les interventions adressées au collectif qu'elles s'inscrivent dans la sphère de la tâche, ou dans la sphère socio-émotionnelle sont sous-représentées. En revanche et cela peut constituer une conséquence, les interventions s'adressant à quelques élèves et ayant pour fonction de remettre de l'ordre (sphère socio-émotionnelle) sont très nombreuses. On note aussi une sous-représentation des interventions réactives inscrites dans la sphère de la tâche adressées à un élève, à l'exception des interventions ayant pour fonction d'obtenir une clarification des propos.

- *L'enseignante 3*

L'activité collective s'opère sans que E3 ait besoin d'intervenir pour gérer la sphère socio-émotionnelle. Le collectif est manifestement en mesure de prendre en charge cette activité organisationnelle et de gestion socio-émotionnelle. On note en revanche une surreprésentation des demandes visant des approfondissements. Cette surreprésentation est due à une option prise par l'enseignante. Elle s'est fixé pour tâche de transcrire les productions des élèves. De fait lorsqu'elle dit à voix haute ce qu'elle est en train d'écrire, cela conduit souvent les élèves, à reformuler de manière plus concise, à approfondir, etc.

Aussi, au vu des critères énoncés et des analyses effectuées, nous pouvons voir que si l'enseignante 1 s'inscrit dans un style plutôt autoritaire, l'enseignante 3 s'inscrit quant à elle dans un style plus démocratique. L'enseignante 2, elle, fait exception : on pourrait penser qu'elle s'inscrit dans un style plutôt autoritaire au vu des interventions pour remettre de l'ordre, cependant ceci est notamment dû aux caractéristiques de sa classe et de ses élèves. Elle va plutôt osciller entre un style autoritaire et un style démocratique. Quant à l'enseignante 1, non seulement elle débute dans ce type d'activités scolaires mais, qui plus est, elle a un public de CP aussi, elle peut très bien être portée par l'idée que les élèves de CP ont davantage besoin de cadres pour avancer dans leur scolarité et ces cadres s'obtiennent par une structuration forte de l'activité.

Conclusion

Nous observons dans le cadre de l'emploi de la méthode Lipman, que les pratiques enseignantes varient. Si les grandes catégories de fonctions opératoires apparaissent chez les trois enseignantes, leurs occurrences varient de manière significative d'une enseignante à l'autre. On observe que E1 intervient plus au niveau du collectif, E2 et E3 davantage au niveau individuel ; E1 et E2 participent activement à la structuration de l'activité, E3 tend à s'effacer. Si des pratiques différentes ont émergé, il n'en demeure pas moins que les consignes d'animation ont été pour la plupart respectées.

Ainsi les consignes propres à la méthode Lipman ont autorisé l'accomplissement de différentes pratiques. Ainsi chaque enseignante a pu adapter cette méthode relativement à ses attentes, à ses valeurs, aux caractéristiques de sa classe et de ses élèves et aux circonstances sociales dans le ici et maintenant – en reprenant l'expression à Lucy Suchman (1987).

À ce niveau une question se pose. Un style serait-il plus propice qu'un autre à l'émergence de philosophèmes ? – les philosophèmes sont des raisonnements collectifs propres au DVP au cours desquels une idée prend la forme d'un concept (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). L'analyse de ces neuf discussions produites dans ce sens par Gabriela Fiema (2014) révèle que du point de vue des raisonnements collectifs produits, les neuf discussions ne révèlent pas de différences significatives. Plus précisément, au sein de chaque DVP, on observe l'émergence de plusieurs philosophèmes.

On peut alors se poser la question de l'efficience, ce qui revient à rapporter l'efficacité, au coût engendré par la pratique. En d'autres termes, un style d'animation serait-il, pour l'enseignant, moins coûteux cognitivement qu'un autre ? Ce type de réflexion constituera la suite de cette opération de recherche. Il nous conduira par exemple à investir des dysfonctionnements (par exemple, le cas où une enseignante en situation de DVP, capitule et demande de l'aide). Il s'agira alors d'opérer cette fois des analyses interlocutoires beaucoup plus fines et de recourir à d'autres données, comme les entretiens d'explicitation tels que les conduit Isabelle Vinatier (2012). Il s'agira enfin d'apprécier de quelles façons ces résultats pourront être exploités à des fins de formation.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZY E. & FRACZAK L. (2011-2014), *Programme : projet structurant en SHS*, Projet subventionné par la Région Auvergne, Convention 939.92-65731/19474.

AURIAC-SLUSARCZY E. & FIEMA G. (2013), « Raisonner et discuter. Définitions et principe d'étude pragmatique du corpus », *Cahiers du LRL*, n°5, p.41-74.

BALES R.F. (1972), « Rôles centres sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre », *Psychologie sociale*, A. Levy A, Paris, Dunod, 1972, p.263-277.

COLLETTA J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant. Corps, langage et cognition*, Hayen, Mardaga.

DE ALMEIDA J. & SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (1998), « Conception Assistée par le Dialogue : des interactions verbales aux règles de fonctionnement du pilote d'un multi-robot », *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, K. Kostulski & A. Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

FIEMA G. (2014), « Le philosophème ou comment les élèves construisent collectivement le raisonnement pendant les DVP », Colloque international - *Les discussions à visée philosophique : quel regard des sciences humaines et sociales*, Clermont-Ferrand, 2-4 juin 2014.

FLAMENT C. (1965), *Réseaux de communication et structures de groupe*, Paris, Dunod.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1998), « Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale », *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, K. Kostulski & A. Trognon, Presses Universitaires de Nancy, p.59-101.

LEONTIEV A.N. (1972), *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

LEVI-STRAUSS C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

LIPMAN M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEWIN K., LIPPITT R. & WHITE R.K. (1939), « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates », *Journal of social psychology*, n°10, p.271-301.

ROULET E., AUCLIN A., MOESCHLER J., RUBBATEL C. & SCHELLING M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.

SPECOGNA A. (2013), « Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.

TROGNON A., SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. & GROSSEN M. (1999), « Résolution conjointe d'un problème arithmétique ou comment décrire des cognitions distribuées dans la conversation ? », *Apprendre dans*

l'interaction : analyse des médiations sémiotiques, M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon, Nancy, Presses Universitaires de France, p.119-139.

ROGALSKI J. (1998), « Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques », *Communications interactives dans les groupes de travail*, Nancy, K. Kostulski & A. Trognon, Presses Universitaires de Nancy, p.27-58.

SUCHMAN L.A. (1987), *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

VINATIER I. (2012), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*, Toulouse, Octarès.

Annexe

Grille répertoriant les fonctions opératoires accomplies au cours des DVP analysées.

<i>Interventions initiatives (qui initient des phases) ou réactives initiatives (qui initient des phases mais sur la base de ce qui a déjà été produit) adressées au collectif</i>	Apport : énonce une question	
	Apport : rappelle la consigne	
	Apport : fait une synthèse	
	Apport : (pré) clôture la séance	
	Demande de (pré) clôturer	
	Demande de faire une synthèse	
	Demande des prises de parole	
	Demande d'énoncer ou de se remémorer la question	
	Oriente vers un autre registre (généralité, factuel...)	
<i>Interventions réactives adressées au collectif ou à un groupe d'élèves</i>	Rappelle la consigne	
	Oriente vers un autre registre	
	Demande des approfondissements	
	Apporte une information	
	Gère la dimension socio-émotionnelle-organisationnelle (conflit, humour, rappel à l'ordre, rappel de consignes...)	
<i>Interventions réactives adressées à un élève</i>	Affecte la parole	
	Concourt à rendre intelligible (cas où la production de l'élève n'est pas suffisamment claire, précise, correctement formulée...)	Apport : Informe d'un terme adéquat
		Apport : rectifie une erreur de formulation, une erreur grammaticale
		Apport : clarifie le discours
		Demande de clarifier le discours
		Demande de rectifier une formulation, une erreur grammaticale
		Demande une formulation adaptée
		Demande des informations complémentaires
	Ratifie (via la réitération d'une proposition ou d'un segment, un phatique)	
	Guide, assiste, approfondit (cas où la production de l'élève est bien comprise)	Apport : soumettre une déduction
		Demande d'approfondir dans le même registre
Oriente vers un autre registre		

Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire

Aline Auriel¹

Résumé

À travers cet article, nous proposons une modélisation de la discussion à visée philosophique (DVP) en tant que situation de communication particulière, afin d'appréhender le fonctionnement de la communication au sein de ces espaces de pensée collective. Nous nous plaçons dans une approche systémique-constructiviste-interactionniste, mettant en avant l'importance d'une vision globale de la communication, plutôt que de se centrer sur chaque échange. Cette vision nous permet de décrire le fonctionnement des interactions animateur-élève et élève-élève, au sein de la DVP ; ainsi que de répertorier les éléments à prendre en compte lors de l'analyse, tels que le macro-contexte de la DVP, par exemple.

La discussion à visée philosophique (DVP), qui se déroule lors des ateliers-philo, est un genre d'oral particulier possédant des caractéristiques représentatives. Sa principale caractéristique est le fait que les participants ont un but commun, explicite, qui est de répondre à une question, résoudre un problème (par exemple, *à quoi ça sert de partager ?*). De par cette finalité, la DVP est interactive et propice à la collaboration puisque les interlocuteurs s'interrogent et travaillent à la résolution d'un problème de façon collective ; alors que dans une conversation ou un débat ordinaire, ils échangent des paroles de façon autonome, sans avoir nécessairement à collaborer. Nous nous intéressons aux DVP dans un contexte scolaire où l'enseignant, détenteur du savoir, sort de ce rôle habituel afin de favoriser et encourager les questionnements et réflexions des élèves.

Pour pouvoir analyser la discussion à visée philosophique, il nous semble important d'établir un schéma de la communication appliqué à ce genre d'oral particulier afin d'en comprendre le fonctionnement. En cela, nous rejoignons les observations de Bruno Ollivier qui reconnaît que l'« ambition d'une théorie globale de la communication paraît aujourd'hui démesurée et irréaliste » (2007, p.106) et de Catherine Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle « il serait urgent d'établir une typologie des situations d'allocution qui tiennent compte du nombre et du statut des partenaires de l'échange verbal. » (1999/2009, p.25).

Ainsi, en nous appuyant, d'une part, sur les travaux fondamentaux réalisés dans le domaine des théories de la communication ; et d'autre part, sur l'analyse d'un corpus de DVP ; nous mettrons en place notre modélisation de cette situation de communication particulière afin de décrire et comprendre le fonctionnement de la communication au sein de ces espaces de pensée collective.

1. Aperçu théorique à travers différents modèles de la communication interpersonnelle

Le processus de communication en tant que situation d'interaction est un objet d'étude à l'interface de nombreuses disciplines (sociologie, linguistique, psychologie), ce qui a donné lieu à de multiples modèles descriptifs de la communication. Nous évoquerons, ici, quelques théories

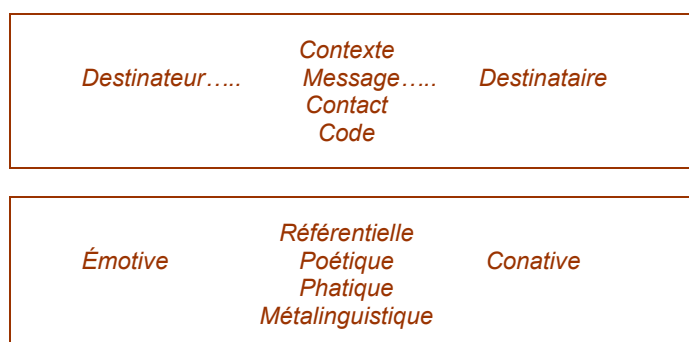
¹ Doctorante, Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Clermont Université, Université Blaise Pascal.

qui nous permettront de présenter l'évolution des représentations de la communication interpersonnelle, fondée sur l'échange de personne à personne.

■ *Les modèles linguistiques*

De nombreux travaux en linguistique ont abordé la question du fonctionnement de la communication langagière en s'appuyant sur le premier modèle à avoir marqué l'histoire des sciences de l'information et de la communication, élaboré à la fin des années 1940 par Claude Elwood Shannon, ingénieur mathématicien américain chargé d'étudier les problèmes de rendement des lignes télégraphiques (Shannon & Weaver, 1949). Ce modèle envisage la communication comme un système mécanique de transmission de signaux entre un émetteur et un récepteur. Cela sans tenir compte du contenu du message car son objectif est de déterminer de quelle façon un message peut être transmis d'une source à une cible en minimisant les déformations, en dépit des interférences, afin d'assurer une bonne communication. Par exemple, le père du structuralisme, Ferdinand de Saussure considère la langue² en tant que code préétabli utilisé par une communauté de façon à pouvoir communiquer, tel qu'envisagé dans l'optique de Claude Elwood Shannon. D'autres linguistes s'inspirent de ce modèle mécanique et l'adaptent à la communication langagière. Ainsi, à partir de ce modèle et de la *Theory of Speech and Language* d'Alan Henderson Gardiner (1932), le psychologue Karl Bühler (1934/2009) schématise l'acte de communication en représentant trois fonctions principales du langage : l'expression liée à l'émetteur, l'incitation liée au récepteur, la représentation liée aux objets et aux états de choses (l'émetteur parle au récepteur de quelque chose). Celles-ci correspondent respectivement aux fonctions expressive, conative et référentielle que reprend, en les complétant, le célèbre modèle de Roman Jakobson, linguiste russe issu du mouvement structuraliste.

Schéma 1 - Modèle de Jakobson



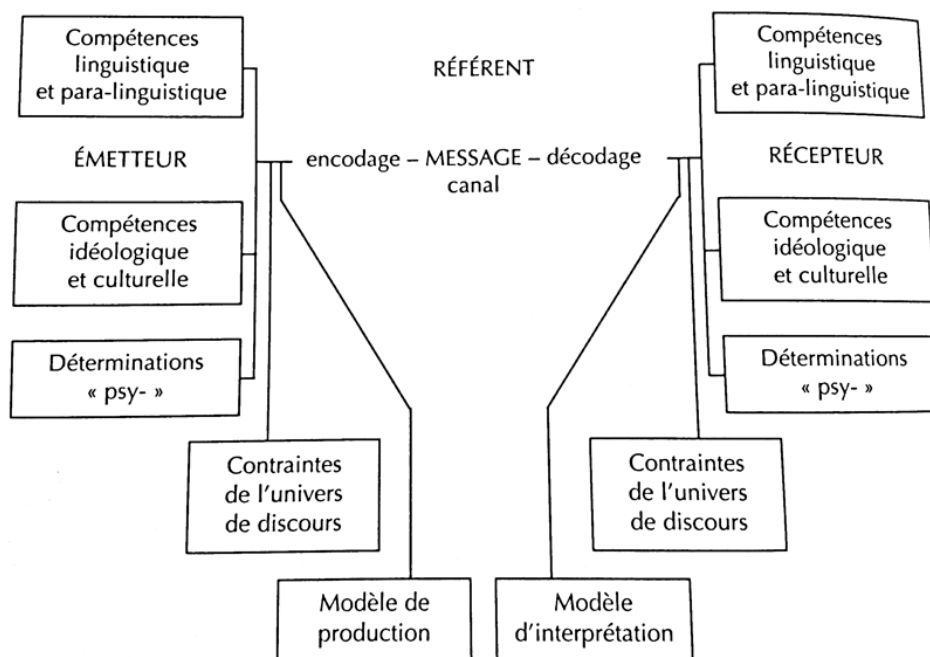
Source : Jakobson, 1963

À travers ce modèle linguistique, Roman Jakobson opère une classification des différentes fonctions du langage, chacune correspondant à un facteur entrant en jeu dans la communication. Ainsi, chacun des six facteurs remplit une fonction linguistique particulière ; ces six fonctions se combinent et participent à l'élaboration de la signification du message. L'objectif de Roman Jakobson est davantage de décrire ces fonctions que de schématiser le processus de communication. Il a principalement étudié la fonction poétique liée au message qui est au cœur du modèle, il s'est intéressé à la valeur significative associée à la forme du message notamment dans la littérature et la poésie. Cependant, même si le schéma de Jakobson n'offre qu'un « aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale » (Jakobson, 1963, p.213), nous pouvons noter que l'information n'est plus envisagée de façon technique, telle que dans le modèle du télégraphe, mais en tant que signification qui réfère à quelque chose. De même, les entités « *destinateur* » et « *destinataire* » ne sont plus passives et abstraites. Celles-ci influencent le processus, le langage étant considéré comme un moyen d'expression personnelle et d'action sur autrui.

² Précisons que Saussure s'intéresse à la langue en tant que système stable par opposition à la parole qui est l'appropriation de la langue par l'individu, soit l'utilisation individuelle du code commun.

Plus tard, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999/2009) reprend et complète le schéma de Jakobson en s'intéressant davantage aux interlocuteurs qu'au message linguistique. Sa représentation met l'accent sur la communication en tant qu'échange entre deux individus distincts.

Schéma 2 - Reformulation du schéma de Jakobson



Source : Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009

Nous constatons que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 ; 1990) rejoint Roman Jakobson dans sa conception des interlocuteurs en tant qu'entités actives mais elle va plus loin en les considérant comme des entités sociales, soit des individus particuliers, chacun ayant des compétences (idéologique/culturelle ; linguistique/para-linguistique) et déterminations (psychologique/psychanalytique) qui lui sont propres ; l'ensemble de ces compétences étant capitales puisqu'elles influencent la production et la compréhension du message. De ce fait, selon Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), les participants à l'échange verbal ne partagent pas complètement le même code homogène, chacun ayant un idiolecte particulier ; les idiolectes des interlocuteurs renferment des similitudes (au niveau des répertoires linguistiques, de certains savoirs partagés, etc.) mais ne sont pas identiques. Ainsi, chacun adapte son idiolecte à son interlocuteur ; il peut s'agir d'ajustements lexicaux, stylistiques qui relèvent par exemple du registre de langue ou d'ajustements comportementaux en fonction, par exemple, du contexte socioculturel de l'interlocuteur. La présence de plusieurs idiolectes propres à chaque locuteur explique l'émergence de situations d'incompréhension ou de malentendus lorsque les compétences des interlocuteurs ne permettent pas cette adaptation. De ce fait, contrairement à Roman Jakobson³, Catherine Kerbrat-Orecchioni considère que seuls les modèles de production et d'interprétation sont communs à tous les individus ; chacun ayant recours aux mêmes mécanismes lors des processus d'encodage et de décodage de messages.

Enfin, nous voyons apparaître dans le schéma de Catherine Kerbrat-Orecchioni l'univers du discours et les contraintes qui y sont liées. Cet univers, qui influence le déroulement de la communication, englobe « (1) la situation de communication », qui correspond aux conditions concrètes dans lesquelles se réalise la communication, soit toutes les données situationnelles ; et « (2) les contraintes stylistico-thématiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009, p.12) qui

³ Précisons que Roman Jakobson considère l'idiolecte comme une « fiction » (1963, p.33).

renvoient au genre (didactique, narratif, descriptif, argumentatif, etc.) et au thème de la communication. Malgré des apports importants, dont l'ouverture à la dimension sociale et à l'environnement, Catherine Kerbrat-Orecchioni précise que son schéma reste trop simplifié car les éléments sont présentés de façon juxtaposée et figée ; or, la réalité est plus complexe et les frontières entre les éléments sont souvent floues. De plus, elle souligne qu'il manque « *certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale* » (1999/2009, p.24) : la réflexivité, l'émetteur est également récepteur de son propre message ; la symétrie, cela rejoint le concept de rétroaction introduit par Norbert Wiener (1948/1965) qui bien qu'il soit évoqué n'apparaît pas de façon explicite dans les modèles linguistiques ; la transitivité, le récepteur du message peut le transmettre à son tour à un autre récepteur ; les chevauchements de communication, etc. Par ailleurs, le schéma se restreint à la situation de communication duelle et ne prend pas en compte la « *complexité des instances émettrices et réceptrices* » (1999/2009, p.25) ; or, comme le fait remarquer Dominique Picard, « *le nombre des participants influe également sur la communication : on ne communique pas de la même façon à deux ou à dix, en tête à tête ou en présence de tiers* » (1992, p.79).

■ Les modèles systémiques

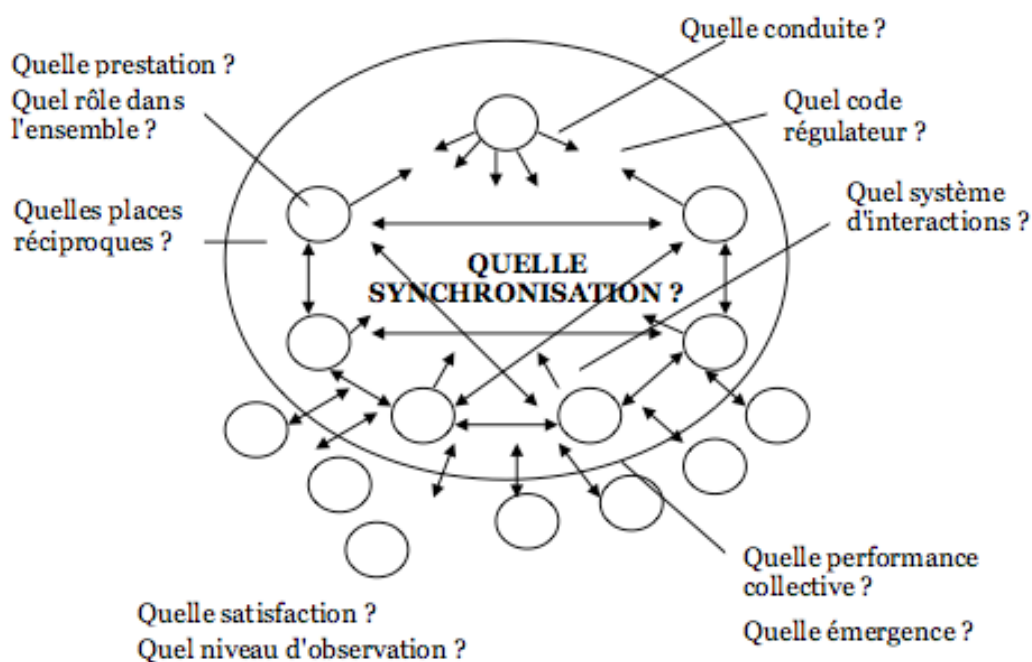
La systémique s'inspire des modèles linguistiques. D'abord, à travers l'idée de Roman Jakobson qu'au-delà du contenu du message, la forme de celui-ci véhicule également une signification. Par exemple : « *Si je dis à un camarade "arrête de dire des bêtises", je l'informe que je suis en désaccord avec ses propos : c'est le contenu de mon message. Mais la façon de le dire va lui indiquer dans quel type de relation j'entends l'inscrire : si je l'émetts avec une voix forte et un visage fermé, je marque mon intention d'enclencher des hostilités ; mais si je souris gentiment, j'induis plutôt une relation de complicité.* » De même, du point de vue de la relation « *"petit con" n'a pas le même sens que "pauvre con"*. » (Picard & Marc, 2013, p.64-65). Ensuite, cette approche s'inscrit dans l'évolution engagée par Catherine Kerbrat-Orecchioni en soulignant l'importance de prendre en compte l'environnement de la communication et les individus sociaux qui y participent. Cependant, la systémique oppose aux modèles linéaires initiaux un modèle circulaire car « *chaque individu participe à la communication plutôt qu'il n'en est l'origine ou l'aboutissement* » (Winkin, 1981/2000, p.25). Les modèles systémiques adoptent donc une approche interactionniste, il ne s'agit pas de s'intéresser aux différents individus indépendamment les uns des autres mais à l'interaction en tant que tout. En d'autres termes, dans cette approche, on s'intéresse davantage aux relations entre les divers éléments de la communication (les interactions) qu'aux éléments eux-mêmes. L'interaction implique une action réciproque, Edmond Marc et Dominique Picard la définissent comme « *une séquence de messages échangés par des individus en relation réciproque.* » (1983, p.23). Ainsi, le courant systémique se démarque des approches linguistiques : « *Nous n'avons pas seulement pour objet les effets d'un segment de communication sur le récepteur, ce qui est d'une manière générale l'objet de la pragmatique [...]. Nous voudrions [...] mettre moins l'accent sur les relations de l'émetteur (ou du récepteur) et du signe, que sur la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication.* » (Watzlawick et al., 1967, cités par Picard & Marc, 2013, p.59).

La systémique est principalement représentée par l'école de Palo Alto qui regroupe des chercheurs de diverses disciplines, dans le domaine des sciences humaines et notamment dans l'analyse de la communication humaine (principalement en psychiatrie et psychothérapie), partageant l'idée d'un système « ouvert », c'est-à-dire un système en contact avec son environnement, son contexte. Cette école de pensée trouve son origine dans les travaux de Gregory Bateson qui s'intéresse à la communication interpersonnelle en prenant en compte les différents canaux ou modes de communication intervenant dans la communication, tels que le verbal, le paraverbal (intonations, rythme, etc.) ou le non-verbal (proxémique, kinésique, etc.). Pour les membres de l'école Palo Alto, comme le souligne Robert Vion, « *tout comportement se voit doté de signification et modifie les données de l'interaction* » (1992, p.32). De ce fait, la « non-communication » est impossible puisque tout comportement relève de la communication, y compris le silence qui constitue également un message. Par conséquent, « *Un système de communication s'établit dès lors que deux partenaires prennent conscience qu'ils sont entrés*

dans le champ de conscience réciproque. » (Bateson & Ruesch, 1951, cités par Picard & Marc, 2013, p.63). Ainsi, cette approche prend en compte la complexité de la communication et l'envisage comme un tout englobant le contexte et l'ensemble des interactions, de toute nature, qui y ont lieu.

C'est à partir des recherches de l'école de Palo Alto qu'Yves Winkin introduit en France le « *modèle de l'orchestre* ». Cela à travers son ouvrage intitulé *La nouvelle communication* (1981) où il retrace les apports de différents chercheurs, auxquels il fait référence à travers le terme « *nouvelle communication* », par opposition notamment aux recherches de Claude Elwood Shannon. Ainsi, ce modèle véhicule la vision de la communication de l'ensemble des membres de l'école Palo Alto, qu'ils partagent malgré la variété de leurs champs disciplinaires. D'abord, Ray Birdwhistell (1970) a introduit la métaphore de « *l'homme orchestre* » car lors d'une communication chaque individu « joue » simultanément de plusieurs « instruments » (à travers différents canaux de communication), et la combinaison de plusieurs individus « musiciens » forme un groupe « orchestre ». Cette notion de communication orchestrale est également présente chez Erving Goffman (1959), Dell Hathaway Hymes (1985), etc. Nous la développons ici à travers l'ouvrage d'Yves Winkin (1981/2000) qui se base sur l'ensemble de ces travaux et à travers la représentation graphique proposée par Alex Mucchielli (1998).

Schéma 3 - Modèle de l'orchestre



Source : Mucchielli, 1998

Dans ce modèle, tout individu participe à la communication, à tout moment : « *Ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong – un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. –, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence. En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre. Mais dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre.* » (Winkin, 1981/2000, p.7-8). Ainsi, les « spectateurs » font également partie du système puisque leur présence influence le jeu des musiciens, l'orchestre est en interaction avec eux, ils contribuent donc à la communication. Chaque individu concourt à l'élaboration de l'échange sans suivre ni chef ni

partition, il s'agit d'une improvisation qui s'inscrit dans un cadre et respecte certaines règles inconscientes, communes à tous. Cette métaphore de l'orchestre présente la communication comme une construction commune plutôt qu'une prestation individuelle. Ainsi, la communication ne constitue plus un simple aller-retour entre un émetteur et un récepteur. L'intérêt porte alors sur l'interaction et la production collective à travers la combinaison des « jeux » individuels, chaque « musicien » opérant des ajustements en fonction des autres. Le sens est ainsi élaboré à travers la collaboration des différents « interactants ».

On voit donc l'apport de cette approche dans l'analyse de situations de communication interpersonnelle authentiques car elle se confronte à la réalité de la communication telle un ensemble d'éléments en interaction ; abandonnant la vision artificielle d'une transmission linéaire d'un émetteur à un récepteur. De plus, elle prend en compte la complexité de la communication en intégrant les dimensions sociales, contextuelles, interactionnelle et collective.

2. Un modèle de la communication appliqué à la DVP

■ Méthodologie

Comme le souligne Alex Mucchielli, « *le choix d'un paradigme particulier pour étudier un phénomène de communication se fait en fonction du problème que l'on veut résoudre* » (2006, p.150). Afin de décrire le fonctionnement global de la communication dans la DVP, nous adoptons une approche systémique. Par ailleurs, tel que préconisé dans cette approche, nous concilions les apports théoriques et l'action pratique⁴. De cette façon, nous pourrions bénéficier des apports théoriques précédemment évoqués tout en adaptant l'interprétation en fonction de nos observations concrètes, plutôt que d'appliquer un modèle préétabli à ce type d'interactions. Nous précisons qu'un modèle est une simplification, et non une traduction fidèle, de la réalité. À travers notre modélisation, il s'agit d'aboutir à une représentation schématique qui tente de rendre compte de la structure de la communication au sein des DVP afin de partager et de faciliter la compréhension de son fonctionnement. Pour cela, comme le préconise l'approche dans laquelle nous nous situons, nous nous intéressons aux interactions en procédant à un repérage des redondances de formes d'échanges dans les DVP analysées ; car comme l'explique Alex Mucchielli à travers sa métaphore du jeu d'échecs « *à partir de la redondance du déplacement des pièces, on peut expliciter les règles de ces déplacements. Un coup examiné tout seul ne peut pas prendre de signification. Mais lorsqu'on remet ce coup dans une succession de coups qui l'ont précédé ou qui le suivent, il devient possible de formuler un théorème de métacommunication* » (2000/2006, p.132). Cela nécessite un cadrage étendu afin de pouvoir déceler les récurrences, c'est pourquoi nous prenons appui sur l'ensemble de notre corpus de DVP, constitué dans le cadre d'un projet structurant en sciences humaines et sociales financé par le Conseil régional d'Auvergne (Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). Il se compose de dix-neuf discussions, d'une durée moyenne de quarante minutes, recueillies lors d'ateliers-philos à l'école primaire et au collège.⁵ Ces DVP sont menées selon la méthode Lipman et se déroulent donc en différentes étapes ; d'abord, en amont de la discussion, les élèves sont amenés à se questionner à partir d'un support choisi par l'animateur (conte, article d'actualité, chanson, etc.) ; ensuite, l'animateur procède à la collecte et au regroupement des questions afin que les élèves en choisissent une autour de laquelle va s'élaborer la discussion en communauté de recherche. Au cours de la discussion, l'enseignant assure le bon déroulement de celle-ci et guide les élèves, il se doit de rester objectif. Parfois, les rôles instaurés par Michel Tozzi sont distribués : ainsi, un élève peut être nommé président de séance, en charge de noter les demandes de prise de parole et de distribuer la parole ; ou synthétiseur, responsable de la prise de notes afin de faire le point sur ce qui a été dit de temps à autre.

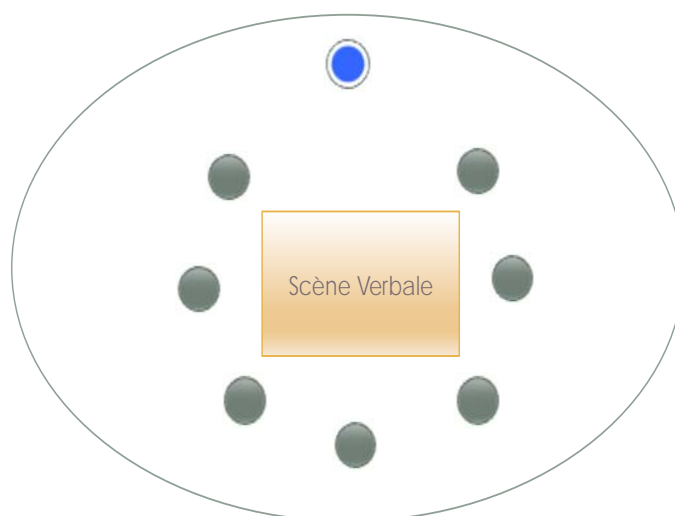
⁴ Comme Gregory Bateson à travers ses analyses de séquences de film.

⁵ Pour plus d'informations et pour consulter le corpus *philosophèmes*, nous renvoyons à la plateforme dédiée [<http://philosophemes.univ-bpclermont.fr>].

■ La théorie de la scène verbale

Nous nous fondons sur la théorie de la scène verbale de Bernard Victorri (1996 ; 1997 ; 1999) qui part de l'idée que l'activité de langage consiste à créer un espace cognitif partagé par le locuteur et ses interlocuteurs⁶. Pour Bernard Victorri, l'objectif de l'énonciation est de créer et d'enrichir cet espace cognitif, qu'il appelle le champ intersubjectif, de façon à ce qu'il se matérialise devant les interlocuteurs, ces derniers devant prendre en compte ce nouvel élément qui devient en quelque sorte un acteur dans la relation intersubjective ; nous le schématisons comme suit :

Figure 1 - La scène intersubjective



Ainsi, « Dire quelque chose, c'est ajouter un élément à la scène intersubjective ; parler pour ne rien dire, c'est proférer des paroles sans que rien ne se construise sur cette scène ; dire tu vois ce que je veux dire, c'est demander à l'interlocuteur si, au-delà des mots prononcés dont on a pu mesurer l'inadéquation partielle, on a bien réussi à placer sur la scène les éléments que l'on voulait y voir figurer ; se dire quelque chose, c'est construire pour soi seul une scène que l'on pose en quelque sorte devant soi et avec laquelle on interagit, ce que l'on peut clairement distinguer de l'activité mentale évoquée par penser. » (Victorri, 1997). Pour Bernard Victorri, toute interaction (orale ou écrite ; synchrone ou asynchrone) implique la création d'un champ intersubjectif partagé. Lorsque le locuteur s'exprime, il fait apparaître devant lui et devant ses interlocuteurs une scène verbale, cette dernière n'appartient pas à l'esprit du locuteur, chacun a conscience qu'il partage cette scène avec les interlocuteurs. Ainsi, le locuteur perçoit, comme les autres, la scène verbale qui s'est créée à travers les paroles qu'il a proférées, son énoncé lui échappe. Il peut donc évaluer « la distance entre les pensées qu'il voulait exprimer et ce qu'il a effectivement placé dans l'espace commun de l'interlocution » (Victorri, 1997), il peut chercher à rectifier, modifier, compléter, etc.

Selon Bernard Victorri, les scènes verbales possèdent plusieurs propriétés. D'abord, elles sont munies d'un point de vue partagé par les interlocuteurs. Ce point de vue se construit grâce aux marqueurs linguistiques de clivage, de mise en relief, grâce à l'intonation, etc. De cette façon, les entités sont placées au premier plan ou à l'arrière-plan de la scène, le locuteur pouvant se focaliser sur un détail, une entité. Ensuite, une scène verbale est munie de propriétés de récursivité, c'est-à-dire que l'on peut imbriquer une scène verbale dans une autre, par exemple avec le discours rapporté. Enfin, les scènes verbales sont également dotées de propriétés topologico-dynamiques, c'est-à-dire qu'elles intègrent des limites et des mouvements abstraits.

⁶ Cette théorie s'appuie sur de nombreux travaux en sémantique, notamment la théorie de l'énonciation d'Antoine Culioli (1990).

Un énoncé évoque les choses à partir des éléments présents dans la situation et de nos connaissances sur le monde. Selon Bernard Victorri, les expressions linguistiques ne réfèrent pas directement aux objets du monde mais aux entités de la scène verbale qu'elles ont contribué à évoquer. « *Ainsi, quand on dit Le petit chat est mort, les interlocuteurs mobilisent instantanément, sans même en prendre conscience, leurs connaissances sur les chats, la mort, et la situation présente pour construire une scène verbale cohérente comprenant une entité étiquetée chat, compatible avec les conditions d'énonciation, la qualité évoquée par petit, et l'instruction de détermination portée par l'article le, et la scène montre que l'entité ainsi construite doit être affublée de la propriété évoquée par mort.* » (Victorri, 1997).

Lorsque la scène verbale se construit dans l'espace de l'interlocution, elle donne une existence à ses entités dans le champ intersubjectif. Les interlocuteurs construisent sur la scène verbale l'entité correspondant à l'objet du monde le plus saillant dans la situation (dans cet exemple, il s'agit soit du chat déjà évoqué et présent dans le champ intersubjectif, soit du chat présent dans la situation). Chaque unité linguistique convoque des éléments de scène verbale et évoque à son tour de nouveaux éléments, c'est ce que Bernard Victorri appelle le processus de convocation-évocation. Ces unités sont incomplètes, puisqu'elles dépendent du contexte et de la situation d'énonciation pour jouer leur rôle d'évocation. La scène verbale évoquée par l'énoncé est le résultat de l'interaction des différents éléments évoqués par chaque unité. Le sens se construit donc à travers les différents éléments, qui composent un énoncé, et leurs interactions. Ce processus est dynamique, la forme globale acquiert une stabilité lorsque les influences que les unités exercent les unes sur les autres sont terminées.⁷ Pour illustrer cela, Bernard Victorri reprend l'adjectif polysémique *grand*, qui peut s'appliquer à toutes sortes d'entités, mais qui évoque toujours une idée de dimension supérieure à ce qui est normalement attendu pour l'élément qualifié. On constate que *grand* ne peut pas être décrit isolément, sans prendre en compte les éléments avec lesquels il interagit. Bernard Victorri formule son comportement sémantique de la manière suivante : « *Grand convoque (1) une entité particulière, (2) une propriété quantifiable de cette entité, (3) une classe d'entités de même type qui sert de référence. Grand évoque le fait que l'entité en question est, pour la propriété convoquée, nettement supérieure à la moyenne de la classe de référence. Ainsi, quand on dit d'un enfant il est grand pour son âge, l'entité convoquée est l'entité évoquée par il, la propriété convoquée est la taille de l'enfant, et la classe convoquée est l'ensemble des enfants du même âge. Ces trois éléments doivent toujours être convoqués pour que grand puisse jouer son rôle d'évocation.* » (Victorri, 1997). Ce comportement sémantique est commun à toute une classe d'unités linguistiques ; en effet, cela ne suffit pas à distinguer *grand* de *gros* ou *large* par exemple. Ainsi, *grand* ne définit pas un concept à lui seul où tous les sens du mot seraient rassemblés ; de même, il n'y a pas une unité lexicale *grand* pour chaque sens. Ce n'est qu'à la fin du processus de construction du sens que le sens de *grand* se précise dans tel ou tel énoncé, en fonction des entités qu'il a convoquées. Le caractère dynamique de la construction du sens explique la polysémie. Le sens global d'un énoncé, de même que le sens des unités linguistiques qui le composent, se stabilisent donc grâce à l'interaction entre les unités présentes dans l'énoncé et les éléments de la situation d'énonciation.

Lors des DVP, les interactants partagent une scène verbale dynamique qu'ils construisent collectivement au fil de la discussion. Nous allons à présent nous intéresser à la place et au rôle de la scène verbale au sein des interactions dans ce genre d'oral particulier.

⁷ C'est un processus de type gestaltiste. Un des principes phares de la théorie de la gestalt est que le tout est différent de la somme de ses parties. La théorie souligne aussi qu'une partie dans un tout est autre chose que cette même partie isolée ou incluse dans un autre tout – puisqu'elle tire des propriétés particulières de sa place et de sa fonction dans chacun d'entre eux.

■ **Analyse**⁸● **Les interactions animateur-élève**

Dans les DVP de notre corpus, l'animateur de la discussion joue souvent un rôle central puisqu'il est responsable de la gestion des interactions. Ainsi, comme le montre Antonietta Specogna (2013, p.99), lors de son analyse de l'organisation conversationnelle dans une discussion sur le thème du partage extraite de notre corpus⁹, les boucles conversationnelles, définies comme des « *moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés et ce, au cours d'une conversation collective* » se font principalement entre l'enseignant et un élève, et plus rarement directement entre deux élèves. Elle constate que les interactions sont principalement initiées par l'animateur qui donne la parole et qui gère les interactions. Le fonctionnement de la DVP implique que les boucles conversationnelles soient systématiquement initiées par la personne qui distribue la parole (l'animateur ou le président de séance lorsqu'il y en a un). Par ailleurs, elle remarque également que l'enseignant clôture toutes les boucles conversationnelles qu'il initie, soit de façon explicite en donnant un accord ou en synthétisant les propos de l'élève par exemple, soit de façon implicite en donnant la parole à un autre élève.

Malgré ces observations, selon nous, l'animateur (représenté en bleu dans la figure 1) n'occupe pas une place centrale dans la discussion. Au contraire, il occupe plutôt une position en retrait, car comme le recommande la méthode pédagogique utilisée pour mener la DVP, nous remarquons que l'enseignant ne participe pas à la discussion au même titre que les élèves dans le sens où il ne donne pas son opinion sur la question traitée¹⁰. Il adopte une posture de contrôle en veillant au bon déroulement de la discussion et de guide en relançant les élèves et la discussion, comme le montrent les extraits 1, 2, 3, 4 et 5 étudiés ci-après¹¹. Il pourrait être comparé au chef d'orchestre, si l'on reprend la métaphore de l'école Palo Alto, mais, dans la DVP, l'enseignant n'occupe pas sa place dominante traditionnelle ; il ne conduit pas la discussion et ne dirige pas les élèves. Ainsi, selon nous, c'est la discussion elle-même qui est au centre du schéma, ou plus précisément la construction réalisée à travers la scène verbale partagée par les interlocuteurs, comme l'illustre la figure 1.

De ce fait, il nous semble que les boucles conversationnelles animateur-élève prototypiques ne s'effectuent pas directement entre un élève et l'enseignant (figure 2.a.) mais que l'élève interagit avec la scène verbale construite dans l'interaction (figure 2.b.).

⁸ Dans les extraits de corpus nous utilisons les conventions de transcriptions suivantes : TP correspond à un tour de parole ; # signale les pauses entre les groupes de souffle ; / signale les mots inachevés ; les parenthèses () signalent les phonèmes ou syllabes éliés ; les chevrons < > indiquent les chevauchements de parole ; les crochets [] signalent les hésitations du transcripteur entre deux termes ; les accolades { } signalent un commentaire du transcripteur ; :: signale un allongement vocalique ; xxx note les propos inaudibles, x les syllabes, xx les termes, xxx les segments plus longs ; ? et ! signalent une question ou une exclamation non évidentes à la lecture. Les prénoms des élèves sont remplacés par d'autres prénoms pour conserver l'anonymat.

⁹ Autour de la question à *quoi ça sert de partager ?* en classe de CP (cours préparatoire).

¹⁰ Il s'agit d'une observation générale, effectuée à partir de l'ensemble du corpus étudié, à laquelle on trouve cependant quelques exceptions ; notamment dans une discussion sur le thème du courage (*c'est quoi le courage ?*) en 5^{ème}, animée par l'infirmière et la Conseillère d'Éducation Principale du collège. Dans cette discussion, la CPE évoque un incident récent survenu au collège concernant des déclenchements d'alarme intempestifs successifs en demandant aux élèves s'il s'agit d'un acte courageux ou pas ». Dans cette situation, étant personnellement impliquée, nous remarquons qu'elle sort de son rôle d'animatrice de DVP pour reprendre son rôle institutionnel. Elle a tendance à orienter ses questions et à adopter un ton moralisateur jusqu'à donner explicitement son point de vue : « vous rendez compte # c'est quand même un acte grave ça » (TP 592) ; après avoir demandé aux élèves comment on qualifie « celui qui connaît l'auteur et qui ne le dit pas », elle répondra elle-même « c'est un devoir de civisme quand même # je je trouve que c'est c'est un manque de civisme # un manque de courage total que de ne pas le dire # non # vous en pensez pas » (TP 622). D'ailleurs, on remarque que dès qu'elle introduit le sujet, les élèves adoptent une position défensive :

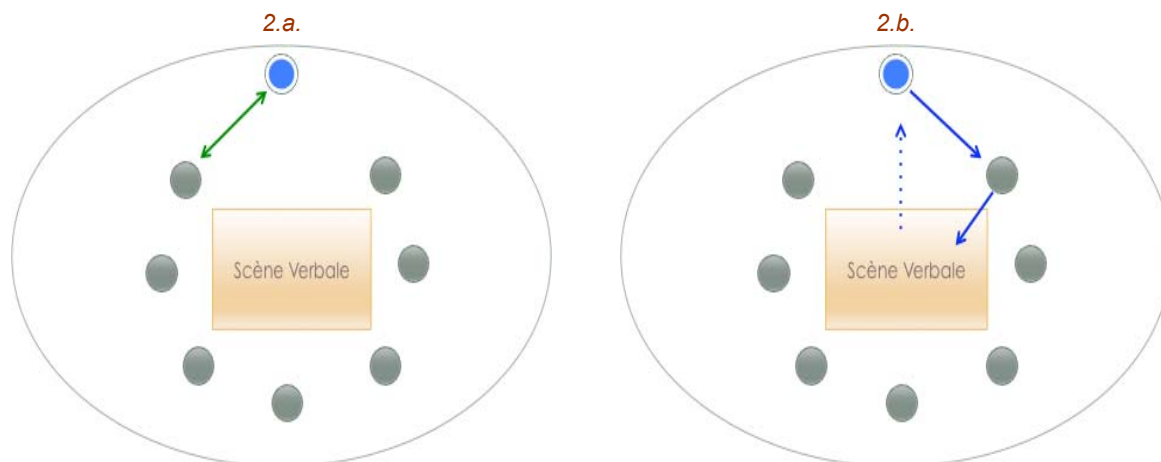
« TP 478 : Animatrice 2 : alors moi je vais poser une question sur le courage # vendredi # il y a eu # trois déclenchements plusieurs déclenchements d'alarme

TP 479 : Karlos : pas moi

TP 480 : Léonard : on était en sport »

¹¹ Dans certaines classes (notamment au collège), il y a deux enseignants pour animer la DVP. Le fait d'être deux, pour assurer ce double rôle de gardien et guide, semble rassurant pour les enseignants novices dans cette pratique. On remarque que, parfois, l'un endosse plutôt le rôle de gardien et l'autre celui de guide. Nous gardons une vision générale dans notre modélisation, avec un seul enseignant. Cependant, dans ce cas-là, l'enseignant-gardien serait davantage en retrait de la discussion avec une position d'observateur, alors que l'enseignant-guide aurait la position représentée dans la figure 1 (en bleu).

Figure 2 - Interactions animateur-élève



Selon nous, lors d'une interaction animateur-élève prototypique (figure 2.b.), d'abord, l'enseignant donne la parole à l'élève¹² ; ensuite, lorsqu'il prend la parole, l'élève ne s'adresse pas directement à l'animateur mais il contribue à la construction de la scène verbale en avançant une idée qu'il projette dans le champ intersubjectif partagé, soit à destination de l'ensemble du groupe, dont lui-même. Ainsi, dans l'extrait 1, Perle contribue à la construction collective de la scène verbale en répondant à la question « c'est quoi le courage ? » (TP 275). L'animatrice s'assure qu'elle a bien saisi les propos de l'élève (TP 276). Suite à quoi, cette dernière répète et poursuit son raisonnement en interagissant avec la scène verbale projetée devant elle ; ce que nous observons à travers la reformulation de son apport initial. Ainsi, son interaction avec la scène verbale l'amène à requalifier son exemple de courage comme un acte de bravoure (TP 277).

Extrait 1 - interaction de l'élève avec la scène verbale

TP 275 : Perle : c'est faire face à sa peur devant un danger
 TP 276 : Animatrice 1 : faire face à <sa peur>
 TP 277 : Perle : <à sa peur> et ben # du courage # ben j(e) s(a)is pas quand (il) y a un danger (en)fin # c'est la bravoure

Source : corpus philosophèmes, discussion Courage (c'est quoi le courage ?), 5^e

Par ailleurs, nous observons que l'enseignant prolonge généralement une boucle conversationnelle en utilisant la relance. Pour cela, il reprend les propos de l'élève disponibles dans le champ intersubjectif partagé, afin de l'encourager à poursuivre son raisonnement.

Extrait 2 - Relance de l'enseignant

TP 51 : Adenora : et après y a la beauté intérieure aussi # y a pas que la beauté physique
 TP 52 : Animatrice 2 : explique c'est quoi la beauté intérieure

Source : corpus philosophèmes, discussion Beauté (qu'est-ce que la beauté ?), 4^e

¹² Nous rappelons que cette première flèche est facultative puisque dans certaines discussions de notre corpus, un élève est nommé président de séance et se charge de distribuer la parole.

Dans cet extrait, nous pouvons voir que l'intervention de l'enseignant ne s'insère pas directement dans la construction de la scène verbale, mais a pour but d'aider l'élève à poursuivre sa propre construction. Pour effectuer une relance, l'enseignant pose une question en opérant une reprise des propos projetés par l'élève sur la scène intersubjective déjà en place. Ainsi, selon nous, dans la DVP, les interactions animateur-élève prototypiques forment une boucle conversationnelle telle que représentée en 2.b.

Cependant, comme nous le remarquons dans l'extrait 3, il arrive que l'élève s'adresse directement à l'animateur notamment lorsque ce dernier effectue une relance à l'aide d'une question fermée comme au TP 597 (voir également plusieurs exemples dans l'extrait 5) qui appelle une réponse du type « oui », « non », « voilà » ; ou lorsque l'élève exprime une hésitation du type « je sais pas » telle qu'au TP 596 (voir aussi TP 264 et 268, extrait 5). Cette interaction directe animateur-élève peut être suivie d'un développement de l'élève (TP 596) ou non (TP 598).

Dans l'extrait 3, ci-dessous, Salim ajoute un élément à la scène intersubjective partagée en donnant un exemple afin d'illustrer l'intelligence animale (TP 594), dans le prolongement de l'intervention immédiatement précédente d'Alexandra, poursuivant ainsi la construction initiée par celle-ci. L'enseignant récupère ce nouvel élément (action représentée par la flèche en pointillé dans la figure 2.b.) afin d'effectuer une relance pour amener Salim à poursuivre son raisonnement (TP 595). Suite à cela (TP 596), dans un premier temps, Salim répond en s'adressant directement à l'animatrice « ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas » (action représentée dans la figure 2.a.). Puis, il développe son idée en complétant ses propos, poursuivant ainsi son interaction avec la scène verbale et donc la construction de cette dernière (action représentée dans la figure 2.b.). À partir de cela, l'enseignant opère une nouvelle relance (TP 597) et ainsi de suite.

Extrait 3 - Création d'une boucle conversationnelle animateur-élève

TP 593 : Animatrice : Salim
 TP 594 : Salim : ben # ben si les animaux euh # ils ils i(l)s ils peuvent se comprendre
 TP 595 : Animatrice : ah # alors comment i(l)s font pour se comprendre
 TP 596 : Salim : ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas i(l)s # i(l)s # i(l)s disent des mots mais en:: # x on comprend pas
 TP 597 : Animatrice : tu penses que les animaux ils se disent des mots ?
 TP 598 : Salim : ben oui

Source : corpus philosophèmes, discussion Intelligence animale (les animaux sont-ils intelligents ?), 5^e

En parallèle de la stratégie de relance de l'enseignant, nous remarquons que ce dernier reprend de façon régulière les dires des élèves afin de les résumer.

Extrait 4 - Clôture d'une boucle conversationnelle animateur-élève

TP40 : Alexandra : ben ouais i(l) y en a i(l) y en a certains qui sont intelligents # pa(r)ce que quand les immi/ quand les a/ quand les oiseaux i(l)s vont immigrer ben ils savent comment se diriger # déjà
 TP41 : Animatrice : mh <mh>
 TP42 : Alexandra : <donc> ça veut dire qu'i(l)s ont une mémoire euh
 TP43 : Animatrice : ah ils ont une mémoire # donc tu dis les oiseaux qui migrent # ont une mémoire

Source : corpus philosophèmes, discussion Intelligence animale (les animaux sont-ils intelligents ?), 5^e

Dans l'extrait 4, l'enseignant récupère les propos placés dans le champ intersubjectif (TP 43) sans les utiliser pour relancer l'élève. Ainsi, il rompt la boucle conversationnelle, en reprenant les propos de l'élève avec une visée constatative, marquée par une intonation descendante, plutôt qu'une visée de relance. Selon nous, cela permet d'ancrer les propos de l'élève dans le champ intersubjectif partagé. Suite à cette opération, souvent, la parole est donnée à un autre élève.

Dans l'extrait 5 ci-après, nous reprenons le déroulement d'une boucle conversationnelle entre élève et animateur, nous remarquons l'intervention du second animateur dans cet échange sans qu'il n'entre réellement dans la boucle conversationnelle, de même que l'élève au TP 248.

Dans cet extrait, la boucle conversationnelle se déroule du TP 238 (lorsque l'animatrice 1 donne la parole à Vincent) au tour 276 ; les différentes interventions de l'animatrice 1 illustrent la pratique de relance décrite précédemment. Puis, c'est finalement l'animatrice 2 qui clôt la boucle conversationnelle en reprenant les dires de Vincent sur le ton du constat, avec une intonation descendante (TP 276), à la suite de quoi le président de séance donne la parole à un autre élève (TP 277). Ainsi, les reprises de l'enseignant peuvent prendre une valeur différente simplement en fonction de l'intonation. Par exemple, au TP 255, l'animatrice 1 prend une intonation montante interrogative, la reprise est donc interprétée comme une relance ; alors qu'au TP 276, l'intonation est descendante, la reprise est interprétée comme un bilan marquant la clôture de la boucle conversationnelle. De ce fait, nous constatons, comme le note Edmond Marc et Dominique Picard, que « *certaines comportements s'impliquent mutuellement* » (1983, p.41).¹³ Ainsi, les interactions animateur-élève correspondent à ce que l'analyse systémique identifie comme des interactions complémentaires (Marc & Picard, 1983 ; Ollivier, 2007), c'est-à-dire qu'« *un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans un sens contraire, approprié à la situation* » (Ollivier, 2007, p.105). Nous relevons deux types d'interactions animateur-élève récurrentes (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014) de la forme question de l'animateur / réponse de l'élève, dans le cadre de la relance ; versus affirmation de l'élève / accord de l'animateur, dans le cadre du bilan. Dans les deux cas, l'animateur s'appuie sur les éléments présents dans la scène verbale pour remplir son rôle.

L'enseignant ne participe pas à la construction de la scène verbale au même titre que les élèves¹⁴ mais il influence cette construction en encourageant les élèves à poursuivre leurs idées (relance) et en ancrant certaines idées dans cette scène (bilan). Ainsi, si l'on poursuit l'explication de Bernard Victorri (1997) autour de « *dire quelque chose* » ; « *parler pour ne rien dire* » ; « *dire tu vois ce que je veux dire* » ; « *se dire quelque chose* » ; reprendre des propos pour relancer la parole, c'est amener l'interlocuteur à compléter les éléments qu'il vient de faire figurer sur la scène ; reprendre des propos pour faire un bilan, c'est s'assurer auprès de l'interlocuteur que les éléments placés sur la scène sont bien ceux qu'il voulait y voir figurer.

Extrait 5 - Une boucle conversationnelle animateur-élève complète

TP 237 : Léo : Vincent
 TP 238 : Animatrice 1 : Vincent
 TP 239 : Vincent : ben tout l(e) monde est pas parfait tout l(e) monde peut pas # respecter les règles
 TP 240 : Animatrice 1 : alors est-ce que x tu dis êt(r)e parfait
 TP 241 : Animatrice 2 : c'est respecter toutes les < règles >
 TP 242 : Animatrice 1 : < c'est respecter > toutes les règles ?
 TP 243 : Vincent : ben:: oui
 TP 244 : Animatrice 1 : pour toi # chut
 TP 245 : Vincent : non mais après disons que # c'est sûr que # xxx
 TP 246 : Animatrice 2 : h::
 TP 247 : Vincent : c'est sûr <xx> c'est une règle i(l) faut la respecter et pourtant personne personne le fait
 TP 248 : élève : <pas moi>

¹³ Cela renvoie à la notion de paire adjacente utilisée en analyse conversationnelle.

¹⁴ Même si, comme nous l'avons évoqué, il existe toujours un risque que l'animateur rompe la neutralité et sorte de sa position en retrait en participant activement à la construction de la scène verbale, soit en ajoutant des idées, soit en orientant les idées des élèves.

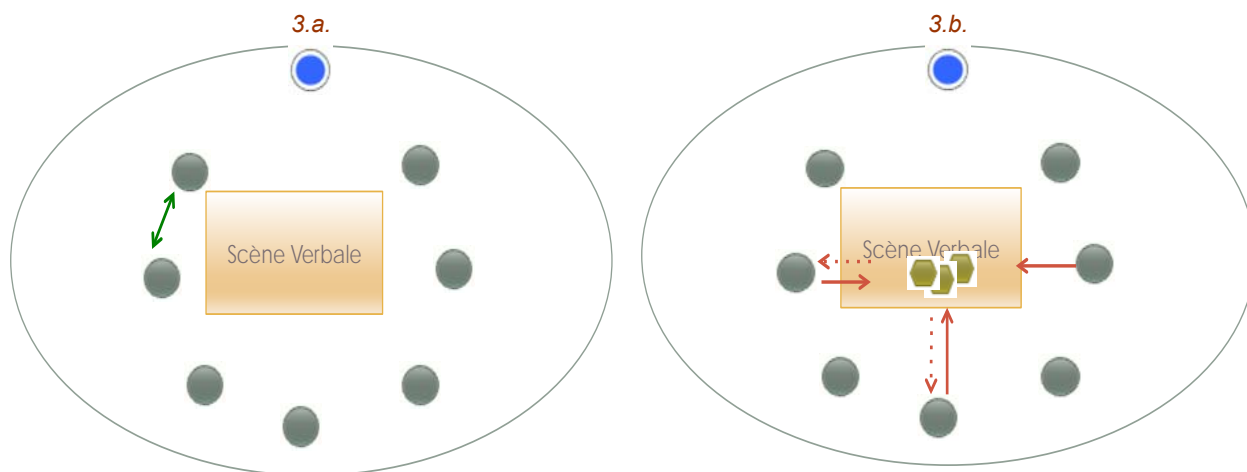
TP 249 : Animatrice 1 : d'accord # et alors êt(r)e parfait moi ça m'étonne c(e) que tu dis êt(r)e parfait c'est respecter les règles
 TP 250 : Vincent : ben pour moi oui si on est parfait on respecte tout
 TP 251 : Animatrice 1 : ah si on est parfait on respecte tout mais est-ce que si on respecte tout on est parfait
 TP 252 : Vincent : ben:: non ben ça dépend xx # d(e) toute façon euh les règles c'est vital # si y a pas d(e) règles euh
 TP 253 : Animatrice 1 : qu'est-c(e) qui s(e) passe si y a pas d(e) règles
 TP 254 : Vincent : ben y a plus d(e) monde
 TP 255 : Animatrice 1 : y a plus d(e) monde
 TP 256 : Vincent : ben pour moi oui si y a pas d(e) règles # tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi xxx comment # voilà quoi
 TP 257 : Animatrice 1 : par exemple toi tout seul chez toi si t(u) as pas d(e) règles tu fais n'importe quoi
 TP 258 : Vincent : ben non mais y a pas qu(e) moi # (en)fin j(e) veux dire
 TP 259 : Animatrice 1 : ah y a pas que toi y a qui d'autre alors
 TP 260 : Vincent : ben y a : # pratiqu(e)ment soixante-dix pourcent d(e) la population f(e)rait n'importe quoi
 TP 261 : Animatrice 1 : tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi sans règles
 TP 262 : Vincent : <xx>
 TP 263 : Animatrice 1 : <pourquoi> # toi tu dis <moi j(e) f(e)rais pas n'importe quoi>
 TP 264 : Vincent : <j(e) sais pas les gens i(l)s ont> tell(e)ment envie de faire l(e) bazar que ça leur <plaît à force>
 TP 265 : Animatrice 1 : <tu trouves toi> les gens i(l)s ont envie d(e) faire l(e) bazar
 TP 266 : Vincent : ben:: la preuve # si on r(e)garde les infos euh # xx eh ben # si les gens i(l)s s(e)raient tous parfaits y aurait pas d'informations hein
 TP 267 : Animatrice 1 : oui mais toi tu m(e) dis moi tout seul j'ai pas très envie pourquoi les autres i(l)s auraient envie d(e) faire n'importe quoi
 TP 268 : Vincent : ben j(e) sais pas c'est::
 TP 269 : Animatrice 1 : et pourquoi toi t(u) as pas envie <d(e) faire n'importe quoi>
 TP 270 : Vincent : <ben pa(r)ce que les gens> i(l)s ont d(e) la haine y en a qu'i(l)s ont d(e) la haine et i(l)s font n'importe quoi
 TP 271 : Animatrice 1 : d'accord donc la la la loi
 TP 272 : Vincent : déjà i(l) suffirait qu(e) quelqu'un euh sans faire exprès fasse un accident et qu(e) sa femme [s(e)ra ; soit] morte il aura tell(e)ment de haine qu'i(l) f(e)ra n'importe quoi dans sa vie # ça peut arriver des des choses comme ça et du coup le monde va:: partir n'importe comment
 TP 273 : Animatrice 1 : donc les lois c'est pour éviter qu(e) les gens fassent n'importe quoi
 TP 274 : Vincent : voilà # ben les:: ben la loi c'est vital hein
 TP 275 : Animatrice 1 : ouais
 TP 276 : Animatrice 2 : c'est vital
 TP 277 : Léo : Martin

Source : corpus philosophèmes, discussion Règles (Pourquoi y a-t-il besoin de règles ?), 5^e

- *Les interactions entre élèves*

Comme l'a fait remarquer Antonietta Specogna (2013), lors de son analyse de la discussion sur le thème du partage, les élèves interagissent peu directement entre eux, en s'adressant les uns aux autres, tel que dans la figure 3.a. Cependant, selon nous, les interactions entre élèves ont lieu, mais ne sont pas visibles car ils s'adressent à l'ensemble du groupe. Chacun interagit avec la scène verbale et donc avec les propos de ses camarades déjà présents dans cet espace commun (figure 3.b.). Les élèves posent des dires dans la scène verbale partagée que les autres récupèrent, puis confirment, complètent, approfondissent, modifient, réfutent, etc. L'interaction entre les élèves est donc effective même si elle n'est pas directement perceptible.

Figure 3 - Interactions élève-élève



Ainsi, conformément à une vision circulaire de l'interaction, les propos ne sont pas destinés à une personne en particulier réceptrice, l'émetteur étant également récepteur de ses propres propos. Il n'y a pas un individu à l'origine de la communication et un autre à l'aboutissement (Winkin, 1981/2000) ; chacun y participe par l'intermédiaire de cette scène verbale partagée par tous les interlocuteurs présents.

Extrait 6 - Boucle conversationnelle élève-élève

TP3 : Mounir : souvent la police elle a des chiens # parce que hum # hum # hum # pour pouvoir chasser les aut(r)es qui qui sont quelque part et qu'i(l)s ont fait quelque chose et # et vu qu'i(l)s sont pas en vacances # eh ben i(l)s prennent un chien # pour euh # pour que le chien i(l):: # i(l) regarde sa trace et # i(l) renifle et après i(l) sent l'odeur # et après xx
 TP4 : Animatrice : Mélanie
 TP5 : Mélanie : les les les policiers ils ont un chien # les chiens i(l)s sentent par terre pour # pour euh sentir les traces # et après le chien il emmène # le policier à:: # jusqu'à # la # la victime

Source : corpus philosophèmes, discussion Police (Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?), CE1/CE2

Dans l'extrait 6, Mélanie récupère les dits de Mounir sur la scène verbale (ce que nous illustrons à l'aide des couleurs), elle les reformule, puis, elle les complète et construit son raisonnement à partir des dits de son camarade. Ainsi, nous voyons à l'œuvre une interaction entre deux élèves ainsi que la co-construction de la scène verbale. Comme nous l'avons montré, lors d'une analyse des reprises propositionnelles dans nos corpus (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014), les différentes interventions des élèves sont fortement imprégnées les unes des autres, chacun réagit en faisant écho à un ou plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non, comme le montre la figure suivante.

Figure 4 - Construction de la scène verbale autour des notions de politesse et gentillesse¹

I291-Nolwen	c'est bien de partager et	ça sert	à être poli	
I261-Nolwen	c'est bien de partager mais			des fois on veut pas partager & on est quand même poli
				& on n'est pas poli
		quand on sait partager	-> on est poli on est gentil	quand on partage pas -> on n'est pas gentil
		quand on partage	-> c'est bien	quand tu partages pas -> c'est pas bien
I215-Soizic	c'est bien de partager pcq			sinon -> on est malpoli
I101-Titouan	c'est mieux de partager pcq	comme ça	-> on est plus poli	
		quand on partage	-> c'est gentil	
I27-Awen	c'est bien de partager pcq			si on partage pas -> c'est pas gentil
I19-Elsa	c'est bien de partager pcq	quand on partage	-> ça veut dire être poli	

Evolution des idées

Source : corpus philosophèmes, discussion Partage (À quoi ça sert de partager ?), CP.

¹ Les colonnes en pointillé correspondent à une analyse « propositionnelle » distinguant le partage du non-partage (et leurs effets respectifs) ; les couleurs marquent les reprises des notions analysées et de leurs contraires.

La figure 4 répertorie toutes les apparitions autour des notions de politesse et de gentillesse (soit de l'intervention 19 à 291), dans la discussion sur le thème du partage. Cela illustre de quelle manière, en s'appuyant sur les dires présents dans la scène verbale, les élèves font progresser la discussion et la construction collective. En I19, Elsa introduit l'idée que le fait de partager signifie que l'on est poli. Puis, Awen (I27) apporte une idée nouvelle, en envisageant la situation opposée du non-partage ; ainsi, il contribue à définir le partage en faisant la distinction entre le concept et son contraire. Ensuite, Titouan (I101) reprend la notion de politesse amenée par Elsa, en incluant une légère nuance, à travers une gradation selon laquelle partager signifie être plus poli que dans le cas du non-partage évoqué par Awen. Soizic (I215), quant à elle, reprend et regroupe les notions de gentillesse et de politesse ; elle s'appuie sur les différentes idées déjà évoquées autour de ces notions pour élaborer tout son raisonnement. D'abord, elle introduit l'antonyme de *poli* qui n'était pas apparu jusque-là : puisque le partage est poli (Elsa-Titouan) le non-partage (Awen) est malpoli. S'ensuit une élaboration qui peut être vue comme une synthèse des interventions précédentes, où elle envisage les deux situations déjà évoquées, celles du partage et du non-partage : la première étant bien puisque quand on sait partager on est gentil (cf. Awen) et poli (cf. Elsa et Titouan) alors que le non-partage n'est pas bien puisque inversement quand on ne partage pas on n'est pas gentil (cf. Awen) et on n'est pas poli (comme elle l'a elle-même déduit au début de son intervention). Suite à cela, Nolwen (I261) exprime son désaccord avec Soizic, en poursuivant le raisonnement amorcé par Titouan et en allant plus loin puisque, pour elle, des fois on ne veut pas partager et on est quand même poli. Finalement, malgré cette nuance introduite par Nolwen, nous constatons que la notion de politesse conserve le sens spécifique qui lui est attribué dans le contexte de la discussion, c'est-à-dire en lien avec les notions de gentillesse et de partage, puisque lorsque l'enseignante demande de résumer ce qui a été dit en réponse à la question *à quoi ça sert de partager* pendant la discussion, Nolwen reprend elle-même le fait que *ça sert à être poli*, alors qu'en I263, elle définit être poli en le détachant de la notion de partage, *on dit au revoir, merci, s'il-te-plaît et c'est c'est poli ça*.

Cet extrait montre l'importance et le rôle de la scène verbale dans les interactions entre élèves, tel que représenté dans la figure 3.b. Ainsi, nous pouvons observer la façon dont un objet de discours partagé sur la scène verbale se co-construit. Nous constatons que la construction collective n'est pas une simple addition de tous les éléments posés dans la scène verbale puisque certains éléments sont laissés de côté et ne sont donc pas intégrés dans la construction collective, tel que le doute émis par Nolwen au sujet du lien entre partage et politesse. Ainsi, nous rejoignons à nouveau la gestalt théorie puisque le tout n'est pas le résultat de la somme des éléments et la systémique car « *le système est davantage que l'assemblage de ses parties* » (Mucchieli, 2000/2006, p.129).

Enfin, nous pouvons ajouter en nous appuyant sur notre approche systémique, interactionniste que chaque élève participe à la communication et contribue à l'élaboration de l'échange d'une façon ou d'une autre car l'émetteur n'est pas le seul constructeur de sens, il prend toujours en compte ses interlocuteurs et la présence de chaque personne influe sur le jeu des *musiciens*. Cela pose la question de l'influence du chercheur/observateur (en vert dans la figure 5) qui recueille les données et nous amène à nous interroger de façon plus générale sur l'influence du contexte sur les interactions.

Que ce soit dans une approche systémique, interactionniste, constructiviste ou pragmatique, la prise en compte du contexte est primordiale car « *une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel elle existe* » (Mucchielli, 2000/2006, p.55). Lors de l'analyse de la DVP, il faut replacer la communication dans son macro-contexte (représenté par le cercle en pointillés rouges dans la figure 5). Celui-ci englobe une multitude de contextes (la société et son système culturel ; le système scolaire primaire ou secondaire ; l'établissement scolaire ; la classe ; etc.), imbriqués les uns dans les autres ; chacun possédant ses propres règles et influant sur la communication.¹

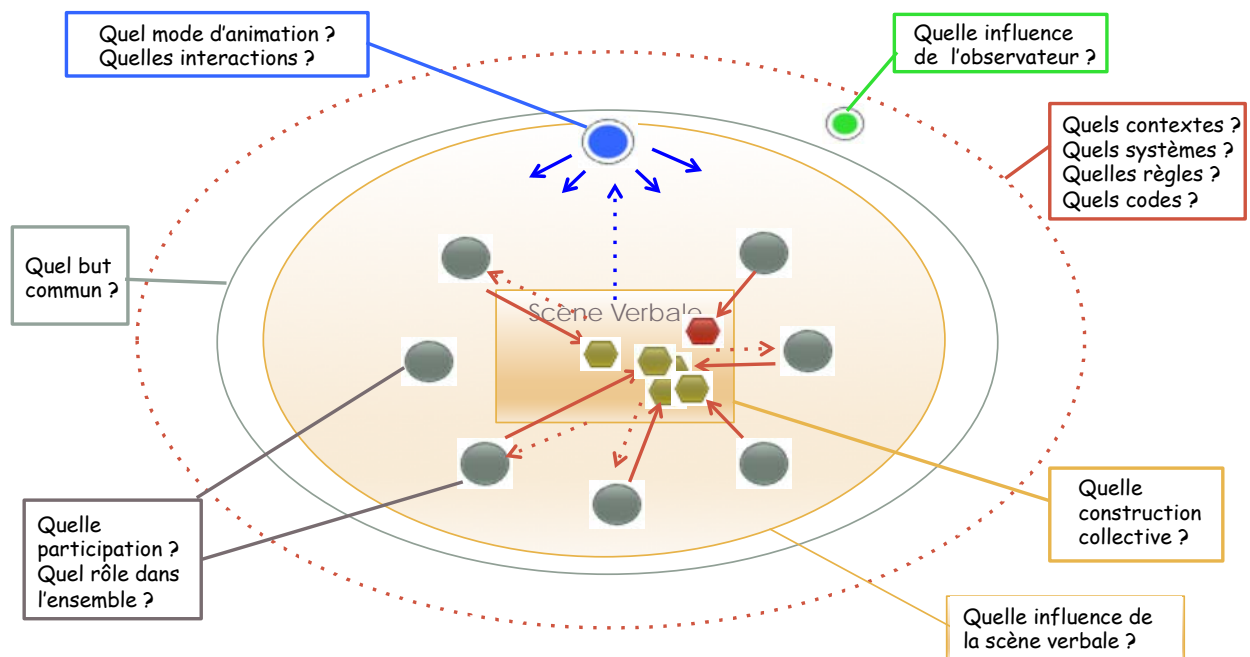
¹ Par exemple, le cadre institutionnel a un impact sur les relations animateur-élève. Ou encore, comme nous l'avons vu, le système de la DVP est différent dans chaque classe et les règles de fonctionnement posées (un animateur ou deux ; distribution de rôle aux élèves ou non ; etc.) ont un impact sur les interactions.

Nous pouvons également souligner que la construction collective ne s'opère pas seulement à l'échelle de la discussion en cours car tout discours constitue une « *fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu* » (Bakhtine, 1929/2006, p.136) et plusieurs thèmes peuvent se recouper et ainsi prolonger la construction à travers différentes discussions au cours de l'année scolaire (nous renvoyons à Lebas-Fraczak & Auriel, 2015). Ainsi, nous rejoignons les membres de l'école Palo Alto qui ont établi que « *pour sa compréhension, toute "communication" devait être confrontée avec l'ensemble des communications qui constituent le système auquel elle appartient. C'est ce "fond" qui permet de comprendre le sens des échanges.* » (Mucchielli, 2006, p.143). Ainsi, le sens se construit en lien avec les autres communications se déroulant dans le système.

Conclusion

En guise de conclusion nous présentons une vision globale de notre modèle de la communication appliqué à la DVP (figure 5). Nous obtenons une vision circulaire où la communication n'est pas une transmission d'informations mais une « *construction d'un monde intersubjectif qui sert de fondement à l'intercompréhension et donc à la vie collective* » (Mucchielli, 2000/2006, p.98). Nous rejoignons ainsi une vision systémique et constructiviste.²

Figure 5 - Modélisation de la communication lors de la DVP



Cette représentation schématique décrit le fonctionnement de la communication au sein des DVP et permet d'en comprendre la dynamique. Lors de l'analyse d'une DVP, il y a donc plusieurs questions à se poser. Nous avons mentionné qu'une caractéristique forte de la DVP est le fait que les participants ont un but commun, il faut donc commencer par s'interroger sur la nature de ce but, afin de le définir précisément. Ensuite, en ce qui concerne les principaux acteurs de la DVP (soit, d'une part, le(s) animateur(s), et d'autre part, les élèves), il s'agit de déterminer le

² Ce modèle pourrait être appliqué à d'autres situations de communication dans lesquelles les participants poursuivent un but commun qui donne lieu à une construction collective, telle qu'une activité didactique collaborative ou un brainstorming dans le cadre d'une réunion de travail.

mode d'animation choisi par l'enseignant (quelle place, plus ou moins en retrait, il occupe ? quel est son degré d'objectivité ?, etc.) ; de la même manière, on s'intéresse au rôle de chaque élève dans l'ensemble, à son degré et son type de participation, etc. ; puis, il s'agit de repérer les types d'interaction récurrents entre élèves et entre animateur et élève. Il ne faut pas oublier de prendre en considération l'influence d'autres acteurs présents, même s'ils ne participent pas à l'échange oral, tels que le chercheur-observateur ou les élèves qui ne prennent pas la parole au cours de la discussion. Puis, comme nous l'avons souligné, la prise en compte du macro-contexte de la discussion est nécessaire (dans quels systèmes s'inscrit-elle ? quelles sont les règles qui régissent ces systèmes et la discussion elle-même ? quels sont les codes communs en vigueur ?, etc.) afin de ne pas négliger leur influence. Enfin, on analyse la construction collective de la scène verbale (quels sont les éléments laissés de côté ?³ comment s'organise et se développe la construction ? quel est le résultat de cette construction ?, etc.). Comme nous l'avons vu à travers l'analyse des interactions, la scène verbale joue un rôle essentiel dans les DVP. Au cours de ces discussions, les élèves ne s'adressent pas directement les uns aux autres car ils interagissent principalement avec la scène verbale co-construite au fil de la discussion afin de contribuer à sa construction. Ainsi, on peut également s'interroger sur l'influence de la scène verbale en train de se construire sur chaque individu. En effet, lors de l'analyse de la discussion sur le thème du partage (CP), nous avons constaté que les individus influent, évidemment, sur la construction collective de la conceptualisation, mais aussi qu'à l'inverse le cheminement collectif influe naturellement sur l'évolution des idées de chaque élève (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015), comme nous l'avons vu à travers la figure 4 où Nolwen intègre une idée admise par le collectif dans sa synthèse, malgré le désaccord qu'elle avait exprimé auparavant.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*, Projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme « Projet structurant en SHS », Convention 939.92-65731/19474.

AURIEL A. & LEBAS-FRACZAK L. (2014), « Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussions à visée philosophique », *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, n°60, p.175-193.

BAKHTINE M. (1929/2006), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BIRDWHISTELL R.L. (1970), *Kinesics and context. Essays on body motion communication*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

BÜHLER K. (1934/2009), *Théorie du langage. La fonction représentationnelle*, Marseille, Agone.

CULIOLI A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys.

GARDINER A.H. (1932), *The Theory of Speech and Language*, Oxford, Clarendon Press.

GOFFMAN E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New-York, Garden City.

JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Éditions de Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999/2009), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2015), « Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion *Partager* », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), Clermont-Ferrand, PUBP.

³ Les éléments qui ne sont pas intégrés dans la construction collective sont représentés dans notre schéma par un hexagone rouge.

- LIPMAN M. (2001), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MARC E. & PICARD D. (1983), *L'École de Palo Alto*, Paris, Retz.
- MUCCHIELLI A. (1998), *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Paris, Armand Colin.
- MUCCHIELLI A. (2006), *Les sciences de l'information et de la communication*, Paris, Hachette.
- MUCCHIELLI A. (2000/2006). *Étude des communications. Nouvelles approches*, Paris, Armand Colin.
- OLLIVIER B. (2007), *Les sciences de la communication, théories et acquis*, Paris, Armand Colin.
- PICARD D. (1992), « De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles », *Communication et langages*, n°93, p.69-83.
- PICARD D. & MARC E. (2013), *L'école de Palo Alto*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SHANNON C.E. & WEAVER W. (1949), *The mathematical theory of communication*, Urbana, The university of Illinois Press.
- SPECOGNA A. (2013), « Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante », *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, n°5, p.95-113.
- VICTORRI B. (1996), *La Polysémie*, Paris, Hermès.
- VICTORRI B. (1997), « La polysémie : un artefact de la linguistique », *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, n°2, p.41-62. [http://hal.inria.fr/docs/00/06/03/31/PDF/La_polysemie_un_artefact_de_la_linguistique.pdf].
- VICTORRI B. (1999), « Le sens grammatical », *Langages*, n°136, p.85-105.
- VION R. (1992), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette supérieur.
- WIENER N. (1948/1965), *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, United States of America, MIT Press.
- WINKIN Y. (1981/2000), *La nouvelle communication*, Paris, Éditions du seuil.

Le rôle de l'enseignant dans la construction de contenus en situation de débats philosophiques ou disciplinaires

Audrey Destailleur¹

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche basée sur l'observation de douze séances de débats menées au cycle 3 de l'école élémentaire en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Partant d'une analyse didactique comparative, il s'agit de mettre en évidence les spécificités de l'organisation et de la conduite des débats par l'enseignant au cours des débats en philosophie. L'analyse de notre corpus constitué de la retranscription de ces trois séries de débats mis en œuvre en philosophie, en lecture-littérature et en sciences par quatre enseignants, permet de spécifier les choix des enseignants concernant la mise en œuvre singulière du débat en philosophie et de décrire de manière contrastive la gestion discursive des débats dans les autres disciplines par les enseignants en se centrant sur l'étayage.

Prenant appui sur une recherche réalisée dans le cadre d'une thèse en didactique (Destailleur, 2014), cette contribution vise à rendre compte de la manière dont les enseignants s'organisent et actualisent des débats en philosophie à l'école élémentaire, notamment dans leur étayage portant sur des apprentissages. Pour le dire autrement, nous chercherons à répondre dans cet article à une question que nous pouvons formuler ainsi : comment l'enseignant conduit-il à l'école élémentaire les échanges au cours des débats en philosophie dans une visée de construction de contenus ? Notre réflexion s'inscrira dans une perspective didactique descriptive², l'idée étant de décrire les pratiques de débat en philosophie pour mieux les comprendre et les donner à voir.

Afin de produire des éléments de réponse à cette question et de montrer les caractéristiques du rôle des enseignants au cours des débats, nous nous attacherons à étudier plus particulièrement leur mise en œuvre par quatre enseignants du cycle 3 de l'école élémentaire dans plusieurs disciplines, soit en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Ce choix d'une analyse comparative et du détour par d'autres disciplines permettra ainsi de mettre en exergue des spécificités disciplinaires de gestion des échanges par des enseignants dans la mise en œuvre de débats en philosophie, et éclairera plus largement, la manière dont ces enseignants reconfigurent l'activité disciplinaire de débat en philosophie. C'est ce que nous verrons après avoir exposé l'approche théorique et méthodologique de notre recherche.

1. Approche théorique des pratiques de débats en didactiques

■ **Le débat : une modalité disciplinaire de construction de contenus**

Bien que le débat ne soit plus à proprement parler une pratique prescrite dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008), comme c'était le cas avec celles de 2002 (MEN, 2002) qui présentaient le débat comme une modalité disciplinaire d'apprentissage et d'enseignement (Husson, 2007), il constitue néanmoins une pratique scolaire mise en œuvre par les enseignants de l'école élémentaire pour aborder et traiter de nombreux contenus, contenus que nous considérons à la suite de Bertrand Daunay et Yves Reuter (2013), dans toute leur diversité

¹ Chercheur associé et formatrice, Théodile-CIREL et Institut de Formation Pédagogique de Lille.

² C'est dire plus largement que les réflexions que nous présentons ici s'inscrivent dans une conception de la didactique qui vise à analyser la construction des objets d'enseignement en classe dans leur relation aux disciplines scolaires (Schneuwly, 2009).

(savoirs, compétences, capacités, valeurs, attitudes, etc.) déployée au sein des disciplines scolaires. Par ailleurs, la mise en place de débats en classe concerne également de longue date d'autres pratiques moins nettement référées aux disciplines scolaires historiquement instituées, comme cela est le cas pour les activités philosophiques à l'école (Tozzi, 2012).

C'est dans cette double acception d'un débat entendu à la fois comme une forme d'échange scolaire, mais également comme une modalité orale possible de construction de contenus contrainte par des cadres disciplinaires spécifiques et spécifiants que nous avons cherché à construire notre approche théorique du débat (Destailleur, 2015). C'est ce qui nous a conduit à appréhender le débat comme un genre disciplinaire (Destailleur, 2014) plus que comme un genre scolaire (Schneuwly & Dolz, 1995).

La réflexion que nous présentons s'inscrit donc à la fois dans une perspective didactique particulièrement attentive aux contenus d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires (Reuter, 2007a) et dans la lignée des travaux portant sur les activités de philosophie à l'école (Tozzi, 2001 ; Chirouter, 2007 ; Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008 ; Tozzi, 2012 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013), et plus encore, sur les recherches d'Auguet (2003) qui mettent en perspective les « discussions à visée philosophique » comme constitutives d'un genre nouveau à partir d'une analyse discursive de ces activités.

Précisons toutefois qu'à l'expression de discussions à visée philosophique, nous lui préférons celle de débats. À la différence de la notion de discussion plus nettement rattachée à la philosophie, le terme de débat nous paraît plus fécond pour penser les variations de sa mise en œuvre dans des cadres disciplinaires variés (Destailleur, 2014). Rappelons en effet que nous considérons les débats non pas dans une perspective générale ou générique, mais comme s'inscrivant dans des systèmes didactiques disciplinaires singuliers permettant d'éclairer les modalités de son fonctionnement. Les caractéristiques de la gestion des débats en philosophie mises en évidence seront comparées avec des manières de faire dans deux autres champs disciplinaires, soit en lecture-littérature et en sciences, par les mêmes enseignants. Notre méthodologie de recherche repose ainsi sur une perspective didactique comparatiste identifiant les variations et les différences de la mise en œuvre des débats disciplinaires à l'école en vue de préciser les spécificités du débat en philosophie.

■ ***Une analyse de la conduite des débats par les enseignants***

Afin d'analyser finement la conduite des débats en philosophie par les enseignants observés, nous décrivons les fonctionnements à l'œuvre dans la dynamique interactionnelle (Nonnon, 1996/1997) au cours des débats disciplinaires. L'analyse didactique des interactions, pour reprendre ici l'expression proposée par Hassan (2012) se présente d'ailleurs comme une entrée signifiante pour décrire les fonctionnements à l'œuvre dans la gestion discursive des débats par les enseignants. Un premier élément d'analyse reposera sur la gestion des conduites discursives. À la suite de Kerbrat-Orecchioni (1990, p.218) qui définit la séquence comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré sémantique et/ou pragmatique », la séquence discursive est spécifiée ici comme l'enchaînement de plusieurs échanges entre locuteurs autour d'un même thème ou d'une même préoccupation. Se construisent ainsi au cours de ces séquences discursives des objets de discours *sur* et *autour* desquels les élèves interagissent selon une gestion des échanges organisée par l'enseignant. La dynamique interactionnelle rythmée par l'enchaînement des séquences discursives, et plus largement, par les questions posées par l'enseignant, prend la forme de dénivellations du discours (Nonnon, 1997/1997) que l'analyse mettra en perspective. Retenons également la forme du questionnement de l'enseignant au cours des débats comme second élément d'analyse pour décrire la gestion enseignante des échanges. Les questions posées prenant parfois la forme des reformulations questionnantes (Volteau & Garcia-Debanç, 2008) permettent ainsi de décrire la dynamique interactionnelle de manière contrastée selon les disciplines.

La gestion du débat en philosophie sera ainsi comparée à d'autres formes de gestion des échanges, avec par exemple, les analyses de séances de lecture méthodique réalisées par

Sprenger-Charolles (1983) et Nonnon (1995) ou à des formes plus classiques de dialogue pédagogique décrites par François (1990) dans la lignée des travaux de Sinclair et Coulthard (1975). Bien que l'analyse se centre essentiellement sur le rôle de l'enseignant dans la conduite des échanges, les rôles interactionnels endossés par les élèves (Delcambre, 2005) pourront être une entrée pour préciser la manière dont ces derniers se positionnent et/ou sont positionnés par l'enseignant (Kerbrat-Orecchioni, 1988).

Soulignons enfin que cette prise en compte du positionnement des élèves dans les pratiques discursives pourra demander également de préciser quelques aspects contextuels ou matériels du déroulement des débats étudiés. Ce que nous appelons ici planification des débats n'est pas en effet sans relation avec le contenu même des échanges et des postures qu'ils promeuvent : on sait par exemple que l'activité philosophique, et l'idée de dialogue qu'elle sous-tend, tendent à être instituées par une disposition circulaire en rupture avec l'organisation frontale ordinaire de l'école. Il s'agira donc de souligner en quoi des agencements pratiques de planification des débats contribuent à constituer les élèves en « sujet didactique » aux prises avec un cadre disciplinaire spécifique (Reuter, 2010b ; Daunay & Fluckiger, 2011), et plus singulièrement ici en sujets apprenants en philosophie.

2. Méthodologie de recherche : une description des débats

Le corpus empirique soumis à nos analyses se compose ainsi d'une série de trois débats, intégralement enregistrés, filmés et retranscrits, menés en philosophie, en sciences et en lecture-littérature par quatre enseignants de cycle 3 de la banlieue lilloise entre septembre 2011 et juin 2012. Parmi ces quatre enseignants, deux enseignent dans des classes dites à pédagogie classique (classes n°1 et n°2), les deux autres enseignent dans des classes à pédagogie alternative, l'un dans une école à pédagogie Freinet (classe n°3) et l'autre dans une école à pédagogie Montessori (classe n°4). Ces quatre classes se composent d'un nombre d'élèves quasiment identique entre 24 et 26 élèves pour les classes n°1, 2 et 3 à la différence de la classe n°4 qui ne comprend que 17 élèves. Précisons en outre que notre corpus s'accompagne d'un certain nombre d'investigations complémentaires (questionnaires et recueil de documents remis par les enseignants) qui ne feront pas ici l'objet d'analyses particulières mais qui participent de notre démarche globale (Destailleur, 2014).

Insistons sur le fait que nous avons choisi dans cette recherche d'observer des enseignants sans degré d'expertise spécifique dans leur pratique de débat en cherchant plutôt à rendre compte de pratiques ordinaires de débats à l'école primaire. C'est d'ailleurs ainsi que les enseignants observés nous avaient déclaré simplement mettre en place des débats en philosophie, en lecture-littérature et en sciences. Ce choix méthodologique s'inscrit dans une perspective de recherche qui ne consiste pas à établir les bonnes pratiques de débat selon les disciplines, mais plutôt, à les décrire. C'est d'ailleurs ce qui nous conduit à préférer l'expression de débat *en* sciences, *en* lecture-littérature et *en* philosophie plutôt que débats scientifique, littéraire et philosophique. En effet l'enjeu de nos travaux ne consiste pas à questionner les critères ou sous-bassements scientifiques, philosophiques ou littéraires de débats menés par les enseignants observés, mais au contraire à rendre compte de la manière dont les enseignants conduisent et plus largement reconfigurent leurs pratiques de débat selon le cadre disciplinaire.

C'est dans ce même ordre d'idées que nous avons choisi de nous intéresser à des débats initiés, non pas à notre demande, mais par les enseignants dans la dynamique même de leur classe. Chacun de ces débats étudiés a été engagé à partir d'un questionnement explicite pour les trois disciplines observées et notamment pour ce qui concerne les débats en philosophie autour des interrogations suivantes : « Doit-on toujours faire son devoir pour être respecté des autres ? » (classe n°1), « Qu'est-ce que l'amour ? » (classe n°2), « Un adulte peut-il tout exiger d'un enfant ? ; Qu'a-t-il le droit d'exiger et que ne peut-il pas exiger ? » (classe n°3) et « Des parents peuvent-ils détester leurs enfants ? ; Des enfants peuvent-ils détester leurs parents ? » (classe

n°4). Pour les classes n°1 et 4, ces questions ont trouvé leur origine dans la lecture d'un album de littérature de jeunesse à la suite de laquelle les enseignants concernés ont demandé aux élèves de poser une question. De leur côté, les enseignants des classes n°2 et 3 ont procédé sans support littéraire, même s'il faut préciser que l'enseignant de la classe n°2 a formulé le questionnement dans le prolongement d'un *Quoi de neuf*³. Il convient de souligner que cette implication des élèves dans le choix du thème ou la formulation de la question du débat semble spécifique à la philosophie dans notre corpus. En effet la question de départ a été formulée unilatéralement par l'enseignant pour le débat en sciences⁴ et à la suite de la lecture d'un texte littéraire pour le débat en lecture-littérature⁵.

3. Résultats : mise en évidence de la spécificité du débat en philosophie

À la suite de l'analyse de la planification matérielle des débats, la conduite des débats sera examinée essentiellement à partir de deux situations extraites des débats en philosophie des classes n°1 et 4, de deux extraits de débat en lecture-littérature des classes n°1 et 2 et d'un dernier extrait de débat en sciences de la classe n°1, sélectionnés parmi l'ensemble de nos matériaux d'observation pour leur aspect particulièrement significatif.

■ Les débats en philosophie

• Planification des débats en philosophie : une organisation matérielle singulière

Comme nous l'avons signalé plus haut, il est intéressant d'observer que les enseignants auprès desquels nous avons enquêté optent effectivement pour une reconfiguration spatiale et une organisation matérielle assez classiques ou attendues des débats en philosophie : quel que soit le lieu effectif de déroulement de ces débats (coin de la classe, bibliothèque ou autre salle de classe de l'école), les élèves se voient disposés en cercle pour débattre. La spécificité disciplinaire de cette modalité d'organisation semble d'autant plus nette dans notre corpus qu'elle ne se retrouve pas dans les débats en lecture-littérature et en sciences observés : pour ces dernières, le débat est mené en groupe tandis que la disposition frontale est retenue pour la première. On peut donc se demander s'il ne s'agit pas pour les enseignants à la fois de rompre avec un cadre habituel pour instituer une activité dans une discipline qui l'est moins, la philosophie, tout en se rattachant à cette forme de tradition instituante que véhicule celle-ci *via* cette disposition circulaire.

À cette formalisation contextuelle spécifique, précisons un autre ressort significatif *via* la gestion des écrits encadrant les pratiques de débat en philosophie. En effet dans les classes de notre corpus, une place importante sinon considérable est donnée aux écrits divers faisant suite aux débats en philosophie. On trouve ainsi fréquemment un cahier de philosophie de la classe ou des affiches placées dans un coin de la classe réservé aux activités philosophiques. Des propos d'élèves au cours de ces débats en philosophie se voient ainsi très souvent mis en exergue. Or cela est nettement moins le cas pour les autres débats disciplinaires observés. On peut donc se demander si ces divers écrits ne relèveraient pas d'une volonté des enseignants d'inscrire ces pratiques philosophiques de débat dans un fonctionnement scolaire, ou encore, s'il ne s'agirait pas de mettre en valeur les contenus construits par les élèves au cours des débats en philosophie, en vue de leur socialisation, voire de leur communication. Plus largement encore, on peut se demander si cette organisation spatiale tout comme l'institutionnalisation d'écrits encadrant ces activités de débats en philosophie par les enseignants ne participeraient pas à

³ Le *Quoi de neuf*, dispositif de présentation orale de la pédagogie Freinet, est une pratique hebdomadaire dans la classe n°3. Au cours d'une de ces présentations, un problème avait été soulevé par les élèves et retenu par l'enseignant comme sujet pour un débat en philosophie.

⁴ Les questions des débats en sciences posées par les enseignants observés portaient sur la respiration pour les classes n°1 et 3, sur les volcans pour la classe n°2 et sur la digestion pour la classe n°4.

⁵ Les questions des débats en lecture-littérature étaient essentiellement des questions portant sur la compréhension et l'interprétation des textes littéraires proposés aux élèves.

donner une forme spécifique aux sujets didactiques que sont les élèves. L'analyse des interactions ci-après permettra d'ailleurs de revenir sur la place laissée aux élèves au cours du débat en philosophie.

- *Débat en philosophie, situation 1. Une tension entre étayage de l'enseignant et autonomie des élèves*

Le premier élément d'analyse des interactions vise à comprendre comment s'organisent et s'enchaînent les séquences discursives. Le débat en philosophie analysé ici, et mené par l'enseignant de la classe à pédagogie Montessori (classe n°4), portait sur la question de la détestation entre parents et enfants. Nous aborderons cet exemple de manière fouillée mais les analyses exposées convergent évidemment avec les autres débats en philosophie du corpus. Au cours de ce débat, la dynamique conversationnelle mise en œuvre par l'enseignant peut se donner à voir de manière schématique comme suit.

Organisation des séquences discursives du débat en philosophie de la classe n°4

Séquence n°1

30 M⁶ : « est-ce que c'est possible que des parents et des enfants se détestent ? [...] est-ce possible que des parents détestent leurs enfants ? »

Les élèves donnent des exemples de situations dans lesquelles les enfants peuvent détester leurs parents et les parents leur enfant.

Séquence n°2

86 M : « qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ? »

Les élèves essaient de définir le terme détester en l'opposant au terme aimer.

Séquence n°3

95 M : « et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ? »

Les élèves donnent des exemples de choses qu'ils peuvent détester (des jours) et des personnes.

119 M : « est-ce que c'est pareil de détester les épinards et détester une personne ? »

Les élèves cherchent les distinctions entre les végétaux et les humains.

Séquence n°4

135 M : « mais alors qu'est-ce que c'est un homme ? »

Les élèves cherchent à identifier ce qui spécifie l'homme.

⁶ Cette codification « 30M » correspond au tour de parole n°30 dans ce débat, la lettre consécutive à ce nombre précisant le locuteur prenant en charge ce tour de parole, ici, l'enseignant. Précisons aussi que les débats ont été retranscrits selon les conventions précisées par Vion (1992). Ainsi « + » signifie un temps de pause dans l'énonciation et « : » un allongement de syllabe, le nombre de ces signes correspondant à la durée de la pause (« ++ », « +++ ») et la longueur de l'allongement de syllabe (« :: », « ::: »).

Rappelons tout d'abord que cette représentation vise à rendre compte, de haut en bas, des enchaînements discursifs autour d'une thématique constante (ici la détestation entre parents et enfants). Après avoir laissé les élèves exposer leurs premières idées au cours d'une première séquence discursive, l'enseignant invite les élèves dans une deuxième séquence discursive à définir le terme « détester ». L'enseignant demande ainsi aux élèves de préciser ce que signifie « détester quelqu'un » (86 M : « *qu'est-ce que ça veut dire euh détester quelqu'un ?* ») puis d'identifier les différences entre détester une personne et détester une chose (95 M : « *et détester quelque chose + est-ce que c'est différent de détester quelqu'un ?* »). Après cette dernière question, les élèves se mettent à chercher des exemples de choses qu'ils détestent. Un élève donne alors un exemple alimentaire (118 Léo : « *oui quelque chose à manger + de la nourriture + je ne sais pas moi + des céréales par exemple* »), exemple qui sera repris au tour de parole suivant par l'enseignant (119 M : « *est-ce que c'est pareil de détester les épinards et de détester telle personne ?* »).

Les élèves, en reprenant cette dernière question posée par l'enseignant, vont ensuite orienter le débat vers une autre question, celle de la différence entre l'homme et l'épinard. Plus largement, il est alors question de savoir ce qui spécifie l'humain à partir des distinctions entre l'homme et l'épinard. La question posée au début du débat est alors complètement délaissée au profit de l'intérêt porté à la nouvelle question par les élèves. Il est intéressant de souligner que l'enseignant abandonne également la première question pour accompagner et soutenir l'attention des élèves autour de cette deuxième question. Relevons d'ailleurs que l'enseignant, au cours de la quatrième séquence discursive, repose la deuxième question comme étant la question centrale débattue (207 M : « *qui veut dire quelque chose d'autre sur la différence entre une plante comme un épinard et un homme ? + les différences et les ressemblances* »).

Dans ce débat, l'enchaînement des séquences discursives et plus largement les questions posées par l'enseignant donnent à voir des dénivellations du discours. En effet, les séquences discursives sont ouvertes par les enseignants mais ne sont jamais closes par ces derniers, les séquences s'enchaînant par ouvertures successives, ce que le schéma donne à voir dans une organisation non linéaire. Toutefois et bien que ce soit l'enseignant qui ouvre les séquences discursives de manière systématique en posant une question, soulignons que le choix des objets à discuter est laissé aux élèves. L'enseignant ouvre ainsi les séquences discursives à partir des propos avancés par les élèves et de leur choix des objets à discuter au cours des échanges. En ce sens, c'est bien dans la prise en compte de ce que les élèves avancent au cours du débat que l'enseignant semble construire la dynamique conversationnelle. On note ainsi, au cours de ce débat, une double orientation spécifiant la dynamique interactionnelle qui relève, selon nous, d'une tension entre la volonté de l'enseignant de guider les échanges vers la signalisation de caractéristiques philosophiques dans la construction du discours et vers une problématisation des propos des élèves et la volonté des enseignants de laisser aux élèves une relative autonomie dans le choix des thèmes discutés et à discuter.

- *Débat en philosophie, situation 2. D'une forme de questionnement spécifique à des mouvements discursifs entre les élèves et l'enseignant*

Le deuxième axe d'analyse des interactions permettant de mettre en évidence la construction disciplinaire des débats en philosophie par les enseignants est la forme du questionnement des enseignants au cours des débats. Pour cela, prenons un extrait du débat en philosophie observé dans une des deux classes à pédagogie classique (classe n°1). Les élèves de cette classe sont invités à discuter après la lecture de l'ouvrage *Yakouba* de Thierry Dedieu autour de la question du devoir.

L'extrait que nous proposons à l'analyse est cette fois présenté sous une forme tabulaire afin de mettre en exergue la forme du dialogue pédagogique constitué par les échanges entre les élèves et l'enseignant.

Extrait n°1 du débat en philosophie de la classe n°1

TP ⁷	M	E
33	donc ça veut dire que dans ce cas-là + vous ne deviendriez pas des guerriers enfin UN guerrier et vous seriez mis au ban de la société + vous seriez relégués à un sous-rôle et vous deviendriez & ⁸ tiens vous deviendriez quoi dans l'histoire ?	
34		Margaux : celui qui garde le troupeau
35		Juliette : un lâche ⁹
36	alors + qu'est-ce que c'est un lâche ?	
37		Vincent : un looSER ¹⁰
38	NON + on parle français	
39		Juliette : quelqu'un qui abandonne vite + qui abandonne
40		Joseph : oui mais monsieur & là le bâton de parole il ne sert à RIEN DU TOUT
41	mais si Violette va le donner ++ un lâche c'est quelqu'un qui abandonne vite c'est ça ?	
42		EEE : oui
43		Charlotte : c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches
44	qui n'a pas la confiance de ses proches ?	
45		Charlotte : c'est euh:: + ben oui là Yakouba n'a peut-être pas la confiance de ses proches mais euh:: il peut avoir une deuxième chance + oui c'est ÇA + ses proches peuvent lui laisser une autre chance

Au cours de cet échange, l'étayage de l'enseignant se caractérise essentiellement par une attitude questionnante. Cette attitude est d'ailleurs une pratique langagière significative pour les quatre enseignants observés pour le débat en philosophie, à la différence des autres débats disciplinaires observés. La dynamique conversationnelle de l'échange est de fait rythmée par le questionnement de l'enseignant qui reprend les propositions individuelles des élèves pour en faire un objet de questionnement pour le groupe-classe.

Notons cependant que dans cet extrait, ces questions se présentent sous la forme particulière de reprises questionnantes. Ces interventions sont à considérer comme des questions, l'intonation étant montante, et non comme des reformulations, bien que la forme pourrait s'apparenter à des hétéro-reformulations, voire à des reprises totales. Par exemple, suite à l'intervention de Charlotte (43 : « *c'est quelqu'un qui n'a pas la confiance de ses proches* »), l'enseignant reprend une partie de la proposition de Charlotte pour la questionner (44M : « *qui n'a pas la confiance de ses proches ?* ») sans même la paraphraser. Cette forme de questionnement spécifique permet donc de reprendre les propos amenés par les élèves au cours du débat en philosophie tout en les questionnant. Nous pensons donc qu'elle peut viser à valoriser les propositions des élèves, ou pour le dire autrement, à valoriser les contenus amenés et construits par les élèves (questionnements, éléments de réponses, etc.).

Ajoutons une deuxième remarque sur la formalisation de rôles interactionnels. Pour cela, prenons un autre extrait, tiré encore du même débat.

⁷ La siglaison « TP » correspond aux tours de parole dans le débat.

⁸ Ce signe correspond à un enchaînement rapide de paroles.

⁹ Les éléments soulignés montrent les reprises faites par l'enseignant.

¹⁰ Les élèves précisés en majuscules sont des éléments accentués dans l'énonciation par le locuteur.

Extrait n°2 du débat en philosophie de la classe n°1

TP	M	E
52		Nicolas : oui mais aussi euh: ce serait un homme + euh: il deviendrait un homme mais euh: sans honneur puisque euh:: puisque le lion est déjà blessé c'est une proie facile pour lui + d'ailleurs les vrais hommes ne combattent & enfin ils ne chassent pas des lions blessés ++ ce serait un peu comme devenir un homme sans honneur
53	qu'est-ce que tu entends par honneur ?	
54		Nicolas : ben euh: qui euh: un peu un lâche euh:: &
55		Joseph : & ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche
56	alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?	
57		Nicolas : je trouve pas
58	tu ne trouves pas + alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade + qu'est-ce que c'est que l'honneur ?	

Dans cet extrait, Nicolas au tour de parole n°52 avance l'idée que Yakouba deviendrait un homme sans honneur s'il faisait croire qu'il avait tué le lion blessé. L'enseignant reprend le terme « honneur » en demandant de le définir. Nicolas tente alors une définition (54 : « *ben euh: qui euh: un peu un lâche euh::* ») complétée par Joseph (55 : « *ben c'est ça + un homme sans honneur c'est un lâche* ») avant que l'enseignant ne demande à nouveau de définir ce qu'est l'honneur (56 : « *alors si vous n'arrivez pas à trouver une définition essayez de trouver un exemple + qu'est-ce c'est que l'honneur ?* »). La question n'est pas adressée directement à Nicolas qui pourtant y répond en précisant qu'il ne trouve pas d'exemple (57 : « *je trouve pas* »). L'enseignant renvoie alors la question au groupe-classe en sollicitant leur aide (58 : « *alors les autres vous allez pouvoir aider votre camarade* »). On relève ici la volonté de l'enseignant de ne pas interagir avec un seul élève mais de renvoyer au groupe-classe le questionnement afin que cela devienne un objet de discours collectif.

Dans la mesure où les échanges se font davantage entre l'enseignant et les élèves qu'entre les élèves, cet échange semble mettre en évidence une forme de dialogue pédagogique relativement classique. Pour autant, il faut replacer les prises de parole des élèves dans leur cadre, qui tend à leur conférer un statut particulier. Ainsi, en prenant la parole, Nicolas, n'est pas un locuteur quelconque, mais répond aux questions de l'enseignant en tant que locuteur faisant partie d'un groupe-classe, pour ne pas dire d'une communauté de recherche. Cet extrait amène à penser que Nicolas, en prenant la parole pour répondre à la question posée par l'enseignant, ne le fait pas seulement en tant que locuteur réel, mais aussi en tant que porte-parole du groupe-classe. L'étayage de l'enseignant notamment dans la manière de poser des questions non adressées dans cet extrait, et plus largement au cours des débats en philosophie observés, invite ainsi les élèves à endosser cette posture de porte-parole du groupe-classe et institue, de fait, des rôles interactionnels.

Cette formalisation du questionnement au cours des débats et des mouvements discursifs qu'elle institue *de facto* semble donc constituer une particularité disciplinaire de la gestion des débats en philosophie par l'enseignant. Voyons donc ce qu'il en est en sciences et en littérature.

■ **La conduite des débats par les enseignants dans d'autres disciplines : comparaisons disciplinaires**

Après avoir montré la particularité de la gestion des débats en philosophie par les enseignants, nous chercherons ici à éclairer plus encore la manière spécifique dont les enseignants reconfigurent les débats en philosophie en nous intéressant à des débats menés par ces mêmes enseignants dans d'autres disciplines. Dans cette partie, nous choisissons de mener cette comparaison à partir de quelques éléments d'analyse caractéristiques de la conduite des débats en lecture-littérature et en sciences.

• **Débat en lecture-littérature : l'œuvre littéraire comme principe organisateur**

À la différence des débats en philosophie, la conduite des débats en lecture-littérature semble s'organiser de manière relativement nette en fonction de la progression de l'intrigue du texte littéraire lu et proposé aux élèves. Prenons ici un extrait du débat en lecture-littérature d'une des classes à pédagogie classique (classe n°1) au cours duquel les élèves sont invités à débattre à partir du texte « Le robot » tiré des *Histoires pressées* de Bernard Friot :

Extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°1

TP	M	E
277	mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ?	
278		EE : PIECE
279	une pièce qui est ?	
280		EE : fermée à clé
281	si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?	
282		Andy : que c'est dangereux
283		Vincent : que c'est interdit d'y entrer
284	que c'est interdit d'y entrer + ça peut être dangereux on ne le sait pas + Adélaïde	
285		Adélaïde : ou peut-être qu' elle sert à rien
286	AH toi Adélaïde elle ne sert à rien + Nicolas	
287		Nicolas : je ne suis pas d'accord avec Adélaïde + si elle ne sert à rien on (n') a pas besoin de la fermer à clé
288	bonne remarque de votre camarade	
289		Charlotte : peut-être qu'il y a des choses secrètes dans cette pièce
290	donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ? + si je fermais une porte à clé et que je vous interdisais de l'ouvrir	
291		Joseph : ça voudrait dire que vous voulez nous cacher des choses
292		Ines : ça voudrait dire que c'est quelque chose d' intime
293	intime c'est quoi ?	
294		E : c'est personnel
295		E : c'est un secret
296	un SECRET ++ est-ce que vous êtes d'accord avec ce mot ?	
297		EEE : oui

Dans cet extrait, l'enseignant dirige la phase de questionnement en posant notamment des questions sous la forme de phrases à compléter (277 M : « *mais en tout cas + on ne sait pas vraiment ce que c'est mais on sait que c'est une ?* » ; 279 M : « *une pièce qui est ?* » ; 281 M : « *si elle est fermée à clé + qu'est-ce qu'on suppose ?* » ; 290 M : « *donc ça veut dire qu'il y a une notion de quoi dans cette pièce ?* » ; 293 M : « *intime c'est quoi ?* »). L'enseignant sélectionne ainsi des termes avancés par les élèves (éléments surlignés en gris) pour arriver à mettre en évidence l'idée que la pièce est une pièce secrète. Les élèves, dans cette phase de questionnement sont amenés à répondre par un mot (78 EE : « *PIECE* ») ou un syntagme nominal (80 EE : « *fermée à clé* ») ou par une phrase minimale fortement induite par le questionnement de l'enseignant (283 Vincent: « *que c'est interdit d'y entrer* »). Cet extrait montre que le juste rapport à l'œuvre que semble vouloir maintenir l'enseignant induit une forme de questionnement qui oriente et cadre les réponses des élèves. Il s'agit ici de faire découvrir, ou plutôt faire dire aux élèves, le contenu visé par l'enseignant : la pièce cache un secret. Les réponses des élèves se trouvent ainsi subordonnées de manière syntaxique et pragmatique par la forme de la question posée. On voit ici que les questions posées par l'enseignant laissent finalement peu d'initiative aux élèves. L'espace discursif ainsi construit pour les élèves semble se réduire aux blancs à compléter laissés par l'enseignant, ce qui n'est pas sans rappeler les analyses de séances de lecture méthodique réalisées par Nonnon (1995).

En outre, la gestion de l'avancée des débats en lecture-littérature semble reposer sur un contrôle du temps didactique relativement ferme des enseignants, à la différence du débat en philosophie. C'est ce que permet d'observer l'extrait ci-après tiré de l'observation d'une autre classe de notre corpus (classe n°2). Au cours de ce débat, organisé selon la modalité pédagogique de dévoilement progressif de l'ouvrage *La Rédaction* d'Antonio Skarmeta et Alphonso Ruano, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses interprétatives sur la suite du texte.

Au cours de ce débat et alors que l'enseignant dévoile le texte de manière progressive et revient sur le passage lu pour faire construire la compréhension du texte par les élèves, un élève, Julio, avance une hypothèse quant à la suite du texte (207 : « *ben peut-être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature* »). Cette hypothèse est correcte puisqu'elle correspond effectivement à la suite de l'histoire qui sera lue et travaillée à la séance suivante. Devant cette réponse prématurée qui remettrait en cause l'organisation planifiée du débat par l'enseignant et la découverte progressive de l'intrigue par les élèves, l'enseignant ne prend pas en compte l'hypothèse de Julio, soutenant qu'aucun élément ne permet de valider l'hypothèse (208 M : « *peut-être mais on n'en sait rien* »). Ainsi, tout élément de compréhension découvert et construit trop tôt par les élèves au regard de la planification de l'enseignant et au regard de l'intrigue est systématiquement rejeté. Pour le dire autrement, le temps de l'apprentissage des élèves semble ici devoir correspondre plus nettement au temps planifié de l'enseignement.

Extrait du débat en lecture-littérature de la classe n°2

TP	M	E
207		Julio : ben peut-être qu'il va faire une rédaction aux enfants pour savoir si leurs parents sont contre la dictature
208	peut-être mais on n'en sait rien + Calogéro	
209		Calogéro : oui c'est intéressant ce que dit Julio + c'est peut être un PIEGE + les enfants doivent savoir si leurs parents sont contre ou pour la dictature et::: ils vont faire une rédaction pour le dire
210	alors ++ là si je me mets dans ta tête + apparemment ce militaire ce serait un militaire au service de qui ?	
211		Calogéro : au servi::ce euh::: du gouvernement contre la dictature
212	donc ce militaire il serait pour la dictature ou contre la dictature ?	
213		Calogéro : euh:: pour la dictature
214	donc il serait au service de qui ?	
215		E : d'un dictateur
216	alors d'un dictateur ++ il s'appellerait comment ? +++ on dit le nom de son chef +++ quel est son grade déjà ? ++ c'est un capitai::ne un lieutenant:: un commandant::: c'est un généra::l c'est quoi ? + oui	
217		E : un commandant
218	non + oui	
219		E : un général
220	un général OUI c'est un général + un général c'est haut dans la hiérarchie militaire + très BIEN + c'est un général et peut être QUE + j'ai bien dit peut être que un militaire vient dans la classe pour savoir si les parents des élèves sont pour ou contre la dictature + mais on (n') en sait rien du TOUT ++ qu'est-ce que vous pensez du cadeau qu'il leur donne ? + c'est à dire une médaille en or et un ruban comme celui-ci aux couleurs du drapeau + déjà qu'est-ce que vous en pensez ? et pourquoi ce cadeau ? ++ vous imaginez un militaire entre dans la classe et vous fais faire une rédaction et le gagnant aura une médaille et un ruban + Iliès	

Plus largement, les deux extraits présentés pour le débat en lecture-littérature montrent ainsi des formes de rappel au respect de la chronologie de l'œuvre littéraire choisie par l'enseignant. En ce sens, il s'agit pour les élèves de suivre l'organisation prévue par l'enseignant au regard des éléments identifiés et visés par l'enseignant dans le texte littéraire et selon leur « ordre d'apparition » dans le texte. Cette manière de conduire le débat diffère ainsi nettement de la conduite des débats en philosophie, tant sur la forme du questionnement que sur la dynamique interactionnelle constituée au moment des débats. Ajoutons que les séquences discursives s'enchaînant sous forme de dénivellations successives pour le débat en philosophie, s'organisent de manière nettement différente pour le débat en lecture-littérature. En effet, l'ouverture et la clôture des séquences sont prises en charge par les enseignants au cours du débat en lecture-littérature, la clôture se manifestant par la validation des éléments visés par les enseignants et découverts par les élèves. Conséquemment, l'analyse semble ainsi montrer que les enseignants laissaient davantage d'autonomie aux élèves au cours des débats en philosophie, tant au niveau

de la prise en charge du débat qu'au niveau du choix des contenus amenés et construits par les élèves dans cette situation pédagogique.

- *Débat en sciences : des hypothèses à tester et des connaissances à formuler*

La gestion du débat en sciences par les mêmes enseignants se présente encore très différemment de ce que nous avons identifié jusqu'alors pour la philosophie et la lecture-littérature. L'une des principales différences repose sur l'organisation pédagogique même du débat en sciences retenue par les enseignants observés, cette organisation conditionnant également les échanges. En effet, les débats analysés s'organisent selon une même modalité : partant d'une question posée par l'enseignant, les élèves sont invités à formaliser leur réponse en élaborant un schéma explicatif du phénomène scientifique en question puis à le présenter et l'explicitier devant le groupe-classe. C'est au cours de ce moment de présentation des productions que se confrontent les conceptions premières des élèves autour du phénomène à l'étude et que s'instaure le débat en sciences.

Afin de mieux comprendre cette mise en œuvre, prenons un premier exemple extrait du débat en sciences d'une des deux classes à pédagogie classique (classe n°1). Précisons que les échanges sont présentés dans ce cas sous une forme de reprise de certaines interventions des élèves afin de mieux montrer l'organisation pédagogique des séances de débat en sciences. Les élèves sont ici invités à débattre du phénomène de la respiration et du trajet de l'air dans le corps. Au cours de ce débat, l'enseignant choisit l'ordre de présentation des productions selon les hypothèses émises par les élèves.

Hypothèse 1	84 Adélaïde	l'air passe d'abord par le nez ou la bouche et puis il passe par les poumons et il ressort
Hypothèse 2	103 Mathilde	ben ++ l'air il passe par le nez + et puis après + il va dans un poumon + et après il va dans l'autre poumon et ensuite il ressort par la bouche
Hypothèse 3	148 Vincent	alors moi + je crois que euh + je pense que euh + que l'air passe soit par la bouche soit par le nez
	150 Vincent	et après + l'air il passe par le tuyau de la respiration et il se sépare en deux tuyaux
Hypothèse 4	173 Juliette	on a fait comme les autres groupes + ben + on respire euh + on inspire soit par le nez soit par la bouche mais + euh + on pense aussi qu'il y a de l'air qui va dans le cœur ++ on pense qu'on respire avec le cœur

Notons que ces hypothèses sont progressives dans le sens où chacune d'entre elles propose une variante ou amène un contenu nouveau enchâssé dans le précédent. Il est intéressant de relever que la conduite du débat s'organise à partir des présentations des productions des élèves, l'enseignant programmant l'ordre des présentations selon une logique des hypothèses proposées des moins vraisemblables aux plus vraisemblables. La discussion de chacune des hypothèses constitue d'ailleurs des séquences discursives ouvertes et closes par les enseignants.

Il est intéressant de relever que les élèves sont conscients de la gestion du débat organisée par l'enseignant et endossent le rôle prévu pour eux, celui d'explicitier et de construire des connaissances scientifiques. Dans cette classe, une élève se trompe d'ailleurs et propose à l'enseignant de regarder dans un livre de sciences pour avoir directement la réponse à la question que ce dernier pose aux élèves (117 Mélissa : « *si on regarde un schéma du corps on aura la réponse + on pourra voir si les poumons sont reliés ou non* »). Tout comme pour le débat en lecture-littérature, l'enseignant ne répond pas aux sollicitations spontanées des élèves, ici à

Mélissa, ne faisant ici qu'une reprise de son intervention (118 M : « *Mélissa pense que + si on regardait un schéma dans un livre on aurait la réponse à notre question ++ dans un livre de sciences par exemple* »). On est en droit de se demander si le dispositif de débat retenu par l'enseignant n'est pas moins important que les connaissances scientifiques à construire puisque l'enseignant organise le débat et les échanges selon un ordre logique de construction des connaissances scientifiques visées.

Prenons encore un autre exemple extrait de cette même classe pour préciser la gestion des interactions par l'enseignant en lien avec les connaissances à construire.

Extrait du débat en sciences de la classe n°1

TP	M	E
288		Anthony : monsieur + on n'expire pas de l'oxygène mais on expire du CO2
289	est-ce qu'on a parlé d'oxygène pour l'instant + est-ce qu'on a parlé pour l'instant de la composition de l'air ?	
290		Anthony : non
291	on a juste demandé où va l'air + essayons de rester dans le sujet++ ça va être l'objet d'une autre question + on essayera de savoir de quoi est composé l'air et là tu pourras dire ce que tu penses + pour l'instant on en est dans où va l'air quand on respire	
292		Joseph : monsieur + moi je pense que l'air ça ne sert pas qu'à respirer
293	je n'ai pas demandé à quoi sert l'air mais j'ai demandé où va l'air quand je respire	

Au cours de cet échange, Anthony avance une proposition sur la composition de l'air notamment au moment de l'expiration (288 : « *monsieur + on n'expire pas de l'oxygène mais on expire du CO2* »). Bien que cet élément soit partiellement correct, il est empêché par l'enseignant qui demande aux élèves de « rester dans le sujet » et préfère différer l'étude de cette proposition (291 : « *on essayera de savoir de quoi est composé l'air et là tu pourras dire ce que tu penses + pour l'instant on en est dans où va l'air quand on respire* »), ce qui n'est pas sans rappeler la gestion des échanges en lecture-littérature. De la même manière lorsque Joseph prend la parole pour préciser « l'utilité » de l'air (292 : « *monsieur + moi je pense que l'air ça ne sert pas qu'à respirer* »), l'enseignant empêche une nouvelle fois la reprise de cet élément par les autres élèves (293M : « *je n'ai pas demandé à quoi sert l'air mais j'ai demandé où va l'air quand je respire* »). Ainsi tout ce qui ne fait pas partie de la progression prévue par l'enseignant n'est pas repris par ce dernier, voire est empêché. La conduite des débats en sciences s'organise ainsi selon la sélection par l'enseignant de certains éléments avancés par les élèves. Sont ainsi retenus par l'enseignant les éléments participant à la construction des connaissances scientifiques sur les notions en jeu selon une progression logique, les autres éléments ne permettant pas cette construction étant ignorés, voire rejetés.

Notons par ailleurs que la reformulation joue un rôle crucial dans la gestion des débats en sciences pour les enseignants, cette pratique langagière permettant de mettre en lumière les éléments significatifs pertinents émergents au cours des échanges entre les élèves. On remarque d'ailleurs dans les débats en sciences observés que les enseignants reformulent plus qu'ils ne questionnent les propos des élèves. La reformulation permet donc aux enseignants de maintenir le cap sur les connaissances à construire, tout élément renvoyant à des savoirs scientifiques visés faisant l'objet d'une reformulation par les enseignants.

Conclusion

L'analyse de pratiques effectives de débats en philosophie et la comparaison disciplinaire réalisée avec les sciences et la lecture-littérature nous permettent de proposer quelques éclairages significatifs pour conclure. Soulignons tout d'abord, l'importance donnée aux élèves dans les débats en philosophie. On a vu en effet combien ces derniers sont appelés à occuper l'espace discursif généré notamment dans le développement des objets de discussion. On a vu encore comment les enseignants tendent à ouvrir systématiquement des séquences discursives à partir des idées amenées par les élèves sans en clôturer explicitement aucune. Enfin, on a vu en quoi la forme du questionnement, plus particulièrement sous forme de reprises questionnantes, donne une place conséquente aux propos d'élèves qui se trouvent peu, voire pas, invalidés par les enseignants y compris lorsque cela paraît nécessaire.

Par-delà la configuration disciplinaire des débats en philosophie, notamment *via* l'organisation spécifique de la dynamique conversationnelle des échanges par les enseignants, on peut également s'interroger sur la formalisation des élèves en sujets didactiques au cours de ces débats. Les éléments analysés, des considérations matérielles de mise en œuvre aux mouvements discursifs en passant par la gestion des séquences discursives, peuvent ainsi être considérés comme des indicateurs de la place des élèves au cours des débats en philosophie. Sur ce plan, la parole donnée aux élèves tout comme le choix qui leur est laissé des objets à discuter, conduisent à penser que dans cette configuration, ces derniers se voient placés en position haute par les enseignants. C'est aussi ce que montre l'étayage enseignant que nous avons analysé et qui concourt à souligner aux élèves l'importance de leur parole et de leur pensée.

Ces caractéristiques ne semblent pas se retrouver aussi clairement pour les débats étudiés dans les sciences et la lecture-littérature. Notre analyse comparée montre en effet que dans ces deux disciplines, la conduite et le déroulement des débats apparaissent plus nettement balisés par des éléments de savoirs disciplinaires. Ainsi, nous avons souligné que l'étayage de l'enseignant en sciences au regard des connaissances à construire, ou en lecture-littérature, au regard de la « pesanteur » du texte littéraire de référence, tend à encadrer et à rythmer les échanges. Mais il faut aussi noter qu'au-delà de cette forme de « force de rappel » disciplinaire, les disciplines et leurs concepts, problèmes, savoirs, etc. semblent constituer des sources de questionnements pour les deux sujets didactiques, enseignant et élèves.

Bibliographie

AUGUET G. (2003), *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3 ; un genre scolaire nouveau en voie d'institution*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Michel Tozzi, Université de Montpellier III.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2013), *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus "Philosophèmes"*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaire Blaise Pascal.

CHIROUTER E. (2007), *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder les questions philosophiques*, Paris, Hachette.

DAUNAY B. & FLUCKIGER C. (2011), « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en Didactiques*, n°11, p.7-15.

DAUNAY B. & REUTER Y. (2013), « Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques », *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (éds.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.21-34.

DELCAMBRE I. (2005), « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), Paris, L'Harmattan, p.119-135.

DESTAILLEUR A. (2014), *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Isabelle Delcambre, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.

DESTAILLEUR A. (2015), « Les contenus en débat(s). Les variations des contenus », *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.), Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p.59-80.

FRANCOIS F. (coord.) (1990), *L'interaction inégale : heurs et malheurs*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

HASSAN R. (2012), « La didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre », *Repères*, n°46, p.111-129.

HUSSON L. (2007), « Formes et enjeux du débat », *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, P. Billouet (dir), Paris, L'Harmattan, p.41-48.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1988), « La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes. Qu'est-ce que c'est que ça ? », *Échanges sur la conversation*, J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), Lyon, CNRS, p.185-198.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales. Tome 1*, Paris, Armand Colin.

NONNON E. (1995), « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches*, n°22, p.101-150.

NONNON E. (1996/1997), « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus du discours », *Enjeux*, n°39/40, p.12-49.

REUTER Y. (2010a), « Didactiques », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.69-73.

REUTER Y. (2010b), « Élève, apprenant, sujet didactique », *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.91-94.

SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1995), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n°15, p.27-40.

SCHNEUWLY B. (2009), « Les didactiques des disciplines - au cœur de la recherche et du développement en matière d'enseignement », Conférence au Congrès annuel 2009 de la SSRE et de la SSFE, « Recherche et développement en matière d'enseignement », 29 juin au 1er juillet 2009, Zurich, Université de Zurich.

SINCLAIR J. & COULTHARD R. (1975), *Toward an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.

SOULE Y., TOZZI M. & BUCHETON D. (2008), *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, CRDP de Montpellier.

SPRENGER-CHAROLLES L. (1983), « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n°40, p.51-76.

TOZZI M. (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école élémentaire*, Paris, Hachette.

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques de philosophiques à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique Sociale.

VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C. (2008), « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, D. Bucheton & O. Dezutter, Bruxelles, De Boeck, p.191-212.

Instructions officielles citées

MEN (2002), *Programmes de l'école primaire - cycle des approfondissements*, Paris, CNDP.

MEN (2008), *Programmes de l'école primaire - cycle des approfondissements*, Paris, CNDP.

Les discussions à visée philosophique au prisme de la mixité

Bérengère Kolly¹

Résumé

Les discussions à visée philosophique (DVP) se déroulant dans l'espace scolaire sont mixtes. Qu'est-ce que cette mixité fait donc aux discussions ? Et à l'inverse, qu'est-ce que ces discussions peuvent faire à la mixité ? Comme espace de dialogue privilégié, faisant possiblement rupture avec les habitudes instituées tout en s'inscrivant résolument dans l'espace scolaire, les DVP semblent pouvoir donner une opportunité nouvelle de modifier le regard que les deux sexes portent sur eux-mêmes, d'améliorer la vie collective, et, peut-être, de modifier le rapport de chaque sexe et entre les sexes au savoir et à la discursivité dans une dimension davantage égalitaire. Partant d'une courte étude menée en collège auprès d'une classe de cinquième, cet article entend analyser les effets de la mixité sur les discussions à visée philosophique, et interroger leur possible particularité.

1. Introduction

■ **Mixité à l'école, mixité dans les discussions à visée philosophique**

La discussion à visée philosophique dans un milieu scolaire mixte rencontre par nécessité la question sexuée. Les recherches récentes ont démontré la contradiction que constituait l'opposition entre, d'un côté, l'impensé d'une mixité proposée principalement pour des raisons économiques et démographiques (Fraisie, 2006 ; Mosconi, 1989) ; d'un autre côté, une mixité dont les effets sur les orientations et le déroulé des carrières scolaires n'est plus à démontrer. Leurs constatations sont devenues des classiques des sciences de l'éducation : inégalité de la réussite scolaire entre garçons et filles, différenciation des orientations, déséquilibre des interactions entre enseignants et élèves selon le sexe, sont quelques exemples possibles (Collet, 2011 ; Devineau, 2012 ; Duru-Bella & Marin-Porta, 2010 ; Gauthiez-Rieucou, 2005 ; Mosconi & Stevanovic, 2007). Les recherches démontrent en outre la dissymétrie des difficultés vécues par les filles et les garçons. Ces derniers recherchent davantage la conformité avec leurs pairs et sont tributaires d'un modèle viril les éloignant parfois des institutions scolaires. Les filles, pour leur part, souffrent d'un contrôle social beaucoup plus important. La féminisation du système scolaire est ainsi loin de jouer en leur faveur (Duru-Bellat & Marin, 2004, p.10-16). Les chercheurs s'accordent à considérer que l'école ne peut désormais plus se satisfaire d'une vision « sanctuaire » faisant fi des discriminations sociales et économiques qui ont lieu dans la société : elle se doit au contraire « de construire de manière pragmatique des outils pour tendre vers l'égalité entre garçons et filles » (*ibid.*, p.18).

Dans la mesure où les pratiques philosophiques à l'école ont déjà été pensées comme des outils pédagogiques susceptibles de construire chez les élèves des compétences sociales et civiques, voire de permettre de transmettre une « morale laïque » (Chirouter, 2012, p.185), il paraît possible de se poser une question similaire pour la mixité.

La première raison tient de l'étroite corrélation entre discussions à visée philosophique et éducation démocratique, ou à la citoyenneté – comme il est fait état, par exemple, chez Lipman. En ce sens, les discussions à visée philosophique pourraient être des lieux d'apprentissage de l'égalité, y compris entre les sexes, et de la mixité qui lui est étroitement corrélée, dans

¹ Chercheur associée, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine

l'interconnaissance, le respect et le dialogue raisonné, la création d'une « communauté de recherche » (Lipman, 2011, p.32, 121 et suivantes) entre les sexes. Les dispositifs de type démocratique et citoyen visant à partager la parole et attribuer des rôles, comme ceux issus de la pédagogie institutionnelle de Michel Tozzi pourraient dans ce même sens être pensés comme des facilitateurs d'un partage des paroles et de confrontations entre filles et garçons. Ces dispositifs engagent entre outre les élèves à se confronter à ce que pense l'autre, donc aussi l'autre sexe, faisant potentiellement rupture avec les échanges généralement en groupes non mixtes que l'on remarque en mixité (pour l'école par exemple, voir Delalande, 2003, p.78). Dans ce sens encore, les discussions à visée philosophique pourraient être non seulement des laboratoires de l'échange et de l'apprentissage de la mixité – comme de la démocratie – mais également des lieux d'observation et d'appréciation de cette même mixité par les enseignants.

La seconde raison s'attarderait cette fois non sur le versant citoyen des discussions, mais sur le versant de visée philosophique, et verrait les échanges comme une opportunité de modification du rapport au savoir de chaque sexe. Il faudrait alors comprendre les discussions à visée philosophique comme des espaces de dialogue privilégiés, faisant possiblement rupture avec les habitudes instituées tout en s'inscrivant résolument dans l'espace scolaire ; donc donnant une opportunité nouvelle de modifier le rapport de chaque sexe et entre les sexes au savoir et à la discursivité. En d'autres termes, par leur nouveauté dans l'espace scolaire, les discussions à visée philosophique pourraient permettre aux élèves de sortir des stéréotypes liés à chaque type de matière et de savoir (scientifique pour les garçons, littéraire pour les filles, par exemple), en donnant une possibilité aux unes et aux autres de se confronter différemment au savoir et à l'exercice de la raison. En outre, parce que les discussions sont aussi un lieu de *mise en scène* de la capacité de chaque sexe à raisonner et à accéder à la connaissance, elles pourraient devenir un lieu de preuve de la force et la capacité de raisonnement de chaque sexe. Cet effet de preuve est public, puisqu'il s'agit de prendre la parole face, et avec les autres : il indique que la raison « n'a point de sexe », pour reprendre l'expression de Poullain de la Barre, un des premiers philosophes ayant pris position, au XVII^e siècle, en faveur de l'égalité d'éducation entre les deux sexes (Poullain de la Barre/Pellegrin, 2011). Cette preuve de la raisonnable de chaque sexe fonctionnerait autant vis-à-vis de soi – de quoi suis-je capable – que vis-à-vis de l'autre, autrui pouvant être de l'autre sexe, mais aussi du même sexe (de quoi les autres me voient capable). Elle deviendrait ainsi *in fine*, ou par ricochet, un outil possible de modification sinon de la réussite scolaire, du moins de l'appréhension des disciplines ou des types de savoirs, encore fortement différenciés à l'école (Duru-Bella & Jarlégan, 2001, p.73 et suivantes). L'enjeu est donc de taille, et les promesses considérables.

C'est pourtant sur le seul premier volet du rapport entre mixité et discussions à visée philosophique avec les élèves que nous nous centrerons ici, en tentant de comprendre l'effet possible de la mixité sexuée sur le déroulé des discussions. Le modeste objectif de cette recherche exploratoire vise à donner l'esquisse des effets qualitatifs de la mixité entre filles et garçons dans les discussions à visée philosophique à l'école, en soulignant les enjeux, en soulevant des pistes de réflexions et d'actions.

■ **Méthodologie**

Les considérations qui suivent se basent sur l'observation de sept discussions menées auprès d'une classe de cinquième au cours de l'année 2014-2015, dans un collège rural de Meurthe-et-Moselle. Il s'agit d'un collège à effectif restreint (deux cents élèves environ), se situant en milieu semi-rural, sur une commune de deux mille sept cents habitants, dans un contexte socio-économique modeste². Les élèves sont désignés par la Conseillère Principale d'Éducation comme étant d'un niveau scolaire plutôt faible à très faible, et en difficulté particulière en matière d'expression et de problématisation. Les discussions ont concerné, après accord avec l'équipe pédagogique, un groupe-classe, celui d'une des deux classes de cinquième du collège. Neuf discussions, et un bilan, soit dix séances ont été organisées sur l'horaire de vie de classe, sur l'ensemble de l'année, les discussions en elles-mêmes durant généralement entre 25 et 35 minutes. Elles ont été menées par la professeure de latin, rattachée au collège mais ne faisant

² Les chiffres INSEE indiquent, pour 2009, 22,3% d'ouvriers, et 17,7% d'employés.

pas cours cette année-là à cette classe. L'animatrice de la discussion se situait ainsi à la frontière entre le connu et l'inconnu, l'institution et le hors institution. Elle a parfois été secondée (dans le cas de discussions par groupes) par une animatrice de territoire liée à une Fédération d'éducation populaire (Les Francas). La professeure, intéressée par le principe, n'était pas formée spécifiquement à la menée de discussions à visée philosophique. Elle a donc testé plusieurs formes (les élèves étant à chaque fois réunis sur un rond de chaises) : certaines séances partaient d'un texte, d'autres de la simple formulation du thème, ou encore de questions simples qui étaient proposées au groupe. Les séances ont été organisées, pour trois séances, en grand groupe ; pour trois séances, en travaux en petits groupes, avec retour et discussion en grand groupe ; pour trois autres séances, en demi-groupes – demi-groupes mixtes, et demi-groupes non mixtes. Les moments en grand groupe étaient généralement organisés autour d'un distributeur de la parole, et d'un maître du temps. La grande difficulté des séances a résidé dans la discipline : les élèves, captifs une quinzaine de minutes, faisaient ensuite preuve de dispersion, et le bruit rendait parfois difficile les échanges. Il faut noter, enfin, que la professeure n'intervenait qu'assez peu dans les discussions, laissant les élèves très libres dans le déroulé du dialogue. Pour autant, l'organisation des séances comme le choix des thématiques se sont construits en dialogue, entre la menée de la recherche et la menée des discussions d'une part ; entre professeure et élèves d'autre part, les thématiques étant d'une fois sur l'autre choisies par les élèves³.

Les observations, pour leur part, ont concerné cinq séances sur neuf, sachant que deux de ces séances avaient été enregistrées, et ont donc pu être écoutées. L'ensemble des séances étaient enregistrées. Les observations ont été menées sur la base de l'observation participante, à partir d'une grille regroupant trois critères : la participation des élèves (filles et garçons) ; les interactions entre élèves ; le déclenchement de la prise de parole (ce dernier critère n'a pas donné de résultats significatifs). Ces séances ont été complétées par deux types d'entretiens. Les entretiens de quatre élèves ont été menés en janvier, à la fin de la cinquième séance – qui s'est trouvée être une séance de discussion autour des attentats du mois de janvier en France. Ils portaient sur le déroulé des discussions, le recueil des impressions des élèves, la question de la mixité et le rôle des amis. Deux entretiens collectifs semi-directifs (correspondant à une moitié de classe chacun) ont ensuite été menés en juin. Ils visaient à compléter les observations, et se centraient sur trois thématiques principales : la forme (mixte, non mixte) que les élèves avaient préférée, et pourquoi ; l'interférence possible des amis dans la prise, ou non, de parole ; l'avis des élèves sur les formes de participation des filles et des garçons. Enfin, un dernier entretien non directif a été mené avec la professeure au mois de juin : il a pris la forme d'un bilan de l'année.

Les pistes de réflexion qui ressortent de cette recherche exploratoire confirment des éléments déjà soulignés à propos de la mixité scolaire, à savoir des pratiques dissymétriques et hiérarchiques entre filles et garçons. Néanmoins, parce qu'elle permet parfois à certains, et surtout à certaines, de s'exprimer sur un sujet qui leur tient à cœur, elle semble pouvoir donner l'occasion à des élèves ne prenant très peu la parole de manière générale de s'exprimer devant d'autres. Ces quelques pistes présentées restent des ébauches, à étayer et à assurer : leur valeur réside dans leur spécificité plus que dans leur représentativité, dans les problématiques qu'elles soulignent et soulèvent, plus que dans les résultats qu'elles fondent.

2. Des raisons et des corps : la mixité, un facteur de déroulé des discussions à visée philosophique

■ *La sexuation de l'espace*

La première séance est organisée autour de la thématique du bonheur. Les élèves sont invités à s'asseoir sur des chaises disposées en cercle. Se forment alors cinq groupes différenciés : en

³ Voici les différentes thématiques abordées : le bonheur, les jeux vidéos, la violence, l'amitié, la fraternité, la mort, la réalité. Certaines thématiques ont été abordées en deux séances lorsqu'il y avait travaux de groupes. Une séance, enfin, a été consacrée à une discussion autour des attentats du mois de janvier 2015 en France.

partant de l'animatrice, un groupe de quatre filles ; un second groupe réunissant la quasi-totalité des garçons de la classe (sept) ; un autre groupe de quatre filles, et un dernier groupe de trois garçons, ces deux derniers étant situés à la gauche de l'animatrice.

D'emblée, la sexuation de l'espace est évidente. Les jeunes adolescents ne se mélangent pas, et c'est par groupes monosexués qu'ils se répartissent les places. Le phénomène se répète à chaque séance, selon des configurations souvent semblables, en particulier pour les deux groupes de garçons, qui restent identiques d'une séance à l'autre. La non-mixité de l'espace semble même s'accroître au cours des séances. Lors de la quatrième discussion, le cercle est divisé en deux : un côté de garçons, un autre de filles. Lors de la cinquième séance, les deux groupes de garçons entourent la professeure tandis que les filles se placent en face d'elle. Il faut noter que deux garçons – toujours les mêmes – paraissent plus mobiles que les autres, et se trouvent de temps en temps isolés entre deux filles. Lorsque les séances sont organisées par sous-groupes (de trois à six élèves), la même configuration se répète : sur les quinze groupes formés lors des trois séances concernées, seuls cinq sont mixtes.

Cette géographie sexuée ne favorise pas une prise de parole mixte : pour passer des filles aux garçons, le bâton de parole doit souvent traverser le cercle. La géographie entérine, ou favorise alors la séparation de deux types de parole : celle des garçons et celle des filles.

■ **Une répartition inégale et différenciée de la parole**

Entre filles et garçons, la répartition de la participation est très inégale. La première séance se déroule à quasi-parité (neuf garçons, onze filles). Pourtant, non seulement la prise de parole des garçons est massive, mais elle concerne une majorité de garçons. Les filles sont ainsi du côté de l'*exception*, avec seulement quatre filles prenant la parole en public sur onze. Les garçons, pour leur part, sont du côté de la *règle*, avec la participation de sept garçons sur neuf. Sur l'ensemble de la première séance, deux garçons restent donc silencieux, contre sept filles. Lors de la sixième séance, la parole se répartit entre cinq garçons et une fille, avec vingt-deux prises de parole pour les garçons, quatre pour la fille. Ces éléments significatifs représentent une tendance générale de l'ensemble des discussions.

Ce fonctionnement de grand groupe se modifie quelque peu avec le dispositif des travaux de groupes. Les élèves se placent en groupes libres de trois à cinq élèves. Ils discutent et travaillent trois questions préétablies relatives à la thématique. Sur l'amitié, les questions étaient : « Qu'est-ce qu'un ami ? Existe-t-il des choses impardonnables en amitié ? Peut-on vivre sans ami ? » Les groupes présentent ensuite leur travail respectif, et s'engage la discussion. Dans ce dispositif, les filles sont de fait amenées à discuter, en petits groupes (qui sont souvent non mixtes) et sont tenues, au moins pour une fille par groupe, de prendre la parole en public. Elles participent donc de fait davantage. Mais elles s'en tiennent généralement à la restitution, n'entrant pas dans la discussion générale qui suit.

Enfin, le type de prise de parole de chaque sexe est différencié. Les filles qui n'interviennent pas en grand groupe restent généralement silencieuses ; lorsqu'elles se dissipent, elles le font en aparté – ainsi, de la première séance : au bout d'une vingtaine de minutes, deux groupes de filles se mettent à converser en aparté à leurs voisines, sans que ces discussions n'interfèrent avec la discussion générale. Ce n'est pas le cas des garçons, qui, à l'inverse, participent même quand ils ne participent pas⁴. Ils parlent fort, donc occupent l'espace sonore ; ils émettent des interjections, font des commentaires soit liés au propos collectif, soit hors de propos. Une fille, entretenue en janvier, m'explique que les garçons sont à la fois ceux qui « interviennent » (dans la discussion) et ceux qui « parlent » (à l'écart de la discussion). Ils occupent donc tout l'espace. Voici un extrait de la première séance. Une jeune fille prend la parole : elle est sans cesse coupée par plusieurs garçons qui sont assis à côté d'elle. La discussion tourne autour de la question de savoir si la famille est un facteur de bonheur. Un garçon situé à l'autre bout du cercle vient de dire que pour lui, la famille est le bonheur.

⁴ C'est notamment le cas d'un groupe de trois garçons, qualifiés de « moins matures » par la professeure, qui interviennent moins en grand groupe, paraissant peu intéressés par les discussions.

- (une fille) « Mais non, je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis, vu que il y en a dans leur famille ils ont pas la belle vie (voix des garçons en face). C'est pas ça, c'est un sentiment le, le bonheur. Il y a des fois il y en a qui l'ont pas.
- (un premier garçon) : toi tu l'as pas là
- (la fille) Ben oui, d'accord, mais c'est pas la famille non plus (brouhaha). Parce que il y en a, dans leur famille, c'est la vie que tu mènes. Ça dépend de la vie que tu mènes. Quand ça va c'est bien, tu es heureux ; mais oui mais il y a toujours un hic.
- (des garçons) : Hic, hic, hic (rires – la fille rit)
- (la professeure) : Donc finalement on revient à ce qu'on disait tout à l'heure, que finalement dans la vie on peut jamais être complètement heureux.
- (la fille) si, mais c'est ni la famille qui va te rendre heureux...
- (un deuxième garçon) : ben si
- (la fille) : ben non (paroles inaudibles)
- (Le deuxième garçon, plus fort) : ben si
- (la fille (plus fort) : Ben non, ceux qui sont famille d'accueil !
- (un troisième garçon à côté, à un autre, le prenant en exemple) : Ben t'es heureux, toi ! (rires des garçons) ».

Les séances observées ne montrent aucune situation réciproque – où les filles interrompraient, à plusieurs, la parole d'un garçon.

■ **Un redoublement du silence chez les filles**

L'ensemble de ces facteurs crée un effet de redoublement pour les filles. Non seulement elles parlent peu, mais leur parole est en quelque sorte envahie par celle des garçons. Le facteur temps ne joue donc pas en leur faveur : l'écart d'attitude entre filles et garçons s'accroît ainsi au cours des séances, et génère un désintérêt de plus en plus grand de la part des filles, qui participent de moins en moins. Les élèves entretenus en janvier se plaignent tous du bruit, de la difficulté de mener la discussion, du peu de participation du groupe, de l'omniprésence des garçons. Un jeune adolescent explique le phénomène.

- Je lui demande : « ça se passe comment, une séance ?
- Ben, les sujets ils sont bien, mais le problème c'est que tout le monde parle, puis ben ils ne nous donnent pas envie de... certains ils nous donnent pas envie de continuer, alors après on se distrait, après ben on parle. Puis ça devient plus intéressant ».

Une jeune fille témoigne même d'une forme de rétrécissement du point de vue des filles sur elles-mêmes. Elle m'explique :

- « Enfin, il y a des filles qui parlent, mais le plus souvent c'est la prof, ou... des personnes... plus intéressées.
- Je lui demande : D'accord, et les intéressés, c'est plutôt les filles ou plutôt les garçons ?
- Ça je sais pas mais c'est plus les garçons qui parlent que les filles. Parce qu'on est que 13 filles et puis...
- D'accord, et vous êtes combien en tout ?
- 24 ».

Cette jeune fille se trompe sur les chiffres : la classe est bien composée de 24 élèves, mais de 11 filles et de 13 garçons ; à partir de la troisième séance, puisque les deux garçons particulièrement bruyants ont été écartés, les filles sont à exacte parité numérique dans les discussions. L'imaginaire d'une minorité numérique recouvre ainsi la réalité de la parité, pour expliquer une prise de parole – massive – des garçons.

■ **Des occasions véritables**

Ces premiers éléments très simples permettent d'énoncer que la mixité possède de fait une

incidence sur le déroulé des discussions à visée philosophique. Si des écarts existent d'une séance à l'autre, d'une thématique à l'autre, et sans aucun doute, d'un groupe à l'autre, la sexuation des groupes d'élèves paraît un élément nécessaire à prendre en compte pour comprendre les échanges, et, peut-être, envisager leur organisation.

Néanmoins, les discussions à visée philosophique restent sans doute des occasions réelles pour modifier le partage habituel de la parole et de l'espace. La séance sur l'amitié a été l'occasion d'une participation inédite des filles. Six filles sur neuf ont participé, pour certaines plusieurs fois. Pour deux d'entre elles, ces participations seront les seules de l'ensemble des séances. Le moment où la discussion est la plus animée est celui où les filles sont de fait impliquées dans l'objet : il s'agissait alors de savoir si les amitiés entre filles et garçons étaient similaires, et si l'amitié était possible entre les deux sexes.

Il semble donc qu'à certaines conditions, d'organisation et de thématiques, une participation plus égalitaire soit possible. Lors des entretiens bilan du mois de juin, les filles sont unanimes pour souligner que les thématiques abordées facilitent plus ou moins leur prise de parole. D'autres expériences menées, à d'autres moments, en primaire (Kolly, 2006) montrent aussi que la modification de la géographie sexuée (placer les élèves sur le cercle de chaises en alternant filles et garçons) bloque les effets de groupes et facilite la prise de parole des filles. Comme dans le milieu scolaire en général, la mixité et l'égalité ne se décrètent pas dans les discussions à visée philosophique, mais doivent se travailler et s'organiser.

3. Mixité et non-mixité, dissymétrie des collectifs masculins et féminins : quel point de vue des élèves sur eux-mêmes ?

■ *Le rôle des pairs*

Lors des entretiens de janvier, et à propos d'un groupe qui, selon lui, a du mal à « avancer » (à réfléchir sur les thématiques proposées), un garçon, particulièrement actif dans les discussions, affirme qu'il faudrait casser les groupes d'amis pour « les obliger à travailler ». Il me dit également que pour ses camarades, les discussions sont considérées comme un jeu sans règles : « C'est comme un petit jeu, sauf que c'est un jeu... plutôt... c'est un jeu pas comme les autres, où on s'amuse pas, c'est ce qu'ils pensent... vu que c'est un jeu où il y a pas de règles, c'est un jeu comme tous les autres... alors que non, c'est un jeu où on parle et faut être sérieux ». Rattachées l'une à l'autre, ces deux propositions laisseraient ainsi entendre que séparer les amis relèverait d'une « règle » démontrant le « sérieux » de la discussion. Elles supposeraient également de comprendre, en creux, que les discussions sérieuses ne pourraient avoir lieu entre amis. Cette vision est partagée par les quatre élèves entretenus, qui trouvent tous que les amis sont des entraves possibles à la discussion.

Ce garçon valide une proposition énoncée par Cousinet dès les années 1920 : « l'amitié exclusive (...) les [les enfants] détourne de la collectivité des autres enfants, limite le développement de leurs qualités sociales et les prive de la coopération des autres » (Ottavi, 2009). Les pairs possèdent ainsi un rôle ambivalent, entre conformation et identification d'un côté, conformisme et entrave de l'autre. En toute logique, cette particularité se retrouve dans les discussions à visée philosophique. D'un côté, les pairs confortent et rassurent les élèves dans leur confrontation aux autres. De l'autre, ils sont des entraves à la discussion. L'ami dissipe, rit, fait des apartés ou des commentaires parallèles ; il est pris à témoin ; il est celui auprès de qui on cherche l'approbation, explicite ou silencieuse. Le parasitage amical n'a rien d'une découverte, et relève ici encore d'un classique de la recherche. Nous savons que les pairs ont une fonction de proposition et d'imposition de normes (Bressoux, 2009, p.144 ; Kelley, 1952). Ils possèdent également une fonction d'individuation et de groupement, par la comparaison : chacun peut juger de ses performances, et trouver sa position vis-à-vis des autres.

Dans les discussions à visée philosophique se joue ainsi une tension et articulation entre individu et collectif, tension que l'on pourrait comparer chez Lipman à l'articulation entre raisonnement et

jugement (Lipman, 2011, p.89). Le raisonnement s'appuie sur un processus universel mais ancré dans l'individu, et s'articule au jugement, qui est pour sa part davantage le produit d'un processus de recherche collectif, ou dirigé vers le collectif. Le processus à l'œuvre lors des discussions à visée philosophique suppose ainsi un double mouvement simultané : individuel, d'abord, permettant à l'enfant de formuler sa propre pensée ; collectif, ensuite, dans la confrontation à l'autre et aux normes communes. Le « penser » suppose donc à la fois une forme d'identification et de distanciation avec autrui : le retour sur soi est ainsi nécessaire pour mener à autrui et au dialogue. Ce parasitage amical se renforce en mixité – confirmant au passage les recherches montrant que la mixité renforce les stéréotypes, figeant les identités des uns et des autres (Duru-Bellat, 2010). Dès lors, les séances non mixtes, entre filles (non observées, mais écoutées, qui ne peuvent donc donner lieu à des analyses plus fines) sont celles où les filles parlent le plus en proportion, et où la discussion est par conséquent beaucoup plus dense, c'est-à-dire avec des échanges répétés et nourris.

■ ***Du côté des filles : désaccord et influence du groupe de paires***

Terminons par une esquisse du regard que les élèves posent sur eux-mêmes, comme collectif, au moment des discussions à visée philosophique. Nous nous basons ici sur les entretiens collectifs menés en juin auprès de la classe, séparée en deux pour des raisons de commodité. Ces entretiens donnent moins un avis sur l'importance ou la pertinence de séances non mixtes – ce qui n'était d'ailleurs pas l'objectif recherché – que sur la teneur des collectifs masculins et féminins, qui sont clairement dissymétriques. Le premier groupe, à quasi-parité (six filles, sept garçons, placés en groupes non mixtes : cinq garçons, six filles, puis deux garçons), donne une impression d'égalité de rapport de force entre filles et garçons. La parole est difficile pour les filles, car souvent coupée et recouverte par celle des garçons, mais elles parlent. Le second groupe est à exacte parité (six filles et six garçons, répartis en deux groupes distincts sur les chaises). En revanche, la parole des garçons – dont trois identifiés par la professeure comme des « perturbateurs » – est omniprésente, voire agressive ; la parole des filles est pour sa part presque totalement absente : elles répondent en parlant faiblement (l'enregistrement ne parvient pas toujours à restituer ce qu'elles disent), et par bribes.

Les deux groupes de filles n'ont pas le même avis sur l'intérêt de la non-mixité. L'argument du premier groupe de filles, en faveur de la non-mixité, tourne autour de l'idée que la prise de parole y serait plus aisée. « Je trouve que les filles ont plus la parole quand on est seules, parce que la peur qu'on a avec les garçons en fait, quand on est fille on a peur de dire quelque chose (bruit et voix des garçons) et les garçons ils vont se moquer, alors les filles vont répliquer et ça va partir en ehhh ».

La conflictualité entre filles et garçons, en cercle vicieux (la réaction des uns entraînant celle des autres), absente des séances non mixtes, rendrait la parole plus simple aux filles. Un garçon confirme peu après : « Parce que des fois les filles, elles veulent dire quelque chose, mais heu, après les garçons relèvent, et après ils disent quelque chose, etc... » Une autre jeune fille explique encore : « Je n'ose pas parler (un garçon pouffe, elle lui répond :) si c'est vrai, si je parle pas trop c'est parce que les garçons ils relèvent toujours et en plus ils ont des grosses voix ».

Ces premiers éléments confirment les recherches récentes, en particulier dans le domaine de la psychologie sociale, sur la non-mixité féminine à l'école : les filles, dans ce cadre, évoluent dans un contexte « plus détendu et propice à une meilleure réussite » (Duru-Bellat, 2010, p.11).

Le second groupe de filles donne pourtant l'avis inverse.

- « Entre filles [dans les discussions à visée philosophique] on ne parle pas beaucoup.
- Une autre fille « [Je préfère en] mixte, parce qu'en non-mixte il y a pas beaucoup d'action (rires des garçons)
- (Je leur demande) : Entre filles ça parle pas ?
- (la même fille) : Ben non ».

Elles rappellent que la parole féminine est une parole privée, non publique. A la question de savoir pourquoi les filles n'ont qu'assez peu participé aux discussions, une fille répond :

- « Une fille : Ben parce qu'on préfère parler qu'entre filles ! (inaudible). Mais non, mais pas comme ça ! Mais pas avec tout le monde !
- (je lui demande) : Vous préférez parler en petits groupes ?
- (la même fille) : Non, mais que à deux par exemple ».

Ce même groupe de filles parle de conflits qui auraient lieu, dans la classe, entre filles, rendant « compliqué » le débat entre filles seules.

Ces jeunes filles sont donc divisées sur la question de la non-mixité, et dans le même temps donnent une impression étonnante d'unanimité sans nuance. Pour chaque groupe, elles semblent suivre une meneuse, très active et plutôt incisive vis-à-vis des garçons pour le premier groupe, refusant de prendre la parole pour le second groupe. Cette impression, peu scientifique, m'est confirmée par hasard au cours de l'entretien mené avec la professeure (P) quelques semaines plus tard.

- « P : Quand j'ai eu le groupe de filles [les discussions en non-mixité], j'avais l'impression de m'adresser à un groupe, pas à des personnes différentes. Il y avait quatre ou cinq filles qui parlaient et elles disaient toutes la même chose, sur l'âme sœur ou l'immortalité de l'âme, je ne me souviens plus bien.
- Tu veux dire qu'elles étaient unanimes ?
- P : C'est ça, j'avais *un* groupe en face de moi. Elles suivaient leur cheffe, M., dont je t'ai parlé tout à l'heure. Pourtant c'est une fille qui n'est pas du tout sûre d'elle-même, très concernée par ce que les autres pensent d'elle. Mais elle a une emprise sur les autres [filles]. »

■ ***Du côté des garçons : individualités et assurance du collectif***

Les garçons, de leur côté, se prononcent unanimement en faveur de la mixité, selon plusieurs arguments différenciés. Le premier, avancé par le premier groupe, énonce clairement que la non-mixité ne change rien pour les garçons.

- « Pour les garçons ça change jamais parce quand ils sont mixtes ben ils parlent heu comme d'hab, et quand ils sont non-mixtes ils parlent comme d'hab.
- (je demande) D'accord donc pour eux ça change rien (un autre garçon : ben non) alors que pour les filles ça change quelque chose ?
- (un autre garçon) : ben oui ça change tout
- (je demande) : ça change tout pour les filles et ça change rien pour les garçons ?
- (le même garçon) : Oui, et pour les garçons c'est toujours le même bazar
- (un autre garçon) : Vu que les garçons ils se comprennent tous alors que les filles elles comprennent pas les garçons, parce qu'elles ont pas le même langage ».

Nous nous trouvons ici très clairement devant une démonstration de la dissymétrie des collectifs masculins et féminins. Le collectif masculin, constitué en tant que tel, mais aussi composé d'individualités qui s'affirment, fonctionnerait quel que soit le contexte. Le collectif féminin, pour sa part, n'existe pas comme collectif, c'est-à-dire comme union d'individualités : il va donc préférentiellement fonctionner sur le mode du leader, et pourra s'épanouir davantage dans un cadre où les garçons sont absents.

Le deuxième argument, avancé cette fois avec le deuxième groupe, est que les séances seraient moins calmes entre garçons : en non-mixité, les thématiques « propres » aux garçons tendraient à revenir dans la conversation.

- « Premier garçon : Non, c'est pas bien [en non-mixité]. On parle de trop.
- (un autre garçon) : On parle d'autre chose.

- (je demande) : Vous n'arrivez pas à vous centrer sur le sujet ?
- (plusieurs garçons) : non.
- (un garçon) : en fait les sujets nous plaisent pas trop (rires)
- (je demande) : Les sujets vous plaisent pas trop. Vous auriez aimé quels sujets ?
- (plusieurs garçons, prenant la parole tour à tour) : « le foot » « le foot » « le sport ».
- (un autre garçon) : la danse (tous rient) ».

Sauf qu'ici encore, l'argumentaire avancé fonctionne à la fois pour la non-mixité et la mixité : l'argumentaire, entamé pour les groupes non mixtes, glisse vers les groupes mixtes, n'établissant pas de différence de comportement déclaré entre les deux. Nous retrouvons donc l'argument du premier groupe.

Dans le déroulé de l'entretien, les garçons expliquent ensuite la moindre participation des filles par leur manque de compréhension des règles du jeu.

- « Tu as dit quoi tout à l'heure Mylène ?
- Mylène : Non, mais que... que les garçons ils relevaient à chaque fois ce qu'on disait, ils disaient ouais c'est pas vrai...
- Un garçon : Oui, ben c'est un peu le but non ? Que quelqu'un va dire une chose, eh ben l'autre il va en rajouter
- Mylène : non mais (paroles inaudibles, beaucoup de conversations en même temps)
- Un autre garçon : ça s'appelle débattre, Mylène (conversations inaudibles) »

Les garçons usent ici d'une rhétorique du renversement : les filles ne parlent pas, non parce que les garçons prennent tout l'espace, mais parce qu'elles n'auraient pas compris les règles du jeu. Il leur suffirait donc de s'y conformer pour que la parité revienne dans les échanges. Le deuxième groupe de garçon revient également de lui-même sur cet argument, et de manière encore plus incisive. Pendant quelques minutes difficiles à réguler, les garçons somment les filles de parler (pendant que les filles ne disent rien) :

- « Ben parlez !
- Ben je sais pas elles ont pas de langue
- Elles se parlent entre eux
- Ils [sic] ont peur
- En fait ils [sic] parlent de maquillage c'est pour ça en fait
- Ils [sic] ont peur qu'on se moque d'eux
- Bon allez parlez !
- Allez purée ! »

Conclusion

Les observations menées soulignent ainsi la dissymétrie des prises de parole, des types de prise de parole, et de représentation de soi-même comme collectif, entre filles et garçons. La mixité a donc bien un impact réel sur le déroulé des discussions à visée philosophique.

Pour autant, ces mêmes observations montrent aussi, en creux, que des ouvertures sont possibles. Trois facteurs seraient alors à prendre en compte. Le premier est le rôle du groupe de pairs, qui entrave possiblement la prise de parole, de manière une fois encore, asymétrique et hiérarchisée entre filles et garçons. Le second est l'organisation géographique de la discussion, la sexuation trop forte de l'espace ne semblant pas favoriser une prise de parole égalitaire. Le troisième facteur, enfin, réside dans les sujets abordés, incitant plus ou moins les filles à prendre la parole en public. Il faudrait alors, pour compléter cette recherche, comprendre si ces résultats se confirment avec des dispositifs reconnus de DVP, non mobilisés ici ; il faudrait également, peut-être, imaginer des dispositifs qui prennent en compte ces trois facteurs, pour encourager une mise en action de l'égalité et de la raison entre les sexes.

Au-delà, cette recherche interroge la spécificité des DVP au collège. Pour la professeure, la principale difficulté de ces discussions a résidé, avant tout, dans la régulation de la vie de la classe. Les clans et les conflits, l'absence de respect et de réelle connaissance entre les élèves auraient ainsi exacerbé les tensions et entravé le déroulé des séances. Deux éléments au moins se modifient par rapport à la classe de primaire : le groupe-classe est bien moins homogène, réunissant parfois deux ou trois options différentes, et fait face à une pluralité d'enseignants. Les individus eux-mêmes traversent une phase de déconstruction et de reconstruction, où les pairs, interlocuteurs privilégiés des discussions à visée philosophique, jouent un rôle crucial. Il semble dès lors que, au collège, la régulation de la vie de classe, c'est-à-dire aussi de régulation des conflits et des émotions, puisse constituer un premier échelon nécessaire à gravir en collectif ; pour ensuite seulement, aborder les deux échelons suivants proposés par Michel Tozzi : celui de la citoyenneté, et celui de la visée philosophique. Cela reviendrait à dire, avec Cousinet, à presque cent ans d'intervalle, que la gestion des amitiés particulières – donc aussi de leurs conflits – doit être prise en compte pour engager un travail de réflexion collective.

Bibliographie

BRESSOUX P. (2009), « Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs », *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, Presses Universitaires de France, p.131-148.

CHIROUTER E. (2012), « Des pratiques philosophiques pour transmettre la morale laïque », *Éduquer à la citoyenneté. Construire des compétences sociales et civiques*, L. Filliion, Amiens, Scérén-CNDP-CRDP, p.185-187.

COLLET I. (2011), *Comprendre l'éducation au prisme du genre: théories, questionnements, débats*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

DELANDE J. (2014), « S'identifier à un genre sous l'effet du rapport aux pairs : quels changements lors du passage de l'enfant-écolier au préadolescent collégien ? », *Enfance et genre. De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*, S. Sinigaglia-Amadio (dir.), Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

DELANDE J. (2003), « La socialisation sexuée à l'école. L'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence ; revue du Grape*, n°51 (Les filles), p.69-75.

DELANDE J., DUPONT N. & FILISETTI L. (2010), « Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième », S. Octobre & R. Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. [en ligne]. http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/delalande_dupont_filisetti.pdf.

DEVINEAU S. (2012), *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, L'Harmattan.

DURU-BELLAT M. (2010), « La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts », *Revue française de pédagogie*, n°171, avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014. URL : <http://rfp.revues.org/1861>

DURU-BELLAT M. & JARLEGAN A. (2001), « Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire », *La dialectique des rapports Hommes-Femmes*, T. Blöss (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.73- 88.

DURU-BELLAT M. & MARIN-PORTA B. (éd.) (2009), *La mixité à l'école : filles et garçons*, Champs-sur-Marne, SCÉRÉN-CRDP Académie de Créteil.

DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2009), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

FRAISSE G. (2006), *Le mélange des sexes*, Illustrations de Don El Guillermo, Paris, Gallimard.

GAUTHIEZ-RIEUCAU D. (dir.) (2005), *Quelles mixités construire à l'école ?*, Actes du colloque, Institut universitaire de formation des maîtres, Montpellier, 17 novembre 2004. p.49.

JACKSON C. (2002), « Can Single-sex Classes in Co-educational schools enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys ? », *British Educational Research Journal*, vol. 28, n°1, p.37-48.

KOLLY B. (2006), *Projets participatifs et mixité filles garçons dans une Fédération d'Éducation Populaire : enjeux, problèmes, résultats*, Mémoire de master 2 en sciences de l'éducation, [en ligne] mastercontributions.fr

LIPMAN M. & VOISIN M. (2011), *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*, Bruxelles, De Boeck université, (traduction de N. Decostre).

MOSCONI N. (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris, Presses Universitaires de France.

MOSCONI N. (1994), *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

MOSCONI N. & STEVANOVIC B. (2007), *Genre et avenir: les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*, Paris, L'Harmattan.

OTTAVI D. (2009), « Ah ! Mais c'est un jeu d'été ça ! La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du 20^{ème} siècle par Roger Cousinet », *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*, J. Delalande, Paris, Autrement.

PELLETIER M. (1978), *L'éducation féministe des filles et autres textes (1914)*, Préface et notes de Claude Maignien, Paris, Syros.

POULLAIN DE LA BARRE F. (2011), *De l'égalité des deux sexes*, Paris, J. Vrin, (édition, présentation et notes par M.-F. Pellegrin).

ROGERS R. (2014), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Préface de G. Fraisse, Lyon, ENS éditions

TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques philosophiques: à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique Sociale.

TOZZI M. & ETIENNE R. (dir) (2004), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherches*, Paris, L'Harmattan.

ZAIDMAN C. (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques

Mylène Blasco¹

Résumé

Dans ce travail, nous proposons de porter un éclairage grammatical sur des extraits de discussions à visée philosophique. Il s'agit d'analyser d'un point de vue syntaxique ces propos argumentés pour en montrer l'organisation générale, les régularités, les variations et de faire des propositions quant à la façon dont on peut décrire leur planification. Après avoir explicité notre démarche pour l'analyse des relations grammaticales et après avoir présenté la méthode de visualisation des textes – la mise en grilles –, nous montrons, sur des séquences choisies, comment analyser ce type d'énoncés d'un point de vue syntagmatique et paradigmatique. Notre description syntaxique sur des passages plus ou moins longs vérifie que la construction des énoncés dépasse un simple principe d'organisation générale de l'oral. Il y a des propriétés remarquables de régularité et de symétrie auxquelles les locuteurs semblent obéir dans ce type de productions, que l'on peut mettre en relation avec la problématique du raisonnement et la question de l'élaboration de l'énoncé.

Ce travail propose une étude grammaticale de quelques extraits choisis du corpus *Philosophèmes*. Une entrée syntaxique permet de comprendre comment procède l'organisation des énoncés au niveau des schèmes syntaxiques et du lexique. Nous essayons d'apporter un éclairage nouveau sur ce type de productions en mettant en relation l'analyse rigoureuse de grilles syntaxiques avec la problématique du raisonnement et la question de la planification des énoncés.

Habituellement, quand on enregistre les enfants en situation scolaire, on obtient plutôt des syntagmes courts et non des prises de parole longues dans lesquelles les locuteurs développent leur syntaxe. Notre analyse porte donc sur des passages relativement longs pour ce type de productions.

Après avoir rappelé quelques grandes spécificités du corpus, nous présentons rapidement le cadre théorique de notre travail pour comprendre l'analyse des relations grammaticales et la méthode de la mise en grilles qui permet de visualiser les productions verbales. Nous voyons, sur des passages commentés, comment analyser le travail d'élaboration de ces échanges argumentés. Il s'agit de décrire des séquences choisies pour vérifier que si la langue suit dans ce genre de discours des principes d'organisation générale de l'oral, il y a aussi des propriétés remarquables de régularité et de symétrie sur des faits particuliers, auxquelles les locuteurs semblent obéir.

1. Les données, leur exploitation

■ Présentation du corpus

Le corpus *Philosophèmes* a donné matière à plusieurs publications (Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2013 ; Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2014 et 2015). Nous rappellerons brièvement quelques spécificités. Ce corpus a pour ambition d'être référent d'un genre et premier corpus du genre. Ce sont des données sur la parole argumentative en situation scolaire d'élèves de 5 à 17 ans dans des discussions philosophiques. Les linguistes d'orientations diverses (syntaxe, sémantique, pragmatique) ont mené un travail interdisciplinaire avec les didacticiens, psychologues,

¹ Maître de conférences, Université Blaise Pascal - Clermont 2.

philosophes, et ce en lien avec différents projets (Daniel, 2009 ; Specogna & Halté, 2009 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco, 2010 ; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). Le corpus comprend neuf discussions recueillies dans la région nantaise en 2010 auprès d'élèves du primaire (CP, CE1-CE2 et CM2) et deux discussions recueillies dans le Puy-de-Dôme en 2011 en collège (5^e).

Il possède une dimension longitudinale pour vérifier si ces élèves, selon l'âge et/ou le niveau scolaire, évoluent ou non différemment sur certains aspects de la langue et au cours du développement cognitif. Il possède aussi une dimension transversale (c'est un genre qui permet de le comparer à des corpus d'autres genres de type explicatifs, argumentatifs, conversationnels, etc.).

Notre travail est motivé d'une part par les données qui sont nouvelles dans le paysage de la linguistique sur corpus et d'autre part par la perspective d'une collaboration à visée interdisciplinaire sur un genre de discours.

Les discussions du corpus partent toutes d'une question suscitée au préalable par la lecture d'un ouvrage. La classe, après lecture du texte, choisit une question qui sera discutée lors de la séance suivante. Cette question sera réactivée en début de séance ; elle sera le fil rouge de l'ensemble des échanges.

Les thématiques des neuf discussions sont variées comme le montre le tableau récapitulatif ci-dessous. Les sous corpus sur lesquels nous avons travaillé pour cet article sont : *Effort*, *Partager*, *Vie prêtée* et *Amour*.

Tableau 1 - Les discussions philosophiques

	Nom du corpus	Question posée
CP	Effort	À quoi ça sert de faire des efforts ?
	Partager	À quoi ça sert de partager ?
	Tomber malheureux	Peut-on tomber malheureux ?
CE1-CE2	L'œuf et la poule	De l'œuf et la poule, qui était le premier ?
	La police	Pourquoi la police a-t-elle des chiens ?
	La sécurité	Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?
CM2	L'argent	À quoi sert l'argent ?
	Vie prêtée	La vie nous est-elle prêtée ou donnée ?
	La bagarre	Que vaut-il mieux : la dispute ou la bagarre ?
Collège	Amour	C'est quoi l'amour ?
	Intelligence animale	Les animaux sont-ils intelligents ?

■ La mise en grille

La mise en grille est une méthode de présentation des productions verbales qui met en espace le texte produit. Elle rompt avec la linéarité du texte tel qu'on le lit dans la transcription de l'oral à l'écrit. Elle permet au travers d'une analyse syntaxique préalable de mettre en évidence les régularités ou les phénomènes de variations qui structurent les séquences, grâce à une

représentation sur deux axes ; cette représentation plutôt originale d'un point de vue visuel oblige à une lecture du texte à laquelle on n'est pas habitué.

Ce procédé de représentation s'attache à respecter l'organisation syntaxique des constituants autour du verbe car celui-ci est au centre de la structure syntaxique et il régit les relations grammaticales.

Les principes théoriques de l'analyse s'appuient ainsi sur une utilisation précise des notions d'« axe syntagmatique » et d'« axe paradigmaticque ». La progression syntaxique se lit sur l'axe syntagmatique selon un ordre (Complément) Sujet Verbe Complément : il y a apparition progressive de gauche à droite des places syntaxiques occupées par les différents constituants. Le retour à la ligne s'effectue lorsque l'on passe d'une structure syntaxique à une autre c'est-à-dire quand on change de construction verbale.

Sur l'axe paradigmaticque, il faut comprendre que ce sont les phénomènes liés par exemple à la recherche lexicale, aux coordinations, aux énumérations qui se mettent en place. Ces phénomènes donnent des effets de mises en listes ou des effets de séries. Les éléments qu'on lit sur l'axe paradigmaticque occupent en fait une même place syntaxique (c'est pourquoi on parle d'arrêt ou de piétinement sur l'axe syntagmatique). C'est ce que montrent les exemples suivants que nous représentons en lignes continues (exemples 1 et 2) puis disposés en grilles (exemples 1' et 2') :

1) pourquoi l'habit ferait-il forcément le moine c'est-à-dire la façon dont on est physiquement les habits aussi donc l'apparence les habits ça peut marquer quoi (Philo)

1')	pourquoi l'habit ferait-il forcément			le moine
			c'est-à-dire	la façon dont on est physiquement
				les habits aussi
			donc	l'apparence
				les habits ça peut marquer quoi

2) c'est pas un conflit mais ça fait comme un conflit donc le la fonction d'un conflit c'est de se défouler (Philo)

2')				c' est pas un conflit
	mais			ça fait comme un conflit
	donc	le		
		la	fonction d'un conflit	c' est de se défouler

Il s'agit de montrer avec cette disposition en grilles (1' et 2') que la position syntaxique n'est pas redoublée mais qu'elle subit un remplissage progressif, par étapes. C'est ce qui se passe pour le complément d'objet direct *le moine, la façon dont, les habits, l'apparence* dans l'exemple 1' et le déterminant *le, la* en 2'). La langue orale – un discours en cours de production, tout venant – permet ces tâtonnements. Rappelons que ces figements peuvent être de natures différentes. On représente ainsi, selon cette disposition : les bribes, les amorces (de mots, de syntagmes) ; les listes : séquences coordonnées, énumérations, etc.

Il faut bien comprendre que le déroulement linéaire se fige, que la position syntaxique ne se multiplie pas : il serait ridicule de penser dans l'exemple (2') qu'il y a deux déterminants. Il n'y a bien qu'un seul emplacement avec un remplissage lexical développé que l'on peut interpréter comme une approximation, comme une reformulation ou différentes réalisations possibles, la recherche de la bonne dénomination, d'une désignation plus adéquate. Il y aurait plusieurs fonctions à donner à ces listes, et il est difficile de se prononcer sur leur caractère voulu ou non. Quelquefois, on s'en remet à la présence d'indices morphosyntaxiques : on peut penser par exemple que la présence de *c'est-à-dire* permet d'anticiper une explicitation. *Donc* pourrait être l'indice d'un développement, d'une extension, alors que *mais* induirait un contraste entre deux

segments. On peut prévoir en comparant (1') et (2') qu'il s'agit plus d'une recherche de désignation que d'une énumération.

Dans cette construction spécifique à l'oral, les paradigmes ne sont pas prévisibles, ils sont créés au fur et à mesure selon leur apparition. Chaque texte développe sa propre grammaire. Les emplacements paradigmatiques, conservés tout au long du passage décrit, font émerger petit à petit l'organisation du texte. Il nous semble impossible *a priori* d'accéder autrement à cette grammaire spécifique du texte que par la mise en espace qui donne à voir l'architecture.

2. À la lecture des grilles : du plus général au très particulier

Nous avons choisi dans le corpus *Philosophème* des extraits de textes pour lesquels la mise en grilles est représentative du travail de planification du discours. Nous essaierons d'expliquer dans les commentaires en quoi l'entrée syntaxique est une aide à la lecture et à l'analyse des échanges philosophiques. Il s'agit de comprendre avec les extraits choisis ce qui caractérise ce genre de discours argumentés. En effet, si la lecture « suivie » de ces textes permet de voir un principe d'organisation générale de l'oral (ce que révèlent habituellement les grilles), elle fait ressortir en plus des propriétés remarquables de régularité et de symétrie sur lesquelles nous voudrions mettre l'éclairage. Il y aurait alors un rapport entre le genre de productions orales et la forme que prennent les énoncés lors de leur construction. On pourrait faire des hypothèses sur les procédés de planification et de construction, élève par élève ou lors des échanges entre les élèves et l'enseignant(e), dans l'élaboration du raisonnement individuel ou collectif. À partir de deux grilles, nous conduirons une lecture du texte pour orienter notre regard sur des phénomènes particuliers dont on n'aurait peut-être pas soupçonné l'importance ou la pertinence *a priori*.

■ La grille Efforts

L'organisation en séries (les listes) joue un rôle important à l'oral ; elle participe du mode de production même de la langue parlée. Il y a souvent dans les discours des locuteurs des répétitions du vocabulaire ou la reprise régulière d'un même schéma syntaxique. De fait, il est aisé de repérer les changements quand ils interviennent. Ces phénomènes de régularité peuvent avoir un effet sur :

- la production : le cadre syntaxique reste identique tout au long de l'élaboration, c'est le lexique qui participe à la progression du discours parce qu'il est porteur d'informations, parce qu'il varie ;
- la compréhension : elle est facilitée dès lors qu'il n'y a pas trop d'informations sémantiques du fait des répétitions et de l'effet de rythme qu'elles produisent ;
- la cohésion : elle est renforcée par la répétition et participe à l'organisation du texte dès lors que l'on voit ressortir ce qui est constant et les espaces où il y a changement ;
- l'interaction : il y a pertinence des reprises quand les tours de parole changent. On peut voir aussi des choses se passer quand l'enseignante reformule ou synthétise les propos d'un élève.

Dans le corpus *Philosophèmes* – corpus de genre argumentatif – les discussions partent toutes d'une question émergente à la suite de la lecture d'un texte. Cette question est réactivée au début de la séance suivante ; elle est le fil conducteur des échanges entre les enfants.

Dans le premier texte que nous analyserons, la question est : *à quoi ça sert de faire des efforts ?* Nous donnons tout d'abord le texte transcrit de façon linéaire, puis la représentation en grille.

Exemple

TP : 177 Léna : pour faire des *efforts* il faut *essayer* pour *réussir* (...)

TP : 185 Soizic : aussi je suis d'accord avec Awen pour faire des efforts faut toujours ré- si la

première fois on (n') arrive pas faut toujours réessayer pour pas qu'on arrive (...)

TP 186 : Elsa : oui parce que des fois on fait des efforts et puis des fois on fait pas des efforts pour pas réessayer mais des fois on essaie pour réussir à faire des efforts et réussir à écrire ou à compter ou à écrire les nombres

Rappelons que la transcription de la langue parlée témoigne de la concomitance entre la planification du discours et son émission. C'est pourquoi elle suscite quelquefois un certain rejet dû à la présence des traces d'élaboration qui passent pourtant inaperçues la plupart du temps.

Ces « turbulences » telles que les hésitations, les inachèvements, les recherches de mots, les répétitions, les autocorrections et les reformulations, font apparaître des éléments successifs, c'est pourquoi on parle de relation paradigmatique en linguistique. À la lecture de la transcription proposée, le texte peut sembler répétitif entre Léna et Soizic. Pourtant, les traces, caractéristiques du processus de production, sont à analyser comme les indices d'une véritable activité de construction du langage : il y a d'une part une mise en place syntaxique du texte (monotone ou non) et d'autre part le remplissage lexical qui mérite plusieurs analyses/interprétations. De notre point de vue, il est donc important de bien connaître le fonctionnement de la langue dans ses spécificités ; cela revient à accorder du crédit au matériau « langue parlée » sans le restreindre à son utilisation. Voyons visuellement ce qu'apporte la mise en grilles.

Grille 1

Léna :

pour faire des efforts il faut essayer pour réussir (...)

Soizic :

aussi je suis d'accord avec Awen

pour faire des efforts

si la première fois on (n') arrive pas

faut toujours ré-

faut toujours réessayer pour pas qu'on arrive

Elsa :

oui parce que

des fois on fait des efforts

et puis des fois on fait pas des efforts

mais des fois on essaie

et

pour pas réessayer

pour réussir

réussir

à faire des efforts

à écrire

ou à compter

ou à écrire les nombres

Visiblement, ce texte se construit autour de trois concepts : *effort*, *essayer*, *réussir* annoncés dans l'intervention de Léna (TP 177).

Soizic reprend le cadre énonciatif de Léna – et précédemment Awen – *pour faire des efforts* (TP 185). Mais elle introduit un nouveau concept : *réessayer* sous la forme d'une amorce du mot *ré-*. Aussitôt elle interrompt la progression car le postulat de départ proposait d'*essayer*. Elle revient donc en arrière sur ce qu'on appelle l'axe syntagmatique pour préciser, justifier l'emploi de ce mot. C'est une retouche que la langue parlée permet, comme un va-et-vient dans la construction syntaxique. Soizic explique *réessayer* avec une conditionnelle *si la première fois on n'arrive pas faut toujours*. Puis, une fois que tout est « en ordre » (chronologiquement et sémantiquement), le discours peut reprendre et s'étendre sur l'axe syntagmatique pour finir la progression du raisonnement avec *pour pas qu'on arrive*. Cette « subordonnée de but » justifie ainsi que l'on va *réessayer* à nouveau et c'est bien cela l'effort ; l'activité définitionnelle est aboutie

Par la suite, il y a une intervention de l'élève Elsa qui va participer dans l'échange à cette construction collective en donnant un exemple. Pour ce faire, elle introduit une subordonnée en tête : *oui parce que des fois*. Ce complément de « cause » en grammaire pourrait venir se placer à l'extrême droite sur la grille. Ainsi placé à gauche de la grille, avec une valeur de cadre énonciatif, dans une autre fonction grammaticale (*pour* est abandonné au profit de *parce que*), il

se prête alors à un autre travail de déroulement : celui qui intervient sur le verbe *fait* à la forme positive et puis à la forme négative. Tout cela très encadré et rythmé par *des fois, et puis des fois, mais des fois*.

Remarquons ici que la construction verbale *on fait des efforts* est répétée, le marqueur temporel *des fois* aussi. La modalité positive/négative et les adverbes *et puis, mais* jouent un rôle important dans la progression de la démonstration ; le raisonnement repose sur un contraste *on fait/on fait pas* résumé par *on essaie*.

On peut dire que, dans cette grille, l'élaboration du discours est très axée sur les verbes : *on fait/on fait pas pour pas réessayer mais des fois on essaie pour*.

À partir de ce moment, il y a comme une ouverture pour introduire un nouveau verbe *réussir*. Alors le paradigme de *réussir à faire des efforts* se décline et se précise sous diverses formes lexicales : *écrire, compter, écrire les nombres*.

Dans cette progression, l'effort est récompensé. On a l'impression que la syntaxe (répétition, contraste) de même que les connecteurs *et puis, mais*, participent à la planification, et contribuent à faire ressentir ce qu'est l'effort, ce qu'il représente dans le temps pour justifier la récompense.

Syntaxiquement on assiste à une extension en plusieurs temps du syntagme à droite : *des efforts ; des efforts pour essayer ; réussir à faire... ; à écrire ; à écrire les nombres*.

Il y a donc dans ce passage, une construction du raisonnement à deux voix, Soizic et Elsa, initiée par la phrase relativement simple de Léna. On dirait que toute la syntaxe s'organise autour de ce qui est annoncé dans cette première proposition. Le texte stagne ou non lexicalement et syntaxiquement. Il progresse jusqu'à la réussite finale. On peut parler avec notre analyse de mise en évidence de la planification de la production. Ce qui ressort c'est l'utilisation du lexique (répétitions, déplacements, recherches) ; la spécificité des schèmes syntaxiques récurrents ou non ; et l'effet de construction collective ou non de la syntaxe.

■ La grille Partage

Dans l'analyse du second texte qui suit, on voit une autre planification. La question posée porte sur le partage.

TP : 182 : Enseignante : on répond faut pas faut pas donner d'autre question d'accord on essaie de répondre à la question à quoi ça sert de partager

TP : 185 : Léna : moi je trouve moi je trouve euh c'est bien de partager parce que (...)

Exemple

TP215 : Soizic : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on ; tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli

TP216 : Enseignant : si tu partages toi c'est pour être gentille et polie # c'est pour ça # {Soizic H tête} d'accord # c'est pas comme disaient les autres enfants # pour pouvoir avoir des amis {Soizic H tête} # X # aussi

Grille 2

Enseignante :

on	répond	
	faut pas	
	faut pas donner	d'autre question d'accord
on	essaie de répondre	à la question
		à quoi ça sert de partager

Soizic :			c'est bien de partager parce que sinon		on on est malpoli
mais	quand quand quand	on partage on partage pas on pa- on sait partager	c'est bien c'est pas bien		
			on on on	est est	gentil poli
que	quand	et on partage pas et	on on (n') est pas on (n') est pas		gentil poli gentil poli
Enseignante :					
	si	tu partages toi	c'	est	pour être gentille et polie
			c'	est	pour ça
d'accord			c'	est pas comme disaient les autres enfants #pour pouvoir avoir des amis aussi	

Au début de sa prise de parole, Soizic ne retient pas la proposition de l'enseignante à *quoi ça sert de partager*. Elle prend pour point de départ un angle d'argumentation suggéré par Léna *c'est bien parce que*.

Puis, elle se saisit du verbe *partager* qu'elle introduit en tête de construction dans une temporelle de type *quand*. Dès lors il y a un renversement dans la seconde phrase, une inversion dans la syntaxe ; on passe de *c'est bien de partager* à *quand on partage c'est bien*. Il y a alors deux alternatives rendues par une modalité soit positive soit négative sur le verbe et l'introduction du *on* sujet. Ce sont deux structures très proches mais le fait de modifier l'ordre de la syntaxe et les unités permet de recentrer le discours « en quoi c'est bien » et « ce que l'on est dans le partage ».

Ensuite le partage est modulé. Ce n'est plus *partager* mais *quand on sait partager*. Dès lors l'organisation syntaxique permet de raisonner autrement ; on quitte le cadre de la définition marquée jusque-là par *c'est* pour parler d'une expérience individuelle avec le sujet *on*. L'élève fait trois essais avec ce sujet avant de dire ce que ce *on* acquiert dans le partage. Il y a alors mise en liste de deux adjectifs qualificatifs *gentil*, *poli*. Là, c'est bien le lexique qui est au centre de la construction du discours ; rien ne change autour. Il n'est même pas nécessaire de répéter le verbe. Visuellement, on peut voir avec les alignements à quel endroit de la grille opère le changement.

Puis il y a reprise du schème initial *quand on partage pas* avec un *que* pour *alors que* qui contribue bien à la démonstration. Alors les deux adjectifs sont répétés, mais avec une négation cette fois *on n'est pas gentil*, *on n'est pas poli*.

L'enseignante vient à son tour synthétiser les paroles de l'élève. Elle introduit un sujet *tu* très personnel qui focalise sur l'expérience personnelle. Il ne s'agit plus d'en rester à une considération générale. D'ailleurs ce *tu* est renforcé par une « reprise » *toi* à droite. Elle abandonne le « *sait partager* ». Dès lors, comme elle interpelle en quelque sorte l'élève, elle modifie la structure syntaxique en vue de préciser les choses. Ce n'est plus un trait de caractère dû au partage que d'être *gentil* et *poli* ; la syntaxe utilisée par l'enseignant fait que dans la bouche de l'élève cela devient un objectif *pour être gentille*. D'ailleurs le marqueur temporel *quand* est remplacé par un marqueur de condition *si*.

Il nous semble que dans cet échange on peut mettre en relation le contenu du propos, la manière dont les locuteurs raisonnent autour de la question avec la syntaxe et la forme des unités. Ainsi, lors de la reformulation de la proposition de l'élève, l'enseignante modifie quelque peu le sens. Elle synthétise avec *c'est pour ça* : ici le *ça* englobe l'ensemble de ce qui a été dit par Soizic, mais en même temps, elle confronte l'élève à un autre discours.

Le passage se clôt sur une phrase longue avec des syntagmes nominaux *les autres enfants ; des amis*. Le pronom *tu* employé précédemment est ainsi mis en contraste avec *les autres enfants*. C'est seulement à la fin du texte que le sujet grammatical apparaît sous la forme d'un syntagme nominal. C'est le seul groupe nominal sujet du passage.

Visuellement, les répétitions sont centrées sur *partage* et *poli-gentil*.

L'enseignante rompt le schéma avec une négation *c'est pas*. Elle casse la liste des adjectifs qu'elle a résumés à *pour ça*. Elle clôt le passage et boucle l'épisode. La phrase de fin ouvre à toute autre chose, on pourrait dire que l'ouverture est accentuée par *aussi*.

Si la deuxième grille pouvait à première vue paraître plus monotone, plus répétitive et moins complexe, elle s'avère pourtant rythmée et cohérente jusqu'à l'intervention de l'enseignante qui l'interrompt.

Nous dirons, en conclusion de ces deux analyses – qui pourraient être encore précisées –, que ces deux mises en grilles montrent, sous un angle original, la construction du discours. À deux questions partiellement identiques dans la forme, les élèves répondent par deux organisations différentes de textes. Ces organisations peuvent être interprétées – pour la construction du raisonnement dans les discussions à visée philosophiques – à partir de l'étude morpho-syntaxique de ce qui se répète ou de ce qui varie et en observant les opérations mises en place par les locuteurs les uns par rapport aux autres.

3. Arrêt sur les grilles

Nous voudrions à présent donner quelques pistes qui poursuivraient la lecture des textes sous l'éclairage syntaxique des grilles. Il s'agit de montrer comment l'on passe d'une analyse plutôt générale à une analyse de cas plus particulière. Les grilles peuvent inciter à développer l'analyse syntaxique autour de phénomènes récurrents et qui se montrent particuliers. L'on peut abandonner la lecture globale pour zoomer sur des parties choisies de la grille et aller plus avant dans la description de certaines structures. Ces zooms sont intéressants après l'analyse d'ensemble de la liste pour plusieurs raisons :

- ils permettent d'observer des phénomènes morpho-syntaxiques récurrents et d'analyser leur distribution pour mener par exemple une étude comparative entre l'oral et l'écrit. Les données orales permettent quelquefois d'aborder un système grammatical plus large car moins contraint que celui de l'écrit ;
- l'étude de la fréquence et de la distribution de structures morpho-syntaxiques peut aider à faire des hypothèses sur les critères internes qui permettraient d'identifier un ou des genres de discours. Il s'agirait alors de faire une étude comparative avec d'autres corpus d'autres genres.

Dans le corpus *Philosophèmes*, certains phénomènes ont attiré notre attention pour leur fréquence et leur fonctionnement. Par souci de clarté dans cet exposé, nous n'en présenterons qu'un déjà bien complexe.

■ Les structures en « Le N c'est »

Les structures du type *Le N c'est* sont très représentées dans le corpus *Philosophèmes*. L'on pourrait penser que ce sont des constructions privilégiées pour traiter de sujets pour lesquels on attend une réponse argumentée à une question posée. C'est une manière aussi dans des échanges à plusieurs intervenants de se réapproprier un élément lexical récurrent et qui est au centre de la discussion. « *Les structures 'c'est' et 'il y a' sont très fréquentes en français parlé ; elles servent de 'support' à un élément* » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013, p.119).

En français parlé « tout venant », les reprises en *c'est* sont courantes dans des contextes de type définition après-coup. Une unité lexicale est mentionnée une première fois en position de complément puis elle est répétée une seconde fois avant le verbe suivant en position disloquée : par exemple, « bon tu commençais comme *galibot* + *galibot c'était c'était* les jeunes mineurs de quinze ans jusqu'à dix-huit ans » (cité par Blanche-Benveniste, 1997).

Le lexique, qui se transmet ainsi de la droite vers la gauche, assure une cohésion forte des textes et le pronom *ce* apparaît assez systématiquement pour reprendre un sujet devant le verbe être.

Nous avons remarqué que dans le corpus *Philosophèmes*, ce « dispositif » en « *c'est* » n'intervient pas forcément dans des contextes de transmission immédiate de lexique avec déplacement d'une unité lexicale préalablement mentionnée.

Cette structure intervient, pour introduire le sujet de la question réactivée en début de séance et ce schéma syntaxique favorise régulièrement une extension assez remarquable du syntagme placé à droite. C'est pourquoi il est intéressant de commenter le caractère varié et complexe des éléments qui « complètent » le syntagme nominal à droite de *c'est* en observant rapidement les cas rencontrés.

- *Mise en liste de relatives*

« Ben pour moi l'amour *c'est* un sentiment *qui* se passe dans la tête et *que* l'on ne contrôle pas et *que* l'on a envers quelqu'un ou quelque chose euh plein de choses » (Amour TP 78)

Ben pour moi l'amour <i>c'est</i>	un sentiment		qui se passe dans la tête		
		et	que l'on ne contrôle pas		
		et	que l'on a envers		quelqu'un
				ou	quelque chose
euh					
	pleins de choses				

La mise en liste des relatives dans cet exemple montre bien comment s'élabore la définition de l'élève et ce qui ressort dans la construction progressive du discours. Plusieurs réalisations se suivent sans que l'on puisse dire si *c'est* est un procédé intentionnel de désignation en plusieurs temps et selon différents modes ou s'il y a une qualification multiple du concept. L'élève décline un paradigme de constructions autour de deux verbes *se passe*, *contrôle* ; en troisième position le verbe *a* reste peu chargé lexicalement au profit d'un complément qui est décliné à son tour en deux unités *quelqu'un*, *quelque chose*.

Aucun joncteur ne vient donner des pistes de lecture sur le lien qu'il faut établir entre les unités de la liste (*plutôt*, *plus précisément*, *pas vraiment*). Au contraire, la liste se construit par ajout (présence de *et*). Elle est close, avec un caractère ouvert, que l'on peut interpréter avec le syntagme *pleins de choses*.

- *Mise en liste d'un adjectif et d'une relative*

« moi je dis que l'amour *c'est* un sentiment *fort qu'on ressent* vers une personne » (Amour 65)

moi je dis que l'amour	c'est un sentiment	fort	qu'on ressent vers une personne
------------------------	--------------------	------	---------------------------------

Il serait intéressant de relever l'ensemble de ces occurrences pour comprendre si la mise en liste d'un adjectif et d'une relative relève de l'énumération *l'amour est d'une part (...) et d'autre part (...)* ou si *c'est* est une forme de coordination dans laquelle la relative se surajouterait à l'adjectif. Ces deux analyses correspondent à deux sens différents. On a pu observer l'utilisation de ces cumuls dans d'autres corpus. (Blasco & Cappeau, 2005)

- *Il n'y a pas de liste mais une extension du syntagme verbal*

« l'amour c'est un sentiment *exprimé* par une personne pour une autre c'est un sentiment *ressenti* pour une personne ou quelque chose d'autre » (Amour TP 63)

l'amour	c'est	un sentiment	exprimé par une personne		pour une autre
	c'est	un sentiment	ressenti	ou	pour une personne
					quelque chose d'autre

Les participes passés dans cette position syntaxique ne sont pas fréquents en français parlé dans les corpus tout-venant. Ils mériteraient d'être étudiés dans le corpus *Philosophèmes*, pour comprendre la raison de leur fréquence et regarder de près les spécificités de leur construction. Nous pouvons remarquer ici que la liste opère sur leurs compléments introduits par *par* et *pour*.

- *le N c'est quand ; c'est dès que*

« ben oppression c'est quand oppression c'est par exemple c'est un poids de plus des charges en plus » (Amour TP 252)

ben	oppression	c'est	quand		
	oppression	c'est par exemple			
		c'est	un poids	de plus	
			des charges	en plus	

« la jalousie justement en général c'est dès que hum quelqu'un euh dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre personne par exemple qui est très belle pour eux et enfin qu'il trouve très belle ben il est jaloux et puis du coup il veut faire tout pour qu'on croie qu'il qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime quitte à tuer ses amis en vrai c'est pas de l'amour (Amour TP 351)

la jalousie justement en général c'est dès que hum quelqu'un euh	dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre personne par exemple qui est très belle pour
	eux
	et enfin qu'il trouve très belle

ben	il est jaloux	qu'il
et puis du coup	il veut faire tout pour qu'on croie	qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime quitte
		à tuer ses amis
en vrai	c'est pas de l'amour	

Ici, une construction introduite par *quand* ou *dès que* participe à la définition. Ces subordonnées perdent dans cet emploi leur valeur de temporelle. Elles peuvent être mises en liste avec un syntagme nominal *un N*. Là encore, il semblerait que ces emplois sont sollicités dans ce genre de corpus. Ce serait un travail intéressant que de les confronter dans leur distribution aux autres unités évoquées dans cette partie.

On observe donc avec ces structures de type *le N c'est* que les extensions à droite du verbe sont variées et peuvent être complexes. Il y aurait une réflexion à mener dans ces discussions sur la construction du sujet alors que ce sujet même est un élément lexical attendu, repris, amorcé par la question et que le verbe *être* perd alors de sa valeur sémantique pour se réduire à un verbe support. Pour désigner un référent l'usage est de recourir aux listes ; l'on passe par une variété lexicale et syntaxique de désignations, comme pour aller vers celle qui serait la plus satisfaisante, la plus adéquate dans un contexte donné (cf. Clark, 1997 et 2003). L'on pourrait s'attendre alors à ce que les extensions soient moins nombreuses, moins variées dans d'autres contextes (il pourrait y avoir prédominance des adjectifs), quand le verbe être reprend un peu du poids sémantique et quand le syntagme nominal sujet est lui-même développé, comme dans l'exemple : *une vie sans amour c'est une vie difficile* (Amour TP 166).

Conclusion

La mise en grille est un outil de représentation et de description qui contribue à la lecture et à l'analyse des productions verbales. Elle permet à partir de la mise en espace du texte, préalablement analysé du point de vue syntaxique, de fait ressortir l'organisation générale du discours dans sa construction et elle conduit à partir des phénomènes de régularité ou non à s'arrêter par effet de zoom sur les faits morphosyntaxiques remarquables.

Appliqué au corpus *Philosophèmes*, l'outil aide à voir des faits liés à l'élaboration syntaxique du français parlé par les élèves dans un contexte d'échanges argumentés, et d'apprécier le temps et le soin accordés à la construction, même quand le déroulement syntaxique s'interrompt momentanément pour que l'élève revienne sur ce qu'il dit afin de construire, reconstruire, préciser, modifier. C'est ce que nous avons montré en commentant les faits sur les deux axes. Nous croyons donc à l'utilité de ce cadre descriptif et à l'éclairage grammatical dans le contexte de ces échanges de propos argumentés et de l'activité définitionnelle qu'ils génèrent. L'entrée syntaxique qui touche à la problématique du raisonnement et à la question de la planification des énoncés pourrait interférer avec d'autres niveaux d'analyse : pragmatiques, énonciatifs, didactiques, pédagogiques. Elle serait complémentaire pour comprendre la dynamique de ces discussions.

Certains extraits relativement longs témoignent de l'habileté avec laquelle les locuteurs peuvent développer leur production. Les tâtonnements sur l'axe paradigmatique peuvent dissimuler une syntaxe très en place, que l'on voit aboutir en fin de discours. Cette compétence des locuteurs à garder un fil conducteur malgré des interruptions ne peut se voir qu'avec la mise en grilles. Pour certains faits syntaxiques, comme ici la construction du sujet dans un dispositif en *c'est*, le corpus *Philosophèmes* semble confirmer que c'est un genre de discours pour lequel la grammaire se met à la disposition du sujet traité. Il serait dommage de négliger cette dimension dans l'exploitation de telles données.

Bibliographie

AURIAC-PEYRONNET E. (2002), « The specifics of philosophical dialogue: A case study of pupils aged 11 and 12 year », *Thinking*, n°16(1), p.23-31.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), « Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique », *Synergie Pays scandinaves*, n°5, p.31-48.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), Dialogue, Signification, Réflexion, projet DIASIRE, Recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogue réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école (projet retenu dans le cadre de l'appel à projet interdisciplinaire de la MHS de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3 « Cognition et comportement : de l'individuel au social », Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2010), « Quand et comment survient l'interpellation en classe : étude comparative d'oraux en maternelle et au collège », *CORELA*, n°8 -CERLICO, Poitiers, p.1-57.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (2013), « Les phénomènes syntaxiques comme point d'appui pour étudier le processus d'écriture et intervenir en classe », *Écriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, Gunnarson-Largy & Auriac-Slusarczyk (dir.), Paris, Éditions Academia-Bruylant, Collection « Sciences du langage. Carrefour et points de vue », n°10, p.175-208.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO M. (dir.) (2013), *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*, *Cahiers du LRL*, n°5, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & COLLETTA J.-M. (éd.) (2014), *Au cœur des ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

- AURIAC-SLUSARCZYK E. & GUNNARSON-LARGY C. (2014), *Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, L'Harmattan, Academia.
- AURIAC-SLUSARCZYK E. & J-M. COLLETTA (2015), *Les ateliers de philosophie. Une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école primaire et au collège (Projet subventionné par la région Auvergne sur appel d'offre dans le programme, projet structurant en SHS, convention 939.92-6573/19474).
- BLANCHE-BENVENISTE C., BILGER M., ROUGET Ch. & van den EYNDE K. (1990), *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & MARTIN Ph. (2010), *Le français. Usages de la langue parlée*, Paris, Peeters.
- BLASCO M. & CAPPEAU P. (2005), « Quels critères pour cerner les genres oraux ? L'exemple de la médiation judiciaire », Colloque international, 4^e journées de linguistique de corpus, Université de Bretagne Sud, Lorient (15-17 septembre 2005).
- CAPPEAU P. (2005), « Les indéfinis à l'aune de l'oral », *Scolia*, n°20, p.67-82.
- CLARK E.V. (éd.) (1997), *Proceedings of the 28th annual Child Language Research Forum 1996*. Stanford, CA: CSLI & Cambridge University Press.
- CLARK E.V. (2003), *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANIEL M.-F. (2009), Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans (Projet 2008-410-076 accepté au Canada, CRSH 2009-2012).
- LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2013), « Statuts communicatifs de différentes formes du sujet grammatical », *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes, Cahiers du LRL*, n°5, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- LE BOT M.-CL., SCHUWER M. & RICHARD E. (2008), *La reformulation. Marqueurs linguistiques - Stratégies énonciatives*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), Dialogue, Réflexivité, Ecole, projet DIARECOL, Axe 2 « Langue, Texte, Documents », (Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine).
- TANNEN D. (1987), « Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk », *Language*, n°63, p.574-605.

Analyse des représentations du discours autre en discours direct et discours indirect lors des discussions à visée philosophique

Philippe Roiné¹

Résumé

Notre étude a pour objet les discussions à visée philosophique menées dans le cadre scolaire et vise plus spécifiquement à décrire les discours rapportés présents au sein des processus de conceptualisation. Dans ce but, nous avons convoqué le concept de « dialogisme » largement développé maintenant dans le champ de l'Analyse du Discours. Nous sommes parti, dans un premier temps, à la recherche de ce que nous nommons, à la suite d'Auhtier-Revuz, la « Représentation du Discours Autre » et plus particulièrement des formes marquées de cette représentation. Nous avons ensuite montré l'origine de ces « discours autres » qu'ils soient in praesentia ou in absentia. Dans la perspective descriptive qui est la nôtre, nous avons ainsi pu effectuer une première mise au jour des formes et des origines des « discours autres » présents lors des discussions à visée philosophique.

Les études sur le « Discours Rapporté » sont déjà anciennes, tant du point de vue des études littéraires que de celui des études linguistiques et énonciatives (Rosier, 2008). Mais ce phénomène est beaucoup moins étudié dans le champ discursif scolaire. En effet, si le « Discours Rapporté » dans les productions écrites des élèves a déjà été objet d'études (Boré, 2004), ce n'est pas le cas pour les activités orales en général et *a fortiori* pour cette nouvelle pratique scolaire qu'est la discussion à visée philosophique (DVP, maintenant). Or, il nous semble que la question de la présence, au sein des énoncés des élèves, d'un discours « venu d'ailleurs » au sein des processus de conceptualisation est une question essentielle si nous voulons caractériser cette activité cognitive définie par Tozzi comme constituante de la DVP.

Nous entendons, et sans développer ici, le processus de conceptualisation au sens de « construction d'un point de vue », pour reprendre les termes de François (2005, p.140-141). Ce travail de construction s'effectue, pour ce qui nous concerne, dans le cadre d'une discussion, c'est-à-dire d'une interaction verbale de forme macro-polylogale mais traversée de micro-dialogues pendant lesquels l'alternance des prises de parole est, momentanément, garantie.

Pour ce travail nous avons établi un corpus à partir de cinq discussions que nous avons menées sur deux classes du cycle III (CM1 et CM2) d'une école élémentaire de la région parisienne. Le protocole utilisé était le suivant : lecture d'un texte introducteur, *L'épée de Damoclès* (Piquemal, 2003), puis discussion autour de ce texte, enfin écriture d'un article pour le journal de classe à la fin de chaque séance, journal qui servait d'introduction à la séance suivante. Les séances analysées ici sont les troisième, quatrième ou cinquième séances qui ont suivi la lecture du texte introducteur.

<i>Nombre de discussions</i>	5
<i>Nombre total d'élèves ayant participé aux discussions</i>	54
<i>Nombre total d'occurrences des élèves identifiées dans le corpus</i>	812
<i>Nombre d'occurrences présentant du discours direct ou du discours indirect</i>	118

¹ Professeur des écoles & formateur à l'ESPE, doctorant en sciences du langage, Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

Ces discussions ont eu lieu dans des classes qui avaient l'habitude de ces DVP et portaient thématiquement sur les notions de pouvoir et d'autorité. Nous avons choisi de discuter à partir de ces notions abstraites afin d'éviter toute « signification ostensive » dans le travail (au sens scolaire du terme) de conceptualisation. Autrement dit, il s'agissait, pour nous, d'éviter toute possibilité de signifier dans le contexte par simple monstration pour ainsi favoriser l'activité langagière des élèves ainsi que la diversité des façons de signifier (François, 2005).

Dans un premier temps, nous chercherons ce « discours autre » présent dans les énoncés des élèves. Ensuite, nous nous interrogerons sur les formes de prise en charge explicite de l'énoncé [e], énoncé venu d'un interlocuteur au sein de la discussion, et ceci selon la formule canonique du dialogisme E(e)². Enfin, dans un troisième temps, nous montrerons que loin de se cantonner à ce dialogisme que nous nommons *in praesentia*, il existe une grande variété d'origines des énoncés-sources [e] au sein de [E].

Afin de délimiter notre objet d'étude, nous nous sommes appuyé sur le cadre théorique de « l'hétérogénéité montrée » de Jacqueline Authier-Revuz (1982) et plus particulièrement de la description de la « Représentation du Discours Autre » qu'elle en a faite (Authier-Revuz, 2004). Nous préférons, en effet, parler de « Représentation du Discours Autre » plutôt que de « Discours Rapporté » afin d'y inclure tous les discours autres présents dans [E] et pas seulement les discours réellement effectués en amont et repris textuellement comme le syntagme « Discours Rapporté » pourrait le laisser entendre.

D'autre part, nous avons pris le parti d'exercer notre regard sur le plan sémiotique, c'est-à-dire sur des formes de langue, pour ensuite établir notre analyse des discours tenus par les élèves dans le cadre des processus de conceptualisation.

1. Formes de la Représentation du Discours Autre

Jacqueline Authier-Revuz (1992) identifie plusieurs modes de Représentation du Discours Autre. Ainsi, elle rassemble les formes syntaxiquement marquées (le Discours Direct et le Discours Indirect), les formes marquées mais devant être interprétées (La Modalisation en Discours Second et la Modalisation Autonymique d'Emprunt), enfin les formes purement interprétatives (le Bivocal ou Discours Indirect Libre et le Discours Direct Libre, ou encore l'allusion et la citation cachée). Nous n'analyserons ici que les formes syntaxiquement et énonciativement marquées en Discours Direct et Discours Indirect, c'est-à-dire les formes explicites de Représentation du Discours Autre.

■ *Discours Direct*

Avec le Discours Direct (DD, maintenant), les mots du discours représenté [e] sont montrés et parfois attribués explicitement dans le discours représentant [E] par le locuteur L. Nous rappelons que la littéralité du discours représenté n'est pas une obligation pour que nous puissions parler de discours direct. En effet, et comme nous le verrons, le discours représenté en discours direct peut très bien avoir été inventé, synthétisé ou transformé par rapport à un énoncé-source. D'autre part, il est à noter que ce discours [e] peut être issu d'un énoncé émis tout aussi bien oralement qu'à l'écrit. Ici le médium d'origine n'a aucune importance si ce n'est que l'énoncé source scriptural permet une plus grande fidélité en mots que la représentation par [E] d'un énoncé émis oralement. Dans le protocole de DVP utilisé lors des séances analysées, l'écrit est une aide aux problèmes de mémorisation rencontrés par les élèves de neuf à onze ans et donc une source aisément disponible pour la « Représentation du Discours Autre ». Ainsi donc nous pouvons isoler des DD provenant d'écrits :

² La formule E(e) permet d'identifier un dédoublement énonciatif entre un énoncé (e) enchâssé de façon plus ou moins explicite dans un énoncé E et ceci dans une relation hiérarchique. Nous situons cette recherche bien évidemment dans un dialogisme *interdiscursif* (Bres, 2005) qui permet au locuteur de l'énoncé E d'actualiser l'énoncé (e) issu d'un autre locuteur.

« 29 - Laura : euh alors euh après il y avait l'article de Julie / c'était euh il était encadré avec celui de Maria c'est le dernier de la colonne l- <élève> oui -l encadré c'était euh **moi je pense que plus tard j'aurai beaucoup de pouvoir / je pourrai voler même me transformer en ce que je veux je ferai aussi tout ce que je veux** ben je n'ai pas trop compris ce que ça voulait dire (court silence)

(...)

32 - Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que que je ne comprenais pas / c'était **me transformer et voler** parce que voler il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs / et il y avait transformer parce que ça peut être euh / en animal ou / l- <Julie> mais transformer en ce que je veux -l ou alors / enfin en animal en voiture/ ».

Ici, en 29, la représentation du discours autre se fait à la fois par une rupture prosodique (lecture de l'énoncé représenté) et une rupture syntaxique avec l'introduction de « c'était ». Ensuite, le « ben » qui suit l'énonciation de [e] fait office de clôture du discours représenté. A la suite d'Authier-Revuz mais aussi de Cicurel (1984) dans son étude des classes de langues étrangères ainsi que de Gomila (2011) dans ses études de l'enseignement de la lecture, nous envisageons la reprise [e] en DD comme un fait autonymique³, et ceci quelle que soit son origine (scripturale ou orale). En effet, « le signe ordinaire change de statut dans la réitération. C'est en tant qu'énoncé autonome qu'il s'affiche alors au premier plan du discours. » (Gomila, 2011, p.72). Cette autonymisation du Discours Autre permet ensuite au locuteur L de le commenter, de le gloser. Ici, la lecture de l'article est prise en charge pour être commentée, questionnée sans visée explicitement argumentative. Le « Discours Autre » pose problème à L. La première remarque soulevée en 29 est précisée par le même Locuteur L en 32 à travers une première question sur le sens du lexème autonymisé « *me transformer* » puis sur le signifié du lexème lui-aussi autonymisé « *voler* ». Ces deux lexèmes sont ainsi extraits du Discours Direct représenté dont l'énoncé source est en 29. On a ainsi une formule de type : E(introduction +[e]+ commentaire).

Mais la représentation d'un énoncé [e] peut être plus complexe et difficile pour le locuteur L. En effet, dans le cadre de l'interlocution, le maniement de certains déictiques est particulièrement délicat :

« 9 - Claire : ben heu c'est juste que / quand Diane **elle dit que Claire elle dit qu'on avait beaucoup de jouets / mais j'ai dit / ce qu'elle avait dit / ben on aurait deux / euh / deux / deux jouets par mois et mais et j'ai dit que c'était beaucoup /mais pas que / que mais ce n'est pas bien d'en avoir beaucoup (silence) ».**

En effet, on observe, dans cette occurrence une grande adresse dans la présentation de [e]. L'enchâssement de deux Discours Indirects crée un phénomène de dédoublement marqué du locuteur L qui doit se nommer à la troisième personne du singulier dans [e] (« elle dit que **Claire...** ») avant de pouvoir se nommer à la première personne dans [E] (« **mais j'ai dit...** »). En même temps L ne s'adresse pas directement à l'auteur des lignes lues mais à l'ensemble de la communauté discursive. Elle utilise donc la troisième personne du singulier : « **elle dit** ». Ainsi elle fait acte de monstration à la communauté discursive du discours représenté avant d'effectuer son propre commentaire. De plus, lorsque Claire reprend le discours de Diane, elle effectue une focalisation sur celui-ci. En effet Diane avait écrit dans le journal : « *Clara a dit qu'on avait beaucoup de jouets. Mais ce n'est pas bien d'en avoir beaucoup car on les met à la poubelle.* » Ainsi la RDA⁴ en discours direct à partir d'un écrit est le plus souvent, dans notre corpus, une présentation partielle de cet écrit et ainsi montre la focalisation exercée par L sur un élément seulement de l'énoncé-source. Dans l'exemple suivant l'enseignant lit l'article d'un élève que Patrick lui avait signalé auparavant :

³ Le fait autonymique est défini par Authier-Revuz, à la suite de Rey-Debove, comme la capacité du langage à « mettre en jeu des signes pris comme objet » (2011, p.70).

⁴ Représentation du Discours Autre.

« 74 - Enseignant (lecture du texte d'un élève) : moi je ne veux pas avoir de pouvoir je voudrais juste une famille normale / je ne veux pas être trop riche ni pauvre // qu'est-ce que tu voulais dire Patrick ?

75 - Patrick : ben je voulais dire que quand euh celui qui l'a fait il dit **je ne veux pas être trop riche ni pauvre** / euh par exemple il aurait pu donc ça veut dire / que lui pour lui il aimerait avoir / un euro cinq euros ou dix euros. »

Cette focalisation entraîne souvent une glose paraphrastique avec un changeant de monde (comme en 75 ci-dessus). Cette glose porte, bien sûr, sur le sens en discours. Ici, la représentation de [e] sert à la fois à interpeller indirectement le locuteur de [e] sur le sens de son énoncé en en proposant une reformulation, mais aussi, par l'utilisation des pronoms de la troisième personne (« il » / « lui »), à proposer à la communauté discursive une interprétation de l'énoncé [e] qui devient ainsi un objet sur lequel l'ensemble de la communauté peut travailler.

Dans cet exemple, le discours représenté est antéposé (après une courte introduction) avant que L n'effectue une glose paraphrastique introduite par un marqueur reformulatif en « dire ». Mais plusieurs autres occurrences de notre corpus montrent que le commentaire peut être fait avant que ne soit posé l'énoncé [e]. Cela nécessite alors pour L une reprise *a posteriori* du commentaire :

« 25 - Alex : mais moi moi je ne suis pas d'accord avec Patrice-Paul parce que euh / parce que nous on n'est pas méchant / parce que **il dit moi je pense que le roi est méchant / s'il torture les gens / en effet le roi est comme nous** mais non il n'est pas nous vu vu que nous on ne torture pas les gens ».

Ici le discours représenté en DD à partir d'un énoncé-source écrit est clairement délimité, à la fois par la prosodie de lecture et par des indices syntaxiques. En ouverture, le locuteur L utilise le verbe introducteur « dire », et en clôture la locution « *mais non* » qui permet de faire la transition avec une glose sur le discours représenté.

Parfois, le Discours Autre écrit et représenté en Discours Direct se fait sans lecture, lorsque cette dernière n'est pas éloignée dans le temps et permet ainsi la mémorisation par l'élève L.

« 212 - Diane : euh les pouvoirs / les parents ils ont pas / les parents ils ont pas de pouvoir euh / c'est juste parce que c'est aux parents et ils veulent juste qu'on / que plus tard on soit / qu'on soit poli et tout mais / on a enfin / comme Maïa a dit dans son article **les parents ils ont un peu de pouvoir** et ben non c'est pas du pouvoir parce que le pouvoir c'est par exemple contrôler le monde et / c'est ça le pouvoir mais c'est pas / c'est pas (xxx) ».

Là encore, le marquage du DD se fait en ouverture par l'utilisation du verbe « dire » et en clôture par la locution « *ben non* » qui entraîne la glose.

Nous venons de voir que [e] pouvait être d'origine scripturale. Mais, plus rarement, la Représentation du Discours Autre en Discours Direct se situe aussi en reprise du dire pris dans l'interlocution. Ici l'énoncé-source (souligné) est lui-même une représentation d'un énoncé antérieur de Tania que Mattéi va reprendre à la fois en mention et en usage grâce à l'utilisation de « que ».

« 161 - Mattéi : mais /moi je trouve que euh je suis d'accord avec Tania que **l'école c'est un c'est un très grand pouvoir** parce que / après ça ça ça t'ouvre les portes dans la vie tu euh / tu peux gagner de / c'est avec ça que tu gagnes de l'argent parce que après / quand tu seras grand tu ne vas pas refaire des études pour savoir après ce sera un peu trop tard / donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir (...)

164 - Tania : Mattéi quand **t'as dit l'école c'est un grand pouvoir** / en fait tu t'es trompé/ tu t'es / t'as pas bien compris à ce que j'ai dit moi j'ai dit que le pouvoir / c'est un plus mais / pour pour tu comprends mieux c'est une chance / c'est pas un pouvoir c'est une chance parce que il y en a

plein qui vont à l'école / il y en a plein ils ne font pas de grandes études c'est juste une chance pour t'aider c'est pas un plus parce que le pouvoir c'est un plus t'as pas besoin de vivre avec l- alors que l'école ».

Ainsi Tania utilise-t-elle le DD pour représenter un énoncé tenu par Mattéi qui reprenait par le même énoncé un discours que la même Tania avait tenu auparavant. On peut faire l'hypothèse que l'autonymisation de l'énoncé (par l'utilisation du discours direct) permet à Tania d'en faire de nouveau un objet de discussion avec Mattei.

Dans le cas des reprises dans l'interlocution, L utilise souvent la reformulation paraphrastique comme opération métalangagière⁵ et cette reformulation déplace parfois le sens émis par l'énoncé source :

*« 212 - Diane : euh les pouvoirs / les parents ils ont pas / les parents ils ont pas de pouvoir euh / c'est juste parce que c'est aux parents et ils veulent juste qu'on / que plus tard on soit / qu'on soit poli et tout mais / on a enfin / comme Maïa a dit dans son article les parents ils ont un peu de pouvoir et ben non c'est pas du pouvoir parce que le pouvoir c'est par exemple **contrôler le monde** et / c'est ça le pouvoir mais c'est pas / c'est pas (xxx)*

(...)

225 - Diane : j'ai pas dit que du pouvoir royal j'ai dit que

*226 - Yanne : mais oui **tu as dit diriger le monde** / c'est comme si t'avais / c'est comme si / que t'étais le roi du monde mais t'avais le pouvoir royal et tu pouvais tout faire ».*

Dernière remarque sur le Discours Direct, elle concerne la catégorisation de ce Discours Autre. Aucun des DD observés n'est catégorisé, le marquage se fait seulement avec le verbe « dire », ou l'un de ses dérivés, qui introduit le discours représenté. Les gloses ou commentaires qui accompagnent l'énonciation de [e] dispensent sans doute L d'une catégorisation à travers un verbe introducteur. Mais on peut aussi faire l'hypothèse d'un manque de maîtrise du vocabulaire spécifique de la part des élèves qui empêche L de catégoriser le Discours Autre par l'utilisation d'un verbe ou un syntagme nominal plus précis que le verbe dire.

Notre focalisation sur l'utilisation des Discours Directs lors des Représentations du Discours Autre nous amène à remarquer que ceux-ci sont peu nombreux dans notre corpus lors des RDA *in praesentia*. Nous verrons que cela n'est pas le cas pour la RDA *in absentia*⁶.

■ Discours Indirect

Par l'utilisation du Discours Indirect (DI, maintenant) le locuteur L utilise ses propres mots pour reformuler les mots du locuteur-source. Le mode sémiotique est donc homogène, c'est le locuteur L qui prend en charge l'énoncé [e] de l et qui l'intègre à son propre énoncé. Ainsi, « *le discours rapporté au style indirect perd son indépendance syntaxique et énonciative.* » (Riegel *et al.*, 1994/2009). Par ce travail de reformulation qui reprend plus ou moins les mots de [e], L s'attache à reprendre avant tout le sens produit par l'énoncé [e]. C'est sans doute la raison pour laquelle on observe dans notre corpus que les RDA en Discours Indirect *in praesentia* sont trois fois plus nombreuses que les RDA *in praesentia* en Discours Direct⁷. Le discours représenté est alors anté-posé par L qui peut ensuite développer son propre discours :

*« 84 - Camille : c'était sur Abida en fait **elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir** / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein / ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris ».*

⁵ Authier-Revuz distingue au sein de la RDA, trois opérations métalangagières : la catégorisation, la paraphrase et l'autonymisation (Authier-Revuz, 2012).

⁶ Nous définissons les Représentations du Discours Autre *in praesentia* en ce que l'énoncé représenté [e] est issu de l'interlocution. Les Représentations du Discours Autre *in absentia* définissent les énoncés représentés qui ne sont pas issus de l'interlocution.

⁷ Voir tableau en conclusion.

Mais le discours représenté ne vient pas toujours d'un seul locuteur. En effet, parfois ce Discours Autre en DI est une synthèse de plusieurs discours-sources :

« 44 - Laura : ben par exemple on a le droit d'aller euh / au restaurant mais **il y a deux trois qui disent que / on a le droit euh d'aller dans la rue ou / mais il y en a qui n'ont pas le droit et il y en a il y en a qui ont le droit** ».

A d'autres occasions, il s'agit pour L de reformuler non pas un énoncé mais plusieurs énoncés en interaction. Cela nécessite pour L la maîtrise de la concordance des temps du passé afin de montrer l'antériorité de certains énoncés. L'utilisation du plus-que-parfait pour les verbes introducteurs devient ainsi nécessaire :

« 267 - Dalhia : oui mais c'est comme Maïa à / la / à la der/ à la dernière discussion à l'avant dernière discussion / elle **elle avait dit que / les parents avaient du pouvoir** et puis après elle comme **je lui avais dit que je n'étais pas trop d'accord / elle m'avait dit qu'elle avait plus le pouvoir** euh / avant qu'on découvre le mot autorité euh / veillent sur toi elle voulait dire pouvoir qui sont plus grands que toi qui savent plus de choses que toi enfin voilà ».

Mais le discours indirect représente, comme nous l'avons dit précédemment, le sens en discours et non la reprise des mots de [e]. C'est ce que montre explicitement la catégorisation produite ici avec « elle veut dire » après la modalisation en « je crois » :

« 145 - Julie : c'est comme si t'as / tu avais trop mangé et t'avais
 146 - Enseignant : vas-y finis ta phrase / c'est comme si tu as trop mangé
 147 - Julie : et que tu sentais quelque chose en / en toi ou un truc comme ça
 (...)
 151 - Mohamed : **je crois qu'elle veut dire** que par exemple / si t/ si / si tu aimes manger ce truc tu ne vas jamais t'arrêter et après ça va voilà ».

2. Origine du Discours Autre en DD et en DI

Nous avons vu que la première raison que nous avons d'utiliser le terme de Représentation du Discours Autre et non de Discours Rapporté était que tous les discours représentés dans [E] n'étaient pas forcément des discours ayant été réellement prononcés en amont. C'est ce qu'avaient déjà montré Vincent et Dubois en 1997 (cité par Boré, 2004) dans leur étude sur le discours rapporté au quotidien. Nous allons donc nous interroger maintenant sur l'origine des discours ainsi représentés en DD et en DI. Pour cela nous allons distinguer les discours [e] réellement émis *in praesentia* et les discours [e] venant d'ailleurs que nous nommons Discours Autre *in absentia*.

■ Le Discours Autre *In praesentia*

La première partie de notre analyse s'est centrée sur cette Représentation du Discours Autre *in praesentia* et nous avons vu que dans ce cas-là le discours indirect était très nettement privilégié. En voici encore un exemple montrant la grande variété des configurations prises en charge par le locuteur L en Discours Indirect en une seule occurrence :

« 279 - Marine : **quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / et moi à propos du pouvoir je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple avec Louis XIV lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire / et ben moi je dirai qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir** ».

Ici Marine met dans son énoncé à la fois des discours précédemment émis *in praesentia* (« Dalhia elle avait dit qu'elle entendait... »), d'autres discours dont il est difficile d'identifier

l'origine, venant soit d'une synthèse des discours *in praesentia* soit d'un discours *in absentia* générique (« *quand on parle de pouvoir...* », « *lorsqu'on dit...* »), et enfin elle met en scène son propre discours, dans une forme d'auto-dialogisme avec « *moi, je dirais que* ». Mais la plupart des DD et DI présents dans notre corpus ne représentent pas le discours d'un interlocuteur *in praesentia*, mais un discours venu d'ailleurs.

■ **Le Discours Autre *In absentia***

Que ce soit en Discours Direct ou en Discours Indirect, l'origine des énoncés sources est des plus variée. En effet, loin de se contenter de reprendre les Discours émis *in praesentia*, les élèves utilisent le Discours Direct comme le Discours Indirect à de multiples occasions et à de multiples fins. En effet, nombre de locuteurs utilisent des énoncés qui viennent en dehors de l'interaction verbale. Ainsi nous proposons la catégorisation suivante des Discours Autres *in absentia*.

● **Le Discours Autre relaté**

Nous entendons ici le discours relaté au sens donné par Mochet (2011) à la suite de Peytard (1982 et 1989), c'est-à-dire d'un discours à la fois singulier et personnalisé. Il s'agit pour le locuteur de convoquer dans l'énoncé [e] un discours entendu et reformulé. Ce discours relaté peut l'être en Discours indirect comme ici :

« 210 - Dalila : *et ben en fait je vais aller sur l'article de Maïa / pour moi les parents ont un peu de pouvoir car ils peuvent nous punir mais pas nous mettre en prison / et ben en fait je suis un peu d'accord avec Maïa parce que en fait / les parents ils ont pas du / ils n'ont pas un peu de pouvoir ils ont du pouvoir / en fait j'ai posé la question à ma mère et elle m'a dit que / et ben eux ils ont du pouvoir / ils ont pas un peu ils ont du pouvoir* ».

Ce discours relaté a donc été émis antérieurement dans un autre contexte mais en présence du locuteur L qui ainsi le représente. Le locuteur relatant peut très bien avoir été le destinataire de cet énoncé comme dans l'exemple précédent mais, tout aussi bien, avoir simplement assisté à l'énonciation de [e] comme ici, lorsque Luc relate en Discours Direct un énoncé entendu :

« 119 - Luc : *oui parce que / moi j'ai vu un film qui s'appelle euh je ne sais plus comment / et ils non ils deviennent fort et à chaque fois qu'il en distribue / il dit fais-en bonne usage utilise-le avec sagesse* ».

Ou bien encore ici, cette fois en Discours Indirect :

« 269 - Bernard : *ben et ben dans certains pays il y a des quartiers qui sont pauvres et parfois c'est le la personne qui a le plus de force au niveau muscle / qui a qui fait le pouvoir / par exemple l- <Enseignant> ah -l une fois j'ai vu au Brésil / dans les favelas / il y avait les policiers c'était tellement dangereux qu'ils n'osaient même pas rentrer et quand il y avait des problèmes / et ben ils avaient dit que ils / ils allaient dire ça au à celui qui avait le plus de force et il disait que c'était le policier* ».

Il s'agit pour nous d'une forme de RDA *in absentia* particulièrement importante dans les processus de conceptualisation parce que l'énonciation de ce Discours Autre permet à l'élève de faire des liens entre des mondes différents.

● **Le Discours Autre inventé**

Il s'agit ici des discours représentés qui ne se trouvent pas émis précédemment mais inventés, pendant l'interlocution par le locuteur L. Le discours représenté [e] provient d'un locuteur l n'ayant pas d'existence réelle et est inclus dans une narration plus ou moins longue :

« 79 - Enseignant : quand tu es grand il n'y a personne qui t'écoute c'est ça ?

80 - Luc : oui quand un par exemple **il dit oh euh on rentre tous dans nos tentes il y a le vieux schnock qui arrive** ».

Ce discours inventé est plus souvent en discours direct de façon à créer un effet de véracité. Mais quand il est pris dans une narration plus longue, discours direct et discours indirect deviennent tous deux nécessaires :

« 153 - Patrick : mais il le **ils leur disent des compliments** aux riches mais comme ça pour que les riches **après il lui dit euh ben tiens je te donne dix euros tiens je te donne vingt euro à toi** et tout ça / et comme ça après au bout d'un mois par exemple comme ça ils ils ont quand même beaucoup d'argent mais ils ne sont pas à niveau comme richesse / ils sont au niveau moyen et euh et au bout d'un mois **il dit tous les compliments que je t'ai faits c'était c'était pour pour rigoler / pour être / ben je voulais juste avoir de l'argent / donc après euh ben après c'est pour après ils ils mentent juste pour avoir de l'argent donc après / ben après** ».

- *Le Discours Autre archétypal*

Il s'agit ici, pour le locuteur L, de faire parler un ou plusieurs locuteurs définis socialement et de mettre dans leur énoncé des discours, réellement tenus ou non, qui permettent de les caractériser. Ainsi peut-on dire que l'énoncé [e] suivant caractérise socialement les parents sans que l'on sache exactement s'il a été réellement formulé :

« 196 - Marine : enfin la connaissance des dangers un peu comme / Bernard avait dit je crois / parce que par exemple **les adultes quand ils disent / non ne penche pas ta tête la fenêtre tu pourrais tomber** par exemple / ils savent alors que toi tu peux ne pas savoir par exemple / ils connaissent les risques donc en fait ils ont un peu // d'autorité à ce moment-là ».

Ou bien un discours relevant des discours d'élèves :

« 135 - Maya : moi je suis d'accord avec Maria parce que dans son / dans son texte Alice elle a mis que / on peut / on peut elle a mis / elle a / elle a mis qu'on pouvait donc / si on met qu'on pouvait ce n'est pas aller à l'école **on ne peut pas c'est pas / oh ce matin je n'y vais pas je n'ai pas envie / c'est obligatoire** ».

Ou bien encore un discours relevant des discours de « directeurs » :

« 213 - Tania : non ce n'est pas un pouvoir avoir du travail parce que si tu ne travailles pas / d'accord tu gagnes de l'argent mais quand tu as un pouvoir tu fais ce que tu veux alors que ça dépend / si tu parles du travail quand tu as un directeur ou si tu es le directeur / quand tu es le directeur tu as du pouvoir / quand tu travailles pour le directeur tu n'as pas de pouvoir car / c'est le directeur qui dirige du bout (xx) **te dit fais ci fais ça fais ci fais ça tu termines à telle heures tu commences à telle heure** / alors que si tu es le directeur tu te lèves quand tu veux / tu fermes quand tu veux tu ouvres quand tu veux ».

Nous plaçons dans cette catégorie les personnages imaginaires archétypaux, comme ici les discours en Discours Direct provenant du « Bien » et du « Mal » personnifiés :

« 108 - Camille : en fait ben non on ne peut pas se contrôler en fait enfin je pense / parce que comme on est tellement content qu'on a eu ce pouvoir ben après on veut l'utiliser / en fait il y a **le bon qui dit euh / euh n'y va pas ça peut être dangereux** mais l- (xxx) <Patrice-Paul> mais voilà c'est ce que j'ai dit (xx) -l mais il y a le mal

109 - Enseignant : ah ah on laisse Camille terminer

110 - Camille : mais **il y a le mal qui dit euh vas-y euh / enfin va dans les airs l-** (xx) <Patrice-Paul> voilà ça monte la tête -l comme un oiseau en fait ».

Dans ce cas-là, le Discours Autre archétypal fonctionne bien. Il est en effet bien reconnu par les élèves. L'un d'eux le reprend et reformule toujours en DD :

« 125 - Anna : *c'est comme si c'était **un diable** / quand il lui dit euh / vas-y fonce dans un arbre I- <Mohamed> et justement -I et ben c'est comme ça c'est comme un diable* ».

- *Le Discours Autre générique*

Nous avons mis sous cette appellation les discours doxiques, les aphorismes mis en voix par le locuteur L ainsi que les discours venant d'un « extérieur » indéterminé. Le locuteur de l'énoncé [e] est général et impersonnel. L peut alors aussi bien utiliser les pronoms « tu », « on » ou encore un « il » tout aussi indéfini :

« 279 - Marine : *quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / et moi à propos du pouvoir je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple avec Louis XIV **lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire** / et ben moi je dirais qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir* ».

« 261 - Dalhia : *mais il y en a qui pensent que c'est comme que ça / que ça se dit comme ça **le pouvoir** / il y en a où c'est policiers ils doivent veiller là aussi ils veillent sur toi ils font / ils te ils te protègent ils capturent les méchants enfin voilà* ».

Ce discours peut être tout aussi général mais la question de l'énonciateur [e] se pose. Comme c'est le cas ici où on peut penser que ce sont les adultes qui tiennent ce discours (et dans ce cas-là on se trouve aux marges du discours archétypal précédemment décrit) :

« 121 - Yanne : *oui et je voudrais dire autre chose / on n'a pas d'autorité chez les petits / on doit juste montrer l'exemple parce que / **ils disent toujours il faut montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire** mais ce n'est pas de l'autorité* ».

On peut émettre l'hypothèse que dans le processus de conceptualisation le recours au Discours Autre *in absentia* permet à l'élève d'ancrer son discours sur le signifié et le sens en discours dans le domaine référentiel, mais aussi de faire des liens entre différents modes de signification et de convoquer des mondes différents qu'il met ainsi en relation.

Conclusion

Ainsi le discours enchâssé [e] a très clairement deux origines lors des discussions à visée philosophique : bien évidemment, dans le cadre d'un échange polylogal, l'énoncé [e] provient tout d'abord des interlocuteurs. Dans ce cas-là, le discours direct est très peu utilisé par les élèves sauf s'ils ont en leur possession un support écrit qui leur permet de citer dans les mots le locuteur I. Mais, la plupart du temps, c'est le Discours Indirect qui est privilégié lorsqu'il s'agit de représenter le Discours Autre *in praesentia*.

Nous avons pu aussi montrer qu'il y avait surtout des énoncés [e] dont l'origine est à chercher au-delà du polylogue. Il s'agit alors pour le locuteur L de convoquer dans son discours un Discours Autre *in absentia*. Dans ce cas-là, le discours direct est nettement plus présent. On peut penser que le fait de n'être pas tenu à la textualité permet aux élèves de s'aventurer dans le discours direct qui nous semble plus difficile à manier par les élèves que le discours indirect en situation dialogale.

Dans notre corpus la répartition des Représentations du Discours Autre selon leur origine se fait de la façon suivante :

ORIGINE des RDA	en Discours Direct	en Discours Indirect
Scripturale (17 oc.)	89 %	11%
<i>In praesentia</i> (38 oc.)	24 %	76%
<i>In absentia</i> (63 oc.)	64%	36%

Ainsi, l'étude du « Discours Autre », dont nous avons commencé ici la cartographie, permet une première description, au sein du mouvement discursif, de ce que nous avons appelé le processus de conceptualisation.

En effet, cette analyse des différents aspects du Discours Autre *in absentia*, montre la grande diversité des façons de signifier lors des discussions à visée philosophique, rejoignant ici à la fois les descriptions faites par Gomila pour qui les discours sur les mots ne cessent d'aller dans un va-et-vient permanent du « discours ordinaire » ou « mondain », comme le nomme Rey-Debove (1997) [...] au discours métalinguistique, lui-même complexe par la variété des formes qui le constituent » (Gomila, 2011, p.4). Mais nous voyons aussi, dans notre étude, la multiplicité des façons de signifier déjà décrite par François (2005) au sujet d'enfants plus jeunes que ceux qui ont participé à la constitution de notre corpus. Parmi ces façons de signifier nous avons pu montrer la présence d'énoncés [e] *in absentia* et catégoriser ces derniers selon leur origine, en énoncés relaté, inventé, archétypal et générique.

Bibliographie

AUTHIER-REVUZ J. (2012), « Représentation du Discours Autre et catégorisation métalangagière », *Regards croisés sur la langue française : usages, pratiques, histoire, Mélanges en l'honneur de Sonia Branca-Rosoff*, Y. Grinshpun & J. Nyée-Doggen (éd.), Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, p.157-170.

AUTHIER-REVUZ J.(2011), « Le fait autonymique. Langage, Langue, Discours – Quelques repères », *Le fait autonymique dans les langues et les discours*, J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (éd.), Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p.67-96.

AUTHIER-REVUZ J. (2004), « La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène », *Le discours rapporté dans tous ses états*, J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette, L.Rosier (éd.), Paris, L'Harmattan, p.35-53.

AUTHIER-REVUZ J. (1992/1993), « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'information grammaticale*, n°55, p.38-42, et n°56, p.10-15.

AUTHIER-REVUZ J. (1982), « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », *DRLAV*, Université Paris VIII, Saint-Denis, p.91-149.

BAKHTINE M. (1987/2011), *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BORE C. (2004), « L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté », *Linx*, n°51. <http://linx.revues.org/188> ; DOI : 10.4000/linx.188.

- BOSREDON B. & TAMBA I. (1998) « L'autonymie linguistique », *Sémiotique*, Paris, CNRS INaLF, p.171-185.
- BRES J. (2005), « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, J. Bres et al., Bruxelles, De Boeck Duculot, p.47-61.
- CICUREL F. (1984), « La conquête du sens », *Le Français dans le monde*, n°183, p.40-47.
- CICUREL F. (1985), *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/Parole-sur-parole.pdf>, consulté le 8 juin 2015.
- FRANÇOIS F. (2005), *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, Paris, ENS édition.
- GOMILA C. (2011), *Parler des mots, Apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*, Berne, Peter Lang
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- MOCHET M.-M. (2011), « Mention et/ou usage : discours direct et discours direct libre en situation de type conversationnel », *Parler des mots, le fait autonymique en discours*, J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (dir.), Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, p.163-174.
- PEYTARD J. (1989), « La mise en mots du tiers-parlant comme jeu-évaluatif », *Cahiers du Français des Années Quatre-vingts*, n°4, Saint-Cloud, ENS Éditions/Ophrys, p.137-152.
- PEYTARD J. et al. (1982), *Littérature et classe de langue*, Paris, Credif-Hatier.
- PIQUEMAL M. (2003), *Les philo-fables*, Paris, Albin Michel.
- REY-DEBOVE J. (1997), *Le métalangage naturel*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL R. (1994/2009), *Grammaire méthodique du français, édition revue et augmentée*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROSIER L. (2008), *Le discours rapporté en français*, Paris, Ophrys.
- VOLOSHINOV V. (2010), *Marxisme et Philosophie du Langage*, Limoges, Lambert-Lucas.

Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions à visée philosophique en classe de CP

Lidia Lebas-Fraczak¹

Résumé

Partant des postulats des psycholinguistes quant aux bienfaits de l'interaction verbale et de la discussion pour le développement intellectuel de l'enfant, nous avons entrepris une analyse de trois discussions à visée philosophique (DVP) en classe de cours préparatoire (CP) afin d'étudier les traces linguistiques des raisonnements mis en œuvre. Notre analyse a permis, tout d'abord, de confirmer un fort degré d'interactivité de ces discussions, se manifestant par le fait que les élèves reprennent systématiquement des éléments des contributions d'autres élèves. Cela montre que ces discussions ne consistent pas simplement dans un « échange » d'idées apportées individuellement par les élèves mais plutôt dans une « co-construction » d'idées ou d'arguments. Notre étude a en outre permis d'observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, la généralisation, l'intégration, ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. Cependant, l'analyse des interventions de l'enseignante montre qu'elle ne perçoit pas toujours la nature interactive des énoncés des élèves et les raisonnements sous-jacents, certains propos lui paraissant comme plus ou moins incohérents par rapport à la discussion ou comme simplement répétitifs. Après une illustration des différentes opérations intellectuelles observées, nous nous penchons sur quelques cas de décalage entre l'activité discursive et intellectuelle des élèves et la perception de l'enseignante. Le but n'étant pas de postuler la nécessité de la reconnaissance par les enseignants de toutes les opérations intellectuelles pouvant apparaître dans une DVP, mais de les sensibiliser à la variété de ces opérations ainsi qu'à une possible valeur intellectuelle cachée des énoncés des élèves.

Une discussion à visée philosophique (DVP), telle que pratiquée en classe suivant la méthode de Matthew Lipman (1995), peut être définie comme un discours impliquant plusieurs interlocuteurs orienté par une question de départ. L'existence d'un objectif commun qu'est la quête de réponses à une question laisse supposer un fort degré d'interactivité discursive, laquelle se confirme dans les différentes analyses. Par exemple, Gabriella Fiema et Emanuèle Auriac-Slusarczyk formulent l'observation suivante : « *Au niveau des structures, [...] les échanges s'emboîtent, et ceci est repéré sur tous les niveaux de classes (invariance). Les élèves effectuent tous des retours aux interventions en amont, ils réagissent tous en faisant écho à plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non ; ils savent différer et attendre l'expression d'autres échanges pour intervenir pour compléter un raisonnement inachevé.* » (2013, p.241)²

Notre étude de trois discussions issues du corpus *Philosophèmes* en classe de CP³ confirme cette interactivité discursive, en mettant en évidence, à travers une analyse linguistique des tours de parole successifs, un riche réseau de relations lexicales et sémantiques, montrant que tous les élèves s'appuient dans leurs interventions sur des éléments apparaissant dans les contributions d'autres élèves. Cela montre que ces discussions ne consistent pas simplement dans un « échange » d'idées apportées individuellement par les élèves mais plutôt dans une « co-construction » d'idées ou d'arguments.

¹ Maître de conférences, Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL), Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

² Il s'agit d'un phénomène proche de ceux mis en évidence par des linguistes dans des corpus de conversations, appelés « locuteur collectif » (par exemple, Loufrani, 1984 ; Blanche-Benveniste, 1990) ou « co-énonciation » (Jeanneret, 1999).

³ Le travail de constitution de ce corpus et de son analyse a bénéficié de soutiens financiers dans le cadre de plusieurs projets et opérations : (Daniel, 2009 ; Specogna & Halté, 2009 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010 ; Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011).

Nous avons en outre pu observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, l'intégration, la généralisation ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. Ainsi, l'observation de Jean Piaget (1924/1993), selon laquelle la « *discussion véritable* » au sein d'une collectivité d'enfants favorise le développement de la réflexion enfantine, semble se confirmer parfaitement ici. Le bénéfice intellectuel des DVP se laisse donc observer au sein même des discussions, sans qu'il soit nécessaire d'attendre les résultats de tests ou les résultats scolaires recueillis *a posteriori*. Il est possible également de faire un lien avec la conception de Lev Vygotski selon laquelle la pensée logique passe inévitablement par le langage dans lequel elle puise son origine, et selon laquelle le langage *réalise* la pensée plutôt que de simplement l'*exprimer*. Et puisque le langage est un phénomène intrinsèquement social, « *le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel* » (1934/1997, p.107).

Il est important de sensibiliser les enseignants à la forte interactivité des contributions des élèves dans les discussions à visée philosophique et à la richesse et la variété des opérations intellectuelles que cette interactivité engendre, même si ces opérations ne peuvent pas toujours être reconnues par l'animateur ou l'animatrice plongé(e) au cœur de l'action et préoccupé(e) par son bon déroulement. En effet, comme le font remarquer Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais, « *écouter les élèves, en cherchant à les comprendre, est difficile !* » (2010, p.51). Les auteures font par ailleurs les constats suivants (p.70) : « *Les élèves comme l'enseignant sont responsables du déploiement progressif de raisonnements. On a souvent du mal à repérer ces raisonnements, tant ils paraissent minimes. On attend toujours trop au départ. Les raisonnements sont effectifs, mais l'enseignant ne peut lorsqu'il anime en prendre conscience. Pourtant, en prenant la parole, les élèves raisonnent, intègrent les propos de leurs pairs, s'essayent à différentes sortes de liaison entre les idées.* »

1. Présentation du sous-corpus analysé

Les données utilisées pour cette étude sont constituées d'un sous-corpus contenant trois discussions menées la même année (2010) dans une classe de cours préparatoire (23 élèves âgés de 6-7 ans) : « Efforts » (11 février), « Partage » (3 juin) et « Malheur » (8 juin). Ces discussions, comme toutes les autres du corpus *Philosophèmes*, se sont déroulées selon la méthode de Matthew Lipman (1995). À partir d'un support écrit (album de jeunesse), les élèves ont été invités à se poser des questions, lesquelles ont ensuite été rassemblées, organisées et synthétisées dans le but de permettre aux élèves de choisir une question à explorer au cours de la discussion en groupe. Les questions retenues pour les trois discussions ont été, respectivement : « Pourquoi on fait des efforts ? », « À quoi ça sert de partager ? » et « Comment on devient malheureux ? »

Dans ces discussions, l'enseignante occupe une place importante ; elle distribue la parole aux élèves, leur pose des questions, les relance, reformule et résume leurs propos. À travers une analyse structurale de la discussion « Partage », Antonietta Spegogna, se basant sur la théorie conversationnelle de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), a mis en évidence le fait que l'enseignante initie la quasi-totalité des interactions et que les boucles conversationnelles se font principalement entre les élèves et l'enseignante, comme des sortes de « *micro-conversations, parallèles ou en aparté* » (2013, p.101). L'auteure souligne que ces micro-conversations sont toutefois également « *reliées les unes aux autres* » (*ibid.*), ce que notre analyse linguistique de cette discussion (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015) a permis de confirmer, de même que pour les deux autres discussions analysées pour les besoins de la présente étude.

2. Opérations intellectuelles en jeu dans la co-construction d'arguments

Notre analyse de la discussion « Partage » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015), à travers l'observation des liens linguistiques entre les différents tours de parole d'élèves, notamment de nature lexicale et sémantique, a permis de détecter plusieurs types d'opérations intellectuelles que nous considérons comme étant en jeu dans la construction collective d'arguments. Par la suite, nous avons pu retrouver ces opérations également dans les discussions « Efforts » et « Malheur ». Cette analyse étendue a occasionné cependant un retour sur la façon de les nommer et de les définir. Avant d'illustrer ces opérations, nous les passons donc en revue, en leur associant des éléments de définition que nous avons puisés dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande (1926). Nous avons parfois jugé nécessaire de compléter ou de préciser les fragments cités (par des ajouts entre crochets et des formulations sans guillemets) afin d'obtenir des descriptions correspondant mieux à la réalité de nos données. Si les premiers quatre termes, « analyse », « synthèse », « génération » et « intégration », renvoient à des opérations d'esprit généralement reconnues (notamment pour les trois premiers), la dernière opération, « consolidation », est proposée par nous pour qualifier un comportement verbal impliquant également une opération intellectuelle qui est digne d'intérêt et de reconnaissance.

Analyse : 1) « décomposition d'un tout en ses parties » ; « décomposition des concepts » ; « la définition est l'analyse d'un concept » (Lalande, 1926, p.45-46) ; 2) « tout l'effort de l'analyse est de multiplier les faits que désigne un nom » (p.46), donc un exemple relève également de l'analyse. Étant donné ces éléments de définition, que nous avons classés sous 1) et sous 2) ci-dessus, il est possible de distinguer deux types d'analyse, en croisant cette notion avec deux autres notions dont nous trouvons également des définitions chez André Lalande (cf. ci-dessous) : 1) analyse en intension et 2) analyse en extension.

- Intension : « l'ensemble des caractères représentés par un terme général » ; « l'ensemble des caractères considérés comme essentiels à une classe et comme constituant la définition du terme qui la désigne » (p.390).
- Extension : « ensemble des objets (réels ou idéaux, concrets ou abstraits) auxquels s'applique un élément de connaissance, c'est-à-dire : 1° pour un concept : ensemble des objets qu'il peut désigner [...] ; 2° pour une proposition : ensemble des cas où elle est vraie [...] » (p.235).

Synthèse : « composition ; acte de placer ensemble divers éléments, donnés d'abord séparément, et de les unir en un tout » (p.854). Pour cette opération également une division en deux sous-cas nous semble pertinente, au vu des données de notre corpus : synthèse associative et synthèse généralisante. La différence entre les deux étant que la première consiste à associer des idées différentes tandis que la seconde consiste à réunir sous une même idée générale des cas particuliers.

Généralisation : « mouvement de l'esprit qui va des objets [ou cas] singuliers aux concepts [ou vérités générales] » (p.274).

Intégration : « incorporation d'un élément nouveau à un système psychologique [ou à une construction conceptuelle] antérieurement constitué[e] » (p.384-385).

Consolidation : renforcement d'une idée choisie parmi celles exprimées auparavant.

3. Illustration

Le début de la discussion « Partage » cité ci-dessous et, plus précisément, les interventions de quatre élèves (en 4, 8, 10 et 12) permet d'illustrer toutes les opérations présentées ci-dessus, en constituant ainsi un très bon exemple de l'interactivité et des raisonnements mis en œuvre dans une DVP.

Extrait 1- Début de la discussion « Partage »

- 1-Ens : *alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on y va*
 2-Nolwen : *à quoi ça sert de partager*
 3-Ens : *c'était une question que vous aviez choisie # donc vous devez avoir des choses à dire # Lou*
 4-Lou : *c'est bien de partager # parce que comment # comme ça ben la la sœur au au garçon ben il # elle a les elle a la moitié du paquet de feuilles et l'autre la moitié du paquet de feuilles # et quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons de couleur*
 5-Ens : *mh pourquoi c'est bien alors de partager*
 6-Lou : *parce que comme ça ils ont tout pour l/ # ils ont presque ils ont tout pour eux pour le pour tous pour euh tous les deux*
 7-Ens : *euh Aïdan*
 8-Aïdan : *ben c'est bien de # euh pour # de partager # parce que # euh # si tu partages eh ben tu peux te faire euh des copains ou des copines*
 9-Ens : *Nolwen*
 10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis # par exemple euh # y en a qui amènent des # des choses à l'école des jouets # et puis l'autre il veut j/ il veut en avoir un petit peu pour jouer # et l'autre il dit # oui je veux bien # et puis après ils ont tout euh # ils ont tout pour jouer et ça fait mieux*
 11-Ens : *Maël*
 12-Maël : *comment # c'est bien de partager # parce que # après on se fait plein d'amis*
 13-Aïdan : *c'est ce que j'ai dit*
 14-Maël : *c'est ce que tu as dit*
 15-Nathaneal : *oui plein de copains il a dit*
 16-Ens : *donc tu es d'accord avec ce que dit Aïdan*
 17-Maël : *oui*

■ Opérations d'analyse

Après le rappel, par Nolwen (2), de la question choisie préalablement par les élèves (*à quoi ça sert de partager*), Lou (4) effectue ce qui peut être vu comme une reformulation de la proposition contenue dans la question en *c'est bien de partager* (cf. Saint-Dizier de Almeida, 2013, p.86 ; Colletta *et al.*, 2013, p.145). Cependant, nous pensons que, plutôt que d'une simple reformulation, il s'agit là d'une proposition résultant de l'analyse (en intension) du concept-expression *partager*⁴ (lui-même correspondant à un type d'expérience), à partir de la proposition (*à quoi ça sert de partager*, c'est-à-dire : *ça sert de partager* → *c'est bien de partager*⁵). En effet, il est fondé de considérer que l'attribut *bien* associé ainsi à *partager* correspond à un « caractère essentiel » (selon les termes de Lalande, cf. ci-dessus) de ce concept-expression (et, plus précisément, sa valeur axiologique).

Cette interprétation semble être confirmée par le fait que la proposition *c'est bien* ou *c'est bien de partager* se retrouve dans deux interventions en phase récapitulative de la discussion étant coordonnée avec la proposition *ça sert à...* (cf. l'extrait 3 ci-dessous).

⁴ Nous parlons de « concept-expression » pour faire référence à une entité à la fois conceptuelle et langagière, en conformité avec le postulat de Lev Vygotski (1934/1997) selon lequel la langue et la pensée sont deux formes d'un même phénomène, la pensée étant une forme intériorisée de la langue.

⁵ Il est pertinent de compléter la description de l'opération d'analyse (en intension) par la définition de J.-M. C. Duhamel citée par A. Lalande, qui précise la façon dont elle se déploie : « L'analyse consiste à établir une chaîne de propositions commençant à celle qu'on veut démontrer, finissant à une proposition connue, et telle qu'en partant de la première chacune soit une conséquence nécessaire de celle qui la suit [...] » (1926, p.46).

Extrait 2 - Phase récapitulative de la discussion « Partage »

271-Soizic : *c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre [à partager]*

291-Nolwen : *c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à # à se faire des amis [...]*

En effet, la coordination montre que la proposition *c'est bien (de partager)* est distincte de la proposition *ça [= partager] sert à...*, ce qui indique à son tour qu'elle constitue un apport à la discussion (résultant d'un raisonnement) plutôt qu'une reformulation.

Après avoir effectué cette analyse, consistant à associer à *partager* l'attribut *bien*, et après donc avoir avancé la proposition *c'est bien de partager*, celle-ci étant reconnue par l'enseignante (cf. 5 : *Pourquoi c'est bien alors de partager*), puis intégrée par d'autres élèves plus loin (en commençant par Aïdan en 8 et Maël en 12), il s'agit de justifier ou prouver cette assertion. Cela passe par l'emploi de la locution conjonctive *parce que*⁶. Cependant, en dépit de la formulation *parce que comme ça* (4), Lou ne formule pas directement un argument pour justifier l'assertion en question, mais effectue plutôt une nouvelle opération d'analyse du concept-expression *partager*, une analyse en extension cette fois-ci, en fournissant deux exemples : le cas où un garçon et sa sœur ont chacun la moitié d'un paquet de feuilles et le cas où ils ont une boîte de feutres et de crayons de couleur pour deux. C'est après avoir effectué cette analyse qu'elle parvient à formuler une réponse-argument, encouragée par l'enseignante (*pourquoi c'est bien alors de partager*). Nous verrons que les deux autres discussions présentent également des cas semblables d'analyse à leurs débuts, ce qui semble indiquer qu'il s'agit d'une étape importante, voire nécessaire, plutôt que ce qui pourrait être vu comme un tâtonnement précédant la phase attendue de la formulation d'arguments.

On peut considérer que la première analyse (en intension) entreprise par Lou est poursuivie par Nolwen (10), en dérivant, à partir de la proposition *c'est bien de partager*, la proposition *il faut bien partager* (l'adverbe *bien* pouvant être vu dans cette dernière comme une marque du lien entre les deux propositions), ce qui correspondrait à la chaîne de propositions : *ça sert de partager* → *c'est bien de partager* → *il faut partager*. Ainsi, un nouveau « caractère » se trouve associé au concept-expression *partager*, correspondant à l'idée de nécessité ou d'importance.

Dans le même énoncé, Nolwen contribue à l'analyse (en extension) du concept-expression *partager*, en fournissant un nouvel exemple d'une situation de partage. Cependant, cet exemple illustre (analyse) également le concept-expression (*être*) *amis* mentionné par Nolwen juste avant, en évoquant une situation de jeu ainsi qu'un échange verbal pouvant être considéré comme amical (*et l'autre il dit oui je veux bien*). Concernant l'association entre les concepts-expressions *être amis* et *jouer*, elle s'appuie probablement sur une discussion préalable, menée plus tôt dans l'année autour de la question « C'est quoi un ami ? », où trois élèves ont défini le concept-expression *ami(s)* par *jouer ensemble* (cf. Lebas-Fraczak & Auriel, 2015).

Ainsi, une analyse en intension correspond aux cas où les élèves entreprennent de définir un concept-expression (en commençant par celui sur lequel porte la question de départ) par le biais d'une proposition indiquant son « caractère essentiel ». Une analyse en extension se manifeste, quant à elle, à travers les exemples que les élèves fournissent en associant à un concept-expression des expériences ou types d'expérience.

■ Opérations de synthèse

Dans son intervention (10), Nolwen reprend et réunit les idées exprimées préalablement par deux élèves, en commençant par l'idée « relationnelle » d'Aïdan (8) concernant l'amitié, qu'elle formule ainsi : *les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*. Ensuite, elle y ajoute, en lien avec l'exemple qu'elle propose, une idée « matérielle » semblable à celle de Lou (6) : *ils ont*

⁶ Comme le fait remarquer Jeanne-Marie Debaisieux « la justification de l'assertion » et l'une des interprétations de *parce que*, notamment à l'oral (2013, p.160).

tout (pour jouer). On peut parler de synthèse associative dans ce cas. Quant à la synthèse généralisante, qui, au lieu d'associer des idées différentes, consiste à réunir sous une même idée générale des cas particuliers, elle peut être illustrée par ce que fait une autre élève, Soizic, dans ses interventions (271, 275, 277) en fin de discussion, en réunissant et en généralisant les cas de partage « éducatifs » évoqués auparavant par deux autres élèves, dans la proposition : *[partager] ça sert à apprendre à partager* (cf. l'analyse de l'extrait 7 plus bas).

■ Opérations d'intégration

La synthèse effectuée par Nolwen est enrichie par l'intégration à la co-construction menée par les élèves de plusieurs idées nouvelles. Premièrement, elle ajoute à l'idée de bénéfice pour soi exprimée par Aïdan (*tu peux te faire des copains ou des copines*), l'idée de bénéfice pour autrui : (*les autres ils sont amis avec nous*) et *nous on est amis*, où l'on peut supposer la présence sous-entendue de l'idée « avec les autres » (ou « avec eux »). On est en droit de supposer ce sous-entendu relatif aux bénéficiaires, étant donné que les formes « renforcées » des deux sujets⁷ (*les autres ils* et *nous on*) indiquent une mise en opposition, laquelle doit logiquement correspondre à une mise en parallèle des prédicats, ce qui donne ici : (*les autres ils*) *sont amis avec nous* / (*nous on*) *est amis* [avec les autres/eux]. La deuxième idée nouvelle proposée par Nolwen consiste à préciser, à travers son exemple, la façon dont le fait de partager (des jouets) permet de devenir amis. La troisième, toujours en lien avec son exemple, consiste à formuler l'idée selon laquelle en partageant (des jouets) *ça fait mieux* [pour jouer].

En envisageant la discussion comme une co-construction progressive, l'intervention d'Aïdan (8) peut également être considérée comme relevant de l'opération d'intégration, dans la mesure où l'élève y apporte une idée nouvelle par rapport à celle formulée par Lou précédemment (6).

■ Opérations de généralisation

On trouve également dans l'énoncé de Nolwen (10) des traces linguistiques de généralisation. En effet, alors que Aïdan (8) utilise comme sujet le pronom singulier *tu* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), qui apparaît ici dans son emploi généralisant, Nolwen utilise le pronom pluriel *nous* (*les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*). Bien qu'il s'agisse dans les deux cas d'emplois génériques, il est fondé de considérer, selon nous, que le pronom *nous* généralise davantage ici que le pronom *tu*.

La généralisation est poussée plus loin dans l'énoncé de Maël (12) avec l'emploi du pronom indéfini *on* (*on se fait plein d'amis*)⁸. Dans cet énoncé, la généralisation se manifeste également au niveau du verbe, dans la mesure où Maël n'utilise pas, comme Aïdan, le modalisateur *pouvoir* (*tu peux te faire des copains ou des copines*), qui introduit le sens d'éventualité, mais le présent de généralité (*on se fait plein d'amis*). En outre, par rapport à l'énoncé d'Aïdan dont il est proche, celui de Maël remplace l'expression *des copains ou des copines*, par *amis*, ce qui peut également être considéré comme relevant de l'opération de généralisation dans la mesure où l'emploi de ce terme gomme la distinction masculin/féminin.

■ Opérations de consolidation

L'énoncé (12) de Maël (*c'est bien de partager parce que après on se fait plein d'amis*) est interprété par les élèves (ou, au moins, par deux d'entre eux) comme une simple et peut-être inutile répétition du propos d'Aïdan. Aïdan lui-même émet ce qui peut être interprété comme une protestation (13) : *c'est ce que j'ai dit*, laquelle est appuyée par Nathanaël (15) : *oui plein de copains il a dit* (alors que ce n'est pas tout à fait la formulation d'Aïdan). L'enseignante semble, elle aussi, aller dans le sens de l'exigence du respect de la « propriété » des idées, car son énoncé (16) peut être interprété comme une incitation à reconnaître la source de l'idée reprise : *donc tu es d'accord avec ce que dit Aïdan*. Cependant, l'énoncé de Maël doit, selon nous, être considéré comme une véritable contribution plutôt que comme une simple répétition ou reprise,

⁷ Des cas de ce que les linguistes appellent « dislocation à gauche ».

⁸ L'une des définitions données par le Grand Robert du sens de *on* est « les hommes en général ».

dans la mesure où, à part la généralisation (cf. plus haut), elle contribue à consolider l'idée, que d'autres élèves plus tard contribueront à consolider également, selon laquelle le fait de partager permet de devenir amis. Une telle consolidation mérite d'être promue au rang d'une opération intellectuelle au même titre que la synthèse ou la généralisation, dans la mesure où elle implique la sélection d'une idée parmi d'autres idées entendues par l'élève ainsi que sa préalable évaluation comme étant digne d'être appuyée. Dans l'énoncé de Maël (12), l'intention d'appuyer, ou de renforcer, l'idée en question se reflète dans l'emploi du déterminant *plein de* devant le nom *amis*, alors que Aïdan a employé le déterminant *des*. En effet, l'implication attentive et constructive de Maël dans la discussion serait moins évidente s'il avait employé le même déterminant *des* (ex. *on se fait des amis*).

L'énoncé d'Anaëlle ci-dessous (25), reprenant explicitement une idée formulée par Nolwen (10) peut, selon nous, être considéré comme un autre exemple de l'opération de consolidation.

Extrait 3 - Exemple d'opération de consolidation

10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*

[...]

25-Anaëlle : *je suis assez d'accord avec Nolwen parce que # on peut # parce que si on partage eh ben # eh ben on peut # faire euh # on peut # être tout le temps avec d'autres*

Le rôle de la locution adverbiale *tout le temps* utilisée par Anaëlle peut, selon nous, être comparé à celui du déterminant *plein de* dans l'énoncé de Maël ; plutôt que sémantique (expression de fréquence), il est de nature pragmatique (focalisation, insistance).

4. Perception de l'enseignante et opérations non reconnues

Nous allons nous intéresser à présent à la façon dont l'enseignante perçoit certains énoncés d'élèves et aux cas où son interprétation diverge visiblement de l'intention communicative, ce qui fait que le raisonnement effectué par l'élève n'est pas reconnu. Par manque de place, nous limiterons cette présentation à des cas d'opérations d'analyse et de synthèse, qui sont peut-être celles qui risquent le plus souvent de devenir opaques.

■ Opérations d'analyse

Nous avons émis et illustré l'hypothèse que la discussion « Partage » est initiée par une analyse du concept-expression figurant dans la question initiale (*partager*). D'après notre interprétation, les deux autres discussions se caractérisent également par de telles opérations à leurs débuts. Nous nous penchons d'abord sur le cas de la discussion « Efforts ».

Extrait 4 - Opérations d'analyse dans la discussion « Efforts »

1-Ens : *Sandrine tu t'en souviens*

2-Sandrine : *non*

3-Ens : *Gwen*

4-Gwen : *comment on peut faire des efforts*

5-Ens : *c'était pas tout à fait ça Nolwen*

6-Nolwen : *pourquoi on fait des efforts*

7-Ens : *pourquoi on fait des efforts*

8-Ens : *alors*

- 9-Ens : *alors normalement vous avez dû réfléchir déjà un petit peu la semaine dernière*
 {inaudible}
 10-Élève : *hum pourquoi on fait des efforts*
 11-Ens : *et maintenant # on va faire le débat donc on se souvient # on lève la main # tu te souviens plus ce que c'est un débat ?*
 12-Soizic : *non*
 13-Ens : *et c'est pas à moi que l'on parle mais vous vous parlez entre vous # d'accord # on essaye # pourquoi on fait des efforts alors ça y est on commence # Swan*
 14-Swan : *comment on fait des efforts*
 15-Ens : *est-ce que c'est dans le débat qu'on peut faire Swan # il y a une autre question Swan c'est pourquoi on fait des efforts # ah tu n'étais pas là la semaine dernière c'est pour ça t(u) as pas fait les questions mais la question elle est choisie # la question c'est pourquoi on fait des efforts # Maël*
 16-Maël : *c'est parce qu'on écrit bien # sur euh le fichier de mathématiques # et puis le manuel euh non pas le manuel # euh non pas le manuel on doit pas écrire sur le manuel*
 17-Ens : *Soizic*
 18-Maël : *on (n')écrit jamais*
 19-Ens : *excuse-moi Maël je croyais que t(u) avais fini*
 20-Soizic : *on doit faire des efforts pour réécrire les nombres et écrire tout # et aussi faire des efforts pour lire*
 21-Ens : *et pourquoi faut faire des efforts alors*
 22-Soizic : *bah parce que comme ça au moins l'école ça serait facile*

La question retenue pour cette discussion était « Pourquoi on fait des efforts ? ». Cependant, c'est la question *comment on peut faire des efforts* que Gwen formule en 4. On pourrait considérer, comme le fait l'enseignante, que l'élève ne se souvient tout simplement pas bien de la question qui a été formulée quelques jours avant. Cependant, malgré la bonne version fournie par Nolwen en 6 et sa confirmation par l'enseignante en 7, et malgré son rappel fait par l'enseignante en 13, Swan, qui prend la parole en 14, réintroduit la proposition semblable à celle énoncée par Gwen : *comment on fait des efforts*. L'enseignante interprète l'acte de parole de Swan comme une proposition d'une nouvelle question, mais, au vu aussi des interventions suivantes de Maël (16) et de Soizic (20), il est possible d'avancer que la proposition *comment on fait des efforts* indique une opération d'analyse appliquée à la question de départ. En effet, la proposition-question *pourquoi on fait des efforts* présuppose la proposition *on fait des efforts*. Or, les enfants ressentent probablement le besoin de justifier cette proposition présupposée avant d'avancer à partir d'elle et de réfléchir au « pourquoi ». Ils le font en commençant par vouloir vérifier et établir « qu'on fait effectivement des efforts », ce qui passe par des exemples d'activités qui nécessitent des efforts (il s'agit donc d'une analyse en extension). Le premier exemple est proposé par Maël en 16 : *on écrit bien sur le fichier de mathématiques*, et deux suivants par Soizic en 20, qui reprend d'abord l'exemple de Maël en le généralisant : *pour réécrire les nombres*, et y intègre ensuite d'autres exemples (de nature plus générale eux aussi) : *écrire tout*, puis : *lire*. À ce moment-là, l'enseignante repose, en 21, la question de départ (légèrement modifiée) : *pourquoi faut faire des efforts alors*, comme elle l'a fait dans la discussion « Partage » en 5 : *pourquoi c'est bien alors de partager*, après l'analyse qui est faite par une élève en 4. L'emploi de l'adverbe *alors*, qui marque un lien logique avec ce qui précède, semble indiquer que, cette fois-ci (et comme dans le fragment analogue de la discussion « Partage »), l'enseignante reconnaît l'utilité des exemples proposés par l'élève.

On trouve également des traces d'opérations d'analyse initiale parmi les premières interventions de la discussion « Malheur » que nous citons ci-dessous.

Extrait 5 - Opérations d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 36-Ens : *donc la question vous m'aviez dit que c'était la question sur laquelle vous aviez le plus de choses à dire # c'est comment on tombe malheureux ça c'était la question que Pierrick avait proposée # comment on devient malheureux # on y va [...] Gwen*
 37-Gwen : *euh comment on devient*

- 38-Ens : *d'accord oui # Gwen maintenant on essaye de trouver des réponses alors à ton avis comment on devient malheureux Gwen*
- 39-Gwen : *euh quand on perd un ami*
- 40-Ens : *quand on perd un ami ça ça peut être une raison pour laquelle on devient malheureux {Gwen hoche la tête en signe d'approbation.}*
- 41-Ens : *{inaudible} si y a d'autres choses qui vous rendent malheureux # Yohan*
- 42-Yohan : *perdre un ami ou un quelque chose eh bien on est malheureux des fois*
[...]
- 46-Maël : *bah # pour être malheureux faut pleurer et euh après # non faut # quand on perd un ami bah c'est on pleure parce que on a pas d'ami # on se fait plein # pas d'amis*
- 47-Ens : *donc on pleure # quand on est malheureux on pleure*
- 48-Maël : *hum*
- 49-Ens : *est-ce que vous êtes d'accord avec ça # quand on est malheureux on pleure # Lou*
- 50-Lou : *je suis d'accord avec Maël parce que # comment # bah quand on pleure bah on perd des amis et puis après comment on est # on # on est tous ses meilleurs amis et puis du coup après # quelqu'un d'autre veut plus être ton ami donc du coup après il a plus du tout d'amis et donc après il est triste*
[...]
- 54-Anaëlle : *je suis pas d'accord avec Maël par ce que c'est pas toujours qu'on pleure quand on perd des amis # parfois on pleure dans notre tête*
- 55-Ens : *parfois on pleure dans notre tête et on [n'] a pas de larmes qui coulent*
- 56-Anaëlle : *non parce que on pleure dans notre tête et puis les autres voient qu'on est triste*
- 57-Ens : *est-ce que c'est dérangeant que les autres voient quand on est malheureux*
- 58-Anaëlle : *ouais*
- 59-Ens : *c'est embêtant ?*
- 60-Anaëlle : *pas toujours*
- 61-Ens : *pas toujours*
- 62-Anaëlle : *mais un petit peu parfois*

Même si Gwen fournit une réponse « adéquate » en 39, après avoir peut-être voulu revenir encore sur la question elle-même en 37, et que sa réponse est reprise et complétée par Yohan en 42 (opération d'intégration), Maël, en 46, ressent visiblement le besoin d'analyser le concept-expression *malheureux*, ce qu'il fait à travers l'emploi du verbe *pleurer*. En effet, le sens de « nécessité » lié au verbe *falloir* peut être interprété ici comme concernant l'association d'un attribut (ou « caractère essentiel »), *pleurer*, au concept-expression *malheureux* (analyse en intension). L'énoncé de l'enseignante qui suit (47) : *donc [...] quand on est malheureux on pleure*, indique qu'elle a saisi cette opération, d'autant qu'elle souhaite recueillir l'avis d'autres élèves sur la « définition » fournie par Maël. Lou, en 50, reprend, dans son intervention (quelque peu confuse), l'idée de pleurer, mais elle fournit à la fin ce qui peut être considéré comme un autre élément issu d'une opération d'analyse sous forme de la proposition : *(après) il est triste*, ce qui indique qu'elle a établi un lien entre *malheureux* et *triste*. En 54, Anaëlle, manifeste un désaccord avec l'analyse/définition de Maël, en considérant que *pleurer* ne constitue pas un « caractère essentiel » de *(être) malheureux* car *parfois on pleure dans notre tête*. Elle ajoute, en 56, que le fait de « pleurer dans sa tête » suffit pour que *les autres voient qu'on est triste*, en reprenant à son compte le lien entre *malheureux* et *triste*. À ce stade, l'enseignante (57) ne semble pas percevoir la nature « analytique » de l'énoncé, puisqu'elle se focalise sur l'idée que *les autres voient quand on est malheureux*, alors que cette proposition devrait probablement être interprétée au sens : « on est visiblement/de toute évidence malheureux ». Le décalage entre l'interprétation de l'enseignante et le raisonnement de l'élève se manifeste dans les réponses hésitantes de cette dernière (en 58, 60, 62) à la question que pose l'enseignante en 57 : *est-ce que c'est dérangeant*, et qu'elle repose en la paraphrasant en 59 : *c'est embêtant ?* Ensuite, l'enseignante décide de poursuivre la discussion dans ce sens, en demandant l'avis des autres enfants, mais, comme on peut l'observer dans l'extrait ci-dessous, les élèves ne la suivent pas sur cette voie et continuent de s'attacher à analyser le concept-expression *(être) malheureux*, en débattant de la présence ou non de la caractéristique *pleurer*.

Extrait 6 - Opérations d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 63-Ens : *qu'est-ce que vous en pensez les autres enfants # Nolwen*
 64-Nolwen : *je suis d'accord avec Anaëlle euh # c'est pas vraiment quand on perd des amis des fois c'est pas # on # on peut perdre des gens # on perd # {inaudible} et puis euh on devient malheureux des fois on pleure {inaudible} un petit coup des fois on pleure dans notre tête et des fois on pleure pas # si on est malheureux*
 65-Ens : *bon # Awen*
 66-Awen : *moi je suis pas d'accord avec Maël {inaudible} parce que des fois c'est # on est des fois quand on est malheureux on [n'] est pas obligé de pleurer par exemple*
 67-Ens : *ça t'arrive toi des fois d'être malheureuse mais de ne pas pleurer # alors pourquoi tu es malheureuse Awen # des fois # tu sais pas*
 {Awen hoche la tête en signe de négation.}
 68-Ens : *qu'est-ce # ce qui te rend malheureuse*
 {Awen hoche la tête en signe de négation.}
 69-Ens : *Soizic*
 70-Soizic : *je suis d'accord avec Awen # parce que quand on est malheureux aussi ça nous arrive des fois de pleurer mais des fois on pleure pas # mais # euh*
 71-Ens : *tu sais plus # qu'est-ce qui te rend malheureuse toi Soizic*
 72-Soizic : *euh c'est {inaudible}*
 73-Ens : *tu sais pas ce qui te rend malheureuse # y a pas des choses qui te rendent malheureuse*
 74-Soizic : *je sais plus très bien*
 75-Ens : *t(u) es toujours heureuse*
 76-Soizic : *non*
 77-Ens : *alors quand tu es malheureuse c'est pourquoi*
 78-Soizic : *je sais plus*

Les énoncés « analytiques » (64, 66, 70) ne semblent pas intéressants aux yeux de l'enseignante. Celle-ci, après le constat (marqué par l'interjection *bon* en 65) du « décrochage » remarqué dans l'intervention de Nolwen (64) par rapport à sa question (63), essaie d'inciter les élèves à dire ce qui les rend malheureux (conformément à la question de la discussion : « Comment on devient malheureux ? »), mais cette tentative ne rencontre pas de succès auprès d'Awen ni de Soizic, engagées dans un raisonnement analytique. Cependant, un peu plus tard (cf. l'extrait 7 ci-dessous), après les interventions de trois élèves fournissant des réponses à la question de la discussion, l'enseignante se montre plus encline à rejoindre une élève sur le terrain « analytique » lorsque celle-ci introduit une nouvelle caractéristique sous forme de l'expression *faire la tête*.

Extrait 7 - Opération d'analyse dans la discussion « Malheur »

- 100-Sandrine : *parfois y a des gens qui pleurent dans leurs têtes et ils font la tête # ils pleurent pas en vrai mais ils font la tête # ils font la tête et ils pleurent dans leur tête*
 101-Ens : *ils font la tête # alors est-ce que c'est la même chose pour toi Sandrine de faire la tête et d'être malheureux # est-ce que quand tu fais la tête tu es malheureuse toi*
 102-Sandrine : *euh non*
 103-Ens : *non # et quand on pleure dans sa tête ça veut dire qu'on est malheureux et si on fait la tête ça veut dire qu'on est malheureux aussi*
 {Sandrine hoche la tête en signe d'approbation.}

■ **Opérations de synthèse**

Comme nous l'avons vu plus haut, deux types de synthèse peuvent être distingués dans les discussions analysées : synthèse associative et synthèse généralisante. La première, consistant à réunir des idées présentées séparément plus tôt (comme celle faite par Nolwen en 10, cf. l'extrait 1), ne pose pas de problème de reconnaissance. La seconde peut, quant à elle, être

moins évidente à reconnaître. Nous avons relevé deux cas de synthèse non reconnue dans la discussion « Partage », que nous citons et analysons ci-dessous.

Extrait 8 - Exemple de synthèse opaque dans la discussion « Partage »

10-Nolwen : *faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis # par exemple euh # y en a qui amènent des # des choses à l'école des jouets # et puis l'autre il veut j/ il veut en avoir un petit peu pour jouer # et l'autre il dit # oui je veux bien # et puis après ils ont tout euh # ils ont tout pour jouer et ça fait mieux*

[...]

19-Elsa : *eh ben c'est bien de partager # parce que # quand on partage eh ben ça veut dire être poli*

20-Ens : *ça veut dire être poli partager c'est être poli*

{Elsa hoche la tête en signe d'approbation.}

Il nous paraît fondé de supposer que l'idée de politesse comme une caractéristique (et un avantage) de *partager* synthétise, en le généralisant, le cas de comportement et d'échange verbal évoqué par Nolwen (*et l'autre il dit oui je veux bien*). L'enseignante semble interloquée par l'énoncé d'Elsa, ce qui est indiqué par le fait qu'elle le reformule dans le but d'obtenir confirmation.

Le deuxième exemple de synthèse non reconnue correspond à l'énoncé de Soizic, formulé dans les interventions 271, 275 et 277 de l'extrait 10 plus bas : *[partager] ça sert à apprendre à partager*. Nous citons auparavant (dans l'extrait 9) le fragment de la discussion où deux élèves, Nolwen et Elsa, évoquent des situations « éducatives », dans lesquelles le fait de partager a permis de donner le bon exemple au petit frère ou à la petite sœur, et donc de leur apprendre à partager. Ce sont ces exemples qui semblent être synthétisés ensuite par Soizic (extrait 10). On remarque au passage que le sens « éducatif » des exemples de Nolwen et d'Elsa n'est visiblement pas reconnu par l'enseignante, qui suppose chez Elsa une motivation « matérielle » (224), laquelle est contredite par l'élève (225). Même si Elsa répond ensuite positivement à la question de l'enseignante (226), en admettant qu'elle avait agi pour faire plaisir à sa sœur (227), cela ne signifie pas, selon nous, l'absence de sens « éducatif », mais indique plutôt qu'elle a laissé de côté ce sens afin de choisir l'une parmi les deux explications qui lui ont été soumises par l'enseignante.

Extrait 9 - Exemples « éducatifs » dans la discussion « Partage »

171-Nolwen : *comment # moi je prêtais des choses avec mon petit frère parce que # je lui prête par exemple euh une peluche parce que quand il pleure # [...] et alors je lui donne direct la peluche si # il l'aime # et puis # il prend un truc et il me le donne à moi*

[...]

219-Elsa : *en fait moi # parfois j'aimais pas trop # parce que # j'aimais bien # mais je lui prêtais des jeux quand # à Mélissa quand elle avait un mois # sauf que à chaque fois elle quand # quand j'étais dans la dans la salle # avec mon jouet elle je lui donnais alors qu'elle dormait*

220-Ens : *tu donnais quand elle dormait*

221-Elsa : *oui*

222-Ens : *ben alors elle ne pouvait pas en profiter*

223-Elsa : *oui # mais après # quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais après euh # elle me donnait un gros nounours qu'elle avait*

224-Ens : *donc c'était pour avoir son nounours que tu lui prêtais tes affaires*

225-Elsa : *non*

226-Ens : *ou c'était pour euh lui faire plaisir*

227-Elsa : *pour lui faire plaisir*

N'ayant pas saisi le sens « éducatif » des exemples proposés par Nolwen et Elsa, l'enseignante ne peut pas reconnaître la synthèse proposée par Soizic (cf. l'extrait 10 ci-dessous), en considérant que Soizic formule là une idée nouvelle et probablement absurde (cf. 276), le verbe *apprendre* étant visiblement interprété par l'enseignante comme « apprendre (à partager) soi-même », alors qu'il s'agit probablement dans l'énoncé d'Elsa du sens « apprendre (à partager) à quelqu'un »⁹.

Extrait 10 - Exemple de synthèse non reconnue dans la discussion « Partage »

270-Ens : *on va conclure peut être # parce que # y a des enfants qui s'agitent là # si on résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant # à quoi ça sert de partager # si on récapitule ce qui a été dit # oui Soizic*

271-Soizic : *c'est bien # et # aussi # ça sert à apprendre*

272-Ens : *ça sert à apprendre ?*

273-Soizic : *oui*

274-Ens : *à apprendre quoi*

275-Soizic : *à partager*

276-Ens : *partager ça sert à apprendre à partager*

277-Soizic : {hochement de tête en signe d'approbation} # *ça s/ ça sert à apprendre à partager*

Conclusion

Notre analyse de trois discussions à visée philosophique en classe de CP avait pour but d'étudier les traces linguistiques des raisonnements mis en œuvre par les élèves. Elle a permis de confirmer un fort degré d'interactivité de ces discussions, se manifestant par le fait que les élèves reprennent systématiquement des éléments des contributions d'autres élèves, ce qui montre qu'ils n'effectuent pas simplement un « échange » d'idées mais plutôt une « construction » collective d'idées, ou une « co-construction ». Nous avons en outre pu observer que cette construction collective passe par des opérations intellectuelles variées telles que l'analyse, la synthèse, la généralisation, l'intégration, ou, tout au moins, la consolidation d'une idée sélectionnée parmi celles formulées auparavant. L'analyse des interventions de l'enseignante permet de constater qu'elle ne perçoit pas toujours la nature interactive des énoncés des élèves et les raisonnements sous-jacents, certains propos lui paraissant comme plus ou moins incohérents par rapport à la discussion ou comme simplement répétitifs. En effet, une parfaite reconnaissance du sens de chaque énoncé d'élève n'est certainement pas possible. Cependant, il est utile, pour le bon déroulement des discussions, ainsi que pour le moral de l'animateur ou l'animatrice (qui peut parfois douter de l'intérêt de l'exercice) d'être conscient(e) de la potentielle richesse de l'interactivité et du raisonnement dans ces discussions ainsi que de la possible valeur intellectuelle « cachée » des contributions d'élèves.

Bibliographie

AURIAC-SLUSARCZYK E. & MAUFRAIS M. (2010), *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, CRDP d'Auvergne.

AURIAC-SLUSARCZYK E. & BLASCO-DULBECCO M. (2010), *Dialogue, Signification, Réflexion (DIASIRE)*, recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogues réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école, projet retenu dans le cadre de l'appel à projets interdisciplinaires de la MSH de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3, Cognition et Comportement : de l'individuel au social, Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.

⁹ Valérie Saint-Dizier de Almeida interprète également l'idée de Soizic comme nouvelle, et considère qu'« *il est possible que l'utilisation par [l'enseignante] de 'on a appris' dans son intervention [lorsqu'elle appelle à conclure : qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant] ait aiguillé l'élève* » (2013, p.89).

AURIAC-SLUSARCZYK E. & LEBAS-FRACZAK L. (2011), *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*, projet subventionné par la Région Auvergne, sur appel d'offre dans le programme « Projet structurant en SHS », Convention 939.92-65731/19474.

BLANCHE-BENVENISTE C. *et al.* (1990), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris, Centre national de la recherche scientifique.

COLLETA J.-M., LECLAIRE-HALTE A. & SIMON J.-P. (2013), « Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus *Philosophèmes* », *Cahiers du LRL*, n°5, p.139-158.

DANIEL M.-F. (2009), *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*, projet 2008-410-076 accepté, Canada : CRSH 2009-2012.

DEBAISIEUX J.-M. (2013), *Analyses linguistiques sur corpus : subordination et insubordination en français*, Paris, Lavoisier, Hermes Science publications.

FIEMA G. & AURIAC-SLUSARCZYK E. (2013), « Raisonner en discussion : illustration sur les sous-corpus *Efforts*, *Vie prêtée* et *Amour* », *Cahiers du LRL*, n°5, p.203-244.

JEANNERET T. (1999), *La coénonciation en français : approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Berne, Peter Lang.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990 et 1992), *Les interactions verbales* (Tomes I et II), Paris, Armand Colin.

LALANDE A. (1926), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Librairie Félix Alcan [microfilm : <https://archive.org/details/vocabulairetechn00lala>].

LEBAS-FRACZAK L. & AURIEL A. (2015), « Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion "Partager" », *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, p.239-271.

LIPMAN M. (1995), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Supérieur (traduction par N. Decostre).

PIAGET J. (1924/1993), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestle.

SPECOGNA A. (2013), « Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.

SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), *Dialogue, Réflexivité, École, Axe 2 Langue, Texte et Documents*, Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et pré-opérations de la MSH de Lorraine.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.

VYGOTSKI L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (traduction par F. Sève).

TERESA ASSUDE & JEANNETTE TAMBONE	147
<i>Episodes biographiques d'une élève dyslexique relatifs à la résolution d'un problème mathématique</i>	
NICOLE GALASSO-CHAUDET &	164
BERTRAND BERGIER	
<i>La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive</i>	
FLORENCE DARNIS & LUCILE LAFONT	183
<i>Langage et construction de règles en jeux collectifs</i>	
ALAIN FIRODE	198
<i>Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J. S. Bruner</i>	
QUENTIN MAGOGEAT	207
<i>Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs</i>	

Épisodes biographiques d'une élève dyslexique relatifs à la résolution d'un problème mathématique

Teresa Assude & Jeannette Tambone¹

Résumé

Quelles sont les conditions favorables aux apprentissages mathématiques notamment à la résolution de problèmes mathématiques ? Pour étudier cette question, nous avons identifié des épisodes de la biographie didactique d'une élève dyslexique qui nous montrent l'importance pour les apprentissages mathématiques de l'organisation du milieu des situations. Nous mettons en évidence la manière dont cette élève, malgré ses troubles sévères du langage écrit, peut occuper la position d'élève.

La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 indique que « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Ce socle commun a été décliné en paliers et en plusieurs compétences. La troisième compétence concerne la maîtrise des principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique. La résolution de problèmes y apparaît comme un des pivots essentiels pour que les élèves puissent acquérir cette culture où les mathématiques sont des outils pour agir et décider. Ainsi, dans le préambule des programmes de mathématiques pour le Collège, « la place centrale de la résolution de problèmes » est clairement exprimée : « À travers la résolution de problèmes, la modélisation de quelques situations et l'apprentissage progressif de la démonstration, les élèves prennent conscience petit à petit de ce qu'est une véritable activité mathématique : identifier et formuler un problème, conjecturer un résultat en expérimentant sur des exemples, bâtir une argumentation, contrôler les résultats obtenus en évaluant leur pertinence en fonction du problème étudié, communiquer une recherche, mettre en forme une solution. »

Cette volonté institutionnelle de mettre l'accent sur la résolution de problèmes pour apprendre ce qu'est une activité mathématique est censée s'appliquer à tous les élèves. Or les résultats de l'enquête PISA (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) montrent qu'en France, entre 2003 et 2012, le nombre d'élèves avec un très bon score dans les compétences mathématiques est stable mais le nombre d'élèves en difficulté en mathématiques a augmenté. Il semble aussi que « les élèves ouverts à l'idée de résoudre des problèmes mathématiques – qui ont le sentiment d'être capables de traiter beaucoup d'informations, qui comprennent vite la situation, qui cherchent à expliquer les choses, qui établissent aisément des liens entre des faits et qui prennent plaisir à résoudre des problèmes complexes – obtiennent en mathématiques 31 points de plus, en moyenne, que les élèves moins ouverts à la résolution de problèmes. » (OCDE, 2013). L'augmentation des élèves en difficulté suscite des débats du point de vue social et éducatif, comme nous avons pu le voir avec toutes les réactions publiques lors de la communication de ces résultats.

Par ailleurs, un certain nombre de recherches sur les classes Zone d'éducation prioritaire (ZEP) (Peltier-Barbier, 2004 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Perrin-Glorian, 1993) montrent

¹ Teresa Assude, professeur des universités & Jeannette Tambone, docteur et chercheur associé, Laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF), Université d'Aix-Marseille.

que les situations mathématiques proposées aux élèves qui se trouvent en difficulté ne sont pas toujours les plus pertinentes. Tout en ayant le souci des élèves, et malgré les bonnes intentions, les enseignants proposent des situations qui visent essentiellement une logique de réussite mais pas toujours une logique d'apprentissage (Toullec-Théry & Marlot, 2013). Le choix des situations apparaît ainsi comme une condition importante pour la rencontre des élèves avec les savoirs mathématiques.

Notre questionnement se place dans ce contexte d'une école pour tous. D'une manière générale, notre projet vise à identifier des conditions et des obstacles qui permettent et/ou entravent l'accès aux savoirs mathématiques par des élèves en situation de handicap. Dans des travaux précédents, nous avons identifié un certain nombre de ces conditions et obstacles (Assude *et al.*, 2015), notamment des obstacles du milieu matériel de situations mathématiques proposées dans des classes CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire). Notre question dans cet article renoue avec les conditions d'accès au milieu d'une situation mathématique, pour, cette fois, une élève dyslexique, Romane (quinze ans), inscrite en Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Pour cela, nous proposons un type de problème pour lequel il existe déjà des travaux de recherche. Nous pourrions alors comparer les résultats de nos observations avec les analyses menées à partir des observations avec d'autres élèves dans d'autres classes (Hersant, 2008, 2010). Nous présenterons d'abord le contexte de notre recherche ainsi que quelques éléments théoriques et méthodologiques. Ensuite, l'analyse de trois épisodes de la biographie didactique de Romane nous permettra de dégager certaines de ces conditions qui, sans vouloir généraliser, montrent une tendance qui va dans le même sens que ce qui a été observé auprès d'autres élèves.

1. Contexte de la recherche

Notre travail s'insère dans le cadre du réseau OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaires). Ce réseau s'intéresse à la scolarisation des élèves handicapés du point de vue des disciplines scolaires. Ici, il s'agit de l'enseignement des mathématiques dans une ULIS d'un collège marseillais - classé REP+ – qui accueille beaucoup d'élèves en difficulté sociale et scolaire. Une ULIS est « *un dispositif au sein d'un collège, d'un lycée général et technologique ou d'un lycée professionnel et son projet est inscrit dans le projet d'établissement. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire* »². Les élèves de cette ULIS sont des élèves diagnostiqués dyslexiques par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées).

Notre équipe est constituée par deux enseignants (un enseignant spécialisé et un enseignant de mathématiques) et trois chercheurs. Nous avons observé quatre élèves de cette ULIS dans le cadre d'une classe de mathématiques en troisième. C'est une classe de vingt élèves composée de ces quatre élèves d'ULIS, dix élèves de l'option 3^{ème} DP6 (Troisième de découverte professionnelle qui comprend six heures de découverte professionnelle au lieu d'avoir une deuxième langue) et six autres élèves. Notre choix s'est porté sur cette classe car de nombreux élèves y rencontrent des difficultés en mathématiques. Dans cet article, nous allons rendre compte de l'observation d'une élève, Romane qui partage l'enseignement de mathématiques avec cette classe de troisième.

2. Éléments théoriques

Nos outils théoriques sont issus de la théorie anthropologique du didactique, de la théorie des situations didactiques et de l'approche biographique du didactique. Dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992), nous nous intéressons à l'activité

² Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010.

mathématique comme une activité humaine qui peut être décrite par la notion de praxéologie. La praxéologie est un quadruplet formé par le type de tâches, les techniques qui permettent d'accomplir ces tâches, et les discours justificatifs de ces techniques (technologies ou théories). Dans le cadre de l'approche biographique (Mercier 1995), nous nous centrons sur l'histoire des sujets en tant qu'élèves (sujets d'une institution) aux prises avec un savoir (ou plus généralement avec des œuvres humaines). La biographie didactique (Mercier, 1995) est l'ensemble des fragments de la vie d'un élève qui correspondent aux rencontres de cet élève avec un savoir (ou son ignorance) dans le cadre d'institutions où soit il a appris, soit il n'a pas appris.

Dans notre recherche, les observations du travail de Romane nous permettent de décrire des épisodes de sa biographie didactique en mathématiques tels qu'ils peuvent être identifiés par le chercheur qui l'observe dans un contexte institutionnel, celui de sa classe de mathématiques en troisième.

Romane est une élève, reconnue par la MDPH, comme ayant des troubles spécifiques des apprentissages, notamment du langage écrit et de la parole. Nous prenons ici une des définitions de la dyslexie donnée par Lyon et al. (2003, p.163 ; Inserm, 2007) : « *La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (spelling) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales.* » Romane a des difficultés pour orthographier certains mots et des difficultés de lecture. Notre question est de voir s'il y a un impact de ces difficultés dans le cadre de sa biographie didactique relative à l'entrée dans la résolution de problèmes mathématiques.

Pour décrire des éléments de sa biographie didactique, nous allons nous intéresser à une situation mathématique proposée aux élèves dans cette classe de troisième, et à la dynamique du milieu de cette situation. Brousseau (1998) définit le milieu comme « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit. » Ainsi le milieu peut être pris comme le système de contraintes et de ressources (matérielles et/ou symboliques) dans lequel les acteurs agissent (Assude et al., 2007). Décrire la dynamique du milieu consiste à repérer l'évolution de ce milieu en fonction des objets et des actions menées. Cette description tient compte des règles du contrat didactique, soit selon Brousseau (1998), le système des attentes réciproques des élèves et de l'enseignant relatives à un savoir donné.

La situation mathématique étudiée est inspirée de la situation « Les trois nombres qui se suivent » de la collection ERMEL (1997, 1999). Il s'agit de déterminer l'ensemble des nombres naturels qui s'écrivent sous la forme d'une somme de trois nombres naturels consécutifs. Ce problème général est décliné sous la forme de problèmes particuliers, notamment des nombres qui vérifient cette condition et des nombres qui ne la vérifient pas. Ce problème a été étudié par plusieurs chercheurs, par exemple Douaire et al.(2003) et Hersant (2008, 2010) qui montrent l'intérêt d'un tel type de problème pour l'apprentissage de l'argumentation et de la preuve en mathématiques, dès l'école primaire. Hersant (2010) précise que la rencontre avec l'impossible et le doute (par exemple le fait qu'un nombre ne peut pas s'écrire sous la forme d'une somme de trois nombres consécutifs) peut être un moteur permettant le passage à un contrat de la preuve, c'est-à-dire un contrat où on attend que l'élève entre dans une démarche de validation et de preuve relativement aux énoncés qu'il produit. Ce chercheur met en évidence trois types de ruptures pour entrer dans ce contrat de preuve : envisager l'impossible ; dépasser l'empirisme ; accéder aux nécessités mathématiques. Selon Hersant (2008), trois objectifs peuvent être identifiés à cette situation, notamment celui de l'appropriation des contraintes du problème, celui de la production de conjectures et de preuves dans des cas particuliers et celui de la production d'une conjecture et d'une preuve dans le cas général. Étant donné notre intérêt pour la biographie didactique de Romane et l'impact de ses difficultés pour entrer dans un problème

mathématique, nous nous intéressons au premier de ces objectifs qui est celui de l'appropriation par les élèves des contraintes du problème. Quel est le milieu de cette situation ? Sur quoi agit l'élève ? Quel est le système de contraintes et de ressources dans lequel les élèves agissent ? Ce milieu initial nous paraît être une condition essentielle pour que les élèves puissent ensuite, non seulement « éprouver l'impossible » mais aussi faire des conjectures et produire des preuves. L'analyse *a priori* et la description de la situation nous permettront de préciser des éléments de ce milieu pour ensuite pouvoir la comparer avec les observations.

Comme nos catégories d'analyse sont les notions de biographie didactique, de contrat didactique, de milieu et de praxéologie, nos questions peuvent être reformulées de la manière suivante : quelles sont les conditions pour créer une dynamique des milieux qui permettent aux élèves d'entrer dans la situation ? En quoi les analyses biographiques permettent d'identifier des conditions institutionnelles d'accès au savoir mathématique ?

Pour aborder ces questions, nous allons décrire notre dispositif de recherche, de recueil de données et décrire la situation mathématique.

3. Dispositif de recherche, méthode et outils d'analyse

Notre approche est une approche clinique à partir d'études de cas (Passeron & Revel, 2005). Les études de cas s'intéressent non seulement à la singularité d'un sujet mais aussi à ce que cette singularité relève d'une position institutionnelle qui est celle de l'élève. À travers l'étude de cas d'une personne, c'est l'étude des positions dans une institution, et la manière dont l'histoire d'un sujet rencontre l'histoire d'une institution. Les analyses des épisodes de la biographie d'un élève nous permettent de faire le lien entre la personne et l'institution. Ceci dit, nos résultats sont contextualisés, et nous les assumons en tant que tels même s'ils peuvent nous montrer des tendances d'une institution plus large que celle observée.

Le dispositif de recherche mis en place depuis deux ans comporte des séances observées dans la classe (Si) et des séances de travail conjoint entre chercheurs et enseignants. Dans ces séances, les chercheurs proposent un ensemble de problèmes mathématiques aux enseignants, problèmes qui ont la particularité d'être publiés dans des ressources existantes, et qui permettent aux élèves une activité mathématique intéressante, par exemple la rencontre avec l'impossible et les situations de preuve. En outre, certains des problèmes choisis par les chercheurs ont été utilisés dans d'autres travaux de recherche. Il existe donc des résultats des mises en œuvre de ces situations avec d'autres élèves dans d'autres classes. C'est bien le cas du problème choisi ici. Les enseignants décident des mises en œuvre et ont la responsabilité de la gestion dans la classe. Ensuite, ces séances sont analysées conjointement par les enseignants et les chercheurs. Nous ne rendons pas compte de ce travail conjoint dans cet article.

Pour les séances de classe (Si), il y a eu deux phases qui correspondent à deux axes : la première phase correspond au problème présenté ici ; la deuxième phase correspond à des situations de travail statistique à partir de données réelles du collège. Le schéma de notre dispositif correspondant aux séances de classe observées est le suivant :

<i>Première phase</i>			<i>Deuxième phase</i>			
S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7

Nous allons nous intéresser à la séance S1 de la première phase. Dans cette séance qui se déroule dans la classe de mathématiques, les deux enseignants sont présents : l'enseignant de mathématiques pilote la classe et l'enseignant spécialisé aide les élèves ou les groupes de travail. Cette double intervention est possible par le dispositif ULIS. Dans ce collège, l'enseignant spécialisé intervient auprès des élèves de l'ULIS pendant les heures de classe dans certaines

disciplines et dans des groupes spécifiques aux élèves de l'ULIS. Dans le cadre de la classe de mathématiques, il intervient auprès de n'importe quel élève de cette classe.

■ **Analyse a priori du problème**

Le problème mathématique est le suivant : trouver trois nombres consécutifs dont la somme est un nombre donné. Ce problème est présenté dans une ressource existante pour les classes de cours moyen première année (CM1) (ERMEL, 1997) mais il peut être utilisé à différents niveaux d'enseignement en variant les techniques utilisées pour le résoudre. Par exemple, ce problème peut avoir sa place au collège par l'utilisation d'une technique algébrique.

Dans ERMEL (1997) sont prévues trois étapes pour ce problème :

- dans la première, on donne un nombre (exemple : 96) et on demande les trois nombres consécutifs dont la somme est 96 ; ensuite, on demande la même chose pour un nombre plus grand (exemple : 354) ;
- dans la deuxième, on donne deux nombres, l'un qui n'est pas la somme de trois nombres consécutifs, l'autre oui (exemple : 25 et 45) ; on demande aux élèves de prouver pourquoi cela ne marche pas avec 25 ;
- dans la troisième, on conjecture sur les conditions de possibilité pour qu'un nombre soit la somme de trois nombres consécutifs : un nombre S est la somme de trois nombres consécutifs si S est un multiple de trois.

Les chercheurs ont choisi ce problème et l'ont proposé aux deux enseignants car c'est une situation :

- accessible aux enseignants car elle existe dans une ressource publiée ;
- accessible aux élèves car il y a une variabilité possible dans le choix des nombres, dans le choix des étapes, dans les techniques possibles à mettre en œuvre ;
- accessible aux élèves car l'énoncé de ce problème est court et toutes les informations sont pertinentes ;
- évolutive puisque la situation d'appropriation des contraintes du problème devient un milieu pour la formulation de conjectures et pour la validation, d'abord dans des cas particuliers, ensuite dans le cas général ;
- qui peut rendre accessible la preuve mathématique aux élèves en se confrontant à l'impossible (un nombre qui n'est pas la somme de trois nombres consécutifs) et en conjecturant les conditions du possible.

L'analyse *a priori* présentée par Hersant (2008) est assez détaillée et met l'accent sur les conjectures et les types de preuve. Dans la publication ERMEL (1997), des procédures des élèves sont aussi prévues. Nous allons nous servir de ces deux analyses *a priori* cependant comme notre objectif est la phase d'appropriation du problème, nous mettons l'accent sur les techniques possibles dans cette phase.

Dans cette première étape, les élèves peuvent utiliser plusieurs techniques pour trouver les trois nombres consécutifs dont la somme est 96. Voyons quelques-unes de ces techniques possibles :

- la technique τ_1 par essais et encadrements,
- la technique τ_2 par décomposition des dizaines et essais successifs,
- la technique τ_3 par décomposition des dizaines et décomposition des unités ,
- la technique τ_4 par division par 3 pour trouver le nombre du milieu.

Les élèves peuvent utiliser d'autres techniques non pertinentes qui ne prennent pas en compte l'une ou plusieurs des trois contraintes. Par exemple, on multiplie 4 par 24 pour obtenir 96, ou alors on additionne trois nombres sans qu'ils soient consécutifs.

Pour que la rencontre avec l'impossible puisse être le moteur d'un changement de contrat didactique, l'une des conditions est que le milieu soit stable en ce qui concerne le respect des contraintes et la présence de techniques efficaces pour trouver les trois nombres consécutifs lorsque le nombre somme est divisible par trois. Ainsi, le milieu doit comporter les trois contraintes : trois nombres naturels ; trois nombres consécutifs ; la somme de ces nombres est un nombre donné (ici 96). Ce milieu initial sera ensuite enrichi par les techniques possibles pour trouver ces trois nombres consécutifs.

Cette analyse *a priori* nous permet d'analyser nos observables en mettant l'accent sur la dynamique de ce milieu indispensable à la rencontre de l'impossible.

■ **Données et outils**

Toutes les séances en classe ont été filmées et retranscrites. Nous avons aussi récupéré les productions individuelles et collectives des élèves, ainsi qu'une des évaluations des élèves où l'une des questions concernait ce même type de problème. Les séances de travail conjoint chercheurs-enseignants ont été aussi filmées. Notre corpus de données est ainsi constitué de tous ces matériaux filmiques et écrits.

Pour analyser ces données, nous choisissons des épisodes biographiques de Romane en tenant compte de l'évolution de son travail mais aussi de celui de la classe. Nous allons situer ces épisodes dans le déroulement des séances en prenant plusieurs outils issus de notre cadre théorique : les types de tâches proposées, les techniques mises en œuvre par les élèves et notamment par Romane, les justifications technologiques ou théoriques, les objets, la dynamique du milieu et le contrat. Pour les objets du milieu, nous nous intéressons aux objets matériels (exemple, la calculatrice) mais aussi aux systèmes sémiotiques utilisés (le langage, les notations, les dessins, etc.).

■ 4. Synopsis et épisodes biographiques

L'organisation du travail dans la classe est la suivante : individuellement, les élèves lisent l'énoncé et essaient de le résoudre ; puis ils travaillent en groupe (de quatre ou cinq élèves) et doivent produire une réponse commune avec la solution et sa justification.

Nous présentons d'abord une vision globale de la séance pour ensuite y placer les épisodes choisis. La séance S1 a duré 45 minutes. Voilà le synopsis de la séance à partir d'un découpage temporel qui tient compte des tâches et des modalités de travail (individuel-petit groupe-collectif).

Séance S1

<i>Temps</i>	<i>Déroulement</i>	<i>Épisodes</i>
0 - 7 min	Présentation du travail par l'enseignant de mathématiques : « Aujourd'hui ce sera une séance numérique mais ce sera très utile pour la préparation du brevet. On n'a pas encore travaillé comme ça, c'est la première fois qu'on va travailler en groupe. Vous allez apprendre vous aussi à travailler en groupe (...) À la fin de la séance je vais relever le travail du groupe (...) une production commune au groupe, une seule.» Mise en place des groupes choisis par les deux enseignants	
7 - 14 min	Distribution d'une feuille avec l'énoncé du problème : « Cherche trois nombres qui se suivent dont la somme est égale à 96. Écris tous les calculs que tu fais »	

	<p>Travail individuel : chaque élève lit l'énoncé individuellement et essaie de résoudre le problème</p> <p>L'enseignant précise : « Pour l'instant je ne veux aucune discussion et chacun lit la feuille et commence à réfléchir un petit peu au problème. Ce sera très rapide. Dans cinq minutes, vous pourrez débiter le travail en groupe »</p> <p><i>Tâche 1 : chercher trois nombres qui se suivent dont la somme est 96</i></p>	
14 - 35 min	<p>Travail en groupe (4 ou 5 élèves)</p> <p><i>Tâche 1</i></p> <p>Les deux professeurs se déplacent et interviennent dans les groupes</p> <p>Pas de synthèse collective</p>	<p>Épisode 1 : De la difficulté à entrer dans le milieu du problème</p> <p>Épisode 2 : Émergence d'une technique et expansion du milieu</p>
35 - 45min	<p>Travail en groupe</p> <p><i>Tâche 2 : chercher trois nombres qui se suivent dont la somme est 354</i></p> <p>Les deux enseignants se déplacent et interviennent dans les groupes</p> <p>Pas de synthèse collective</p>	<p>Épisode 3 : Techniques et stabilité relative du milieu</p>

Les épisodes biographiques de Romane ont été choisis par rapport aux enjeux et aux attentes du travail mathématique en relation avec le milieu de la situation. Nous avons donné quelques pistes d'analyse en nommant d'une certaine manière ces épisodes. Cette désignation est déjà un premier élément d'analyse que nous expliciterons par la suite.

5. Analyses des épisodes biographiques de Romane

Pour chaque épisode, les extraits des données sont présentés et analysés en utilisant l'un ou l'autre de nos outils d'analyse.

■ *Épisode 1 : De la difficulté à entrer dans le milieu*

Les élèves ont eu cinq minutes pour lire l'énoncé du problème et essayer de trouver une solution. Avant de se plonger dans la lecture de cet énoncé, Romane affirme tout de suite « moi, j'ai pas compris » et ensuite « Il faut faire quoi, comme rédaction ? ». L'enseignant de mathématiques ne donne pas de réponse mais insiste auprès de toute la classe pour ce premier travail individuel tout en donnant peu de temps pour le faire. Puis le travail en groupe commence. Le groupe de Romane est constitué de cinq élèves : trois garçons et deux filles. Le groupe ne travaille pas ensemble mais les filles parlent entre elles étant l'une à côté de l'autre. L'enseignant de mathématiques se rapproche de ce groupe. L'épisode 1 a lieu à ce moment-là.

Pour les transcriptions nous avons le codage suivant : P=professeur de mathématiques ; Q=professeur spécialisé ; Romane ; E = un élève non identifié ; No= Noémie, et Na= Nabil deux élèves du groupe de Romane.

Épisode 1

P : Romane, qu'est-ce que tu fais, tu as bien travaillé ?
 Romane : 7 fois 12 est égal à 84
 P : 7 fois 12, c'est quoi comme opération ?

Romane : De quoi ?
P : Qu'est-ce qu'il faut faire, c'est quoi la consigne ?
E : Il faut suivre.
P : Suivre ?
Romane : J'ai rien compris alors.
P : Qu'est-ce qu'il faut faire, c'est quoi la consigne ?
No : Du genre, il y a 96, il faut trouver un chiffre genre 97.
P : Qui peut lire la consigne entre nous, vas-y Noémie.
No : Cherche trois nombres qui se suivent dont la somme est égale à 96.
P : Donc qu'est-ce qu'il faut chercher ?
No : Trois fois cent.
Na : Quatre fois cent
Romane : Trois nombres.
P : Qu'est-ce qu'il faut chercher ?
Romane : Trois nombres.
P : Trois nombres, tout le monde est d'accord avec ça ? C'est la question, c'est la consigne. Qu'est-ce qu'ils doivent faire ces nombres ?
Romane : Calculer 96.
E : Non.
P : Calculer, n'importe quelle opération ?
Romane : Qui fait 96.
P : Mais quoi comme opération ?
Romane : On pourrait faire. 4 fois 12 égal 84 plus 13, plus 11.
P : Tu trouverais 96 ? Mais est qu'on peut prendre n'importe quel nombre pour que cela fasse 96.
Romane : 96.
P : Mais comment ils doivent être ces trois nombres que je cherche ?
E : Ils doivent se suivre.
P : Ils doivent suivre quoi ?
Romane : 96.
P : C'est quoi la somme ?
E : C'est des calculs.
P : Quelle opération ? Tout le monde le sait ici. La somme, c'est quelle opération ?
E : La soustraction.
E : La division.
P : La division c'est la somme ?
E : L'addition.
P : L'addition.
No : Plus.
P : Déjà la somme, vous savez ce que c'est.
Romane : 96 plus 96.
P : Mais est-ce qu'il faut partir de 96 ? 96 c'est quoi ?
Na : Il faut trouver...
P : Mais c'est quoi 96 ? Le résultat. Donc ?
Romane : Il faut trouver ce qui fait 96. C'est facile.
P : Mais combien je dois utiliser de nombres ?
Romane : On fait la moitié de 96.
P : Attends, réponds aux questions. Combien ?
E : Trois.
P : Trois nombres. Est-ce que je prends n'importe lequel ?
Romane : Non.
P : Ils doivent être comment ces trois nombres...
Romane : La moitié de 96.
P : C'est écrit ça, c'est écrit ça ?
Romane : On prend la moitié de 96, après on calcule.
P : Pourquoi pas, combien il faut de nombres, qu'est ce que je vais faire comme opération ? Quel doit être mon résultat ? Ces questions, vous les avez. Travaillez ensemble et essayez de trouver ça.

Dans cet épisode, il y a 56 tours de parole : 26 tours de parole pour le professeur P, 16 tours pour Romane et 12 tours pour les autres élèves du groupe. Romane prend une place importante dans les interactions avec le professeur P. Le tableau suivant présente, en nombre de fois, des mots ou des expressions qui ont un rôle dans le milieu de la situation :

<i>Expressions</i>	<i>Nombre total d'apparition</i>	<i>Professeur</i>	<i>Romane</i>	<i>Autres élèves du groupe</i>
« 96 »	17	5	10	2
« Nombre »	11	8	2	1
« Trois nombres »	7	4	2	1
« opération »	6	6	0	0
« somme »	5	4	0	1
« suivre » ou « suivent »	5	2	0	2
« calcul »	4	1	2	1
« consigne »	4	4	0	0

Romane, après avoir dit qu'elle ne comprenait rien, avant même d'avoir lu l'énoncé du problème, se place tout de suite dans une position où elle donne une réponse numérique : « 7 fois 12 est égal à 84 ». Un premier effet de contrat : le professeur demande une réponse et l'élève donne une réponse. La donnée numérique « 96 » y apparaît déterminante vu que c'est l'expression la plus nommée, notamment par Romane. Il faut faire des calculs pour obtenir 96. Face à la réaction du professeur P, Romane affirme que : « j'ai rien compris alors ». D'autres élèves du groupe de Romane ont aussi donné des réponses qui vont dans ce sens : « trois fois cent » ou « quatre fois cent ».

Un premier élément d'analyse du milieu : dans un premier temps, la seule donnée prise en compte est le nombre « 96 » qui apparaît 17 fois dans les échanges. Les autres contraintes ne sont pas prises en compte. L'élève se place dans un contrat didactique de « calculer pour obtenir 96 ».

Face aux réponses des élèves, le professeur P est obligé de poser la question : « Qu'est-ce qu'il faut faire, c'est quoi la consigne ? ». Deux élèves semblent se référer aux contraintes du problème mais ce n'est pas vraiment très clair. Alors le professeur demande à Noémie de lire l'énoncé du problème. Le mot « consigne » apparaît quatre fois, toujours utilisé par le professeur P. Ainsi le retour à la lecture orale de l'énoncé est l'un des moyens pour le professeur de faire entrer l'élève dans le milieu de la situation puisque ces contraintes (trois nombres naturels ; trois nombres consécutifs ; la somme de ces nombres est 96) sont ce « sur quoi l'élève agit ». Les interventions suivantes montrent que, pour Romane (et pas seulement), ces contraintes (soit les règles définitives de la situation) ne font pas partie du milieu.

L'usage des mots « calculer », « somme », « opération » est symptomatique de cet état. Le premier mot est utilisé plus par les élèves que par le professeur P, tandis que pour les deux autres c'est plutôt l'inverse. L'action du professeur est d'accompagner les élèves dans la lecture de l'énoncé, et de créer les conditions pour qu'ils puissent entrer dans un autre type de rapport au milieu : les contraintes du problème font partie du milieu, et c'est ce milieu qui donne les moyens d'action aux élèves. Ce n'est pas évident, comme nous pouvons le voir dans plusieurs passages où le professeur revient sur les trois contraintes du problème. Il insiste deux fois sur « qu'est-ce qu'il faut chercher ? », et essaie d'avoir l'adhésion des élèves sur l'une des contraintes : « Trois nombres, tout le monde est d'accord avec ça ? C'est la question, c'est la

consigne ». Ensuite, il essaie de reprendre une autre des contraintes, « la somme ». Ce mot pose des difficultés car certains élèves parlent de « soustraction » ou de « division », et c'est seulement après que le mot « addition » apparaît.

À la fin de cet épisode, Romane n'a pas encore pris conscience de l'existence de ces trois contraintes et se focalise sur le nombre 96 : « Il faut trouver ce qui fait 96. C'est facile ». Le professeur insiste sur les contraintes mais Romane répond « On fait la moitié de 96 ». Le professeur est alors directif : « Attends, réponds aux questions. Combien ? » C'est un autre élève qui répond « trois ». Face à la question du professeur « Ils doivent être comment ces trois nombres... », Romane est encore dans son idée : « La moitié de 96 ». Le professeur n'insiste pas et doit se retenir. C'est le premier paradoxe de la dévolution selon Brousseau (1998). Il ne peut pas donner la réponse, renvoie les élèves aux contraintes et au travail de groupe : « combien il faut de nombres, qu'est-ce que je vais faire comme opération. Quel doit être mon résultat ? Ces questions, vous les avez. Travaillez ensemble et essayez de trouver ça. »

Cet épisode montre la difficulté pour Romane d'entrer dans le milieu du problème. Pour elle, il faut calculer pour obtenir 96, mais calculer n'implique pas forcément de voir le nombre 96 comme une somme. L'usage de ce mot est de la responsabilité du professeur P et non des élèves. Les contraintes ne font pas partie du milieu pour Romane et les élèves du groupe, et pourtant c'est en se confrontant à ce milieu (et aux contraintes) qu'on pourra résoudre le problème.

■ **Épisode 2 : Émergence d'une technique et expansion du milieu**

Nous avons au départ un milieu minimaliste qui est constitué essentiellement par les trois contraintes du problème. À la fin de l'épisode 1, Romane n'a pas encore de rapport idoine au problème, au sens où les contraintes ne sont pas respectées. Le professeur P décide de laisser à la charge du groupe la suite du travail. Un fait se produit alors dans la classe car un élève d'un autre groupe crie la solution du problème : 31, 32 et 33. Un élève du groupe de Romane s'empare de la solution. Le professeur Q s'approche du groupe et demande aux élèves comment ils ont trouvé la solution. L'épisode 2 se situe à ce moment-là.

Épisode 2

- Q : Maintenant vous allez m'expliquer en dessous comment vous avez su que c'était cette réponse. Pourquoi tu dis que tu sais faire ?
 Romane : Parce qu'on fait 94.
 Q : Pourquoi 94 ?
 Romane : 9 et 4, plus 9 et 5, plus 9 et 6.
 Q : Non. Par contre toi, ta stratégie n'est pas trop mal. Réfléchis dessus. Mais sur ton papier je ne comprends pas (*en s'adressant à Romane*). Est-ce que ces trois nombres se suivent ? Est-ce que la somme est égale à 96 ? Elle doit toujours être égale à 96.
 Romane : Sinon on fait 39, 37, 38.
 Q : 37, 38, 39 ça fait quoi ? Prends ta calculatrice.
 (...)
 Q : Vous avez tous marqué la même chose. Quelle est la consigne ? Il faut trouver trois nombres qui se suivent. 31, 32, 33, est-ce que cela se suit ?
 Es : Oui.
 Q : La deuxième partie, il faut que la somme fasse combien ?
 Romane : 96.
 Q : Est ce que 31+32+33 cela fait 96 ?
 Romane : Oui.
 Q : Bon vous avez fini, il y a que ça comme solution ?
 Romane : Non il n'y en a pas d'autres.
 Q : Il n'y a pas d'autres solutions. Comment vous avez trouvé ? Comment vous êtes arrivés à 31, 32, 33, je ne vois aucun calcul. Vous avez trouvé directement.
 Romane : Ça et ça, ça fait 60 et puis 30 cela fait 9 et après on ajoute.
 Q : Et bien ça vous l'écrivez en bas. Vous écrivez chacun avec vos propres mots

comment vous avez trouvé ces nombres-là.

Romane : Mais Monsieur, c'est pas une méthode.

Q : Si c'est une méthode. Ce que tu viens de dire, c'est ta méthode personnelle. C'est une méthode. Tu as compris, tu l'écris.

Dans cet épisode, le professeur Q apporte des nouveaux éléments au milieu de la situation. Le premier élément apporté par le professeur Q c'est qu'il déplace les attentes du travail. Le but n'est pas de trouver la solution mais de décrire la technique utilisée pour la trouver : « Maintenant vous allez m'expliquer en dessous comment vous avez su que c'était cette réponse. Pourquoi tu dis que tu sais faire ? » Le professeur demande de passer d'une technique invisible à une technique faible (Assude *et al.*, 2007), c'est-à-dire d'une technique où on donne juste la solution à la description d'une technique. L'ajout des techniques au milieu donne alors d'autres moyens d'action aux élèves. Cette expansion du milieu³ est importante car elle permet aux élèves de pouvoir se positionner autrement par rapport au problème. Ce passage n'est pas évident car les élèves se placent souvent dans un rapport tel que : « il suffit de trouver la solution ». Ceci dit, le fait de trouver la solution n'est pas négligeable.

Le deuxième élément est la reprise de l'étude du problème en revenant aux contraintes du problème. Le professeur P avait laissé le groupe sans que Romane ait un rapport idoine au problème. Il ne pouvait pas dire plus puisque cela aurait pu empêcher le travail des élèves (paradoxe de la dévolution). Le professeur Q vient se placer dans une position d'aide aux élèves après que ces derniers aient déjà la solution. Il indique aux élèves de vérifier que la solution trouvée remplit toutes les contraintes du problème. Cette technique est aussi une technique de preuve pour les cas particuliers des nombres qui vérifient la condition car il suffit de trouver les nombres qui marchent. Ce n'est pas le cas pour les preuves concernant les autres nombres (voir Hersant, 2008). Cette vérification dans le groupe de Romane est un moyen pour les élèves de se rendre compte que toutes les informations essentielles de l'énoncé sont importantes et font partie du milieu du problème.

Le troisième élément concerne l'introduction de la calculatrice. Le professeur P avait indiqué que son utilisation n'était pas nécessaire, donc les élèves ne l'ont pas utilisée. La calculatrice a permis aux élèves de fixer leur attention sur le problème. Nous avons pu observer la lenteur ou même la difficulté de Romane par rapport à certains calculs à faire mentalement. Ainsi, l'usage de la calculatrice, proposé par le professeur Q, a permis aux élèves de faire des essais successifs plus facilement. Nous l'avons observé surtout à partir de la deuxième somme ($S=354$). L'usage de cet artefact contribue à une expansion du milieu qui donne aux élèves d'autres moyens d'action pour aborder le problème.

Le quatrième élément est relatif à la méthode, mot introduit par Romane. Le professeur Q demande aux élèves : « Vous écrivez chacun avec vos propres mots comment vous avez trouvé ces nombres-là. », ce à quoi Romane répond : « Mais Monsieur, c'est pas une méthode », et le professeur réplique : « Si c'est une méthode. Ce que tu viens de dire, c'est ta méthode personnelle. C'est une méthode. Tu as compris, tu l'écris ». L'échange autour de la méthode renvoie au travail qui est fait dans le cadre de l'ULIS. Le professeur Q fait un travail avec les élèves de l'ULIS sur les méthodes (que faire pour apprendre ? comment s'y prendre ?). Ce qui resurgit ici c'est le lien entre le travail fait dans l'ULIS et celui fait dans la classe de mathématiques. En faisant référence au mot « méthode » qui n'apparaissait pas auparavant dans cette séance, Romane associe ce que le professeur dit avec ce qu'ils font par ailleurs. L'introduction de cet élément du milieu permet de bâtir des ponts entre les travaux réalisés dans des cadres différents ce qui donne la possibilité aux élèves d'établir des relations et peut-être des transferts. Romane établit des liens car elle en parle au professeur P : « Il faut écrire une autre méthode, alors moi j'ai pris ma méthode à moi. » et un peu plus tard : « On a trouvé grâce à ma méthode personnelle qui est... ». Le professeur P lui répond : « méthode personnelle ? »,

³ Une expansion du milieu veut dire qu'on a ajouté des objets ou des actions au milieu de sorte que les élèves aient d'autres moyens d'action et de contrôle. Expansion du milieu ne veut pas dire ouverture du milieu où les élèves n'auraient pas de rétroactions (voir Assude *et al.*, 2007).

et elle répond : « c'est Monsieur Q qui m'a dit d'écrire ça ». La méthode pour Romane est la technique qui lui permet de trouver les trois nombres consécutifs.

L'épisode 2 montre que Romane et les élèves de son groupe se sont confrontés à un milieu qui a été élargi par rapport à celui de l'épisode 1. Cette expansion du milieu est diverse car elle peut être due au fait que les attentes changent : on s'intéresse à la description de la technique pour trouver la solution plutôt que la solution elle-même. Elle peut être aussi due au fait d'ajouts d'éléments, des artefacts ou des objets qui peuvent faciliter la résolution du problème par les élèves. La présence du professeur Q dans la classe de mathématiques et les liens établis entre le travail dans ces deux cadres institutionnels (ULIS et classe de mathématiques) apparaît comme l'un des moyens qui ont permis l'évolution du rapport des élèves (et notamment Romane) au problème mathématique, comme cela a été mis en évidence ci-dessus. À la fin de cet épisode, Romane décrit une technique pour trouver la solution.

■ **Épisode 3 : Techniques et stabilité relative du milieu**

Dans l'épisode 2, les élèves du groupe de Romane n'ont pas trouvé la solution tout seuls mais ils ont pu décrire la technique qui leur a permis de retrouver la solution. Les techniques faibles utilisées par les élèves dans ce groupe sont celles des encadrements, celles de la décomposition du chiffre des dizaines et encadrements, celle de la décomposition des chiffres des unités et des dizaines. Voilà la production commune du groupe de Romane :

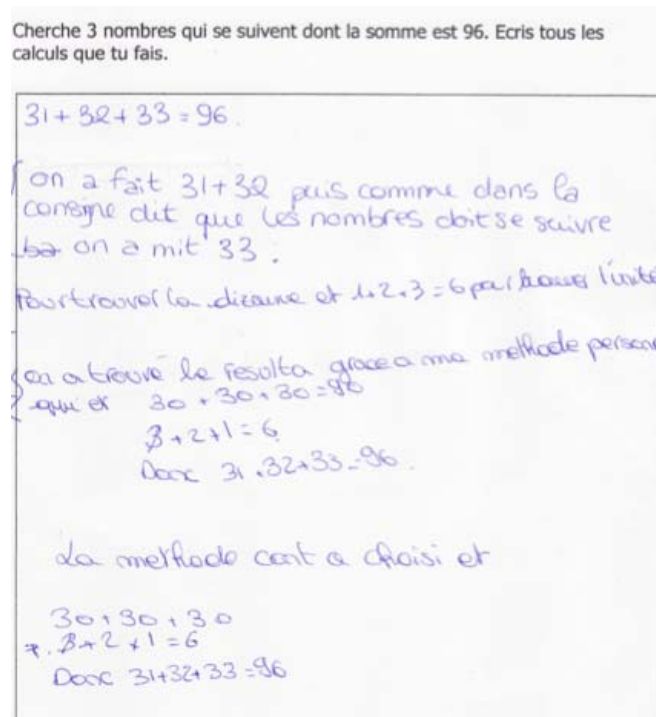


Figure 1 - Production du groupe de Romane pour $S=96$

La technique qui a été choisie par le groupe est celle de la décomposition des chiffres des unités et des dizaines : « $30 + 30 + 30 = 90$ et $3 + 2 + 1 = 6$, donc $31 + 32 + 33 = 96$ ». Cette technique a une portée limitée car elle va s'appliquer à des nombres qui se décomposent mentalement assez facilement mais pas pour d'autres. Par exemple, cette technique n'est pas très pertinente pour $S=81$. D'ailleurs ce n'est pas cette technique qui va être mise en œuvre pour la somme $S=354$ mais c'est plutôt la technique de décomposition du chiffre des centaines et encadrements, étant donné qu'il n'est pas évident de décomposer 54 mentalement. L'usage de la calculatrice favorise aussi cette dernière technique. Le groupe, accompagné par le professeur P, travaille sur la

tâche 2 (S=354) en testant des possibilités avec la calculatrice. Romane a commencé à 200, et ensuite passe à 100. L'épisode 3 se place à ce moment-là.

Épisode 3

Romane : J'ai trouvé. Notre méthode est : faire $100 + 100 + 100$ et $7 + \dots$
P : Vous avez trouvé ?
Romane : On a trouvé.
P : Comment vous avez fait ?
E : C'est la moitié, si tu expliques ça, c'est bien.
Romane : Monsieur, regardez. On a fait $100 + 100 + 100$, ça fait 300.
P : Vous êtes parti au hasard.
Romane : Non.
P : Vous n'êtes pas parti de 35, 36, 37 ?
Romane : Non.
P : Tu sais pourquoi ? Pourquoi vous êtes parti de cent et quelques...
Romane : Parce que $100 + 100 + 100$, ça fait 300. Et après on a fait $17+18+19$.
P : Premier coup, comme ça ?
Romane : Non au tout début ...la moitié.
P : Vous êtes en train de me dire que du premier coup, vous avez trouvé ça.
No : On a fait 118, 119, 120.
P : C'est le premier truc.
Romane : Oui.
P : Écrivez-le. On a commencé par ça. On est trop haut, on est trop bas.
No : Après
P : Toi tu as commencé par quoi ? C'est quoi les premiers nombres que tu as utilisés ?
Na : 125, 126, 127
P : Et c'était trop haut ou trop bas ?
Na : Trop haut.
P : Tu l'écris ça.

Romane a intégré les techniques précédentes et semble avoir un rapport idoine au problème au sens où les contraintes sont respectées. C'est une évolution du rapport au problème qui n'était pas installée au début du travail. Le milieu semble stabilisé même s'il est enrichi par les techniques qui ont été décrites pour la somme précédente. Romane prend en charge les interactions avec le professeur P en se plaçant comme représentant du travail de certains membres de son groupe. Elle n'avait pas encore trouvé la solution, et elle disait déjà « Notre méthode est : faire $100+100+100$ et $7+\dots$ ». Or les autres élèves de son groupe n'ont pas forcément choisi de prendre le « 7 » mais des valeurs qui s'approchent plus de 54. C'est le cas de Noémie qui a fait : $118+119+120$, et c'est le cas aussi de Nabil qui a fait : $125+126+127$. Dans le groupe, c'est Romane qui a pris en charge l'écriture de la production commune du groupe, comme si elle était investie du rôle de scripteur et de représentant du groupe. Ainsi, lorsque le professeur P lui demande « Tu sais pourquoi ? Pourquoi vous êtes partis de cent et quelques... », Romane donne la réponse qui va être celle du groupe : « Parce que $100+100+100$, ça fait 300. Et après on a fait $17+18+19$ ». Nous remarquons que c'est Romane qui assume le rôle de scripteur malgré le fait qu'elle fasse des fautes d'orthographe dans la production commune, comme nous pouvons le voir dans les figures 1 et 2.

Le professeur Q reviendra sur la production de Romane pour l'aider à orthographier certains mots. Pour écrire le mot « trop », il dira : « *p* à la fin de trop. Non *p* comme papa. »

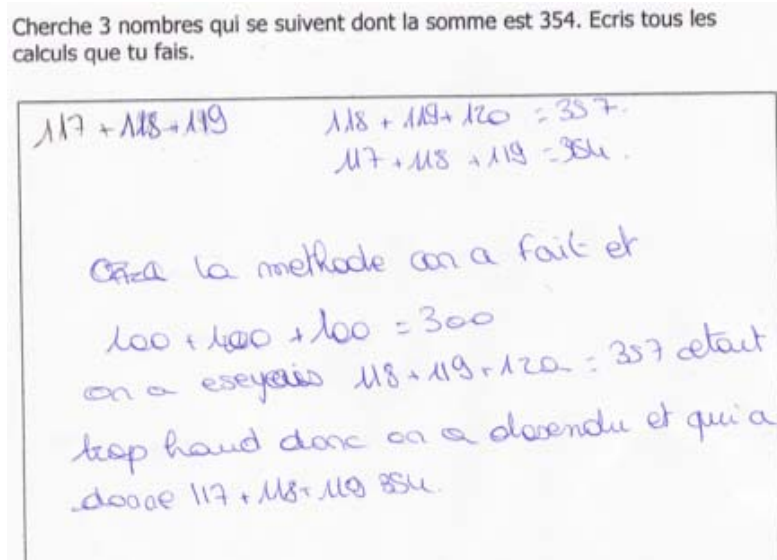


Figure 2 - Production commune du groupe de Romane pour $S=354$

À la fin de cette séance, le milieu semble stabilisé autour de la prise en compte à la fois des contraintes du problème, de certaines techniques mises en œuvre et de l'usage de la calculatrice pour les essais successifs. Ce groupe, contrairement à un autre groupe de la classe, n'a pas utilisé la technique de la division. La portée de chaque technique n'est pas la même : nous avons vu ici un exemple avec la technique des décompositions. La portée de la technique de la division va avoir une portée plus grande car elle permettra aux élèves de conjecturer la condition pour qu'un nombre soit la somme de trois nombres consécutifs. C'est le travail qui a été commencé à la deuxième séance. Dans celle-ci, l'introduction de nouveaux éléments dans le milieu, notamment le choix d'un nombre qui n'est pas la somme de trois nombres consécutifs, va déstabiliser ce rapport construit à partir de certains nombres. Par exemple, certains élèves dans le groupe de Romane mais aussi dans d'autres groupes de la classe veulent prendre des nombres décimaux (ensemble de nombres où la notion de successeur n'existe pas) en remettant en cause l'une des contraintes du problème. Nous n'analyserons pas cette évolution du rapport au problème face à l'impossibilité.

6 - Discussion

Nous avons analysé trois épisodes de la biographie didactique de Romane, élève diagnostiquée dyslexique par la MDPH. Ces trois épisodes montrent un certain nombre de difficultés dans l'appropriation du problème mais aussi une évolution du rapport de l'élève au problème mathématique.

Quel est l'impact de la dyslexie dans les difficultés que rencontre cette élève à propos de ce problème mathématique ? Peu de travaux existent sur l'impact de la dyslexie (nous ne parlons pas ici de dyscalculie) dans les apprentissages mathématiques mais, chez les enseignants, il y a souvent un lien quasi automatique entre dyslexie et difficulté dans les disciplines scolaires (Dunand, 2014). Or ce que montre notre étude de cas, c'est que les difficultés de Romane ne sont pas propres à cette élève au sens où d'autres élèves de cette classe et dans d'autres classes les rencontrent aussi. Romane a du mal à entrer dans ce milieu, notamment en ce qui concerne la prise en compte des contraintes du problème. Elle se place d'abord dans une posture d'élève qui répond à ce qu'elle suppose être les attentes de la situation. Ainsi, elle donne une réponse en calculant tous azimuts pour obtenir le résultat de 96. Nous sommes là en présence d'un cas assez répandu de règle du contrat didactique : pour résoudre un problème

numérique, il faut calculer en tenant compte des données numériques. Ce n'est pas une spécificité de cette élève mais une position plus générale. Le professeur P a indiqué au départ qu'il s'agissait d'un problème numérique, et la manière dont il a présenté le travail a une influence sur le processus de dévolution. Le travail de Hersant (2008) qui compare deux classes et deux professeurs différents, montre aussi plusieurs exemples d'élèves qui ne respectent pas les contraintes du problème. Hersant affirme que « les contraintes "somme" et "suite" (...) sont difficiles à respecter par les élèves » (p.68) et elle présente l'exemple de Cidonie qui donne comme réponse 3×5 pour une somme égale à 15. Étant donné que cette difficulté se rencontre chez d'autres élèves, il nous semble qu'elle doit être pensée dans le cadre de la situation elle-même et du contrat associé. Ces malentendus liés au contrat didactique ont été identifiés dans d'autres travaux en didactique (voir par exemple, Bloch, 2013).

Cette difficulté dans l'appropriation du problème peut être aussi analysée en termes de manque d'un milieu objectif (Brousseau, 1998). Un certain nombre de travaux montrent l'insuffisance au niveau du milieu proposé dans des contextes divers (par exemple, Bulf, 2012). Effectivement le professeur P aurait pu commencer en demandant aux élèves des exemples de trois nombres naturels consécutifs et en leur demandant de calculer leur somme. Le professeur P a décidé de ne pas suivre cette proposition de la ressource ERMEL car il voulait que les élèves fassent le travail eux-mêmes sur les trois contraintes du problème. Nous avons observé que ce choix entraînait des difficultés dans la dévolution du problème autour des termes de somme et de nombres consécutifs.

Malgré ces difficultés, nous avons noté une évolution du rapport de Romane au problème mathématique. Quels ont été les aménagements du milieu apportés pendant la séance observée pour que les élèves et notamment Romane puissent prendre conscience de l'importance du respect des trois contraintes ?

Le professeur P fait relire l'énoncé du problème et renvoie les élèves aux différentes contraintes. Il ne peut pas donner la réponse au problème car cela empêcherait les élèves de le faire. Ce renvoi aux contraintes n'a pas été suffisant, et c'est peut-être là que le manque de milieu objectif aurait pu créer une impasse si la solution n'avait pas été apportée par un autre élève de la classe.

Par contre, le professeur Q va partir du fait que la solution est connue pour changer le but du travail en mettant l'accent sur la description des techniques qui permettent de trouver la solution. Ce professeur va proposer aux élèves deux ajouts au milieu initial : la vérification de la solution par rapport aux trois contraintes du problème, et la demande de description d'une technique pour obtenir cette solution.

Cette expansion d'un milieu nous paraît être une condition qui peut permettre aux élèves de s'engager dans la situation. Les élèves ayant été « déchargés » de la production d'une réponse, il s'agit tout d'abord pour le professeur Q de leur montrer que la solution vérifie les contraintes, donc de leur montrer l'importance du milieu initial. Ensuite, en mettant l'accent sur le travail des techniques, il indique ce sur quoi la suite de la situation pourra s'appuyer pour créer la « rupture de l'impossible » dans les phases suivantes. D'où l'importance de la stabilité du milieu autour de ces techniques qui ont la particularité de produire la réponse qui est aussi la preuve que le nombre est la somme de trois nombres consécutifs. L'expansion du milieu donne d'autres moyens d'action et de formulation aux élèves pour la rencontre avec l'impossible et le cas général.

Le professeur Q va aussi ajouter d'autres objets au milieu, notamment la calculatrice et l'usage du terme « méthode ». L'usage de la calculatrice a permis à Romane et aux autres élèves du groupe de faire des essais plus facilement, en se focalisant sur les contraintes et non sur les calculs. En utilisant le mot « méthode », le professeur Q a permis à Romane de faire des liens entre les différents cadres institutionnels qu'elle fréquente (ULIS, Classe de mathématiques). Pour elle, dans le cadre de cette situation, trouver une méthode signifie trouver la technique et la description de la technique demandées par le professeur Q.

Les interventions des deux professeurs ne se placent pas sur le même plan. Le professeur P n'introduit pas dans le milieu des éléments qui puissent permettre aux élèves une prise de conscience des contraintes tandis que le professeur Q introduit dans le milieu des éléments facilitateurs qui vont permettre aux élèves du groupe de Romane de s'approprier les contraintes du problème. Ces différences d'interventions sont-elles dues à leur différence de statut et de positionnement ? Nous ne pouvons pas donner une réponse à cette question dans le cadre de cet article.

Conclusion

Plusieurs conditions relatives à la dynamique du milieu et au contrat ont été mises en évidence dans notre étude de cas. L'une des conditions à l'entrée dans le milieu du problème, c'est que l'élève puisse se rendre compte que le milieu est « résistant », au sens où ce sont les contraintes du problème qui constituent la référence. Nous pourrions dire que cette condition consiste à passer d'un contrat didactique (calculer tous azimuts) à un autre contrat didactique fondé sur un milieu résistant. Ce n'est plus ce que l'élève suppose être les attentes du professeur qui doit être premier, mais bien la confrontation à un milieu résistant. Brousseau (1998) parle de milieu antagoniste mais il nous semble que la notion de milieu résistant indique mieux que la résistance vient du fait que les contraintes définissent le jeu que l'élève doit jouer. Si ces contraintes ne sont pas respectées, l'élève ne jouera pas le même jeu.

Nous avons aussi identifié d'autres conditions relatives au milieu, notamment celles liées à l'expansion du milieu. Cet ensemble de conditions semble permettre aux élèves d'avoir un autre rapport aux contraintes définissant un problème mathématique. Nous l'avons montré en prenant une élève particulière et des épisodes de sa biographie didactique. Dans notre étude de cas, le fait que Romane soit dyslexique n'a pas d'incidence majeure. Les autres élèves de son groupe, qui ne présentent pas ce type de handicap, rencontrent les mêmes types de difficulté et évoluent d'une manière similaire. Nous pourrions alors dire que c'est le fait de cette classe de troisième qui est une classe particulière, avec des élèves en difficulté. Certes, peut-être que dans d'autres classes de troisième, les techniques mises en œuvre, et les preuves ne seraient pas les mêmes. Ce qui nous intéresse, c'est que Romane a pu assumer son topos d'élève en prenant position dans les interactions et en prenant des rôles, comme celui de « scripteur » ou celui de « porte-parole » du groupe malgré ses difficultés orthographiques ou autres. Son rapport au problème a évolué, même si au départ ce n'est pas elle qui a trouvé la solution du premier problème. Elle a su prendre en compte des contraintes et mettre en œuvre des techniques qu'elle a comprises.

Les deux professeurs ont eu des rôles différents dans l'organisation et la dynamique du milieu pour faire en sorte que ces élèves puissent assumer leur rôle d'élève : ils leur ont permis de se confronter à un milieu résistant, en faisant en sorte que l'expansion du milieu donne des moyens d'action et de contrôle aux élèves, ils leur ont permis aussi d'utiliser des artefacts facilitateurs, de faire des liens entre les deux cadres institutionnels.

Notre travail retrouve des résultats des travaux sur les élèves en difficulté (Bloch, 2013 ; Marlot & Toullec-Théry, 2011 ; Peltier-Barbier, 2004) montrant l'importance de proposer des problèmes mathématiques aux élèves en ayant une exigence face à ce qu'est l'activité mathématique, sans retomber dans des simplifications abusives parce que les élèves présentent tel trouble ou telle difficulté. Cette exigence nous paraît être déjà l'une des conditions favorables aux apprentissages mathématiques car elle peut permettre aux élèves d'assumer réellement leur position d'élève.

Bibliographie

ASSUDE T., MERCIER A. & SENSEVY G. (2007), « L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 27.2, p.221-252.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

- BLOCH I. (2013), « Elèves “en difficulté” à l’entrée au collège : quelques repères pour penser l’enseignement des mathématiques », *Petit x*, n°93, p.29-51.
- BULF C. (2012), « L’enseignement de la symétrie en lycée professionnel : des similarités avec des pratiques d’enseignants en ZEP », *Petit x*, n°90, p.53-78.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L. & PEZARD M. (2002), « Nommés en REP, comment font-ils Pratiques de professeurs d’école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence », *Revue Française de Pédagogie*, n°140, p.41-52.
- CHEVALLARD Y. (1992), « Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 12.1, p.73-112.
- DOUAIRE J., ARGAUD H.-C., DUSSUC M.-P. & HUBERT C. (2003), « Gestion des mises en commun par les maîtres débutants », *Faire des maths en classe ? Didactique et analyse des pratiques enseignantes*, J. Colomb, J. Douaire & R. Noirfalise, Lyon, INRP, p.53-69.
- DUNAND C. (2014), *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire et pratiques enseignantes à l’école élémentaire : gestes d’adaptation destinés aux élèves dyslexiques et diffusion de ce geste aux autres élèves de la classe*, Thèse de l’Université d’Aix-Marseille.
- ERMEL (1999), *Vrai ? Faux ? On en débat ! De l’argumentation vers la preuve au cycle 3*, Paris, INRP.
- ERMEL (1997), *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CM1*, Paris, Hatier.
- HERSANT M. (2008), « Problèmes pour chercher ». Des conduites de classe spécifiques, *Grand N*, n°81, p.57-75.
- HERSANT M. (2010), *Empirisme et rationalité au cycle 3 : vers la preuve en mathématiques*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.
- INSERM - Expertise Collective (2007), *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*, Paris, Editions Inserm.
- MARLOT C. & TOULLEC-THERY M. (2011), « Caractérisation didactique des gestes de l’aide ordinaire à l’école élémentaire », *Éducation & Didactique*, volume 5.3, p.7-32.
- MERCIER A. (1995), « La biographie didactique d’un élève et les contraintes temporelles de l’enseignement », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 15.1, p.97-142.
- PASSERON J.-C. & REVEL J. (2005), *Penser par cas*, Paris, Editions EHESS.
- PELTIER-BARBIER M.-L. (2004) (éd.), *Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d’enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1993), « Questions didactiques soulevées à partir de l’enseignement dans les classes faibles », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 13/1.2, p.5-118.
- SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- TOULLEC-THERY M. & MARLOT C. (2013), « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d’aide ordinaire à l’école élémentaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°182, p.41-54.

La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive

Nicole Galasso-Chaudet & Bertrand Bergier¹

Résumé

Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes de loi et de l'histoire de la désignation des élèves différents – aujourd'hui nommés à « besoins éducatifs particuliers » –, nous faisons ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, Boltanski et Thévenot (1987), ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le « monde civique », le « monde domestique » et le « monde industriel » encore appelés « modèles » ou « logiques » (Derouet, 1988). Dans le contexte actuel de « l'école inclusive », nous avons voulu « rencontrer » les enseignants de classe ordinaire concernant la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». La méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976) nous permet de recueillir ce que les enseignants du premier degré disent de leurs pratiques, dans les petits faits du quotidien. Nous montrons alors, en référence aux différents « mondes » (Boltanski & Thévenot, 1991) et à partir de l'analyse de ces récits, comment les logiques d'action (ibid.) en jeu se manifestent et selon quels montages composites (Derouet, 1988) au cœur des pratiques enseignantes. Ainsi, en étudiant l'engagement des enseignants dans les situations d'inclusion (Galasso-Chaudet, 2013), la recherche menée apporte des outils pour une meilleure compréhension du travail des professeurs des écoles.

Depuis la loi du 11 février 2005, qui pose en France la scolarisation de tous les élèves en milieu ordinaire, l'accueil des élèves porteurs de handicap dans les écoles s'est généralisé, sur le principe de la scolarisation de droit, du fait que « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* ». Cette étape a été traduite notamment par le terme d'inclusion scolaire. Dans le courant scolaire et sociétal qualifié d'inclusif, petit à petit, la désignation d'élèves à « besoins éducatifs particuliers » (BEP), absorbe celle d'élèves « porteurs de handicap ». C'est ainsi que la dénomination *besoins éducatifs particuliers* concerne une vaste population d'élèves et non plus seulement des enfants porteurs de handicap. L'ESEN (École Supérieure de l'Éducation nationale, 2011)² précise que la notion de « scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques » est récente. Cette notion recouvre une population d'élèves très diversifiée « handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissages ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ; enfants du voyage... »³

¹ Nicole Galasso-Chaudet, docteure en sciences de l'éducation, enseignante spécialisée, formatrice vacataire, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) - Grip Nantes. Bertrand Bergier, docteur en sociologie, HDR en sociologie, membre associé au CREN, Université de Nantes.

² ESEN (2011, mise à jour 08/02/2011). Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'Université d'automne organisée par l'académie de Clermont-Ferrand (Vichy, 2003) et consacrée spécialement à ce sujet, indique en effet qu'il s'agit d'élèves « en situation de handicap, nouveaux arrivants, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, dysphasiques, dyslexiques, etc. » (Lebreton, 2007, p.4). Également, s'y rajoutent les élèves présentant des difficultés graves et durables ou des difficultés d'adaptation.

³ Ces précisions sont suivies du commentaire suivant : « les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives ».

Ainsi, la prise en compte de ces élèves à « BEP » entend embrasser la diversité de la population scolaire au sein des classes ordinaires. Or, cette mutation impose, dans les faits, aux enseignants ordinaires de changer leurs pratiques et d'adapter les apprentissages en fonction des réussites et des difficultés des élèves. Elle entraîne une professionnalisation sans cesse mouvante, exigeante (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005), voire contraignante des professeurs des écoles. Les enseignants sont invités à « différencier », « individualiser », « personnaliser », « décroïsonner », travailler en équipe, en fonction d'élèves différents, selon la composition effective de chaque groupe classe regroupant ou non, des élèves porteurs de handicap, des élèves en difficultés, voire en échec scolaire, des élèves allophones ou encore des élèves précoces⁴. Face à cette injonction et la pluralité des réponses possibles, nous avons cherché à savoir *comment les enseignants agissent en pratique dans leur classe ?*

Nous nous sommes demandé si de telles exigences étaient nouvelles et si nous en trouvions trace dans l'histoire de l'école primaire. « *Chaque système scolaire gardant une identité liée à son histoire* » (Dubet, 2007), nous avons étudié les textes de loi abordant la prise en compte des différences au sein de l'enseignement scolaire primaire, nous attardant notamment sur les changements sémantiques relatifs à la désignation des élèves.

1. Un répertoire de textes législatifs sur l'école primaire

Notre approche historique des textes de loi porte sur plus d'un siècle. Elle nous a permis dans un premier temps de relever dans les politiques éducatives menées au cours du XX^e siècle, les spécificités du système scolaire français : la laïcité, « *l'exception française* » (Lelièvre, 1996), le redoublement (Fournier, 2007)⁵ et l'enseignement public/privé. Et d'identifier également des changements importants survenus : l'école obligatoire (1882), l'ouverture du collège aux masses (1963), le collège unique et la massification (1975) et dernièrement l'inclusion scolaire (2005).

Les changements adoptés en France depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1881) à nos jours intéressent donc notre recherche à travers quatre catégories d'élèves différents : les élèves en situation de handicap, les élèves en difficulté scolaire, les élèves intellectuellement précoces et les élèves primo-arrivants. D'une exploration chronologique des textes de loi et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves, ressortent trois grandes périodes qui déterminent, en France, trois types d'école : l'école dite ségrégative, l'école dite intégrative et l'école dite inclusive.

■ L'école dite ségrégative

C'est à partir des lois de Jules Ferry, école gratuite (1881), laïque et obligatoire (1882) que tous les enfants de France se trouvent dans l'obligation « d'aller à l'école ». L'ensemble de la population enfantine entre alors dans le système scolaire. C'est une véritable révolution culturelle et sociale. Très vite, la présence d'élèves en difficultés et d'élèves différents vient bousculer le système scolaire. Des réponses se forgent dès lors à partir de l'antinomie *normalité* et *anormalité*. Cette opposition induit l'équation : *école ordinaire* = *enfants normaux*. Dès lors, les « anormaux d'hospices » sont orientés vers des structures spéciales. Les « *arriérés d'école (...)* qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les classes primaires publiques » (loi de 1912)⁶ sont dirigés vers des « classes ou écoles de perfectionnement » créées spécialement. Si celles-ci ont un caractère facultatif, la réponse qu'elles constituent est à l'origine d'une filière ségrégative. À cette occasion, ces classes deviennent le plus souvent des « lieux de relégation » (Roca, 1992, p.32). Nous constatons que c'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés par vagues successives d'inadaptation que l'institution scolaire développe sa compréhension du

⁴ L'arrêté du 12 mai 2010 (JO n° 0164 du 18 juillet 2010 – BO n° 29 du 22 juillet 2010) définit les 10 compétences du métier d'enseignant. Il actualise celles de 2006 et s'inscrit dans la continuité.

⁵ Les enquêtes internationales ont montré que la France « est la championne du redoublement. Plus d'un tiers des élèves redoublent au moins une classe pendant la scolarité obligatoire (école élémentaire + collège) et 15% deux fois ou plus. »

⁶ Article 12.

décalage entre ses idéaux et les élèves différents. Puis, elle invente et forge des solutions pour remédier à ce problème. Le système français se penche alors sur la question de l'enfance inadaptée (1944) et celle de la prévention.

■ **L'école dite intégrative**

Le rapport Bloch-Lainé (1966-1967) permet, quatre-vingts ans plus tard, de mesurer « *l'ampleur des problèmes de handicap* » (Roca, 1992, p.300). Il servira de base de travail à partir duquel le ministère de la Santé publique dans les années 1970 est chargé de l'élaboration du projet de loi pour améliorer la situation des handicapés (p.282). C'est ainsi que l'école est concernée et utilisée comme agent d'intégration sociale des enfants handicapés (loi 1975 et Charte de Luxembourg, 1996), là même où elle organisait auparavant la ségrégation. C'est ainsi que la prise en compte de la difficulté scolaire se précise par la création des GAPP (Groupe d'aide psychopédagogique) puis des RASED (réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté à l'école, 1990).

L'ajustement des normes de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé, 1989) aux institutions françaises concernant le handicap mental, et la fermeture des classes d'adaptation (1983) et des classes de perfectionnement (1991) ont pour effet l'introduction de nouveaux profils d'élèves dans les classes.

■ **L'école dite inclusive**

La scolarisation obligatoire des élèves en situation de handicap (2005) soutient que tout enfant handicapé est de droit un élève. Que celui-ci est obligatoirement scolarisé entre six et seize ans. En cela, « *on peut dire que l'élève handicapé est élève avant d'être handicapé et qu'il est donc un élève comme les autres* » (ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Actuellement et de plus en plus souvent sur le terrain, les enseignants sont confrontés à un public pour lequel ils sont tenus d'adopter une pédagogie inclusive, c'est-à-dire centrée sur les BEP. En conséquence, l'obligation de prendre en compte les différences des élèves dans une dynamique d'inclusion scolaire impose au système scolaire et à ses acteurs des changements notables. Un propos que corrobore Fournier (2005, p.26) qui considère qu'« *à une diversité croissante des origines sociales et culturelles des élèves, sont venues s'ajouter de nouvelles pratiques sociales. Dans les familles et dans l'ensemble de la société, les modes de fonctionnement autoritaires et directifs s'effacent pour laisser la place à l'autonomie et la négociation, dans le respect de la personnalité de chacun* ».

Par ailleurs, les nouveaux contenus d'enseignement, les évaluations et des nouveaux dispositifs (aide personnalisée, équipes éducatives) obligent à rechercher et à proposer des réponses aux besoins spécifiques des élèves. L'école définirait par là un nouveau paradigme où l'enfant, pris dans un processus inclusif, serait considéré dans sa complétude, c'est-à-dire accueilli et accompagné avec ses difficultés cognitives, ses problèmes affectifs, son origine socioculturelle et son éventuel handicap.

En témoigne le référentiel de compétences des enseignants et personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs, au service de la réussite de tous les élèves (BO, 25 juillet 2013) qui stipule, notamment, de « connaître les élèves et les processus d'apprentissage », également de « prendre en compte la diversité des élèves ». Plus spécifiquement, pour les professeurs considérés comme « praticiens experts des apprentissages », pour qui il s'agit de « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissages et des besoins de chacun (...) d'adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Mais aussi l'obligation pour les enseignants de « *prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances* ».

2. Les registres de justifications

Notre lecture historicisante de la législation scolaire nous donne un aperçu de plusieurs phases distinctes. Placés devant la difficulté d'interpréter ces changements, nous avons fait appel aux *registres de justifications* de Boltanski et Thévenot (1991). Ceux-ci permettent selon Derouet (1988, p.61-71) de situer les évolutions et les changements « *en les caractérisant dans les termes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le modèle [ou logique] civique, le modèle domestique et le modèle industriel* », également logique de l'opinion, de l'inspiration et marchande. Ainsi pour être totalement justifié, un bon professeur doit être à la fois : « un magistrat » (application de règles) ; « un père aimant » (relation humaine individuelle auprès de chacun) ; « un expert performant » (techniques pédagogiques, efficacité, évaluation) ; « un artiste inspiré » (motivante, captivante) (Derouet, 1988, p.62).

Car il s'agit bien pour nous de parvenir à déterminer des compétences pour les enseignants placés face à des élèves présentant des difficultés inédites ou singulières. Et par là, de comprendre comment ces compétences sont agencées, insérées et manifestées dans les pratiques et représentations enseignantes.

À noter que pour chacune des logiques (ou mondes) un état de grandeur se manifeste par les qualités et les valeurs, et fonde la dignité de la personne. À l'opposé, un état de petit pointe les limites voire la déchéance. Par exemple, dans la logique domestique, la grandeur (être bien élevé) est à l'inverse de l'état de petit (le laisser-aller). De plus, ce qui apparaît *grand* dans un monde peut être *petit* dans un autre.

■ La logique civique

Au début de l'école obligatoire, les savoirs de l'école sont des *savoirs généraux*, formels et abstraits qui, en dépit de leur respectabilité, n'ont peu ou rien à voir avec les pratiques et les objets du quotidien. Derouet (1988) parle à ce propos de *désingularisation* de la vie concrète. Or, ce modèle civique repose sur un principe de justification de la sélection scolaire. À savoir que « *le but de l'école est de libérer les hommes (...) du joug des préjugés familiaux et des servitudes sociales (...) accepter de se désingulariser, se défaire de son patois. De même, rendre hommage à la connaissance universelle accumulée par les âges précédents* (p.64) ». Le modèle civique libérerait ainsi l'homme des contraintes de la naissance et de la richesse. Ajoutons que ce modèle de démocratisation, de type méritocratique, a constitué *la foi* profonde de la profession enseignante jusqu'aux années soixante (Lelièvre, 1985).

Dans les années 1960, cette conception est contestée. Deux raisons à cela : la sociologie met en évidence la vanité de cette prétention de détacher les individus, de leur famille, de leur milieu et de leur origine sociale ; par ailleurs, l'occultation et le non-dépassement des inégalités d'origine des élèves sont tels que cette école libératrice fonctionne finalement comme une école de la reproduction (Bourdieu, 1970).

Le fait suivant permet de situer ce basculement vers un autre modèle. Le Général de Gaulle, alors président de la République « *estime que les intérêts supérieurs de la nation sont en jeu ; et qu'il est donc de la responsabilité de l'État de mettre en œuvre une orientation sélective d'État, exercée par l'État* » (Lelièvre & Nique, 1995), orientation qui doit être confiée à une autorité soustraite des pressions des parents. Son Premier ministre, Georges Pompidou et le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet ne sont en rien favorables à cette prise de position. Georges Pompidou ne voyait pas « *la nécessité de faire violence à son profond libéralisme : le sort des enfants est l'affaire des familles... et des enfants eux-mêmes* » (p.68). Une considération qui nous amène au *modèle domestique*.

■ **La logique domestique**

Dans les années 70, l'aporie du modèle civique a donné une nouvelle vigueur à une conception domestique de l'école et de la fonction enseignante. Dans ce modèle, dont un des représentants est Edmond Demolins⁷, l'établissement scolaire et la classe sont conçus sur un modèle familial. L'enseignant se comporte comme un père, ou une mère, pour ses élèves.

De l'application impersonnelle de règles générales, les enseignants en arrivent à *la connaissance personnelle* des individus. Dans ce modèle, l'accueil de tous les élèves correspond à la louable prise en considération du sujet élève avec des difficultés individuelles. La pédagogie consiste alors à compenser, par des relations affectives privilégiées et personnalisées, des manques préalablement repérés. Le modèle domestique sera largement utilisé par l'École nouvelle à partir des années soixante-dix en opposition à la froideur du modèle civique. La conception domestique recherche une continuité entre des savoirs du quotidien et ceux de l'école. Intérêt, motivation, goût d'apprendre et de travailler se fondent dorénavant sur des considérations issues du quotidien. Les apprentissages sont interdisciplinaires : activités d'éveil, textes libres, étude du milieu... L'identité de l'enseignant se construit dans une relation affective avec un groupe d'enfants et, au plan scientifique, sur des connaissances plus larges qu'approfondies. Parallèlement, l'intégration sociale des personnes handicapées se dessine pas à pas.

■ **La logique industrielle**

Depuis les années 80, la « loi d'orientation sur l'éducation » et plus tard encore la « loi Jospin » marquent une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en plaçant désormais l'élève « au centre du système » (1989, Loi du 10 juillet).

Pour Derouet (1988), la professionnalisation enseignante correspond à « une montée générale du modèle industriel en éducation ». L'auteur précise que « *si les établissements scolaires sont de plus en plus vus comme des entreprises, il est naturel que les enseignants soient considérés comme des techniciens, experts en techniques pédagogiques* » (p.67) notamment avec le développement de l'informatique, qui rend visible, instrumente. Ce modèle basé sur l'efficacité, la compétence et la performance se décline sur deux dimensions. L'une institutionnelle (projet d'établissement, projet éducatif) et l'autre professionnelle (compétences, portfolio). Ce modèle se déploie selon une logique de résultat et une obligation d'évaluation aux niveaux locaux, nationaux et internationaux. Dans leur ouvrage *L'obligation de résultats en éducation* (2004), Lesard et Meirieu parlent d'« *un véritable choc pour un milieu scolaire traditionnellement réfractaire à l'évaluation et à la reddition de comptes* » (4^{ème} de couverture).

■ **Coexistence actuelle de plusieurs logiques**

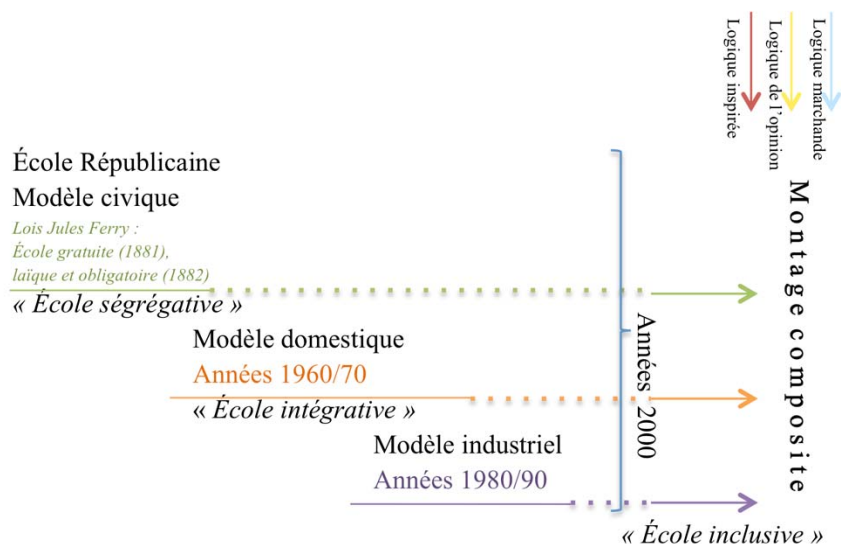
Depuis 2005, une nouvelle donne s'inscrit finalement dans le paysage de la classe ordinaire, celle de *l'inclusion* des enfants *extra*-ordinaires. Ils sont en situation de handicap, EIP (enfants intellectuellement précoces), primo arrivants ou enfants en grande difficulté.

Or, au sujet du système éducatif français, le rapport de la Cour des comptes (2010) dénonce clairement que « *le système éducatif français est ainsi traversé de contradictions, dont celle, fondamentale, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves, et une vision plus globale, orientée vers la réussite de l'ensemble des élèves.* » Une situation qui crée « *des tensions non résolues dans la gestion du système scolaire qui oscille entre le développement de filières ou de dispositifs spécifiques et le maintien d'une organisation fondée principalement sur la transmission de connaissances à un ensemble indifférencié d'élèves* » (Cours des comptes, 2010).

⁷ Edmond Demolins (1852-1907) est un pédagogue français, fondateur de l'école des Roches.

Il apparaît ainsi que le système scolaire français est passé d'un modèle civique, à un modèle domestique puis à un modèle industriel pour désormais s'inscrire dans un monde où coexistent les *logiques civique, domestique et industrielle*, mais également les *logiques marchande, inspirée et de l'opinion* (cf. schéma 1.). Ces logiques au demeurant contradictoires s'imposent de fait et induisent de la part des enseignants qu'ils développent des compétences professionnelles à chaque fois précises et spécifiques.

Schéma 1 - Les trois types d'école vers un montage composite



3. Évolutions des politiques éducatives

En nous basant sur l'affirmation de Dubet, en 2007, selon laquelle chaque système scolaire porte en lui la prégnance de l'histoire, notre approche a permis, en effet, de mieux appréhender les étapes et les grandes lignes des textes de loi. Elles témoignent de la prise en compte des différences au sein de l'école primaire.

Pour résumer, nous avons retracé cette évolution séculaire, en particulier à travers les changements sémantiques de la désignation des élèves, à partir des notions d'anormalité-arriération et d'inadaptation jusqu'à la notion de handicap, désignation qui structure les représentations des enseignants concernant leurs élèves.

C'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés, par vagues successives d'inadaptations et de réajustements, que l'institution scolaire, à travers ses acteurs, a développé une meilleure compréhension du décalage entre idéaux d'une école républicaine (égalité des chances) et prise en compte des élèves différents.

Sur le terrain, l'école invente des solutions et forge des outils pour remédier au problème de l'éducation des élèves différents. Ainsi, de cette exploration chronologique des textes de loi et de l'historique de la prise en compte des différences entre les élèves, ressortent trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : l'école dite ségrégative, l'école dite intégrative et l'école dite inclusive.

Ainsi, notre investigation théorique nous a permis de repérer différentes logiques autrement désignées par Boltanski et Thévenot (1991) en tant que mondes de référence : monde de

l'inspiration, monde domestique, monde de l'opinion, monde civique, monde marchand et le monde industriel. Logiques ou mondes qui traduisent des modèles spécifiques d'action. Rapportés au système scolaire, nous pouvions dès lors établir une correspondance entre les trois « types » d'école : *ségrégatif*, *intégratif* et *inclusif*, repérés historiquement, et les trois « modèles » d'école, *civique*, *domestique* et *industrielle* (Derouet, 1988).

La nouvelle professionnalité enseignante qui se développe actuellement, relativement inédite, du fait des situations (au sens de Thomas, 1928 ; Bertaux, 1976 ; Boltanski & Thévenot, 1981 ; Bergson, 1967 ; Mialaret, 1976) générées par l'inclusion scolaire, situations au sens où l'enseignant y prend part, et s'y engage, de telle manière qu'il les modifie et produit en retour des situations réelles nouvelles. Ces aspects nous ont amenés à chercher à savoir : *comment les enseignants du premier degré vivent, expriment et répondent en pratiques à la prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » et selon quelles logiques ?*

Nous avons par conséquent adopté une méthodologie permettant de rejoindre les praticiens au plus proche de leur vécu professionnel. Pour cela, nous avons eu recours aux récits de pratiques (Bertaux, 1976). Ces récits ont constitué la base de données que nous avons pu étudier grâce à une grille d'analyse sociologique nous permettant de relever les logiques en jeu (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Derouet, 1988) dans les situations d'inclusion.

■ **Concept de situation et situations d'inclusion**

Le concept de situation nous a intéressés pour comprendre les situations d'inclusion. À la base, nous retrouvons la définition de Thomas (1928), passée à la postérité « If men define situations as real, they are real in their consequences », « si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences »⁸. Par ailleurs, selon Boltanski et Thévenot (1991, p.163) la situation ne fait pas que regrouper ensemble et au même moment des personnes, mais elle les engage à travers des relations. Dans son essai sur la signification du comique, Bergson (1967) étend le sens de la situation à ce qu'elle peut revêtir de comique. Par exemple sur le thème du *voleur volé* la littérature moderne l'étend à d'autres variations (*l'arroseur arrosé*, *le dupeur dupé*, *le juge moralisé*...). Il s'agit toujours, au fond, poursuit Bergson « d'une inversion de rôles, et d'une situation qui se retourne contre celui qui la crée », ce qui provoque le rire. Enfin, Mialaret (1996, p.45) rappelle qu'une des caractéristiques « de la situation d'éducation est d'être essentiellement une situation humaine. »

Ainsi les définitions de la situation qui nous sont données par Thomas (1928), Boltanski et Thévenot (1991) et Mialaret (1996) nous ont permis de définir plus précisément ce que nous cherchions à montrer. Dans le contexte de la classe ordinaire, un enseignant vit des situations faites d'interactions entre lui-même et son milieu. La situation dans la classe ordinaire et en particulier la situation d'inclusion sont déterminées par un contexte sociohistorique (politiques éducatives) et l'engagement de l'enseignant qui y prend sa part. Nous pouvons ainsi considérer que dans la prise en compte des élèves différents, les enseignants vivent des situations réelles qu'elles soient imposées ou choisies, toujours réelles dans leurs conséquences. Cela revient à dire que la situation d'inclusion scolaire, situation récente, est réelle dans ses conséquences. Dans les situations vécues à l'intérieur d'un même espace, ici la classe ordinaire, se déploient différents mondes en rapport avec leurs cités de référence.

L'obligation de l'inclusion scolaire, en introduisant dans la classe ordinaire de nouveaux élèves, en grandes difficultés, produit de nouvelles situations et impacte plus largement le système scolaire. Il s'agit alors pour nous de savoir dans ce contexte comment ces modifications se retrouvent et sont éventuellement expliquées à travers des situations quotidiennes décrites par les enseignants.

⁸ Citée par BERTAUX (1976), p.54-55 dans *Histoires de vie ou Récits de pratiques*, la fameuse formule se trouve dans *The Child in America*. Cette formule est traduite par Bertaux comme étant « les situations que les êtres humains définissent comme réelles, sont réelles par leurs conséquences ». Cette formule dite « théorème de Thomas » se comprend aussi comme « si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles aussi dans leurs conséquences ». Une subtile différence existe entre les deux interprétations. La première laisse entendre un choix de la personne alors que l'autre pose davantage l'influence d'une condition extérieure.

Ainsi, pour savoir comment les enseignants de classes ordinaires, du premier degré, s'y prennent pour gérer ces situations nouvelles, nous avons déployé une méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976) auprès de quatre enseignantes en milieu urbain et rural, novice (CM2), expérimentées (GS et CP-CE1) et chevronnée (CE1). Au demeurant, nous savons que tout enseignant côtoie de fait des élèves à BEP dans son groupe-classe. À partir d'un dire sur un faire, les pratiques décrites obtenues nous ont alors servi de révélateurs de logiques professionnelles à l'œuvre. *In fine*, nous faisons ressortir une inflation des logiques domestiques qui entrent en tension permanente avec les logiques marchandes et industrielles.

4. Le cœur du travail enseignant lorsqu'il s'agit de prendre en compte les élèves à « BEP »

L'analyse des récits de pratiques fait apparaître plusieurs points saillants :

1 - Dans la sémantique utilisée pour parler des élèves en difficultés les mots employés par les enseignants renvoient une impression globale en termes de : difficile, difficultés, besoins, aide. Aucune enseignante n'emploie les termes « BEP ». Les problèmes de comportement sont ceux qui envahissent les enseignants. Par exemple, une enseignante témoigne *« il me faisait peur. Peur... je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait beaucoup (...) peur que ça éclate. Oui, peur que ça se passe mal. Oui, donc j'évitais la confrontation à chaque fois »*. Une autre précise *« je n'ai pas d'autorité, je ne me voyais pas faire acte d'autorité avec lui, étonnant, j'avais peur, j'avais peur »*.

2 - Des profils enseignants apparaissent. Pour les quatre enseignantes, nous avons relevé dans leur récit, une logique prédominante qui spécifie un « style » ou une logique d'action de l'enseignante. Par exemple, Aline porte l'accent sur l'aspect relationnel de la rencontre avec les élèves différents, aspect de l'ordre de la logique domestique. Dans ce profil d'action prédomine une logique domestique de type clinique, c'est-à-dire au plus proche du lien à l'élève en tant qu'enfant. Toujours pour Aline, ce profil l'amène à modérer l'influence du programme scolaire (logique industrielle) sur son action. Quant à Solène, autre exemple, elle structure ses interventions suivant une logique industrielle, caractérisée par l'efficacité, la logique domestique apparaissant de manière amoindrie, comme support d'un questionnement sur sa pratique.

3 - Les quatre enseignantes qui prennent en compte la difficulté de l'élève considèrent chaque élève au cas par cas. Placées au cœur de situations à chaque fois uniques, ces enseignantes composent « au fur et à mesure » et agissent de manière empirique. Pour traiter des situations souvent délicates, elles procèdent par tâtonnement et s'appuient sur leur propre expérience. Nous observons également, dans certaines situations, que l'état de petit (ne pas savoir faire, avoir peur de la situation, craindre le jugement) peut n'être que passager, transitoire et déboucher sur des stratégies d'adaptation aux difficultés, avec des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. L'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir.

4 - Quatre catégories de l'action ont émergé des récits de pratiques : le groupe-classe, les élèves différents, les professionnels et les parents. Ces quatre catégories permettent de mettre en avant plusieurs points importants qui étayaient la problématique de la prise en compte des élèves différents, et ce, suivant différentes dimensions temporelles et spatiales (dans la classe, sur la cour, en sport).

5 - Nous avons analysé les récits de pratiques suivant notre schéma : les pratiques décrites et les logiques en jeu. Cette analyse augmentée de la schématisation comme outil d'analyse nous a amenés aux conclusions suivantes.

■ **Quatre catégories de l'action**

Notre analyse de données issues des quatre récits de pratiques a permis de faire émerger quatre catégories : le *groupe-classe*, les *élèves différents*, les *professionnels* et les *parents*

Le groupe-classe s'impose avec sa dynamique propre. En premier lieu, ce n'est pas tant la prise en compte des élèves différents qui mobilise l'enseignant, mais plus fondamentalement l'entité « groupe », qui procède de la logique civique. Cette dimension groupale est omniprésente dans les pratiques enseignantes rapportées dans notre enquête. Tout ce que l'enseignant fait dans sa classe, se rapporte et se mesure à la dimension groupale. L'enseignante, garante de cette dynamique, consacre son attention et sa disponibilité au maintien de la cohésion du groupe. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle y parvient toujours du fait d'une différence d'instrumentation dans ce domaine entre les enseignants. La dimension du groupe-classe (logique civique) entre en tension permanente avec le devoir, pour l'enseignant, de « centration » sur l'élève différent (logique domestique), à des degrés distincts. Au quotidien, l'enseignant doit trouver un dosage, d'ordre psychosocial, entre le collectif et l'individuel.

En entrant dans le métier, le fait d'être sans formation préalable à la dynamique de groupe accentue la difficulté à conduire le groupe-classe vers la coopération. L'enseignant ne peut plus se considérer isolé de cette dynamique de groupe dès qu'il fait face au groupe-classe. Ni considérer non plus l'élève indépendamment de ce groupe en tant qu'entité dynamique favorisant ou entravant son accès aux apprentissages scolaires. L'enseignant est, de fait, partie intégrante du groupe-classe qui lui est confié. Plus encore, il en est l'agent principal pour orienter chacun de ses membres et l'inciter au progrès (scolaire, relationnel). En d'autres termes, la dynamique du groupe-classe est étroitement dépendante de la manière dont elle est appréhendée puis conduite par l'enseignant. La prégnance du rapport au groupe-classe dans l'enseignement, et la relation pédagogique nous font nous interroger fortement sur l'absence de formation initiale dans la formation des professeurs des écoles concernant la dynamique de groupe et ses enjeux.

Les élèves à « besoins éducatifs particuliers » (élèves différents) sont « présents » dans toutes les classes. Les quatre enseignantes du premier degré s'efforcent de faire face à la demande croissante d'aide aux élèves en difficultés. Pour les enseignantes interviewées, il n'y a pas de refus d'aider les élèves. Elles s'y engagent, mais en même temps témoignent de leur manque de formation ainsi que de l'insuffisance de temps à consacrer aux élèves différents dont certains sont laissés pour compte. La logique domestique se déploie dans son *état de grand* qui consiste à chercher des réponses, à se concentrer à aider les élèves. L'*état de petit* est également présent, à travers le fait de ne pas toujours pouvoir accorder plus de disponibilité à des élèves qui en auraient pourtant besoin. De fait, l'inclusion peut avoir ses limites.

Des constats critiques partagés par d'autres chercheurs ou auteurs (Galasso-Chaudet, 2013, p.98-100) qui parlent d'inclusion « en trompe-l'œil » (Le Capitaine, 2010), de « contradiction » (Cormier, 2005), de « forçage intégratif » et de « normalisation » (Poulain, 2007), d'« accroissement des écarts » (Bautier, 2007) et de « stigmatisation de l'élève » (Pouriau, 2011). Lescouarch (2007), quant à lui, reconnaît dans la loi de 2005 un indéniable progrès dans l'évolution de mentalités. Néanmoins, il affirme que l'inclusion « est problématique dans le champ des pratiques réelles, car la dimension pédagogique concrète de cette évolution reste pour l'instant peu explorée ». L'auteur s'inquiète du fait qu'il ne suffit pas de « décréter l'inclusion ». La polyvalence et la compétence de l'enseignant généraliste ne sont que postulées. Pour lui, le risque est grand d'un maintien des « pratiques actuelles conduisant de fait ces enfants [en situation de handicap] à une situation de fragilité accrue au nom de leur bien — être ». L'inclusion systématique est une réponse trop simple à une situation complexe. Le milieu, en effet, qui accueille un enfant en grandes difficultés exerce en réalité une pression de conformité sur un sujet fragilisé par son handicap, laquelle peut être vécue comme violente. Benoît (2012) accorde à l'éducation spécialisée « une réelle avance sur l'éducation scolaire » (2012, p. 72). Selon lui, il s'agit de « mutualiser » les compétences, ce qui suppose un transfert des ressources spécialisées des agents spécialisés, auprès des enseignants dans la classe ordinaire.

La forte prescription d'individualisation de l'aide aux élèves à travers l'inclusion scolaire implique des changements profonds à différents niveaux du métier enseignant (pédagogie, didactique, animation de groupe). L'enseignant n'est, potentiellement, plus seul comme professionnel dans sa classe. Par exemple, une notification MDPH va positionner un(e) AVS (auxiliaire de vie scolaire) dans la classe auprès d'un élève, à temps partiel voire à temps plein.

L'aide aux élèves différents se structure dans une temporalité particulière : elle s'anticipe et s'effectue sur des temps repérés, formels ou de manière spontanée. Une attitude réflexive s'observe chez les enseignantes concernées.

Les problèmes de comportements d'élèves débordants et répétitifs déconcertent et « envahissent » les enseignantes. Dans les récits de pratiques, cela se mesure quantitativement par la proportion de paroles consacrées à ces situations anxiogènes et qualitativement, par l'intensité émotionnelle décrite en termes de « peur », d'« horreur » et de « solitude ». Face à ces perturbations relatives aux problèmes de comportements, les enseignantes réagissent à des niveaux différents : au niveau spatial (« où le mettre ? »), au niveau sonore (« il parle tout le temps »), aux niveaux physique et temporel (« il a besoin de l'adulte, physiquement, tout le temps »), au niveau groupal (« il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe ») et au niveau émotionnel (« j'avais peur »). Au niveau institutionnel, la violence d'élèves interpelle la capacité à gérer ces situations problématiques dans le cadre d'un établissement. Les enseignantes et plus largement les écoles s'interrogent sur leur capacité à intégrer un élève atypique et violent, au risque de la désintégration d'un groupe-classe et de troubles dans l'établissement, à la cantine, en cour de récréation, dans les couloirs, à l'étude... et finalement de la non « écoute » du symptôme ou de la pathologie de l'élève concerné.

Les professionnels : la relation aux collègues se décline principalement suivant trois niveaux.

Dans une proximité : les enseignantes recourent à leurs collègues, au fur et à mesure de la gestion d'événements inhabituels et répétitifs dans la gêne occasionnée. Les situations étudiées montrent que ce recours est de l'ordre de la logique industrielle (atteindre des objectifs) au service des logiques civique (gérer le groupe-classe) et domestique (éviter le débordement de l'élève ou/et la « saturation »).

Dans une collégialité et un partenariat : à travers les réunions de travail pluriprofessionnelles, la logique industrielle est motrice (directives, organisation) et induit en retour la logique domestique à travers un investissement conséquent.

Dans une solidarité : le recours aux collègues et la solidarité sont vecteurs d'apaisement, mais *a contrario* augmente un sentiment de solitude quand ils font défaut. Dans ces deux cas, la relation aux collègues concerne la logique de l'opinion dans sa grandeur ou son état de petit. Positivement, « il y a du soutien... [on ne sent] pas de jugement » (Aline) et à l'opposé, il est question de « grand sentiment de solitude » et de jugement de soi par une directrice (Téa).

Les parents d'élèves : pour la prise en compte des élèves différents, les parents sont des interlocuteurs importants. Les rencontres entre les parents et les enseignants s'effectuent suivant différentes modalités. Soit l'enseignant provoque un rendez-vous pour échanger à propos de l'enfant, soit les parents demandent un rendez-vous. Par ailleurs, l'enseignant qui a besoin de comprendre et de situer son aide auprès de l'enfant, est amené à s'intéresser à la sphère privée (sa famille, sa santé, etc.), ce qui l'expose aux réactions diverses des parents allant de la coopération au changement d'école pour l'enfant.

Ainsi, l'analyse des situations rapportées montre des actions qui mobilisent quatre catégories de protagonistes face à l'enseignant : le groupe-classe, les élèves à « besoins éducatifs particuliers », les autres professionnels et les parents. Ces actions se caractérisent par des logiques qui peuvent être soit complémentaires, interdépendantes ou en tension, s'agglomérant en montages composites et portant à la fois la marque des élèves, des enseignants et des groupes-classes.

5. Les logiques en jeu dans la prise en compte des élèves à « BEP »

Nous nous sommes intéressés aux logiques en jeu dans les situations éducatives vécues avec les élèves différents. Nous avons analysé ces différentes logiques en jeu et en redonnons ici les aspects les plus significatifs.

Pour les logiques en jeu, dans les pratiques enseignantes, chacune des logiques d'action se manifeste de façon plus ou moins accentuée, comme nous l'avons montré, et est ensuite déclinée suivant un versant pédagogique.

La logique de l'inspiration

passé relativement inaperçue, car elle apparaît peu fréquemment et seulement à travers des détails. De plus, elle ne se manifeste jamais seule, mais *en soutien* ou *en lien* avec d'autres logiques (domestique, industrielle et civique). Sur le plan des pratiques pédagogiques, cette logique correspond à une dimension créative, individuelle ou d'ouverture aux autres en fonction de ce que l'enseignant apporte aux élèves.

La logique domestique

est, en revanche, omniprésente dans les récits des enseignants. Selon Boltanski et Thévenot (1991), le monde domestique est basé sur des relations de confiance, de bienveillance. Dans ce monde, tout en respectant une hiérarchie, les relations entre les êtres se caractérisent par des *relations personnelles*. Chacun est connu *en personne*. L'éducation occupe une place importante dont la finalité est de façonner « l'homme bien élevé ». Elle apparaît systématiquement dans les montages composites (*en complémentarité, en tension*) et se déploie suivant dix directions ou branches (cf. schéma 2). Cinq branches se rapportent à l'analyse de la catégorie des élèves différents sur des versants *pédagogique, handicap, psychologique, médical et sociofamilial*. Cinq autres branches se rajoutent, suite à l'analyse des catégories des professionnels et des parents, qui concernent des aspects : *réflexif, communicationnel, hiérarchique, parental et éducatif*. La logique domestique correspond, en pratiques, à la centration de l'enseignant sur l'élève envisagé dans sa complétude. Cette centration oblige l'enseignant à prendre en compte et à assumer dans l'unité de son action l'aspect multidimensionnel (cognitif, affectif, socioculturel, familial, environnemental, conatif) de l'élève. Le schéma suivant permet de mesurer la prégnance de cette logique.

Schéma 2 - La logique domestique suivant dix branches



La logique domestique se déploie sur dix versants, ces versants étant à entendre comme indicateurs d'une dynamique d'action en contexte d'école inclusive. Ces indicateurs dessinent dans ce contexte les contours d'une professionnalité enseignante effective. Dans les modalités d'action de la logique domestique, il est intéressant de souligner ici de la part des enseignantes une pluralité des références à des champs disciplinaires : médical, sociofamilial, psychologique, pédagogique... L'enseignant s'en servant pour comprendre et ajuster ses pratiques.

L'inflation de la logique domestique est directement liée, selon nous, à la complexité et diversification des tâches mobilisées autour du public élève désigné, ce qui produit un impact direct et visible sur la charge de travail des enseignantes en termes de temps, de dispositifs. La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » impose en effet, une gestion plus difficile de la classe ce qui suppose de disposer de compétences très diverses, dont des compétences émotionnelles et relationnelles se rapportant étroitement à la psychologie, par exemple, en tant que connaissance de l'autre à travers son développement, connaissance de la construction de son identité personnelle et connaissance de soi en tant que professionnel avec une histoire propre incluant l'expérience (ou la notion) de transfert et de contre-transfert. Ainsi, à propos des nouveaux enseignants en France, Rayou et Van Zanten (2004, cités par Christian Maroy, 2005, p.14) confirment nos résultats lorsqu'ils indiquent que « *Les routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages* ».

La logique de l'opinion

est présente dans l'expérience des enseignantes lorsqu'elles sont confrontées à des situations éprouvantes (élèves ou classes difficiles). Dans ces situations, les enseignantes ont des réactions de méfiance et vivent un trouble fort et durable, avec des variations. Elles redoutent ou expérimentent de la part de leurs collègues directes (voire des supérieurs) des jugements négatifs ou interprétés comme tels et éprouvent un sentiment de solitude. L'absence de tels jugements, à l'inverse, apporte de l'apaisement.

La logique civique

l'enseignant est constamment responsable d'un groupe-classe dont il a la charge. Or, dans l'ordre des logiques étudiées, la dimension groupale relève de la logique civique. Le groupe-classe apparaît comme un collectif qui « fait corps » et dont la logique civique entre en tension permanente avec les autres logiques et plus précisément, avec la logique domestique. Dans ce cas, plusieurs fois relevé, un dilemme quotidien est vécu par les enseignantes pour lesquelles il s'agit de : « *s'occuper* » spécifiquement d'un élève tout en devant simultanément gérer le groupe-classe. Le dilemme s'amplifie d'autant plus que le groupe-classe est lui aussi « *difficile* ».

La logique marchande

se comprend à travers les récits de pratiques aux niveaux local et national. Localement, dans la vie de l'école, la logique marchande est visible à travers la recherche de fonds. De manière plus large, les conditions de travail des enseignants sont liées aux effectifs d'élèves, au souci de mettre en place une pédagogie différenciée et dépendent donc directement des conditions matérielles et budgétaires pour réaliser ce travail qualitatif.

La logique industrielle

les textes officiels et les programmes imposent aux pratiques des enseignants des orientations de l'ordre de la logique industrielle : programmes, objectifs, évaluations, productions, apprentissages. Sur le plan pédagogique, l'efficacité recherchée, par les enseignantes pour accompagner et former les élèves dans cette logique, inclut la dimension de l'erreur dans les apprentissages scolaires. Dès lors, les enseignantes interrogées structurent différemment les stratégies et les phases de ces mêmes apprentissages.

Dans l'ensemble des situations scolaires abordées, ces logiques se déploient chacune sur un versant *pédagogique* qui se manifeste, selon la terminologie de Boltanski et Thévenot (1991), à l'état de grandeur. La dimension pédagogique des enseignantes constitue ici la grandeur de chacune des logiques qu'elles soient prises indépendamment ou agencées en montage composite.

Au-delà de la distinction de chacune des six logiques d'action et de leur grandeur pédagogique, nous avons étudié les rapports de ces logiques dans les pratiques enseignantes conçues comme montages composites. Nous sommes parvenus à déterminer huit montages composites en fonction des modalités d'actions rencontrées chez les enseignantes interviewées. Deux ensembles de montages composites ont pu ainsi être déduits. Pour le premier ensemble (E), les montages composites se caractérisent par des combinaisons de logiques qui ont des rapports *complémentaires*. Pour le second ensemble (E'), les montages composites regroupent des logiques *en tension*.

D'une part, dans chaque montage composite, ce n'est pas la présence particulière d'une logique qui détermine le montage, ni leur nombre, mais un type de rapport entre les logiques présentes. Ces montages composites permettent de considérer comment les actions éducatives peuvent être précisées à partir de structures sous-jacentes relevant de logiques d'action. Ces montages rendent plus intelligible l'action des enseignantes dans les situations éducatives habituelles ou inédites (enfants difficiles, différents).

D'autre part, les deux ensembles de montages composites *complémentaires* et *en tension* se caractérisent chacun par une temporalité différente suivant les situations allant de *l'urgence* au *long terme*.

Dans ces huit types de rapport découverts à partir des récits de pratiques, la logique domestique est omniprésente. Soit celle-ci vise à en *atteindre* une autre (industrielle), soit elle en *soutient* d'autres (opinion), ou *entre en tension* avec (civique et marchande), ou encore est *soutenue* par d'autres (inspiration).

■ **Prédominance de la logique domestique**

La logique domestique est donc toujours repérable, tout au long des récits des enseignantes s'engageant dans les « situations d'inclusion » prenant en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Nous pouvons affirmer ainsi que la logique domestique est *prééminente* dans le profil des enseignantes.
- Elle apparaît *systématiquement* dans les montages composites (*en complémentarité, en tension...*), en *simultanéité* avec d'autres logiques.
- Son déploiement se caractérise *suivant dix* branches ou *versants* pour lesquels nous avons défini un ordre de grandeur.
- Elle est marquée par une *temporalité* : *propre* à chaque situation, *interdépendante* des versants entre eux et des autres logiques.
- Elle touche au domaine du vivant où *il n'y a pas deux situations pareilles*, ce qui souligne par là, une transférabilité réduite due à l'imprévisibilité des situations.
- Elle entre *en tension* avec elle-même suivant ses différents versants et avec les autres logiques, principalement les logiques civique, marchande et industrielle.
- Elle est *accentuée* et amplifiée face à des situations limites, principalement les problèmes de comportement d'élèves liés ou non à un handicap.

La logique domestique, de par sa prégnance dans les pratiques enseignantes, concerne très sûrement un aspect impensé de la professionnalité des enseignants. Ce constat mériterait d'être mis à l'épreuve auprès de professeurs hommes pour vérifier si cette référence à la logique domestique relève ou non du genre.

Au terme de cette recherche, nous avons pu donner une définition pour chaque versant de la logique domestique.

6. Les rapports des logiques entre elles

À partir des quatre récits de pratiques menés, nous avons relevé des éléments saillants du discours des enseignantes qui montrent leur engagement dans des situations courantes, en contexte d'inclusion, engagement répertorié selon les six logiques de Boltanski et Thévenot (cf. Schéma 3 ci-après). Cette constellation donne à voir une inflation de la logique domestique dans les pratiques enseignantes.

■ Coexistence composite de plusieurs logiques

La schématisation de nos résultats met en exergue les manières dont les enseignantes interviewées disent qu'elles agissent et apporte une vision d'ensemble des pratiques professionnelles induites par de nouvelles situations scolaires, par un truchement d'ajustements, d'innovations, de recours à des ressources...

Dans le schéma 4 ci-après, qui recense les logiques en jeu dans les pratiques concrètes des quatre enseignantes, nous pouvons observer comment les six logiques s'agencent entre elles en complémentarité ou en tension.

Des rapports de logiques *en complémentarité* correspondent à des pratiques plus ou moins satisfaisantes et adaptées dans la réalité. Des rapports de logiques *en tension* se manifestent quant à eux sur le terrain par des oppositions de l'ordre de l'épreuve conduisant les professionnelles à la nécessité de trouver une issue :

- a) notamment par la recherche d'un compromis (Boltanski & Thévenot, 1981 ; Barel, 1989) entre plusieurs éléments extérieurs de tension (exemple : faire au mieux, « à la louche ») ;
- b) par un compromis intériorisé (exemple, Aline qui s'autorise à « oublier le programme » pour tenir compte des enfants « sinon, c'est la guerre toute la journée ») ;
- c) une sortie de l'épreuve par un renoncement à s'engager (retrait de la pratique lorsque l'enseignante, en classe de CP, déclare « l'on n'a pas les moyens de les aider plus. Il y a plein de choses à faire pour eux, maintenant on ne peut pas, quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls »).

Pour chaque logique d'action nous avons pu montrer que les pratiques se rapportant à l'activité proprement pédagogique en constituaient sa grandeur, c'est-à-dire, selon Boltanski et Thévenot, l'atteinte d'un haut niveau de potentialité d'agir. Au demeurant, les logiques déployées ne peuvent en aucun cas faire oublier ni le sujet, ni le professionnel et par voie de conséquence le risque encouru d'une éventuelle souffrance (De Gaulejac, 2009) lorsque le professionnel se sent démuni.

Schéma 3 - Prédominance de la logique domestique

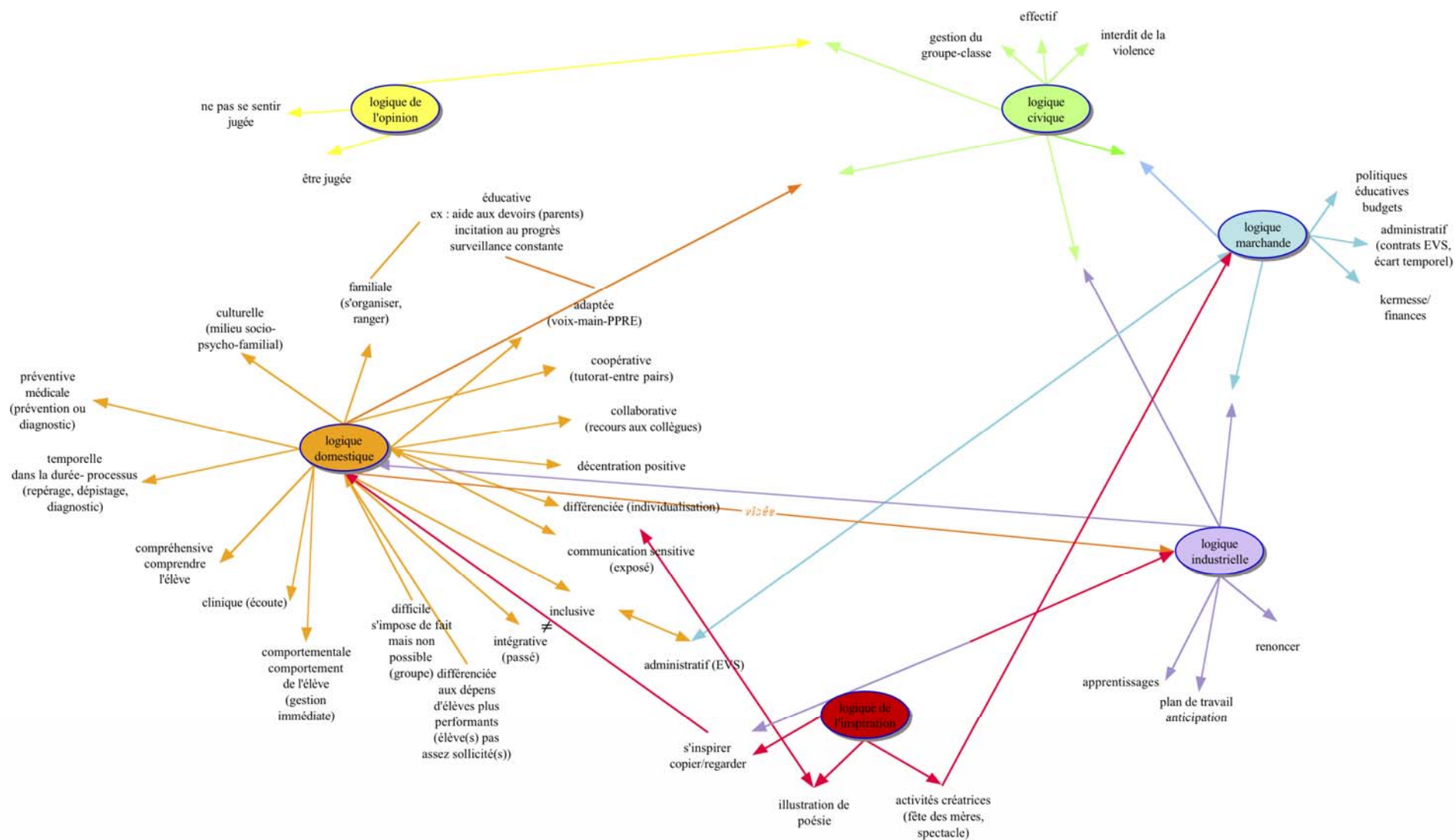
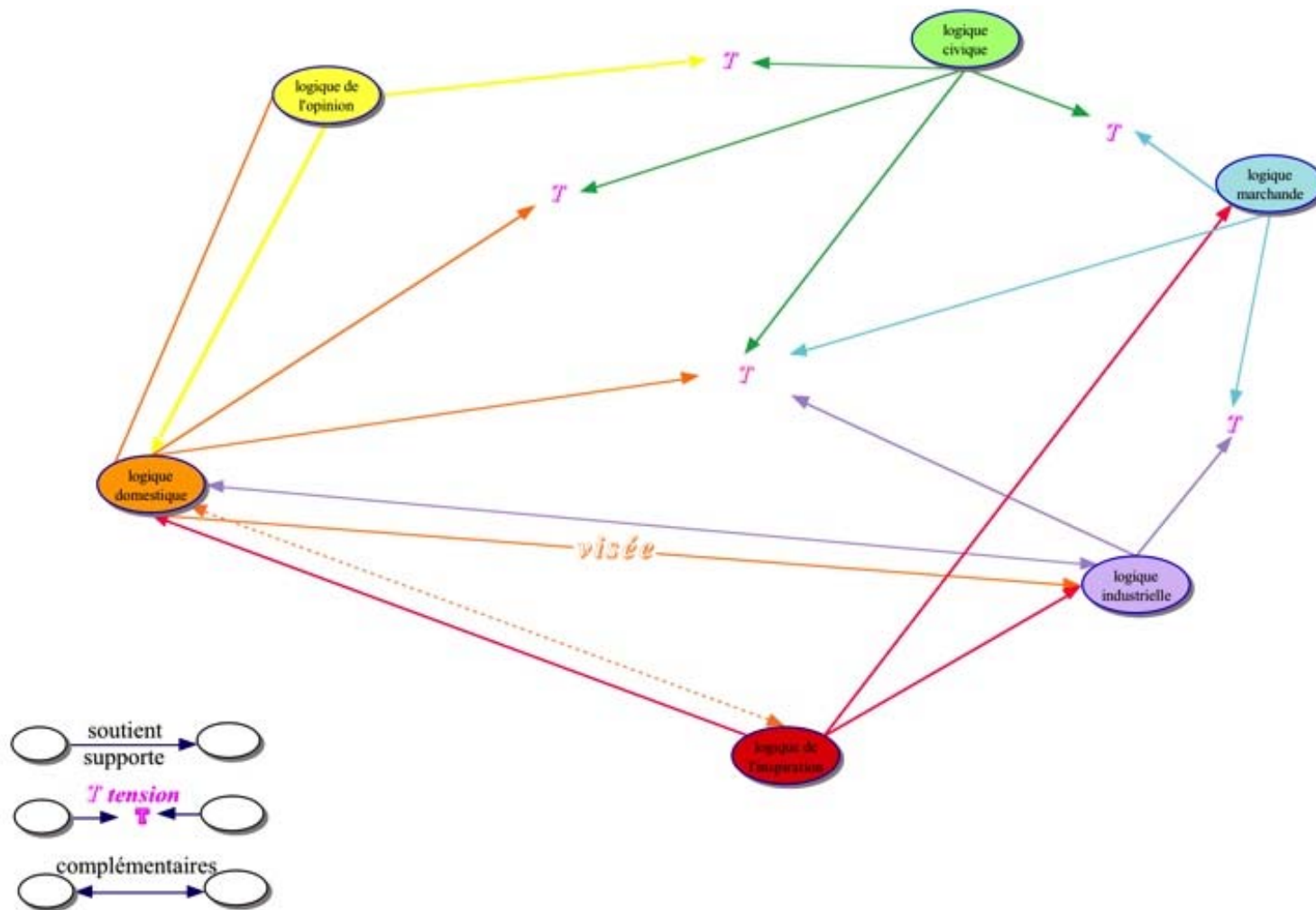


Schéma 4 - Proximité et coexistence des logiques



Conclusion

Tout enseignant accueille possiblement un ou plusieurs élèves avec des BEP. Notre recherche a été menée à un niveau microsocial. Les résultats sont obtenus à partir d'un échantillon réduit lequel mériterait d'être étendu pour produire des résultats qualitatifs en quantité. Nous avons découvert une inflation de la logique domestique qui caractérise le déploiement d'une pratique enseignante face à l'inclusion. Cette logique se décline sur des axes psycho-médico-sociopédagogiques, ce qui pose finalement la question de la professionnalité des enseignants habituellement fondée sur les apprentissages scolaires. La logique domestique se précise comme étant le recours principal pour étayer les pratiques enseignantes tandis qu'elle ne fait l'objet d'aucune formation spécifique.

Même si on constate, de la part des universités et des centres de formation, le souci de former les enseignants à ces nouveaux publics, les professionnels sont le plus souvent démunis face aux situations compliquées qu'ils doivent gérer. Dans ce contexte, où chaque situation d'enfant est différente et les problématiques singulières, les enseignants sont placés face à une hétérogénéité aiguisée à son paroxysme. En pleine mouvance du « tout inclusif », la prise en compte des élèves différents mobilise fortement les enseignants. Il est alors révélateur de constater que l'expression « besoins éducatifs particuliers » issue de *Special Needs Education* (SNE) à partir de laquelle est transposée l'inclusion en France, est une terminologie anglo-saxonne et non un concept opératoire pour penser les pratiques des enseignants. Elle correspond en effet à un moment historique au Royaume-Uni (rapport Warnock de 1978¹ et loi sur l'éducation de 1981) où l'éducation spécialisée a été réimplantée à l'intérieur des écoles et des collèges ordinaires. Or, c'est précisément du Royaume-Uni, au milieu des années 2000, que fait jour un constat critique de ces dispositifs d'inclusion. Ainsi, Félicity Armstrong (2006) souligne que le terme BEP est « demeuré assez flou ». Par ailleurs, on assiste aujourd'hui, selon Mazereau (2008, p.283), « *au retrait de certains établissements par rapport à la politique inclusive lié à l'attribution de ressources en fonction du résultat des élèves* ». En effet, d'après Chauvière (2000, p.120) après 1981, les écoles devaient accueillir des « *élèves considérés comme perturbants* » pour obtenir des financements.

Tout en rappelant les limites de l'échantillonnage (quatre récits de pratiques), notre recherche montre l'implication réelle des enseignants mais aussi leur inconfort, leur frustration voire leur souffrance. Les différences liées aux difficultés, au handicap, à la douance (déficience, surefficience) quand elles sont exacerbées et répétitives, précipitent les enseignants dans un embarras lié au manque de temps et à l'équation difficile de la prise en compte simultanée de l'individu et du groupe-classe. Pour ce qui concerne les problèmes de comportements, il en découle pour les professionnels concernés, un état émotionnel qui confine à la peur. La prise en compte des élèves différents s'effectuant au cas par cas, chaque « cas » impose, en effet, une « rencontre » humaine avec un sujet, sa problématique et son environnement.

La tension contradictoire qui existe en France entre, d'une part les attendus et prescriptions légales en matière de politique d'inclusion scolaire, et d'autre part la réalité vécue de la prise en compte des élèves différents et en difficulté, compte tenu du fait que les professionnels s'en accommodent sur un mode principalement domestique sans pour autant pouvoir puiser dans leur formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, constitue une dynamique qui relève de *l'injonction paradoxale* (cf. *double bind*, Bateson, 1956). Cependant, la souffrance vécue due à ce contexte tendu ne concerne pas seulement potentiellement les professionnels, mais risque aussi, au final, d'induire de la souffrance pour l'enfant à inclure, là où une inclusion ponctuelle et au cas par cas était auparavant réalisée et aurait pu être simplement amplifiée. De cette manière, l'inclusion s'apparenterait pour certains des élèves porteurs de handicap (spécifiques, retards mentaux, troubles aigus du comportement) à un forçage, les obligeant aussi à se

¹ Le titre du rapport est *Special educational needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.

comparer à l'aune d'une normalité pourtant inaccessible, les amenant à se référer constamment à leur irréductible différence, tandis que le discours social, dans un déni de réalité, prétendrait le contraire. Souffrance également découlant de professionnels qui affrontent ces mutations sans préparation aucune. Le débat devient plus vif à considérer les parents et familles d'enfants handicapés qui, en plus de devoir effectuer un douloureux travail de prise de recul concernant la différence de leur enfant, peuvent se trouver maintenus dans l'illusion de l'enfant « normal », « comme » les autres, sans problème.

Nous pensons par conséquent que le praticien doit s'outiller et développer de nouvelles compétences pour lui-même, au bénéfice de l'élève concerné et du groupe-classe. Ce d'autant qu'il n'existe pas (heureusement, pourrions-nous dire), de phénotype spécifique ou comportemental d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. L'enseignant est donc fortement encouragé à continuer à se former afin de s'adapter assez fréquemment à des cas particuliers qui se présentent à lui.

Si nous avons montré des impasses, nous avons aussi valorisé les ingéniosités développées par les professionnelles, parfois à leur insu, dans leur action pour parvenir à faire grandir les élèves qui leur sont confiés. Notre démarche montre en elle-même, par le travail de réflexivité qu'elle permet, un chemin possible pour aider les enseignants à augmenter leurs capacités pédagogiques et relationnelles, dans une société qui le nécessite plus qu'auparavant. Nous avons aussi souligné que l'état de petit dans les pratiques enseignantes peut n'être que passager, transitoire et déboucher sur des stratégies d'adaptations aux difficultés, comportant des trouvailles qui offrent de nouvelles potentialités, de nouvelles issues. De la sorte, l'état de petit sous-tend possiblement, à sa manière, des aspects de grandeur à venir.

Références bibliographiques

BATESON G. *et al.* (1956), *Toward a theory of schizophrenia-Vers une théorie de la schizophrénie*, Étude présentée en 1956, *Behavioral Science*, volume 1, p.251-264.

BERGSON H. (1967), *Le rire. Essai sur la signification du comique*, Paris, Presses Universitaires de France.

BERTAUX D. (1976), « Histoires de vies - ou récits de pratiques. Méthodologie de l'approche biographique en Sociologie », *Convention C.O.R.D.E.S., n°23*, 1971, Rapport final, Tome I.

BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

COUR DES COMPTES (mai 2010), « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves », Rapport public thématique, consulté le 6 déc.-12 <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite>.

DEROQUET J.-L. (1988), « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », *Éducation permanente. La formation continue des enseignants*, n°96, octobre 1988, p.61-71.

GALASSO-CHAUDET N. (2013), *Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »*, Thèse de doctorat, Universités de Nantes, Angers et Le Mans - UCO, Angers. Directeur de thèse : Bertrand BERGIER. Co-directeur : Michel FABRE.

LESSARD C. & MEIRIEU P. (2004), *L'obligation de résultats en éducation*. Laboratoire de recherche *Innovation-Formation-Éducation LIF*, Québec, PUL / Paris, De Boeck.

LIVOIR-PETERSEN M.-F. (2008), « Quand le partage émotionnel ne peut faciliter le développement du bébé », *Les bébés à risque autistique*, P. Delion (dir.), Toulouse, Érès, 2^e édition, p.79-109.

MAROY C. (2005), « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42, juillet 2005 et Vidéo (2013),

<http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation/manifestations-scientifiques/colloque-inaugural/videos/thematique-1-evolution-de-la-professionnalite-enseignante>

ROCA J. (1992), *De la ségrégation à l'intégration*, Evry, CTNERHI.

Table des sigles

AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire
BEP	Besoins Éducatifs Particuliers
CM2	Cours Moyen deuxième année
ESEN	École Supérieure de l'Éducation Nationale
GAPP	Groupe d'aide psychopédagogique
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
OMS	Organisation mondiale de la Santé
RASED	Réseaux d'Aide Spécialisée aux Enfants en Difficulté

Langage et construction de règles en jeux collectifs

Florence Darnis & Lucile Lafont¹

Résumé

Cette recherche collaborative se situe dans une perspective socioconstructiviste de la didactique des sports collectifs. Des élèves de cours préparatoire (6-7ans) alternent des séances d'éducation physique en jeux collectifs et des séances de langage pour co-construire des règles d'action favorables à une amélioration de leurs compétences technico-tactiques, mais aussi de leurs compétences à débattre et à argumenter. L'analyse des résultats quantitatifs ainsi que du corpus interlocutoire montre que le langage est utilisé pour une meilleure compréhension du jeu. Les séances de langage en classe, organisées sous forme d'apprentissage coopératif, permettent une mise à distance de l'action pour la co-construction langagière de règles d'action.

Les travaux réalisés dans le cadre de la psychologie sociale du développement et des apprentissages (Doise & Mugny, 1997) et leur application dans le champ des acquisitions en éducation physique et sportive (EPS) (Darnis & Lafont, 2006, 2007, 2013) démontrent l'intérêt d'apprentissages coopératifs pour l'acquisition d'habiletés décisionnelles en sports collectifs dans un contexte de quasi-expérimentation. Cette étude se situe dans le prolongement de ces travaux dans une perspective davantage orientée vers l'intervention en éducation physique et en sport dans le premier degré de l'enseignement en France. Compte tenu de ces choix, notre cadre théorique tente d'articuler des conceptions de l'apprentissage et du développement cognitif, des considérations sur les relations entre cognitions, action et interactions langagières au sein de petits groupes coopératifs, mais aussi des résultats de recherches sur l'intervention en habiletés motrices plus particulièrement en sports collectifs.

Au plan méthodologique, il s'agit d'une recherche participative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) dont le but consiste à identifier les effets de la mise en œuvre d'un apprentissage coopératif et de débats d'idées pour la construction de compétences utiles à la reconnaissance du statut d'attaquant et de défenseur dans un jeu collectif interpénétré chez des enfants de 6-7 ans (cours préparatoire).

1. Cadre théorique

Pour Piaget (1967) le développement précède l'apprentissage et en ce sens Menaut (1998) montre qu'il y aurait un isomorphisme partiel entre le développement cognitif et l'acte tactique. En conséquence, l'apprentissage de jeux collectifs interpénétrés avec réversibilité des rôles d'attaquant et de défenseur semblerait problématique avant l'acquisition de la réversibilité du stade concret (6-7 ans, selon Piaget, 1967). Cependant, pour Vygotsky (1934), l'apprentissage précède le développement. Ainsi, en inscrivant les apprentissages visés dans la zone de développement proximale (ZDP) de l'enfant, ces derniers pourraient, à condition d'être étayés par l'interaction langagière, précéder le stade de développement cognitif actuel de l'enfant grâce à l'élaboration conjointe de règles d'action, dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Dans le champ de l'enseignement-apprentissage des sports collectifs, les études

¹ Florence Darnis, maître de conférences, Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (LACES), Université Bordeaux (ESPE). Lucile Lafont, professeur des universités, LACES, Université Bordeaux (UFSTAPS).

de Darnis-Paraboschi, Lafont, et Menaut (2006), Darnis et Lafont (2011) ont déjà démontré l'effet des échanges langagiers entre pairs.

■ **Langage et conceptualisation**

En didactique des sports collectifs, selon Gréhaigne (2009), l'apprenant doit identifier les éléments fondamentaux des configurations dynamiques du jeu pour se construire un modèle interne de résolution de problème. Cette notion de « configuration de jeu » relève à la fois de la capacité à catégoriser le réel, de l'identification des classes de problèmes, mais aussi de la connaissance des réponses motrices individuelles et collectives permettant de résoudre le problème posé par la situation collective. La construction de telles configurations relève d'une forme de conceptualisation. Or, c'est à l'enseignant de créer les conditions de cette conceptualisation pour favoriser chez l'apprenant la représentation d'un modèle interne de résolution. Pour Gréhaigne (2009), en contexte scolaire de l'enseignement des sports collectifs dans le second degré, l'enseignant doit permettre l'émergence de la construction de « règles de l'action efficace ». Celles-ci deviennent pour l'élève des autoconsignes. Ces règles d'action se définissent comme les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace, il s'agit de « mise en relation consciente et souvent explicite (grâce à la verbalisation) d'une relation efficace entre but et moyen pour l'atteindre » (Darnis, 2010, p.123). Elles ont pour caractéristiques d'être conscientes, de participer à la planification et à la programmation de l'action en relation avec les pouvoirs moteurs, de participer à l'explication de l'action et enfin de présenter un certain degré de généralisation. La logique interne des sports collectifs, activités de coopération et d'affrontement, nécessite et favorise la mise en jeu d'interactions sociales. En ce sens il apparaît que le sujet est amené à co-opérer, c'est-à-dire opérer avec autrui, pour construire des actions efficaces. Dans une perspective socioconstructiviste des apprentissages (Gréhaigne & Godbout, 1995), le joueur doit développer un comportement adaptatif dans l'interaction avec le milieu tout en interagissant avec autrui.

Ainsi, une approche intégrative des travaux de Piaget et de Vygotsky pour des recherches sur les apprentissages scolaires (Brossard & Fijalkow, 1998 ; Vergnaud, 1999) devrait particulièrement intéresser la didactique des sports collectifs. Proposer une démarche visant à développer des compétences tactiques dans l'interaction sociale pose le problème du rôle du langage et de la prise de conscience dans la construction de schèmes d'action.

Pour Vygotsky (1934/1997) le langage est un outil ou un instrument de la pensée et le développement d'opérations cognitives nécessite une instrumentalisation dans laquelle le langage joue un rôle important. Vygotsky (1934/1997) établit une relation entre prise de conscience et généralisation, alors que l'approche piagétienne accorde une importance particulière aux interactions du sujet avec son environnement physique et les objets qui l'entourent. En nous appuyant sur l'apport de Vygotsky, nous prendrons le parti de considérer les activités langagières comme ayant une double fonction de communication et de représentation, en tant que conceptualisation de l'action. En ce qui concerne la construction de compétences tactiques, il semblerait que le langage puisse avoir un rôle d'outil conceptuel. C'est avant tout dans la conceptualisation, dans la prise de conscience pour construire des règles d'action constitutives de schèmes plus élaborés et généralisables (Vergnaud, 2002) que l'éclairage des apports du psychologue russe semble incontournable. Proposer une démarche d'apprentissage visant à développer la compréhension et la généralisation de schèmes passe par la conceptualisation ou la prise de conscience, et repose sur des phénomènes métacognitifs. La prise de conscience apparaît donc un point clé de la conception vygotskienne du développement de la pensée. Pour Vergnaud (2000) « Il n'est pas excessif de dire que Vygotsky est le psychologue de la conscience et de la prise de conscience. » (p.83). Langage et conceptualisation sont centraux dans notre conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Selon Bautier et Goigoux (2004), les élèves des milieux populaires ont besoin que l'école les aide à construire ce que les autres enfants ont bien souvent déjà construit à la maison, c'est-à-dire une théorisation du langage que la langue écrite va rendre possible et nécessaire. C'est pourquoi l'école doit viser le passage de connaissances procédurales, largement dépendantes

des situations langagières dans lesquelles elles s'exercent, à des connaissances conscientes. À partir de leurs travaux, nous utilisons les termes de secondarisation du langage. Les termes de « second » et de « secondarisation » trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « *Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet* » (Schneuwly, 1994, p.158). Les genres sont seconds lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer. C'est à partir de cette notion de « secondarisation » des activités que nous développerons l'idée selon laquelle, si le langage sous forme de débats d'idées en cours d'EPS est important pour formuler des règles utiles au gain du jeu (règles de l'action efficace, Gréhaigne, 2009), ce n'est que dans la classe, grâce à une mise à distance spatio-temporelle de l'activité que le jeu de secondarisation du langage permet de construire des règles généralisables propices à une conceptualisation des actions technico-tactiques et à la construction de concepts pragmatiques.

■ **Concepts pragmatiques et connaissances procédurales**

Pour étayer nos propos, nous empruntons à Schön, le concept de praticien réflexif (Schön, 1994). Par ailleurs, dans une perspective de didactique professionnelle, avec Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) nous faisons l'hypothèse que lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une dimension réflexive, une des conditions est réunie pour que l'activité constructive engendre du développement. C'est donc, comme en sports collectifs, l'expérience vécue en situation qui constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration des concepts pragmatiques. Nous retenons, en didactique des jeux et sports collectifs (Darnis, 2005, 2010), l'hypothèse selon laquelle l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. Le schème selon cette perspective est défini comme une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations (*Ibid.*).

Les concepts pragmatiques correspondent aux « concepts en acte » de Vergnaud (1996) ou aux « concepts quotidiens » de Vygotsky (1997) mais ils sont plus que cela du fait notamment de leur mode de transmission. Ils ne sont pas seulement construits par l'acteur, ils sont transmis par imitation et par le langage sous la forme de pratiques d'acteurs ou, pour nous, de pratique d'apprentissage. Nous retiendrons que le concept pragmatique a trois propriétés (Pastré *et al.*, 2006) : il est construit dans l'action ; il est un concept organisateur de l'action ; enfin, il a une dimension sociale. Les concepts pragmatiques se développent non seulement dans l'action mais aussi par l'analyse de son action grâce à la médiation d'autrui. C'est la raison pour laquelle nous accordons une grande importance aux moments de débriefing et de débats (Gréhaigne, 1999, 2003) qui permettent, grâce à l'outil langagier, de conceptualiser son action. Ainsi, en s'appuyant sur la didactique professionnelle, nous proposons des pistes en didactique des sports collectifs, s'inspirant de ces travaux, afin d'identifier des concepts pragmatiques utiles au développement de compétences tactiques nécessaires pour prendre des décisions dans l'urgence de la contrainte spatio-temporelle, inhérente aux jeux collectifs.

■ **Apprentissages coopératifs et leur spécificité dans les sports collectifs**

Enfin, dans des contextes théoriques et pédagogiques différents, l'apprentissage coopératif a été particulièrement développé par Johnson et Johnson (1989). Ces derniers recommandent la mise en œuvre de plusieurs éléments fondamentaux : l'interdépendance positive entre les membres du groupe ; la prise en compte individuelle des réalisations ; des interactions interindividuelles dans des petits groupes de discussions ; des habiletés interpersonnelles à mettre en œuvre ; enfin, un processus de travail en groupe.

Dans le domaine des habiletés motrices, d'autres travaux étudient la relation entre connaissance et performance dans le développement de l'expertise pour des situations motrices complexes exécutées sous forte pression temporelle. French et Thomas (1987), Thomas et Thomas (1994), mettent en évidence l'importance simultanée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales (Georges, 1988) et des habiletés motrices dans la performance en sports collectifs. Il semblerait que lorsque l'expertise augmente, il y ait davantage de place pour les comportements intuitifs. Poplu, Baratgin, Mavromatis et Ripoll (2002, 2003) montrent que les experts acquièrent des connaissances spécifiques fonctionnelles, accessibles implicitement en se référant à l'association d'un pattern de jeu et d'une solution pertinente lui correspondant lorsque la situation est relativement simple. Cependant, lorsque la tâche nécessite une prise de décision plus complexe et une planification de l'action, les processus d'explicitation de l'action seraient nécessaires, ce qui est le cas dans notre recherche. Sans minimiser le rôle des apprentissages implicites, il nous semble que chez des sujets jeunes et novices, lors du stade « verbal-moteur » de l'apprentissage (Adams, 1971), les interactions langagières en groupe (apprentissage coopératif), étayées par l'adulte, puissent jouer un rôle dans l'acquisition de compétences utiles à la reconnaissance du statut d'attaquant et de défenseur, dans un jeu collectif simple.

Par ailleurs, dans la double perspective de l'apprentissage coopératif et des formats pédagogiques du TGFU de Bunker et Thorpe (1983), Dyson (2002) développe des propositions pour l'apprentissage coopératif en sports collectifs à l'école élémentaire. Ses propositions reposent sur l'utilisation de rôles sociaux (observateurs, coachs) et de débats en petits groupes pour favoriser les apprentissages en jeux collectifs chez des enfants jeunes et novices. Au plan pragmatique de l'intervention en sports collectifs, les travaux sur le débat d'idées (Gréhaigne, 2003) se sont dirigés vers deux pistes pédagogiques, proposant des mises en œuvre du débat d'idées à des moments différents du processus d'apprentissage. D'un côté, Gréhaigne et Godbout (1995) proposent une opérationnalisation en trois temps : un premier temps de jeu (temps d'action où les élèves sont en action) ; un second temps pour la co-observation et la co-évaluation ; un troisième temps pour le « débat d'idées ». Dans cette optique le temps de débat et d'échanges verbaux repose sur la définition du rôle social d'observateur et d'outils (fiches, grilles d'observation) servant de support aux co-constructions de règles d'action. D'un autre côté, le modèle anglo-saxon du Teaching Games For Understanding (TGFU), développé initialement par Bunker & Thorpe (1983) propose une alternative à l'enseignement techniciste des sports collectifs à l'école. À partir de situations de jeu à effectif réduit, les apprenants sont invités à « apprécier le jeu » dans un but de conceptualisation, puis à prendre conscience des aspects tactiques importants pour résoudre les problèmes posés par la confrontation collective. Ensuite l'enseignant guide l'apprenant vers l'identification de règles visant le « quoi faire », mais aussi le « comment le faire », c'est-à-dire « ce qu'il y a à faire pour faire ». Cette perspective est synthétisée par Gréhaigne, Godbout et Mahut (1995). Pour ce qui concerne notre propre recherche-action², elle situe l'apprentissage au travers ou à l'aide de la compréhension davantage que pour l'enseignement par la compréhension de Bunker et Thorpe (1983). Pour favoriser la co-émergence de concepts pragmatiques utiles au développement de compétences en sports collectifs, nous prenons également appui sur les travaux de Chang *et col.* (2006). Ces auteurs proposent de mettre en place des phases d'échanges, de débats d'idées, au sein des équipes entre les séquences de jeu (il s'agit de basket avec des élèves de 11 ans). Ils mettent en évidence les phénomènes d'extraction des règles de l'action efficace dans un espace dialogique et partagé de la cognition au sein du groupe. Lors de l'analyse réflexive guidée par l'enseignant ou le formateur, le travail vise à construire un usage « non spontané des concepts, gorgés de contenus empiriques et maniés en situations concrètes » (Vygostky, 1997, p.369). C'est donc l'expérience vécue en situation qui constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique. Cela suppose toutefois que le retour sur l'expérience pratique ne soit pas une simple analyse de ce qui a été fait. Il consiste également en un retour sur son activité de compréhension, d'interprétation des situations. C'est à cette condition que l'analyse réflexive pourra permettre au formé non seulement de généraliser et d'abstraire, mais aussi de l'aider à la « déprise » subjective de ce qui se construit dans l'expérience. Ces travaux vont bien dans le

² Les modalités de la recherche-action seront explicitées dans la partie méthodologique.

sens du rôle du langage pour construire des concepts pragmatiques en didactique des sports collectifs, chez des élèves novices.

L'hypothèse de cette recherche-action est : le langage est un vecteur d'apprentissage en EPS. La mise en œuvre d'une unité d'apprentissage en EPS avec débats d'idées en jeux collectifs couplée à une progression de séances de langage pour l'écriture de règles en groupes coopératifs favorise des acquisitions technico-tactiques utiles à la reconnaissance du statut d'attaquant et de défenseur chez des enfants de 6-7ans.

2. Méthodologie

■ *Orientation de l'étude et contexte*

C'est en s'appuyant sur les exigences de la recherche participative que nous avons conjointement élaboré un protocole de « recherche-action » de collaboration entre un chercheur et un professeur des écoles maître formateur (PEMF). D'après Bourassa, Bélair et Chevalier (2007), la recherche participative doit répondre à six critères : le sujet de recherche doit être vécu comme pertinent pour le chercheur et les praticiens ; la recherche doit examiner une question ou un problème co-construit et co-défini ; elle s'enrichit dans l'intersubjectivité : collaboration chercheur/praticien à toutes les étapes ; elle mène à une théorisation temporaire ; elle entérine un changement effectif de la situation perçue ; enfin, elle produit des effets d'autoformation.

La recherche a été menée sur deux années scolaires. La première année, un enseignant-chercheur et un professeur des écoles (PE) candidat au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF) ont collaboré pour mettre en œuvre une unité d'apprentissage en sports collectifs dans une perspective socioconstructiviste. L'objectif de l'unité d'apprentissage est d'amener les élèves à construire les règles d'un jeu d'opposition collective. La première séance est une séance de langage dont le but est de faire émerger leur représentation initiale de ce qu'est un jeu d'opposition collective. En EPS, il s'agit de partir d'un jeu simple de « balle au but » avec règles minimales, puis de mettre en œuvre une progression de huit séances réparties sur huit semaines. À l'issue de chaque séance d'EPS, il est demandé aux élèves de co-écrire soit des règles d'action attaquant/défenseur, soit des règles du jeu. Cette unité d'apprentissage a servi de support au mémoire de CAFIPEMF sur le thème « EPS et langage ». La deuxième année, le PE a été sollicité pour renouveler son unité d'apprentissage en présence du chercheur, les contenus ont été co-construits.

Les propositions pédagogiques conjointement élaborées par le chercheur et le PEMF dans cette étude sont largement inspirées des travaux de Dyson (2002) et de Darnis et Lafont (2013), dans une approche intégrative de l'apprentissage coopératif, des interactions sociales appliquées aux apprentissages moteurs et de la didactique des sports collectifs (Gréhaigne, 2003). C'est en s'appuyant sur les exigences de la recherche participative que nous avons conjointement élaboré un protocole de « recherche-action » de collaboration entre un chercheur et un PEMF.

Les participants sont 22 élèves âgés de 6 à 7 ans (12 élèves de classe préparatoire et 10 de cours élémentaire 1^{ère} année) ; 10 garçons et 12 filles d'une école de milieu semi-urbain avec 4 enfants du voyage en difficulté scolaire. Ils sont confrontés à un apprentissage alternant des situations de jeu et des phases de co-construction de règles d'action dans l'interaction langagière, en cours d'EPS d'une part et en classe d'autre part.

Le module de sports collectifs est organisé autour du jeu « la balle au capitaine ». Ce jeu à effectif réduit met en scène deux équipes de cinq joueurs qui doivent coopérer, tour à tour attaquants et défenseurs, dans un espace interpénétré en changeant rapidement de rôle. Un joueur de chaque équipe positionné dans un cerceau joue le rôle de capitaine. Pour marquer un point, chaque joueur doit passer la balle à son capitaine en utilisant les règles du handball pour la conduite de balle (règle du marcher : trois pas et règle des trois secondes pour le porteur de balle, balle en mains). Afin de favoriser la coopération, il est demandé de faire au moins trois

passes consécutives dans chaque équipe avant de pouvoir passer la balle au capitaine. Conformément aux connaissances didactiques disciplinaires et à la connaissance des élèves, nous nous attendons à une configuration de jeu dite « en grappe », c'est-à-dire avec une concentration des joueurs autour du ballon indistinctement du statut d'attaquant et de défenseur, accompagné de nombreuses pertes de balle. C'est à partir de cet attendu et des transformations envisagées (se reconnaître attaquant/défenseur, se décentrer du ballon) qu'a été construite la grille d'évaluation (voir annexe 1).

■ **Recueil de données**

Les douze séances du cycle ont été intégralement filmées (huit séances de sport collectif, quatre séances de langage en classe) à l'aide de deux caméras vidéo : l'une fixe en plan large (en hauteur pour les séances au gymnase), l'autre à l'épaule du chercheur pour suivre de près les groupes au travail et l'enseignante dans les phases de regroupement. Par ailleurs, l'enseignante enregistre à l'aide d'un dictaphone les interventions des élèves dans les phases de regroupement au gymnase.

En classe, en séance de langage, entre deux séances de balle au capitaine de milieu d'unité d'apprentissage, les élèves sont regroupés par cinq avec un travail d'écriture de règles. Un groupe travaille sur l'écriture des règles du jeu, un groupe sur l'écriture de règles de sécurité, un groupe sur l'écriture de règles d'action attaquants et un groupe sur l'écriture de règles d'action défenseur. Seules les interactions intragroupes des groupes travaillant sur les règles d'action attaquants et défenseurs ont été enregistrées. Nous présenterons un extrait du groupe nommé « règles d'actions attaquants ».

Les traces écrites produites sous forme d'affiches sont mises en commun et leur analyse fait l'objet d'une phase d'institutionnalisation dont nous rendrons compte.

Notre méthodologie de recueil de données croise des données quantitatives pour rendre compte des progrès réalisés et des données qualitatives de communications pour rendre compte des interactions

Les mesures utilisées pour l'analyse quantitative sont au nombre de quatre, elles sont conformes aux travaux de Lafont, Proères et Vallet (2007). Premièrement, sont totalisées les possessions de balle (Ps) par équipe. Deuxièmement, les successions de possessions de balles (passes consécutives : Pc). Troisièmement, le nombre de fois où trois passes consécutives ont été réalisées sans perte de balle (P3) (mesure conforme aux travaux de Lafont, Proères, Burvingt, Menaut, Poiteau [1999] dans le cas de l'apprentissage du basket-ball chez des élèves de 7-8 ans). Quatrièmement, le nombre de passes au capitaine (score) a été pris en compte également afin de conserver la logique interne du jeu d'opposition collectif.

De plus, en marge de l'évaluation quantitative des différents indicateurs du jeu (score, passes consécutives), nous procédons à une évaluation comportementale critériée de chaque joueur selon cinq niveaux (voir tableau en annexe 1). Une lecture des images lors des évaluations initiale et finale a été effectuée par des étudiants de Master des Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation mention 1^{er} degré (MEEF) formés à l'analyse des comportements moteurs des élèves. Chaque étudiant, à l'aide d'une grille comportementale, code les comportements des joueurs à partir de la vidéo des matchs de balle au capitaine. Le codage comportemental permet d'identifier les configurations de jeu prototypiques, telles que « le jeu en grappe » caractéristique du niveau 1, d'un jeu « écarté et orienté vers la cible », caractéristique des niveaux 3, 4 et 5. Les mesures ont été réalisées lors d'une évaluation initiale puis à la suite de l'unité d'apprentissage avec écriture de règles d'action en groupes en séance 8.

■ **Traitement des données**

Le traitement des données quantitatives a été réalisé pour chacun des quatre indicateurs de manière indépendante. Compte tenu de l'hypothèse de cette recherche, nous nous attendons à ce que les élèves progressent dans l'atteinte collective de la cible et donc dans une

augmentation de la mesure 4 (le score) ainsi que dans l'augmentation du nombre de passes consécutives à l'intérieur de la même équipe.

Pour ce qui concerne le rôle du langage, l'analyse proposée est qualitative, nous en rendrons compte selon différentes catégories d'analyse et de retranscription des débats d'idées. Afin de rendre compte des interactions, les catégories d'indicateurs retenus sont :

- ID : interlocuteur,
- communication : retranscription verbatim ou contenu de communication,
- destinataire : à qui s'adresse la locution,
- objet : interprétation de l'interlocution au regard de l'objet d'apprentissage,
- type : description gestuelle et spatiale des interlocuteurs,
- nature : analyse des actes de langage (Bernicot, 1992).

Des extraits de corpus d'interactions langagières prélevés lors des séances d'EPS *in situ* seront présentés à titre illustratif, ainsi que des extraits de corpus en classe, lors des séances de langage et d'écriture collectives des règles en groupe. Enfin nous illustrerons nos propos avec un extrait de la situation d'institutionnalisation des règles en classe, dans laquelle la médiation de l'enseignante joue un rôle fondamental. « Le passage (chez l'élève) de la connaissance au savoir exige un changement de regard sur la situation : l'élève doit apprendre à partir du moment où le professeur, par l'institutionnalisation, désigne le savoir à retenir, c'est ce que Rouchier (1991) désigne par la conversion connaissance/savoir » (Comiti, Grenier & Margolinas, 1995, p.96).

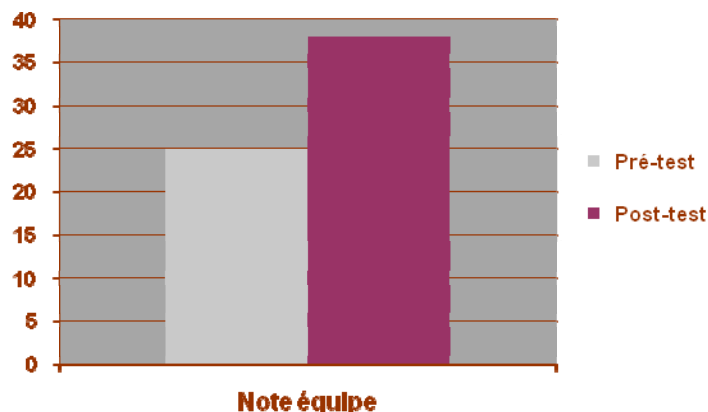
3. Résultats

■ Résultats quantitatifs

Le nombre de possessions de balles a été mesuré (à l'intérieur de chaque équipe) en séance 1 de balle au capitaine (pré-test) et en séance 8 (post-test).

L'évolution des possessions de balle pour l'ensemble des équipes ne montre pas de différence significative entre le pré-test et le post-test pour l'ensemble des deux équipes. En lien avec notre hypothèse, c'est dans les échanges de balle à l'intérieur des équipes (passes consécutives) que les progrès sont attendus afin de montrer une amélioration des compétences technico-tactiques. En effet, dans un jeu collectif de ballon, la coopération est privilégiée et observable par la réalisation de passes à l'intérieur de chaque équipe.

Figure n°1 - Nombre total de possessions de balles (PS)



L'évolution du nombre de passes consécutives supérieures à 3 montre une différence significative entre le pré-test et le post-test ($t(40,22) = 0.45$). L'évolution du score montre également un progrès significatif entre le pré-test en séance 1 et le post-test en séance 8 : il y a donc bien, en lien avec notre hypothèse, une amélioration des échanges de balle à l'intérieur des équipes (passes consécutives), marqueurs d'une amélioration des compétences technico-tactiques.

Tableau n°1 - Score de P3 : nombre de réalisation de trois passes consécutives

Pré-test	Post-test
7	16

Pour ce qui concerne l'évolution du score, c'est-à-dire le nombre de passes au capitaine, nous observons une augmentation entre le début et la fin de l'unité d'apprentissage (tableau 2).

Au total, les résultats quantitatifs montrent une amélioration du score et un progrès dans le nombre de réussites de trois passes consécutives, sans que le nombre de possessions de balles soit significativement en progrès à l'intérieur des équipes. Cela va dans le sens d'un jeu mieux construit pour les attaquants réussissant plus fréquemment à se faire des passes et à atteindre la cible. Ces résultats quantitatifs vont dans le sens d'une configuration de jeu mieux organisée, avec des joueurs capables de se décentrer du ballon pour échanger collectivement. D'un jeu en grappe, les élèves écartent le jeu, se démarquent afin de permettre la réalisation de passes orientées vers le capitaine.

Tableau n°2 - Nombre de passes au capitaine

Pré-test	Post-test
4 (3 à 1)	7 (4 à 3)

Sur le plan de l'analyse comportementale (voir tableau 6 en annexe 1), lors du pré-test (séance 1), le niveau majoritairement observé est le niveau 1 : comportement indifférencié, quelle que soit l'équipe en possession du ballon. Il s'avère qu'initialement les élèves semblent « perdus », c'est-à-dire désorientés par rapport à la cible et au porteur de balle et sans intention tactique visiblement différenciée en attaque ou en défense. Par contre, après l'apprentissage, en séance 8, les niveaux observés sont :

- le niveau 3 pour six élèves : le joueur se rapproche du porteur de balle lorsque son partenaire a le ballon, il poursuit le porteur de balle lorsqu'un adversaire a le ballon ;
- le niveau 4 pour dix élèves : en attaque, course rapide vers le capitaine, en défense il harcèle le porteur de balle ;
- et le niveau 5 pour six élèves : en attaque, il cherche à se démarquer et fait un appel de balle orienté vers la cible ; en défense, il marque un adversaire, cherche à intercepter et gêner la progression du ballon .

L'observation des équipes montre d'une part que les élèves passés du niveau 1 au niveau 2 et 3 ont amélioré leur compétence en attaque. Ils sont davantage orientés par rapport à la cible et au porteur de balle. D'autre part, les élèves ayant atteint les niveaux 4 et 5 ont acquis un comportement en lien avec leur changement de statut d'attaquant ou de défenseur et les compétences spécifiques à chaque rôle telles que le démarquage et l'interception.

L'unité d'apprentissage alternant des séances de langage à propos des règles et des séances d'EPS avec débats d'idées, est donc favorable à la construction des compétences attendues en

jeux collectifs en cycle 2, à savoir : « coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents » (B.O. E.N. 5/01/20012). Le langage favorise donc des apprentissages spécifiques à l'EPS.

Ces données sont complétées par des extraits de corpus pour illustrer le rôle du langage dans le processus d'apprentissage.

■ **Extraits de corpus d'interactions langagières prélevés lors des séances d'EPS in situ**

Pendant la séance n°6 d'EPS, l'enseignante demande aux élèves d'élaborer des stratégies. Les élèves se regroupent par équipe pour débattre. Nous recueillons les échanges d'une équipe particulièrement impliquée dans le débat d'idées : l'équipe bleue de Théo, Léa, Teddy et Illian se rassemble au centre du terrain pour échanger.

Tableau n°3 - Recueil de données : transcription des débats d'idées lors des séances d'EPS

Id	Communication	Destinataire	Objet	Type	Nature
1.Théo	Alors Léa elle passe à Illian, Illian il me la passe, moi je passe à Teddy et Teddy il marque	Équipe bleue	Stratégie collective	Langage accompagné de gestes démonstratifs : montre l'emplacement des attaquants sur le terrain	langage descriptif et injonctif, gestes démonstratifs

La maîtresse regroupe toutes les équipes, en dehors du terrain pour un bilan provisoire des règles émises en groupe. Nous présenterons l'ensemble des interactions de cette phase de regroupement dans le tableau ci-après.

Tableau n°4 - Données recueillies lors du regroupement et de la phase de régulation de l'enseignante

Id	Communication	Destinataire	Objet	Type	Nature
1.Maîtresse	Et en défense qu'est-ce qu'on fait ?	Classe	Réflexion acte technico-tactique défensif	Règle d'action	Interrogatif
2. Léa	eh bé on fait le piquet	Classe	Technique du harcèlement	Démonstration+ Langage (saute devant un camarade)	Descriptif injonctif

À la fin du regroupement, les élèves refont un match de cinq minutes, puis sont à nouveau invités à débattre pour élaborer de nouvelles stratégies. Nous recueillons à nouveau les échanges d'une équipe particulièrement impliquée dans le débat d'idées : l'équipe de Jordy, Léa, Teddy et Illian se rassemble au centre du terrain pour échanger.

Teddy : alors moi je prends la balle et toi tu + {montre la cible}

Jordy : non, moi je prends la balle je passe à Léa Léa elle passe à Théo et Théo il passe à Teddy et Teddy il marque ///

Teddy : oui et puis moi je pars devant

Léa : voilà, oui.

(Extrait corpus 2 débat d'idée dans le gymnase entre les séquences de jeu)

Lors des séances d'EPS, dans les phases de verbalisation à l'intérieur des groupes/équipes, comme dans les phases de regroupement, les élèves utilisent un langage descriptif. D'une part, l'utilisation du « je », « lui », « elle » domine, sans décentration qui permettrait de généraliser des règles d'action. D'autre part, les élèves ont recours à des démonstrations gestuelles et un langage imagé pour décrire leurs actions.

Les phases de verbalisations et de débats d'idées en cours d'EPS favorisent une activité langagière d'explicitation post-active. Pour ces jeunes enfants, le langage doit être couplé à de la démonstration gestuelle pour favoriser la prise de conscience et l'émergence de concepts tels que ceux d'attaquants et de défenseurs. En effet, conformément aux travaux de cognition distribuée (Conein, 2004), grâce à la redondance des informations, verbales mais aussi gestuelles (Cosnier, 1977), l'enfant construit un modèle interne conceptuel de l'action.

■ **Extraits de corpus en classe**

Lors des séances de langage et d'écriture collectives des règles en groupe. Les élèves sont répartis en groupe de travail d'écriture de règles. Nous recueillons les données des groupes travaillant sur les règles d'action attaquants et défenseurs.

Nous choisissons de présenter un extrait de corpus d'écriture collective des règles d'action attaquants d'un groupe ayant été particulièrement productif.

Théo : alors, quel est notre travail ? Je vais écrire///

Jordy : les règles d'action

Léa : voilà, oui.

Théo : voilà je le note les règles d'action attaquant

Jordy : alors note il faut faire des passes

Léa : oui c'est ça, il faut bouger aussi pour attraper le ballon, parce que///

Teddy : oui il faut noter aussi attraper le ballon

(Extrait corpus d'écriture collective des règles d'action en classe)

Dans cet extrait le concept de coopération est formulé par la nécessité de faire des passes. Ce concept est communément partagé mais s'accompagne de considérations tactiques : « il faut bouger aussi » préfigure le concept de démarcage et de considérations techniques : « il faut aussi attraper le ballon ». Cet extrait marque une avancée conceptuelle par rapport aux débats d'idées d'équipes lors des situations d'EPS, cependant, les élèves restent centrés sur le « quoi faire » : ce qu'il y a à faire et non encore sur le « comment faire » : ce qu'il y a à faire pour faire, véritable fonction de la règle d'action, d'où une nécessaire relance et guidage de la maîtresse lors de la phase d'institutionnalisation.

■ **Situation d'institutionnalisation des règles en classe, avec la médiation de l'enseignante**

En classe, les élèves en groupes ont réalisé des affiches (deux posters pour les règles d'attaquant et deux posters pour les règles de défenseur). La maîtresse affiche les quatre posters et réalise une phase de mise en commun. Le tableau de retranscription du corpus montre donc la phase d'institutionnalisation des règles formulées et écrites en groupes coopératifs.

Tableau n°5 - Transcription des échanges en classe
suite à l'écriture des règles d'action d'attaquants et de défenseurs

<i>Id</i>	<i>Communication</i>	<i>Destinataire</i>	<i>Objet</i>	<i>Type</i>	<i>Nature</i>
1.Maîtresse	<i>alors les règles d'action défenseur</i>	classe	thème du débat	consigne	assertif
2.Maîtresse	<i>alors on a dit qu'attaquant c'est quand on a le ballon</i>	classe	se reconnaître attaquant	règle	assertif
3.Maîtresse	<i>alors défenseur c'est quoi?</i>	classe	technico-tactique	règle d'action	interrogatif
4.Élève A	<i>il faut gêner</i>	maîtresse + classe	technico-tactique	règle d'action	injonctif
5.Maîtresse	<i>oui et puis</i>	élève + classe	technico-tactique	règle d'action	interrogatif
6.Élève B	<i>il faut intercepter aussi</i>	maîtresse + classe	technico-tactique	règle d'action	injonctif
7.Élève C	<i>maîtresse, ça veut dire quoi intercepter ?</i>	maîtresse	lexique	compréhension	interrogatif
8.Maîtresse	<i>oui, ça veut dire quoi intercepter?</i>	classe	lexique	règle d'action	reformulation
9.Élève B	<i>ça veut dire attraper le ballon</i>	maîtresse + classe	technico-tactique	règle d'action	descriptif
10.Maîtresse	<i>c'est ça, ça veut dire attraper le ballon?</i>	classe	technico-tactique	règle d'action	interrogatif
11.Élève B	<i>oui et aussi quand par exemple les rouges ont le ballon, eh bé c'est quand par exemple c'est un bleu qui attrape le ballon</i>	maîtresse + classe	technico-tactique	Règle d'action	descriptif
12.Maîtresse	<i>oui c'est ça</i>	élève + classe	technico-tactique	Règle d'action	verditif

Il ressort que la maîtresse, dans la phase de mise en commun, valide collectivement les règles d'action d'attaque selon lesquelles il faut faire des passes, mais revient sur les règles d'action de défense en essayant de créer un débat contradictoire dans la classe. Cependant la distinction entre attraper et intercepter semble difficile à formuler pour ces jeunes enfants (interactions 7 à 12 tableau 5). C'est dans la distinction lexicale entre attraper et intercepter que la maîtresse, amène les élèves à préciser, à l'aide d'un exemple (11), la différence entre le rôle d'attaquant et de défenseur.

Conformément à notre hypothèse, il semble que le langage soit un vecteur d'apprentissage en EPS. La mise en œuvre d'une unité d'apprentissage en EPS avec débats d'idées en jeux collectifs couplée à une progression de séances de langage pour l'écriture de règles en groupes coopératifs favorise des acquisitions technico-tactiques utiles à la reconnaissance du statut d'attaquant et de défenseur chez des enfants de 6-7ans, ainsi que des compétences langagières utiles à l'argumentation dans un débat et une mise en commun des règles formulées.

Conclusion

Conformément aux travaux de Lafont (2003), Darnis et Lafont (2006, 2008) un dispositif d'apprentissage avec interactions verbales est favorable à la co-construction de règles d'action, et à l'amélioration de la coopération (nombre de passes consécutives) dans le jeu.

Ici, nous avons testé deux niveaux d'interactions langagières. D'une part, dans la séance elle-même, nous observons une co-élaboration de stratégies non généralisables et non propices à la construction de concepts pragmatiques, marqué par l'utilisation du « je », « tu » et par un répertoire gestuel et démonstratif important. Ainsi, en EPS, par son intervention et son étayage, la maîtresse favorise la démonstration (langage corporel) et l'utilisation d'images. D'autre part, dans la classe, lors de phases d'écriture des règles d'action en groupe, les élèves ne distinguent pas les règles d'action attaquants et défenseurs. En revanche, dans la phase de mise en commun et d'institutionnalisation, l'étayage de la maîtresse favorise la distinction attaque/défense dans la formulation conjointe des règles d'action constitutives des concepts pragmatiques. Le second dispositif s'avère plus riche et porteur de construction de concepts pragmatiques chez les élèves, dans une secondarisation du langage (Jaubert & Rebière, 2010). En effet, selon ces travaux en didactique du français, le jeu didactique n'a de sens que dans les apprentissages qu'il permet à la fois de produire et de reconnaître chez les élèves. Cette reconnaissance « finale » du parcours accompli par eux passe par une première reconnaissance, dans l'activité au jour le jour, et dans le cours même de cette activité, des savoirs émergents (conformément à nos observations). C'est le processus d'institutionnalisation par lequel le professeur assure la production d'un « monde commun » qui permet d'accéder aux connaissances. C'est par ce processus que le professeur signifie aux élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution classe. Enfin, le processus de secondarisation concerne non seulement le rapport aux savoirs, mais encore le rapport à soi, et le processus de subjectivation lui-même (Sensevy, 2011). Ainsi, notre démarche s'inscrit dans un souci de « donner du sens » aux activités et aux apprentissages proposés, et de faciliter ainsi la « mise en activité » des élèves tant motrice que réflexive.

Dans l'observation menée ici, il semblerait que l'exigence de mise à distance spatio-temporelle du langage requière des élèves qu'ils puissent opérer un travail de reconfiguration de leur expérience première du monde et de ses usages langagiers et discursifs, pour les constituer en objets de questionnement, de connaissance et de pensée ; elle invite aussi les sujets de cette expérience première à pouvoir se mettre à distance de celle-ci pour se constituer eux-mêmes en sujets de ce travail de questionnement et de pensée (Bautier & Rochex, 2004).

Notre étude a permis d'illustrer une approche socioconstructiviste de l'apprentissage en sport collectif, chez des élèves de 6-7ans. Il semble que cette mise en œuvre permette le développement de compétences en attaque et en défense et des règles d'action utiles aux concepts pragmatiques d'attaquant et de défenseur. L'apport du langage pendant les séances d'EPS, en alternance avec les phases de jeu ou en bilan de leçon favorise une meilleure compréhension du jeu dans la dimension coopérative pour des jeunes enfants. Le retour en classe avec co-écriture de règles et institutionnalisation des règles d'action favorise une meilleure compréhension du changement de rôle attaquant/défenseur.

Par ailleurs, la formation à la recherche et par la recherche des maîtres formateurs du 1^{er} degré permet la mise à l'épreuve du terrain des théories d'apprentissage, en particulier ici des théories

socioconstructivistes développées dans un contexte expérimental par Darnis et Lafont (2005, 2011, 2013) et leur diffusion auprès d'un public enseignant. Le retour vers la recherche sous forme de recherche participative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007) permet d'une part aux chercheurs d'étudier plus finement les comportements d'élèves dans un contexte de co-construction de savoirs et d'identifier le jeu d'institutionnalisation des savoirs dans une phase de secondarisation du langage (Bautier & Goigoux, 2004). Ce cheminement permet d'autre part à l'enseignant volontaire, non seulement de « s'auto-former », mais aussi d'entrer dans la sphère généralement réservée au chercheur, conformément aux recherches collaboratives (Beauchesne, Garant & Dumoulin, 2005).

Bibliographie

- Adams J.A. (1971), « A closed-up theory of motor learning », *Journal of Motor Behavior*, n°3, p.111-115.
- Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bautier E. & Goigoux R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- Bautier E. & Rochex J.Y. (2004), « Activités conjointes ne signifient pas significations partagées », C. Moro & R. Rickenman (éds), *Situation éducative et signification*, Bruxelles, De Boeck, p.197-220,
- Beauchesne A., Garant C. & Dumoulin M.J. (2005), « Le rôle du cochercheur chez les partenaires du milieu scolaire, dans les recherches collaboratives », *Revue des sciences de l'éducation*, n°XXXI-2, p.377-395.
- Bernicot J. (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, PUF,
- Bourassa M., Bélair L. & Chevalier J. (2007), « Les outils de la recherche participative », *Éducation et Francophonie*, n°XXXV2, p.1-11.
- Bunker D. & Thorpe R. (1983), « A model for the teaching of games in secondary schools », *Bulletin of Physical Education*, n°18(1), p.5-8.
- Brossard M. & Fijalkow J. (1998), *Apprentissage à l'école. Perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Bordeaux, PUB.
- Chang C.W., Wallian N., Nachon M. & Gréhaigne J.F. (2006), « Pratiques langagières et stratégies d'action : vers une approche sémio-constructiviste du basket-ball à Taiwan », *Revue STAPS*, n°72(2), p.63-77.
- Comiti C., Grenier D. & Margolinas C. (1995), « Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques », G. Arzac, J. Gréa, D. Grenier & A. Tiberghien (éds.), *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble, La Pensée Sauvage, p.92-113.
- Conein B. (2004), « Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive », *Réseaux*, n°124(2), p.53-79.
- Cosnier J. (1977), « Communication non verbale et langage », *Psychologie médicale*, n°9(11), p.2033-2049.
- Darnis F. (2005), « Perspectives socioconstructivistes en didactique des sports collectifs », Communication en symposium pour le Colloque *Didactiques : quelles références épistémologiques ?*, Titre du symposium : « Enseigner l'EPS : des pratiques sociales aux situations scolaires et leurs acteurs, contributions des didactiques », 25, 26, 27 mai 2005, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine.
- Darnis-Paraboschi F., Lafont L. & Menaut A. (2006), « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball », *Revue STAPS*, n°73, p.25-38.
- Darnis F. & Lafont L. (2008), « Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive », *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°79, p.69-84.
- Darnis F. (2010), *Interaction et apprentissage*, Paris, EPS.

Darnis F. & Lafont L. (2011), « Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques », *Ejrieps*, n°22.

Darnis F. & Lafont L. (2013), « Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio constructivist settings for team sport teaching », *Physical Education and Sport Pedagogy*, p.1-15.

Davids K. & Myers C. (1990), « The role of tacit knowledge in human skill performance », *Journal of Human Movement Studies* n°19, p.273-288.

Doise W. & Mugny G. (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.

Dyson B. (2002), « The emplementation of cooperative learning in an elementary school physical education program », *Journal of teaching of physical education*, n°22, p.69-85.

French K.E. & Thomas J.R. (1987), « The relation of knowledge development to children's basketball performance », *Journal of sport psychology*, n°9, p.15-32.

George C. (1988), « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », P. Perruchet, *Les automatismes cognitifs*, volume 174, Éditions Mardaga, p.103-137.

Grehaigne J.F. & Godbout P. (1995), « Tactical knowledge in team sports from a socio-constructivist and constructivist perspective », *QUEST*, n°47, p.490-505.

Grehaigne J.F. (1999), *L'enseignement des sports collectifs à l'école : conception, construction et évaluation*. Paris- Bruxelles, De Boeck Université.

Grehaigne J.F., Godbout P. & Mahut N. (1999), « L'enseignement des jeux par la compréhension : une revue de question », *STAPS*, n°48, p 81-93.

Gréhaigne J.F. (2003), « Vers une didactique constructiviste en sports collectifs », C. Amade-Escot (dir), *Didactique de l'Éducation physique, État des recherches*, Paris, Revue EPS, p.79-102.

Jaubert M. & Rebière M. (2010), *Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs : le triangle infernal*, Actes du congrès international de didactique, p.185-192.

Lafont L., Proeres M., Burvingt F., Menaut A. & Poitreau D. (1999), « Les situations de coopération en EPS », *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine. Actes du colloque AFAPS-EDPM* (CD-Rom), Louvain La Neuve.

Lafont L., Proères M. & Vallet C. (2007), « Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers », *Social Psychology of Education*, n°10, p.93-113.

Menaut A. (1993), « A propos d'un type particulier de conduite cognitive : la pensée tactique », *Bulletin de psychologie*, n°412, p.684-693.

Menaut A. (1998), *Le réel et le possible dans la pensée tactique. Contribution à une théorie du jeu sportif*. Bordeaux, PUB.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.

Piaget J. (1967), *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

Poplu G., Baratgin S., Mavromatis & Ripoll H. (2002), « Processus cognitifs et prise de décision en situation de football simulé : une approche implicite », *Actes du colloque de la SFPS*, Limoges, p.160-162.

Poplu G., Baratgin S., Mavromatis & Ripoll H. (2003), « What kind of processes underlie decision making in soccer simulation ? An implicit-memory investigation », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n°1, p.390-405.

Raab M. (2003), « Decision making in sports : Influence of complexity on implicit and explicit learning », *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n°1, p.406-433.

Rouchier A. (1991), *Étude de la conceptualisation dans le système didactique en mathématiques et informatiques élémentaires: proportionnalité, structures itérativo-récurrentes, institutionnalisation*, Thèse de doctorat.

Sensevy G. (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe*, Bruxelles, De Boeck.

Sensevy G., Mercier A. et al. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°20(3), p.263-304.

Schneuwly B. (1994), « Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques », Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Theodile-Crel*, Bern, Peter Lang, p.155-175.

Schön D.A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Thomas K.T. & Thomas J.R. (1994), « Developing expertise in sport: the relation of knowledge and performance », *Journal of Sport Psychology*, n°25, p.295-312.

Vergnaud G. (1999), « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », Y. Clot (dir), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, p.45-58

Vergnaud G. (2000), *Lev Vygotski . Pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Éducation.

Vergnaud G. (2002), « Le schème est-il mort ? », *Recherches en didactiques APS, EPS, STAPS, Impulsion 3*, Paris, INRP, p.11-26.

Vygotski L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1934).

Williams M. & Davids K. (1995), « Declarative knowledge in sport: a by-product of experience or a characteristic of expertise? », *Journal of Sport & Exercise Psychology*, n°17, p.259-275.

Annexe 1

Tableau 6 - Fiche d'évaluation des élèves en situation de jeu de balle au capitaine

Nom prenom	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Comportements attaque /défense indifférencié : regard et corps orienté vers le ballon	En attaque, se rapproche du porteur de balle En défense, harcelle	En attaque, s'oriente vers la cible (vers l'avant) En défense, harcelle et dissuade	En attaque, cherche un espace libre, se démarque En défense, harcelle, dissuade, marque un joueur	En attaque, fait des appels de balle En défense, harcelle, dissuade et intercepte

Culture et formation de l'esprit chez K. Popper et J.S. Bruner

Alain Firode¹

Résumé

Bruner se réfère fréquemment à Popper et sa fameuse théorie du « monde 3 » pour établir le rôle déterminant que joue, selon lui, l'univers culturel et social dans le processus de formation de l'esprit. En dépit de cet accord affiché, les thèses brunériennes s'écartent toutefois sur plusieurs points importants des analyses poppériennes. Ces divergences proviennent, d'une part, de ce que Bruner rejette la conception réaliste et logiciste du monde symbolique que propose pour sa part Popper. Le psychologue, d'autre part, institue une dualité structurelle, inconciliable avec les principes de l'épistémologie poppérienne, entre la logique narrative du récit et la logique argumentative de l'hypothèse. De là découlent deux théories distinctes de la formation de l'esprit, présentant chacune des implications pédagogiques différentes.

Les écrits de J.S. Bruner comportent un nombre non négligeable de références à la philosophie de K. Popper (cf. entre autres : 1983, p.56 sq., 2008a, p.81-84, 2008b, p.63, p.70-72), particulièrement à sa fameuse théorie du « monde 3 » selon laquelle les objets symboliques (les œuvres de l'esprit humain, ce qu'il est convenu d'appeler la « culture ») forment un univers *réel*, possédant une existence indépendante des sujets qui s'y rapportent. Ces renvois aux thèses poppériennes, dans l'œuvre du psychologue, n'ont rien d'étonnant : les deux auteurs ont en commun d'avoir cherché à établir la dépendance des processus mentaux subjectifs à l'égard des réalités objectives (culturelles et institutionnelles) qui environnent le sujet et le devancent. La culture, selon Bruner, « donne forme à l'esprit » (1990) et Popper, de son côté, estime que l'esprit humain est le « produit rétroactif » de ses propres inventions (1981, p.271). À aucun moment le psychologue nord-américain ne fait état, sur ce point, d'un quelconque désaccord entre l'épistémologue et lui.

Cette étude se propose de montrer que cet accord affiché ne va toutefois pas sans certains écarts importants. Deux points, à cet égard, retiendront plus particulièrement notre attention. Le premier concerne la conception que les deux auteurs proposent respectivement de l'univers symbolique et de son rôle formateur. La réalité de cet univers, chez Bruner, est d'ordre essentiellement *social*. L'interaction avec le monde des objets symboliques est formatrice, pour le psychologue, en tant qu'elle développe et prolonge, en leur conférant une dimension publique et collective, les modalités de l'échange intersubjectif. Chez Popper, en revanche, il s'agit d'une réalité d'ordre *logique*. Son rôle formateur tient à ce qu'elle constitue un « univers intelligible » formé de « pensées objectives » avec lesquelles le sujet est supposé pouvoir interagir. Un second point de divergence, non moins important, touche la question des structures de la pensée humaine. Bruner, comme on sait, institue une dualité entre, d'une part, la logique narrative qui ordonne la production des récits au moyen desquels les hommes donnent *sens* à leur expérience et, d'autre part, la logique scientifique (ou argumentative) qui règle la production d'hypothèses tournées vers la recherche de la *vérité*. Cette dualité, ou son équivalent, ne se rencontre nulle part chez Popper. L'épistémologie poppérienne, au contraire, exclut l'idée que la construction du sens puisse constituer une activité spécifique de l'esprit humain et, plus encore, l'idée que cette activité puisse être considérée, d'un point de vue éducatif, comme plus primitive et plus fondamentale que la quête de la connaissance et de la vérité.

¹ Maître de conférences (HDR), Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RECIFES), ESPE Lille Nord de France / Université d'Artois.

La mise en perspective de ces deux auteurs nous paraît présenter, au regard de la réflexion contemporaine en éducation, un double intérêt. En montrant, d'une part, que les thèses poppériennes répondent, au moins pour certaines d'entre elles, aux mêmes problèmes que celles de Bruner, cette analyse comparative permet de mettre en évidence l'intérêt, trop souvent méconnu, que la pensée de l'épistémologue peut présenter pour l'étude de la chose éducative. D'autre part, la confrontation de la psychologie brunérienne avec une théorie de l'esprit par certains côtés proche et cependant profondément différente permet de mieux en cerner la signification et les implications, et d'approfondir ainsi notre compréhension d'une pensée dont l'impact, à la différence de la théorie poppérienne, est aujourd'hui considérable chez les didacticiens.

1. Le monde symbolique et son rôle formateur

■ *L'esprit comme produit de la culture*

L'un des aspects les plus caractéristiques de l'épistémologie poppérienne, comme on sait, est la fameuse théorie du « monde 3 ». Cette théorie énonce deux choses : 1) que les productions de l'esprit forment à proprement parler un « monde » autonome, aussi réel et indépendant du sujet individuel que le monde des objets physiques ; 2) que l'interaction entre le sujet et ce monde d'œuvres intervient de façon constitutive dans la formation de l'esprit humain (aussi bien au niveau de son développement qu'à celui de ses apprentissages). Nous nous formons, nous nous développons et apprenons, en interagissant avec un univers d'œuvres, de productions symboliques objectivées, et pas seulement en interagissant avec la réalité physique ou sociale, avec des objets matériels ou avec d'autres personnes de notre entourage. Aussi l'esprit humain, selon Popper, doit-il ses caractéristiques spécifiques (par lesquelles l'homme se distingue de l'animal) à ses interactions avec le monde de la connaissance objective : on peut dire, en ce sens, que le sujet humain est un produit du monde 3, en quelque sorte l'invention de ses propres inventions (Popper, 1981, p.267-274, 1993).

Cette idée d'une dépendance constitutive du sujet à l'égard du monde des objets symboliques occupe également une place centrale dans la pensée du psychologue américain. Bruner, d'une part, dit accepter « la distinction qu'opère Popper entre le "second monde", celui des croyances personnelles, des pressentiments et des opinions, et le monde 3, celui du savoir justifié » (2008a, p.82). À la suite d'Ignace Meyerson (p.39, cf. Meyerson, 1948), il considère que les produits de l'esprit humain constituent des « œuvres » qui possèdent leur « vie propre », tout comme les objets du monde poppérien de la « connaissance objective » possèdent leur « autonomie ». Le psychologue, d'autre part, insiste, non moins que Popper apparemment, sur la nécessité de ne pas négliger, dans l'analyse psychologique du développement et de l'apprentissage, l'interaction du sujet avec cet univers des produits de l'esprit, c'est-à-dire avec les connaissances objectives léguées par les générations précédentes : « Si on se focalise trop sur les croyances et les états intentionnels ainsi que sur leur négociation au travers du discours, on risque de surévaluer l'importance de l'échange social dans la construction du savoir [...] Cela peut nous amener à sous-estimer l'importance du savoir accumulé dans le passé » (2008a, p.81).

La raison pour laquelle le sujet psychologique ne peut être étudié indépendamment du monde de la connaissance objective, est que nos apprentissages, quelle qu'en soit la nature, sont rarement le résultat d'une expérience individuelle. Contrairement à Piaget, Bruner estime en effet que le sujet humain, à la différence des animaux, ne s'instruit pas seul en interagissant *directement* avec l'expérience, mais toujours en tenant compte des connaissances (savoirs, croyances) déjà disponibles à son sujet : « nous apprenons beaucoup de ce que nous "savons" du monde *physique* qui nous entoure en écoutant ce que les autres croient à son propos » (2008a, p.219). De même Popper estime, quant à lui, qu'aucune de nos connaissances subjectives, même parmi les plus immédiates en apparence, n'est le produit d'une expérience absolument personnelle : tout ce que nous avons appris, nous l'avons en définitive appris par la médiation de ce qui a été déjà dit ou pensé du monde, en déchiffrant un « élément de connaissance objective » (Popper,

1991, p.136). Les deux auteurs en concluent que l'esprit humain est constitutivement dépendant de ses propres productions déposées dans l'univers de la culture : « C'est un phénomène troublant, mais le savoir entreposé [...] finit par donner forme à l'esprit. Au bout du compte, tandis que l'esprit crée la culture, la culture à son tour donne forme à l'esprit » (Bruner, 2008a, p.205).

■ **Le statut du monde symbolique**

Ces convergences, quant au rôle de la culture dans la formation de l'esprit et dans l'acquisition des connaissances, sont indéniables. On se gardera toutefois d'en conclure à un accord intégral entre le psychologue et le philosophe. Lorsqu'il parle de la « vie propre » et de la « réalité » des productions symboliques, en effet, Bruner entend ces formules dans un sens qui n'est pas à proprement parler celui qu'elles possèdent chez Popper. L'épistémologie poppérienne propose une conception du monde symbolique qu'on peut dire « objectiviste » ou « réaliste », en ce sens qu'elle attribue aux produits de l'esprit humain une réalité et une signification autonomes, de nature logique et non psychologique. Une fois formulée, objectivée dans un support extra mental, une pensée acquiert selon Popper une existence propre et des propriétés non intentionnelles, indépendantes des états mentaux de son auteur et de ceux qu'elle suscite chez les personnes qui en prennent connaissance. C'est ainsi qu'un livre, abstraction faite de ses lecteurs et de son auteur, ne se réduit pas à une réalité seulement matérielle (« du papier recouvert de taches noires », Popper, 1991, p.193) : considéré en tant qu'*œuvre*, celui-ci possède un contenu de signification objectif qui transcende les phénomènes psychologiques qui accompagnent son écriture ou, plus tard, sa lecture. Le monde 3 poppérien, par ce côté, constitue un « monde intelligible » que le philosophe n'hésite pas à rapprocher du « monde des idées » de Platon et de ses avatars contemporains, tels le monde des *Gedanken* de Frege ou celui des « pensées en soi » de Bolzano. En prenant connaissance d'une œuvre de l'esprit, nous ne rencontrons donc la pensée d'aucun autre sujet, ni celle de l'auteur, ni celle des lecteurs réels ou potentiels : nous rencontrons un contenu de signification « objectif », produisant ses propres normes (logiques ou esthétiques), imposant ses propres problèmes. Envisagées d'un point de vue poppérien, la science ni la culture en général ne sont des constructions qui servent des intentions humaines, mais des ensembles symboliques qui se développent selon leurs propres directions et à l'élaboration desquelles nous participons en aveugle, à la façon dont des « bâtisseurs de cathédrale » collaborent à la construction d'un édifice qui ne leur est pas destiné et dans lequel ils n'entreront jamais (p.201 et 287). C'est dans cette interaction avec l'univers de la « connaissance objective » que réside selon Popper le principe de l'« auto-transcendance » de l'homme (p.233-235), chez l'individu comme dans l'espèce. Nous nous développons et progressons parce que nous sommes constamment dépassés par nos propres produits, parce que ceux-ci contiennent toujours plus et autre chose que ce que nous y avons mis en sorte que nous pouvons « apprendre à leur contact » (*ibid.*).

Les choses se présentent différemment chez Bruner. La conception brunérienne du monde 3, en effet, n'implique absolument aucun réalisme de l'intelligible. Le psychologue, au contraire, rejette explicitement l'idée que la formulation linguistique d'une pensée lui conférerait une réalité de nature non psychologique : « ce qui fait qu'une phrase est "réelle" ce sont les caractéristiques précises des processus mentaux qui la produisent ou qui permettent qu'on la comprenne » (2008b, p.109). Si notre pensée, une fois formulée, s'autonomise et nous dépasse, ce n'est donc pas comme le suppose Popper que son objectivation lui conférerait une existence propre et des propriétés d'ordre logique : c'est qu'en s'externalisant, elle entre dans un espace public où nos paroles peuvent recevoir, de la part d'autrui, une multiplicité d'interprétations, en sorte que leur signification ne peut être déterminée que collectivement, au moyen d'un processus de « négociation » intersubjective. Pour Bruner, le monde symbolique surplombe et dépasse le sujet à la façon dont le collectif surplombe et dépasse l'individuel : sa transcendance et son objectivité sont d'ordre social et non d'ordre logique. L'objectivation de l'esprit dans des œuvres, ainsi comprise, est ce qui « sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant *d'avantage* publique, négociable et solidaire » (2008a, p.41, nous soulignons). L'existence d'un « monde 3 », autrement dit, ne fait que perfectionner, en les développant « *d'avantage* », les modalités de l'échange intersubjectif : en questionnant et en interprétant les œuvres du passé, nous ne

faisons jamais que dialoguer de façon étendue et indirecte avec d'autres sujets « qu'ils soient contemporains ou depuis longtemps disparus » (2008a, p.86).

■ *L'esprit humain*

Ces thèses sont étroitement liées, chez chacun des deux auteurs, à une théorie concernant la nature spécifique de l'esprit humain. Pour Bruner c'est dans l'*intersubjectivité* que doit être cherchée la caractéristique fondamentale dont découlent les propriétés distinctives de la psyché humaine : « Nous sommes l'espèce intersubjective par excellence » (p.37). Le sujet humain a ceci de particulier, par quoi il se distingue des animaux, qu'il possède des croyances concernant les croyances de ses congénères, en sorte qu'il produit spontanément des théories sur les états mentaux de ses semblables (comme en témoigne l'existence d'une « psychologie populaire », p.201). Tel est selon Bruner le caractère distinctif des membres de notre espèce d'être très sensibles « à la manière dont le monde est représenté dans l'esprit d'autrui [...] Nos mondes dépendent les uns des autres à un point qu'on ne saurait imaginer dans les autres espèces » (p.204). L'homme, autrement dit, est fondamentalement l'être qui se soucie de ce que pensent et croient les autres membres de son espèce.

Cette théorie de l'esprit, centrée sur la notion d'intersubjectivité, s'avère particulièrement féconde lorsqu'il s'agit d'analyser la dimension proprement humaine de l'acte pédagogique, autrement dit les aspects par lesquels l'enseignement se présente comme une « rencontre d'esprits » qui pose « le problème classique de l'autre » (Bruner, 2008b). Sa force, nous semble-t-il, provient de ce qu'elle confirme et éclaire ce que tout enseignant (et tout élève) sait confusément, à savoir qu'un bon professeur est avant tout un « événement humain » (p.153) et non le simple vecteur d'un exposé didactique. Les dons linguistiques de l'espèce humaine, en effet, ne suffisent pas selon Bruner à expliquer cette « spécialisation » propre à l'homme (2008a, p.37) qu'est la capacité à enseigner : celle-ci repose avant tout sur « notre formidable disposition à l'intersubjectivité, sur l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen » (p.37). Aussi la qualité d'un enseignement dépend elle moins du choix de telle ou telle méthode d'exposition, de telle ou telle façon de présenter méthodiquement et verbalement la connaissance, que de la capacité du maître à établir avec ses élèves un « réseau d'attentes mutuelles » (p.215), de pensées et d'actions « conjointes » ouvrant la possibilité d'une forme de « partage mental » (2008b, p.95). Tel est, sans doute, l'un des principaux mérites de la psychologie brunérienne d'être l'une des rares théories (peut-être actuellement la seule, avec la psychologie vygotkienne dont elle se réclame) permettant de comprendre en quoi l'interaction de l'élève avec un maître physiquement présent (plutôt par exemple que son interaction avec un ouvrage ou avec une machine) constitue un élément absolument irremplaçable de la situation pédagogique.

La théorie de l'esprit sur laquelle reposent les analyses poppériennes, quant à elle, est profondément différente. Contrairement à Bruner, Popper ne considère pas que le caractère distinctif du sujet humain soit d'être structurellement en relation avec d'autres sujets de son espèce. Pour le philosophe, en effet, les caractères spécifiques de la psyché humaine (tels que la rationalité ou la conscience réflexive) résultent entièrement de l'effet rétroactif qu'exercent sur le sujet les objets du « monde 3 », c'est-à-dire les « connaissances objectives » implantées dans des supports linguistiques extra mentaux (écrits notamment). L'esprit humain, selon la définition poppérienne, constitue un « organe fait pour interagir avec les objets du monde trois » (Popper, 1991, p.249) et non un organe fait pour interagir avec *d'autres sujets*. Aussi ses caractères propres ne doivent-ils pas être cherchés, comme chez Bruner, dans ses prédispositions naturelles à l'intersubjectivité (telles que l'aptitude du sujet à pénétrer les intentions d'autrui, à anticiper ses réactions, à collaborer avec lui, à négocier...), mais dans son aptitude innée à manipuler des objets symboliques, à s'y rapporter comme s'il s'agissait d'objets aussi réels que les objets physiques, doués comme eux d'une existence et de propriétés autonomes. Dans la théorie poppérienne de l'évolution, le tournant décisif qui marque le passage de l'animalité à l'humanité ne réside pas, comme chez Bruner, dans l'apparition de l'intersubjectivité, mais dans celle des deux fonctions « supérieures » du langage (fonction représentative et argumentative, cf. § suivant) permettant l'objectivation des croyances. Nous devons notre humanité à l'existence

d'un monde de pensées objectivées dont les structures logiques exercent en retour un « contrôle plastique » sur nos processus mentaux (Popper, 1991, p.356-362).

■ *La nature et les fonctions du langage*

Cette opposition quant à la nature de l'esprit renvoie à son tour aux conceptions divergentes que chacun des deux auteurs propose du langage et de ses fonctions. Les positions de Bruner, sur ce point, se réclament de la théorie fonctionnaliste développée par Searle, Austin ou Grice. Le principe de base de l'approche fonctionnaliste (ou pragmatique) en linguistique est qu'« on ne peut pas analyser un énoncé en dehors de son contexte et que son emploi doit inclure l'intention du locuteur et l'interprétation de cette intention à la lumière des conventions de communication » (Bruner, 2008a, p.31). Le sens, autrement dit, n'est pas porté par des « propositions », mais par des « actes de discours » qui interviennent nécessairement dans le contexte d'un échange dialogique entre des individus porteurs d'intentions, interagissant dans un certain cadre socialement réglé. Selon cette analyse, qui attribue au langage une fonction prioritairement communicationnelle, les différentes catégories grammaticales ou lexicales ne traduisent pas l'organisation logique de la pensée humaine, mais les relations fondamentales qui conditionnent et rendent possible l'échange intersubjectif. Aussi Bruner estime-t-il « raisonnable » de penser que, dans l'histoire de l'espèce humaine, « la syntaxe, la sémantique et le lexique lui-même se sont développés pour répondre au besoin d'indiquer les intentions qui président à un discours » (2008b, p.107).

Popper, quant à lui, ne considère aucunement que la fonction principale du langage humain soit d'ordre social et communicationnel. La théorie poppérienne, qui reprend en partie celle de K. Bühler, classe au contraire les fonctions d'expression et de communication parmi les « fonctions inférieures » du langage, communes aux hommes et aux animaux. Selon Popper, la propriété distinctive de la parole humaine, liée à ses fonctions « supérieures » (« représentative » et « argumentative ») n'est pas de permettre la communication intersubjective, mais de donner à la pensée une existence extra mentale, d'en faire une réalité pouvant être considérée, analysée et critiquée, indépendamment des sujets qui l'ont formulée, de leurs intentions et du contexte d'énonciation dans lequel ils se situaient. L'apparition du langage humain, dans le cours de l'évolution, n'est donc pas due, comme chez Bruner, à un perfectionnement progressif des modalités de l'échange intersubjectif. Elle s'explique par l'avantage décisif que procure, dans la lutte pour la vie, la possession d'un instrument permettant à l'organisme d'externaliser totalement ses croyances et de les envoyer ainsi, sous forme de « théories linguistiquement formulées », « mourir à sa place » (Popper, 1991). L'effet principal de cette délégation du risque vital est de permettre une inversion radicale du rapport primitif à l'erreur : au lieu de chercher à éviter l'erreur comme le font les autres organismes, le sujet humain peut la rechercher délibérément afin de l'éliminer de façon systématique. Le langage, de ce fait, transforme l'erreur en outil d'exploration du réel, permettant au sujet de recueillir des informations sur la réalité même du monde environnant.

■ 2. Logique narrative et logique scientifique

■ *Le récit et l'hypothèse*

Le rôle fondamental que le psychologue attribue au récit dans le processus éducatif compte, comme on sait, parmi les thèses pédagogiques les plus fortes et les plus originales de Bruner. Pour ce dernier, l'imagination humaine s'exerce dans deux directions irréductiblement différentes, selon qu'elle construit des hypothèses ou au contraire des récits. Dans le premier cas, la fiction produite vise la connaissance de la vérité ; dans le second, la production d'un sens. Nous inventons une histoire pour restaurer un équilibre perturbé par un événement inattendu dont la signification nous échappe (2008a p.152), alors que nous imaginons des hypothèses (en science) dans l'intention de parvenir à la connaissance du réel. La logique narrative, en cela, se distingue structurellement de la logique scientifique. Contrairement à l'hypothèse scientifique, qui requiert une argumentation et un test empirique permettant de la confronter à l'expérience, un récit n'est pas jugé en fonction de sa prétention à la vérité, mais en fonction de sa conformité à

des exigences « de cohérence et d'utilité pragmatique » (p.115) qui lui confèrent un certain degré de vraisemblance ou, comme dit Bruner, de « vérisimilarité » (sur la notion, très différente, de « vérisimilarité » chez Popper, cf. infra).

Quoiqu'il tienne la dualité l'imagination paradigmatique et de l'imagination scientifique pour une donnée anthropologique irréductible, Bruner n'en considère pas moins que le rôle essentiel revient clairement, en ce qui concerne la formation de l'esprit, à la fonction narrative. Dans le développement mental de l'enfant, comme dans l'histoire culturelle des sociétés, « tout indique que la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos connaissances prend précisément une forme narrative » (2008a, p.151). La « fabrication d'histoires » selon Bruner constitue « notre *principal* outil pour mettre de l'ordre dans l'expérience » (2008b, p.8) et donc l'activité de l'esprit la plus fondamentale. Le récit assure la cohérence d'une vie, d'une culture, d'un univers : « l'aptitude à comprendre et à produire des récits est essentielle dans la construction de notre vie et d'un lieu qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter » (2008a, p.59). Aussi la priorité, à l'école, est-elle moins d'instruire l'enfant de la réalité même des choses, que de l'aider à organiser les divers éléments de son expérience environnante, sociale et matérielle, de telle sorte qu'ils forment une *histoire* où il puisse « trouver sa place » et se « mettre en scène » (p.60). Bruner prône un recentrage radical des finalités de l'éducation scolaire autour de la question du *sens de l'expérience*, injustement négligée, selon lui, par la pédagogie traditionnelle au profit exclusif de la connaissance et de la vérité.

Qu'en est-il chez Popper ? Celui-ci, comme Bruner, souligne la priorité chronologique, dans l'histoire culturelle, de l'invention des fables et des mythes sur celle des hypothèses. Cependant cette antécedence, pour l'épistémologue, ne renvoie nullement à l'existence de deux types de logique (narrative et argumentative) et encore moins à l'idée que le récit présenterait un caractère en quelque façon plus fondamental que l'hypothèse. Les théories scientifiques, pour Popper, ne sont pas d'une nature différente des récits et des fables. Si elles s'en distinguent, ce n'est pas par leur contenu ni par le type d'imagination mis en œuvre, mais par le fait que les fables qu'elles étaient à l'origine ont été soumises, une fois objectivées dans le langage, à un processus d'évaluation critique qui, peu à peu, les a épurées et pour ainsi dire décantées. Il n'est pas exagéré de dire, en ce sens, que la science n'est jamais qu'« une branche de la littérature » (Popper, 1991, p.286). L'imagination humaine, selon Popper, est une : elle prend son essor lorsque le sujet comprend, à travers l'expérience du mensonge, que le langage peut ne pas dire le connu et, donc, aller au-delà de ce qui est simplement donné dans l'expérience. Ce qui rend possible, tout à la fois, et de créer librement des fictions (dans l'art et la littérature proprement dite) et de chercher (à travers la connaissance scientifique) à expliquer « le connu (l'expérience perçue) par l'inconnu (l'hypothèse inventée) ». À aucun moment, dans l'analyse poppérienne, n'intervient l'idée d'une activité mentale dont la fonction propre serait de « donner du sens » à l'expérience, comme dit Bruner. Le monde, chez Popper, se donne à connaître, pas à interpréter.

■ **Le débat critique et la « négociation »**

La promotion du récit et de la logique narrative s'accompagne, chez Bruner, d'une mise en vedette de la notion de « négociation ». N'étant pas soumis à l'exigence de vérité, mais de « vérisimilarité », plusieurs récits du même événement peuvent coexister sans entrer dans une relation de concurrence comme le font au contraire, dans le domaine scientifique, plusieurs hypothèses se proposant d'expliquer le même phénomène. Le récit, autrement dit, autorise par principe le pluralisme. C'est en quoi, selon Bruner, la logique narrative se montre « si utile dans la négociation culturelle » (2008a, p.178). La confrontation des récits, en effet, n'a pas les mêmes conséquences que celle des hypothèses : la première conduit naturellement à une « négociation », c'est-à-dire à un processus de conciliation au cours duquel les points de vue différents se modifient réciproquement pour s'adapter les uns aux autres (*ibid.*) ; la seconde, au contraire, se solde par une compétition critique dont l'objectif est d'éliminer le plus grand nombre d'hypothèses pour ne laisser subsister que la plus pertinente. Lorsqu'elle s'exerce dans les domaines qui ne relèvent pas de la connaissance scientifique, par conséquent, la raison humaine selon Bruner désigne essentiellement notre capacité à « faire société », à débattre

publiquement dans le but de parvenir à un consensus. Il s'agit moins, dans ce cas, d'une faculté de décision que d'une faculté de discussion et de négociation.

Il n'en va pas de même, encore une fois, chez Popper. Pour ce dernier, en effet, il n'est aucun domaine où la discussion critique devrait faire place à la « négociation ». Même lorsqu'il n'est pas possible de juger des diverses croyances se rapportant au même objet en usant d'un test expérimental, il convient néanmoins, selon Popper, de chercher à les évaluer sur le mode *critique*, c'est-à-dire en tentant de sélectionner, parmi elles, celle qui doit faire l'objet d'une « préférence », rationnellement fondée. Le débat argumenté, même dans les domaines qui ne relèvent pas de la connaissance scientifique, comme celui de la politique, de la philosophie ou de la culture en général, ne vaut pas en tant qu'instrument de « négociation » permettant l'adaptation pacifique des différentes croyances les unes aux autres, mais en tant qu'instrument de sélection permettant d'éliminer certaines opinions. Le modèle politique sous-jacent à la conception poppérienne du dialogue n'est pas, comme chez Bruner (2008a, p.122), celui de la démocratie participative (où il s'agit de parvenir, par la négociation, à un compromis) mais celui de la démocratie représentative libérale (où il s'agit de choisir entre des programmes de société différents et incompatibles).

Popper a critiqué sévèrement l'identification de la rationalité à un processus de négociation. Dans les épistémologies qui prônent le pluralisme (dont la version radicale est le relativisme), le philosophe décèle paradoxalement une inspiration dogmatique : le partisan du pluralisme, en définitive, serait celui qui préfère considérer chaque interprétation subjective, pour peu qu'elle soit effectuée « dans une perspective honnête » (Bruner, 2008 p.117), à la façon d'un dogme non critiquable méritant le « respect » (*ibid.*), plutôt que de reconnaître le caractère intrinsèquement réfutable de toutes nos connaissances (Popper, 1979, t.2, p.200-201). Celui, autrement dit, qui n'hésite pas à sacrifier l'idée de vérité afin de sauver la possibilité d'une forme absolument incontestable de croyance, soustraite à toute tentative de réfutation. Telle serait donc selon Popper l'inspiration secrètement dogmatique et autoritaire qui se dissimule derrière toutes les épistémologies de type pluraliste qui appellent à la « négociation » intersubjective. « Autoritaire », puisqu'en définitive il s'agit toujours, non moins que dans le dogmatisme religieux le plus traditionnel, d'imposer des limites infranchissables à l'exercice critique de la raison, de circonscrire un domaine (celui de la croyance subjective « honnête ») que l'on peut qualifier de « sacré » (Bruner, 2008a, p.117). Que ce domaine du « sacré » soit désormais revendiqué au nom de principes tels que le « respect de la différence », plutôt qu'au nom d'une quelconque transcendance divine, ne change rien quant à l'esprit finalement anti-laïque et dogmatique qui, d'un point de vue poppérien, anime toutes les pensées qui concluent à l'existence de l'irréfutable.

■ **La valeur de la science**

Bruner paraît souvent s'exprimer comme si l'hypothèse et le récit avaient chacun un domaine propre de validité : celui des sciences de la nature pour l'hypothèse ; celui des réalités humaines et de la culture pour le récit. Cette distinction, toutefois, se trouve atténuée, au point parfois de sembler s'effacer (au profit du récit et de la culture), dans les passages où le psychologue insiste sur la dimension non réaliste et constructiviste de son épistémologie. L'hypothèse scientifique, en effet, se rapproche du récit culturel dès lors qu'on abandonne la conception naïvement réaliste de la connaissance et qu'on comprend qu'il ne s'agit jamais en science que de proposer des « modèles » (2008a, p.157) ou des « versions » de la nature. Bien que l'hypothèse, à la différence du récit, prétende être empiriquement testable et « falsifiable », il ne s'agit jamais pour le savant, comme pour le conteur, que de *construire une réalité* et non d'atteindre une quelconque réalité préexistante (Bruner ne manque pas de rappeler, à ce sujet, que la réfutabilité des théories scientifiques a été mise en doute par Kuhn et les « historiens des sciences », ce qui montre que les théories « sont peut-être plus proches des histoires qu'on ne pouvait s'y attendre », 2008a p.153). En dernière analyse, toutes nos productions symboliques, qu'elles soient d'ordre scientifique ou culturel, apparaissent chez Bruner comme des tentatives pour rendre l'expérience mentalement habitable, pour donner à l'esprit cet environnement viable que nous appelons la « réalité ». Aussi importe-t-il, en matière d'enseignement, de présenter les

théories scientifiques aux élèves sous un jour résolument non réaliste, qui mette en évidence la dimension de construction et d'interprétation par laquelle celles-ci se rapprochent des récits. Le professeur doit faire en sorte que « le centre de l'attention cesse d'être porté vers une "nature conçue comme réalité extérieure" et [...] se déplace vers [...] la question de savoir comment nous construisons notre modèle de la nature. C'est cette rupture qui transforme la discussion et la fait évoluer de la science morte vers la *construction* de la science vivante » (2008a p. 157). Bref, l'accent doit être placé sur « le processus par lequel la science résout les problèmes et non sur la science achevée et sur ses "réponses" » (*ibid.*). Ce qui se produit d'autant plus aisément qu'on privilégie une approche « *métacognitive* » de la science et que l'on transforme ainsi « les discussions ontologiques sur la nature de la réalité en discussions épistémologiques sur ce que nous en savons » (2008a, p.184).

L'épistémologie poppérienne conduit par certains côtés à des conclusions identiques. La leçon principale du faillibilisme, en effet, est que la « scientificité » d'une théorie ne tient pas à ce que celle-ci serait certaine parce que « vérifiée » par les faits, mais à ce qu'elle a fait l'objet d'une « préférence critique ». Il importe donc pour la faire comprendre à des élèves, d'une part, de la rapporter au *problème* qu'elle prétend résoudre et de faire comprendre ce problème lui-même (en retraçant son origine), d'autre part de la confronter aux théories concurrentes auxquelles cette théorie a été « préférée ». Ce qui revient, comme chez Bruner, à présenter la science non comme un ensemble de résultats ni un trésor de connaissances certaines, mais comme un processus indéfini de résolution de problème dont chaque étape est par principe provisoire.

En dépit de cette insistance commune sur le caractère ouvert, vivant et conjectural, de la connaissance scientifique, des points de désaccord subsistent toutefois entre les conceptions poppérienne et brunérienne de la science et de son enseignement. Le plus important tient à la dimension résolument réaliste de l'épistémologie faillibiliste. Pour Popper, en effet, affirmer que la connaissance scientifique est une construction de l'esprit humain, forcément hypothétique et provisoire, ne revient aucunement à affirmer qu'elle n'est pas une connaissance de la réalité même. La leçon du « faillibilisme » est au contraire que le caractère « réfutable » de nos hypothèses sur le monde est la preuve que celles-ci atteignent effectivement le réel (Popper, 1991, p.305), qu'elles en disent quelque chose qui comporte forcément un certain degré de « vérisimilitude », c'est-à-dire, au sens où Popper entend ce terme, un certain « contenu de vérité absolue » (une théorie qui ne dirait rien de *vrai* au sujet du réel lui-même ne pourrait entrer en contact avec lui et ne serait donc pas réfutable, *ibid.*). Aussi le but final de la science, dans la perspective poppérienne, est-il la connaissance de la « structure vraie du monde » et nullement la construction d'une « version » mentalement habitable du réel. Ceux qui concluent, comme Bruner, de l'absence de certitude à l'absence de rapport à la vérité absolue n'ont pas compris, selon Popper, que la connaissance scientifique n'est pas une connaissance au sens subjectif du terme (un certain type de croyance), mais une connaissance « objective », c'est-à-dire une connaissance dont le porteur n'est pas le sujet (le savant) mais la science elle-même considérée comme un ensemble d'énoncés (Popper, 1991, p.226). En tant qu'elle n'est pas une forme de croyance, la science *n'a pas* à être « certaine » : son incertitude n'est en rien une marque d'imperfection qui devrait faire douter de la valeur de la connaissance scientifique ni de sa prétention à connaître la réalité même.

Les savoirs objectivés (théories, lois...) ne constituent donc pas, comme chez Bruner, des instruments dont le sujet pourrait se servir, à la façon dont on se sert d'une « boîte à outils » (Bruner, 2008a p.36), pour la construction de son propre univers mental. Envisagés d'un point de vue poppérien, ces savoirs déposés dans le « monde 3 » valent en eux-mêmes, en tant qu'ils sont dépositaires d'un contenu de vérité objective, quoique nous ne puissions jamais connaître (au sens subjectif) ce qui est ainsi su de la science. Les conséquences pédagogiques de cette épistémologie objectiviste vont à l'encontre des thèses brunériennes : serait « poppérien » un enseignement qui se proposerait de susciter chez l'élève un intérêt pour le savoir semblable à celui que Popper suppose chez le savant, c'est-à-dire un intérêt pour les théories considérées en elles-mêmes, indifférent aux questions qui surgissent de notre propre rapport, vécu et personnellement signifiant, au monde.

Conclusion

On s'explique très bien, au vu des analyses précédentes, le succès que rencontrent actuellement les écrits de Bruner dans le monde éducatif. Celui-ci traduit de la part des didacticiens contemporains le souci de prendre en charge ce que l'approche piagétienne de l'apprentissage semble avoir négligé, à savoir le fait que l'enfant arrive dans un monde déjà pourvu de signification, où existe une culture objective préexistante qui le devance et le dépasse. On peut dire que la psychologie brunérienne est une tentative pour résoudre ce que Michel Le Du considère à juste titre être « la difficulté permanente du constructivisme éducatif », à savoir « la tension entre une dynamique subjective et la réalité collective des savoirs, avec les enjeux et les problèmes autour desquels ils se sont structurés » (2007, p.451). Elle permet de prendre en considération ce que la focalisation sur le sujet apprenant a tendance à occulter, c'est-à-dire, pour reprendre les termes du même auteur, la « dimension collective et institutionnelle de la connaissance » (*ibid.*).

Pour autant, l'approche très objectiviste de Popper, qui relègue la dimension interpersonnelle de l'apprentissage humain pour se concentrer sur la relation de l'esprit à l'œuvre, n'est pas sans intérêt pour l'analyse de la chose pédagogique. On peut se demander, en effet, si l'expérience éducative peut être intégralement décrite et analysée à partir d'une conception de l'univers symbolique qui, comme celle de Bruner, ne lui accorde d'autre réalité que sociale et intersubjective. N'est-il pas certains aspects de cette expérience dont la compréhension n'est possible qu'à partir d'une conception réaliste et substantialiste de cet univers, comme l'est celle de Popper ? Sans entrer ici dans la discussion approfondie de cette question, nous nous bornerons à remarquer, en guise de conclusion, qu'il est au moins une activité, parmi celles qui se rattachent aux choses de l'éducation, dont l'analyse exacte nous paraît requérir un cadre théorique plus proche des thèses poppériennes que des thèses brunériennes. Nous voulons parler de l'activité *studieuse*. L'étude, si l'on veut bien prêter attention à la spécificité de cette notion, désigne en effet l'expérience d'un dialogue qui ne ressemble à nul autre, parce qu'il n'est justement pas un dialogue avec un quelconque sujet, actuel ou possible, présent ou passé, individuel ou collectif, mais à proprement parler entretien avec une *œuvre*, avec un « objet du monde 3 » appréhendé dans son étrangeté et sa réalité logique propre. C'est pourquoi il n'est pas d'étude sans une mise à l'écart de la société des hommes, à tout le moins sans une forme de retraite mentale. Si l'activité studieuse est par essence solitaire, c'est que la solitude de celui qui étudie est nécessaire à la révélation d'une présence : celle de l'œuvre étudiée elle-même, instituée dans son existence autonome, indépendante de toute subjectivité (celle de l'auteur, celle des lecteurs réels ou potentiels). Étudier, ce n'est donc pas « faire société », ni « négocier » des significations avec d'autres sujets afin de « construire un univers commun », comme dirait Bruner. Tel est le propre de l'étude, au contraire, qu'elle impose de faire taire le monde des hommes pour pouvoir s'entretenir avec l'œuvre, dans le face à face de l'esprit et du monde 3. Par où l'on voit qu'une philosophie de l'éducation inspirée des thèses poppériennes, si elle venait à être développée, déboucherait peut-être sur une « théorie de l'étude », distincte des théories de l'enseignement et de l'apprentissage auxquelles aboutissent, de leur côté, les thèses d'inspiration socioconstructiviste issues de la psychologie brunérienne.

Bibliographie

- BRUNER J.S. (1983), *In Search of Mind, Essays in Autobiography*, New York, Harper and Row.
 BRUNER J.S. (1997), *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
 BRUNER J.S. (2008a), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
 BRUNER J.S. (2008b), *Culture et mode de pensée*, Paris, Retz.
 LE DU M. (2007), « Le constructivisme comme mythologie », *Revue de métaphysique et de morale*, n°56, p. 449-468.
 MEYERSON I. (1948), *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Vrin.
 POPPER K. (1979), *La société ouverte et ses ennemis*, 2 tomes, Paris, Seuil.
 POPPER K. (1981), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.
 POPPER K. (1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.
 POPPER K. & ECCLES J. (1993), *The Self and its Brain*, Londres, Routledge.

Approche compréhensive de la tricherie en milieu scolaire : la parole aux lycéens tricheurs

Quentin Magogeat¹

Résumé

La triche scolaire est un phénomène encore peu étudié en France. Face à l'absence de recherche sur ce thème dans le secondaire, il paraissait pertinent de mener une recherche compréhensive sur ces futurs étudiants que sont les lycéens. Cette étude donne alors la parole aux lycéens tricheurs afin de saisir les raisons pour lesquelles ils trichent. À partir d'entretiens, l'enquête révèle toute une série de raisons et de justifications mais envisage également la triche scolaire comme un moyen de construction identitaire pour les élèves ainsi que de développement de compétences spécifiques. Outre ces aspects, l'étude porte sur la dimension éthique de leur comportement en s'intéressant notamment à leur(s) manière(s) d'éviter tout sentiment de culpabilité.

La triche scolaire est un phénomène encore peu étudié en France. Alors que les études anglo-saxonnes se développent depuis près de vingt ans sur la triche à l'université en cherchant notamment les caractéristiques des étudiants tricheurs (Mc Cabe & Trevino, 1993 ; Whitley, 1998 ; Crown & Spiller, 1998), la France accuse un retard et ses rares études portent principalement sur la triche universitaire (Mierczuk, 2002 ; Guibert & Michaut, 2009, 2011). Dans une étude parue en 2009, il est constaté que « 70,5% des étudiants interrogés affirment avoir déjà triché au cours de leur scolarité » (Guibert & Michaut, 2009, p.45). Devant l'ampleur du nombre d'étudiants ayant affirmé avoir déjà triché – plus de deux étudiants sur trois – nous nous sommes attaché à comprendre quel(s) sens la triche scolaire pouvait avoir pour des lycéens et quelle(s) stratégie(s) discursive(s) ils mettaient en place pour justifier leur pratique.

1. Cadrage conceptuel

Le choix a été fait ici de considérer la triche scolaire comme une forme de déviance (Becker, 1989) vis-à-vis des normes, des règles de l'institution scolaire. Ayant pour ambition d'approcher au plus près les conceptions des lycéens sur ces questions, c'est à la lumière de ces normes que nous avons étudié le point de vue des élèves tricheurs. Positionnement par rapport aux normes mais également par rapport aux savoirs scolaires dans la mesure où la tricherie semble permettre d'éviter une certaine forme d'apprentissage. Il s'agissait alors d'étudier « *le sujet confronté à l'obligation d'apprendre* » (Charlot, 2005, p.91).

En faisant le choix de tricher, notre hypothèse est que les lycéens adoptent un comportement spécifique et développent des compétences leur permettant d'une part de contourner et d'éviter l'épreuve, comprise comme « *le moment au cours duquel les personnes font preuve de leurs compétences pour agir* » (Nachi, 2012, p.57) avec en toile de fond l'idée d'un « *acteur libre de ses mouvements, capable d'ajuster son action aux situations et, par conséquent d'avoir une prise sur le monde dans lequel il s'enracine* » (p.56) et, d'autre part, de neutraliser un éventuel sentiment de culpabilité.

¹ Doctorant contractuel, Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2.

Cette neutralisation s'effectue au moyen de justifications catégorisées par Gresham Sykes et David Mazalta (1959) pour des délinquants. Par ailleurs, la conscience de transgresser des règles scolaires et des normes sociales conduit à s'interroger sur la dimension éthique des pratiques des lycéens tricheurs, dimension nécessaire à la « *compréhension de l'agir individuel et collectif comme composante essentielle de la médiation de l'Un avec l'Autre* » (Mierczuk, 2002, p.140). L'éthique « *apparaît alors comme une composante majeure de la construction sociale* » (*Ibid.*).

S'intéresser à l'éthique de l'élève lorsqu'il triche permet plus largement de s'intéresser à lui en tant qu'être social. Sans faire preuve de naïveté sur l'éthique ou la morale (nous n'opérons pas de distinction entre les deux dans cet article) qui peut relever d'une forme d'utopie tant elle est compliquée à « *appliquer de façon intégrale* », l'élève parvient à trouver des explications et des justifications pour expliquer son comportement. L'approche compréhensive de la triche scolaire nous permet alors de comprendre comment l'élève tricheur se situe vis-à-vis des autres mais également par rapport à lui-même.

En somme, cet article prend appui sur une recherche empirique qui a mobilisé différentes approches parmi lesquelles nous trouvons la sociologie pragmatique notamment en cherchant à comprendre quel(s) sens ces lycéens tricheurs donnent à leur action et quelle(s) justification(s) ils avancent pour l'expliquer (Boltanski & Thevenot, 1991). Notons que l'étude présentée dans cet article portait sur un phénomène de tricherie lors d'évaluations au cours de l'année et non lors du baccalauréat.

2. Méthodologie

Pour définir notre population, nous avons cherché un lycée sanctionné pour triche scolaire au sein de l'établissement qui constituait notre terrain : un établissement de près de 1000 élèves avec une population hétérogène du fait de sa proximité avec une ZUS² et des villes et villages alentours qui lui sont rattachés.

Ensuite, nous avons procédé par « effet boule de neige », à savoir, une méthode d'échantillonnage non probabiliste et qui consistait à demander à chaque élève interrogé s'il pouvait nous mettre en contact avec d'autres élèves tricheurs. La constitution de notre population dans le cadre de cette recherche qualitative n'imposait nullement la construction d'un échantillon représentatif. En effet, l'objectif était de former un « échantillon » le plus diversifié, marqué par une forte hétérogénéité. Il s'agissait d'adopter une démarche résolument compréhensive, en accordant de l'importance à la singularité des individus. Cette méthode inductive ne permet cependant pas d'évaluer la variabilité de notre échantillon même si l'identification de certains biais est possible. Le risque d'homophilie (des individus appartenant aux mêmes milieux) étant important, nous avons sélectionné dix lycéens au regard de « *critères de diversification en fonction des variables qui, par hypothèse, sont stratégiques, pour obtenir des exemples de la plus grande diversité possible des attitudes à l'égard du thème de l'étude* » (Michelat, 1975, p.236) : filière, niveau/classe, sexe, moyenne de l'élève obtenue lors du premier trimestre et redoublement à partir des différents profils qui nous étaient présentés. L'utilisation de cette méthode nous a permis d'atteindre une population spécifique et non identifiée par l'institution scolaire qui relève cependant uniquement de filières générales.

² Zone Urbaine Sensible.

Tableau 1 - Caractéristiques des lycéens tricheurs interrogés

Individu n°	Sexe	Classe	Redoublement	Moyenne générale au premier trimestre
1	Masculin	Première scientifique	Non	11,6
2	Masculin	Terminale scientifique	Non	13,44
3	Féminin	Seconde	Non	14,3
4	Masculin	Seconde	Oui (1)	12,6
5	Féminin	Première littéraire	Non	9,21
6	Féminin	Première littéraire	Non	13,28
7	Masculin	Terminale économique et sociale	Oui (2)	9,78
8	Féminin	Première scientifique	Non	10,9
9	Masculin	Terminale scientifique	Non	14,82
10	Masculin	Première économique et sociale	Non	13,5

(1) Redoublement de la classe de seconde

(2) Redoublement de la classe de terminale : échec au baccalauréat

■ Instrumentation et spécificités de cette recherche

Le recueil de données auprès des dix lycéens présentés dans le tableau ci-dessus, a été réalisé à partir d'entretiens semi-directifs (Quivy & Van Campenhoudt, 2011) favorisant l'interaction avec l'individu et notamment pour l'inciter à expliciter les raisons pour lesquelles il triche et de recueillir son point de vue sur ses pratiques. Ce choix était un compromis satisfaisant pour concilier la liberté de parole du lycéen tout en l'interrogeant sur les différents thèmes de notre enquête. Cette recherche s'appuie essentiellement sur le langage. Nous gardons bien à l'esprit que nous n'avons accès qu'à ce que ces lycéens ont bien voulu nous dire.

Pour réaliser les entretiens, nous avons pris appui sur les conseils d'Howard Becker inspirés de ses travaux (1989, 2002) dans la mesure où nos entretiens allaient porter sur une forme de déviance scolaire. Afin que l'individu ne se sente pas jugé ou accusé, la question « comment ? » a été privilégiée à la question « pourquoi ? » Il s'agissait ainsi d'arriver d'une manière détournée aux justifications sans mettre le lycéen en situation d'accusé. En effet, « *la question "pourquoi ?" exige de la personne interrogée qu'elle fournisse une raison qui l'absolve de toute responsabilité dans quelque phénomène regrettable* » (Becker, 1989, p.106) alors que la question « comment ? » permet de mettre la personne interrogée dans des conditions plus propices pour expliquer ses motivations.

Notons que pour réaliser cette enquête, il a fallu faire preuve de persuasion et mettre en place un contrat de confiance avec les différents interlocuteurs, probablement facilité par le statut d'étudiant, jeune chercheur. Pour autant, procéder par « effet boule de neige » pour trouver les lycéens renseigne déjà sur une certaine facilité à assumer la triche scolaire : une gêne plus que relative à dire qu'on a déjà triché et qu'on a connaissance que tel ou tel élève triche. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

■ Méthode d'analyse des données

Après une première analyse des entretiens intégralement transcrits, des parties de discours ont été isolées afin de réaliser un découpage des propos en unités de sens. L'objectif était d'effectuer un découpage thématique (Bardin, 2013) à partir des entretiens effectués, permettant

ainsi la construction d'une grille d'analyse à partir de thématiques cohérentes et exclusives entre elles. Le travail d'interprétation des données s'est déroulé en trois phases distinctes :

- « un travail de transcription, par lequel on passe du témoignage livré à son inscription sous une forme discursive ;
- un travail de transposition, alors que les notes de terrain ou les verbatims sont annotés, catégorisés, commentés ou réécrits [...] ;
- un travail de reconstitution [...] qui prend le plus souvent la forme d'un récit argumenté autour des principales catégories d'analyse » (Paillé & Mucchielli, 2003, p.30).

Ce travail d'analyse a abouti aux résultats présentés ci-dessous.

3. Résultats et discussion

■ Conceptions de la triche scolaire et évaluation risque/gain

Qu'est-ce que tricher ? Même s'il apparaît difficile d'apporter une réponse claire et univoque nous pourrions répondre à cette question en reprenant la définition avancée par Liliane Mierczuk (2002), à savoir que, « serait qualifié de "frauduleux", tout moyen illicite employé par les étudiants pour réussir leurs examens tels que le fait de copier sur le voisin, celui de communiquer lors des épreuves, l'usage de pompes ou de tout autre support interdit » (Mierczuk, 2002, p.6) ou alors en citant les catégories constituées par Christophe Michaut et Pascal Guibert (2009) à partir des travaux d'Éric Lambert, Nancy Linn Hogan et Shannon Barton (2003) : « copier ; plagier ; falsifier ; leurrer le correcteur ; utiliser des supports non autorisés ; s'entraider illicitement » (Michaut & Guibert, 2009, p.45). Cependant, pour les lycéens interrogés, ces catégories ne reflètent pas nécessairement leur conception de la triche. En effet, ils ne sont pas unanimes à propos de ce qui relève ou non de la triche.

Classiquement, qu'elle soit en classe lors d'une évaluation ou à la maison (le cas du plagiat par exemple), la tricherie est définie et perçue par la plupart comme une forme de transgression des règles : « Il y a un règlement et tricher, c'est ne pas le respecter. C'est avoir une feuille de pompe dans sa trousse ou bien chercher les réponses sur son portable pendant l'interro » (Individu n°8). S'il semble y avoir un relatif consensus autour de certaines pratiques (sortir une fiche de « pompe » lors d'une épreuve par exemple), d'autres permettent d'établir de réelles distinctions sur la perception de ces actes. Pour notre premier individu interrogé, la communication avec l'un de ses pairs lors d'une évaluation ne semble pas relever d'une forme de triche : « Bah je demande à un pote s'il trouve comme moi, s'il s'en sort, enfin... plein de trucs ! Mais c'est pas tricher ça » (Individu n°1).

Parmi les entretiens réalisés, deux se sont nettement démarqués de la définition exposée précédemment. Tout d'abord, une lycéenne considère que tant que l'acte n'a pas été jugé malhonnête par l'enseignant, elle n'a pas à considérer elle-même son geste comme une forme de triche : « Pas vu pas pris.[...] Pour que ça le soit, il faut qu'on soit... c'est un peu comme en justice, tant que le juge a pas dit "coupable" ; on ne l'est pas ! Bah tricher, tant que l'prof n'a rien vu, je suis innocente ! » (Individu n°6). La règle de justice est donc extérieure à elle et est liée à des procédures de publicisation de la fraude dont le tribunal est la représentation. Elle souligne aussi, en creux, le régime de justice intermédiaire dans lequel se situe un établissement scolaire : ce n'est pas la justice pénale, mais il a un pouvoir de sanction. Ensuite, un deuxième lycéen nous explique qu'il considère la triche comme un acte frauduleux lorsqu'on se sert d'outils que les autres n'ont pas. En introduisant un principe de justice (l'égalité des ressources), il occulte la dimension transgressive des règles : « Si tout le monde triche, c'est plus vraiment injuste. Et si c'est plus injuste [...] c'est plus vraiment de la triche parce que c'est faire quelque chose d'injuste parce qu'un autre ne le fait pas » (Individu n°9). Il convient cependant de relativiser certains de leurs propos dans la mesure où ils ont accepté de répondre à notre demande d'entretien en tant qu'élève tricheur.

L'étude des entretiens nous a permis de constater que ces élèves établissaient une hiérarchie en fonction des différentes pratiques : « *Souffler juste une petite réponse ou venir avec tout son cours sur une feuille de pompe, c'est pas la même chose* » (Individu n°3). Ainsi, certains lycéens ont tendance à minimiser la gravité de certaines pratiques considérées pourtant par l'institution comme frauduleuses en les comparant à d'autres, qu'ils estiment beaucoup plus graves : donner une réponse à une question ne leur paraît pas aussi grave que d'utiliser un support non autorisé tel que le cours pendant l'évaluation. D'une manière générale, lorsqu'il s'agit de tricher pour aider un pair, la fraude n'est hiérarchiquement pas placée sur le même plan que d'autres pratiques citées précédemment. Ils définissent ainsi une taxinomie de la fraude qui leur est propre, plus ambivalente que ce que le règlement intérieur des établissements ne le laisse penser.

Par ailleurs, mesurer le risque qu'ils encourent lorsqu'ils trichent est une composante qui est apparue chez de nombreux lycéens interrogés. La plupart effectue une évaluation risque/gain avant de décider de tricher. Celle-ci est souvent liée à la justification que l'élève donne à ses actes ainsi qu'aux compétences qu'il a su développer pour parvenir à tricher sans éveiller les soupçons de l'enseignant qui surveille. Nous reviendrons ultérieurement sur ces deux points. L'évaluation gain/risque intervient alors pour différentes raisons ou selon différents objectifs : de l'élève qui tente par tous les moyens d'obtenir une bonne moyenne pour son dossier afin de pouvoir prétendre à l'entrée dans une école prestigieuse à celui qui juge uniquement sur le risque que l'enseignant le repère.

■ **Pluralité des justifications mais convergence vers une remise en cause de la forme scolaire ?**

Force est de constater qu'il n'y avait pas d'unanimité dans la manière de considérer tel ou tel acte comme frauduleux. Pour autant, quelles sont les justifications avancées par ces lycéens pour expliquer leurs actes ? Comment chaque individu justifie-t-il son comportement ? Pour une question de lisibilité, nous présenterons les résultats de manière thématique.

• *Tricher pour obtenir de bonnes notes*

L'une des raisons les plus évoquées lors des entretiens est bien la volonté des lycéens de tricher pour obtenir de bonnes notes. Selon eux, tricher leur permettrait d'obtenir de meilleurs résultats que s'ils avaient fait l'évaluation sans recourir à la triche. Pour autant, tricher pour avoir de bonnes notes peut répondre à différents objectifs : satisfaire les attentes parentales, dans une optique de sélection (avoir une bonne moyenne générale pour optimiser ses chances de réussite à l'entrée dans une école), compenser une préparation de l'évaluation non faite ou même pour combler des lacunes. Ainsi, un lycéen nous expliquait qu'il s'était mis à tricher suite à un redoublement : « *Je trichais pas vraiment avant... mais j'ai redoublé et puis je me suis mis à tricher. En fait, c'est surtout pour avoir des notes potables* » (Individu n°4). D'ailleurs, l'une des ruses utilisées par certains lycéens pour garantir une moyenne qu'ils jugent suffisante est de ne pas assister à certains devoirs surveillés s'ils pensent que ceux-ci peuvent engendrer une baisse de la moyenne. Ils mettent alors en place des stratégies d'évitement, entendues comme « *le comportement qu'un élève choisit d'adopter pour éviter de s'engager dans une activité* » (Viau, 2003, p.75) et ainsi ne pas prendre le risque d'obtenir une note inférieure à sa moyenne.

• *Tricher pour gagner du temps et par « fainéantise »*

La plupart des lycéens interrogés affirment tricher pour éviter d'apprendre leur leçon et ainsi consacrer ce temps libéré aux loisirs. Autre explication, celle de la charge de travail. Ils opèrent une sélection entre ce qui leur semble le plus important d'apprendre et contournent la phase d'apprentissage en concevant des outils pour tricher : « *On a parfois trop de boulot, on arrête pas et... et en rentrant, j'arrive pas à tout faire... enfin, avec la fatigue de la journée, du coup, je m'arrange pour pouvoir ne pas apprendre* » (Individu n°8). D'autres affirment simplement consacrer suffisamment de temps au lycée pour ne pas avoir à étudier chez eux en plus : « *Ca m'arrive de tricher quand j'ai vraiment la flemme d'apprendre [...] ou alors que je n'ai plus le temps de réviser suffisamment* » (Individu n°5). Le lycéen opère sans cesse une négociation

entre ce qu'il concède à l'institution et ce qu'il consacre à sa sphère personnelle et notamment ses loisirs (Rayou, 1998). Lorsque le temps consacré à l'école lui semble trop important, la tricherie est une des justifications avancées pour gagner du temps sur les apprentissages et ainsi pouvoir l'utiliser à sa convenance pour ce qui relève de sa sphère personnelle.

- *Tricher, un lien avec une « construction identitaire » de l'élève*

L'analyse des entretiens nous permet de constater que ces lycéens se positionnent par rapport aux autres élèves, ce qui nous amène à ce que Lilian Mierczuk (2002) avait pu constater dans ses travaux sur des étudiants tricheurs et notamment sur ce lien avec une « construction identitaire » de la part de ces élèves. Effectivement, nombreux ont été les lycéens à affirmer penser qu'une majorité d'élèves trichait. Ils semblent légitimer leur action frauduleuse par le fait que cette pratique leur paraît répandue. Ils cherchent systématiquement à « s'identifier au groupe auquel ils appartiennent » (Mierczuk, 2002, p.130) à savoir ici, les élèves tricheurs. De plus, la tricherie serait pour certains une manière de conserver une forme de « paix sociale ». En effet, une lycéenne affirmait dans un entretien donner des réponses lorsque ses camarades lui demandaient afin de ne pas mettre en jeu sa relation avec autrui : « *C'est vraiment mal vu de ne pas répondre quand quelqu'un te... vous... enfin demande une réponse en classe* » (Individu n°3). Tricher n'est alors ici pour elle qu'une manière de ne pas être pointée du doigt par les autres membres de la classe parce qu'elle aurait refusé de donner une réponse. Conserver la face (Goffman, 1974) en donnant une réponse répond au besoin de l'élève d'attirer une certaine forme de sympathie de la part des autres élèves. La tricherie comporte donc une dimension socialisatrice pour ces élèves tricheurs. En adoptant le comportement attendu par les autres, l'élève s'assure une certaine forme de reconnaissance. Autre élément à prendre en compte, l'aspect concurrentiel. Pour un lycéen, la tricherie lui permet de devancer les autres par l'obtention de meilleures notes : « *[...] puis t'façon, c'est aussi une course, enfin je veux dire... on est en concurrence donc chacun pour sa gueule* » (Individu n°4). Cet élève semble bien avoir intégré le modèle scolaire de sélection sur fond de compétition. La triche apparaît comme un moyen de « construction identitaire » et le rapport à soi-même prend une place importante dans les discours des élèves interrogés.

Parmi les justifications avancées, certains lycéens abordent la question de l'impact des mauvaises notes sur eux-mêmes : « *En seconde, en maths, j'étais vraiment mais vraiment nulle et du coup je trichais en maths pour éviter d'être la seule à me taper des cartons alors que toute la classe avait des bonnes notes. C'était trop la honte !* » (Individu n°5). Le sentiment de honte qu'éprouve cette élève de première littéraire (dont les résultats du premier semestre sont en dessous de dix de moyenne générale) à « être la seule » à ne pas arriver à réussir son évaluation ne favorise ainsi pas l'acquisition d'une estime de soi positive. La triche scolaire pourrait alors intervenir dans un processus visant à limiter l'impact de l'évaluation et de la note sur l'estime de soi qui consiste en une évaluation de soi correspondant à « *une multiplicité d'impressions, de sentiments relatifs à différents domaines du vécu quotidien, dans lesquels on peut être confronté à ses propres compétences et se trouver plus ou moins satisfait de soi-même* » (Pierrehumbert, 1992, p.184). Il ne s'agit en l'occurrence que de l'image de soi que l'élève a au sein de la classe et en rapport avec sa scolarité. Si la triche scolaire est utilisée pour avoir de meilleures notes que celles obtenues jusqu'alors, cela peut être en partie interprété par une volonté de ne pas se sentir inférieur aux autres. Le regard d'autrui, de ses pairs, semble donc avoir une influence sur le comportement de l'élève. Durant la période de l'adolescence, l'élève construit son univers social en nouant des liens avec ses pairs ; chacun cherche alors à « *s'insérer dans un groupe pour se trouver une place et acquérir une forme de reconnaissance et de statut* » (Claes, 2003, p.20). L'environnement social dans lequel évoluent ces élèves peut être source d'un épanouissement ou, au contraire, source de rejet voire d'exclusion. Le regard des pairs a donc une importance majeure pour l'élève qui est en plein développement social (nouer des relations avec ses camarades, créer des liens amicaux, etc.). En obtenant une bonne note, l'élève montre qu'il détient une certaine forme de compétence dans un domaine. Si le fait de tricher est su par ses camarades, il s'agira d'une habileté à tricher. Si tel n'est pas le cas, il apparaît comme compétent dans une matière. Que l'on considère cela comme bien ou mal selon notre échelle de valeurs et nos principes moraux, l'habileté de l'individu à tricher sans être

surpris relève quand même d'une certaine forme de compétence. Pour Jean-Pierre Famose et Jean Bertsch (2009, p.56), la « *compétence est probablement, pour un élève, le critère le plus valorisé au sein des activités scolaires : elle est l'occasion pour lui de pouvoir démontrer à ses propres yeux et aux yeux des autres qu'il possède une haute habileté dans un domaine* ». La disqualification par les mauvaises notes semble pousser certains élèves à tricher afin d'obtenir de meilleures notes d'une part et protéger l'image qu'ils renvoient aux autres, ne plus être le « dernier de la classe ». En effet, au fondement de la *philia*, « *le sentiment de respect correspond aux évaluations que font les individus de leur position au sein d'un groupe et [qui] contribue très fortement à l'estime de soi* » (Martinot & Toczek, 2004, p.101). Ne plus se considérer et être considéré comme le dernier, même si cela passe par de la tricherie, permettrait à l'élève de ne pas s'enfermer dans une image négative de lui-même.

- *Tricher, un jeu pour le goût du risque ?*

Les entretiens réalisés avec les élèves ont également permis de mettre en lumière une certaine conception du temps de l'évaluation, à savoir, un moment où ils peuvent jouer : « *C'est parfois drôle de voir comment tu peux amuser le prof en trichant. Il sait que ça parle mais il voit jamais qui c'est et ça le rend fou ! On rigolait bien. Tu dis une réponse tout haut pour tout le monde sans que le prof sait qui c'est !* » (Individu n°7). Pour cet élève aux résultats assez faibles, le « jeu » s'organise autour d'un rapport de force avec l'enseignant. Dans d'autres cas, la tricherie s'effectue comme un jeu pour le goût du risque et notamment à chercher à s'amuser avec les limites, les normes. Les travaux de David Le Breton (2010) sur l'évaluation des dangers et du goût du risque à propos des activités physiques et sportives peuvent éclairer cette perception de la triche. D'après cet auteur, « *le risque n'est plus source de peur, d'angoisse, mais ingrédient pour l'épanouissement de soi, espace de souveraineté et de jeu. Écarté de la sphère collective comme promesse de danger, le risque en vient à jouir de l'attrance guettant toute action interdite, il appelle la transgression* » (Le Breton, 2010, p.271). Toute forme de triche scolaire étant interdite par l'institution scolaire, l'élève tricheur pourrait alors être attiré par cette forme de transgression pour en tirer un plaisir, un élément constitutif de son être : « *Ça fait monter l'adréda... euh... l'adrénaline ! C'est marrant de voir à quel point t'arrives à manipuler le prof* » (Individu n°10). Même si cette analyse semble davantage exacerbée dans le cadre des activités physiques et sportives à haut risque, celle-ci pourrait quand même être pertinente, dans une moindre mesure, pour le cas des élèves tricheurs et notamment lorsque le risque d'être repéré provoque chez ces élèves un sentiment de jouissance. L'élève cherche alors « dans une relation frontale avec le monde une voie radicale de mise à l'épreuve de sa force de caractère, de son courage, et de ses ressources personnelles » (Le Breton, 2010, p.274). D'ailleurs, compte tenu des résultats de cet élève et de ce qu'il affirme lors de l'entretien, l'obtention de bonnes notes ne semble pas être sa priorité. L'explication principale demeure bien dans le jeu et ce goût du risque. D'ailleurs, ce goût pour le risque en tant que jeu n'est apparu que dans les entretiens avec les garçons. Existe-t-il un effet de genre pour cette justification ? Ou alors, les garçons s'autorisent-ils davantage à le formuler et ainsi l'envisager comme une étape dans leur construction identitaire masculine adolescente (« même pas peur ») ?

Malgré la diversité des justifications, des explications apportées par les lycéens interrogés, il semble qu'un point de convergence apparaisse : une remise en cause de la forme scolaire telle qu'elle est définie par Guy Vincent (1994). L'ensemble des individus interrogés triche à un degré différent, avec des justifications diverses, mais une analyse de ces explications laisse entrevoir une forme de rejet. En effet, la majorité des individus interrogés affirment être partiellement voire totalement désintéressés par ce que l'institution leur propose tout au long de leur scolarité. Ils trouvent également qu'il y a un décalage entre ce qu'ils sont censés apprendre au cours de leur cursus et ce qui leur semble important de savoir pour s'insérer professionnellement, inquiétude grandissante chez cette population (Derouet, 1992). Tricher soulignerait alors la volonté de ne pas travailler davantage en dehors de l'école et ainsi ne pas passer plus de temps pour les exigences d'une institution qu'ils semblent rejeter ou tout du moins qu'ils jugent inadaptées.

■ **Éthique des élèves tricheurs**

La tricherie est, du point de vue institutionnel, considérée comme un acte déviant mais constatant que cette pratique est répandue (Guibert & Michaut, 2009, 2011) au sein des élèves, la dimension éthique entendue comme l'ensemble des conceptions morales dictant les actes d'un individu, devait être interrogé. Précisons que dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas souhaité opérer une différenciation entre morale et éthique, pouvant dans certains cas, se rejoindre sous une même définition (Canto-Sperber, 2004). Dès lors, comment ces élèves tricheurs considèrent-ils leur comportement ? Comment se positionnent-ils vis-à-vis de la norme institutionnelle ?

Tout d'abord, l'ensemble des élèves interrogés minimise l'impact de leurs actes. En effet, prétextant qu'il s'agit d'une pratique très répandue, ces derniers affirment ne faire de mal à personne : « *Euh faut arrêter. Tout le monde triche, et puis c'est pas grave, c'est pas parce qu'on m'a donné une réponse que ça y est. De toute façon, quasi jamais personne ne se fait prendre à ce petit jeu donc on aurait tort de ne pas s'en servir* » (Individu n°2). Dans la mesure où ils estiment que tout le monde triche, il devient alors compliqué pour eux de considérer cela comme un acte transgressif, comme si la norme était déplacée et qu'*in fine*, ils se conformaient aux pairs et à une certaine norme juvénile. Alors que certains affirment qu'il s'agit d'un acte déviant et injuste par rapport à ceux qui ne trichent pas, d'autres semblent avoir relégué au second plan ce principe de justice. En effet, pour satisfaire à un besoin « d'efficacité » (Boltanski & Thévenot, 1991), ils utilisent la triche sans véritablement se soucier de la question du bien ou du mal : « *Faut bien avoir des bonnes notes ! Si t'y arrives pas en révisant, tricher, ça peut aider !* » (Individu n°7). Ainsi, il ne semble pas y avoir de consensus même si l'ensemble des élèves minimise et banalise l'impact de la tricherie. Pour comprendre ce phénomène, nous nous appuyons sur une théorie développée par des sociologues et criminologues américains Gresham Sykes et David Mazalta (1959) : les « *techniques of neutralization* ». Ils considèrent que le « *délinquant n'est pas guidé par des impératifs moraux, des valeurs ou des attitudes en opposition avec ceux de la société et qui caractériseraient une sous-culture, mais il développe une série de justifications ou de rationalisations – les techniques de neutralisation – qui peuvent le protéger du sentiment de culpabilité et des accusations* » (Divard, 2013, p.54). Certains délinquants mettent alors en avant un certain nombre de justifications leur permettant d'occulter la question de ce qui est moralement acceptable ou non. Cinq catégories ont été définies par Gresham Sykes et David Mazalta (1959, p.88) : le déni de responsabilité, le déni de dommage, le déni de victime, la condamnation des accusateurs, l'invocation de loyautés plus élevées

À la lecture de ces cinq catégories, trois justifications semblent être pertinentes pour comprendre la position des tricheurs après analyse de leurs propos. Premièrement, le déni de responsabilité est invoqué et notamment par le premier individu interrogé qui remettait en cause la forme de l'évaluation, à savoir, réciter par cœur une leçon d'anglais sans pour autant que l'enseignante s'assure que le sens ait été compris : « *En anglais c'était ça, la prof nous faisait réciter des leçons par cœur alors que je pigeais rien* » (Individu n°1). Deuxièmement, il s'agit du déni de dommage. La quasi-totalité des lycéens tricheurs interrogés minimise et banalise l'impact de leur pratique. Pour eux, « *l'acte incriminé ne revêt pas de réelle gravité puisqu'il n'a pas vraiment occasionné de préjudice* » (Divard, 2013, p.56-57). Intimement lié au déni de dommage, le déni de victime est la troisième justification avancée par ces lycéens. Tout le monde triche donc personne n'est lésé. En somme, ces élèves tricheurs ont su développer des stratégies leur permettant d'occulter tout sentiment de culpabilité lié à leur pratique déviante.

■ **Apprendre à tricher, c'est aussi développer des compétences...**

Afin de contourner l'épreuve mise en place par l'enseignant, le tricheur développe des compétences spécifiques pour parvenir à frauder sans éveiller les soupçons de l'enseignant. Il existe trois types de compétences (Morlaix, 2009) : scolaire ou savoirs cognitifs ; méthodologiques ou savoir-faire ; comportementales ou savoir-être.

L'élève tricheur développe des compétences pour frauder. Essayons d'entrevoir dans quelles mesures le lycéen est « compétent » pour tricher. Notons au préalable que cette recherche ne s'intéressait pas aux différents outils permettant de tricher.

À travers les entretiens, nous avons pu constater que les élèves tricheurs accordaient de l'importance à l'enseignant qui surveille et aux conditions dans lesquelles l'épreuve se déroule. Selon la rigueur de celui-ci dans sa tâche de surveillance et la manière dont il procède pour le faire, l'élève juge s'il est en mesure de pouvoir tricher ou non : « *Ca dépend du prof aussi t'façon. Certains passent leur temps à regarder par la fenêtre alors que d'autres circulent tout le temps dans les rangs pour vérifier donc ouais dans ces cas-là, tu triches ou tu triches pas* » (Individu n°2). La compétence visant à évaluer le risque que l'enseignant surprenne l'élève en train de tricher n'est utilisée que lorsqu'un seul surveillant se trouve dans la salle. En effet, dès lors que deux enseignants surveillent l'évaluation, les lycéens affirment ne plus être dans des conditions qu'ils jugent satisfaisantes pour pouvoir tricher

Selon le type d'examen, l'élève a également su développer des compétences pour pouvoir tricher. Par exemple, le questionnaire à choix multiples semble davantage convenir aux élèves pour demander oralement des réponses ou regarder sur la copie du voisin. La dissertation incite, elle, les tricheurs à se transmettre les plans inscrits sur leur feuille de brouillon : « *Pour les commentaires ou les dissertations, suffit de filer ton plan avec les axes, les idées principales et l'autre a juste à trouver des exemples. Vu qu'on écrit pas pareil, c'est indétectable à la correction* » (Individu n°6). La manière dont le sujet est distribué est également prise en compte par certains élèves tricheurs. Le moment de flottement durant lequel les sujets sont distribués semble profiter aux tricheurs : « *Quand un prof donne le sujet, le temps qu'il arrive au fond, ça se donne des réponses et tout le monde en profite ! Enfin ça c'est possible que s'il nous donne les sujets sans les mettre retournés* » (Individu n°2). Les élèves interrogés montrent à quel point ils ont su s'adapter aux différentes contraintes liées à chaque forme d'examen.

Enfin, pour parvenir à tricher sans éveiller les soupçons de l'enseignant et selon l'évaluation du niveau d'acceptation des autres élèves, le tricheur adopte un comportement spécifique. L'un d'entre eux parle d'ailleurs de « faire l'acteur » pour qualifier l'attitude qu'il a lorsqu'il triche : « *Tu évites de le regarder systématiquement quand il va se placer derrière, ça, ça éveille trop les soupçons ! [...] le talent d'acteur quoi, c'est savoir faire semblant de travailler alors que tu triches* » (Individu n°4). On retrouve ici l'idée de jouer un rôle (Goffman, 1973), faire illusion et ainsi développer une capacité à tricher tout en faisant semblant de travailler selon les normes scolaires.

Conclusion

Plusieurs entrées étaient possibles pour étudier la triche scolaire. Nous avons fait le choix de donner la parole aux lycéens dans le souci de s'intéresser à l'individu dans sa singularité afin de comprendre comment la triche scolaire intervenait au cours de sa scolarité. Il s'agissait d'une part de décrire les raisons pour lesquelles ils trichent et d'autre part, de comprendre comment ils agissent pour parvenir à leur fin. La dimension éthique dans cette recherche était par ailleurs indispensable pour saisir le sens qu'ils confèrent à leur comportement.

Dès lors, cette recherche confirme l'existence d'une diversité de raisons (parmi lesquelles certaines dominant) pour expliquer le fait qu'ils trichent mais qui convergent vers une remise en cause de la forme scolaire. L'étude de ce phénomène a permis de mettre en lumière un rapport parfois utilitariste aux savoirs et dans tous les cas, une logique identitaire (tricher dans un rapport à soi-même et aux autres). La tricherie scolaire peut apparaître comme un moyen efficace de socialisation, pour s'intégrer au groupe des pairs. Ils ont par ailleurs su développer des compétences spécifiques pour pouvoir frauder en situation sans être repérés. Certains trichent lors des évaluations alors que d'autres usent de stratégies pour éviter certaines épreuves. Tout en minimisant et banalisant leur action, ces lycéens neutralisent l'éventuel sentiment de culpabilité avec des justifications de nature différente. Des stratégies discursives, entendues

comme des productions de discours, sont alors mises au service d'une légitimation de leurs pratiques. Rappelons que le langage est « vecteur des normes de groupes » (Mierzcuk, 2002, p.130) et que le tricheur ne cesse de rappeler (de manière consciente ou non) qu'il appartient à un ensemble d'élèves en l'occurrence ici, un collectif formé par les élèves tricheurs. La tricherie intervient lorsque ces lycéens ont la volonté de limiter le travail à fournir en dehors de l'école (apprentissage des leçons par exemple) et ainsi ne pas utiliser davantage de temps pour répondre aux attentes et exigences de l'institution scolaire, exigences qui leur semblent parfois déconnectées des besoins actuels. Compte tenu de la facilité de la plupart des élèves à aborder leur pratique relevant de la triche scolaire, pouvons-nous supposer que les générations futures soient de moins en moins enrôlées dans les règles de l'institution scolaire ? Les lycéens tricheurs deviennent-ils de véritables stratèges face à une institution qu'ils jugent insuffisante pour répondre à leurs incertitudes sur leur avenir ?

Bibliographie

- BARDIN L. (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BECKER H. (1989), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris, La découverte.
- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification*, Mesnif-sur-l'Estrée, Éditions Gallimard.
- CANTO-SPERBER M. (2004), *La philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHARLOT B. (2005), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CLAES M. (2003), *L'univers social des adolescents*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal.
- CROWN D. & SPILLER S. (1998), « Learning from the literature on collegiate cheating: a review of empirical research », *Journal of business ethics*, n°17, p.683-700.
- DEROUET J.-L. (1992), *École et justice*, Paris, Métailié.
- DIVARD R. (2013), « Comprendre les comportements non éthiques du consommateur : les apports de la théorie de la neutralisation », *Management & Avenir*, n°60, p.53-73.
- FAMOSE J.-P. & BERTSCH J. (2009), *L'estime de soi : une controverse éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GUIBERT P. & MICHAUT C. (2009), « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, n°169, p.43-52.
- GUIBERT P. & MICHAUT C. (2011), « Le plagiat étudiant », *Éducation et sociétés*, n°28, p149-163.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : la présentation de soi*, Paris, Les éditions de minuit.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de minuit.
- LAMBERT E., HOGAN N. & BARTON S. (2003), « Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? », *Electronic journal of sociology*, n°3.
- MC CABE D. & TREVINO L. (1993), « Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences », *Journal of higher education*, vol. 64, n°5, p.522-538.
- MARTINOT D. & TOCZEK M.-C. (2004), *Le défi éducatif : des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.

MICHELAT G. (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, XVI, p.249-257.

MIERCZUK L. (2002), *Réussir à tout prix : la triche à la fac*, Paris, Anthropos-Economica.

MORLAIX S. (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

NACHI M. (2012), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.

PIERREHUMBERT B. (dir) (1992), *L'échec à l'école : échec de l'école*, Paris, Delachaux et Niestlé.

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUDT L. (2011), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RAYOU P. (1998), *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

SYKES G. & MAZALTA D. (1959), « Techniques of neutralization: a theory of delinquency », *American Sociological Association*, n°22, p.664-670.

VIAU R. (2003), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

VINCENT G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses Universitaires de France.

WHITLEY B. (1998), « Factors associated with cheating among college students: a review », *Research in higher education*, n°39, p.235-274.

Les technologies numériques pour l'enseignement. Usages, dispositifs et genèses

*sous la direction de
Jean-Baptiste Lagrange*

L'ouvrage dirigé par J.-B. Lagrange rassemble les contributions de seize chercheurs en didactique des mathématiques, environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et en sciences de l'éducation. Il s'engage sur le constat que les discours incitatifs visant à développer les usages de technologies numériques en éducation – véhiculant moins des objectifs sociétaux que d'enseignement – ne s'accompagnent pas d'une connaissance de l'utilisation de ces technologies en milieu scolaire, de leur contribution à l'apprentissage des élèves, ni de l'accompagnement du développement professionnel des enseignants. Un constat récurrent qu'affichent de nombreuses études, françaises ou étrangères, montrant que l'offre ne suffit pas mécaniquement à produire des usages et pire, comme l'évoque J.-B. Lagrange dans son introduction, qu'elle plonge les enseignants dans des injonctions contradictoires.

Les contributions se proposent d'aborder ce problème sous trois angles : « Comment les discours sur les technologies numériques pour l'enseignement se concrétisent-ils ? Comment en repérer les effets dans les usages professionnels, quelle que soit la discipline ? Quels cadres sont nécessaires pour analyser ces usages et leur développement ? » (p.1). Pour se saisir de ces questions, les auteurs, qui se reconnaissent dans un ancrage commun à la théorie de l'activité issue de la tradition russe (L. Vygotski et A. Leontiev), s'inscrivent dans une double filiation : l'approche instrumentale (P. Rabardel notamment) et la double approche didactique et ergonomique (J. Rogalski et A. Robert).

Dans sa présentation, J.-B. Lagrange introduit succinctement en les distinguant certaines notions utilisées : technologies numériques, usages, utilisations, dispositifs, genèses d'usages ; et formule une hypothèse qui concrétise bien le projet collectif : « le développement d'usages peut exister dans une dynamique où les enseignants s'approprient les technologies qui leur sont proposées en fonction d'aspirations qui leur sont propres et peuvent évoluer par une prise de conscience de potentialités des technologies » (p.6).



Octares, Collection Formation, 2013

Les dispositifs institutionnels et leurs effets sont étudiés dans une première partie. Deux recherches – l'une française, portant sur le C2i2e (Certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant »), l'autre anglaise, sur la diffusion de tableaux numériques interactifs (TNI) – montrent combien la pression institutionnelle qui s'exerce sur les enseignants via les dispositifs nationaux et les référentiels de compétences qui les accompagnent se traduit par des usages limités en nombre et une plus-value sur les apprentissages des élèves très incertaine. Les implications de ces dispositifs interrogent notamment les identités professionnelles et nécessiteraient certaines transformations en profondeur des manières de faire la classe et de former les futurs professeurs.

J.-B. Lagrange opère une correspondance entre deux référentiels : celui des compétences informatique et internet portées par le C2i2e et celui des compétences métier définies dans une circulaire ministérielle (MEN, 2007). Il en dégage un paradoxe : l'institution incite à des usages technologiques mais ne les spécifie pas. Le C2i2e contribuerait ainsi plus à la définition d'un système de valeurs et à la construction d'un sujet professionnel qu'à la constitution d'un répertoire commun de situations d'usages.

Le processus de certification C2i2e exerce néanmoins chez les professeurs stagiaires une impulsion décisive sur des usages en classe. Devenus titulaires, et moins soumis à des pressions institutionnelles, les débutants demeurent « très sensibles à une obligation morale relativement aux TICE » (p.18). Une obligation qui ne préjuge cependant pas l'émergence de véritables innovations mais semble se traduire le plus souvent par des usages formés dans une réponse minimaliste aux injonctions.

Ce dispositif aurait aussi pour conséquence de contraindre les institutions de formation à s'adapter, notamment en transférant la responsabilité de l'enseignement aux technologies de l'information et de la communication (TICE) des formateurs « généraux » vers les formateurs disciplinaires pour mieux tenir compte des conséquences didactiques et professionnelles du recours aux technologies.

Se basant sur plusieurs études menées en Angleterre, D. Miller et D. Glover montrent quant à eux combien les usages des TICE, et particulièrement des TNI, reposent bien plus sur des modalités d'exposition et de présentation que sur une ambition transformatrice de l'enseignement et de l'apprentissage. Ceci résulte d'une combinaison entre les pressions institutionnelles aux usages et le décalage entre les formations proposées aux enseignants (fréquemment dispensées par les fournisseurs de TNI) d'une part, et la nécessaire prise en compte de dimensions pédagogiques pour faire classe avec les TICE d'autre part. L'investissement technologique se serait donc fait au prix de l'innovation pédagogique et, face aux enjeux du déploiement massif des TNI. Il semble nécessaire de penser le potentiel interactif de ces technologies et de substituer progressivement la position d'enseignant « médiateur » à celle d'enseignant « instructeur ».

Parmi d'autres approches, les auteurs suggèrent un schéma de relation entre trois pôles permettant d'appréhender les situations d'usages des TNI. Au tableau, l'enseignant cherche à enrichir son « répertoire d'interactions pour s'adapter à une variété de styles d'apprentissage ». Sur son bureau l'élève développe une activité en synergie avec ce qui est fait sur le TNI et enfin « dans sa tête » l'élève doit être capable de « mettre en œuvre des concepts et d'analyser cette mise en œuvre, de s'auto-évaluer » (p.31).

Les cinq chapitres qui constituent la deuxième partie de l'ouvrage s'inscrivent dans un cadre d'inspiration didactique « pour analyser les usages par les enseignants et leurs genèses » (p.35). Leurs auteurs s'appuient sur des études de cas d'enseignants pionniers, certains encore en formation, dans les domaines des mathématiques et des sciences, dont la focale est portée sur la médiation entre sujets enseignants et objet de l'activité.

M. Abboud-Blanchard, C. Cazes et F. Vandebrouck s'interrogent sur les usages de bases d'exercices en ligne (BEL) par les enseignants de mathématiques en se référant à un cadre général de l'analyse de l'activité tenant compte notamment des contextes institutionnel et social des situations et de la « double approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes.

L'analyse porte sur les régularités et les disparités des situations étudiées et leurs déterminants lors des choix initiaux des enseignants (sélection des BEL, des dispositifs, des contenus, etc.), durant la classe et sur les adaptations auxquelles ils procèdent après les séances.

Elle montre que les régularités relèvent bien plus de caractéristiques externes à l'activité, qu'internes. La composante institutionnelle joue ainsi un rôle important lors des choix initiaux. C'est essentiellement dans le domaine des aides dispensées par les enseignants que s'expriment des différences qui dépendent du « sujet traité, [du] niveau des élèves [...] de l'enseignant et de sa composante personnelle » (p.53). Des résultats que les auteurs disent ne pas pouvoir généraliser.

L. Bueno-Ravel et G. Gueudet étudient le même type de situations en ayant recours cette fois à l'approche instrumentale. L'originalité réside ici dans la définition de scénarios qui constituent la matière étudiée par les chercheurs : « c'est l'enseignant qui conçoit le scénario [...] et les utilisateurs sont les élèves » (p.59). Ce recours permet de recueillir des descriptions en les organisant et de montrer la réalité d'une genèse instrumentale qui se caractérise par une stabilisation progressive de l'activité des professeurs. Là encore, le contexte institutionnel joue pleinement. Pour conclure, les auteurs invitent à un regard élargi prenant notamment en compte tout le système de ressources mobilisées par l'enseignant dans les genèses instrumentales.

M. Haspekian a suivi un enseignant durant deux années utilisant des tableurs en classe et cherche elle aussi à distinguer ce qui relève, dans les usages, de choix personnels ou de contraintes extérieures.

Du point de vue de l'enseignant, deux genèses instrumentales s'articulent visant, d'une part, la construction du tableur comme instrument de travail mathématique et de l'autre, la construction d'un instrument didactique.

La distance instrumentale – qu'elle désigne comme un décalage praxéologique entre les situations « papier-crayon » (référence dans l'institution scolaire) et « tableur » (p.74) – apparaît comme un déterminant de ces genèses instrumentales. Mais cette dernière s'accompagne elle-même de conditions comme les légitimités institutionnelles et socioculturelles, didactiques, épistémologiques, ou bien encore de la faisabilité pratique de la mise en œuvre de l'artefact.

Ici, les représentations et les convictions de l'enseignant jouent, selon l'auteure, un rôle prépondérant.

Par l'étude de mémoires professionnels, d'entretiens menés auprès de leurs auteurs et d'enseignants les accompagnant, M. Abboud-Blanchard, A. Lenfant-Corblin et B. Parzys se

penchent sur les genèses d'usages de technologies numériques des enseignants en formation. La double approche didactique et ergonomique et l'approche instrumentale sont de nouveau utilisées mais en distinguant cette fois les genèses instrumentales professionnelles et personnelles.

Les auteurs décrivent les activités de préparation des séances et celles menées en classe et y décèlent certaines influences de leur formation au travers notamment du rôle des accompagnants et de la production de l'écrit réflexif que constitue le mémoire professionnel.

Si la genèse professionnelle se compose dans la confrontation du stagiaire à « l'exercice du métier et de la formation » (p.110), la composante personnelle des pratiques semble jouer un rôle initial prépondérant dans l'orientation des genèses.

Dans un chapitre de synthèse, M. Abbour-Blanchard et F. Vandebrouck concluent cette partie centrale de l'ouvrage, la plus féconde, en soulignant l'ancrage commun des approches proposées à la théorie de l'activité. Dans ce cadre, les auteurs esquissent une articulation possible de l'approche instrumentale et de la double approche didactique et ergonomique, fréquemment utilisées en didactique des mathématiques, afin, écrivent-ils, de rendre compte de « la dialectique complexe entre stabilité des pratiques [...] et évolution de l'activité en situation » (p.111). En d'autres termes, d'interroger les liens entre pratiques (professionnelles) et usages des technologies.

Ils introduisent pour ce faire l'idée d'une dynamique entre plusieurs niveaux d'organisation des pratiques. Le premier, micro, est « celui des automatismes » dans « le temps court de l'action » ; le deuxième, local, est « celui de l'action au quotidien, [...] là où se rencontrent les préparations et les improvisations » ; le troisième, global, est « celui des projets, des scénarios, des préparations et correspond au temps long de l'action » (p.115). Les genèses d'usages et les genèses instrumentales constituent des développements de connaissances qui articulent ces niveaux.

Ce mouvement dialectique est visible dans les recherches évoquées précédemment : d'une part, le projet d'enseignement se transforme à partir de l'expérience en situation d'usage de technologies et, de l'autre, des genèses d'usages personnels, notamment chez les débutants, viennent influencer leur activité de professeur, à un niveau global.

La combinaison des déterminants institutionnels, liés aux contextes matériels et scolaires, au degré d'appropriation des technologies utilisées et à la composante personnelle, très présente dans les travaux évoqués, permet « d'opérer une

relecture de l'évolution de l'activité de l'enseignant en la situant dans le contexte général de l'exercice du métier » (p.122).

La troisième partie de l'ouvrage rassemble des contributions qui interrogent l'accompagnement des genèses : les genèses d'usages et le développement professionnel des enseignants.

G. Gueudet, L. Trouche et H. Sabra s'intéressent aux enseignants comme concepteurs de ressources et « membres de collectifs » (p.129) en portant leur attention sur la conception de manuels scolaires libres et disponibles sur internet par une équipe de Sésamath, via une plateforme contributive : LaboMep (Laboratoire Mathenpoche).

Par ressources, évoquant J. Adler (2000), les auteurs désignent « tout ce qui re-source l'activité de l'enseignant et contribue au développement de ses connaissances professionnelles » (p.134).

Les traces des échanges entre contributeurs sont étudiées, révélant toutes les caractéristiques d'une communauté de pratiques telle que E. Wenger la définit, comme un théâtre d'engagement, de participation et de réification. Dans l'approche proposée, les processus de réification développés par les enseignants sont désignés par « documentation communautaire » (p.137).

Cette centration sur les genèses documentaires en ligne conduit les auteurs à insister sur certaines redéfinitions des rôles traditionnels de l'enseignant. Les plateformes permettent à la fois d'être utilisateurs tout autant que contributeurs, ce qui permet des évolutions tangibles de l'activité d'enseignants concepteurs et/ou usagers. Une activité qui, contrairement à une certaine doxa, n'est pas solitaire « tout enseignement est une collaboration » (p.132) et s'inscrit dans une « dynamique du collectif » (p.133).

Les auteurs se proposent donc de repenser les ressources, les collectifs et les genèses au travers d'une approche documentaire du didactique où les contributions de chacun constituent des ressources pour tous, où, in fine, conception et usage se nourrissent mutuellement.

Ils préconisent par exemple, pour les genèses documentaires individuelles : un suivi des ressources et de leur élaboration par des observations de classe et le recueil des ressources, des entretiens auprès des enseignants et le recours à des journaux de bord ; et pour les genèses documentaires collectives : une étude d'outils tels que les listes de diffusion, ou des représentations graphiques de systèmes de relations dans des collectifs.

Les auteurs montrent ainsi combien, dans une communauté de pratiques, l'enseignant usager n'est pas utilisateur passif de ressources disponibles mais bien contributeur et concepteur de ressources et qu'il est de ce fait « important de réfléchir aux conditions d'émergence de telles

communautés, et de favoriser ces conditions » (p.144).

T. Assude et F. Emprin prennent appui sur le constat récurrent dans l'ouvrage, notamment la seconde partie, que le moteur principal des genèses d'usages est l'activité des enseignants et qu'en conséquence, leur formation devrait moins se penser sur un mode transmissif, de bonnes pratiques par exemple, que sous la forme d'un accompagnement dans le développement des usages. Au cœur de la problématique des auteurs : les représentations, dont certaines naissent mécaniquement sous la forme de résistances aux injonctions multiples aux usages, mais que certains dispositifs de formation permettraient de faire évoluer. Les auteurs s'appuient sur deux recherches, dans une dialectique recherche/formation.

La première décrit le parcours de formation issu d'une analyse des représentations des enseignants (Mathématiques au primaire : calcul et calculatrice). Ce parcours s'appuie sur un dispositif hybride, Pairform@nce, présentiel et à distance. Le parcours proposé vise notamment à travailler sur les résistances des enseignants à développer des usages de la calculatrice au primaire pour les faire évoluer.

La seconde vise à émettre des hypothèses sur le manque d'efficacité des formations. Elle prend appui sur des entretiens auprès de formateurs sur leurs activités en mathématiques, avec ou sans TICE, et sur la formation. Elle permet de recueillir des données personnelles, sociales et institutionnelles liées aux pratiques. Les auteurs montrent que les formations sont basées majoritairement sur « la confrontation stagiaire/ordinateur et les apports d'informations du formateur ». Les composantes « sociale, personnelle et institutionnelle des pratiques ne sont quasiment pas abordées ». Le caractère homogène de la formation contribue selon les observateurs à son manque d'efficacité car il introduit notamment « une confusion entre les différentes genèses instrumentales, de l'élève et de l'enseignant » (p.153).

Les chercheurs se proposent de prolonger cette observation en testant quatre hypothèses par la mise en place de scénarios de formation lors d'expérimentations.

La méthodologie mise en œuvre par les chercheurs entraîne un « élargissement du topos de l'enseignant » (p.161) amené durant la formation à assumer d'autres fonctions que celles qui font traditionnellement partie de sa profession. Il peut être « celui qui observe et celui qui est observé, celui qui analyse et celui qui aide à l'analyse » (p.161).

Le scénario construit pour cette expérimentation a permis l'émergence d'une analyse réflexive chez les stagiaires de même qu'une

dissociation entre les genèses instrumentales des enseignants et celles des élèves. Pour autant, les dimensions sociale, personnelle et identitaire ne semblent pas avoir pu être abordées clairement dans cette expérimentation. Le scénario a été efficace selon les chercheurs dans les réponses apportées aux besoins des enseignants, en termes didactiques, instrumentaux et documentaires.

D'avantage contextualisé que le suggèrent son titre et son ambition, l'ouvrage rassemble très majoritairement des travaux portant sur les usages de technologies dans l'enseignement des mathématiques. En le refermant, le lecteur mesure mieux les enjeux didactiques et pédagogiques liés à ces usages. Un sentiment renforcé par la variété des terrains qui sont étudiés.

Le propos décrit efficacement l'activité des enseignants et des formateurs, décrypte leurs usages de technologies numériques en situation de formation des enseignants stagiaires, de conception de ressources ou bien encore en classe. Les usages et leurs genèses font l'objet d'analyses fines, s'appuyant sur des cadres théoriques et des méthodes variées et dûment explicitées. Certains déterminants, liés aux institutions ou à des dimensions personnelles des enseignants sont bien identifiés. Mais sur ces deux points, le lecteur demeurera pourtant sur sa faim.

L'évocation de la dimension institutionnelle tout d'abord, particulièrement traitée dans la première partie au travers de dispositifs prescriptifs, montre combien, comme le souligne A. Robert dans sa post face, on a mis « la charrue avant les bœufs » (p.181). Mais quid, au-delà de l'institution scolaire dont il est plus précisément question, du poids des injonctions économiques, industrielles (industries éducatives) et politiques qui pèsent aussi fortement sur tous ces dispositifs ?

Ensuite, comme la plupart des contributions semblent le suggérer, l'enseignant articule dialectiquement dans ses usages des composantes personnelles et professionnelles. Or, le croisement des cadres proposés, fortement centrés sur l'objet didactique et les questions d'apprentissage, ne semble pas permettre de saisir véritablement cette dialectique. L'enseignant est d'abord ici pensé comme sujet professionnel et moins comme individu.

Dans le même ordre d'idée enfin, certaines questions relatives à l'activité des élèves et à leurs caractéristiques demeurent en suspens. Comment penser ces activités ? Comment tenir compte de la diversité des élèves ? Si les dimensions personnelles des enseignants semblent jouer un rôle dans leurs usages et leurs genèses, qu'en est-il de celles des apprenants ?

Dans un domaine nécessairement protéiforme parce qu'il met en tension des logiques professionnelles, institutionnelles, individuelles, sociales, économiques et technologiques, le chantier reste largement ouvert. L'élargissement des discussions ponctuant les approches présentées dans l'ouvrage à l'aune, notamment, d'études pluridisciplinaires portant sur les usages des technologies de l'information et de la communication, issues pour la plupart de la sociologie, auraient sans doute permis d'éviter une dichotomisation, qui pourra paraître importante pour le lecteur, entre des activités rationnelles, instrumentales, menées par les enseignants, qui sont incontestablement traitées rigoureusement dans l'ouvrage, et des activités fortement subjectives, se développant dans l'altérité, dont les contours restent à dessiner.

Malgré ces réserves sur la focale proposée, inhérentes aux perspectives théoriques, aux cadres d'analyses et aux situations étudiées, l'ouvrage lève néanmoins une partie du voile. Il offre un regard inédit, par sa densité et sa précision, sur les genèses d'usages des technologies et le développement professionnel des enseignants. Comme J.-B. Lagrange en formule le souhait dans sa conclusion, le lecteur, étudiant, chercheur, formateur ou didacticien, y trouvera à n'en pas douter matière à inspiration pour mieux comprendre ces situations et contribuer aux apprentissages des élèves.

Philippe Cottier

Maître de conférences, Centre de Recherches en Éducation de Nantes

Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale

sous la direction de Michèle Becquemin
et Christiane Montandon



Rennes, PUR, Collection « Des Sociétés », 2014

L'ouvrage « Les institutions à l'épreuve des dispositifs » sous la direction de Michèle Becquemin et Christiane Montandon publié aux Presses Universitaires de Rennes, en 2014, est le fruit d'un séminaire de recherche pluridisciplinaire qui s'est déroulé à l'Université Paris Est, à l'initiative du LIRTES¹.

Cherchant à comprendre « les rapports complexes et souvent tendus entre les institutions et les dispositifs dans les champs de l'éducation et de l'intervention sociale » (p.7), trop souvent envisagés comme des objets distincts, l'ouvrage tente une approche dialectique. Cette approche insiste sur le caractère polysémique de ces notions et sur les controverses politiques, sociales, managériales, humaines qui les sous-tendent.

Les auteurs, issus de différents champs disciplinaires, travaillent ces rapports en essayant de « comprendre ce que les dispositifs font concrètement aux institutions et réciproquement » (p.9). Dès l'introduction, l'institution est envisagée comme « un cadre d'ordonnement de normes et de pratiques sociales, au carrefour du politique, de l'économique et du social » (p.8). Par ailleurs, l'approche de M. Foucault (1977) initie la réflexion : le dispositif est pensé comme un « agencement d'éléments hétérogènes ayant pour l'institution une fonction stratégique, à savoir la mise en place de nouvelles formes de normalisation et de contrôle » (p.9). L'intérêt de l'ouvrage repose à la fois sur la qualité de cette réflexion, l'originalité des choix réalisés tant au plan théorique qu'au niveau des formes d'opérationnalisation sur différents terrains.

Le livre est structuré en cinq parties. La première permet de mettre au travail, voire de déconstruire les notions d'institution et de dispositif, en les resituant dans leur dimension historique, politique et épistémologique. Les quatre parties suivantes sont l'occasion d'analyser différents types de configurations entre ces mêmes notions.

Ainsi, les deux contributions de la première partie ouvrent sur une dimension à la fois théorique et critique.

M. Chauvière fait un rappel historique sur la progressive légitimation de la notion d'institution dans les sciences sociales ; tout en situant l'usage croissant du terme de dispositif dans le registre du *New public management*, il souligne par ailleurs la multiplicité de ses usages et, de fait, sa banalisation. À la suite de cette approche, C. Montandon apporte un éclairage d'ordre épistémologique en montrant l'évolution du terme dispositif et en comparant ses formes de traduction dans différentes langues. Si le terme se décline au pluriel en langue anglaise et allemande, la polysémie du mot français tend à accentuer « les caractéristiques techniques ou technologiques du terme, en noyant les connotations idéologiques et en neutralisant l'enjeu stratégique des relations de pouvoir qui se jouent entre les disciplines » (p.43). Repérant une absence de réelle théorisation sur la notion de dispositif, utilisé dans des contextes et à des niveaux très différents, C. Montandon prend appui sur le texte de J. Beillerot (2000) « Mais d'où viennent les institutions ? » (présenté en fin d'ouvrage), et propose un essai de modélisation des liens entre dispositif et institution : absence de liens dans certains dispositifs techniques étudiés pour leurs effets en termes de formation et qui occultent toute référence au cadre institutionnel ; dépendance de l'institution vis-à-vis du dispositif (au sens de M. Foucault) qui développe processus de contrôle et manières de penser (instituant) ; interdépendance entre dispositif et institution et formes d'appropriation des acteurs, renouvelant ainsi la dynamique instituant/institué.

La deuxième partie concerne plus spécifiquement la faible perméabilité de l'institution scolaire aux dispositifs innovants. Si une approche historique permet de comprendre les tensions entre l'innovation et le maintien d'une organisation scolaire très structurée (F. Clerc), une entrée par la loi de 2005 et les dispositifs favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap souligne la nécessité de formes de

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales.

collaborations diversifiées. Celles-ci se révèlent parfois problématiques par l'absence de cultures partagées entre les différents acteurs/structures concernés. Au-delà des avancées et des résistances vis-à-vis de dispositifs innovants, B. Besnier met en lumière les processus d'engagement des enseignants au sein de l'institution scolaire, dans des actions innovantes qui font sens pour eux, au regard de leur trajectoire, de leur expérience passée et des valeurs qu'ils défendent, sans adossement préalable à un cadre institutionnel qui soutient les projets.

Les secteurs à faible institutionnalisation qui génèrent accumulation et enchevêtrement de dispositifs sont étudiés dans la troisième partie. Les auteurs ciblent plus spécifiquement les dispositifs gérontologiques (D. Argoud) à fort cloisonnement institutionnel et professionnel, ainsi que les dispositifs d'insertion des jeunes (F. Guiliani), soumis à des formes de rationalisation bureaucratique (missions locales) qui nécessitent de la part des professionnels des ajustements permanents aux modes de régulation et aux usagers.

Entre des secteurs à fort ancrage institutionnel ou à faible consistance, il existe des systèmes établis et reconnus mais fragilisés par leur constitution composite. La quatrième partie de l'ouvrage prend appui sur le secteur de la protection judiciaire, sociale ou sanitaire de l'enfance et interroge l'impact des dispositifs sur ces institutions. Cette partie met en lumière des tensions entre renouvellement des programmes politiques, normes d'action mobilisées au sein des dispositifs qui s'y rattachent et mise en œuvre d'activités diversifiées par les acteurs du changement.

Ainsi, M. Becquemin analyse les processus d'ajustement des institutions de protection de l'enfance aux dispositifs de soutien à la parentalité. Cette approche met en lumière un agencement institutionnel composite et des tensions liées à la diversité des logiques d'action. Elle montre dans quelle mesure un enchevêtrement des dispositifs qui vise à diversifier l'offre institutionnelle conduit à la « déconstruction de l'ordonnancement institutionnel établi lors de l'édification de la V^e république » (p.141). De son côté, C. Delcroix examine les mutations et les statismes au sein de la protection maternelle et infantile (PMI) et des centres médicaux-psychopédagogiques (CMPP) dans le cadre des dispositifs de la politique de la ville. La nécessité de clarifier la dimension normative des politiques familiales, sanitaires et éducatives est mise en avant. Empêcher l'imposition de normes arbitraires, la stigmatisation de certains parents, éloignés du modèle culturel dominant suppose alors de (re)penser ces dispositifs dans un rapport

de forces plus équilibré entre institutions et familles.

Enfin, la dernière partie de l'ouvrage s'intéresse aux dispositifs de recherche dédiés à l'institution et s'organise autour d'une réflexion critique sur les enjeux et les limites de tels dispositifs. P. Robin revient sur un dispositif de recherche collaborative associant les publics concernés par les mesures de protection des jeunes majeurs et montre les « risques de collusion entre la dynamique de recherche, les enjeux institutionnels et les paradigmes politiques du moment » (p.12). Enfin, G. Monceau apporte un éclairage à partir de l'analyse institutionnelle. Distinguant le dispositif politique (de type Foucauldien), le dispositif opératoire (organisation de l'action publique), l'auteur revient sur le dispositif analytique, socioclinique, qui permet un décloisonnement des acteurs et de réelles dynamiques collectives.

Cet ouvrage, bien structuré et organisé autour d'une problématique très stimulante, prend une place particulière dans le champ des sciences de l'éducation. Il complète et enrichit d'autres publications récentes parmi lesquelles, le numéro 7 de la revue *TransFormations* (2012)² intitulé « Usages et dispositifs de formation : les dispositifs entre domination et initiative », ou les travaux de B. Albero (2010)³ qui envisage le dispositif à partir de trois dimensions intrinsèques distinctes et constamment à l'œuvre dans tout dispositif qui implique des humains : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. Pour l'auteure, « l'idéal » est constitué par l'ensemble des principes, des modèles et des valeurs qui structurent puis orientent l'action autour d'un projet. Le « fonctionnel » renvoie à la mise en actes du projet initial avec les contingences et aléas du terrain. Le « vécu » correspond à l'interprétation subjective des acteurs en fonction de leurs représentations, de leurs intérêts et des relations à autrui que suppose le dispositif. Le jeu entre ces trois dimensions transforme le dispositif en « une entité protéiforme polymorphe. Il n'a pas la même apparence selon que l'on s'intéresse au projet qui l'oriente, à l'architecture et l'ingénierie qui le charpente ou à l'activité qui le réalise au quotidien » (Albero, 2010, p.4). Il semble y avoir de possibles convergences entre cette approche – qui ne convoque pas directement l'institution mais la suggère au niveau de « l'idéal » – et le travail proposé dans l'ouvrage intégrant des analyses qui interpellent le niveau sociopolitique.

² P. Astier, D. Faulx & G. Leclercq (coord.) (2012), *Usages et dispositifs de formation ; les dispositifs entre domination et initiative*, *TransFormations*, n°7.

³ B. Albero (2010), « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », B. Charlier & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, Paris, Presses Universitaires de France, p.47-59.

En ce sens, il permet au lecteur de comprendre les liens entre dispositif et institution à des niveaux différents (politiques, organisations, acteurs), en s'intéressant à des terrains relevant à la fois du champ de l'éducation et de celui de l'intervention sociale.

Par ailleurs, le choix de reprendre le texte de J. Beillerot sur la genèse des institutions apparaît ici très pertinent car il propose une approche anthropologique intégrant plusieurs niveaux explicatifs et deux principes essentiels : « il n'y a pas de sociétés humaines sans institution [...] ; il n'y a pas d'institution qui ne contienne, comprenne, signifie, intègre, "l'immatériel" de l'homme, c'est-à-dire la question du sens » (p.199). Les institutions sont en effet organisées autour de missions, de règles, avec une finalité qui leur donne un sens social.

Notons aussi que ce travail rend compte du construit collectif qu'a pu constituer ce séminaire interdisciplinaire à l'origine de l'ouvrage, sans oublier des auteurs comme M. Foucault qui ont ouvert la voie. Comme mentionné en quatrième de couverture, « différentes disciplines sont mobilisées pour comprendre ce qui se cache sous les mots et offrir au lecteur une analyse intersectorielle des tensions entre dispositifs et institutions : heurts de logiques politiques, confrontation de valeurs et de normes auprès des publics, déplacements et réaménagements des cadres de la connaissance ».

En ce sens, l'ouvrage invite (incite ?) à développer des formes de collaborations entre chercheurs pour aborder des questions complexes qui intéressent le champ de l'éducation et de la formation.

Enfin, cette publication propose une perspective féconde et stimulante. La problématique travaillée ouvre sur de nouvelles questions liées aux mutations sociales, politiques et organisationnelles et à leurs effets sur les individus qui doivent désormais lire la complexité et s'ajuster de façon optimale dans des univers brouillés.

Thérèse Perez-Roux

*Professeure en sciences de l'éducation,
Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en
Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)
Université Paul Valéry Montpellier 3*

Direction de la revue

Michel Fabre, directeur de publication et rédacteur en chef

Céline Chauvigné, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire d'édition

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles)

Denise Orange Ravachol (Université de Lille 3)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Nantes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006