



HAL
open science

**Discuter, Argumenter, Reasonner, à l'école primaire.
Note de synthèse, Habilitation à Diriger des Recherches,
Domaine : Psychologie sociale de l'Education .**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

► **To cite this version:**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Discuter, Argumenter, Reasonner, à l'école primaire. Note de synthèse, Habilitation à Diriger des Recherches, Domaine : Psychologie sociale de l'Education .. Psychologie. Université Nancy II, 2007. tel-00608767

HAL Id: tel-00608767

<https://theses.hal.science/tel-00608767>

Submitted on 14 Jul 2011

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.

Université de Nancy 2
Ecole Doctorale « Temps, Langages et Sociétés »

Discuter –Argumenter –Raisonner à l'école primaire

**NOTE DE SYNTHÈSE
PRÉSENTÉE POUR
L'HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES**

Emmanuèle AURIAC

LABORATOIRE P.A.E.D.I.

**JE2432
IUFM D'Auvergne**

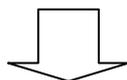
**LABORATOIRE PSYCHOLOGIE
COGNITIVE & CLINIQUE**

**EA3946
UNIVERSITÉ DE NANCY 2 & METZ
P.VERLAINE**

SOUS LA DIRECTION DU PROFESSEUR ALAIN TROGNON

10 DÉCEMBRE 2007

INTRODUCTION
BILAN DE RECHERCHES
DISCUTER-ARGUMENTER-RAISONNER
De la psycholinguistique à la psychosociale



CHAPITRE I

DISCUTER
La pratique du dialogue philosophique à l'école primaire :
perspective pragmatique

CHAPITRE II

ARGUMENTER
Une conception 'plurilogique'

CHAPITRE III

RAISONNER
Le développement des compétences sociocognitives à l'école

CHAPITRE IV

PARLER-ECRIRE
La question des indicateurs langagiers



CONCLUSION
PERSPECTIVES DE RECHERCHE:
DISCUTER-ARGUMENTER-RAISONNER
La discussion à visée philosophique en question

INTRODUCTION

BILAN DE RECHERCHES

DISCUTER-ARGUMENTER-RAISONNER *DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE A LA PSYCHOSOCIALE*

« Le travail de maman, c'est de garantir ma sécurité à moi et je crois que nous avons la maison la plus sûre de la planète. (...)

« C'est une simple question de bon sens, elle m'a dit. On veut te protéger, alors qu'est-ce qu'on peut faire ? A ton avis ? »

J'ai essayé de deviner. « Me mettre un imper quand il pleut ? »

Ça n'avait pas l'air d'être la bonne réponse mais papa a détourné la conversation avec une plaisanterie : « C'est sûr qu'il vaut mieux *mettre* un impair que d'en *commettre* un.

- Non, non, a dit maman sans faire attention à la blague de papa. Je ne parle pas de la météo, je parle de la maison. On a tout fait pour qu'elle soit sans danger pour toi. »

Nancy Huston, Ligne de Faille, 2006, Roman : actes

Sud, p. 32-33.

Quand il est question de littérature, nul besoin de guide d'interprétation. L'extrait du roman de Nancy Huston placé en en-tête illustre cet état de chose... Face à l'extrait de roman, tout le monde comprend ces jeux d'interprétation de discours qui unissent trois humains en conversation. En littérature, on lit, cela suffit. En pragmatique, en revanche, on étudie de près ces phénomènes. Comment ça marche lorsque les humains conversent ? La pragmatique, branche féconde de la psycholinguistique, fut peu à peu notre discipline d'investigation scientifique pour étudier les conversations non pas littéraires mais scolaires. Quand deux élèves parlent ensemble, quand un enseignant s'adresse à ses élèves comment cela fonctionne-t-il ? Est ce la même chose qu'en famille ? Le roman cité décrit une interaction en famille. Mais y a-t-il similarité entre des oraux familiaux et des oraux scolaires ?

I. DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE A L'ETUDE PSYCHOSOCIALE DES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE

Nous prendrons appui, sous forme de bilan préliminaire à cette synthèse de nos recherches, sur une définition de la psycholinguistique –et non dans un premier temps de la pragmatique (voir notre chapitre n°1 pour cette définition)- car cette discipline fut notre premier ancrage disciplinaire fort. Mélange de psychologie et de linguistique qu'est-ce que c'est la psycholinguistique ? « La psycholinguistique peut être caractérisée en première approximation comme la discipline qui étudie les processus psychologiques sous-tendant l'utilisation et l'acquisition du langage. Présentée fréquemment comme une discipline carrefour, lieu de rencontre privilégié des sciences de la vie et des sciences humaines, elle a eu maintes difficultés à délimiter et à préciser son domaine et son mode d'approche. L'examen des avatars historiques des études psychologiques du langage met en évidence une tentation permanente de les rattacher à l'une ou l'autre des sciences qui abordent différents aspects du langage et, en premier lieu, à la linguistique elle-même. Comme il advient fréquemment dans le champ scientifique, l'extrême pluridisciplinarité d'un domaine pose souvent plus de problèmes qu'elle n'en résout. » (Seguy, article Psycholinguistique, Encycloepedia Universalis, p.370).

Trahissant cette citation, pourrions nous dire, puisque trois volets structurent notre document de synthèse, nous avons levé, en partie selon nous, les problèmes de la pluridisciplinarité. Le triptyque « argumenter », « discuter » et « raisonner » correspond à une forme de découpage en espaces scientifiques différenciés -étudiables en tant que tels- qui représentent les lignes de forces de l'ensemble de nos travaux. La délimitation de ces trois volets permet d'y voir plus clair dans la pluridisciplinarité nécessaire à l'étude des faits langagiers. Ces trois entrées ont effectivement émergé de nos investigations pour s'y stabiliser à la manière d'un « fil rouge », sans que l'on ne puisse jamais déterminer qu'une a pu en dominer une autre. Si certaines facettes, « l'argumenter » par exemple, a pu davantage animer des périodes de notre parcours comme détour obligé, les lignes de forces convergentes entre « discuter », « argumenter » et « raisonner » furent continuellement investies et suivies. La présentation à l'aide de ces trois dimensions de « l'argumenter » (chapitre n°2), du « discuter » (chapitre n°1) et du « raisonner » (chapitre n°3) permet donc, selon nous, de poser le cadre intégratif de l'ensemble de nos travaux, sous forme de synthèse soit de dynamique de recherches passées (et même futures).

Au delà de cette clarification, « discuter », « argumenter » et « raisonner » sont trois espaces qui s'interpénètrent. Il y a découpage sans découplage. Ces entrées nous situent alors assurément dans le champ de la psychologie sociale, dans la mesure où ce que nous étudions c'est le développement des compétences sociocognitives d'élèves du primaire lorsqu'ils sont confrontés à l'exercice régulier de discussions rationnelles au sein de l'institution scolaire. Nous avons peu à peu choisi d'investir un oral scolaire particulier : la discussion à visée philosophique (chapitre n°1). Or, l'activité de discussion à visée philosophique est une activité à visée hautement sociale et hautement cognitive. Activité socialisante, dans la mesure où l'activité de langage, parce que partagée, contraint tout humain à son inscription

obligatoire dans l'humanité comme sujet reconnu par les autres. On parle en famille, on parle à l'école, on parle au boulot, on parle dans la rue... ce qui prouve notre intégration et notre humanisation toujours en marche. Autrui importe autant que soi. Parler c'est fondamentalement faire partie de, accéder au rang du social. Elévatrice au plan cognitif, au sens où l'activité de discussion à visée philosophique peut grâce à son exercice régulier, ou particularisé en regard des différentes conduites langagières existantes –narration, explication, argumentation, conversation...etc.-, contribuer à augmenter le « répertoire de conduites langagières » des élèves. La pratique de la discussion à visée philosophique contribue à réorganiser son répertoire de pratiques langagières en donnant l'opportunité d'utiliser la langue d'une manière différente. Il existe différentes façons de parler. La discussion, et plus particulièrement la discussion à visée philosophique, représente un espace-temps d'utilisation spécifique de la langue dans ce déploiement d'une conduite située au sein de l'institution scolaire, qui fonde la possibilité de son étude. L'étude de la discussion à visée philosophique devient le moyen pour le chercheur de repérer comment s'effectue cette mise en relation d'une opération de socialisation (contexte porteur) et d'une opération de cognition (sujet en développement). La description empirique des faits dépend alors aussi d'une détermination des capacités développementales et cognitives des sujets. Des ponts avec les champs connexes de la psychologie tant cognitive que développementale ont été pour cette raison nécessaires dans nos travaux, sans faire de ces champs des genres dominants. Notre psycholinguistique est finalement orientée vers l'étude psychosociale de la discussion à visée philosophique.

La discipline psycholinguistique, nommée pour cette raison en préliminaire, a cependant toujours été présente et sous-jacente à toutes nos investigations (plus particulièrement dans 71, 38, 42, 50, 3, 59, 64, 9, 13, 41, 62, 4, 24, 19¹). C'est l'utilisation de la langue qui retient notre intérêt simultanément à toute édification de protocole de recueil comme de traitement de données. C'est ce qui justifie l'adjonction d'un chapitre qui pose le problème des « indicateurs langagiers » (chapitre n°4). D'abord intéressés par l'étude de l'ajustement intersubjectif au sein de dialogues de type coopératif, nous avons peu à peu privilégié l'étude des polylogues scolaires qui rendent davantage compte, selon nous, des possibilités argumentatives présentes dans tout discours. Certes la figure du dia-logue est importante. Certes autrui est toujours le destinataire réel ou la cible potentielle de nos discours. Mais on peut aussi parler à plus de deux personnes. Le polylogue est même la forme de communication scolaire par excellence, une classe mettant généralement en présence un enseignant et un collectif de 25 à 30 élèves environ. Or, l'argumentation à deux n'est pas l'argumentation à plusieurs. C'est cet aspect polylogal, plurilogique (voir notre chapitre n°2) qui a particulièrement retenu notre intérêt au sein du genre argumentatif.

Depuis nos travaux de thèse (Auriac-Peyronnet, 1995), c'est l'analyse des conditions d'emploi de ces « petits mots » (tel « bon », 71, 10, 23²) qui oriente le choix de notre objet actuel : l'étude de la discussion à visée philosophique. Dans une discussion à visée philosophique, les sujets en interagissant s'ajustent en permanence à des micro mondes – cognitifs, sociaux, affectifs- qui obligent à des re-configurations mentales importantes de ce

¹ Ces numéros correspondent à l'indexation des publications présentées dans leur ensemble dans la partie « regards historique sur nos travaux passés », dans cette introduction.

² Idem.

qui se dit. L'étude des conditions d'emploi des marqueurs, quels qu'ils soient –verbes, interjections, connecteurs, adverbes- au sens d'une pragmatique intégrée à la langue (Caron, 1987a/b, Caron, 1988, Caron 1989), nous a paru et nous paraît encore une voie décisive pour rendre compte de ces conduites langagières humaines dans leur complexité. Nous ne pouvons penser langage sans langue dans une perspective en cela très vygotkienne. Un mot... et parfois tout peut basculer. Dit autrement les phénomènes non verbaux, sans les nier, ne retiennent pas directement notre intérêt. C'est au contraire la découverte du *Comment un sujet humain parvient à chaque utilisation d'un mot à transformer le régime cognitif de sa compréhension et du monde et de la langue* qui nous intéresse. Et ce, dans la mesure où justement les connaissances sur la langue s'acquièrent par tout être humain plutôt de manière implicite : les enfants utilisent des mots avant même que le concept de mot ne soit effectif dans leur tête. Cet apprentissage se fait en interaction plurielle : l'enfant cause à son père, sa mère, ses pairs, ses copains, son professeur...etc. Le polylogue intérieur domine car l'enfant parle à sa mère en sachant ce que son père pourrait en penser –plurilogie- (voir notre chapitre 2).

Perspective sociale, aspect plurilogique du polylogue, importance de la langue comme médiateur sont les aspects majeurs qui dominent nos investigations : alors comment faire pour étudier ceci quasi conjointement ? Il est vrai que suivant la théorisation d'une pragmatique intégrée à la langue (Caron, 1989) le souci de mettre en rapport régulièrement dans toutes nos investigations des indicateurs linguistiques avec l'interprétation des faits langagiers nous occupe, et même souvent nous préoccupe. Pour autant, nous indiquerons clairement dans cette introduction, que la pluridisciplinarité (peut-être cf. la définition de la psycholinguistique donnée plus haut) ou l'absence de résolution (plus certainement voir notre chapitre n°4) nous fait poser la question des indicateurs langagiers comme porteuse, et méthodologiquement intéressante en soi. C'est bien « la question » des indicateurs langagiers qui sera exposée (chapitre n°4) davantage que son traitement. On peut alors synthétiser notre démarche de recherche sur les dix dernières années (1996-2006) sous cette problématisation :

Discuter, Argumenter, Raisonner : Quels indices et indicateurs retenir pour étudier la discussion à visée philosophique dans une perspective psychosociale ?

Indicateurs de quoi ?, devons nous poursuivre... Si la question des indicateurs pointe c'est que justement la perspective d'étude psychosociale de la discussion pose ce crucial problème d'une délimitation de « ce » qui est indiqué, et même du « qui » indique. Lorsque des humains conversent, ils indiquent, ou plutôt la langue, prononcée, publique, désigne. Nous prendrons un exemple que nous empruntons à d'autres travaillant sur des données de même nature que les nôtres, pour illustrer notre démarche et donner à voir en préambule au lecteur (voir notre chapitre n°1 pour une étude empirique d'un corpus de discussion extrait de nos données) ce qu'est une discussion à visée philosophique.

II. LES JEUX DE LANGUE DANS UNE DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE

Dans le cadre d'une discussion à visée philosophique à propos du traitement du questionnement « Qu'est-ce qu'un ami ? », Lalanne (2002) rapporte les propos d'une élève : « copain et ami, en fait, c'est presque pareil, parce que copain c'est comme ami sauf que quand on l'entend, on le dit pas pareil » (Cora, citée par Lalanne, p.75), et d'une autre élève: « un copain, ça peut se disputer, alors qu'un ami ça fait longtemps qu'on se connaît et qu'on s'est pas disputé » (Bénédicte, citée par Lalanne, p.75). Lalanne poursuit en rapportant l'intervention de l'enseignante qui s'essaie en quelque sorte à des interprétations, prononcées en direct, comme retour public sur ce qui a été dit par chacune de ces élèves. Nous reproduisons l'ensemble de l'extrait d'ensemble fourni par Lalanne.

Au cycle 2- En CE1- Exemple 2- A propos de la question : « Qu'est-ce qu'un ami ? »

O : Moi, je n'ai que des copains, je n'ai pas d'ami (Bastien)

O : Moi, je ne suis pas d'accord, je dis que copain et ami, c'est pareil (Agathe)

O : Moi, je dis que c'est pas pareil. (Cyril)

O : Si c'est pareil. (Nathalie)

→ : Pourquoi dites-vous que c'est pareil ou non ?

O : C'est presque pareil, parce que quand on a un ami, on a aussi de l'amitié entre nous et quand on a un copain, on a aussi de l'amitié. (Camille)

→ : Tu dis un mot supplémentaire : l'amitié.

O : Copain et ami, en fait, c'est presque pareil, parce que copain c'est comme un ami sauf que quand on l'entend, on le dit pas pareil. (Cora)

→ : **Finalement, ces mots ne se disent pas de la même façon mais ils ont tous le même sens ?**

O : Un copain, ça peut se disputer, alors qu'un ami ça fait longtemps qu'on se connaît et qu'on s'est pas disputé. (Bénédicte)

→ : **Toi, tu apportes un plus : pour le mot ami, il y aurait la notion de temps : « ça fait longtemps », alors que pour un copain il n'y aurait peut-être pas ce temps-là.**

O : Moi, mon copain, je le connais depuis la maternelle et c'est pas pareil qu'un ami. (Bastien)

→ : Comment devient-on ami ?

O : Quand on commence à se connaître. (Bénédicte)

O : Au début on devient copain et après ami. (Bastien)

O : C'est que quand tu le vois, tu commences à lui parler, après tu commences à le voir presque tout le temps, tu commences à jouer avec lui et après tu deviens copain. (Cyril)

O : Moi, par exemple, avec Agathe, au début, on n'était pas vraiment copines, on se connaissait, on jouait juste un peu entre nous. Ensuite, on est devenue copine parce qu'on jouait de plus en plus et maintenant on est amies. (Camille)

Les propos des enfants sont riches d'une expérience mais celle-ci est peu évoquée sinon à titre anecdotique pour renforcer une idée émise. Ils essaient de s'en dégager pour en exprimer les traits les plus caractéristiques. Là encore le « on » remplace le « je ».

Sans doute cette distance leur permet-il de donner du sens à ce qui était jusqu'alors confiné au domaine du ressenti.

Anne Lalanne, 2002, Faire de la philosophie à l'école élémentaire. Lyon : E.S.F. éditeur (p.75-76)- Chapitre 2 : Analyse d'une pratique réflexive-

Nous portons en gras la partie que nous avons choisie de commenter.

Pour Cora, l'enseignante exploite : « Finalement, ces mots ne se disent pas de la même façon mais ils ont presque le même sens ? » (Lalanne, p.75). On remarquera que l'intonation interrogative prouve que le régime d'inférence sur ce qui est dit est soumis à validation. Il ne s'agit que d'une hypothèse, présentée comme telle par l'enseignante. C'est très difficile, effectivement, de faire un retour explicite sur ce discours de Cora. Car Cora exploite justement ce qui « fait » la langue : les mots. Pour paraphraser Cora, concernant les mots on « entend pas pareil »... alors que leurs « sens » semblent identiques pour le sujet (mystère !) ». Dire sert à délimiter ce presque pareil (à un son près) pour s'ajuster à ce pas tout à fait pareil (à l'affinage du sens gagné). La désignation, par la langue, est toujours la trace d'un cheminement cognitif du point de vue du sujet. La pragmatique est intégrée à la langue, dans la mesure où un sujet est toujours derrière une parole. La perspective énonciative depuis les travaux de Benveniste (1966) ne peut, selon nous, faire l'objet d'un contournement.

Pour Bénédicte, l'enseignante commente : « toi, tu apportes un plus : pour le mot ami, il y aurait la notion de temps : « ça fait longtemps », sous-entendu alors que pour un copain il n'y aurait peut-être pas ce temps-là. (Lalanne, p.75). Là, l'enseignante, ne reprenant qu'une partie possible du contenu (la temporalité et non le phénomène de dispute), oriente l'interprétation collective. Elle décide pour tous : l'amitié dépend du temps. Or, Bastien, un élève reprend juste après : « Moi, mon copain, je le connais depuis la maternelle et c'est pas pareil qu'un ami » (Bastien, cité par Lalanne, p.75). Contrairement à l'inférence de l'enseignante qui suppose -on s'en doute car on possède en tant qu'adulte les mêmes références, connaissances, on s'appuie sur un terrain commun d'entente constitué culturellement- que l'amitié se soude avec le temps tandis que le copinage est plus éphémère, Bastien indique que l'ami n'est pas le copain, puisqu'il aide à remarquer qu'historiquement pour lui l'important c'est le copain. C'est ce qu'il énonce. C'est ce qui fait qu'il y a quelque chose derrière ses propos. C'est ce qu'il incarne. A la maternelle, on se fait des copains. Comment rendre compte de ces faits qui prouvent qu'une interprétation s'édifie, s'élève grâce et au fil de la discussion ? Comment rendre compte de ce chaînage de l'opinion vers le sens commun. Car au final, Bastien synthétisera lui-même son parcours en prononçant l'acte assertif : « au début on devient copain et après ami » (Bastien, cité par Lalanne, p.75). Trois élèves... une enseignante ... un polylogue... du sens en devenir.

Inutile d'aller trop loin dans cet exemple. Notre objectif, en introduisant cet exemple, est seulement d'illustrer que dans le régime propre à la discussion sérieuse, à visée philosophique, se déploient des figures de repositionnement où les mots changent de contours, d'entours, et ce, sans arrêt. Au fil du dit, les indications données par les auteurs changent. Les auteurs exploitent en continu des bribes de compréhension, volées aux autres et pour seulement quelques instants à la parole entendue. Celle-ci est alors réinterprétée pour parfaire le cheminement de pensée propre au sujet. On voit donc que les « indicateurs langagiers » lorsqu'ils sont glanés dans l'espace social de la discussion ne peuvent être que mis en question. Ils sont placés en tension perpétuelle entre le sens fixé par un individu au temps t, au sens exploité par un autre individu au temps t + n, puis au sens commun qui se dévoile parfois quand, à t+x, personne ne vient contredire cette parole explicite. Les indicateurs bougent. Ils échappent ainsi sans arrêt à la fixation définitive du sens pour les acteurs de l'interaction comme pour les chercheurs. Pourtant et paradoxalement, Lalanne (2002) impose d'interroger

le discours à l'aide de ces indicateurs linguistiques comme quasi génériques du « mouvement » de progression des élèves depuis le « je », signe de l'anecdotique, vers le « on », siège de renforcement de l'idée en construction. Lalanne précise au final : « Sans doute cette distance leur permet-il de donner du sens à ce qui était jusqu'alors confiné au domaine du ressenti » (Lalanne, 2002, p.76). Je- On... - tout semble affaire de distance- (voir nos chapitres n°2 et 4). Il semble que de la discussion s'extirpe du sens, un gain, une distance, un décalage avec le monde cognitif auparavant appréhendé. Cela va même beaucoup plus loin car parler avec les autres sert à s'introduire, à s'initier dans un monde, celui de l'interlocution (cf. Trognon, 1991a/b, 1993, 1995, 1997, 1999). Et ce monde de l'interlocution, symbolique, est un monde de remplacement du réel qui peut aller jusqu'à créer de la certitude sans avoir eu à la vivre, à la ressentir dans l'expérience personnelle, dans l'ordre de l'individuel. Le langage, en ce sens humanise (socialisation) et élève (cognition). Les autres nous servent. Car l'élève Bastien, qui n'a pas d'ami (premier tour de parole) finit par tout de même différencier ce qu'est un copain (expérience souvenir de maternelle) avec ce que ce que pourrait vouloir dire être un ami au sens définitionnel : « au début on devient copain et après ami » (Bastien, cité par Lalanne, p.75). Le pouvoir des mots, de la langue, c'est de déclencher une représentation. Le langage n'est pas seulement l'exercice d'une distance au « ressenti » (mon copain), c'est une modalité de construction de monde, un monde construit par la procuration de la langue (amitié). Car si on devait tous faire l'expérience de tout... le monde deviendrait peu économique. Heureusement qu'il y a les autres qui nous proposent leurs mots : « tu dis un mot supplémentaire : l'amitié » (enseignante, citée par Lalanne, p.75). Un polylogue... une classe... des mots prononcés... des interprétations... : une conversation, une argumentation, des raisonnements.

III. REGARD HISTORIQUE SUR NOS TRAVAUX PASSES

Notre perspective d'étude des discussions à visée philosophique fut ainsi à la fois psycholinguistique et psychosociale. La publication principale qui ouvre ce parcours fut notre travail de doctorat :

Auriac-Peyronnet, E. (1995). De l'usage du « bon » médiateur. Etude développementale de l'opérateur « bon » en situation de communication référentielle chez des enfants de 5 à 9 ans. Thèse de Doctorat nouveau régime en Psychologie non publiée, Nancy, Université de Nancy 2.

Les principales publications que nous avons repérées comme retraçant l'aspect le plus représentatif de notre parcours à la suite du Doctorat sont les suivantes :

- ❑ **Auriac, E.** (2007a). Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In Specogna, A. (Dir.), *Enseigner dans l'interaction*, (pp. 35-56). Paris : L'Harmattan.
- ❑ **Auriac, E.** & Favart, M. (2007b), Passage d'un avant texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif, *Langue française*, 115(3).

- ❑ **Auriac, E** (2006c). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte, *Psychologie & Education*, 2006-2, 39-57.
- ❑ **Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F.** (2002). The specifics of Philosophical Dialogue : A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*. 16, 1, 23-31.
- ❑ **Auriac-Peyronnet, E.** (2001). The impact of an oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation, *European Journal of Psychology of Education*, Vol XVI, n°2, 299-317.

L'ensemble de nos publications est ensuite présenté selon un tri par catégories. Nous n'indiquerons dans la suite du texte de l'introduction de cette note de synthèse que le numéro correspondant à cette liste complète de nos publications (n°1 à n°75). La bibliographie générale de la note de synthèse ne reprend en revanche pas l'intégralité de nos publications.

A. Ouvrages

1. Auriac, E., & Maufrais, M. (en cours). Guide pour pratiquer la discussion philosophique à l'école. Editeur non défini. Dépôt du projet au CRDP de Montpellier.
2. Fiard, J., & Auriac, E. (2005). L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire. Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et Formation.
3. Auriac-Peyronnet, E. (2003a). Je parle... Tu parles... nous apprenons. Figures croisées de la Coopération et de l'Argumentation. Bruxelles : Paris : De Boeck Université. (240p)

B. Chapitres d'ouvrage

4. Auriac, E. (2007a). Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In A. Sepcogna (Dir.), Enseigner dans l'interaction (pp. 33-56). Paris : L'Harmattan.
5. Auriac, E. (2007b). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). In M. Tozzi (Dir.), Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ? (pp. 109-122). Bruxelles : Les Presses de l'université De Boeck.
6. Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2006). La pratique du dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances. Expérimentations en France (Clermont Ferrand) et au Québec (Montréal) sur le domaine de la représentation sociale des émotions. In A.-R. Baba-Moussa (Coord.). Education, religion, laïcité. Des concepts aux pratiques : enjeux d'hier et d'aujourd'hui (pp. 331-362). Louvain La Neuve : Editions de l'A.F.E.C.
7. Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2005a), Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills, In G. Rijlaarsdam, H van den Bergh, & M. Couzin (Eds), Effective Learning and Teaching of Writing (pp.291-304), New-York: Kluwer Academic Publishers.
8. Daniel, M.-F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., & Schleifer, M. (2005). Etude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Eds.), Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle (pp. 9-34). Ste Foy : Presses de l'Université du Québec. Traduction anglaise, Emotions in learning (2005, pp. 59-75). Aalborg University Press, traduction italienne, Competenza Emotiva tra Psicologica ed Educazione, (2006, pp. 184-205) Ed. FrancoAngeli.

9. Auriac-Peyronnet, E. (2004a). Pensée réflexive et habiletés argumentatives. In R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune, (Dir.), *Pensée et réflexivité. Théorie et pratiques* (pp. 152-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.
10. Caron-Pargue, J., & Auriac, E. (1997). Etude psycholinguistique de la marque conversationnelle bon dans une interaction cognitive. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, & A. Trognon, *Conversation, Interaction,, et fonctionnement cognitif* (pp. 151-185). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

C. Articles dans des revues avec comité de lecture indexées (INIST-CNRS, ISI, PsycINFO, Medline)

11. Auriac, E. (2007c) L'exercice des compétences pragmatiques à l'école primaire: intérêt et résultat. *Enfance*, 2007(4). (INIST, Medline)
12. Daniel, M.-F, & Auriac, E. (accepté avec corrections). Critical thinking and Philosophy for Children. *Journal of Philosophy of Education*. (ISI, INIST, Philosophie)
13. Auriac, E. (accepté avec révisions b/). Philosophical dialog in primary school as ideal approach to the study of « returning to what has been said ». Study of the dual use of Prompts and repetitions, Resumptions and reformulations (RRR). *Journal of Pragmatics*. (psycINFO)
14. Auriac, E, & Favart, M. (2007). Passage d'un avant texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*, 115(3). 69-83.(INIST, Sc du Langage, Linguistique)
15. Auriac, E (2006b). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & Education*, 2006(2), 39-57. (INIST)
16. Auriac-Peyronnet, E., Toczec-Capelle, M.-C., Amagat, S. & Sudre, V. (2002). Les petits parleurs au CE2. Effet d'une situation d'apprentissage coopératif sur l'évolution de la participation verbale de trois « petits parleurs ». *Psychologie & Éducation*, 48, 13-34. (INIST)
17. Auriac-Peyronnet, E. (2001a). The impact of an oral training on argumentative texts produced by ten-and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, XVI(2), 299-317. (psycINFO, INIST)

D. Articles dans des revues avec comité de lecture non indexées

18. Auriac, E. (soumis, août 2007). « Gnia gnia gnia enfin y a pas de peur a les avoir regroupés autour du tableau » : regard psychosocial sur une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *TFE : Travail & Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche*.
19. Auriac, E. (accepté avec revisions a/) Argumentation as epistemic distance : a study of the impact of production contexts on writing strategies in young French pupils. *Argumentation*.
20. Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (in press). Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques. *Psychologie de l'Interaction*.
21. Schleifer, M., Daniel, M.-F., Peyronnet, E., & Lecomte, S. (2003). The Impact of Philosophical Discussions on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Emotion n Five Year Olds. *Thinking*, 16(4), 4-12.

22. Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2002). The specifics of Philosophical Dialogue : A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*, 16(1), 23-31.
23. Auriac-Peyronnet, E. (1996). Construction d'un rôle d'autorité autour du fonctionnement de l'opérateur discursif « bon » dans l'échange conversationnel. *Interaction & Cognitions*, 1(2-3), 293-327.

E. Coordination de numéros

24. Auriac, E. (à paraître, 2007/2008). Les interactions scolaires : actualités et méthodes, *Revue Psychologie de l'Interaction*, n° spécial.

F. Actes de colloques

25. Verdier, P, & Auriac, E, (2006). Echanger pour apprendre : étude comparative des négociations langagières sur deux séances d'écriture de texte, *Actes de Colloque international de littéracie de Namur 3-4 Novembre 2005, Caractères*, 23(3), 40-48.
26. Auriac, E., & Daniel, M.-F, (2006). La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances. Expérimentation en France (Clermont Ferrand) et au Québec (Montréal) sur le domaine de la représentation sociale des émotions. In A.-R. Baba-Moussa A. R. (Coord.) *Education, religion, laïcité. Des concepts aux pratiques : enjeux d'hier et d'aujourd'hui*. (pp. 331-362). Louvain La Neuve : Editions de l'AFEC.
27. Auriac, E., & Favart, M, (2004). From pre-text to text: effect of ideas activation, writing ability and grade level on planning in argumentative writing. In L. Allal & J. Dolz (Eds.), *proceedings Writing 2004 [CD]*. AdcomProductions, from <http://sig-writing-publication-archive.com>
28. Auriac-Peyronnet, E. (2003b). Parce qu'on peut mourir de rire... Le cas d'Anna. In J.-M. Colletta, J.-M. & A. Tcherkassof, A. (dir.), *Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement* (pp.249- 257). Sprimont : Mardaga.
29. Auriac-Peyronnet, E. (2002a). L'écoute dans la discussion philosophique. In M. Tozzi (Dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe: enjeux et démarche. Actes du colloque : Nouvelles pratiques philosophiques à l'école. (Documents, actes et rapports pour l'Éducation)*. Paris : INRP 25-26 Avril (pp. 61-67). Rennes : CRDP de Bretagne.
30. Auriac-Peyronnet, E. (1999). Argumenter en CM1 et CM2 : le croisement de l'oral et de l'écrit. *Troisième congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Bordeaux, 28-30 Juin 1999. Cd-rom A.E.C.S.E.

G. Articles dans des revues à caractère professionnel

31. Auriac, E. (2006a). De la littérature à la vie. Quel passage ? *Journal des Instituteurs*, 6, 40-41.
32. Auriac, E. (2005a). Les apprentissages croisés de la coopération et de l'argumentation. *Résonances*, 2, 10-12.
33. Auriac, E, & Daniel, M.-F. (2005b). Approche psychosociale des discussions à visée philosophique. *Diotime L'Agora : Revue Internationale de didactique de la Philosophie*, 24, from <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>.

34. Auriac-Peyronnet, E. (2003c). Prendre en compte une opposition de forces dans la discussion philosophique. *Diotime L'Agora : Revue Internationale de didactique de la Philosophie*, 17, 50-56.
35. Auriac-Peyronnet, E. (2002b). De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la PPE. In M. Tozzi (Dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire* (pp. 42-52). Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
36. Torregrosa, E., & Auriac-Peyronnet, E. (2002). Les trans-frères. *Cahiers pédagogiques*, 408, 20-22.
37. Auriac-Peyronnet, E., & Descamps, A. (2002). Le transfert : affaire non classée !. *Cahiers pédagogiques*, 408, 24-26.

H. Communications orales dans des colloques internationaux

38. Auriac, E., & Maufrais, M. (2006, Novembre). *A quoi ça sert la mise en mots?* Colloque International sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques ». La philosophie comme pratique éducative, culturelle : une nouvelle citoyenneté ». Paris, UNESCO.
39. Auriac, E., (2006c, September). *Can dialogical activity disturb the revision process?* In Symposium "Explaining and improving revision skills in writers" organised by L. Chanquoy, Université de Nice-Sophia Antipolis, France & I. Negro, Université des Antilles-Guyane, France, 10th SIG Writing conference (EARLI). Belgium, University of Antwerp.
40. Auriac, E. (2006d, Juin). *Le questionnement philosophique comme mode de construction du sens*. 7ème Colloque de NAACI (North American Association for Community of Inquiry) : Démocratie et éthique dans le dialogue philosophique, Canada, Quebec, Université de Laval.
41. Auriac, E. (2005b, Novembre). De l'enfant à l'élève dans les dialogues réflexifs de type « philosophiques » : quels passages ? Analyse interlocutoire d'évènements dialogiques caractéristiques du genre, Colloque : l'élève et la pluralité des appartenances. Etre enfant Etre élève. Laboratoire LEAPLE & Université Paris 5, Paris, Université Sorbonne.
42. Verdier, P., & Auriac, E. (2005, Novembre). Echanger pour écrire : étude comparative des négociations langagières sur deux séances en classe multi-niveaux (Cycle 1, 2 & 3). 3ème Colloque international de littérature de l'ABLF : Apprendre ensemble à (mieux) lire et écrire. Belgique, Université de Namur.
43. Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2005, Octobre). La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances. Expérimentation en France (Clermont Ferrand) et au Québec (Montréal) sur le domaine de la représentation sociale des émotions. Colloque AFEC : Education, Religion, Laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation comparée ? Paris, CIEP.
44. Auriac-Peyronnet, E., & Favart, M. (2004, Septembre). *Le passage d'un avant texte au texte : étude du processus de planification chez des élèves de 9 à 11 ans*. 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, Switzerland, University of Geneva.
45. Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2004, Septembre). The learning of emotions as educational way to prevent violence : the case of philosophical dialogue with young children at primary school. Tackling Violence : Models and Solutions. International Conference on violence, Russia: Université de Moscow.

46. Daniel, M.-F., & Auriac-Peyronnet, E. (2003, Mai). *La réflexion philosophique entre enfants de 5 ans : un outil significatif pour aider à prévenir la violence*. Deuxième conférence mondiale sur la violence à l'école. Canada, Québec.
47. Daniel, M.-F., & Auriac-Peyronnet, E. (2003, Mai). *Les émotions et le dialogue philosophique entre pairs*. 71e Congrès de l'ACFAS, Canada, Université de Rimouski.
48. Schleifer, M., Daniel, M.-F., Auriac-Peyronnet, E., & Lecomte, S. (2003, Août). *The impact of philosophical discussions on the judgement, empathy emotion-recognition and moral autonomy of five-year olds*. Symposium (dir Santi M.) Philosophy for children : new perspectives for thinking in Education. 10th Biennial Conference, Italy, Padova.
49. Daniel, M.-F., Schleifer, M., Quesnel, M. & Auriac-Peyronnet, E. (2003, Août). *Emotions and philosophical dialogue among peers*. Symposium (dir Albanese O.) Metacognition and Emotions- Metaemotions, Emotional competence and Education. 10th Biennial Conference, Italy Padova,.
50. Auriac-Peyronnet, E. (2003d, Octobre). *Comment articuler les différentes espaces de paroles (débats) à l'école primaire ?* Colloque international : Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation, Grenoble, Université Stendhal.
51. Auriac-Peyronnet, E. (2002c, Juillet). *The impact of regular philosophical discussion on argumentative abilities : reflection about education in primary school*. 8th International Conference, Writing 02, United Kingdom, Staffordshire, University Stafford.
52. Auriac-Peyronnet, E., & Gombert, A. (2000, Septembre). *Effects of collective moral values on argumentative text produced by 11-13 years old children*. Third Workshop on Argumentative Text Processing, Earli Sig-Writing, Italy, Verona.

I. Communications orales dans des colloques nationaux

53. Auriac, E., Amboise, C., Slusarczyk, B., Delsol, A., Seve, P., & Adami, J. (2006, Mars). *Production écrite et Orthographe: mise en place d'une recherche-action au sein d'un IUFM en 2005*. Colloque : Formation d'enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?, Versailles, IUFM.
54. Auriac, E. (2005c, Septembre). *La transformation des représentations sociales des émotions dans un but de prévention primaire de la violence scolaire : étude de l'impact d'une pratique pédagogique (débats réflexifs) avec des élèves de 5 ans*. Congrès national de la SFP. Nancy, Université de Nancy.
55. Auriac, E. (2005d, Septembre). *Approche psychosociale de la DVP comme praxis (élève), champ de formation (enseignement) et objet de recherche (pragmatique du discours)*. Symposium REF M. Tozzi (Dir.) : La discussion à visée philosophique dans l'école et la cité : quel paradigme pour l'apprentissage du philosophe ?, Montpellier, Université de Montpellier.
56. Auriac, E., & Favart, M. (2005, Juillet). *Le passage de l'avant texte au texte dans l'écriture argumentative*. Atelier L. Chanquoy & I. Fenoglio (Dir.) Textualiser avant le texte. Préparation, planification, élaboration, états et version successifs. Ecole d'été Analyses Pluridisciplinaires de l'écriture: Convergences & Débats, CNRS, Potiers, MSHS.
57. Auriac-Peyronnet, E. (2004b, Août-Septembre). *Le déroulement dynamique d'une séance ordinaire en classe de mathématique 6ème collège : analyse interlocutoire*. Symposium C. Margolinas (Dir.) Travail du professeur et dévolution dans les classes ordinaires. 5ème Congrès de l'AECSE, CNAM, Paris.
58. Auriac-Peyronnet, E. (2004c, Août-Septembre). *Aperçu et synthèse de recherches menées sur l'approche psychosociale des discussions à visée philosophique*. Symposium M. Tozzi

(Dir.) Où en sommes-nous des recherches sur la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège ? 5ème Congrès de l'AECSE. CNAM, Paris.

59. Auriac-Peyronnet, E. (2004d, Février). Ce que parler veut dire pour l'enseignant, les élèves, le chercheur et le formateur... Analyse comparée de discours d'enseignants débutants en Sciences Physiques collège. 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation. Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, organisé par IUFM Pays de Loire & Université de Nantes (Centre de Recherche en Education de Nantes), Nantes, Université de Nantes.
60. Auriac-Peyronnet, E., Lyan, P., Mastellone, B., Maufrais, M., & Torregrosa, E. (2003, Mai). *Du dialogue philosophique aux différents types de débats au primaire : quels repères pour l'enseignant ?* Colloque La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté. Organisé par CERFEE-IRSA- Montpellier 3 & LIRDEF. Montpellier, Université de Montpellier.
61. Auriac-Peyronnet, E., & Toczec-Capelle, M.-C. (1999, Juin). Étude psycholinguistique des processus langagiers en situation d'apprentissage coopératif chez des "petits parleurs" au C.E.2 (entrée au cycle 3). Communication au Troisième congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Bordeaux, Université de Bordeaux.

J. Communications affichées dans des colloques nationaux

62. Auriac, E. (2005e, Avril). Les RRR dans les dialogues philosophiques pratiqués dans le cadre de l'école primaire : quelles particularités ? Illustration en Grande section maternelle -enfant-élèves de 5 ans- . Communication affichée au Colloque organisé par le groupe PERGAME : Répétitions, Reprises et Reformulations : Quels usages dans les interactions verbales?, Paris, Université de Paris 5.

K. Communications orales dans des séminaires nationaux

63. Auriac-Peyronnet, E. (2004e, Mai). *Converser, Raisonner, Argumenter : Quels liens ?* Séminaire de Recherche IUFM du laboratoire PAEDI, Clermont Fd., IUFM d'Auvergne.
64. Auriac-Peyronnet, E. (2004f, Janvier). Comparaison d'analyse possible –effectuée- de corpus d'interaction longs maître-élève : quels indicateurs retenir pour rendre compte de l'aspect processuel ? Journée d'Etude A. Specogna (Dir.) Enseigner DANS l'interaction, Dijon, ENSAD.
65. Auriac-Peyronnet, E. (2003e, Février). *Analyse discursive des invariants professoraux (et des spécificités)*. Séminaire de Recherche du Laboratoire PAEDI, Clermont Fd., IUFM d'Auvergne.
66. Auriac-Peyronnet, E. (2002d, Juin). Un oral pour apprendre à penser : le cas des discussions « philosophiques » au primaire. Colloque : Les didactiques de l'oral, La Grande-Motte.
67. Auriac-Peyronnet, E. (2000, Mai). « Gnia gnia gnia enfin...y a pas d'peur à les avoir regroupés autour du tableau ! » dans la série regard croisés, la séquence de Bébert le Buldozer : le point de vue de « la » ou « d'une certaine » psycholinguistique. Séminaire de Recherche, Clermont Fd. IUFM d'Auvergne.

68. Auriac-Peyronnet, E. (2000, Février). *Analyse croisée sur un corpus de mathématique au collège : le cas du “ on-classe ”*. Séminaire de Recherche, Clermont Fd, IUFM d’Auvergne.
69. Auriac-Peyronnet., E., & Morge, L. (1998, Mai). Analyser les dialogues dans une classe de Sciences physiques au collège : présentation d’une méthode d’analyse. Séminaire de Recherche, Clermont Fd., IUFM d’Auvergne.
70. Auriac-Peyronnet, E. (1998, Juin-Juillet). Effects of Oral practice and Cooperative discussion on Argumentative Text writing by 10-12 Year Old Children. Communication Second international workshop on argumentative text processing, Université de Poitiers.
71. Caron-Pargue, J., & Auriac, E. (1992, Mai). *Etude de marqueurs conversationnels dans une interaction entre enfants au cours d’une tâche cognitive*. Journée d’études : Conversation, interaction et fonctionnement cognitif, Poitiers, Université de Poitiers.

L. Communications orales dans des séminaires internationaux

72. Auriac-Peyronnet, E. (2001b, Avril). Dégager des éléments spécifiques à la logique d’une conduite de dialogue philosophique pour étudier les facteurs de progrès dans le champ d’une structuration de la pensée chez les participants. Séminaire de Recherche du Cirade-Centre Interdisciplinaire de Recherche que l’Apprentissage et le Développement, Canada, Montréal.

M. Conférences nationales à caractère professionnel

73. Auriac-Peyronnet, E. (2003f, Décembre). *Le débat à visée philosophique envisagé du point de vue d’une psychologie du langage, cognitive et sociale*. Conférence invitée dans le cadre des Journées de Formation de Formateurs, St Germain en Laye, IUFM de Versailles.
74. Auriac-Peyronnet, E. (2003g, Avril). *Les tenants et les aboutissants du philosophe au primaire*, Conférence invitée donnée pour la Circonscription de Cournon d’Auvergne auprès d’enseignants du premier degré.
75. Auriac-Peyronnet, E. (2003h, Mars). *Un oral pour apprendre à penser : le cas des discussions philosophiques au primaire*. Conférence invitée auprès des enseignants et des conseillers pédagogiques, Circonscription de Fos-sur-mer.

Nos travaux se sont d’abord accomplis sur la base d’une étude de l’ajustement intersubjectif entre élèves / élèves ou enseignant / élèves effectuée en mettant en place un dispositif semi expérimental (Travaux de Doctorat). Le marquage par l’opérateur linguistique « bon » -que nous nommions à l’époque médiateur (cognitif, social affectif)-, des figures de ruptures (frontières) dans les échanges où un sujet était en position de dominance sociale sur l’autre (10, 23) traçait la voie d’une étude des discours dans laquelle les notions de coopération et d’argumentation se profilaient déjà (30, 32, 17, 3).

La coopération fut investie pour étudier de manière différentielle les modalités de mises en groupe dans les classes –groupe de coopération simple vs groupe de coopération puzzle (Jigsaw-Teaching) ; argumentation entraînée vs argumentation implicite- (61, 3, 16). De ces études émergeaient les pistes suivantes : 1) cerner ce qui entraîne de faibles prises de paroles chez les élèves (petit parleurs, 16, 61, 28), 2) cerner ce qui provoque un déséquilibre dans le processus coopératif (étude des rôles langagiers, 3) étudier les figures de l’argumentation

orale (consensus, désaccord, 4) vérifier si une argumentation orale conduit à des changements cognitifs propres à transformer aussi les conduites argumentatives écrites (modèle mental unique, 3, 7, 30, 17, 11), 5) chercher les conditions d'une coopération de « haut niveau » qui engendre une réelle réflexivité (3, 7, 12, 20, 29, 32, 35, 40, 51, 72, 74).

La coopération de haut niveau, définie dans un protocole venu clef en main du Québec – le dialogue philosophique- semblait alors réunir les meilleures dispositions pour réussir une coopération (interdépendance, interaction stimulante, responsabilité individuelle, gestion des relations interpersonnelles, voir Toczec-Capelle, in Auriac-Peyronnet, 2003a). Le dispositif de discussion à visée philosophique (ainsi nommé depuis peu de manière consensuelle par les chercheurs intéressés au domaine) naissait comme un objet de recherche à privilégier (5, 55, 62, 41, 1, 33, 22, 29, 34, 35, 63). Mais en même temps le lien ténu entre coopérer –à haut niveau d'exigence intellectuelle- et argumenter –à l'oral comme à l'écrit puisque la conduite argumentative est selon nous unifiée- restait comme obligatoire.

L'argumentation comme genre définissait alors nos travaux. Nous étudions le genre argumentatif au sein de l'école primaire (52, 30, 17, 51, 9, 70) quand les instructions officielles du primaire, parallèlement, abandonnaient ce genre : la narration devenait à nouveau le genre dominant, voire unique, même si le thème du « débat » prenait presque paradoxalement naissance dans les instructions officielles françaises (voir notre chapitre n°2). La nécessité pour les enseignants de devoir se situer au sein de ces nouvelles instructions (I.O. 2002), de devoir comprendre la notion d'oral et celle de débat, de caractériser leurs pratiques langagières en classe face à l'émergence de la locution « le langage au cœur des apprentissages » qui signe implicitement une sorte de tournant pragmatique au sein de l'univers scolaire, plaçait le chercheur au carrefour de ces implicites. Or nos travaux montraient l'importance du marquage, par la langue –étude des pronominaux Je-Tu-Ils-Nous-Vous-On- (19, 68, 67, 69, 70), des connecteurs argumentatifs (52, 27, 30, 50, 70)-, de différences notoires entre des discours « dits » argumentatifs (9, 60). Qu'est-ce qu'argumenter? Qu'est-ce qu'un « bon » texte argumentatif ? Nos études nous imposaient de faire un tri parmi les discours argumentatifs. Les protocoles utilisés par la psychologie semblaient « pauvres » (voir notre chapitre n°2) au regard des essayages pédagogiques des maîtres. Il fallait trouver des moyens d'investigations scientifiques et reproductibles et en même temps nous convenions déjà intimement que nos protocoles n'étaient pas les meilleurs...

Simultanément, la mise en place de discussions à visée philosophique –une année de pratique dans une dizaine de classes de plusieurs niveaux (GS, CLIS, CE1, CE2, CM1) au sein d'un protocole de type recherche-action-, et deux expérimentations dans une classe de GS effectuées dans le cadre d'un financement de la recherche par l'organisme canadien du CRSH- donna lieu à des investigations sur différents plans : description empiriques de discussions (22, 20, 41, 62, 13, 1), tri des éléments invariants dans ces conduites langagières pour assurer des formations professionnelles (73, 74, 75, 60, 55, 5, 50, 29, 33), revue de littérature pour comprendre l'émergence de cette pratique pédagogique au Québec (35, 34) et saisir les enjeux de son extension en Europe, essayage et pré expérimentation de nouveaux romans philosophiques (26, 40, 43, 45, 46, 47, 54), administration de tests pour vérifier des impacts liés à la mise en place de cette pratique dans des classes ordinaires en France (47, 48,

49, 21). Ces essayages profilait un premier tri dans nos données. Car discuter c'était bien argumenter. Mais pas argumenter à la manière d'un débat. Pas argumenter comme on argumente dans des classes entraînées au modèle mental du « Pour ou Contre » (Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot, 2003, in 21).

La conjonction de la mise en place de discussions à visée philosophique, de l'étude des impacts –cognitifs et socio moraux- de ces discussions (10, 8, 4) devaient apporter leur fruits, et des éléments provenant des défauts, dus à la rapidité de certaines de nos expérimentations de terrain, nous amenait à prendre de nouvelles orientations pour nos travaux. On allait, pour exemple, étudier le processus de révision au sein de la planification (14, 27, 39, 44, 51, 56) et non plus le genre argumentatif dans son ensemble (17, 19, 52, 30). On étudierait la dimension créatrice (7, 27) pour connecter la dimension du philosophique entraînée dans l'espace de la discussion –produire des idées intéressantes- à la planification argumentative (voir notre chapitre n°2) –complexité de la tâche pour de jeunes élèves-.

Aujourd'hui la discussion à visée philosophique est devenue notre objet (1) de recherche scientifique (chapitre n°1). Elle est l'occasion de revisiter le genre argumentatif (chapitre n°2). Elle est le lieu d'investigations émergentes pour comprendre comment paroles et pensée (38) sont les incontournables du raisonnement humain (chapitre n°3). Elle est l'espace-temps d'une réflexion sur les conduites scolaires de l'oral en général (60, 50, 38, 13) et sur la manière dont tout enseignant gère les polylogues scolaires (63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 59, 57, 18, 4, 24, voir notre chapitre n°4). L'étude scientifique de discussion à visée philosophique, conduite depuis une perspective psychosociale, permet d'entrevoir comment la perspective pragmatique (11), cette fois, pourrait résolument investir le champ du scolaire.

IV.L'AXE DE LA PAROLE : UNE PISTE A PRIVILEGIER POUR COLLABORER A UNE PERSPECTIVE PRAGMATIQUE

Tout être humain est un être de parole...: Dolto (1987) prétendait même que « tout est langage » et en son temps R. Laing (1978) publiait ses conversations avec ses propres enfants. Bref, la mise en valeur de la conversation n'est pas une chose nouvelle. Son étude scientifique davantage. Anciens (psychanalystes) comme nouveaux (pragmaticiens) ont chacun exploité ce phénomène à leur manière avec des outillages théoriques ou empiriques qui semblent valider ce fait commun : l'humain se fait, se tisse en grande partie grâce au langage. C'est l'usage qui domine alors plus que la langue. Car ce sont les sujets qui se construisent et non plus la langue qui s'institue. Le pragmaticien n'est pas le linguiste même si le linguiste intègre de plus en plus cette dimension pragmatique (voir Kerbrat-Orecchioni, 1996, Traverso, 1999, par exemple). Comment faire passer cela dans le monde du scolaire ? La pragmatique émerge au sein de la psychologie (Bernicot & Trognon, 2002)... : elle n'est pas encore installée à l'école. L'oral y existe. Pas la pragmatique. Aussi la pragmatique nous paraît à l'heure actuelle pouvoir passer un cap important d'exportation au scolaire.

Au plan scientifique, la pragmatique a renouvelé des théories que nous avons jugées trop sémantiques (chez Searle, par exemple), trop cognitives (chez Sperber & Wilson, 1989, par exemple), et basées sur trop de principes rigides (chez Grice, par exemple). En ce sens, la

théorie reposant sur une logique interlocutoire (Trognon, 1991a/b, 1993, 1995, 1997, 1999) est pour nous l'exemple le plus abouti d'une théorisation qui n'emprunte pas (ou très peu) ces impasses. Mais la théorie de la logique interlocutoire reste une théorie, malgré ses nombreuses applications et illustrations accomplies au sein de différents contextes sociaux organisant les discours et vice-versa (école, hôpitaux, groupe de travail, etc.). La logique interlocutoire devient un très bon instrument lorsqu'il s'agit d'engendrer une interprétation très fine de l'enchaînement des actes de langage. Mais la pragmatique peut, selon nous, faire encore mieux grâce à son investissement pour comprendre les discours à et de l'école, au delà de l'analyse de cas (voir notre chapitre n°4).

C'est l'adaptation des principes de l'analyse interlocutoire aux corpus très complexes du scolaire, complexes dans la mesure où la question des savoirs –logique didactique- croise sans arrêt celle du social –établissement d'un terrain commun d'entente entre humains (voir notre chapitre n°3)- qui nous conduit à envisager de passer un cap d'exportation. Il s'agit d'intégrer les principes de la pragmatique au scolaire (chapitres n°3 et n°4). L'étude des oraux scolaires est souvent décrite sous l'appellation institutionnelle d'étude de l'oral (cf. les instructions officielles et programmes actuels de l'école primaire au lycée). Or la pragmatique n'étudie pas l'oral. Elle étudie ce qui est spécifiquement acquis par la voix expérientielle, celle de l'usage du langage. C'est l'usage qui importe, non le canal oral. L'usage « ordinaire » du langage –en famille, sur le chemin de l'école avec ses camarades- est en ce sens aussi important que le langage « scolaire ». Derrière le langage scolaire, il y a d'ailleurs toute une famille d'oraux. Les *us et coutumes* des oraux sont donc plus importants que la seule notion d'oral, englobante, floue, finalement assez inaccessible et inefficace, selon nous.

Au plan pratique, derrière les oraux scolaires, il y a un maître, un chef d'orchestre qui dispose d'instruments (donner la parole, la couper, reformuler, contredire, spécifier, proposer, répéter, questionner, censurer, etc.) dont on / il- méconnaît bien souvent les possibilités. De nombreux enseignants sont surpris de la manière dont un élève s'exprime un jour à l'occasion d'une discussion à visée philosophique. C'est que les maîtres ne peuvent –et heureusement !- être des devins. L'élève surprend en classe comme l'enfant surprend à la maison. « Tu en sais bien des choses toi ! » : qui n'a pas entendu cette sentence mi-ironique mi-moqueuse à son égard ou à propos d'autres dans une situation ordinaire ? Les maîtres ont, pour parfaire leur compétence de communication, à apprivoiser les élèves, comme les parents ont à s'approcher de leurs enfants. La parole scolaire du maître –qui doit, selon nous, être distante de la parole familiale-, la parole des élèves –qui est, selon nous, nécessairement faite de menues expériences intimes, personnelles, anecdotiques- se dérangent l'une l'autre sans arrêt, s'ajustent, s'entrechoquent, se tissent... pour participer à l'édification de savoirs solides, ce qui est la finalité de l'école. Or dans ce jeu d'ajustement, un oral scolaire -celui de la discussion à visée philosophique- représente selon nous un oral un peu « débridé », car sans règles ni *a priori* sur aucun savoir, mais aussi un oral déjà instituant, car la discussion à l'école n'est pas l'échange en famille. La discussion à visée philosophique est alors un oral de choix pour étudier le phénomène d'ajustement intersubjectif entre un maître et des élèves dans ses principes fondateurs : **comment un enseignant peut-il s'adresser à un enfant pour qu'il advienne élève ?**

Nous aborderons au final un dernier écueil à lever pour traiter de cette perspective pragmatique entre recherche et pratique. Il concerne l'écart existant entre recherche et terrain scolaire. Comment former les enseignants pour qu'ils ajustent au mieux leurs gestes professionnels, renforcent leur expertise acquise au cours de l'expérience d'enseignement ? Est-ce le rôle d'une pragmatique ? Est-ce le rôle du psychologue social ? Nous défendrons l'idée qu'il est très délicat de présenter des travaux de recherches, pourtant fort décisifs parfois, en raison du mode de présentation différent entre chercheurs et enseignants. Lisons ensemble le paragraphe, récemment lu correspondant à un résumé, qui a priori pourrait positivement concerner les enseignants :

L'acquisition des phrases interrogatives chez les enfants francophones

N. Strik

Dans cet article, nous avançons des arguments en faveur de l'hypothèse selon laquelle la Complexité du calcul syntaxique (CCS) détermine le développement de la formation des questions en français. Nous prédisons que les enfants acquièrent les questions à *wh* in situ avant les questions à *wh* antéposé, les questions racines avant les questions les questions à longue distance et les questions sans inversion sujet-verbe avant les questions avec inversion. Les résultats d'une tâche expérimentale de production induite (à laquelle ont participé 36 enfants et 24 adultes francophones) nous permettent de conclure que ces prédictions sont confirmées. La production de questions « à mouvement partiel » du mot *wh*, résultat inattendu, peut également être expliquée par l'hypothèse de la CCS.

Acquisition L1 / Complexité du calcul syntaxique / Phrases interrogatives / Français

Dès que le chercheur intervient, voilà, on parle de CCS et de *wh*, d'in situ, d'antéposé... La revue -Psychologie Française n°52- est une revue sérieuse et importante. Mais voilà. L'état même de présentation ne peut satisfaire directement au monde du scolaire. Aussi, convient-il selon nous de pouvoir et savoir expliciter scientifiquement au mieux les conduites langagières scolaires du point de vue de la pragmatique (aspect recherche), mais aussi de pouvoir contribuer à éclairer le champ de la formation professionnelle des enseignants à la lueur de cet éclairage pragmatique (aspect pratique). A quoi bon étudier un genre scolaire si l'on ne peut faire profiter de cette expertise scientifique au professionnel ? Ce n'est pas chose simple. A vouloir tout embrasser (recherche et formation), on peut perdre. Nos travaux sont à cet égard des préliminaires aux possibles. Nous avons tenu l'idée, pendant ces dix années de recherche située en I.U.F.M., qu'il fallait rester –quitte à y être parfois un peu prisonnière- dans le champ scientifique de la psychologie sociale. Nous avons préféré jargonner pour étudier... plutôt que vite vulgariser. Car nous pensons que l'enseignant ne peut être « applicationniste » : il réfléchit la classe. L'enseignant dispose de son propre champ de construction de références théoriques et scientifiques. Nous pensons que le chercheur ne doit pas être « donneur de leçon » : il n'en a selon nous ni le droit, ni l'envergure, ni le devoir. Il doit rester celui qui sait expliciter ce qui fait son univers, celui de la recherche. Aussi, en bilan de nos propres travaux, il convient selon nous de garder en perspective qu'il faudra encore un peu de temps (en tout état de cause pour nous) pour revenir sur nos propres études de cas, amorcer des tris dans l'arsenal des études accomplies par nos pairs scientifiques, comparer les approches scientifiques prenant pour cible ou objet les oraux scolaires pour donner à voir à l'enseignant des résultantes. Ces résultantes ne seront pas les résultats de recherche mais permettront à l'enseignant de prélever de l'idée, du savoir faire, du retour réflexif, du vocabulaire si nécessaire. Nous jugeons l'exercice difficile, en ce que la pragmatique, naissante, ne dispose selon nous pas encore de suffisamment d'outils (voir notre chapitre n°3)

pour les rendre disponibles au monde de l'enseignement. Les corpus sont là. De nombreux ouvrages en témoignent. Il manque, selon nous, des synthèses. Mais dans ce domaine, le renouvellement des instructions officielles, lié au politique, ne facilite pas pour l'enseignant le dégagement d'un espace-temps suffisant pour se consacrer et investir correctement les résultantes de la recherche, que nous croyons pourtant importantes et nécessaires à bâtir, à la mesure de l'engagement qui est le nôtre depuis une quinzaine d'année dans ce champ, investissement qui reste très (trop ?) prudent pour notre part.

CHAPITRE I

DISCUTER

LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : PERSPECTIVE PRAGMATIQUE

(...) Le futile donne à penser, le dérisoire conduit au sérieux, la profondeur part du superficiel. Pas toujours nécessairement, cela va de soi. La première bêtise venue ne contient pas systématiquement une perle philosophique.

Il y a cependant des situations très banales, des gestes quotidiens, des actions que nous accomplissons sans cesse et qui peuvent devenir autant de point de départ pour l'étonnement dont naît la philosophie. Si l'on veut bien admettre que celle-ci n'est pas théorie pure, si l'on accepte qu'elle prenne source dans des postures singulières envers l'existence, dans des aventures insolites des philosophes parmi les sentiments, les perceptions, les images, les croyances, les pouvoirs et les idées, alors il n'est pas impossible d'imaginer des expériences à vivre qui sont autant de dispositifs d'incitation »

Droit Roger-Pol³. 101 expériences de philosophie quotidienne
Ed. 2003. p.9

I. POSITIONNEMENT DU PROBLEME

Le renouvellement pédagogique des activités d'oral dans le contexte situé de l'école primaire ne va pas sans poser des problèmes. Les aléas concernant la manière dont l'école se saisit de l'oral constituent de tout temps un révélateur des possibles, des incontournables, comme des impossibles. Tout ne peut entrer dans le dispositif des missions de l'institution

³ Auteur du rapport d'enquête sur commande passée en 1994 par l'UNESCO portant sur le développement de la philosophie dans le monde (66 états concernés), faisant suite à l'enquête effectuée par C. Canguilhem, en 1951, portant à l'époque sur 9 états, voir Auriac & Maufray (en cours). Guide pour pratiquer la philosophie à l'école élémentaire, ou Tozzi (2007). *Diotime l'Agora*, 32, Editorial.

scolaire. Dans ce cadre d'un maintien ou d'un renouvellement des pratiques langagières à l'école primaire, depuis une dizaine d'années environ pour le contexte français, des essayages d'une pratique reposant entièrement sur l'oral sont apparus. Il s'agit de la mise en place de « discussions à visée philosophique ». Que recouvre exactement cette ou ces pratique(s) ? Peut-on en faire un descriptif ? Y a-t-il un intérêt à étudier de près, et du point de vue de la psychologie ces pratiques ? Que peut apporter l'étude de cette pratique en terme de contribution au champ scientifique de psychologie ?

A. Introduction

Chacun sait que les liens entre la philosophie et la psychologie suscitent toujours plus de conflit que de sérénité. Piaget représente à cet égard la figure d'un personnage haut en couleur !⁴ Nous aimerions pourtant montrer en quoi un dispositif pédagogique particulier flirtant avec le champ de la philosophie (Lipman, Daniel, 1992/1997) a représenté pour nous la plaque tournante d'une partie importante de nos travaux de recherche dans le champ de la psychologie sociale. Nous montrerons en quoi il s'inscrit dans des perspectives qui intéressent l'actualité de la recherche dans trois secteurs de la psychologie : la psychologie sociale, cognitive et celle du développement.

B. Positionnement du problème

La pratique du dialogue philosophique est une activité scolaire qui repose sur le bon maniement de compétences langagières. En ce sens c'est une activité qui intéresse au premier chef les recherches en pragmatique du langage –condition d'usage de la langue- et en psycholinguistique –impacts et contraintes entre les systèmes langagier et cognitif-.

Cela étant cette activité se présente comme une praxis (Daniel, 1992/1997) ce qui oblige à la comprendre en complexité, soit suspendre l'intérêt scientifique à l'étude empirique préalable de cette activité. Les descriptions particularisées à chacune des occasions qui fondent la pratique de la philosophie adaptée aux enfants et aux élèves sont nécessaires bien que non suffisantes. Pour en faire un objet de recherche, il convient selon nous de dégager d'une part les invariants théorico pratiques qui caractérisent cette activité dans sa particularité, d'autre part de définir des voies d'étude scientifique portant sur des aspects plus restreints de cette praxis tout en restant caractéristiques de cette activité. Nous consacrerons ce chapitre à la description empirique de cette pratique dans une classe de maternelle –corpus complet en annexes- pour décider **à quelles conditions l'activité de dialogue philosophique peut devenir un objet d'étude scientifique en psychologie.**

C. Plan de l'exposé

On s'attachera, dans cet exposé, à dégager les éléments qui permettent de comprendre le fonctionnement de cette activité comme une pratique d'oral particulière. Pour cela nous avons choisi un exemple qui situe l'activité au tout début de sa pratique possible, ce qui permet d'envisager les aspects développementaux comme ceux relevant davantage du processus

⁴ Nous faisons références aux propos concernant ces rapports entre psychologie et philosophie de Jean Piaget, lui-même, tels que recueillis par J.C. Bringuier, Portraitiste, dans son reportage : « Piaget va son chemin » diffusé par Arte.

d'acquisition en terme d'apprentissage. On exposera à travers le descriptif des caractéristiques reconnues dans la littérature (Daniel & Beaussoleil, 1991) les problèmes originaux qu'engendre cette étude si on vise à faire de l'activité de dialogue philosophique un objet de recherche en psychologie. Nous évoquerons en quoi ces problèmes –obstacles et pistes- trouvent de l'intérêt dans l'espace d'un renouvellement des connaissances en psychologie sociale, cognitive et du développement. Cela permettra notamment de dresser un vaste programme d'investigations possibles concernant les liens entre 1) l'oral et la notion de raisonnement pragmatique, 2) l'oral et l'argumentation, et 3) l'oral et la production écrite. Ce programme s'édifiera sur les bases d'un renvoi à la définition théorique de cette activité par son inventeur (Lipman, voir Decostre, 1995). Nous situons au final nos propres perspectives sur la base de l'exposé de cette étude empirique.

II. EXEMPLE D'UNE DISCUSSION PHILOSOPHIQUE EN GRANDE SECTION DE MATERNELLE

On doit au philosophe Matthew Lipman d'avoir su inventer le cadre d'un dispositif particulier pour provoquer une expérience à vivre (cf. Droit, 2003): celle d'une communauté de recherche pour « bien penser » dès le jeune âge -à partir de 5 ans-. Toutefois, le dispositif préconisé reste constant dans son organisation de 5 à 17 ans.

La communauté de recherche

« Cette expression, inventée probablement par Charles Sanders Peirce, ne fut d'abord réservée qu'au monde scientifique, où tous les membres étaient censés former une communauté, dans la mesure où ils utilisaient des méthodes similaires pour atteindre des buts identiques. Mais depuis lors, elle a été élargie, pour être finalement appliquée à toute recherche, qu'elle soit ou non du domaine de la science. On peut donc parler actuellement de « transformer la classe en une communauté de recherche », dans laquelle les élèves s'écoutent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent l'un l'autre à justifier leurs positions qui, sans cela, seraient sans fondement, s'entraident pour tirer des conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre leurs camarades. Une communauté de recherche tente de suivre la recherche à où elle mène, plutôt que de se laisser enfermer dans les limites strictes des disciplines existantes. Un dialogue qui essaye de rester logique ne va pas droit au but, tel une barque qui louvoie au gré du vent et progresse petit à petit, et la pensée fait de même. En conséquence, dès que les participants ont intériorisé et assimilé cette méthode, ils en arrivent à penser en *démarches* qui coïncident avec les *processus*. Ils en arrivent à penser en terme de méthode ».

Matthew Lipman. (1995). A l'école de la pensée. p.32

On décrira successivement les spécificités organisationnelles et les résultantes en terme de caractéristiques des discours produit(s) liés à la mise en place de ce dispositif – la communauté de recherche philosophique de recherche- dans une classe ordinaire.

A. Qu'est-ce que l'activité de dialogue philosophique ?

Le corpus –retranscrit dans son intégralité en annexes- se compose de deux discussions menées par et avec des élèves de Grande Section d'une école maternelle française. Il fut

acquis en novembre 2002 dans le cadre d'activités hebdomadaires de discussions pratiquées d'octobre à mai. Ces discussions s'intégraient à la phase expérimentale d'un protocole de recherche financé par le CRSH⁵ élaboré en partenariat avec une équipe du CIRADE⁶ (Daniel, Auriac-Peyronnet 2001-2003). Ce dernier portait sur l'étude développementale de la compréhension des émotions et méta-émotions (voir notre chapitre n°3) dans une visée de prévention des comportements violents (Schleifer, Daniel, Auriac-Peyronnet & Lecomte, 2003, Daniel, Auriac-Peyronnet & Schleifer, 2004). L'enseignante pratiquait la discussion en tiers de classe (9-11 élèves). Après la lecture d'un extrait de roman supposé inciter les élèves à s'engager sur des questionnements de type philosophique, elle anime la discussion durant une vingtaine de minutes.

1. Les aspects matériels et organisationnels

L'histoire support à la réflexion (cf. encadré ci-dessous) lue aux élèves est extraite d'un recueil de nouvelles élaborées spécifiquement pour provoquer le questionnement des élèves sur des concepts touchant à la « violence » (Daniel, 2002, 2003). Les histoires ont fait l'objet d'une pré expérimentation en 2001 pour vérifier l'adaptation du texte en compréhension et en qualité de sollicitation « philosophique » auprès de plusieurs classes maternelles au Québec.

Le jardin I

C'est la fin de l'été. Audrey-Anne aide son frère Nicolas à cueillir des légumes dans le potager. Leur cousine Marguerite veut les aider. Elle passe par-dessus une petite rangée de marguerites et en écrase deux ou trois au passage. Audrey-Anne lui crie :

– Voyons, Marguerite, fais attention aux fleurs ! Si elles pouvaient parler, elles te diraient : Ouuuch! Tu m'écrases la tête, je me sens toute aplatie! J'étais une belle fleur et tu as brisé mes beaux pétales ! Tu ne vois pas que je suis toute petite et que j'essaie de grandir?

Marguerite regarde Audrey-Anne et répond d'un air surpris :

– Mais...Je n'ai pas fait exprès...

– Qu'est-ce que ça change, que tu aies fait exprès ou non ? demande Audrey-Anne.

Daniel, M.-F. (2002). Les contes d'Audrey-Anne, 17-19

Le jardin II

Audrey-Anne décide de se reposer quelques minutes. Elle s'assoit dans l'herbe pour ramasser les fleurs brisées par Marguerite. Puis, elle arrête de bouger. Des papillons volent autour de sa tête. L'un d'eux se pose sur ses cheveux. Pense-t-il qu'elle est une fleur? Peut-elle être à la fois une fleur et une petite fille?

Soudain, le papa d'Audrey-Anne et de Nicolas sort de la maison en coup de vent. Il court après une bête poilue qui s'enfuit en passant sous la clôture, puis qui disparaît dans le champ.– Va-t-en vilaine marmotte ! crie le papa, le poing dans les airs. C'est toi qui manges toutes mes laitues et toutes mes carottes! Disparais, le potager n'est pas à toi !

Audrey-Anne imagine la marmotte dans le champ en train de se gratter la tête :

– Mais oui, le potager est à moi! Pourquoi ce monstre à deux pattes me chasse-t-il?

Les humains ont-ils le droit d'empêcher les animaux de manger?

Un petit papillon vient virevolter autour du nez d'Audrey-Anne. Elle pense : « Pourtant papa et maman suspendent des graines pour attirer les oiseaux. Ils plantent des fleurs qui attirent les papillons. Ils plantent des carottes qui attirent les marmottes. Pourquoi chassent-ils seulement les marmottes et pas les autres animaux? »

Daniel, M.F. (2002). Les contes d'Audrey-Anne, 19-22

⁵Centre de recherches en sciences humaines du Canada : Organisme de subvention de recherche québécois.

⁶ Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement, Université du Québec à Montréal (Uqam) dirigé à l'époque par P. Joannert.

L'enseignante formée à la pratique de dialogue philosophique ne dispose pas, à l'époque de l'expérimentation, du guide d'accompagnement qui cible les différents concepts philosophiques sous jacents. Le support est conçu pour être suffisamment incitatif. L'enseignant est formé à s'adapter au questionnement tel qu'il émane spontanément des élèves. Il n'y a aucun élément préalable de préparation. Nous reproduisons cependant ci-dessous l'extrait du guide d'accompagnement qui correspond à l'histoire utilisée (Daniel, 2003).

Concepts reliés au corps et aux émotions	Concepts reliés aux manifestations de la violence	Concepts reliés au développement cognitif	Eléments d'apprentissage
Par-dessus, en-dessous			Mobilité et orientation spatiale : p. 67
	Écraser		Conséquences : p. 68
Faire attention			Empathie : p. 70
Être petite et essayer de grandir			Schéma corporel : p. 71
	Faire exprès		Intentions et conséquences : p. 72
Arrêter de bouger vs voler			Locomotion : p. 73
		Être à la fois une fleur et une petite fille	Dualité : p. 75
	Chasser du jardin		Exclusion : p. 77
	Être à moi – pas à toi		Appartenance : p. 79
	Empêcher de		Droits et libertés : p. 81
	Attirer les marmottes puis les chasser		Incohérence : p. 83

Extrait de Daniel, M.-F. (2003). Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention, p.66.

2. Des supports particuliers

Les histoires supports, en référence aux premiers romans inventés par Matthew Lipman (voir Daniel, 1992/1997, Laurendeau, 1996, p.152), sont toujours construites pour être en liens potentiels avec des présupposés philosophiques. Tout support (conte anthropologique, littérature jeunesse, contes merveilleux, goûters philo...etc.) n'est pas d'égal potentiel d'inspiration ou d'incitation. C'est pourquoi, le dialogue philosophique se pratique, dans la lignée de Matthew Lipman selon une chronologie bien précise adaptée à ces supports qui ont leur spécificité. Dès que l'extrait de l'histoire support est lu, les élèves sont invités à déclarer spontanément les questions que cela leur suggère. L'aptitude au questionnement est une compétence qui s'exerce oralement et publiquement ce qui oblige à être déclaré membre actif d'une communauté (voir plus haut). Elle signe par cette voix/voie l'entrée symbolique de l'élève dans l'avènement d'une pensée collective. Ensuite, elle permet d'adopter une posture cognitive particulière qui est celle de la mise en question de faits. Cette mise en question suppose notamment l'exercice de capacités d'interrogation, de doute, de vérification, de jugement, de contestation, d'élucidation, d'extrapolation... concernant tout ou partie de la réalité. L'abord de cette réalité se fait par l'intermédiaire de la construction d'une représentation mentale (au sens classique, cf. Richard, 1996, par exemple), qui associée à

l'écoute du texte prend sens et cohérence avec l'histoire. D'autres représentations mentales occupent nécessairement l'esprit du sujet lors de l'écoute du texte qui peuvent être sans rapport ou même raccords possibles avec l'histoire lue. C'est l'état d'esprit du sujet à ce moment qui détermine alors en partie un réseau de connexion des connaissances déjà là et particularisées dans le monde cognitif déjà construit par ailleurs par le sujet. En ce sens, l'aptitude au questionnement est fondamentalement dépendante de l'aptitude au raisonnement, qui elle-même suppose *a minima* de relier des éléments de connaissances aux éléments informationnels nouveaux introduits par l'histoire lue. Nous entendons le raisonnement au sens large du terme à ce niveau (voir notre chapitre n°3).

Est-ce que des élèves de 5 ans savent faire cela ? Est-ce que des élèves de 5 ans peuvent évoluer dans ce champ de compétence au « questionnement »? Qu'est-ce que cela apporte d'effectuer ce travail à l'école ?

3. Un rituel

Pour répondre on présente le déroulement du protocole expérimental qui correspond à la pratique ordinaire d'ateliers de dialogue philosophique en classe. L'enseignant pratique les discussions avec un nombre restreint d'élèves, dans une perspective de travail identique à celle des groupes conversationnels présentés par Florin (voir Florin, 1991). L'idée sous jacente est seulement de favoriser une plus grande possibilité d'émission de parole pour chacun des élèves : la pratique d'oral réflexif ne pouvant reposer que sur la possibilité d'expression de la pensée. Le dispositif est aménagé en fonction de l'âge des élèves pour qu'ils puissent être membres participatifs. A partir du cours préparatoire le groupe classe entier peut fonctionner dans la mesure où les compétences langagières sont acquises ou plus rôdées (Deleau, 1984, Beaudichon, Ducroux, 1984, Karmiloff-Smith, 1986, Gombert, 1990, Bernicot, 1990, par exemple). Dans cette maternelle -comme dans toutes les classes suivant la méthodologie lipmanienne- le protocole suit les étapes d'un schéma canonique, épisodique (au sens de mémoire épisodique, voir plus loin, comme de narration structurante nécessaire à l'homme, qui occasionne un scénario, cf. Bruner, 1996) tel que préconisé par Lipman:

Etape n°1 : Lecture d'un extrait

Etape n°2 : Relevé de questions individuelles d'élèves et de l'enseignant basées sur l'histoire lue (appelé 'Cueillette de questions')

Etape n°3 : Choix consensuel, parmi le relevé précédent, d'une question susceptible d'être « discutable ». La question est rendue collective.

Etape n°4 : Dialogue n°1 inspiré par cette question collective (30mn environ)

Etape n°5 : Lecture d'un nouvel extrait

ou

Etape n°4 (bis) : Dialogue n°2 pour approfondir la discussion n°1 jugée peu aboutie ou pour traiter une deuxième question issue de la cueillette lors d'une hésitation entre deux questions qui intéressent le groupe dans la phase de consensus de l'étape n°3.

Etape n°5 = retour à l'étape n°1 : lecture d'un nouvel extrait ou d'une autre nouvelle.

Ce sont les étapes n°2 (cueillette) et n°4 (discussion) qui correspondent au corpus présenté (en annexes).

L'activité de dialogue philosophique est une activité en spirale, qui permet une grande ritualisation (reproduction de 5 étapes à l'identique) dans un espace qui relie entre eux ces épisodes philosophiques. Nous choisissons le mot épisode à dessein pour faire référence à la notion de mémoire épisodique (Tulving 1972, voir Gaonach & Larigauderie, 2000, par exemple). Car, la pratique du dialogue philosophique ne saurait s'éclairer suffisamment d'une étude empirique produite sur une seule séance, les connaissances sur le monde véhiculées par les enfant-élèves, se faisant écho de séances en séances. Pour donner un aperçu de ce chaînage d'une séance à l'autre, nous sélectionnons dans le cadre de cette présentation deux dialogues philosophiques encadrés par les deux espaces de questionnements antérieurs et futurs qui sont reliés à ces discussions.

Nous dressons ci-dessous la liste des questionnements proposés par les élèves dans deux des trois équipes de travail qui constituent la classe entière (équipe n°1 et n°2). Ces questionnements proviennent de la cueillette de question après respectivement la lecture du premier (le jardin I) et du deuxième extrait (le jardin II) de l'histoire.

4. L'apprentissage du questionnement

Le questionnement des élèves se trouve illustré dans la phase de cueillette. Chaque équipe (n°1 et n°2) a produit des questions différentes sur la base de l'écoute active de la même histoire (le jardin I puis le jardin II).

Équipe de discussion n°1 Antécédent de discussion : « qu'est-ce qu'une jolie fleur? »	Équipe de discussion n°2 Antécédent de discussion : « qu'est-ce que ça veut dire aider? »
<p align="center">Questionnements des élèves après Jardin I</p> <p>Pourquoi Marguerite a écrasé la fleur ? (Luke) Pourquoi les fleurs devraient répondre : "Fais attention" ? (Bryan) Qu'est ce que ça veut dire une plus belle fleur ? (Elia) Pourquoi c'est une jolie fleur ? (Lilian , Alizée) Est ce qu'une belle fleur a de belles couleurs ? (Océane) Pourquoi AA a écrasé les fleurs ? (Guillaume, Sandra) Pourquoi elles n'ont pas deux jardins différents ? (Anouck, Marion) Est ce que c'est pareil de faire exprès ou pas exprès ?(Emma , Sandra , Océane Elia) Pourquoi Marguerite écrase la fleur ? (Luke, Nelson) Pourquoi elle aide son frère à ramasser les légumes ? (Bryan , Luke) <i>Pourquoi elle ramasse les légumes avec son frère ? (Alizée)</i></p>	<p align="center">Questionnements des élèves après Jardin I</p> <p>Pourquoi elle n'a pas fait attention aux fleurs ? (Samia, Marion) Pourquoi Marguerite veut aider son frère ? (Mellany) Pourquoi elle a écrasé la fleur ? (Samia, Abdel Aziz, Clément, Corentin) Est-ce qu'elle peut aider à cueillir et écraser les fleurs ? (Alysson) Pourquoi elle prend les tomates ? (Clément) Pourquoi elle a écrasé les tomates ? (Pierre) Pourquoi le petit frère aime aider la sœur ? (Abdel Aziz) Pourquoi il a écrasé la tête ? (Corentin) Pourquoi elle a ramassé les tomates ? (Clément)</p>

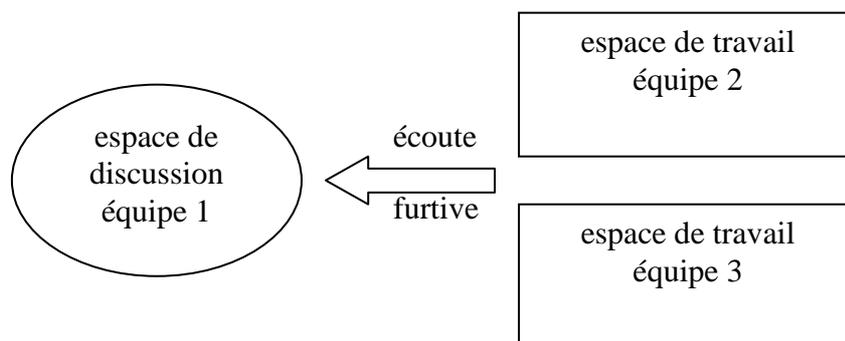
Discussion dans chaque équipe sur le même thème
 Même thème : qu'est-ce que ça veut dire *écraser* ? A t-on le *droit d'écraser*?
 Double corpus en annexes 1 & 2



Questionnements des élèves après Jardin II Equipe 1	Questionnements des élèves après Jardin II Equipe 2
Pourquoi le papillon tourne autour du nez d' AA ? (Sandra Alizée) Pourquoi elle ramasse les fleurs que Marguerite a écrasées ? (Anouck) Est ce que c'est normal que la marmotte aille manger la nourriture des gens ? (Océane) Pourquoi le papa court derrière la marmotte ? (Guillaume) Pourquoi il traite la marmotte de vilaine ? (Sandra) Est ce qu' AA peut être une fleur en même temps qu'une petite fille ? (Sandra , Anouck) Pourquoi le potager serait à la marmotte ? (Océane) <i>Pourquoi la marmotte est rentrée dans le potager ? (Nelson)</i>	Pourquoi elle enlève les fleurs que Marguerite a écrasées ? (Mellany) Pourquoi AA se repose dans le jardin ? (Manon) Pourquoi le papillon tourne autour du nez d'AA ? de sa tête ? (Lilian, Samia, Marion) Pourquoi le papillon croit qu'AA est une fleur ?(Mellany) Est ce qu'une bête poilue est un monstre ? (Alysson) aidée Pourquoi le papa chasse / court après la marmotte ? (Mellany) Est ce que la marmotte a le droit de manger dans le potager ou pas ? (Inès , Samy) <i>Est ce que la marmotte est vilaine parce que le papa l'appelle vilaine ? (Corentin)</i>

A quoi servent ces questions ? Une question profile un questionnement intellectuel. Pourquoi ? Selon nous, les questionnements favorisent la constitution de travail d'une mémoire épisodique tant individuelle (chaque nom d'élève est d'ailleurs inscrit avec sa question) que collective à l'échelle de la classe entière (les questions des séances précédentes sont rappelées : elles sont écrites et conservées dans la classe).

Organisation de la classe :



Les élèves pratiquent d'ailleurs volontiers de surcroît l'écoute furtive (voir Briquet-Duhaze, 2004⁷) qui les maintient au courant de ce qui s'est dit, et à propos de quoi les autres équipes ont parlé, en dehors des échanges les concernant directement.

⁷ (Pour) définir ce qu'est une classe rurale à plusieurs niveaux et (de) montrer comment la structure et la gestion de celle-ci, dont les modalités spécifiques sont la présence partagée du maître et l'autonomie de l'élève, peuvent

5. L'exercice de questionnement

Si on regarde maintenant les questions effectivement posées par les élèves, demander à des élèves de proposer une question à partir d'une histoire entendue revient à obliger l'élève à travers sa verbalisation 1) à un exercice de conceptualisation en rapport avec l'histoire (retour sur la représentation mentale construite pendant l'écoute de l'histoire –compréhension-), 2) à une mise en valeur de certains aspects préférentiels sur cette histoire (focalisation et sélection des éléments revenant à un positionnement/risque individuel), et parfois 3) à élaborer une forme d'extrapolation à partir de ce domaine pré conceptualisé (mise en cause partielle ou totale des faits). La gestion de ces trois composantes correspond à la mise en œuvre d'un raisonnement qui repose sur l'activation de mécanismes attentionnels -focalisation cognitive et maintien du thème-. La notion d'attention est ici envisagée au sens de Denis (1989) ce qui dépasse la vision comportementaliste du « levé du doigt », préconisée dans les programmes et instruction officiels, -cf. l'évaluation GS & CP de cette composante –l'attention (voir les documents d'accompagnement aux évaluations nationales)-, car il s'agit là d'une concentration au sens cognitif et non comportemental. La concentration cognitive suppose chez l'élève des mécanismes d'activation de schématisation cognitive sous jacente reprenant pour partie le schéma d'histoire entendue, mais aussi l'extraction d'un raisonnement personnalisé sur cette base.

Pour exemple, les questions recueillies dans le cadre de ces séances relèvent d'un souci d'explicitation des causes des comportements des acteurs de l'histoire (*Pourquoi le papillon tourne autour du nez d'AA ? de sa tête ? (Lilian, Samia, Marion) ; Pourquoi la marmotte est rentrée dans le potager ? (Nelson)*, reposent éventuellement sur des raisonnements émergents de type recherche de causes (*Est ce que la marmotte est vilaine parce que le papa l'appelle vilaine ? (Corentin)*, ou sur des cheminements plutôt imputables à des extrapolations libres (*Est ce qu'une belle fleur a de belles couleurs ? (Océane)* qui prennent parfois l'allure d'interrogations très morales (*Est ce que c'est normal que la marmotte aille manger la nourriture des gens ? (Océane) ; Pourquoi les fleurs devraient répondre : "Fais attention" ? (Bryan) ; Est ce que la marmotte a le droit de manger dans le potager ou pas ? (Inès , Samy)*, ou directement philosophiques (*Est ce qu' AA peut être une fleur en même temps qu'une petite fille ? (Sandra, Anouck)*. En ce sens le support construit intentionnellement permet de récupérer des verbalisations qui reposent bien sur une première activité de raisonnement (inférences, présupposés) à partir de l'histoire (cf. Auriac, 2006a/d). Le dispositif force l'élève à une conceptualisation (recueil d'idées). On notera, par différence avec des exercices classiques proposés à l'école maternelle comme par exemple la lecture interprétative d'album de littérature de jeunesse que l'exercice de conceptualisation est très différent (voir Daniel, 2005). Dans le cadre de la lecture d'album, l'exercice habituel consiste à favoriser un exercice de compréhension de l'histoire assorti d'une interprétation de ce que l'auteur a l'intention, au

permettre à l'enfant de devenir élève, de trouver un sens aux activités, de participer à la vie de la classe d'utiliser le langage au sein de discussion entre pairs, d'être un sujet parlant-pensant grâce à « l'écoute furtive » d'apprentissages destinés à d'autres élèves que ceux définissant sa section d'appartenance » (Briquet-Duhaze, 2003, résumé). Dans notre cas les élèves appartiennent à des équipes différentes et non à des sections différentes, mais en terme d'organisation de classe, c'est le même dispositif d'écoute furtive.

fil des pages, de faire découvrir. Dans le cadre de l'utilisation des supports de nouvelles philosophiques, les élèves s'approprient le monde de l'histoire, en fonction de filtres très personnels –en lien avec leurs préconstruits culturels (Grize, 1990)-, pour déclencher un questionnement qui interroge les faits rapportés. Il s'agit d'un mécanisme de construction d'inférences plausibles qui ne fonctionne pas de la même manière que lorsque des élèves doivent décoder le sens d'un album de littérature jeunesse (voir Auriac, 2006a). Pour la littérature l'inférence est dirigé vers l'énigme : qu'a voulu faire passer l'auteur du texte ? Pour le support à visée philosophique, l'inférence est dirigé vers soi : qu'est-ce que cela évoque pour moi ce qui vit Audrey-Anne ? La philosophie oblige à être auteur de son questionnement. Nous reproduisons ci-dessous un extrait de démarrage de discussion dans une classe de GS maternelle (protocole de recherche Daniel & al, 2005-2008) qui illustre bien que les élèves n'entrent pas si facilement et directement dans l'exercice de questionnement.

L'enseignante : Audréanne c'est la petite fille. (Les enfants commencent à parler dans tous les sens et l'enseignante leur montre l'une des pages de l'histoire sur laquelle est dessinée la poupée d'Audréanne). Est-ce que vous vous rappelez (en montrant l'image)?

Un enfant : oui c'est Audréanne.

L'enseignante : ah non. Ça c'est pas Audréanne.

Les enfants : sa poupée.

L'enseignante : ah! Donc, c'était l'histoire de la poupée d'Audréanne.

Rémi : c'est un documentaire.

L'enseignante : ah, c'est une histoire. Je vois ce que tu veux me dire, Remi c'est parce qu'il y a que des écritures que ça peut ressembler à un documentaire mais des fois sur les documentaires il y a aussi des photos.

Une enfant (hors caméra) : comme dans un dictionnaire.

L'enseignante : comme dans un dictionnaire, peut-être.

Armelle : dans un dictionnaire, il n'y a que des écritures.

L'enseignante : voilà. Alors maintenant, j'essaie de vous demander : ce que vous vous souvenez de cette histoire? Essayer de réfléchir un petit peu, vous levez le doigt et c'est moi qui vous donne la parole. On ne parle pas tous en même temps, sinon on ne va pas s'entendre et on risque de redire la même chose que les copains. Alors Lili, qu'est-ce que tu te rappelles?

Lili : heu, il y a un chien

L'enseignante : dans l'histoire que je vous ai raconté? Toi tu me parles de la couverture. Je ne te demande pas de me décrire la couverture, je te demande de te souvenir de l'histoire de la poupée. De quoi il était question dans l'histoire de la poupée? Armelle.

Armelle : la poupée lui a tiré les cheveux parce qu'elle voulait pas prêter la corde.

L'enseignante : on va essayer de reformuler peut-être un petit peu mieux. Laure.

Marie : il voulait tirer les cheveux de la poupée parce qu'il voulait, parce qu'elle voulait pas qu'elle prête sa corde à sauter.

Ces élèves s'accrochent pour une part à des référents d'abord scolaires (documentaire, dictionnaire, description de la couverture du livre) puis entrent dans le questionnement.

6. Cognition et langage : chassés croisés

On peut alors se demander où l'on doit réellement classer cette praxis. Est-ce une activité cognitive ou langagière ? Pour présenter les choses simplement, est-ce que l'activité de dialogue philosophique a pour but de développer des compétences à raisonner ou des compétences langagières ? La question de définir la finalité de cette praxis est d'importance. Car puisque Lipman (voir plus loin) définit lui-même l'activité comme princeps d'un « apprendre à bien penser » on peut légitimement supposer que parler sert surtout finalement à penser, et non l'inverse. À regarder pourtant la chronologie des étapes proposées, il est

évident qu'avant même d'engager les élèves sur l'espace de la parole (discussion) le dispositif les incite à préalablement penser. **Ainsi cette activité repose sur le fait que pour parler il convient d'abord de penser la réalité, ou de penser quelque chose à propos d'une réalité.**

Il n'est pas dans notre intention d'établir une fois de plus que pensée et langage fonctionnent en cercle vicieux. Il est au contraire pour nous intéressant de nous demander, particulièrement à l'éclairage de Vygostki (1934/1997), en quoi la pratique de ce jeu de langage particulier (au sens de François, 1980, 1981, François & al., 1984) qui institue un protocole chronologique du type « penser pour parler, puis parler pour penser, pour advenir vers un mieux penser » permet (ou non) de mieux étudier les chassés-croisés des compétences à parler-penser le monde, d'un point de vue développemental ou acquisitionnel s'entend.

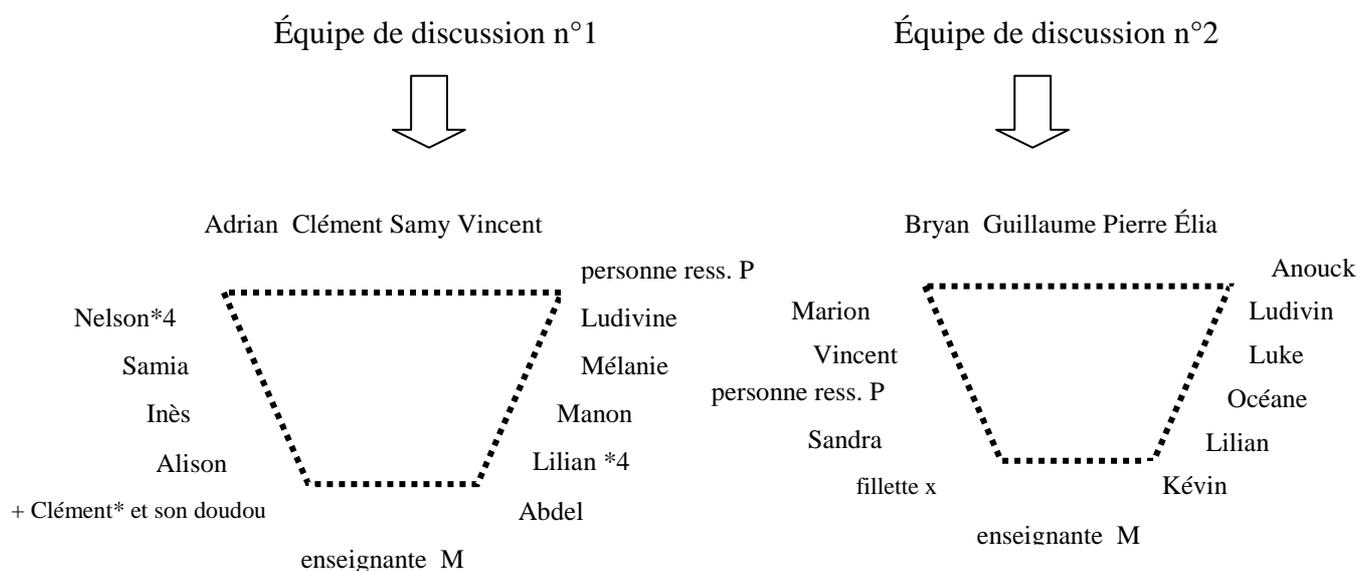
Ensuite le fait que les questionnements des élèves réfèrent à des informations relevant plutôt de la mémoire épisodique que de la mémoire sémantique (Tulving, 1972) conduit à lever au moins deux autres obstacles. Premièrement, la liberté laissée dès le départ à des positionnements personnels (fussent-ils raisonneurs, moraux, philosophiques) sépare cette activité d'un appariement possible à un champ de savoir constitué, unifié. Sans même évoquer la notion de discipline (mathématiques, histoire géographie, français, etc.), puisque ces dialogues relèvent à l'évidence du champ transversal (mot consacré faute de mieux), ces discussions ne reposent sur aucune connaissance préalable ni même visée ou précisée. Seuls les concepts échos, ainsi pourrait-on dans un premier temps les désigner (cf. guide présenté plus haut. Pour rappel : dualité, conséquences, empathie, appartenance, droits et libertés, incohérence), peuvent servir éventuellement de trame sous jacente pour comprendre dans quelle voie une pensée peut s'engager, si elle se construit chez un sujet confronté à ces textes. Or, à l'évidence de l'éclatement de concepts visés qui sont très diversifiés (on considère les concepts évoqués dans le guide), il paraît impossible de parier sur une acquisition ou un apprentissage clairs qui pourraient être pointés à l'issue de ces dialogues. Peut-on effectivement apprendre « la dualité » ? La détermination du champ de savoir visé derrière ce maniement de concepts pose des questions intéressantes à la psychologie. **Qu'est-ce que cela apporte, par exemple, de confronter des élèves à l'alternative « faire exprès/ pas exprès » en terme d'acquisition, d'apprentissage, de développement cognitif, langagier, etc. ?**

Deuxièmement, le rattachement des connaissances véhiculées à cette occasion de questionnement par les élèves au registre de la mémoire épisodique doit se comprendre dans une dimension collective : il s'agit, pour chaque élève, de situer son questionnement non seulement par rapport à l'histoire support, mais aussi en liaison avec le questionnement des autres élèves. Cette activité est par excellence une activité collective qui prive d'une investigation au seul plan des acquisitions et/ou apprentissage directement individuels. L'étude de cette praxis oblige nécessairement à établir des critères d'analyse prenant en compte la dimension fondamentalement sociale de l'activité de discussion à visée philosophique. C'est ce que Lipman condense dans la conception qu'il donne à la communauté de recherche (voir plus haut).

Nous rependrons ces pistes à la fin du chapitre.

7. La mise en cercle : un dispositif collectif

Dernier aspect, le dispositif matériel qui correspond à l'exercice proprement de dialogue philosophique (étape n°4) est la mise en cercle, bien connu de tous les chercheurs dans le domaine de la communication. C'est le face à face qui est ainsi privilégié. Nous illustrons en donnant ci-dessous la disposition effective des élèves pour les deux groupes de discussions (équipe n°1 et n°2). On notera que si l'enseignante, personne de référence, se trouve située à une place clef, la personne ressource adulte qui participe dans le cadre du protocole de recherche tout au long de l'année aux discussions change elle de place à chaque séance pour être intégrée au groupe d'une manière différente et différenciée à l'image de celle des élèves participant.



Légende : La mention 4 (4 ans) accolée au prénom de l'enfant indique qu'il est inscrit en moyenne section. Ces élèves participent néanmoins à l'échange pour être intégrés. Les autres élèves, moyenne d'âge 5 ans, sont tous inscrits en grande section. Clément prend la discussion en cours : il n'était pas présent au début : l'enseignante l'intègre au groupe de discussion car il a terminé ses autres travaux scolaires.

On notera que ce dispositif rompt avec la disposition ordinaire des classes du primaire qui alternent entre les rangées individuelles et le regroupement des élèves par équipe de 4 ou 6 en tables jointes. En ce cas les élèves à chaque fois se font plutôt dos que face. Dans les classes maternelles les « leçons » ou « séances » de langage sont en revanche pratiquées dans des formes plus apparentées au cercle. Néanmoins le regroupement des élèves dans un espace circonscrit (le tapis) n'est pas systématiquement pensé en référence au cercle d'échange sauf dans les groupes conversationnels initiés depuis les travaux de Florin (Florin, 1989, 1990). Deuxième aspect, ces discussions, à l'inverse des séances de langage classiquement pratiquées de manière quotidienne dans les classes maternelle en première heure de classe (type « quoi de neuf »), se situent dans un créneau horaire différent puisque chaque discussion a lieu en fin de matinée entre 11h et 11h20. Trois journées sont consacrées dans cette classe à la pratique de ces dialogues : les lundi, mardi et jeudi. Pour le double corpus –en annexes– les

dialogues se sont déroulées le mardi 5 novembre (équipe n°2) et le jeudi 7 novembre (équipe n°1).

Cette activité fonctionne sur l'avènement d'une pensée collective qui interdit *a priori* de récupérer dans le cadre de son fonctionnement des impacts individualisés. Elle favorise le traitement de connaissances de type épisodiques (personnelles et collectives). Ceci interdit de l'associer à des activités d'apprentissages plus déterminés comme pour exemple la lecture, le calcul, l'orthographe ou les connaissances en sciences. Au total pour les seuls aspects organisationnels cette activité complexe et collective présente plus d'écueils à son étude qu'elle ne présente malgré un dispositif très ritualisé de perspective d'apprentissages clairs. Alors qu'est-ce qu'apprendre à penser ? Comment se déroule cet « apprentissage » ? Est-ce un apprentissage ?

On cherche maintenant à décrire le déroulement dynamique et fonctionnel de ces séances pour en comprendre le fondement.

B. Le(s) discours(s) produit(s)

Les discours sont réellement les produits du dispositif d'incitation philosophique, en ce sens qu'ils correspondent spécifiquement à cet enrôlement dans un univers de pensée collective en marche. La verbalisation des questionnements, que nous avons préféré traiter dans la partie strictement organisationnelle en relève déjà. Comment fonctionnent ces dialogues ? Dès le choix consensuel d'une question collective (étape n°3) les voies/voix sont réellement soumises au partage collectif. Les discours produits sont en revanche aussi les indicateurs d'un processus d'articulation dynamique et progressif entre la pensée et la langue, tel qu'il peut être appréhendé dans n'importe quelle forme d'oral. Il convient donc d'examiner ces discours selon au moins ces deux pistes. La première permet de se focaliser sur la dimension collective de cet exercice. La seconde pose la question de la finalité de cet oral.

1. Les 12 dimensions caractéristiques de la discussion à visée philosophique

Premièrement pour rendre compte de l'aspect collectif de cette aventure intellectuelle, on dispose d'une trame de lecture issue des descriptions théorico empiriques de cette activité (Daniel & Beausoleil, 1991). Nous avons eu l'occasion en formation d'enseignants d'adapter cette grille et d'en mesurer l'efficacité formative⁸ (Auriac-Peyronnet, 2003c). Pour aider à comprendre et à réguler la pratique de ces dialogues philosophiques, nous proposons la grille reproduite ci-dessous.

Les caractéristiques du dialogue philosophique
d'après Daniel & Beausoleil, 1991)

1. - Discussion non-linéaire
2. - Emboîtement des niveaux
3. - Importance du Questionnement
4. - Originalité de la pensée autonome

⁸ L'efficacité formative auprès des enseignants ne signifie pas pour autant qu'elle dégage de l'efficacité en terme d'apprentissage chez les élèves.

5. - Créativité de la pensée
6. - Effacement du sujet
7. - Maturation des questions
8. - Emergence de doute
9. - Emergence de critères
10. - Vérification d'hypothèses
11. - Aventure intellectuelle
12. - Esprit critique

Dans ce panel de dimensions qui permettent de décrire de manière théorico empirique ce qui se passe dans un dialogue philosophique, on notera l'éclatement apparent des champs de référence sous jacents à ces dimensions. Pour exemple, la dernière dimension n° 12 est si vague qu'elle pourrait faire l'objet d'une intégration sous ce même libellé à des disciplines enseignées comme l'éducation civique, les sciences ou les mathématiques, voire la littérature. Quel enseignement ne réclame pas sa part d'esprit critique ? À l'inverse la dimension n°6 correspond davantage à l'idée que cette activité est particulière en ce sens qu'elle est nécessairement collective : cette dimension collective peut donc réellement se détecter chaque fois que le discours produit conduit à effacer le sujet auteur de la parole pour faire de cette parole une simple idée livrée à la collectivité, à la communauté de recherche dirait Lipman (voir plus loin). En fait chacune de ces dimensions dénommées sont à relier dans la praxis les unes aux autres pour comprendre l'activité de dialogue philosophique. Nous donnons ci-dessous à voir un extrait de discussion prélevé dans une autre classe (protocole de recherche Daniel & al., 2005-2008) pour donner un aperçu du cheminement possible dans une discussion à visée philosophique.

L'enseignante : (reste une peu silencieuse) moi je vais vous dire quelque chose. J'ai entendu Bernard qui m'a dit : une poupée c'est pas une vraie personne parce qu'elle ne marche pas, ou elle ne parle pas, ou elle n'a pas des vraies larmes. Moi j'ai acheté une poupée pour une petite fille, et la poupée elle marchait, elle parlait et elle pleurait. Est-ce que c'était une vraie personne. (Les enfants disent oui et non mais je ne sais pas qui (hors champ). Tu essayes de me dire pourquoi Remi est-ce que tu penses que c'est parce que la poupée elle marchait, elle parlait et elle pleurait, que c'était une vraie personne?

Remi : bah, parce que elle marchait comme nous nous on marche et des fois on parle.

L'enseignant : donc, tu penses qu'à partir du moment où la poupée parle et la poupée marche, c'est une vraie personne. Les autres, est-ce que vous êtes d'accord avec ce qui dit Rémi ? Bernard.

Bernard : en plus, quand on appuie sur un bouton, ça peut marcher tout seul.

Marie : (hors champ) on appelle ça une poupée électrique.

L'enseignante : c'est une poupée électrique, on appuie sur un bouton.

Marie : et ça bouge.

Armelle : et ça pleure.

L'enseignante : et ça peut pleurer. Lili.

Lili : et aussi et les poupées en plastique.

L'enseignante : elle est en plastique la poupée.

Armelle : non

Marie : des fois elle peut être fragile

Armelle : ouais des fois elle peut être fragile.

L'enseignante : alors, donc, si on essaye. On va essayer de comparer, essayons de voir : entre une poupée et une petite fille, qu'est-ce qui serait pareil. Qu'est-ce qui serait ressemblant entre une poupée et une petite fille?

Armelle : si il y a une petite fille qui pleure, aussi je veux une poupée qui pleure de vraies larmes.

L'enseignante : donc ça c'est ce qui peut être ressemblant, des poupées qui pleurent de vraies larmes et les petites filles qui pleurent. Rémi.

Rémi : parce qu'aussi c'est comme une poupée qui a de l'électricité.

L'enseignante : est-ce qu'une petite fille, elle est électrique, on lui appuie sur un bouton pour qu'elle marche?

Les enfants : oui.

Bernard : comme un train électrique.

Lali : moi j'ai une poupée Dora et elle parle.

L'enseignante : est-ce que vous pensez que les petites filles, qui parlent, qui bougent, qui peuvent pleurer. Est-ce qu'elles ont un bouton.

Les enfants : oui.

L'enseignante : vous avez un bouton là?

Les enfants : oui/non

L'enseignante : vous êtes électrique?

Les enfants : non

Armelle : on est normal.

L'enseignante : ha, vous me rassurer. Alors, qu'est-ce que c'est être normal?

Armelle : on n'a pas de bouton, on n'est pas électrique.

L'enseignante : déjà vous me rassurer. Alors quel est ...

Armelle : on mange pas, ... les poupées ça mange pas comme les robots.

L'enseignante : alors, une vraie personne c'est quoi?

Armelle : les robots

Nous illustrerons maintenant les dimensions théorico empiriques à travers l'analyse partielle du corpus fourni en annexes. Nous nous appuyerons alors de manière privilégiée sur trois de ces dimensions qui représentent, selon nous, au mieux la spécificité de cette pratique : il s'agit de l'idée que le dialogue 1) porte l'effacement du sujet en tant que pratique collective (dimension n°6), qu'il 2) conduit à une discussion non linéaire (dimension n°1), enfin qu'il suppose 3) la créativité de la pensée. Les autres dimensions pourront être aperçues à travers l'exposé de ces trois seules que nous privilégions.

III. L'ANALYSE EMPIRIQUE DU CORPUS

L'objectif de cette analyse n'est pas de réaliser une étude de cas empirique la plus complète possible, mais davantage de soulever les problèmes méthodologiques que cela engendre lorsqu'on fait cette tentative en terme d'issues ou d'impasses pour la recherche.

Le cadre théorique général dans lequel nous nous situons pour effectuer cette analyse est le modèle d'enchaînement interlocutoire (Trognon & Brassac, 1992) associé aux principes de ce type d'analyse (Trognon, 1995) tels qu'ils peuvent s'appliquer au scolaire (Trognon, 1999). Nous reprenons en particulier à notre compte (cf. Auriac-Peyronnet, 2003a) l'idée qu'un corpus ne peut s'étudier qu'en pratiquant des interprétations à rebours (est-ce que le dit à « t+1 » confirme (ou non) l'existence de ce qui est dit à « t » ?). Ce principe permet de déterminer des seuils de stabilisation dans ce que l'on nomme la construction d'un « monde d'interlocution ». Ainsi des paroles non reprises sans lien avec la suite ne sont pas stabilisées. Ce monde d'interlocution se construit donc pas à pas : chaque acte de langage représente un pas conversationnel potentiel. C'est donc bien l'enchaînement entre un acte de langage et un autre qui détermine le contenu stabilisé du « monde de l'interlocution ».

Comme évoqué plus haut, nous avons sélectionné comme entrées parmi les dimensions théorico pratiques pré-citées (Beausoleil & Daniel, 1991) celles qui nous paraissent les plus à même de soulever des obstacles méthodologiques. Ces obstacles seront évoqués au fil de

l'étude du corpus et détermineront les pistes de recherches qui nous semblent intéressantes concernant cette pratique.

A. Effacement du sujet

Nous exploiterons en premier la dimension de l'effacement du sujet. Concernant cette dimension, si on l'acte comme susceptible d'être détectée sous la forme d'indicateurs -au sens classique des théories de l'énonciation (Benvéniste, 1966, Culioli, 1990)- on devrait dans le corpus trouver des traces de cette activité cognitive collective qui consiste à sur déterminer la parole (et son contenu) au détriment de l'auteur de celle-ci. Est-ce le cas ?

1. De l'adressage à la généralisation

Exemple n°1 : équipe n°2⁹

6. Abdel : oui//
7. P : c'est ça//
8. Abdel : oui
9. P : c'était ta deuxième idée//
10. él : oui mais c'est des tomates
11. P : c'est par rapport aux tomates

Dans cet exemple, l'effacement du sujet n'est pas porté par P puisqu'au contraire l'idée émise par Abdel est stabilisée dans le monde de l'interlocution (en I. 9) comme l'idée appartenant à Abdel (ta deuxième idée). Il n'y a donc pas d'effacement du sujet mais au contraire déclaration publique d'une association entre idée et porte parole de l'idée (en I9). Lors des interventions suivantes en revanche, une élève (I10) ainsi que l'adulte (I11) P reprennent l'idée sans cette association (auteur-idée). Dans l'espace de ces reformulations, une micro généralisation s'opère, où l'élève fait le rapport entre ce qu'Abdel dit et le fait que c'est le thème « c'est les tomates » qui est traité, ce qui est repris et validé interlocutoirement par P par la formule généralisante (I10 : c'est) ou l'idée de rapport est déclaré (I11 : par rapport).

On peut déduire de cet exemple que toutes les traces explicites d'une part d'adressage (appel au tu) et d'autre part de transformation progressive de cet adressage individualisé, lors de l'enchaînement dynamique de la discussion, sont des indicateurs précieux pour savoir si la conduite du dialogue est philosophique (ou autre) au sens où elle porte (ou non) l'effacement du sujet.

2. La reprise de l'adressage

Exemple n°2 : équipe n°2

7. M : quand on écrase le pollen tu nous dit vous écoutez Mélanie eh bien elle nous dit que quand on écrase le pollen ça r'pousse plus après tu peux nous expliquer un peu pour que tes camarades comprennent qu'est-ce c'est le pollen

Exemple n°3 : équipe n°2

⁹ Chaque corpus est numéroté par intervention (de 1 à 272 pour l'équipe n°2, 1 à 194 pour l'équipe n°1). Nous reprenons cette numérotation dans le corps de ce texte en référant systématiquement au corpus en précisant la couleur de l'équipe concernée.

25. P : //tu parlais d'écraser les tomates hein c'est ça alors est-ce que tu penses que c'est embêtant d'écraser les tomates ou est-ce que ça fait rien c'est pas si embêtant qu'ça d'écraser

Dans ces deux exemples, on peut trouver les traces énonciatives qui montrent à quel point l'adressage et sa transformation sont porteurs de sens différenciés. Dans le premier exemple (I7), l'association auteur-idée (tu, Mélanie) est reprise dans le cadre du collectif de la communauté de recherche (vous/nous), puis l'auteur est sommé d'expliquer à la communauté son idée. La mention de l'auteur est ainsi conservée en référence non pas en tant que sujet authentifié pour ses qualités personnelles mais ciblée comme personne compétente pour rendre intelligible l'idée présentée. L'important est de comprendre. L'adressage est donc repris sous la notion de compétence d'auteur.

Dans le second exemple (I25), en revanche, l'idée demande à être étendue sur un axe thématique ciblé par l'adulte (*embêtant*), et en ce cas on cherche à ce que l'auteur de l'idée se positionne davantage. Dans ce cas l'effacement du sujet n'est pas de règle, et au contraire, on est en quête d'auteur.

L'analyse de ces discussions doit nécessairement coordonner à cette dimension n°6 (effacement du sujet) la dimension n°4 (originalité de la pensée autonome). Or, il est à noter que ces deux dimensions peuvent entrer en tension puisque les relances de l'adulte alternent entre surdéterminer l'idée ou convoquer l'originalité de l'auteur. Comme précédemment ce sont en marquage de surface les changements d'ancrages pronominaux du discours (tu/nous/vous) qui permettent de rester vigilant à ces figures dans le déploiement dynamique de la discussion.

3. La récupération d'une idée oubliée

Exemple n°4 : équipe n°2 :

45. Manon : moi j'suis d'accord avec Ludivine

46. M : c'est à dire explique nous

47. Manon : c'est à dire...

48. M : qu'est-ce qu'elle nous a dit Ludivine... si (ou puisque) tu es d'accord avec elle

49. (...)

50. P : on demande à Ludivine de nous répéter ce qu'elle as dis// tu nous redis ton idée//

51. M : // tu nous redis// ton idée

52. Ludivine : eh ben eh ben quand on l'écrase eh ben y y faut pas l'écraser ou sinon y pousse plus que c'est comme ça que y pousse plus et quand quand on met y quand on fait un p'tit trou et qu'on met des graines eh ben ça repousse p' eh ben quand quand ça pousse et ça pousse

Dans cet exemple, le fait qu'une élève (Manon, I45) déclare se positionner en référence à une idée émise (accord vs désaccord) est soumis à validation (I46). Or la formation d'accord portant explicitement une référence à l'auteur (Ludivine) et non à l'idée (I47), l'enseignante (I50) et l'adulte ressource (I52) remontent -de concert- de l'auteur cité (Ludivine) à l'idée ciblée (mystérieuse en 51). On voit très clairement que Manon ne pourra sur cet extrait raccrocher à l'idée (I47). Car, on ne peut être auteur par simple ralliement dans une discussion à visée philosophique. L'auteur doit toujours être porteur d'une idée, fut-elle seulement appropriée et non inventée. Dans le monde de l'interlocution est refusé le contenu « vide » d'ajustement au « monde des idées » de I47. L'activité s'organise grâce à ce refus d'ajustement vide au monde des idées en construction. L'analyse de l'activité doit porter sur

cette figure d'adéquation entre « monde de l'interlocution » et « monde des idées ». Dit autrement, est-ce que le monde de l'interlocution sert le monde des idées ? L'adulte porte-t-il un objectif concernant le « monde des idées » en construction ?

On ne poussera pas cette hypothèse, mais on retiendra que le rôle de l'adulte est crucial pour déterminer si les relances qu'il effectue correspondent (ou non) à la finalité de ces dialogues. Le maniement de ces transformations d'adressage entre l'auteur et le contenu des idées est important pour définir le seuil de « philosophicité » de l'activité en cours (Raffin, 2003).

4. L'aide à la formulation d'idées

Exemple n°5 : équipe n°1

1. Luc : eh ben eh ben moi j'veux dire pour écraser si si si quelqu' si y a une fleur petite eh ben eh ben y faut pas y y marcher la fleur et et après après c'est si on marche sur la fleur eh ben hum
2. M : alors si la fleur et petite si le copain marche sur la fleur
3. Luc : eh sur la petite fleur eh ben eh ben y s'ra puni par exemple si quelqu'un marche sur la fleur
4. M : si quelqu'un marche sur la fleur tu veux aider Luc Océane après Bryan
5. Océane : ben si si la fleur et petite faut pas l'écrasait car si elle parlerait elle dirait m'écrase pas j'suis entrain d'pousser
6. M : j'suis entrain d'pousser d'accord alors Bryan Élia

Dans cet exemple, le fait que l'enseignante ne valide pas dans le monde de l'interlocution l'idée de Luc, pourtant raisonnée sur le plan des droits et libertés (*écraser une fleur doit engendrer une punition* : concepts visés *a priori* dans le guide d'accompagnement, voir plus haut), mais incite les autres élèves à « aider Luc » peut s'interpréter en terme d'effacement du sujet. L'aide à la reformulation stabilise localement un nécessaire travail de l'idée, ce qui la décroche de son auteur, et peut même aider à conceptualiser différemment les choses (dimension n°7 de maturation). Dans le cadre de cet échange, l'association auteur-idée est effacée dans l'exercice même de l'enchaînement dynamique du discours pour surdéterminer le travail sur l'idée. C'est donc l'idée qui fait l'objet d'une extension (conséquences pour la fleur). À noter que le fait de passer par l'idée proposée par un camarade sous forme d'aide peut justement déstabiliser l'auteur même de l'idée, qui peut penser a priori détenir une vérité (couple vérité-sens, voir Lipman, paragraphe B), ce qui se passerait de commentaires.

5. Le maniement de la généralisation : l'exercice de synthèse et le passage à l'adressage indéfini « on »

Exemple n°6 : équipe n°1

11. Bryan : eh ben j'suis pas d'accord avec Luke parce que si l'copain il écrase la fleur il peut pas la voir parce qu'elle est toute petite alors on l'a pas assez arroser et moi j'voulais dire que si on regarde bien et que et où on va et où on marche par exemple si j'écrase on va pas écraser n'importe quoi si j'écrase un banc j'peux pas parce que y c'est trop dur en dessous y a du fer alors on peut pas écraser tout c'qu'on veut

Dans ce premier exemple (I11), la généralisation qui part 1) d'une idée associée à l'expérience vécue qui est 2) rapportée au style indirect (il, le copain écrase), puis 3) ramenée

à l'expérience propre exemplaire imaginée (j'écrase) pour 4) asseoir la thèse au nom de l'indéfini (on peut pas écraser tout ce qu'on veut) passe de manière dynamique par ces étapes intermédiaires (1, 2, 3 et 4). On devrait les représenter de la sorte comme autant de pas à l'intérieur d'une seule intervention, qui représentent seulement les voies d'ancrage pronominal du discours qui se produit. Ce que l'on nomme un pas correspond à un découpage possible en unité fonctionnelle de sens qui repose sur la liaison entre des actes de langages qui portent une intentionnalité commune, selon notre interprétation. Nous proposons une visualisation de ces étapes ci-dessous.

Exemple n°6 (repris pour la hiérarchie fonctionnelle)

- 
11. Bryan : eh ben j'suis pas d'accord avec Luke parce que
- i. si l'copain il écrase la fleur il peut pas la voir parce qu'elle est toute petite
 - ii. alors on l'a pas assez arrosé
 - b. et moi j'voulais dire que si on regarde bien et que et où on va et où on marche
 - c. par exemple si j'écrase
 - ii. on va pas écraser n'importe quoi
 - d. si j'écrase un banc j'peux pas parce que y c'est trop dur en dessous y a du fer
 - ii. alors on peut pas écraser tout c'qu'on veut

Légende :  : le rectangle fléché indique dans quel sens se construit le discours.

L'échange reproduit correspond à un échange de type descendant (ce que nous symbolisons avec le rectangle fléché donnant le sens de progression général de l'emboîtement des niveaux hiérarchiques selon notre interprétation). L'auteur produit son raisonnement au fur et à mesure. La généralisation est avancée comme thèse finale, en étant construite dans/par le discours.

On notera qu'il est important de pouvoir trier le type d'échange (ascendant vs descendant) et de distinguer les prises en charges énonciatives (je voulais dire que...) des exemplifications personnelles (si j'écrase...) lisibles sous les mêmes marques de surface (je) pour apercevoir l'évolution dynamique de ces généralisations à travers les pas conversationnels (Auriac, accepté en révision a/).

Exemple n°7 équipe n°1 :

30. M : **j'**avais demandé... la parole après que tout le monde a parlé **alors moi vous m'**avez dit **on** peut pas écraser quelque chose de petit parce qu'**on** ça empêch' soit il est petit parce qu'**on** l'a pas assez arrosé et c'est méchant et ça l'empêche de grandir... hum d'accord **on** avait dit ça ou alors même si c'est grand si on le fait exprès c'est pas bien
31. él : **on** peut pas l'écraser

NB : nous soulignons les indicateurs : je, on.

Dans ce deuxième exemple (I30-I31), le statut de la généralisation change (comparativement à l'exemple n°6) en raison du contexte interlocutoire qui l'englobe. L'enseignante, selon notre interprétation, tente de se faire le porte parole de la classe (*alors moi vous m'avez dit on...*). Hiérarchiquement *alors* marque en surface un décrochement ascendant (ce que nous symbolisons de la même manière que plus haut avec le rectangle fléché, traduisant l'orientation de notre interprétation de cet enchaînement local).

Exemple n°7 (repris pour la hiérarchie fonctionnelle) :

- 
- i. M : j'avais demandé... la parole après que tout le monde a parlé
 - ii. alors moi
 - b. vous m'avez dit
31. on peut pas écraser quelque chose de petit parce qu'on ça empêch' soit il est petit parce qu'on l'a pas assez arrosé et c'est méchant et ça l'empêche de grandir... hum d'accord on avait dit ça ou alors même si c'est grand si on le fait exprès c'est pas bien

Légende :  : le rectangle fléché indique dans quel sens se construit le discours

L'échange renvoie à ce qui s'est déjà dit. Le tour de l'enseignante, qui demande la parole, est bien alors de n'être aucunement auteur, de n'activer aucune pensée autonome, mais d'être seulement celle qui organise les conditions préparatoires (voir Trognon & Brassac, 1992, Brassac, 2001, sur cette notion) à ce que la généralisation proposée (I32 : « on peut pas écraser quelque chose ») soit validée interlocutoirement, et puisse devenir objet de discours (cf. Grize, 1990), repris et travaillé par le collectif classe. Le discours ne produit pas de généralisation. Il déploie seulement pas (i) après pas (ii) la possibilité que cette généralisation soit entendue comme telle. Le tour est différent.

Au total l'effacement du sujet doit être mis en rapport constant avec l'importance que l'on accorde paradoxalement à l'originalité de la pensée autonome comme moteur de production d'un « monde d'idées ». Il faut qu'il y ait des auteurs au sens noble du terme. En second lieu, entre originalité et effacement subjectifs se déploie l'espace possible d'une maturation collective du questionnement. Le monde de l'interlocution doit matériellement porter « les mondes » des idées individuelles qui doivent se reconstruire dans « le » monde des idées collectives.

Dans le cadre de ces deux discussions en maternelle, il semble que la maturation soit entrecoupée, tant elle est suspendue aux envies de parler, à la distribution de parole. Or, justement, une des caractéristiques serait la non linéarité du discours.

B. Une discussion non linéaire

L'étude du corpus va maintenant se dérouler en déconstruisant volontairement la linéarité des propos pour faire apparaître, en résultante, ce qui a composé la discussion au nom de la classe, soit au plan collectif.

La discussion de type philosophique est effectivement non linéaire et procède comme par à coups qu'il est difficile d'appréhender en terme de liaison cognitive, de construction des univers de croyances dans la mémoire collective épisodique de la classe. L'idée de non linéarité (dimension n°1) est la plus déstabilisante pour l'enseignant comme pour le chercheur. Que recouvre l'idée de non linéarité ?

1. La non linéarité profonde:

Exemple n°8 équipe n°2 :

- 10. él : oui mais c'est des tomates
- 11. P : c'est par rapport aux tomates
- 12. Mélanie : eh ben eh ben si si eh ben si on écrase le pollen on peut avoir on peut pas on peut pas encore avoir

13. M : quand on écrase le pollen tu nous dit vous écoutez Mélanie eh bien elle nous dit que quand on écrase le pollen ça r'pousse plus après tu peux nous expliquer un peu pour que tes camarades comprennent qu'est-ce c'est le pollen
14. Mélanie : le pollen c'est le miel
15. M : c'est le miel
16. Mélanie : et y font caca et après ça fait du miel
17. M : ça fait du miel ce sont les abeilles alors qui viennent c'est quelque chose qui permet donc
18. Mélanie : et après les abeilles et après les abeilles y z'ont plus de miel et y vont me piquer
19. él : inaudible
20. M : hum alors Lilian Ludivine Alison et Samia alors d'abord c'est Lilian
21. Lilian : pour écraser les tomates//on peut pas aller en chercher...
22. M : répète Lilian
23. Lilian : ch'sais plus
24. M : d'accord mais//
25. P : //tu parlais d'**écraser** les tomates hein c'est ça alors est-ce que tu penses que c'est **embêtant** d'écraser les tomates ou est-ce que ça fait rien c'est pas si embêtant qu'ça d'écraser
26. él : les tomates on les achètent
27. él : c'est **embêtant** oh

Dans cet extrait, nous avons souligné seulement les thèmes d'accroches qui servent en surface à nous indiquer quels objets de discours sont en cours de constitution, d'abandon ou de modification. On voit clairement pour exemple que Mélanie produit en I12 une continuité en terme de rupture : introduction brusque du thème pollen (I12) dans une discussion sur les tomates (I10, I11, I21). Cependant, on sait que le changement de thème, en matière de conversation enfantine spontanée, porte derrière des apparences de rupture des effets de structuration en différé des thèmes (voir Garitte, 1989, 1998). C'est ce qui se passe puisque Lilian en I21 reprend spontanément sur le thème des tomates. Ainsi l'aspect – en surface – de non linéarité correspond au filage sous jacent de plusieurs thèmes suivis simultanément. Un des problèmes pour pister le degré de la non linéarité serait de pouvoir fixer des seuils de recyclage de ces thèmes. Problème méthodologique s'il en est, assez caractéristique du dialogue avec des jeunes enfants, aux structures dialogiques compliquées (voir François & al., 1984, Hudelot, 1985).

Mais d'autres formes de non linéarité en surface apparaissent. Ainsi M produit une demande d'explicitation (I13), de détour qui produit une rupture plus profonde selon nous sur le thème « pollen » puisqu'elle tente de focaliser tous les élèves sur la compréhension locale de ce nouvel élément. Mélanie n'en abandonne pas pour autant la logique de son raisonnement interrompant le maître (I18) qui reste sur son « donc » (en I17). Mélanie a fait dériver le thème « pollen » (I12, I13) sur « miel » (I14) puis sur une conséquence « la piqûre » des abeilles (I18). On a donc une double absence de lien linéarisé dans le discours où chacun poursuit les raisons de sa verbalisation : celle de l'enseignante suit l'objectif de ramener les élèves à une compréhension collective d'un thème commun « pollen » (I13), tandis que Mélanie poursuit son objectif d'expliquer que l'« écrasement » du « pollen » a pour conséquence de provoquer la « piqûre » possible de l'humain « me » (I13 à I18). On a un effet de non linéarité non plus dû à la simultanéité de traitement des thèmes mais à celle de la simultanéité des traitements des intentions ou des objectifs individuels poursuivis dans les actes de langage produits.

Au final la non linéarité ne peut se comprendre qu'en fonction de la dimension n°2 (l'emboîtement des niveaux). Ici les thèmes sont super ordonnés, ce que l'on a traduit en soulignant en gras (voir en annexes) les super ordonnant. On traite effectivement du problème de l'écrasement (thèse morale : est-ce embêtant ?), du thème particulier d'écraser en fonction des exemples choisis (écraser quoi ?), des caractéristiques de ces éléments d'appuis choisis (si ?... alors ? tomates, pollen, miel, abeille, humain), des sources possibles de raccords de ces éléments (abeilles, humains) ce qui produit des conséquences (piqûres). Or cette reconstruction de l'emboîtement ne peut être le fait que d'une résultante. Car la discussion produit davantage de non linéarité en surface. En surface les thèmes, quel que soit leur niveau, sont présentés au fur et à mesure dans un chaos apparent. Mais alors qu'est-ce qui se stabilise conversationnellement ? Comment découper (et étudier scientifiquement) le corpus ?

2. La non linéarité apparente

Dans les deux exemples suivants, on ne retrouve plus illustrés les deux niveaux de dispersion des thèmes et des objectifs aussi clairement que dans l'exemple précédent. La non linéarité se repère plutôt à travers ce que l'on pourrait nommer des minis sauts, des distorsions gratuites de la situation. Expliquons. Chacun s'accordera sans doute à voir dans l'exemple n°9 les distorsions successives liées à la situation de référence donnée par Samy (I236) qui explique le cas d'un acte non délibéré donc non punissable (tomber une assiette par inadvertance, maladresse ponctuelle, I236).

Exemple n°9 : équipe n°2

235. M : alors Samy Clément et là je t'oublie pas Lilian Manon et Abdelaziz et après je crois qu'on arrêtera //vas y Samy
236. Samy : eh ben// ma sœur elle y a mis la table eh y a **une assiette qui est tombée** parce que j'étais passé mais y a une assiette qui est tombée **on n'était pas punis tous les deux** (exclamatif)
237. P : on //vous a rien dit du tout
238. M : et//
239. Samy : non rien dit
240. M : l'assiette est tombée **sans faire exprès**// c'est ce que tu veux nous dire
241. Samy : oui//
242. él : ben moi **j'l'aurai rattrapée** hein//
243. M : comme// comme vous avez pas fait exprès **y a pas eu d'punition**
244. Samy : quand on a pas fait exprès eh ben **on a pas eu de punition**
245. M : Clément et après//
246. Clément : eh ben si on fait tomber un **tous les verres** en même temps on s'ra puni//
247. él : ben **on pourra plus boire**//
248. él : c'est sûr
249. él : non
250. él : tout
251. Clément :mais sauf **qu'on peut en racheter**
252. él : euhm **mais ça coûte cher hein** quand même ça doit coûter cher

N.B. : Nous soulignons les éléments qui font l'objet de notre commentaire. Il s'agit de la progression thématique.

Les élèves filent chacun à leur manière l'argument du non punissable en proposant une première distorsion de la situation en niant par exemple la faute commise (cas du rattrapage,

élève en I242). Ou, deuxième distorsion : sont imaginés tous les verres tombés (Clément en I246). Mais les idées filent encore une troisième distorsion qui correspond à imaginer des conséquences (élève I247 sans verre on ne peut boire), puis une quatrième distorsion où il est question d'imaginer le rachat (Clément I251), puis encore une cinquième distorsion où l'on évoque cette fois le coût conséquent (élève I252). Quels que soient nos avis sur la bonne ou mauvaise forme de ces raisonnements filés, tous se rapportent à la même idée dans une suite de logique de l'enchaînement interlocutoire. L'enchaînement linéaire des propos conserve la dispersion des modes d'accroche individuels, dans le sens d'un travail progressif du thème. En terme de construction en revanche tout reste comme « décousu », car seulement accolé, implicitement stabilisé. C'est ce que François désigne sous la notion de « bric à brac » qui désigne cette circulation de la mise en mot (François, 1994).

Dans l'exemple n°10, de la même manière, les situations évoquées sont juxtaposées (celles d'Élia I74-I79 et de Bryan I80) pour une simple comparaison (laisser faire -salle à manger et chambre- vs faire « quelque chose ») à l'intérieur d'un thème unique (position de l'humain face au moustique). Dans ce cas la non linéarité doit être rapportée ou associée, selon nous, au défaut de capacités verbales des jeunes élèves pour savoir suffisamment expliciter. Bryan évoque l'existence d'un produit nocif sous l'objet flou (en référence aux classes méreologiques de Grize, 1990) de « on a quelque chose ».

Exemple n°10 : équipe n°1:

74. Élia : eh b' eh ben quand j'étais chez ma tata chez ma tata avec mon papa et ma maman eh ben on était entrain on était en train d'manger dans la salle à manger euh euh avec mon//
 75. él : **écraser**/xxx//
 76. M : attends coupe pas la parole
 77. Élia : //avec me mes cousins et mes cousines et et eh ben **y avait plein de moustiques** et on était entrain d'manger une glace et et chez moi aussi dans ma chambre y en a
 78. P : et alors... ces moustiques **vous les écrasez** ou vous les écrasez pas chez toi
 79. Élia : **on les écrase** pas mais y nous nous on achète rien
 80. Bryan : nous on a déjà **quelque chose** pour les moustiques
 81. él : nous aussi

N.B. : Nous soulignons les éléments qui font l'objet de notre commentaire. Il s'agit de repérer la construction de cette classe méreologique.

Au total on peut mettre la dimension de non linéarité en rapport avec une dispersion des thèmes ou des objectifs, qui produisent ces effets de détours, de sauts, d'exemples seulement juxtaposés, filés mais non explicitement stabilisés dans la discussion, et enfin en rapport avec l'incapacité de l'auteur à savoir verbaliser ses liens de pensée. Ces effets d'interruptions dans la continuité sont comme seulement suspendus à l'épuisement de l'intérêt de ce qu'il y a à dire « sur le moment ». Est-ce pour autant que l'activité est dans l'ordre de l'immédiateté ? Dans les études de Garitte (1989, 1998) où l'on retrouve ces effets de ruptures, aucun apprentissage n'est visé : il s'agit de conversations enfantines enregistrées dans un moment de repas à la cantine scolaire. Même si l'on sait que pratiquer la langue, le dialogue, interagir a des effets d'amélioration sur les compétences langagières, ce n'est pas ce qui est visé dans la pratique de dialogue philosophique. Quels sont les effets d'ordre cognitif sous jacents attendus quant à cette mise en circulation des paroles ?

En rester à une analyse des effets immédiats sur la structuration des cognitions serait, selon nous, une erreur. L'analyse se révèle toujours quelque peu décevante lorsqu'on doit la restreindre à un corpus (cf. ici). Il conviendrait de pouvoir aborder les progrès, collectifs comme individuels, sur du long terme. Nous centrerons notre étude sur le fait que cette activité de discussion collective, même sur une seule séance, produit une forme de structuration de la mémoire épisodique de la classe. Que se passe-t-il si on analyse la discussion à ce niveau ?

3. Les différentes idées et leur liens envisagées dans l'ensemble de la classe sur le concept « écraser »

Pour rendre compte, au delà de la non linéarité (dimension n°1) ce qui peut produire de l'emboîtement de niveaux (dimension n°2), nous avons réunis les deux corpus et avons élaboré une analyse de contenu assez sommaire de ce qui s'est dit. L'épisode « écraser » a produit dans cette classe deux discussions dont on peut rendre compte en terme d'organisation des connaissances intégrées à la mémoire épisodique de la classe (voir la présentation de ce réseau de connaissances en annexes). Disposer d'un tel graphe oblige à considérer la discussion dans sa particularité de praxis collective (voir aspects organisationnels). Il est entendu que chaque élève n'est absolument pas porteur de tous les raisonnements et /ou élucidation de cas qui ont nourri la discussion. Il n'empêche que pour avoir une vue d'ensemble de la spécificité de ce dialogue philosophique, ce graphe est le seul à rendre compte du travail cognitif collectif probable sous jacent et correspondant aux verbalisations recueillies. La conversation produit un monde d'interlocution analysable en tant que produit construit, fini car verbalisé. Certaines choses ont été dites d'autres non. On se base donc sur l'analyse du verbalisé, comme monde révélateur des conduites cognitives sous jacentes au sein de la conduite langagière d'ensemble (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud, & Pasquier, 1985 ou Espéret, 1990). Nous ne pousserons pas l'analyse très loin, mais mettrons en évidence, sous un dialogue apparemment peu évolutif, le nombre d'éléments qui prouvent que la cognition est collectivement en marche.

Le concept « écraser » est introduit comme thème de discussion à travers les formules suivantes : « Est-ce que écraser veut toujours dire la même chose –équipe n°2- et « Qu'est-ce que ça veut dire écraser ? » -équipe n°1-. On s'accordera pour dire qu'il s'agit d'une accroche identique en terme de finalité thématique. Les deux discussions ont permis de définir six micro mondes : celui de 1) la nature (tomates-fleurs-feuilles), 2) la nourriture, 3) les activités quotidiennes, 4) les animaux familiers, 5) une activité particulière (soulier/chaussures banc), enfin 6) celui rattaché à une occasion donnée par le fait qu'un des élèves arrivait pour discuter en cours de route avec son doudou à la main. Bref les élèves sautent, semble-t-il, du coq à l'âne... On devrait en réalité pouvoir montrer qu'à leur niveau ces mondes d'accroches portés par -ou à portée de- leurs connaissances personnelles sur le monde servent une exploration fructueuse. Est-ce le cas ? En fait, on peut tout d'abord remarquer que les élèves s'instituent au fur et à mesure des dialogues dans un espace de mise en écho des paroles qui peu à peu structure un mode de communication en communauté de recherche.

4. Les hétéro-références

Les élèves réfèrent régulièrement leurs dires à ceux des autres.

Exemple n°11 : équipe n°2 :

36. Inès : Eh ben moi j'suis d'accord avec Mélanie
37. P : à propos d'quoi
38. Inès : parce que si on écrase les fleurs eh ben les les les si on si on écrase les le pollen eh ben qui est dans les fleurs eh ben les abeilles y vont nous piquer
(...)
42. Sami : je suis d'accord avec Mélanie
43. él : moi aussi
44.
45. Manon : moi j'suis d'accord avec Ludivine
46. M : c'est à dire explique nous

Cet exemple illustre les renvois explicites à la parole de l'autre (« moi je suis d'accord avec » : I36, I42, I45). Ils ponctuent la discussion de manière régulière, et ont de l'importance puisqu'ils sont verbalisés. En revanche, la formulation invariante (je suis d'accord avec...) pose un problème original. Comment distinguer entre une formule de surface (cas de Manon (I45), évoqué précédemment) et une formule assortie du potentiel cognitif (cas d'Inès, contenu de l'accord en I38 qui valide l'accord de I36), ou des formules qui ne permettront pas décider (cas Sami I42 « moi je suis d'accord avec Mélanie », voir corpus en annexes) ? La levée de ce type d'ambiguïté passe nécessairement par une analyse approfondie des accroches référentielles permettant l'enchaînement dynamique du discours. Est-ce que le comportement des élèves peut se repérer en regard de ces aptitudes à prendre en compte le discours d'autrui ? Dans le cas de l'élève Sami, une fois (I42) sur deux (I148-I150), on ne peut décider.

Exemple n°12 : équipe n°2

148. Samy : moi j'suis d'accord avec Lilian ça yes (*les*) gên//
149. M : explique oui
150. Samy : ça yes (*les*) gêne ceux du magasin parce que après si tout le monde écrase de y a des fleurs par exemple si y a des fleurs eh ben ça gêne parce qu'après y en a plus on peut plus en racheter

Les caractéristiques de non linéarité touchent aussi ces formes de renvois, qui, non systématiques car non imposées pour cause, ne permettent pas d'analyser le discours directement en terme quantitatif. Au plan de la recherche, cela impose de construire des indices – et choisir les bons indicateurs, voir notre chapitre n°4- qui permettraient de rendre compte d'effet de seuils ou la non linéarité tournerait proprement à la dispersion (stabilisation interlocutoire absente), à l'inverse tournerait à l'emboîtement productive des niveaux (dimension n°2) grâce à un degré critique prouvant que des paliers sont construits de l'individuel au collectif en terme de stabilisation interlocutoire.

Point problématique pour la recherche, si le discours verbalisé permet de détecter les micro mondes qui sont ceux qui sont « déclarés », il laisse le chercheur privé à jamais des micro mondes « inférés » qui occupent pourtant et nécessairement à titre de conditions préparatoires comme de réceptacles d'intelligibilité les terrains d'accroches privés de chaque sujet participant. Trou noir classique de toute analyse discursive qui a conduit à imaginer des principes sous-jacents, que ce soit la félicité (Grice, 1932) ou la pertinence (Sperber & Wilson, 1989). De plus, la participation des sujets est soumise aux facultés attentionnelles subjectives soit à des effets de charge cognitive (voir la notion de théorie capacitaire présentée par Fayol, 1997 pp 235-236 par exemple ou Levelt, 1989), de décrochement ponctuels etc. La nécessité d'attendre son tour de parole en cas de partage avec une dizaine d'interlocuteurs

entre d'ailleurs comme une condition non négligeable dans l'organisation de débat de classe qui peut paraître assez contre-productive, si on la compare aux étayages langagiers effectués dans le cercle familial, par exemple.

Néanmoins, si l'on s'exerce à un relevé explicite de ce qui est dit, on peut dégager des verbalisations produites des phénomènes locaux qui prouvent l'extraction par certains élèves de critères lorsqu'ils conversent. Pour exemple, ces critères (tels que déclinés dans le graphe d'ensemble fourni en annexes) ont pu toucher pour le corpus étudié à l'opposition entre la méchanceté et la gentillesse. Ceci indique que les élèves s'ils ne disposent pas encore de valeurs « réfléchies » (voir notre chapitre n°3) n'en extraient cependant pas moins des assises pour émettre leur jugement. On parle toujours sur la base de préconstruits culturels (Grize, 1990). Des solutions envisagées pour combattre un moustique sans l'écraser ont permis de comparer un chassé de la main à l'ouverture d'une fenêtre ou à l'utilisation d'un produit nocif. Le statut du sujet (bébé ou adulte) a permis aussi l'exploration de différences en fonction de ce critère. Bref, inutile de passer en revue tous les critères émergents dans ces deux discussions, ces dialogues en sont bien le lieu d'émergence. Or ces critères qui permettent de s'accorder sur ce que l'on dit n'en débouchent pas pour autant sur une décision collective. Ils restent davantage soumis au doute collectif et donc comme suspendus. L'espace du philosophique reste piégé entre questionnement et doute (dimension n°3 et 8). On parle pour s'interroger non pour aboutir. Ceci ne facilite pas l'analyse du discours en terme de stabilisation interlocutoire « classique ». Tout se passe comme si discuter servait à discuter : or c'est bien le cas. Et c'est bien conforme à l'objectif méthodologique visé par Lipman lui-même (voir plus haut encadré sur la communauté de recherche).

5. L'étude de cas

D'autre part, le dialogue est le lieu d'un passage en revue de cas, qui sont (ou non) l'occasion de leur étude approfondie tant ces cas sont imbriqués plus ou moins les uns dans les autres. Ces occasions se transforment parfois en espace de raisonnements qui bien qu'assez sommaires permettent aux élèves d'envisager des causes, des conséquences, des enchaînements logiques plausibles plus que possibles (*cas fleurs : écrasées, elles ne pourraient plus pousser [conséquence], et elles pourraient le dire [décentration], ce n'est pas grave si on met des graines [solution de remplacement, réparation des dégâts], c'est grave car cela ne fait plus joli [attente de la repousse], ce serait tout plat [argument esthétique]*).

Ces études de cas, très partielles mais effectives, sont toujours soumises au vraisemblable de la vie quotidienne des enfants/élèves (voir notre chapitre n°2 et n°4). Elles ne prétendent pas à la vérité, mais font localement sens tout simplement. Ainsi en est-il de l'étude du cas exemplaire du « doudou » de Clément. L'intrusion de cet élève-auteur, plus jeune que les autres -4 ans- permet à Samy de jouer un tour d'intégration sociale réussi.

Cas exemplaire n°14: le doudou de Clément équipe n°2 :

76. M : est-ce que c'est aussi gênant pas gênant est-ce qu'il est permis d'écraser de certaines choses et pour d'autres ça s'rait pas permis qu'est-ce que vous en pensez//

77. él : non mais//

78. M : alors Samy

79. Samy : be et **si on écrase ye ye ye doudou de Clément** eh ben c'est xxx comme ça

80. éls : réaction, bruit, rires

81. Clément : xxxben oui puisqu'il y est pas content xxx
 82. M : ah//
 83. P : le doudou n'est pas content
 84. éls : rires
 85. M : qui n'est pas content
 86. éls : réactions
 87. Clément : pas qu'il y est sale
 88. él : eh t'as dit tu dis n'importe quoi
 89. M : pourquoi qu'est-ce que tu penses
 90. éls : rires
 91. Clément : parce que c'est pas ça c'est pas rigolo
 92. éls : rires
 93. M : non attends toi ça te fâcherait pas (ton interrogatif)... mais ça te fâcherait pas qui t'écrase son doudou
 94. Clément : si
 95. M : ah//
 96. P : pourquoi
 97. M : euh tu en penses quoi
 98. Clément : parce qu'après j'pleurais moi j'ai plus d' doudou
 99. P : humhum
 100. M : et toi après t'a s plus d' doudou
 101. éls : réaction, rires, bruit

Samy joue le jeu de la discussion en introduisant le cas du doudou de Clément : c'est un référent bien choisi que Clément va devoir traiter à fond, car l'adulte guide de manière très serrée ses questions pour que Clément se positionne (voir notre chapitre n°3). Clément évoquera ainsi la tristesse (I83), la saleté 5I87), les conséquences humaines de la perte (I98) dans un univers de pensée qui lui permet de faire ses liens de pensée sans problème. Sa logique est naturelle, expérientielle et il la verbalise. Ainsi Clément entre dans la discussion en exposant son cas particulier comme exemple illustrant le cas général introduit par Samy (si... on..., I79).

Si les études de cas font sens, et si elles peuvent être reliées à du discours c'est qu'elles reposent sur ces micro mondes d'intelligibilité auquel le chercheur n'a pas accès. C'est pourquoi nous avons indiqué entre crochets ([..]) plus haut ce qui paraît le plus plausible pour rendre compte de l'enchaînement logique inférentiel entre les propositions. Le cheminement cognitif, basé sur le vraisemblable suit ou même subit une logique naturelle (Grize, 1976, 1990). La notion de logique naturelle prend un sens très porteur lorsqu'on analyse les discours des jeunes enfants. Il faut traquer, relever les moindres espaces de productions d'éléments faisant sens. Les cas évoqués par les élèves sont très nombreux et spontanés. Et l'exercice est parfois initié par l'adulte (cas de I70 équipe n°2). Nous extrayons du corpus des deux discussions quelques exemples complémentaires pour illustrer notre propos. Nous soulignons ce qui fait l'objet d'un mini raisonnement pour produire ce qui fait cas.

Exemples supplémentaires :

Quelques cas évoqués équipe n°1 :

7. Luc : eh sur la petite fleur eh ben eh ben y s'ra puni par exemple si quelqu'un marche sur la fleur
 25. M : on n' peut pas écraser une chaussure parce que c'est trop dur //

49. Bryan : hum (rires) on peut écraser les moustiques (rire) ... les moustiques ouais moi je m'e suis déjà fait piquer à l'épaule (montre l'endroit)
57. Luke : eh ben ça peut nous piquer le truc pointu//
145. moi quand j'étais petit une fois j'ai écrasé une fourmi//
- I. Sandra : ben c'es c'est c'est pas normal pace que même si on écrase des é des mouches eh ben eh ben c'est pas c'est pas grave //...//mais si c'est sur le mur et que ça fait des saletés c'est grave

Quelques cas évoqués équipe n°2 :

7. : P : qu'est-ce que vous en pensez si j'écrase les pieds d'unun//
122. Alison :ben si on écrase les fleurs eh ben ça pourrait plus yyyy ça on pourrait plus y prendre et après ça pourrait plus et après on pourrait plus y faire...ça ça va faire tout plat
125. él : si on peut si on en rachète
144. Lilian : si on écraserait des choses dans le magasin la dame la dame elle risque de nous fâcher

Au total, le fait que ces dialogues participent d'une aventure intellectuelle explique la non linéarité, les sauts, les rebondissements. Cela permet de comprendre en quoi ces discussions font l'objet d'emboîtements de niveaux (dimension n°2) seulement si au plan de la structuration collective des idées on décèle des liens logiques. Car, tout dit est piégé, en regard du contexte d'interlocution, dans un basculement local possible soit vers le détournement d'objet, soit vers un abandon de l'idée, soit vers une troncation ou une transformation de l'idée, soit encore vers une exploration de l'idée avec de nouveaux cas afférents... L'édification de ces emboîtements peut alors prendre la forme de simple mise en doute (dimension n°8), d'édification de critères (dimension n°9) ou de vérification d'hypothèses (dimension n°10). Rien en revanche ne peut prédire le tour que cela va prendre. Le principe d'imprévisibilité de la conversation (Trognon & Brassac, 1992) s'illustre étonnamment dans ces polylogues conversationnels. Tout repose sur la qualité de participation des uns (les élèves) et des autres (les animateurs adultes), soit finalement sur la créativité de la pensée, émergente (ou non) de la dynamique interlocutoire.

C. Une discussion qui favorise et s'appuie sur la créativité de la pensée

Dernier champ que nous aborderons, le dialogue philosophique se définit par sa dimension de créativité (n°3). Qu'est-ce que la créativité ? Peut-on créer de l'idée ? Qu'est-ce qu'une idée ? La conceptualisation repose a priori sur l'extraction de connaissances de la situation, encyclopédiques...etc. Notre objectif n'est pas d'aborder cette question de front, mais bien de la réserver comme une question de fond. L'extrait suivant permet de montrer ce que l'on peut dénommer créativité dans le cadre d'un échange verbal de type philosophique avec de jeunes élèves. Création (dimension n°5) et maturation des questions (dimension n°7) sont intimement liées.

1. Une création d'idée au service d'un raisonnement

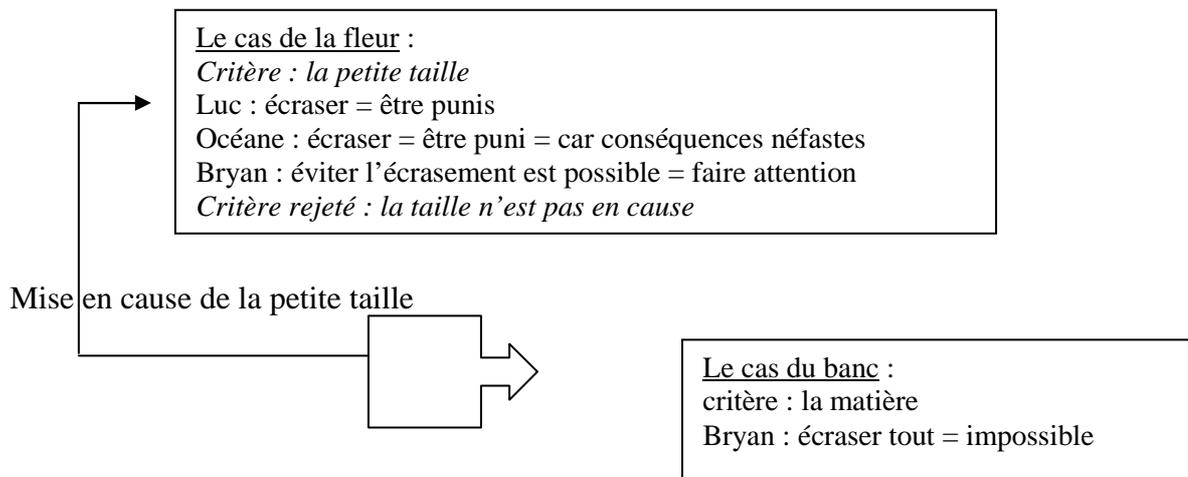
Exemple n°15 : équipe n°1

5. Luc : eh ben eh ben moi j'veux dire pour écraser si si si quelqu' si y a une fleur petite eh ben eh ben y faut pas y y marcher la fleur et et après après c'est si on marche sur la fleur eh ben hum
6. M : alors si la fleur est petite si le copain marche sur la fleur

7. Luc : eh sur la petite fleur eh ben eh ben y s'ra puni par exemple si quelqu'un marche sur la fleur
8. M : si quelqu'un marche sur la fleur tu veux aider Luke Océane après Bryan
9. Océane : ben si si la fleur est petite faut pas l'écrasait car si elle parlerait elle dirait m'écrase pas j'suis entrain d'pousser
10. M : j'suis entrain d'pousser d'accord alors Bryan Élia
11. Bryan : eh ben j'suis pas d'accord avec Luke parce que si l'copain il écrase la fleur il peut pas la voir parce qu'elle est toute petite alors on l'a pas assez arroser et moi j'voulais dire que si on regarde bien et que et où on va et où on marche par exemple si j'écrase on va pas écraser n'importe quoi si j'écrase un banc j'peux pas parce que y c'est trop dur en dessous y a du fer alors on peut pas écraser tout c'qu'on veut

De Luc à Océane puis à Bryan vont émerger des transformations d'une idée de base qui, par association, peuvent être dénommée idées nouvelles (au sens que prend cet indicateur dans nos études, voir Auriac & Favart (2007) et voir aussi notre chapitre n°2). Ceci relèverait selon nous de l'exercice d'une pensée créative et non critique (voir Lipman, plus loin). En I5 Luc pose l'idée que la taille de la fleur a une influence possible sur l'écrasement de celle-ci. On ne sait s'il a l'idée que c'est d'autant plus grave. Océane (I9) pour sa part créé un lien nouveau en I9 puisqu'elle imagine, à la place de la fleur, que l'écrasement aura bel et bien lieu et donc des conséquences néfastes, mettant en ce cas le problème de la taille comme un critère à rejeter. En ce sens elle créé une idée nouvelle. Ecraser porte toujours a conséquence (sous entendu si on considère les choses du point de vue de la petitesse). Bryan (I11) critiquant quant à lui le point de vue de Luc (I7 punition) va créé un nouveau lien avec l'idée de taille : ce qui pose problème en cas de petite taille, c'est qu'on ne peut nécessairement voir ce qui est trop petit. Le risque d'écrasement est donc bien lié à la taille. La levée de ce risque est donc de faire attention, d'être vigilant aux choses de « petite taille » difficiles à apercevoir. On se tourne en ce cas du côté de l'humain (l'attention est naturellement considérée par cet élève comme une faculté humaine). C'est là une première idée créée. La seconde idée pour Bryan, qui file celle-ci et laisse comme libre cours à d'autres possibilités, est que même en cas d'inattention (cas du banc, qui de matière dure, quoi qu'il en soit freine la possibilité d'écrasement), finalement on ne peut pas écraser tout ce que l'on veut. Il aborde donc le problème de la volonté humaine et de son corollaire le contrôle de ses actes volontaires. L'idée créée non verbalisée, car le raisonnement est comme inachevé dans son élucidation -en tout cas sa verbalisation logique-, est que la qualité d'attention ne résout finalement pas le problème général de l'écrasement. Résoudre ce problème a poussé Bryan à sortir du premier cadre et à créer un nouveau lien d'intelligibilité qui renouvelle la problématique de l'écrasement. De la volonté humaine, il passe implicitement au concept de toute-puissance.

Au plan de l'enchaînement interlocutoire (I11-I5 à rebours), l'enchaînement descendant est à mettre en rapport avec des boucles rétroactives (ce qu'indique le fléchage à rebours en noir, ci-dessous) de stabilisation des idées déjà émises. Celles-ci sont par là même satisfaites et réussies –en application du modèle d'étude des enchaînements interlocutoires (voir Trognon & Brassac, 1993)- bien que remises en cause dans leur contenu.



Légende : on reprend le fléchage en direction descendante qui indique que les idées procèdent linéairement par étapes de créativité associative.

C'est justement cette remise en cause qui stabilise leur statut d'idées comprises et donc admises pourrions nous dire dans le monde de l'interlocution. Dit autrement Bryan a bien compris l'idée de Luc et utilise donc réellement celle-ci comme prémisses à son propre mode de raisonnement. Il fait fonctionner, à son niveau individuel, le monde d'interlocution comme un monde d'intercompréhension. Bryan ne parle pas dans le vide. Il accomplit un acte de langage qui présente un mode d'ajustement à la réalité du discours des autres (voir Vanderveken, 1988, 1992, à propos des modes d'ajustement des actes de discours).

On met en évidence qu'on peut imputer une idée à l'exercice d'une pensée créative si l'idée créée dévoie suffisamment une première idée en créant un nouveau lien pour établir le raisonnement. En même temps, on s'aperçoit que la qualité du lien est nécessairement en rapport avec le saut logique qui en dépend : filage d'une idée (Océane I9) ou remise en cause et changement de cadre (Bryan I11). Il se trouve que ce qui conduit finalement Bryan à explorer la facette du côté de l'acteur (humain) et non du côté de la victime (-objet ou fleur- cf. Océane I9-) l'oblige à se centrer sur des cas concrets qui le conduisent comme par hasard - pourrait-on dire- à évoquer le cas du « banc » (I11). Le concept de toute puissance surprend son auteur lui-même. En ce sens l'exploration créatrice de cas le conduit à filer une logique dont il ne détient peut-être pas consciemment les rênes. Mais ce hasard justement est bien produit par l'état de la discussion (I5-I10) –soit le monde d'intercompréhension- avant que Bryan ne profère cette idée qui renouvelle la problématique (I11). La pensée créatrice, telle qu'on la saisie dans la dynamique d'un enchaînement discursif semble effectivement soumise comme au hasard, à la bonne fortune. Mais c'est la discussion qui produit ces hasards. Sans écho de l'autre, aucune idée n'aurait point. Ceci ne signifie pas que Bryan ne peut avoir l'idée d'évoquer des cas tout seul tel celui « d'écraser un banc ». Cela signifie que c'est l'occasion de la discussion qui lui en fournit la possibilité. C'est ce genre de nuance qui fonde la possibilité de distinguer les impacts entre une activité collective et une activité individuelle.

Des obstacles méthodologiques émergent d'une telle analyse. Quel statut accorder à la création ? Comment interpréter de manière fiable ces liens entre un filage d'idées, une forme

de pensée associative et les liens logiques que le chercheur, adulte, interprète, reconstruit ? Est-ce que le chercheur ne produit pas plus de sens qu'il n'existe dans l'enchaînement interlocutoire ? Une première réponse peut-être donnée au plan pratique. Puis une deuxième plan théorique.

Au plan pratique, seule une étude des formes de relances de l'enseignant, adulte intégré dans la discussion, peut permettre de détecter des reprises d'idées ou de liens logiques. Comment l'enseignant guide-t-il les élèves au fil du dialogue ? Si la pensée collective, de type associative, reste enkystée dans l'implicite de ces associations, on ne peut décider de l'existence de ces liens, sauf à produire des tests qui prouveraient qu'il y a bien cheminement logique chez les élèves (voir notre chapitre n°3). L'étude scientifique approfondie de ces figures logiques suppose comme l'annonçait Trognon que l'on puisse doublement orienter les recherches sur « une démarche de logicisation de l'analyse des conversations » et sur une « démarche complémentaire de pragmatization de la logique » (Trognon, 1997, p.278). L'autre question serait de savoir : est-ce que certains élèves, ceux qui actualisent ces liens font des progrès logiques ? Est-ce que d'autres élèves, ceux qui ne produisent pas de raisonnements apparents au plan verbal, profitent de ces verbalisations pour en comprendre le principe et s'exercer peu à peu à un nouveau rapport entre langage et pensée ? Est-ce que d'autres élèves qui seraient dépassés par ces modes de liaison lâchent l'affaire ?

Au plan théorique, nous sommes placés dans la configuration classique des théories piagétienne portant sur la conservation, avec des élèves se situant à trois niveaux possibles d'expertise : experts, en cours d'expertise possible, en deçà du seuil de perméabilité à l'expertise. Si l'enseignant stabilise interlocutoirement certains liens, en les mettant à jour, au grand jour, on peut se demander si ce n'est pas l'adulte qui impose une cohérence qui pourrait en ce cas dépasser l'entendement des élèves. Au plan théorique encore, la configuration de l'interaction est bien, de manière générale, plus qu'une application simple de la théorie du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979/1996, Perret-Clermont & Nicolet, 1988, Doise & Mugny, 1981). L'interaction enfant-adulte produit cette expérience d'un transfert de l'inter-en faveur d'une intégration de l'intra-. On reconnaît là sans mal, illustrés ici, les éléments principaux de la thèse vygotskienne (Vygotski, 1934/1997). Nous terminons là l'exposé de l'étude empirique du corpus.

Apprend-t-on mieux à penser, à créer de l'idée, lorsque l'on discute ? Au delà de la thèse généralement admise tant en psychologie sociale qu'en psychologie du développement qui pose que le social (Monteil, 1989, 1991, 1994) provoque effectivement l'émergence de cognition(s), Matthew Lipman, philosophe pragmatiste, propose un cadre de référence très clair concernant l'activité de dialogue philosophique qu'il a initié théoriquement et pédagogiquement. Lipman postule, en particulier au sein de cette articulation langage-pensée, l'existence de certains effets cognitifs. Qu'est-ce qui peut finaliser l'exercice scolaire de la discussion ?

IV. DU CADRE THÉORIQUE DE LIPMAN AUX PISTES DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE

L'étude particulière du corpus a permis de pointer et d'illustrer quelques dimensions théoriquement caractéristiques de la discussion philosophique (Daniel & Beaussoleil, 1991). Au final, l'analyse empirique du corpus rejoint et illustre les principes théoriques qui définissent cette activité selon l'optique du fondateur.

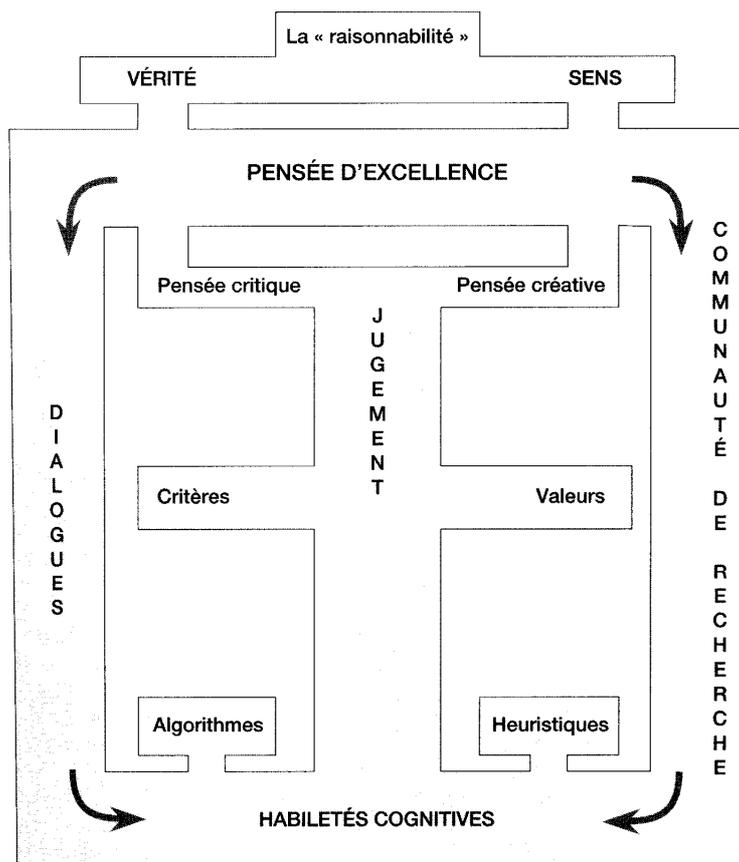
A. Schéma général du modèle lipman

Le schéma suivant est donné par Lipman pour expliciter la démarche de discussion philosophique en communauté de recherche. En lien avec des habiletés doubles relevant pour l'une de compétences langagières (le dialogue), pour l'autre de compétences sociales (l'appartenance à une communauté de recherche) une double voie cognitive s'engage. La première mentionne 1) l'appui comme 2) le recyclage (flèches en boucle) des habiletés¹⁰ cognitives. Ces dernières sont à mettre en rapport bien sûr avec l'âge des sujets. La seconde constituée de la « pensée d'excellence » est définie comme suit : « il s'agit d'une pensée fructueuse, cohérente, et toujours en recherche » (Lipman, in Decostre, 1995, p.37). Critiquant lui-même le flou de cette définition et les contre arguments que l'on pourrait associer à chacun de ces termes (« fructueuse », « cohérente » et « en recherche »), Lipman précise que la « richesse », la « cohérence » et la « curiosité » seraient les trois traits auxquels la pensée d'excellence « revient sans cesse, sans pour autant qu'elle n'en dévie jamais » (Id, p.37). Lipman indique par là même qu'une praxis, fondée en théorie, n'en dévie pas pour autant d'un ancrage théorique strict. La théorie sert justement comme référence, en terme de garde fou, pour mieux déterminer la finalité de l'activité. Mais nulle praxis ne sera jamais déterminée à 100% d'adéquation à la théorie qui la pense. Elle reste seulement représentative.

1. La raisonnabilité comme finalité

Deux pôles de la cognition (progrès des habiletés cognitives générales et pensée d'excellence) sont présentés comme fonctionnant en interrelation constante. Ces deux parties du même objet sont elles-mêmes reliées par l'exercice du jugement qui est central. Celui-ci pour s'édifier, se fortifier, est relayé par 1) les compétences à dialoguer et 2) les compétences sociales à s'intégrer dans une communauté de recherche. Ces éléments –dialogie et inscription dans une communauté de recherche- sont ceux repérés par Wells comme les meilleurs qui puissent contribuer à installer une médiation sémiotique de qualité dans l'évolution phylogénétique de la connaissance humaine (Wells, 2004). Pour Lipman, le jugement ne peut émerger que lorsque l'on active des algorithmes (moi mon papa, moi ma cousine), des heuristiques (ben si on écrase mon doudou je pleure), des critères (le banc c'est dur, les tomates c'est mou), des valeurs (si on écrase le doudou de Clément c'est pas pareil que si on écrase du pain), une pensée critique (je ne suis pas d'accord avec...), une pensée créative (ben non c'est pas obligatoire si on regard bien où on marche...). Il y a interdépendance de ces facteurs dans l'activité de discussion en communauté de recherche.

¹⁰ Nous reprenons le terme « américain » peu usité en France que l'on désigne plus souvent sous celui de compétences ou capacités.



Ce qui sur ordonne l'activité est alors la notion de « raisonnabilité » qui s'appuie conjointement sur 1) la vérité et 2) le sens. On ne raisonne que si on peut produire de la logique formelle approchant d'autant mieux la vérité que l'on dispose d'outils logiques, mais aussi de la logique naturelle (voir notre chapitre n°3 sur l'opposition formelle vs naturelle), qui fasse sens au niveau de l'humain, ce qui suppose l'appui sur des valeurs extraites de cheminements de découverte. On repère bien la symétrie où dans l'espace schématisé à gauche de la figure la vérité s'édifie plutôt par pensée critique interposée basée sur l'émission de critères issus d'algorithmes du type (si... alors). En revanche sur la partie droite du schéma, l'édification d'une pensée sensée passe par l'extraction d'heuristiques posant les valeurs (humaines) comme centrales (voir notre chapitre n°3).

Au final, ce dispositif, s'il conduit théoriquement à une forme d'apprentissage est explicitement désigné comme celui de la « raisonnabilité ». L'apprentissage n'est pas disciplinaire, il est transversal... Difficile de définir le transversal. Mais qui parvient à désigner clairement ce qui se joue entre pensée et langage ? Et, il faut faire une distinction entre la « raisonnabilité » et les « raisonnements ». La raisonnabilité est bien la faculté cognitive qui permet de faire fonctionner sa pensée dans un but productif. Alors qu'actualiser des raisonnements n'aboutit pas nécessairement à quoi que ce soit. Ainsi pour Lipman c'est le jugement qui reste central : « Le sens du raisonnable, que l'on voudrait inculquer aux élèves est, à n'en pas douter, le produit du raisonnement et du jugement, combinés de manière toutefois éminemment complexe. Par une sorte d'osmose mal expliquée, ils s'interpénètrent, et c'est ainsi que tout raisonnement est tant soit peu influencé par le jugement, et

réciroquement (...) C'est grâce à l'action combinée du jugement critique et du jugement créatif que l'on a prise sur les choses. » (Lipman, In Descostre, 1995, p.197).

Nous en resterons là dans la présentation du dispositif du fondateur, dans la mesure où un nombre suffisant de pistes de recherches émergent, selon nous, de cet exposé. Nous évoquerons alors pour notre part les éléments qui sont susceptibles d'en faire un objet de recherche scientifique dans le champ de la psychologie, du point de vue de la pragmatique (voir ci-après).

Le programme de Lipman a cependant fait l'objet de recherches, point qui retiendra notre attention. Nous rappellerons les éléments contradictoires acquis outre-atlantique (Leleux, 2005) à propos du programme Lipman, et situerons en regard le contexte des pratiques effectives de ces discussions en France. Ceci nous permettra d'ouvrir sur les choix qui ont présidé à nos propres investigations et aux perspectives possibles correspondant à une exploitation dans le domaine réservé de la psychologie.

2. Les recherches visant l'évaluation du programme Lipman

On doit à C. Leleux d'avoir assez récemment (2005) coordonné une vue d'ensemble sur le modèle Lipman. Ceci prouve l'intérêt grandissant de cette référence de base, ignorée au départ de bon nombre de pratiques pédagogiques visant la discussion comme moyen de développement cognitif ou langagier. Ceci, cependant indique aussi le souci actuel de devoir conjuguer des points de vue critiques idéologiques et scientifiques parfois différents, qui concourent paradoxalement tous à aborder une définition du philosophe avec des élèves. Des pratiques associées à des théorisations s'enchevêtrent et créent aujourd'hui, selon nous, de la confusion.

La mise en pratique dans les classes américaines (New Jersey) des principes et méthodologie de Lipman a donné lieu, dans les années 80, à une série de recherches appliquées visant à mesurer les impacts des programmes de philosophie avec les enfants (PAE). Mortier (2005) dresse un tableau critique assez éloquent. Selon lui, les recherches n'ont pas permis de générer des résultats à tous les niveaux du système habituel de recherche de validité et de fiabilité. Ainsi, il note que la PAE bénéficie surtout à l'évidence de confirmations de « niveau inférieur » basées sur « l'opinion commune et majoritaire d'enseignants expérimentés ». Il indique aussi qu'« il est regrettable que les chercheurs impliqués dans l'évaluation de la PAE aient tendance à publier leurs résultats dans les revues (...) éditées par Lipman lui-même ou par des cercles proches de lui, et donc par et dans le monde des croyants ». Paradoxalement, il note que « la PAE n'a rien à craindre des tests méthodologiques les plus rigoureux ».

Mortier instruit alors le dossier en tentant de mettre en rapport différents niveaux de validité croissante, et en vient à s'appuyer sur des études davantage référées. Il n'en retient que 3 qu'il compare aux 8 retenues et jugées sérieuses, sur la base des méthodologies statistiques utilisées comme du seuil de population concernée (< 100) parmi les 28 ciblées au départ. Au final, en regard des différents secteurs qui ont donné lieu à des mesures objectives (raisonnement, estime de soi, comportements coopératifs, compétences linguistiques et mathématiques), Mortier conclut que ce qui est confirmé de façon la plus consistante et systématique c'est « l'effet considérable sur l'intelligence générale, telle qu'elle apparaît dans

la compétence à raisonner et dans les compétences linguistiques et mathématiques » (Mortier, In Leleux, 2005, p. 68). Le raisonnement touche ainsi et les compétences verbales et les compétences logiques (voir notre chapitre n°3).

Il nous semble important de rappeler ce contexte qui, encore en 2005, et en raison d'une expansion assez « sauvage » -pardonnez l'expression- des pratiques en France dans un petit monde de convaincus (voir ci-dessous), situe la difficulté de choisir le « bon grain » et le « bon niveau » pour poser des programmes de recherche concernés par cette pratique de discussion. Nous situerons les deux tendances majeures qui se dessinent, en regard de notre connaissance dans le domaine, sous l'égide d'une équipe -et d'un laboratoire- québécois, et sous l'impulsion d'un chercheur en sciences de l'éducation en France qui regroupent depuis 10 ans maintenant les pratiques québécoises, belges et françaises.

3. Le courant québécois

Des chercheurs québécois, issus pour une part de la didactique des mathématiques (Pallascio & Lafortune, 2000, Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004), pour une autre part de la philosophie logique (Slade, 2004) ou pragmatiste (Daniel, 1992/1997), pour un dernier volet de la psychologie morale (Schleifer, 1992) ont travaillé de manière interdisciplinaire (CIRADE) sur cet objet de dialogue philosophique, depuis plus de 20 ans. Ils ont alors poursuivi, complété, adapté le travail de Lipman en construisant de nouveaux outils pour la pratique du dialogue philosophique en classe. La constitution de romans supports et de guide d'accompagnement des enseignants, dans l'optique de Lipman, sert des objectifs amenant cependant quelques variations que l'on doit commenter.

A notre connaissance, les travaux québécois se sont orientés vers une double piste. Pour une part, la construction de livrets servant de support à la discussion a investi la voie pédagogique : c'est la facilitation de l'enseignement des mathématiques et des sciences qui fut, pour exemple, visé (Daniel & al, 1996). Ces travaux concernent le primaire et le collège. Pour un autre volet, plus récent, c'est dans une approche que nous qualifierons de psychosociale appliquée à la prévention de la violence dès l'école maternelle (Daniel, 2003) que l'élaboration de livrets spécifiques s'est poursuivie.

4. Les recherches menées autour de la philosophie pour enfants

Concernant les investigations pédagogiques dans le champs des sciences et des mathématiques, on notera que les recherches s'appliquent à faire apparaître les liens entre cognition et affectivité (Lafortune, Mongeau, Daniel, & Pallascio 2000, par exemple) et s'intéressent à la construction des croyances à propos des savoirs disciplinaires scolaires (Lafortune, Mongeau & Pallascio, 2000). Ce n'est donc pas la didactique qui est directement visée. Le souci est davantage pluridisciplinaire, et on notera à l'instar des analyses de Mortier concernant l'évaluation du programme Lipman (voir plus haut) que ces travaux, après ou en résonance avec d'autres (nous pensons aux programmes pédagogiques issus du PEI, ARL, etc.) tentent finalement de déterminer les composantes du « facteur intelligence » (voir notre chapitre n°2 et n°3). Or, au-delà des variations que traduit en partie le renouvellement du vocabulaire associé (métacognition, motivation, estime de soi, etc.) l'idée d'intelligence comme les tests associés à sa caractérisation pratique ne cessent de poser problème (voir

Huteau, 2001). Dans le champ de la psychologie sociale de l'éducation, les chercheurs comme les enseignants sont comme piégés lorsqu'ils tentent de faire dépasser l'idée d'une représentation stable de l'intelligence pour adopter une conception plus malléable (Croizet & Neuville, 2005). La question de l'évolution des modèles de développement cognitif qui achoppe sur une définition plus ou moins culturelle de la cognition (Meljac, Voyazopoulos, Hatwell, 1998, Troadec, 1999) se pose à tous, et tous les psychologues, actuellement. Et, finalement, le souci d'application pédagogique conduit à renouveler la manière dont on peut – ou on doit- tester l'intelligence, et là finalement le contexte devient déterminant. Il est très difficile, et ceci était déjà rappelé pour les modèles de développement du langage, de s'engager autrement aujourd'hui que dans des modèles plus locaux et moins généraux (Beaudichon, 1989).

Concernant le deuxième volet, l'application de programmes visant la réduction des phénomènes de violence sociale concerne bien entendu la psychologie sociale. Ce courant s'est cependant développé en conjuguant les soucis d'une psychologie morale (Shleifer, Lebuis, Caron, 1987) aux récents engagements à ne point délimiter trop strictement cognition et émotion (Damasio, 1994/2001). Les travaux auxquels nous avons participé (Schleifer, Daniel, Auriac-Peyronnet, Lecomte, 2003) s'intéressent à détecter les moteurs non de la stricte réussite scolaire mais aussi du développement des compétences citoyennes. L'avantage d'élargir au champ de comportements déjà étudiés (Piaget, 1932, Kohlberg, 1956), est cependant pour les mêmes raisons qu'invoquées plus haut, suspendu à savoir/pouvoir circonscrire un contexte d'élaboration et de traitement de données qui contribuent à l'accroissement des connaissances et non à une nouvelle dilution dans une cognition au sens trop large, fut-elle morale (voir notre chapitre n°3). C'est pourquoi dans un premier temps l'âge des sujets s'est limité à 5 ans, et c'est le champ d'étude de la reconnaissance des émotions –contexte porteur actuellement- qui a servi de cible privilégié (voir Auriac & Daniel, 2006 par exemple).

Dans chacun de ces deux pôles on voit bien poindre comme une difficulté. Il s'agit de penser et élaborer de manière opératoire l'articulation sereine des contraintes de prélèvement des données de terrain –éthique écologique- avec les contraintes scientifiques liées à la validité de ces recherches. On ne peut d'autre part séparer radicalement les résultats attendus en termes de retombés pédagogiques des délais généralement nécessaire pour conduire des recherches qui ne peuvent viser trop tôt les applications (Espéret, 1995b). Le temps de débat contradictoire nécessaire au bon fonctionnement de la communauté des chercheurs n'est pas, selon nous, pleinement respecté.

5. Tour d'horizon des pratiques françaises

Depuis les années 96 environ en France, se sont développées, à l'instigation d'acteurs très divers (chercheurs en psychologie, en sciences de l'éducation, en sciences du langage, enseignants, didacticiens des mathématiques, du français, etc.), des pratiques de classes qui faisaient la promotion ou l'expérimentation de la pratique du dialogue ou du débat à la visée philosophique. Indépendants pour la plupart du modèle de Lipman, ces essayages de pratiques émanent d'un élan qui quelques années après peut être relu en montrant la diversité des intérêts. Nous avons nous-mêmes très tôt mis en garde les enseignants face aux dérives

possibles (Auriac-Peyronnet, 2002b) et à la confusion probable entre des genres d'activité potentiellement différents sous des appellations apparemment proches : philosophie pour enfants, philosophie avec des enfants, dialogue philosophique, discussion philosophique, ateliers de philosophie, etc. Nous écrivions alors : « S'il est un espace fragile et porteur de fascination, c'est bien actuellement le lieu de pratique de la PPE. Venu du Québec, sur les traces d'un programme très rigoureux (Lipman, 1980, voir Daniel, 1992, 1997, Decostre, 1999), la PPE déferle aujourd'hui en France (Minassian, 2000a/b), avec parfois peu de garde-fou. Or, il faut savoir envisager le meilleur comme le pire. » (Auriac-Peyronnet, 2002b, p. 42)

Nous mettions particulièrement en avant le croisement simpliste opéré entre finalité citoyenne et langagière, augmenté du flou qui accompagnait, à l'époque, la mise en place d'une didactique de l'oral à l'école (Nonnon, 1999). Nous tentions aussi d'imposer le travail sur des corpus réels de discussion (Auriac-Peyronnet, 2002b) et non sur l'idée d'un dialogue socratique présent comme modèle fantasmé par bien des enseignants. La présentation effectuée par Tozzi (2001) est à cet égard aussi éloquente que le rapport de Mortier (2005) portant sur les recherches évaluatives du programme Lipman. Tozzi (coord. 2001), et ce n'est pas un hasard, présente les différentes activités pratiquées en France en les associant à quatre grands courants : le courant « philosophique », le courant « maîtrise de la langue », le courant « éducation à la citoyenneté » et le courant « psychanalytique », augmenté d'un chapitre traitant de l'adaptation à un public particulier : celui des élèves en difficultés. Ces courants complémentaires posent à la recherche des questions fondamentales. Qu'étudier ? Pourquoi ? Et pour qui ? Est-ce que tout le monde étudie la même chose ? Est-ce que la discussion à visée philosophique peut- être délimitée comme objet de recherche ?

Le choix scientifique que nous avons opéré qui consiste à se centrer sur la langue, au plan de la recherche en psychologie ou comme direction de centration proposée aux enseignants (Auriac-Peyronnet, 2002b, Auriac & Maufrais, 2006) provient, à la fois de notre ancrage en psycholinguistique, mais aussi comme on le verra du fait que la discussion s'impose, selon nous, nécessairement comme l'objet central d'étude à privilégier. C'est ce qui justifie à rebours l'analyse empirique de corpus proposée.

6. Des pratiques en tous genres

Actuellement la littérature pédagogique sur le sujet des pratiques en classe de discussions à visée philosophique est assez importante (Laurendeau, 1996, Daniel, 1997, 2003, Tozzi, 2001, 2002a/b, à paraître, Lalanne, 2002, Brenifier, 2001, 2002, Bour, Pettier & Solonal, 2003, Trovato, 2004, Leleux, 2005, pour exemples), et remet partiellement en question les différentes tentatives de comparaisons pour caractériser le genre de ces activités (Auriac-Peyronnet, 2003d, Auriac-Peyronnet, Lyan, Mastellone, Maufrais, & Torregrosa, 2003, Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005, Connac, 2004). Sans doute, la question des ingrédients (supports, durée de l'activité, fréquence, conformité à un modèle, disposition des élèves) définit davantage l'activité que l'appartenance à un courant. Ce sont ces ingrédients qui permettent d'opposer plus finement les différents types de débats que l'on peut trouver à l'école (Auriac-Peyronnet, 2003d).

Depuis le départ, pour exemple la question des supports est permanente dans la communauté de chercheurs intéressés à cet objet (Tozzi, 2007a). Peut-on discuter à partir de

tous les supports ? En fait derrière la question des supports, se déguise celle de l'existence d'une intention chez l'enseignant d'amener les élèves à produire des idées correspondant à un champ défini au préalable. Pour notre part, rapportée au seul plan langagier, la question est : quel étayage langagier l'enseignant peut-il mettre en place ? Chaque étayage enseignant peut induire une circulation, et une mise en mot (François, 1994) corollaire, fort différentes. On constate que la catégorisation des supports susceptibles de déclencher de l'intérêt chez les élèves aboutit assez fréquemment à un tri par thème : langage, communication, esprit critique, rêve et réalité...etc. (Tozzi, 2001, pp. 105-124 pour exemple). Or la pratique ne peut plus viser le philosophique lorsque la parole est confisquée chaque fois qu'elle ne répond pas aux attentes de l'enseignant en vertu d'un thème à maintenir dans la discussion. Tout se passe comme s'il suffisait d'aborder un thème moral (voir notre chapitre n°3) ou profond (voir la collection des goûters philo lancé par Labbé & Puech, 2002 par exemple) pour améliorer la qualité de pensée... humaine. Est-ce le cas ? Ne confond-t-on pas ici finalité thématique et processus d'élaboration d'une pensée ? C'est le même problème qui se profile lorsque des auteurs proposent des titres sous forme d'opposition logique. Or, faut-il au préalable définir une ligne de pensée et de fracture entre l'opinion et la vérité (Brenifier, Clamens, Coclès, Million, 2002), le temps et la mort (Brenifier, Coclès, Million, 2002), la raison et le sensible (Brenifier, Coclès, Million, 2001) ? Nous ne le croyons pas. Ce genre d'anticipation rompt justement la possibilité de laisser germer par et dans la discussion ces lignes de fractures logiques qui dessine la conceptualisation cognitivo-langagière. Notre analyse empirique tend au contraire à illustrer et montrer, croyons nous, que c'est davantage la qualité de l'enchaînement interlocutoire qui fixe les seuils possibles de progrès et d'efforts intellectuels. Ce sont d'ailleurs ces seuils critiques qu'il convient, selon nous, de pister, de caractériser et d'étudier dans une dimension tant microstructurale et langagière que longitudinale et cognitive si on en attend des effets. Au final, ce qui ressort comme l'objet central de recherche c'est l'exercice de la discussion, ce qui ressort implicitement du dernier titre donné à l'ouvrage de Tozzi (2007a) : Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ? (C'est nous qui soulignons). Quel que soit le « courant » pédagogique invoqué, on trouve systématisé, associé, l'exercice au sens fort du terme, de la discussion. L'objet de recherche est donc pour nous délimité parce que l'on peut nommer « discussion » « à visée » « philosophique » (voir notre chapitre n°2).

7. Vers la locution consacrée de discussion « à visée » philosophique

La discussion s'installe actuellement comme paradigme référent, présenté comme central, voire incontournable (Tozzi, 2007a). Longtemps piégée à l'instar du sort réservé à l'oral et sa didactique (Dolz & Schneuwly, 1998, Boissinot, 1999) soumis au double objectif de « vivre ensemble » et de « maîtrise de la langue » (Instructions ministérielles du primaire 2002), l'exercice de la discussion semble s'imposer comme modalité particulière de mise en œuvre des compétences langagières, ainsi considérées dans leur totalité et leur complexité.

C'est pourquoi la locution « discussion » remplace actuellement celle de dialogue initialement portée par les continuateurs de Lipman (Daniel, 1997) évacuant ainsi le dialogue socratique (modèle fantasmé) comme référent. D'autre part, suite aux différentes querelles de style touchant principalement à la définition du philosophe, indéfinissable d'ailleurs (voir

Raffin, 2003 pour exemple), la discussion est envisagée comme correspondant non pas à un exercice philosophique en soi, mais comme un moyen d'articulation du langage et de la pensée porteur d'une progression possible vers les objectifs portés traditionnellement par la discipline philosophie. Nous emploierons ainsi dans les chapitres suivant la locution qui s'est peu à peu forgée dans la communauté des chercheurs et praticiens qui est celle de « discussion à visée philosophique ».

Il semble que le courant « maîtrise de la langue » permet d'engager de nombreuses pistes d'étude de l'activité de discussion, de l'intérieur, et favoriser le renouvellement des connaissances en matière de compréhension des activités langagières scolaires. Nous verrons que la perspective d'étude du point de vue de la psychologie sociale (voir Auriac-Peyronnet, 2004c, Auriac & Daniel, 2005b, Auriac, 2007b), si elle installe l'objet discussion comme central, peut cependant aussi envisager d'étudier différentes retombées (optique psycholinguistique) possibles dans différents domaines (perspective morale ou humaniste). Etudier la discussion ne prive pas d'étudier corollairement les effets de cette pratique de discussion dans d'autres secteurs.

B. Pistes pour la recherche en psychologie

L'étude empirique du corpus nous conduit à présenter des pistes qui ressortissent chacune des domaines de la psychologie. Mais avant tout nous aimerions défendre l'idée d'une entrée résolument pragmatique comme terrain unifiant chacune des facettes que nous déclinons ensuite.

1. Le point de vue pragmatique

L'activité de discussion à visée philosophique adaptée à la situation écologique et éthique de l'enseignement, dépassant le cadre des activités de conflit sociocognitif étudiées dans des conditions de laboratoire à la suite des travaux pionniers de Perret-Clermont (1979/1996), représente à l'heure actuelle une activité princeps car elle parie en fondement et en finalité sur une articulation fructueuse entre pensée et langage. Ce n'est pas un oral qui reste théoriquement fondé sur l'articulation entre le social et le cognitif. Ce n'est pas un oral qui produit par incidence des effets. C'est une praxis qui prétend faire fonctionner cette articulation. C'est une praxis vygotkienne par excellence : l'espace de verbalisation renferme dans son mode de fonctionnement la production d'enchaînements interlocutoires qui se prétendent productifs au titre même d'engendrement de la pensée par le langage et vice versa. C'est alors une activité exemplaire car elle se situe au cœur de la problématique pragmatique, dite de deuxième génération, telle qu'elle se dessine et se définit en complexité chez les auteurs qui font référence dans ce domaine :

« L'arrivée d'abord « timide » de la pragmatique en psychologie, puis son installation, a provoqué des bouleversements fondamentaux tant sur le plan théorique que méthodologique. On privilégie **la parole** et non plus la langue, **les raisonnements** déterminés par **les croyances** mutuellement **partagées** et non plus par des systèmes logiques, les méthodes « **écologiques** » et contrôlées et non plus les méthodes, certes aseptisées, mais qui aboutissent à **décontextualiser** les comportements humains » (Trognon & Bernicot, 2003, p.26).

La praxis de dialogue philosophique proposée par Lipman, renommée discussion à visée philosophique, et dont nous avons tenté une illustration non pas exhaustive mais seulement explicative se présente comme :

- Une activité de **parole** (seuls les tours de paroles la fondent)
- Reposant sur des **raisonnements** (c'est l'essence même de l'activité d'activer une pensée qui raisonne c'est à dire s'explique en composant des liaisons renouvelées entre les connaissances)
- Activées par des **croyances** sur le monde (celles qui se structurent probablement au sein de la mémoire épisodique de l'individu)
- **partagées** (c'est le rôle de la communauté de recherche que d'actualiser ce partage)
- C'est une activité **écologique** (elle se déroule en classe, sur le terrain et doit prendre sens dans cet espace du scolaire)
- Nécessairement analysable dans le **contexte** particulier de sa production (ici présentée en maternelle avec des élèves de 5 ans, elle ne peut être décontextualisée et étudiée en laboratoire. Elle soit s'interpréter dans le cadre de ce fonctionnement social humain et situé entre un enseignant et des élèves à chacun des âges de 5 à 17 ans).

Cette perspective pragmatique préside à chacune des pistes que nous envisageons maintenant.

2. Pistes pour la psychologie sociale

L'activité est avant tout une activité sociale, qui se déroule grâce à la constitution progressive d'une communauté. Son étude de notre point de vue intéresse la psychologie sociale sous réserve:

1) de produire des analyses de discours intégrant la dynamique conversationnelle comme unité de traitement de base et non seulement comme principe. Cet oral fondé en principe sur la production d'enchaînements interlocutoires productifs impose de comprendre en finesse si les enchaînements sont effectivement différents entre dialogue philosophique, dialogue d'interprétation littéraire, débat scientifique, négociation coopérative... pour ne prendre que des exemples qui ont un sens à l'école primaire. Aboutir à détecter quels sont les enchaînements qui produisent de la raisonnabilité est un défi qui oblige à typifier clairement, finement les enchaînements interlocutoires produits. L'étude du rôle des relances de l'enseignant est par exemple une piste intéressante. L'étude des modes de reformulation ou reprise d'idées d'un élève à l'autre en est une autre. L'étude des modes de reconfiguration du système de prise en charge énonciative (particularisation vs généralisation) en est encore une autre.

2) de produire des résultats concernant les modes de raisonnements (pragmatiques et non seulement logiques) à l'occasion in situ mais aussi issus de ce type de pratique sur le long terme. Ces résultats devraient permettre de créer ou d'adapter des tests pour saisir la logique sous jacente censée être développée.

3) Le problème des liens entre les modes de raisonnements (pragmatiques) et l'état de structuration des croyances (envisagée comme l'état résultant d'une liaison des connaissances que le sujet a sur le monde entre elles et qui activent des orientations majeures dans les

comportements, attitudes, décisions, actions) est un champ encore mal exploré (voir Novek & Politzer, 2002). D'où l'importance d'étudier l'effet de ces discussions sur la configuration des croyances ou système de valeurs que l'individu construit, soit d'un point de vue développemental (voir plus loin), soit au seul plan des progrès en terme d'acquisition.

3. Pistes pour la psychologie cognitive

L'activité de discussion à visée philosophique intéresse la psychologie cognitive au moins dans deux domaines connexes : les aspects cognitifs et les aspects langagiers.

Pour les aspect cognitifs, outre l'étude des raisonnements (voir psychologie sociale, plus haut), l'activité repose sur des habiletés cognitives qu'elle entend recycler par l'intermédiaire d'une fortification du jugement. C'est pourquoi, l'étude des processus de mémorisation nous paraît devoir être envisagé en lien avec cette activité. Nous ne sommes pas spécialiste dans ce domaine, et il nous semble qu'il y a d'ailleurs assez peu de travaux se consacrant à la mémorisation chez l'enfant (voir Gaonac'h & Larrigauderie, 2000, à ce sujet) qui auraient pu renouveler et compléter les premières études de Melot & Corroyer (1980). Il nous semble qu'en regard de la distinction que nous avons dû reprendre entre mémoire épisodique et mémoire didactique pour bien expliquer ce qui se jouait dans ces activités de discussions qui engagent le collectif classe sur le long terme, il y aurait à creuser cette question. C'est comme si une forme de mémoire épisodique scolaire, qui se fasse l'écho de l'expérience de vie sociale à l'école, en lien avec ce que certains nomme le « métier d'élève », expression qui ne nous séduit guère cependant, devait pouvoir être, par la voie d'analyse de ces discussions, étudiée. Les mécanismes d'attention, de concentration et de mémorisation devraient pouvoir trouver, à l'occasion de l'étude de cette activité sur le long terme, matière à être davantage explicités. D'autre part, au plan cognitif toujours, l'étude du jugement (moral, éthique, ou autre) est un champ que la discussion à visée philosophique permet de revisiter. Depuis les travaux princeps de Piaget, Kohlberg, qu'apporte de plus ces pratiques ? En quoi ces dialogues permettent-ils de construire des normes socio morales ? Est-ce la rigueur de la pensée qui opère ? Sont-ce les liens aménagés entre cette rigueur de la pensée (édification de critères) et l'exercice de la parole qui permettent d'unifier les concepts moraux sous jacents dans un nouveau cadre majorant (au sens piagétien) d'intelligibilité pour le sujet ?

Pour l'aspect langagier, une piste évidente de connexion entre la finalité de « raisonnabilité » et le discours argumentatif s'impose (voir notre chapitre n°2). S'il y a un discours qui repose sur le maniement d'une raisonnabilité du monde c'est bien le discours argumentatif (par comparaison avec les discours narratif ou explicatif par exemple). Est-ce que l'exercice de la contradiction chez le jeune enfant, quasi naturel dans ces espaces de discussion à visée philosophique, prédit un meilleur développement des compétences argumentatives, au primaire, au collège, puis au lycée ? Argumente-t-on d'ailleurs dans une discussion à visée philosophique ? Le cadre dialogique supportant l'enchaînement interlocutoire débouche t-il sur des conséquences en matière de conceptualisation, de planification des discours ? A quel âge cela opère t-il ? Y a t-il un âge critique ? Est-ce que la limitation des capacités en mémoire de travail intervient ? Comment ? Comment se positionnent l'enfant et l'adulte en terme de décharge de certaines opérations qui permettent

de maintenir des liens (tutorat de l'adulte) pour produire des effets sur la complexification des modes de pensée chez l'enfant ?

Une autre piste est d'appréhender les modes de liaison entre l'oral et l'écrit. Puisque « (en conséquence), les performances à l'oral et à l'écrit tiendraient d'abord à la richesse et à la diversité des « expériences » de production et de compréhension auxquelles auraient été confrontés les individus » (Fayol, 1997, p.233), quel type d'impact l'expérience de la discussion à visée philosophique, comme forme d'oral répété car régulièrement expérimenté, produit sur la compétence à écrire ? À entrer dans l'écrit ? Est-ce que la dialogique (mise en contradiction de thèses) et même la plurilogie (passage en revue de cas inimaginables du seul point de vue de l'auteur) produisent des liaisons originales des idées ? Y a-t-il facilitation ? Y a-t-il interférence ? Est-ce dépendant de l'âge des sujets ? Est-ce dépendant des thématiques abordées ? Il n'y a à notre connaissance que le cadre unifiant de Bronckart (et al, 1985) qui pense l'articulation oral-écrit (voir Shanahan, 2006, pour une revue sur cette question d'articulation). Or, c'est bien le problème central d'une psychologie développementale que de se demander comment un sujet produit du nouveau (Piaget) ? Le cas particulier de génération d'une idée nouvelle en conversation est un bon exemple d'étude de ce processus de production... Les modèles de production du langage (Levelt, 1989, Dijk & Kintsch 1983, voir Alamargot & Chanquoy, 2001 pour les modèles de production à l'écrit) intègrent encore mal la dimension de la créativité. Qu'est-ce que l'étude de cette activité peut amener comme contribution à l'analyse du sub-processus de conceptualisation ? Comment étudier dans la conceptualisation le rôle des deux types de mémoires épisodiques et sémantique ?

4. Pistes pour la psychologie développementale

Nous distinguerons dans une perspective développementale les aspects propres au développement (stabilisation de structures majorantes sur le long terme) des aspects correspondant à l'acquisition (apprentissage à court terme). L'activité de « discussion à visée philosophique » se définit dans ses principes comme adaptée à des élèves de 5 ans à 17 ans. Cette dimension longitudinale intéresse donc au premier chef la psychologie du développement. Comment une activité, déclinée à l'identique peut-elle produire des résultats (lesquels ?) à des âges aussi différents ? En même temps, la mise en place de cette situation pédagogique privilégiant l'exercice, au sens fort du dia-logue entre pairs, inscrit cette activité comme potentiellement porteuse d'effets en terme d'acquisition (moyen ou court terme). Peut-on décrire des progrès scolaires associés à cette pratique ? Ces deux aspects développementaux et acquisitionnels supposent de creuser les pistes suivantes, parmi d'autres :

1) Peut-on distinguer les dialogues philosophiques avec de jeunes enfants des conversations habituelles qu'ils entretiennent en familles (Veneziano, 1999, E. Tripp, 2002) ? Peut-on distinguer ces dialogues philosophiques inscrits institutionnellement des dialogues argumentés menés par les adolescents hors le cadre scolaire ? Étudier ces dialogues c'est ainsi les situer dans la famille des oraux scolaires vs non scolaires au delà de l'âge critique de la maternelle (cf. les travaux de Florin, 1991) : faut-il faire du dialogue philosophique un genre ? Est-il culturellement judicieux d'installer dans les pratiques scolaires ces discussions

philosophiques pour forcer à reconnaître cette dimension de communauté de recherche (Wells, 1999, 2004) dans le contexte de l'école française ?

2) C'est aussi se demander quels mode de transfert il existe entre les habiletés conversationnelles exercées de manières disons plus naturelles (contextes sociaux repérés : famille, récréation) à des habiletés de plus haut niveau (coopération en communauté de recherche, reprises des idées qui demandent un détachement de l'idée et de la personne). L'activité de discussion à visée philosophique favorise t-elle ou entrave t-elle le passage du statut de l'enfant/adolescent à l'élève ?

3) L'étude de cette pratique peut renouveler la problématique des actes de langage : quel type d'acte de langage est privilégié dans ces dialogues ? N'y aurait-il pas une hiérarchie d'actes, un acte de langage central, qui définit au mieux cette praxis ? Les actes de langage expressifs, pour exemple (voir notre chapitre n°4) ne seraient-ils pas bien représentés ?

4) Est-ce que la pratique de dialogue philosophique permet de devenir plus expert (plus rapidement) dans d'autres domaines ? Et vice versa : est-ce que la logique exercé dans la discipline mathématique a des répercutions sur la qualité d'implication des élèves au sein des discussions à visée philosophique ?

5) Y a t-il des élèves mis plus en difficulté que d'autres lorsque l'on aménage cette espace pédagogique ? On repère facilement en classe (les enseignants le disent et nous avons pu nous même faire ce constat sur le terrain) des élèves quasi philosophes dès le départ... : comment cela se fait-il ? Qu'ont ces enfants de plus en terme d'adaptation quasi naturelle que les autres ? On pourrait les repérer et voir s'ils appartiennent à certains milieux (dimension socioculturelle, expériences particulières).

6) Peut-on repérer dans quels que domaines que ce soient des impacts scolaires dus à cette pratique de discussion ? La mise en place de ces discussions à visée philosophique introduit-elle une reconfiguration dans l'organisation des connaissances (mémoire didactique) chez les élèves ? L'étude de cette discussion débouche t-elle sur des éléments permettant de creuser cette affaire éternelle d'une définition de l'intelligence (Fournier & Lecuyer, 2006) ?

Ces pistes, illustratives, indiquent que chaque secteur de la psychologie, cognitive, sociale ou développementale peut trouver un intérêt assez majeur à « observer et analyser » quasi à la loupe les comportements cognitivo-langagiers *in situ* des sujets, mais aussi les compétences sociocognitives conséquentes des sujets que l'on engage à pratiquer sur le long terme la discussion à visée philosophique. Bien entendu la centration sur un domaine correspondra sans aucun doute aux méthodologies employées par la psychologie selon qu'elle aborde les faits par la voie du développement ou par des entrées en terme de modélisations plus locales que globalisantes (Beaudichon, 1989). Activité de langage par excellence, la discussion à visée philosophique, étudiée pour ce qu'elle est, dans les conditions écologiques de sa mise en place à l'école aujourd'hui, peut sans aucun doute déboucher sur des résultats surprenants en matière de description des comportements et cognitions associées (ou dissociées). Culturellement située (discipline philosophie), porteuse d'une visée conceptuelle, ancrée selon nous sur l'avènement et aussi la capacité d'utilisation de compétences langagières, c'est un objet d'étude que Vygotski aurait pu considérer pour contribuer à élucider ces rapports pensée-langage qui restent le moteur d'un développement humaniste.

C'est une activité au sens que développe Wells qui permet d'étudier les effets cumulés 1) d'une activité conjointe, 2) de la mise en œuvre de l'assistance de tous (les pairs et non seulement l'enseignant tuteur), 3) d'une situation qui n'impose pas un curriculum précis ou universel mais s'adapte à la variété des situations de classes, « triple principe qui devrait orienter les recherches modernes sur l'école » (Wells, 2004). On a tout intérêt à étudier ces discussions au sein de l'école prise dans son historicité. Il est donc important que le secteur de la psychologie dans son ensemble s'intéresse de près à ces discussions pour faire apparaître des éléments qui ne sauraient être produits de l'intérieur de la seule communauté enseignante, pratiquante et faire en sorte de collaborer avec les autres secteurs scientifiques actuellement concernés (les sciences de l'éducation, -Tozzi, par exemple- ou les sciences du langage, -Rispaïl, par exemple-).

C. Conclusion

L'analyse empirique présentée dans ce premier chapitre donne une vue d'ensemble de ce qu'est la discussion à visée philosophique, et aussi des difficultés que l'on ne peut que rencontrer si on fait de ces discussions des objets de recherches scientifiques. Le problème majeur vient en fait de la dimension longitudinale nécessaire à maintenir pour édifier l'objet discussion en objet d'étude scientifique du point de vue de la psychologie sociale. Comprendre comment fonctionne une discussion est une chose. Nous pensons que l'illustration présentée en donne un aperçu synthétique assez juste, bien que nécessairement partiel. En revanche comprendre et appréhender les conséquences, en matière de développement des compétences sociocognitives, morales, langagières, voire scolaires chez les élèves, est un travail intéressant mais plus délicat. Les trois prochains chapitres tentent chacun dans leur champ, le langagier à travers le genre argumentatif, le pragmatique à travers le raisonnement, enfin le psycholinguistique visant le pointage des meilleurs indicateurs langagiers candidats à spécifier ce qu'est une discussion à visée philosophique, d'explicitier au mieux ce que furent nos travaux et ce que peuvent être les nouvelles pistes d'investigations, si on prend la pratique de discussion à visée philosophique à l'école primaire comme un objet d'étude scientifique en psychologie.

CHAPITRE II

ARGUMENTER : UNE CONCEPTION « PLURIOLOGIQUE »

« La clé de voûte d'une éthique de la discussion est donc constituée par les deux hypothèses suivantes : l'hypothèse a) selon laquelle les exigences normatives de validité ont un sens cognitif et peuvent être traitées *comme*¹¹ des exigences de vérité ; l'hypothèse b) selon laquelle il est requis de mener une discussion réelle pour fonder en raison normes et commandements, cela se révélant, en *dernière analyse*, impossible à mener de manière monologique, c'est-à-dire au moyen d'une argumentation hypothétiquement développée en pensée. » (Habermas in Bouchindhomme C., 1983/1986, p.89, cité par Pagoni-Andréani, 1999, p.54)

« Il me semble que le théorème de Pythagore n'a plus la même signification lorsqu'il y a une seule géométrie et lorsqu'il y en a plusieurs » (François, 1994, p.106).

I. POSITIONNEMENT DU PROBLEME

A. Introduction

La discussion à visée philosophique, telle qu'illustrée dans le chapitre précédent, pose la nécessité de situer cette activité particularisée dans un genre pour en conduire scientifiquement l'étude. Or, le genre semble être théoriquement argumentatif. Cependant le lien entre cognition et langage, à l'éclairage de l'étude empirique menée auparavant, montre bien que ce genre peut, à l'occasion être transgressé.

B. Positionnement du problème

Les pratiques de discussions à visée philosophique sont diverses, hétérogènes quant aux âges, aux dispositifs (Auriac-Peyronnet, 2002c/d, 2003c, Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005a, Connac, 2004 à retrouver) comme aux lieux (certaines discussions se déroulant dans des cadres hospitaliers (Remacle & François, 2007, ou Jonathan, 2007, In Tozzi, 2007a), ou

¹¹ C'est l'auteur qui souligne.

mêmes dans des cafés (Mattely, 2005, Blanchard, 2006, Chazeran, 2006, Toozi, 2006, voir le n°28 de la revue *Diotime l'Agora* qui diffuse assez bien les expérimentations sur les différents lieux de propagation). D'autre part, ces pratiques se distribuent depuis une dizaine d'années de manière assez exponentielle sur divers *territoires scolaires* européens -France, Belgique, Allemagne, Suisse- (voir Tozzi, 2007b), étendant, distordant ou renouvelant en cela l'espace pionnier ayant émergé aux Etats-Unis (Lipman). Peut-on alors considérer d'un point de vue unitaire ces pratiques ? Et, faut-il procéder ainsi ? Le genre argumentatif permet-il de tracer une ligne de force pour mener des recherches scientifiques à propos de ces conduites de dialogue en psychologie ?

C. Plan de l'exposé

L'objectif n'est pas ici d'évaluer l'ensemble des pratiques. Nous nous centrons sur la pratique de *dialogue scolaire* lorsqu'elle est provoquée par des chercheurs, encadrée de ce fait théoriquement, et susceptible d'être mesurée grâce au recueil et à l'analyse de corpus entiers.

Nous établirons d'abord la preuve que la discussion à visée philosophique relève bien, pour la pratique dans l'espace scolaire qui nous occupe, du genre argumentatif, quel que soit l'âge considéré, et quel que soit le thème servant de prétexte à la discussion.

Nous étudierons ensuite dans quelle mesure l'étude de la discussion à visée philosophique, saisie dans le cadre du genre argumentatif, donne l'occasion de mesurer le lien productif entre les compétences orales et les compétences écrites des élèves. Dans cette perspective, les oppositions entre dialogie et plurilogie serviront de guide pour revisiter les distinctions présentées à l'origine par E. Roulet (dialogal vs dialogique, monologal vs monologique, Roulet & al., 1985). Dans cet espace, nous confronterons le modèle d'analyse hiérarchique et fonctionnel de Roulet (Roulet & al., 1985), le modèle fonctionnel énonciatif de Bronckart (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud, & Pasquier, 1985) avec le modèle d'enchaînement interlocutoire nancéen (Trognon, 1991, 1995, 1999, Trognon & Brassac, 1992, Brassac, 2001) qui intègre pour ce dernier les principaux éléments du modèle de Roulet.

Nous exploiterons pour finir la piste qui permet, grâce à l'étude scientifique de cette pratique de dépasser le cadre des repères chronologiques tels qu'ils furent originellement fixés par la psychologie développementale pour étudier les discours argumentatifs (Golder, 1996a) et ouvrir sur des études davantage tournées sur l'acquisition plutôt que le développement.

II. CARACTERISER LE GENRE DE LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE

L'étude empirique de corpus menée au chapitre n°1 met en évidence des caractéristiques particulières des discussions à visée philosophique, et fait ressortir l'intérêt de les étudier du point de vue de la pragmatique. Mais il convient de pouvoir aussi appréhender ces pratiques dans leur ensemble comme un objet scientifique particulier. Ceci oblige alors à définir puis privilégier certains axes, sans doute plus porteurs que d'autres. C'est pourquoi nous instruirons cette problématique en proposant comme entrée en matière une étude

comparée de cinq corpus entiers de discussions menées à l'école élémentaire, dans le cadre de nos formations d'enseignants.

A. Etude comparée de différents corpus

Une étude (non publiée), menée assez récemment, nous a permis grâce à l'utilisation du logiciel Tropes (Acetic 1994-2005) de vérifier que les discussions produites dans les classes expérimentales dont nous avons encadré antérieurement le travail théorique et pratique (Auriac-Peyronnet, 2002a/b/c), appartiennent bien au genre argumentatif (Auriac, 2004a). Trois discussions obtenues en classe maternelle¹² (thèmes : écraser, écraser, choisir), ainsi que deux discussions provenant d'une classe de cours élémentaire 1^{ère} année¹³ (thème : intérieur vs extérieur) et une autre de cours élémentaire 2^{ème} année¹⁴ (thème : les grimaces) sont passées au crible du logiciel d'analyse de discours. Ce logiciel reprend les principes d'analyse propositionnelle du discours exposés par Ghiglione et Blanchet (Ghiglione & Blanchet, 1991), et permet sur la base d'un découpage propositionnel, de relever d'une part les principaux référents noyaux (sur la base de la fréquence lexicale), d'autre part de rendre compte des liaisons fonctionnelles entre les univers référentiels convoqués.

1. Le style plutôt argumentatif

Les résultats sont concordants (voir les tableaux ci-dessous, cf. Auriac, 2006d) : chacune de ces cinq discussions appartient à un style plutôt argumentatif.

Corpus de Grande Section maternelle		Corpus CE1	Corpus CE2	
Définition du style et autres constantes remarquables				
Écraser	Écraser	Choisir	Intérieur	Grimaces
Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je".	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur.	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". Des notions de doute ont été détectées

On remarquera que l'ancrage expérientiel des sujets, tel que préconisé dans la démarche lipmanienne (voir chapitre 1) apparaît sous la catégorie émergente de la « prise en charge à l'aide du « je » » dans quatre des cinq corpus.

¹² Classe de Mme Erard, Gerzat, Puy- de Dôme, stage de formation continue IUFM d'Auvergne, 1999-2001- La philosophie pour enfant au primaire (Introduction I, 1999-2000) –C02- – Le rôle du maître (Suite 2000-2001)-C29-

¹³ Classe de M Laurent, Issoire, Puy-de-Dôme, stage de formation continue IUFM d'Auvergne, 2000-2001- La philosophie pour enfant (Introduction I) –C28-

¹⁴ Classe de Mme Milien, St Amant Tallende, Puy-de-Dôme, stage de formation continue IUFM d'Auvergne, 1999-2001- La philosophie pour enfant au primaire (Introduction I, 1999-2000) –C02-- Le rôle du maître (Suite 2000-2001)-C29-- Le rôle du maître (Suite)-C29-

2. Emergence du doute

On mentionnera de même que l'émergence de notions de doute, détectées dans trois des cinq corpus, correspond à la huitième dimension théorico empirique caractéristique de ces discussions (cf. Daniel & Beaussoleil, 1991, voir chapitre 1). Il conviendrait d'étendre ces comparatifs à l'ensemble des corpus assez nombreux et actuellement à disposition dans le champ de la recherche portant sur ces pratiques (voir nos perspectives en conclusion de la note de synthèse). Nous considérerons toutefois comme acquis, dans le cadre de nos données, que la discussion à visée philosophique appartient bien au genre argumentatif.

B. L'émergence de certaines marques de discours

L'analyse, prise en charge par le logiciel Tropes, donne de plus un tableau des différents indicateurs langagiers le plus fréquemment produits. Sur la base de cette fréquence, on peut alors facilement détecter des constantes d'un corpus à l'autre.

Corpus de Grande Section maternelle		Corpus CE1	Corpus CE2
Les indicateurs langagiers : pourcentage de fréquence			
Écraser	Écraser	Choisir	Intérieur
*Verbes Déclaratif 5.5%	* Verbes: Déclaratif 23.9%	* Verbes : Déclaratif 23.9%	* Verbes : Statif 37.5%
* Connecteurs : Condition 3.6%	* Connecteurs : Condition 14.2%	* Connecteurs : Condition 10.8%	Déclaratif 25.6%
Cause 28.7%	Cause 27.7%	Cause 31.2%	* Connecteurs : Condition 10.9%
But 1.1%	But 1.2%	Disjonction 7.5%	Cause 25.2%
Disjonction .5%	Temps 11.1%	Temps 15.1%	But 2.4%
Temps 5.1%	* Modalisations : Lieu 15.8%	* Modalisations : Temps 16.1%	Opposition 14.5%
* Modalisations Négation 34.3%	Affirmation 11.1%	Affirmation 8.1%	Temps 12.2%
* Adjectifs : Subjectif 65.7%	Doute 2.1%	Négation 30.9%	* Modalisations : Lieu 24.4%
* Pronoms : "Je" 17.6%	Négation 36.3%	* Adjectifs : Numérique 72.3%	Affirmation 14.0%
"Tu" 21.4%	* Adjectifs : Subjectif 64.7%	* Pronoms : "Je" 21.2%	Négation 29.1%
"Nous" 8.0%	* Pronoms : "Je" 34.4%	"Tu" 15.5%	* Adjectifs : Numérique 57.0%
"On" 34.2%	"Tu" 15.3%	"Nous" 3.5%	* Pronoms : "Je" 26.8%
	"Vous" 3.2%	"On" 32.3%	"Tu" 8.7%
	"On" 23.4%		"Nous" 4.0%
			"Ils" 8.3%
			"On" 19.6% *
			"Je" 11.9%
			"Tu" 7.0%
			"Nous" 6.0%
			"Ils" 14.1%
			"On" 26.7%

Nous remarquons plusieurs constantes, qui n'ont pas la prétention d'avoir, ici, valeur de signification statistique, mais servent de validation à rebours d'éléments traités dans les travaux que nous avons menés antérieurement. Les faits remarquables¹⁵ sont pour nous : la présence régulière des causes (25% en moyenne), la présence (comme traces) de raisonnements conditionnels (entre 3% et 17% selon les corpus), l'usage en fréquence quasi dominante du « on » (entre 25% et 34%), enfin la dominance de la négation (entre 22% et 42%) sur l'affirmation. Ces constantes, repérées de manière transversale, peuvent *a posteriori*

¹⁵ Nous laissons de côté la catégorie des verbes, que nous commenterons en fin de chapitre (voir corpus Legal).

d'après l'étude de ces cinq corpus et donc *a priori* être considérées comme indépendantes de l'âge strict des élèves (5 ans, 7 ans et 8 ans).

1. Cause et raisonnements conditionnels

La présence d'éléments se rapportant à la cause ainsi que l'usage de modalité particulière de raisonnement conditionnel (« dans ce cas », « si », « plutôt », voir pour l'emploi de « si » sa valeur polysémique cependant cf. Caron, 1979) indiquent que les élèves, dès le plus jeune âge, manipulent à l'occasion de ces discussions les figures même minimales de raisonnement (cf. chapitre 1). Nous produisons pour exemple le relevé automatisé par Tropes des expressions de la condition correspondant au corpus de GS sur le thème *choisir*.

Exemple : Gs (choisir) :

- *si* elle voulait aller dans une autre école.
- ou qu'on choisit *plutôt* avec quelqu'un d'autre?
- Comme ça *si* on est sage,
- *si* on a mal, par exemple, à la cheville.
- Est-ce que je peux choisir de mettre debout *si*
- Est-ce qu'on peut choisir *dans ce cas là* ?
- Donc, on ne peut plus choisir *dans ce cas* ?
- Alors, *si* je comprends bien,
- *si* je me souviens bien, un peu l'idée de
- *si* on se fait mal par exemple

Remarquons que la mise en perspective de cette dimension de la condition ne peut s'effectuer que grâce au relevé de marques explicites (voir cependant notre chapitre n°4). Le raisonnement causal est un type de raisonnement important dès l'âge préscolaire qui permet à l'enfant de s'exercer dans l'élaboration d'inférences, ou de raisonnements par inférences qui ensuite conditionnent la réussite dans l'exercice scolaire de la compréhension de texte. Ainsi comme le précise récemment le rapport de Makdissi & Boisclair « Les difficultés en compréhension de texte, si souvent soulignées par les enseignants et les chercheurs, ne relèvent pas tant d'une difficulté à repérer certaines informations explicites dans les textes, mais bien d'une difficulté à élaborer des inférences (Cain, Oakhill et Elbro, 2003; Dewitz et Dewitz, 2003; Bourg, Bauer et van den Broek, 1997; Grasser, Singer et Trabasso, 1994; Yuill et Oakhill, 1991). » Or « A lumière des analyses qui ont montré que les enfants rendent les relations causales plus explicites en cours de lecture qu'en fin de lecture, il semble justifié de concevoir que le dialogue en cours de lecture favorise la complexification de l'expression des relations causales par l'enfant d'âge préscolaire. » (Makdissi & Boisclair, 2004). Les auteurs du rapport préconisent ainsi l'exercice de la lecture interactive pour accroître cette complexification et l'entraînement au maniement des expressions causales. Au sein des discussions à visée philosophique dans le cadre de notre échantillon l'expression des relations causales est prépondérante et l'on aurait intérêt à établir des comparatifs entre différentes situations pédagogiques d'entraînement à la production d'expression causales (voir notre chapitre n°4) dont la discussion à visée philosophique.

2. Le cas d'emploi ou d'usage du « on »

D'autre part, la fréquence d'utilisation du pronom « on », typiquement français, doit être aussi commenté. Il représente à lui seul de 20% à 34% des emplois pronominaux dans les

corpus considérés. Ce qui est remarquable c'est que cet emploi apparaît non pas à l'âge où la généralisation serait effective (voir III. B. 2. plus loin), mais dès 5 ans.

Exemple : Gs (écraser, cf. chapitre 1)

- eh ben écraser ça veut dire qu'on met un truc sur quelque chose
- et ouis on puis et puis c'est écrasé
- si on marche sur la fleur eh ben hum
- alors on l'a pas assez arrosé et moi
- si on regarde bien et
- que et où on va
- et où on marche par exemple
- si j'écrase on va pas écraser n'importe quoi si
- tout ce qu'on veut
- si on l'a arrosé pas assez

En regard de l'étude de cas que nous avons menée, auprès d'élèves de 6^{ème} (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002), où l'usage du *mauquer* pronominal « on » considéré à l'époque comme indicateur de « généralisation », n'évoluait pas en terme de fréquence après plusieurs mois de pratique, nous nous demandons s'il faut considérer cette caractéristique d'emploi dominant du « on » -indice de généralisation- comme 1) relevant du régime général de la discussion et non de la portée philosophique de celle-ci, ou comme 2) devant être reconsidérée en utilisant une échelle développementale en regard des évolutions effectivement constatée lors de l'étude du développement des discours argumentatifs (Golder, 1996). L'usage des « on » à 5 ans ou à 12 ans ne recouvre sans doute pas la même opération cognitive de généralisation. Car, on note aussi que l'usage du « on » sur deux corpus parmi les cinq de l'étude est à mettre en rapport avec celui du « je ». On aura donc intérêt à considérer davantage le système plurifonctionnel des pronoms (Auriac, accepté, en révision a/), entre eux (pluri-logie) que considérer trop hâtivement que l'usage du « on » est (ou non) emblématique de la pratique de ces discussions (voir plus loin, plurilogique). L'usage du « on » pourrait bien aussi, en ce qu'il est une marque plus caractéristique du genre de l'oral comparé à l'écrit aux âges de 9/10, 12/13, 15/16 et adultes (Jisa & Strömquist, 2002) avoir dans ces discussions à visée philosophique des emplois très caractérisés, au delà de l'idée de généralisation. Tout dépend en fait de la référence qui se cache derrière l'usage de ce pronom « on » dont on sait qu'avec l'âge qu'il sera supplanté progressivement à l'écrit par l'emploi de noms : « l'homme dans la rue, tout le monde, les gens, les écoliers » (Gayraud, 1999, cité par Jisa & Strömquist, 2002). On sait aussi que l'usage du « on » est plus fréquent dans sa modalité orale à 9/10 et 12/13 ans que lorsque les sujets ont 15/16 ans ou sont adultes (Jisa & Strömquist, 2002), preuve que le pronom « on » exerce un pivot particulier du processus cognitif à l'œuvre sous jacent à son usage chez les sujets les plus jeunes. L'intégration des pronominaux « on » pourrait même être une manière économique de traiter les sujets à l'écrit chez les jeunes scripteurs de CE2 (Auriac, accepté, en révision a/).

3. La négation

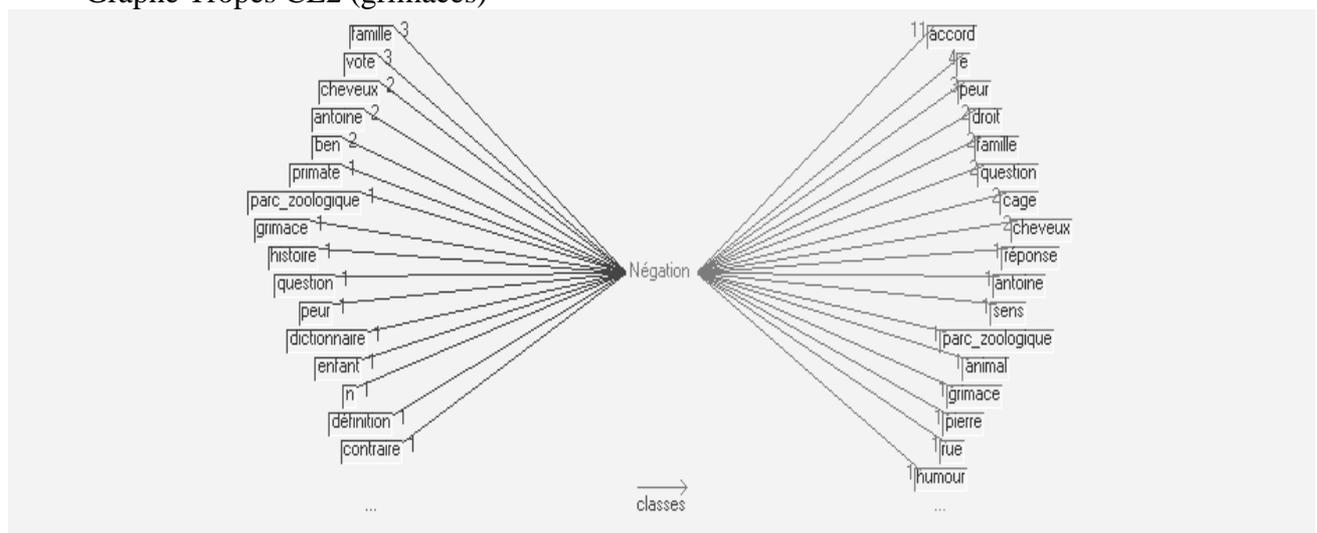
Le cas de la négation, dominant l'affirmation, est intéressant à traiter. Nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir dans les analyses de corpus effectuées ce fait. Si les marqueurs d'opposition (non mais) fréquemment rappelés comme caractéristiques de l'argumentation (Cadiot & Chevalier, 1979, Golder, 1992a/b, 1993a, voir Golder 1996b) sont effectivement présents dans les discussions philosophiques (voir Auriac-Peyronnet, 2002a), le statut de la

négation comme marqueur d'une opération cognitive importante –mise en contradiction de deux univers- est, à notre connaissance, rarement mis en avant par les chercheurs depuis les travaux de Gillieron (Gillieron, 1972¹⁶, voir récemment toutefois l'analyse de Sautot, 2006). En fait, l'extraction (par Tropes) des énoncés portant cette marque indique que la négation joue pourtant comme fréquente bascule dans le discours à au moins deux niveaux. La négation joue comme pivot pour marquer le désaccord (plan social) ou pour marquer l'opposition thématique (plan cognitif).

a) *La négation comme marquage de frontière thématique*

On remarquera que l'usage de la négation pour poser son désaccord semble, dans le cadre restreint de ces données, plus fréquent au CE2 (11 occurrences) qu'au CE1 (une seule occurrence). Mais, en fait dans l'ensemble des 5 corpus, la négation est généralement plutôt utilisée comme pivot thématique. Dans le graphe produit par tropes sur le corpus de CE2 (reproduit ci-dessous) on voit apparaître, que ce sont des contenus thématiques en contexte gauche -famille, vote, cheveux...etc.- qui sont reliés à d'autres contenus thématiques en contexte droit: peur, droit, famille, question, cage... etc.. Si on laisse de côté les 11 occurrences en lien avec le thème de l'« accord » (contexte droit), la négation oppose bien deux univers thématiques différenciés.

Graphe Tropes CE2 (grimaces)



Nous donnons des exemples tirés des corpus à chacun des âges (Gs, CE1 et CE2). On peut classer ces exemples selon l'univers auxquels ils réfèrent pour assurer la frontière thématique.

Il peut s'agir d'un marquage de frontière ancrée sur l'espace des relations sociales : la négation pose celui qui vient de parler dans un « extérieur » au thème général de la discussion. Pour exemple, dans la locution « on ne parle pas de ça », la négation fait retour à l'interlocuteur sur le fait qu'il se trompe de « monde interlocutoire ».

¹⁶ Nous n'avons cependant pas élaboré sur cette question une revue fouillée. Signalons, outre l'étude de Gillieron, C. (1972). Les recherches psychologiques et psycholinguistiques sur la négation. *Travaux du centre de Recherches sémiologiques*. Université de Neuchâtel, l'article de Miéville, D. (1992). Penser la négation : une introduction, *Argumentation*, 6(1) 1-6, ou celui d'Apothéloz, Brandt & Quiroz (1992). Champ et effet de la négation argumentative : contre-argumentation et mise en cause, *Argumentation*, 6(1),99-113.

Exemples (plan social) :

- On *ne* parle *pas* de ça
- qu'on *n'a pas* compris
- *non* moi j'ai entendu son idée
- tu trouves que c'est *pas* bien
- Moi je *ne* suis *pas* d'accord avec Brice
- je suis *pas* d'accord avec Antoine on *ne* peut *pas* se faire garder

Il peut s'agir d'un marquage de frontière que l'on qualifiera de cognitive, dans la mesure où c'est un décalage au sein même d'une extension de l'objet de discours (au sens de Grize) qui se produit. Il y a alors, par l'intermédiaire de la négation, création d'un deuxième thème en opposition (antonymie), ou seulement en décalage. Cette opération s'apparente donc à celle d'une génération d'idées ou de connaissances en rapport avec le thème traité, sans suivre une logique définitionnelle. Pour exemple, dans la locution « parce que dans la ville, il y a pas tout le temps de l'herbe y a du gravier y a la route » (coprus CE1), l'opération de créativité suit une logique de construction du *plausible*. Cette construction du plausible conduit à ce que Grize désigne comme la création de ces classes méréologiques, en référence à Liesniewski et Miéville (1987, cité par Grize, 1990, p.23). La production d'une classe méréologique ou collective (« penser à cheval, c'est penser à sa crinière, à ses sabots », Grize, 1990, p.23) dote la construction de l'objet de discours d'un contour « toujours particulier » et « d'un contenu spécifique » (Grize, 1990, p.22). Alors que la classe définitionnelle (le cheval est « un mammifère domestique, de l'ordre des ongulés, famille des équidés », Grize, 1990, p.23) n'appartient pas à la « logique naturelle ».

Exemples (plan cognitif) :

- parce que avec le vélo si quelqu'un l'écrase c'est *pas* bien de faire ça
- *Non*, parce qu'on peut *pas* choisir tout seul???
- Alors, elle choisit toute seule ou *pas* toute seule?
- Y'a *pas* que les mamans
- parce que dans la ville y a *pas* tout le temps de l'herbe y a du gravier y a la route
- *non* il a que de l'extérieur
- *pas* obligé parce que//
- je rajoute ils peuvent s'enfuir s'ils ne sont *pas* en cage ils peuvent détruire des choses des maisons
- on *ne* fait *pas* toujours
- le dictionnaire ça veut *pas* dire c'est comment ça s'écrit

Enfin, on peut trouver un marquage de frontière qui cumule le positionnement cognitif et l'ancrage social du désaccord. Les élèves qui produisent ce type de marquage introduisent dans un même tour la création d'une nouvelle thématique (axe cognitif) et l'ancrage social associée à celle-ci. Pour exemple, dans la locution « ou un extérieur du jardin oui non euh ch'sais pas » la prise en charge du dit « je sais pas » ne peut être dissociée de cette création de frontière. La proposition du nouveau thème « le jardin possède lui aussi un extérieur » qui faisait référence au fait que le jardin était seulement envisagé auparavant dans la discussion comme l'extérieur de la maison n'est pas directement assumée, mais seulement proposée comme probable. On est ici dans une figure de plausibilité (axe de la cognition) soumise à l'adéquation des pairs (axe social). On reste donc dans un espace de l'hypothétique. De même dans le tour « s'il y a plusieurs peurs, ils vont pas le marquer plusieurs fois » (coprus CE2), l'élève de CE2 soumet à invalidation l'hypothèse suggérée par le locuteur précédent. Il

englobe ainsi la création d'un contexte de réalité (dans les dictionnaires il n'y a qu'une indexation pour chaque mot) pour s'opposer à l'idée adverse.

Exemples cumulant cognitif et social

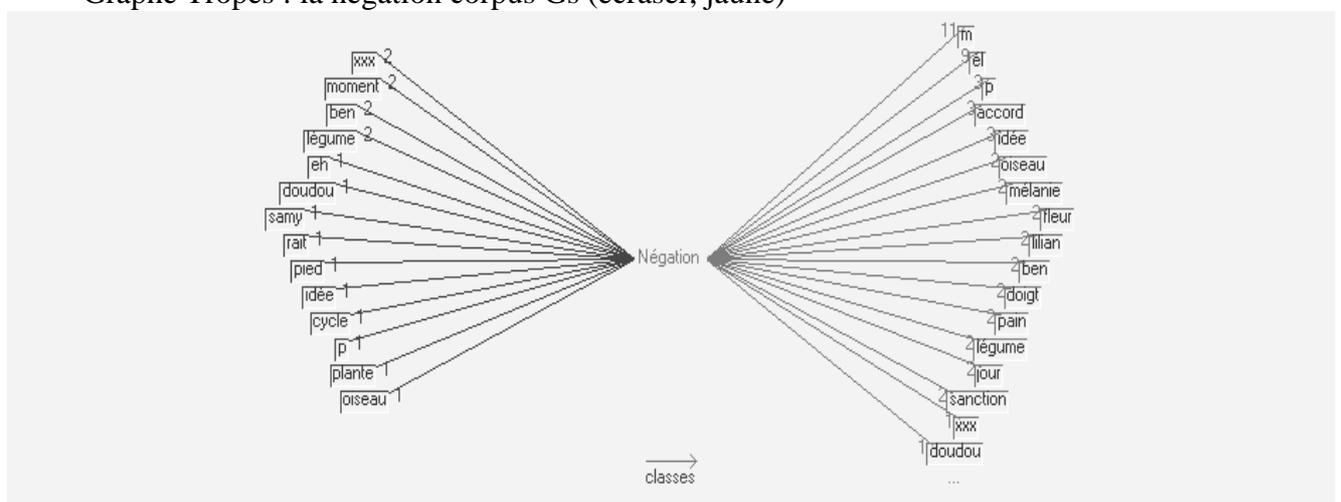
- ou un extérieur du jardin oui non euh ch'sais *pas*
- s'il y a plusieurs peurs ils vont *pas* le marquer plusieurs fois
- si une plus longue définition si y a besoin *non* une définition sur ce peur là et une autre sur ce peur là

Il serait sans aucun doute intéressant de mettre à jour à l'instar de l'analyse proposée par Sautot pour les interactions didactiques (Sautot, 2006) quel rôle jouent ces diverses négations au sein du déploiement dynamique et fonctionnel des discussions à visée philosophique. Si « l'antonymie (est) un puissant outil de construction de catégorisation » (Sautot, 2006, p. 252), il faut s'interroger à la fois sur le mode de découpage qu'opèrent les antonymies et sur les mondes auxquels elles s'appliquent (voir notre chapitre n°3). Il faut aussi s'interroger pour vérifier si ces antonymies sont, ou non, des outils linguistiques puissants qui pourraient alors devenir des indicateurs langagiers pour repérer le déploiement d'antonymies réelles et efficaces au sein des discussions à visée philosophique. Le linguistique serait là une voie d'exercice pour servir le développement du conceptuel (voir notre chapitre n°4).

b) La fonction dialogale : une spécificité du discours en maternelle ?

Dans les corpus de maternelle l'analyse par Tropes révèle que ce sont les acteurs qui sont repérés comme éléments les plus réguliers des contextes intervenant après des énoncés à valence négative. C'est alors la maîtresse (11 occurrences en contexte droit, codage *m* dans le graphe reproduit ci-après) ou bien le collectif d'élèves (5 occurrences en contexte droit, codage *éls* dans le graphe reproduit ci-après) qui sont désignés. La négation ouvre donc assez fréquemment sur l'opportunité d'une prise de parole davantage repérée par l'auteur du dire que par le contenu du discours produit (cf. marque *d'accord* étudiée plus haut). La négation produite initialement provoque ici un changement de tour, provoque l'acte réactif. En ce cas la négation s'illustre dans sa fonction dialogale. Nier sert à provoquer une réaction de l'auditoire avant de pouvoir produire du désaccord dans le discours.

Graphe Tropes : la négation corpus Gs (écraser, jaune)



Nous illustrons par les exemples où la maîtresse (codage M en gras) après le pivot marqué par la négation (contexte gauche) relance l'échange. En fait on dénombre 11 occurrences sur les 52 contextes repérés à gauche par Tropes dans l'ensemble du corpus. Ceci indique qu'environ 21% des contextes négatifs donnent l'occasion à la maîtresse de directement enchaîner le discours. La fonction dialogale des énoncés à valence négative doit être rapportée à ce pourcentage. Une fois sur 5 l'enseignante se saisit de l'énoncé négatif pour relancer l'échange.

Exemple d'une négation à portée dialogale : (corpus jaune, écraser)

- on peut *pas* écraser les tomates ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- eh ben eh ben si si eh ben si on écrase le pollen on peut avoir on peut *pas* on peut pas encore avoir ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- pour écraser les tomates//on peut pas aller en chercher ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- ch'sais plus ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- parce que sinon y grandit *pas* ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- et les fleurs eh ben ça va plus y pousser après ça pourrait on pourra y plus y prendre ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- eh on pourra *pas* le manger ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- *non* ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- *non* mais// ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**
- xxxben oui puisqu'il y est *pas* content xxx ⇒⇒⇒**enchaînement direct M:**

Concernant les réactions d'élèves, on trouve en revanche des formes non abouties en terme de discours. La réactivité se produit (des bruitages, des rires, des commentaires prononcés en aparté) mais qui restent inaudibles (pas de possibilité de développer après le non à cet âge). C'est ce qui nous conduit à proposer l'interprétation d'une fonction strictement dialogale, de provocation qui ne peut, lorsque ce sont de jeunes élèves, servir à produire un discours directement après. En revanche on peut avancer que la négation provoque bien de la réactivité.

La fonction dialogale du « non » devra sans aucun doute faire l'objet de recherches plus approfondies pour décider s'il elle relève d'une tendance développementale (absence du marquage de ce contexte « éls » dans les autres corpus, voir ci-dessus) ou si elle joue un rôle caractéristique dans ces discussions.

c) *Du dialogal au dialogique*

Dans la mesure où seul les corpus de Gs illustrent la fonction dialogale, on peut interpréter la disparition de cette fonction dialogale sur les corpus d'élèves plus âgés (CE1 et CE2) au profit d'une dialogie installée. A compter de ces âges (7-8 ans), les énoncés négatifs serviraient davantage le marquage d'une opposition plus strictement cognitive, la coopérativité dialogale (Golder, 1996a/d) se transférant peu à peu en des aptitudes intrapsychiques. Dit autrement la possibilité de profiter d'un discours marquant l'opposition pour réagir verbalement, compétence discursive portée essentiellement et régulièrement par la maîtresse en grande section de maternelle serait peu à peu intégrée, en jeu de rôle conversationnel (réactivité comportementale) dès la maternelle par les élèves eux-mêmes, puis développée au sein même de l'activité discursive plus tard. On tiendrait là une belle illustration du passage de la fonction inter- à la fonction intra- (Vygotski, 1934/). La discussion serait alors effectivement un espace construit par l'enseignante, puis par les élèves

lorsqu'ils sont plus grands, pour installer ce que François nomme « une différence de potentiel » (François, 1994) : « pour que dialoguer ait un sens, il faut qu'un médium commun, un espace discursif commun soit possible. Mais il faut aussi que les différences soient réelles, qu'il y ait différence de potentiel entre ceux qui communiquent, que cette différence ne soit pas qu'un accident dû à leur particularité » (François, 1994, 141). Vers 5 ans, la particularité s'impose justement puisque l'on parle de soi (on s'oppose) et c'est la maîtresse qui transforme cette particularité en opposition de vue discursive, si elle le peut. Après 7-8 ans, c'est l'élève qui détecte de mieux en mieux ce qui peut constituer un écart de vue entre ce qu'il dit et ce qu'il entend. Mais le régime impose bien cette levée explicite de désaccords potentiels.

Au delà de l'espace de nos propres données, il conviendrait de comparer les fréquences d'énoncés négatifs dans des pratiques de discussion plus neutres soit sans visée philosophique pour savoir si la négation de type cognitive est (ou non) réellement caractéristique de la discussion à visée philosophique. A notre connaissance aucun comparatif d'oraux scolaires n'a été travaillé en ce sens.

Ce relevé, portant sur le style d'ensemble –argumentatif- et mettant l'accent sur certains marquages en surface conduit à mettre en rapport les aspects dialogal et dialogique dans ces discussions. Nous reviendrons donc sur ces oppositions qui permettent de clarifier les choses.

C. Le passage de l'inter- à l'intra-

On doit à E. Roulet, la distinction entre ce que l'on nomme discours monologal vs dialogal, et discours monologique vs dialogique (Roulet & al., 1985). Ces critères, souvent laissés de côté au profit d'une sur utilisation de la notion de dialogisme en référence aux travaux de Batkhine (voir Roulet & al., 1985) nous semblent pourtant largement opératoires pour étudier les conduites langagières, d'un point de vue développemental (cf. Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002 par exemple). Comme le met bien en avant le modèle général du développement des discours argumentatifs (Golder, 1996a), la capacité d'insertion dans une coopérativité dialogale (jusque vers 6-7 ans, Golder, 1992 a/d) fait peu à peu place à la maîtrise effective d'une dialogie (vers 13-14 ans, pour l'écrit). Il ne fait plus guère de doute d'ailleurs que le passage des conduites orales (polygérées) aux conduites écrites (monogérées) profite de cette caractéristique dialogique, que l'on doit avant tout considérer comme cognitive (voir Auriac-Peyronnet, 2004a). Les travaux portant sur le conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981, Blaye, 1988) ont largement exploité ce fait où c'est l'occasion de l'enchaînement interlocutoire qui porte les transformations sociocognitives. Plus particulièrement, les travaux portant sur le nombre d'accords ou de désaccords (De Paolis & Mugny, 1985) permettant de davantage caractériser le type de médiation sémiotique à l'œuvre (Gilly, 1989, 1997) inspirent des pistes de travail intéressantes. Mais comment opérationnaliser (trouver des indicateurs fiables) entre processus dialogique (aspect cognitif de la conduite) et insertion dans une procédure dialogale (aspect social de la conduite) ? Est-ce qu'adopter le point de vue d'autrui conduit à être sous influence ou à profiter d'un écart de vue ?

1. La confusion entre polygestion et dialogie

Il nous semble que l'étude de l'accession progressive à la capacité à considérer cognitivement le point de vue d'autrui (dia-logie) est davantage étudiée par les psychologues dans les conduites monogérées à l'écrit (Coirier & al, 1990, 2000, 2002, Golder, 1996a/b, Gombert & al, 1993, Gombert, 1997, Coirier) : or ceci pose problème. L'étude du passage fonctionnel de l'oral à l'écrit est épineuse. On confond en permanence ce qui relève du dialogique et ce qui relève de la monogestion dans l'accession à l'écrit. L'âge des élèves concerné par ces études en production écrite en porte le sceau : c'est seulement auprès d'élèves âgés souvent de 10 ans (ou davantage) que les études mettent en évidence des résultats. Or cette confusion ici supposée entre dia-logie et contrainte de la situation monogérée de l'écrit n'est pas effective puisque les chercheurs en psychologie se répartissent justement généralement en deux classes : ceux qui étudient l'oral et ceux qui étudient l'écrit ! Les travaux de Golder (1992 à 1996), à cet égard, auguraient d'un pont possible qui n'a pas été réellement investi par d'autres. A notre connaissance peu de ponts sont alors établis entre des modèles de l'oral tels que ceux de Levelt (1989) ou Clark (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986, 1992, Clark, 1996/2002), ou E. Clark, Nelson sur les actes de langage enfantin (Bernicot, 1990) par exemple, et les modèles d'études des écrits tels que ceux d'Hayes & Flower (1980) ou de Bereiter & Scardamalia (1987), par exemple (voir Alamargot & Chanquoy, 2001, pour une revue des modélisations concernant la production écrite). Il nous semble qu'il y a là un espace mal abordé, et trop souvent sous l'angle de la différence (Grabowki, 1996, Jisa, & Strömqvist, 2002, Bonin, 2003), sauf dans des tentatives d'ordre plutôt didactique (Boré, 2003 par exemple), alors que l'idée d'un continuum est peut-être à envisager (Fayol, 1997). Il est clair que les ponts entre oral et écrit, s'il sont le fait quotidien des enseignants et des élèves comme ils font la préoccupation des chercheurs en didactique du français par exemple (Nonnon, 1999, Halté, 2005, Schneuwly, & Dolz, 1999), sont moins le fait coutumier des recherches en psychologie, fussent-elles conduites d'un point de vue pragmatique, à l'exception des études récentes dans le champ des sciences du langage par Jisa et Stömqvist (2002, cf. plus haut) et des travaux de Stein (Stein & Bernas, 1999) qui s'approchent de nos préoccupations.

2. Le système pronominal comme exemple

Nous rapprocherons les données (analyse Tropes) que nous avons présentées concernant le système pronominal (nous reproduisons les données déjà portées plus haut ci-dessous pour faciliter la lecture) d'une étude que nous avons menée à l'écrit pour mettre en valeur l'intérêt qu'il y aurait à scientifiquement coordonner, de notre point de vue, les deux champs oral et écrit. Le système pronominal, comme l'a bien montré Ghiglione (Ghiglione & Trognon, 1993), permet largement de détecter la présence ou non de styles argumentatifs associés. Sur la base de ces données issues de l'écrit nous avons pu explorer les liens fonctionnels entre l'utilisation des pronoms « je », « tu », « il », et « on » dans des écrits argumentatifs contraints de CE2 Auriac, accepté en révision a/). Or la distribution de l'usage de ces pronoms varie significativement avec le thème d'écriture, selon qu'il porte ou non une intention (forte vs neutre vs faible) de conflit cognitif (distance de vue avec les parents provoquée expérimentalement) avec le destinataire. Si l'on accepte de rapprocher ces résultats avec les

tendances issues des données à l'oral (ci-dessous) ou peut envisager d'aménager un comparatif oral-écrit de ces tendances, ne fut-ce qu'en principes.

Rappel de l'usage des marques des pronoms (analyse comparative Tropes)

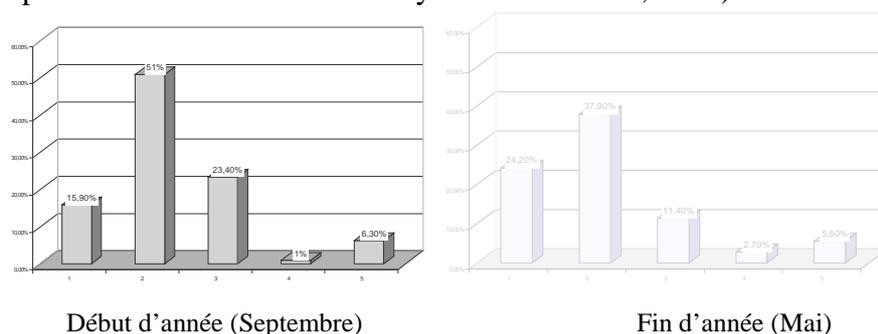
Corpus de Grande Section maternelle		Corpus CE1		Corpus CE2	
Le système pronominal: pourcentage de fréquence					
Écraser		Écraser		Choisir	
Intérieur		Intérieur		Grimaces	
"Je" 17.6%	"Je" 34.4%	"Je" 21.2%	"Je" 11.9%	"Je" 26.8%	
"Tu" 21.4%	"Tu" 15.3%	"Tu" 15.5%	"Tu" 7.0%	"Tu" 8.7%	
"Nous" 8.0%	"Vous" 3.2%	"Nous" 3.5%	"Nous" 6.0%	"Nous" 4.0%	
"On" 34.2%	"On" 23.4%	"On" 32.3%	"Ils" 14.1%	"Ils" 8.3%	
			"On" 26.7%	"On" 19.6% *	

Relativement à ces données, l'usage des pronoms à l'oral est marqué dès le jeune âge par la variété (quatre marques utilisées dès 5 ans) comme par la diversification progressive (cinq marques à partir du CE1 dans ce corpus). Le régime dominant du « on » (plus haut), que l'on pourrait considérer comme la marque caractéristique du genre de la « discussion argumentative à visée philosophique » doit alors être réinterprété dans cet espace d'usage du système des pronoms. Qu'est-ce qui fait exactement système ici ? On appelle système la cohérence des appuis entre chacun des pronominaux (je, Tu, Il, On) au sein d'un espace plurilogique (voir plus loin) en terme de co-variation de fréquence (Auriac, accepté, en révision a/). On remarquera que l'usage du « je », dans deux corpus oraux sur les cinq, entre en compétition en taux d'usage avec le « on ». Cet effet de compétition de fréquence entre les usages du « je » et du « on » était effectivement aussi détecté dans les écrits d'élèves de CE2 (Auriac, accepté en révision a/). Si on touche là aux limites d'une utilisation trop simpliste du logiciel Tropes (cf. notre présentation), on voit aussi l'avantage qu'il y aurait à conduire de manière systématique des études sur les emplois concomitants ou décalés (entendu sur un axe développemental) des pronoms dans les discours oraux et écrits des élèves dès le primaire (voir étude de Caillier –ci-après- et l'opération en projet : Auriac, Chanquoy et Favart, 2008, en fin de chapitre).

Car paradoxalement, si dans les corpus oraux de jeunes élèves (GS à CE1) le « on » domine, rien ne distingue la répartition de l'ancrage pronominal dans les discussions naturelles –début d'année- ou expertes -fin de l'année de pratique philosophique- telles que nous les avons aussi étudiées avec des élèves de 11 ans (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002). Nous reproduisons les données de l'époque ci-dessous.

Ego-centrisme	Décentration altruiste	Décentration intégrative	Généralisation	Extrapolation
L'auteur déclarant constitue sa propre source et cible.	Le discours s'appuie sur les propos d'un autre qui est reconnu.	Le groupe est ciblé comme référent au lieu du « je ».	Les propos du groupe servent de référence.	Des propos extérieurs ou un consensus social sont pris comme référence.
Je	Tu	Nous/Vous	On (collectif)	On (vérité générale)
« Moi je vais chez ma grand mère des fois... »	« C'est pour revenir sur ce qu'a dit Marc »	« qu'est-ce que vous en pensez »	« tout à l'heure on avait dit que... »	« il paraît qu' il y a différentes sortes de bons élèves... »

Légende : Catégorisation pour analyser les discussions sur le plan de la portée « sociale » (reproduit et traduit de Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002)



Légende : Les histogrammes présentent dans l'ordre : 1) Je, 2) tu, 3) nous/vous, 4) on (coll.), 5) on (Gen)

Le taux d'emploi, dans ces discours oraux, étudiés comparativement entre septembre (discours naturel) et mai (discours expert), donne la part belle à l'emploi du « tu », et ne réserve au « on » qu'une place très minimale. Il y a là contradiction avec les tendances des données orales présentées plus haut. Or, nous avions à l'époque fait l'hypothèse que le « on » était un indice de marquage de la généralisation et serait davantage le fait des discours experts (fin d'année). Il nous semblait que cette tension vers ce que les philosophes nomment la « généralisation » (la Mit-Sein de Maisonneuve, 1952/2002), les psychologues sociaux le régime de « on-vérité », les linguistes l'usage de « l'indéfini » pouvait ressortir comme caractéristique de visée philosophique de la conduite de ces discussions. Il n'en est rien (cf. Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002). Pourtant c'est la raison pour laquelle nous avons distingué les emplois du « on » à valeur collective (proche d'une référence au « nous »), des usages d'un « on » plus générique (extérieur à la communauté des interlocuteurs). On évoquera ici comme hypothèse centrale la différence d'âge des élèves concernées GS à CE2 pour la première étude (ci-dessous) et 6^{ème} pour la seconde (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002, rapportée ici). Il paraît évident qu'il convient d'affiner, à chacun des âges, les contextes d'emploi particularisés du « on », pour éviter d'en faire une clef de lecture quasi-sociologique, comme c'est parfois le cas. Les travaux de Bauthier ont pu conduire à conforter l'interprétation d'un déterminisme social dans l'usage de l'indéfini (« on ») ou de l'implication (« je ») qui consiste à considérer les emplois du « je » comme des formes d'implication excessive ou affective des élèves. Nous restons assez réservés sur cette idée, en l'absence de recherches plus fouillées ou détaillées sur la question. Si le comptage automatisé (cf. l'utilisation que nous faisons nous mêmes ici de Tropes) parce qu'il sert une comparaison exploratoire dégage des pistes, en revanche l'assignation directe d'un effet de sens à un marquage sociologique (caricaturant du type l'usage du « je » au collège prouve une inadéquation) nous paraît dangereux. Si nos travaux ne nous ont pas donné l'occasion, pour l'heure, d'entamer des études poussées sur cette question, nous pouvons cependant avancer de manière théorique, que l'un des freins à l'identification des fonctions cognitives de l'oral scolaire (voir plus bas) en lien avec l'activité de production écrite tient parfois à un manque de repères fiables sur ces questions de liens entre traces énonciatives, schéma et effet de sens des marqueurs (Caron, 1988b), et opérations cognitives sous jacentes à l'oral (voir chapitre 4). Les travaux déjà cités de Jisa autour de l'emploi pronominal du « on » en contexte de

production orale ou écrite (Jisa & Strömquist, 2002, Jisa & Viguié, 2005) augurent en revanche de l'édification d'un cadre théorique renouvelé à considérer.

3. Le pluri- et non le dia-

Il nous semble que l'oral déploie, pratiquement par voix interposées des interlocuteurs (20 à 30 dans une classe) bien davantage que l'écrit un espace que nous avons nommé plurilogique (Auriac & Daniel, 2002). Chez Bakhtine, c'est le concept de dialogie qui permet d'expliquer la pluralité des voix des textes qui font référence pour l'individu. Pour nous, l'espace de l'oral est nécessairement moins fixé/figé que celui des textes qui font référence, puisque ce ne sont que des voix qui déterminent au pas à pas ce qui peut se constituer logiquement dans l'espace éphémère de l'inter-. La logique est plurielle parce qu'elle est justement imprévisible, capricieuse : et on sait bien que n'importe qui peut à l'occasion dire n'importe quoi ! Comment donc concilier cet espace pluriel, distribué non pas sur l'axe du double (dia- je/tu), mais sur celui du possible « il » qui a un avis encore différent (pluri- je/tu/il) et qui sera alors pris en charge au nom d'une variété de possible (pluri- on/nous/vous) lorsque l'on étudie le discours ?

4. Les paramètres de l'interaction sociale

A notre connaissance il n'y a que dans les travaux de l'équipe de Bronckart (Bronckart & al., 1985) que les chercheurs se sont risqués à faire la jonction systématique entre des modèles linguistiques de type énonciatif (Benvéniste, 1966, Culioli, 1990, 2002), étudiant les emplois au sein de la langue considérée comme système –les pronominaux par exemple-, et la qualification globale des discours –oraux comme écrits- en se centrant sur les sujets psychologiques –locuteur/scripteur-. Cette jonction est assurée en faisant appel à la notion de paramètres de l'*interaction sociale*. Les travaux qui ensuite reprennent ces acquis ratent, selon nous, quelque peu l'opportunité d'accroître davantage encore les connaissances sur le système d'emploi des différents marqueurs (cf. Caron, 1979, 1983, 1984, 1987a/b/c, 1988a/b, 1989). En fait le problème majeur semble davantage méthodologique que théorique : il provient, selon nous du « grand écart » à résoudre –problème épineux s'il en est ! (voir notre chapitre 4)- entre macrostructure d'ensemble d'un discours et microstructure dégagée au niveau du marquage de surface des traces énonciatives. Pourtant des travaux déjà anciens ont déjà cherché à sérier ces phénomènes de « discours rapporté » et dégager les modalités d'organisation fonctionnelle des désignations provenant « des déterminations sociales » qui s'intègrent à « la structure linguistique » (Ebel & Fiala, 1981). Dans ce travail assez ancien d'Ebel et Fiala, on voit comme une métaphore possible de ce qui nous occupe. Les auteurs présentent dans le cadre d'un modèle hérité et de la conception énonciative de Benvéniste et de la conception dialogique de Bakhtine la mise à plat du réseau argumentatif qui a pu se tisser entre différentes lettres adressées à un journal populaire à grand tirage. Les dix lettres analysées « forment une chaîne ou plus exactement, un réseau de discours qui se répondent. En effet, toutes ces lettres, sauf la première, comportent un renvoi implicite ou une référence explicite à un autre » (Ebel & Fiala, 1981, p. 60). Or ce qui nous intéresse c'est la manière dont finalement les auteurs s'appuient sur le rôle joué par les marques de reprises anaphoriques où, pour exemples, « le « nous » fonctionne comme une anaphore de « ouvriers étrangers », où à propos du « on » (« on sait bien que si on n'est au chômage on nous

expulsera ») (...) on voit qu'une même marque peut renvoyer à plusieurs catégories », où encore « « je » apparaît cinq fois dans le voisinage « ouvrier étranger », six fois dans le voisinage « étranger ». » (Ebel & Fiala, 1981, pp.69-71). Les auteurs de commenter, à propos de ce dernier emploi : « fondée sur les deux marques énonciatives « je » et « nous », l'argumentation oscille ainsi entre deux pôles désignés l'un par « ouvrier/travailleur étranger », l'autre par « pays/ressortissant étranger ». » (Ebel & Fiala, 1981, p. 71). Ce qui est ici décrit et analysé sur la base de la structure fonctionnelle des marques de la personne montre en quoi le réseau argumentatif ne fonctionne jamais sur une seule opposition cognitive (par exemple : « oui » vs « non »), mais sur une rhétorique (sauvegarde de face), sur une grammaire assumée (soumission aux normes de la langue de tout le monde), correspondant au renvoi perpétuel des multiples voies impliquées. De lettres multiples qui fonctionnent en réseau aux discussions pratiquées et enchaînées d'une semaine à l'autre en classe, il y a comme un écho parfait. Tout le problème méthodologique en revanche entre marques énonciatives (les marques de la personne par exemple) et désignation (les références enchaînées sur de multiples voix) reste intact (voir notre chapitre n°4). Mais il est quasi certain que c'est bien à partir d'un repérage effectif et portant sur les discussions antérieures effectuées par les élèves en classe que l'on pourrait sérier, à chacun des âges des élèves (de 5 ans à 17 ans) la capacité à organiser dans la langue cette « structure de l'interaction sociale » interaction sociale qui est fondamentalement polylogale.

5. Polylogal et plurilogie

Nous proposons de définir le polylogal (polygestion des voies effectivement entendues) en référence à l'oral. L'oral n'est pas seulement dialogal, mais réellement polylogal. Si le tour de parole peut servir d'unité de base à l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, Traverso, 1999) dans certains cas, l'analyse des actes de langage distribués en conversation oblige à passer le cap du dialogal. Bouchard (1998) parle à dessein de polylogue praxéologique lorsqu'il étudie les discours en classe qui sont fortement distribués. Schubaueur-Leoni (1988, 1994, 1997) de même, étudie cette distribution de la parole dans l'espace classe où certains élèves représentent des appuis pour les enseignants pour ne point rompre le contrat didactique. Or, au plan intrapsychique, on peut avancer que le plurilogique se surajoute donc (de la même manière que le dialogique) au polylogal et ne saurait être confondu. Seul le régime polylogal provient des caractéristiques ou paramètres de l'interaction sociale (Bronckart & al., 1985) représentant cette facette de l'inter-. En revanche, le plurilogique définit les limites possibles des mondes cognitifs qui se créent lors de toute interaction langagière chez un même individu au plan intrapsychique. La discussion, à plusieurs interlocuteurs crée un espace d'interlocution (Brassac & Trognon, 1992) qui permet, en tant que monde symbolique détaché des phénomènes strictement sociaux (un, deux, trois, quatre ou vingt interlocuteurs) d'être le lieu d'inscription d'idées différentes (ou non : dialogue de sourds) éventuellement divergentes (logique plurielle). C'est alors la divergence d'opinions qui définit théoriquement le plurilogique, non le nombre de participants. C'est alors bien la négation, dialogale « je ne suis pas d'accord », ou cognitive « un chat c'est pas pareil qu'un chien » (voir plus haut) qui trace des frontières (au sens Culiolien, 1990) entre ces différents mondes cognitifs. Ces frontières structurent l'espace cognitif. Le polylogal est

illimité là où le plurilogique est nécessairement limité par les capacités des sujets (mémoire de travail). Ce traçage de frontière crée l'alternative, la génération d'autres voies, enfin permet l'hypothétique. La frontière n'implique pas le contre. Au contraire, elle conduit à l'émergence du doute.

Cette plurilogie peut alors prendre différentes formes : celle du débat, sorte de caricature où le pluriel s'opposerait de manière stricte (conflit), et celle la discussion où le pluriel des voix permet au contraire de nuancer, d'organiser un propos collectif sans nécessairement s'opposer (logique de l'examen, voir plus bas).

6. Logique plurielle et modalité de doute

Peut-on douter seul ? Sans doute... que non. Mais peut-on douter à deux ? Sans doute que non... non plus. C'est certainement dans l'espace du polylogal –espace social inter- et du plurilogique -espace cognitif intra-, qu'il faut selon nous interpréter correctement la présence de traces de doutes présentes au sein des discussions à visée philosophique. Pourquoi ? Parce que le doute est une stratégie essentielle pour servir l'examen d'un dossier. En revanche le doute est une figure quasi impossible dans un débat : c'est souvent la certitude de chacun des opposants qui oriente le jeu de langage et donc bloque la créativité. Ne pas savoir, douter sont des stratégies peu recommandées en milieu scolaire. L'attitude de doute serait pourtant une des attitudes importantes pour accéder à une pensée critique qui rentrerait comme une forme de prédisposition en terme d'ouverture d'esprit (Facione, Giancarlo, Facione, 1995, Facione, Facione, Giancarlo, 2000, Facione, 2007, Facione & Facione, 2007, et voir plus loin la présentation du projet Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, soumis, 2007). A l'habitude pourtant et effectivement les savoirs sont tendus vers la vérité, même provisoire, et le doute est plutôt négativement perçu par l'élève, comme par le professeur. Mieux vaut savoir à l'école. L'analyse comparée de corpus acquis au collège nous a permis de constater cette tendance à rechercher le juste, le vrai auprès de l'enseignant (Auriac, 2004f, 2007a). Pour discuter en revanche, il vaut mieux ne pas savoir et se renseigner auprès des autres. Est-ce possible en classe ?

Les constantes extraites des données de l'étude comparative entre les cinq corpus présentées plus haut font apparaître dans les exemples extraits de l'analyse logistique de Tropes que c'est davantage l'adulte qui porte ces doutes dans les discussions à visée philosophiques. Mais... parfois certains élèves aussi.

Exemple :

GS :

- Elève : je pourrais *peut-être*
- Enseignant : ou *peut-être* P pourra poser une question
- Elève : parce que si on xxxx les pieds tout petits eh ben on va *peut-être* pas voir
- Enseignant : et pourquoi elle a mangé pas beaucoup c'est *peut-être*
- Enseignant : toi tu penses que les sauterelles elles piquent pas forcément elles sont *peut-être* gentilles rires M:
- Enseignant : Il a *peut-être* une idée
- Enseignant : On va *peut-être* demander aussi à (nom de l'élève) ce qu'elle en pense.

CE2 :

- Enseignant : alors *peut-être* ça Qu'est-ce qui en fait des grimaces
- Elève : une autre raison il en a trop il a plus envie il en a assez *peut-être* il croit que ça ne sent pas bon c'est un vieux zoo *peut-être* il a vu un serpent échappé

- Elève : le vote ne nous donne pas la réponse *peut être peut-être* par exemple tout le monde a pris la phrases n°2

C'est le marqueur linguistique *peut-être* (voir chapitre n°4) qui est ici emblématique de la figure du doute. On le voit sur ces exemples, on peut laisser planer le doute indifféremment dans l'espace du social (il a *peut-être* –ou pas- envie de parler) ou comme élément cognitif (les sauterelles sont *peut-être* gentilles – ou pas). C'est en fait le régime général du doute... qui s'installe. Il a *peut-être* raison a autant d'importance que c'est *peut-être* un chat ou un chien. C'est en ce sens que la discussion d'ailleurs ne peut s'interpréter correctement qu'en considérant « la double dimension sociocognitive de l'interlocution » (...) La discussion accompli à la fois des « évènements cognitifs et des rapports sociaux » (Trognon, 1999, p.78, voir plus bas, cf. Lipman dans sa conception d'une communauté de recherche associé à l'heuristique cognitive, voir notre chapitre n°1).

L'analyse de production de questions effectuée par des élèves rôdées ou non à la discussion à visée philosophique (Auriac, 2006d) indique que les positionnements cognitifs ne sont pas tous égaux quant à l'émergence possible du doute et de l'examen pluriel d'alternatives. Après la lecture d'un conte « la poupée » (Contes d'Audrey-Anne, cf. Daniel, 2003), les élèves proposaient leur questionnement. Le positionnement de Lucas en « je sais » s'oppose à celui de Théo en « je ne sais pas » (Auriac & Maufrais, 2006) à propos de l'histoire où l'amie d'Audrey-Anne ne lui prête pas sa corde à sauter.

Exemples :

Lucas : « un garçon c'est un garçon et une fille reste une fille ».

Théo : « *si* elle lui *aurait* prêté sa corde à sauter *est-ce* qu'elle lui *aurait* tiré les cheveux ? ».

Lucas n'a pas de doute et ne produit pas de questionnement. La certitude bloque la génération d'alternative. Pourtant l'alternative est bien présente : un garçon n'est pas une fille.

Pour Théo, le doute organise le questionnement. Le conditionnel (*si...aurait*) trace les contours de l'alternative produite (ici dans l'espace de l'imaginé, mais surtout du probable dans le quotidien) qui cadre la production du questionnement. La négative l'emporte donc sur le fait présenté dans l'histoire lue en support : *peut-être* que l'on ne tire pas les cheveux dans tous les cas ? Le questionnement est réel.

Douter n'est donc pas une question d'âge, c'est un procédé cognitif qui met simplement en présence deux univers en aménageant un comparatif de type alternatif. Il n'y a pas de « bonne » réponse, seulement une bascule possible qui permet justement de créer le raisonnement de type conditionnel : si... alors.

7. Logique plurielle, modalité de doute et capacité au jugement

Nous avons, lors d'une analyse de cas avec des élèves plus âgés (6^{ème}, 11-12 ans, Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002) intégré la modalité du doute à la catégorie générale du jugement. En fait, les énoncés étaient triés dans la catégorie jugement s'ils comportaient des traces explicites de modalisations de type axiologiques (dont le doute). Nous reproduisons la grille d'analyse de discours produite à l'époque de cette étude.

Appropriation	Transformation	Création	Raisonnement	Jugement
Récit rattaché Reformulation Expérience Rappel de thématique	Exemplification Reformulation différentielle Extension de thématique	Thématique connexe Extrapolation Nouvelle exploration Idée originale	Re-contextualisation Association Critique Connexion idées Argumentation Contre-pied Réflexion	Vérification Recherche de preuve Critères de validité Positionnement Critériologie Doute
Exemples et marqueurs associés				
« ben moi par exemple ça m'est arrivé la même chose » « Moi je fais des grimaces comme ça » « je vais en vacances chez ma mémé des fois » « sur le tableau je vois une fleur »	« Ben comme exemple moi j'aurai » « ben communiquer c'est parler de près et puis de loin » « ce qu'il veut dire c'est... » « la fleur elle est rouge et bleu »	« ben y a pas que le langage pour se nourrir aussi c'est différent » « ben les filles aussi » « moi en plus des animaux je me demande aussi pour les fleurs » « moi il me vient une idée, c'est par exemple »	« ben oui mais si on te tire les cheveux après t'es pas content » « je ne sais pas » « oui mais ça c'est des méchancetés » « ben c'est quand tu pleures que tu vois que c'est une méchanceté »	« ben c'est pas forcément vrai, ça dépend » « là, dans ce cas, c'est vrai » « je suis pas d'accord c'est pas ça communiquer » « mais en plus parler c'est se comprendre » « non, tout le monde peut faire ça » « moi je pense que c'est mieux d'aller seul au cinéma » « C'est pas la même chose je trouve » « il y a des petites et des grandes bêtises » « c'est pareil pour les adultes »

Extrait et traduit de Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002

En exploitant cette grille, on a pu mettre en évidence que l'enseignant ainsi que certains élèves recourent dès le début de l'année à une stratégie de mise en doute de leurs propos comme de ceux d'autrui. Cette stratégie se transfère peu à peu aux discours tenus par d'autres élèves en fin d'année, tandis que l'enseignant maintient quant à lui cette stratégie tout au long de l'année au même taux. Nous concluons que l'exercice ou l'entraînement à travers des discussions hebdomadaires à l'examen pluriel des idées des autres conduit les élèves à adopter un style argumentatif où la mise en doute devient une modalité dominante quant à l'accès au jugement. Nous laissons là de côté le lien entre l'édification de ce que l'on peut nommer jugement et l'idée de moralité (voir notre chapitre n°3).

Pour conclure sur ce volet on a pu décider que la discussion à visée philosophique appartient bien au genre argumentatif. C'est le cas lorsque l'argumentatif se définit par l'ouverture psychique d'un espace plurilogique dans lesquels les modalités conditionnelles, causales et de doute participent à l'examen raisonné d'un thème, et ce indépendamment de la spécificité du thème. Le discours, pris alors en charge à titre individuel grâce au « je » opère le passage à l'intra- mais dans un procédé de repérage concomitant qui ne peut que s'ancrer sur l'utilisation d'un procédé économique de généralisation qui passe dès le jeune âge par l'emploi du « on » ou sur la mise en commun sociale du « nous ». C'est l'exercice de la mise en perspective enchaînée des positions d'autrui (alter) qui institue le dit individuel (intra). Dans cet espace, c'est sans doute la négation, comme figure de rupture, qu'elle soit dialogale

ou dialogique, qui opère l'ouverture vers ce que l'on pourrait nommer la limite du déjà dit. Nous n'avons pour notre part, pas suffisamment travaillé le repérage des enchaînements interlocutoires qui favoriseraient l'émergence de ces négations porteuses d'ouverture sur des mondes cognitifs divergents. La discussion, sous ces conditions (plurilogie, cause, doute, négation) augure d'un passage dans les enchaînements interlocutoires qu'elle constitue et qui la constituent de passages vers des mondes impensés. Discuter c'est alors créer du nouveau, condition repérée il y a fort longtemps par Piaget comme le mécanisme central de l'apprentissage. Discuter, est-ce donc bien apprendre ?

III. LA DISCUSSION : CREUSET ET IMPACTS

Une fois posé le genre d'appartenance de la discussion à visée philosophique aux discours de type argumentatif, (doute, raisonnements causaux, plurilogie, etc.) la deuxième caractéristique de la discussion ressort du contexte oral de sa production. La discussion à visée philosophique appartient au genre oral. A-t-on intérêt, au delà de l'évidence théorique rappelée plus haut, à tenter de mieux spécifier cet oral particulier ou à rapprocher oral et écrit ?

Cette interrogation prend ici deux sens. Le premier, théorique, se donne comme objectif de vérifier si l'on a bien raison de penser au plan de la validité scientifique l'articulation des deux facettes oral et écrit. La deuxième, méthodologique, concerne la perspective critique que nous conduirons à propos de nos propres travaux, car l'écrit a été investi en utilisant des tests un peu trop normatifs en regard de la définition de l'argumentatif comme espace plurilogique telle que nous l'avons rapportée plus haut dans cette présentation (doute, raisonnements causaux, négation, etc.).

A. L'enchaînement interlocutoire

La caractérisation des oraux est, au sens de la pragmatique, une voie de recherche intéressante. Elle permet de valider et de faire évoluer le cadre théorique, maintenant établi depuis une quinzaine d'année sur les soubassements conversationnels de la cognition humaine (Trognon, 1991, 1995, 1999). Imprévisibilité et constructibilité sont les deux clefs de progression qui permettent dans le monde d'interlocution produit par la discussion de passer d'un état d'impensé à un état de pensé (condition majorante). Si la constructibilité peut s'installer en quasi mécanisme de survie dialogale lorsque deux interlocuteurs se parlent (sans quoi la discussion tournerait vite court) elle est moins évidente lorsque l'on multiplie le nombre d'interlocuteurs. On peut plus facilement feindre l'intercompréhension et lancer à la volée quelques idées parmi celles des autres. En revanche le principe d'imprévisibilité n'est pas touché par le nombre de participants. Discuter c'est toujours se confronter à la surprise de la réaction cognitive, sociale et affective de l'autre.

1. Comment exerce-t-on le plurilogique ?

Le recours au procédé de généralisation, la nécessité d'introduire du doute ne peuvent en fait qu'être la résultante du maniement d'une diversité. Seul, l'humain ne peut quasiment rien fonder (voir chapitre n° 3). Il est dépendant, en permanence, des aléas plus ou moins

contraignants imposés par les retours sur le dit effectués par autrui, et/ou de la nécessité d'intégrer ce que dit autrui à son propre cheminement. Et c'est cela le discours ordinaire ! Or, il ne faut pas tracer un portrait trop simpliste de l'ordinaire de la parole... malgré les apparences. Des expressions telles que « *pas très beau, plutôt joli* » ou « elle est *plutôt morne* » comportent des opérations de rectification qui manifestent assurément une caractéristique importante de ce que c'est que « penser avec les mots » (François, 1994, p.101, nous soulignons).

Il est assez intéressant de voir poindre actuellement les locutions d'oral réflexif comme d'écrit réflexif (Chabanne & Bucheton, 2002). Ce serait le concept de réflexion qui ferait aujourd'hui figure de pont entre l'oral et l'écrit. Les genres (oral et écrit) ne s'opposent plus, même s'ils continuent à délimiter des communautés de chercheurs (cf. plus haut). Si l'on déplace la problématique en ce sens, à quelles conditions l'humain réfléchit-il ?

D'un côté, François indique : « Il me semble que, comme le philosophe, celui qui discute dans le monde quotidien reste soumis à la tension, à la contradiction qu'il y a entre les différentes appartenances, les différentes façons de signifier d'un mot [...] Le moment de l'unité du signifié ne peut pas être séparé de la diversité des notions, des pratiques sociales et discursives, des mondes où ces objets sont donnés, comme des conceptualisations opposées. Nous n'avons pas affaire à des essences mais à un nombre indéfini de « façons de montrer » qui convergent ou s'opposent » (François, 1994, pp.108 et 109). D'un autre côté, on voit apparaître de façon très récurrente le problème des connaissances comme base incontournable des capacités à raisonner. Et c'est un fait : il faut bien sans doute posséder un minimum de savoir pour les hiérarchiser, les trier, inférer la connaissance la plus adéquate au thème à traiter, etc. Car d'un point de vue adulte, tout est très unifié. Et, le bon élève est souvent aussi celui qui possède l'arsenal complet : connaissances, structures de raisonnement, compétences linguistiques. En ce cas (Auriac & Favart, 2007), à part démontrer que les bons élèves sont meilleurs que les faibles, fautes de connaissances ou de compétences linguistiques, on avance guère ! Quelle est alors la place des compétences pragmatiques dans le chaînage qui unit raisonner et argumenter ?

Nous conviendrons, théoriquement dans la continuité de François, que la raison doit être secondaire et non essentielle à une possibilité de discours, et « (...) ce n'est pas une « destruction de la raison » de reconnaître son aspect secondaire, de ré-flexion d'un déjà-là » (François, 1994, p.162). Considérer la raison comme seconde inverse alors le processus habituel de mise en perspective du progrès chez l'élève. L'ordinaire se hisse à la hauteur de l'excellence. Et c'est alors par l'exercice ordinaire de la discussion que l'on peut progresser. N'est-ce pas le point de vue de la pragmatique ?

2. Un point de vue particulier sur la pragmatique

Champ récent s'il en est la pragmatique couvre un domaine très large. Nous reviendrons sur la définition générale donnée dans notre chapitre n°1 (Bernicot & Trognon, 2002), pour indiquer qu'il existe, selon nous, au moins deux manières d'aborder l'usage du langage. Nous distinguerons (sans les opposer) les visions de François (2005) et celles de Bernicot (Bernicot, 2005, Bernicot, Laval, Bareau, Lacroix, 2005) à travers la centration plus ou moins explicite de leurs travaux respectifs qui concernent pour chacun le langage enfantin. Pour le premier

c'est la mise en mot qui constitue l'objet de recherche et de centration : les notions alors de dialogisme, d'atmosphère, de « réussite discursive », de continuité et de mouvements discursifs ... prennent sens pour définir disons les « stratégies discursives » des enfants. Pour la seconde, la définition des actes de langage et leur nécessaire caractérisation conduit à repérer les moments (axe développemental) où les « capacités » pragmatiques de niveaux différents opèrent. Il nous semble que ces choix d'étude orientent vers une théorisation légèrement différente.

L'un et l'autre partent bien de l'idée que le sens est dans un ailleurs de l'énoncé, un absent, un implicite (François & al., 1984) etc., tout auditeur étant conduit à s'en sortir avec ces interprétations multiples du langage. Toutefois on opposera une vision élitiste pour l'une à plus ordinaire pour l'autre. L'usage qui est fait des notions d'inférence (Sperber & Wilson, 1989) ou d'implicature conversationnelle (Grice, 1989) dans la théorisation de Bernicot oblige à privilégier, et les raisons en sont plus méthodologiques que théoriques à notre sens, des objets finalement très orientés. Le choix d'étudier les expressions idiomatiques ou les demandes indirectes (Bernicot, 2005, Bernicot & al, 2005), en raison justement du caractère relativement figé socialement de ces dernières, s'il permet la partition entre le compris et le non compris, ne peut expliquer le cheminement même qui aboutit à cette compréhension chez le sujet enfantin ou adolescent. Comment l'humain s'élève-t-il à comprendre les inférences ? On relèvera que ce champ est très porteur puisqu'il permet d'élaborer des tests d'évaluation de compétences pragmatiques, qui font crucialement défaut actuellement (Bernicot & al, 2005, cf. aussi Auriac, 2006b). Cela renforce cependant l'idée que les conventions extralinguistiques s'intègrent sous des formats (Bruner, 1983, 1991) très robustes au style individuel comme des sortes de passages développementaux obligés. Il est effectif que les enfants passent ne serait-ce que par des seuils de projection ou d'intégration du point de vue d'autrui possible –ou non- (théorie de l'esprit) qu'il ne convient pas de nier comme stade développemental. Mais, à lire l'exercice d'interprétation auquel se prête François dans son ouvrage (François, 2005), où il se plie en tant qu'adulte lettré à nous soumettre ses incompréhensions plutôt qu'à afficher sa compréhension, on se doute bien que le tableau développemental est un peu trop simple. Bernicot & al d'ailleurs précisent bien que l'adolescence est une période « d'acquisitions subtiles » peu étudiée (Bernicot, & al., 2005). Et l'avancée régulière au fil des travaux de l'âge où le sujet humain est supposé acquérir ce que l'on nomme justement « théorie de l'esprit » est assez édifiante : les travaux pionniers parlaient d'une installation de cette compétence cognitive vers 8 ans, puis nous sommes passés à l'âge canonique de 4 ans et parvenons actuellement à une mise en place de la théorie de l'esprit dès 15 mois... (voir Dortier, 2006). Tout se passe en psychologie du développement comme s'il fallait faire reculer l'âge vers l'actualisation de capacités précoces, et renforcer l'idée d'une visée, d'un très haut niveau réservé à l'adulte. Y a-t-il autant de différences que cela dans le maniement du langage au sein des conduites langagières entre celles des enfants et celles des adultes ?

Il n'est pas sûr pour nous que l'adéquation parole-contexte, fusse-t-elle relayée par les notions de format et de l'étayage brunériens, suffise à rendre compte du mécanisme d'élaboration de la compréhension en situation. Passer de l'étude des actes de langage (Bernicot, ci-dessus) à celle de l'activité langagière (François, ci-dessus) paraît pour nous

primordiale. En ce sens les études de Stein nous semblent assez proches des préoccupations professionnelles qui nous occupent dans la mesure où elles tentent un lien longitudinal entre les capacités argumentatives précoces (3 ans) et les compétences acquises chez les adultes, en relevant bien des faits similaires (Stein & Bernas, 1999). Les travaux de Stein théoriquement fondés sur l'analyse de situations quotidiennes, réelles, conflictuelles, dans lesquels les humains ont des raisons de s'engager dans l'argumentation de la preuve qu'ils ont raison, permettent d'étudier les faits du point de vue des sujets, et non du point de vue du produit : acte de langage. Un enfant de 4 ans ressemble alors étrangement à un adulte (Stein & Bernas, 1999). Et l'activité argumentative est en ce cas saisie théoriquement dans son déploiement. On quitte le genre (discours) pour analyser l'avènement de la conduite argumentative du point de vue du sujet, ce qui instruit d'une installation des compétences bien avant le stade de l'adolescence. Car comme le précise encore Deleau « on apprend à parler pour agir avec autrui » (Deleau, 2006) et ce sont les connaissances fonctionnelles (Bastien, 1987, Bastien & Bastien-Tonazio, 2004) qui sont alors mises en avant, ce qui réintègre le sujet comme moteur agissant dans/par et grâce à l'activité langagière. Salvateur retour des théorisations de Benveniste ! Il y a là comme une inséparabilité du fait de langue et du fait subjectif qui doit, selon nous, modeler nos méthodologies d'approche et de traitement des activités langagières. A cette condition, comme le prétend Bastien l'école peut rendre intelligent (Bastien, 2006) car elle ne mise plus sur un défaut cognitif à un âge donné, mais sur une articulation toujours possible, toujours fructueuse sous la seule réserve que l'adulte sache se mettre à la portée de l'enfant pour que l'élève réussisse. Et si les élèves savent eux aussi se mettre à la portée de leur pairs, ajustement très probable puisque les études des conduites langagières chez le jeune enfant dans les années 70-90 révèlent ces phénomènes d'ajustement à l'interlocuteur (Mazur, 1978, Weeks, 1971, Gleason, 1973, Smith, 1935, Garvey ben Deba, 1974, Ervin-Tripp, O'Connor & Rosenberg, 1982, Flavel, 1981, Beal & Flavel, 1982, Robinson & Whittaker, 1985), la vision est alors plus vygostkienne que brunérienne. On associe bien souvent dans un courant commun Vygotski et Bruner, mais peut-être que la radicalité du phénomène d'acculturation chez Vygotski est plus puissant que l'étude des actions conjointes chez Bruner (Bruner, 1983). Chez Vygotski la culture (dont le langage) constitue le médiateur par excellence (Schneuwly & Bronckart, 1985, Schneuwly, 1987). Chez Bruner c'est le dispositif de tutelle qui opère. Si la tutelle s'expose chez chacun des auteurs, il nous semble que la langue comme dépositaire de ces constructions sociales humaines langagières est finalement seule effectivement garante de la possibilité de penser. La culture s'infiltré dès qu'un mot, employé dans un contexte, sert à édifier une notion ou un concept (Vygotski, 1934/1997). Ce sont alors les connaissances sur le monde qui distinguent plus fondamentalement l'enfant de l'adulte que le mécanisme majorant d'une pensée à l'œuvre chez chacun d'eux.

3. Enchaînement interlocutoire en famille vs à l'école

La comparaison des modes d'enchaînement dans les discours familiaux et les discussions scolaires serait alors une belle voie de recherche. Si en famille l'enchaînement fonctionne, c'est que l'adulte inscrit l'enfant, le sien, dans un construit culturel qui va justement peu à peu dégager un « common ground » (Clark & Carlson, 1981, Clark & Murphy, 1982, Clark & Gibbs, 1986, 1992, Clark & Scheffer, 1987, Clark, 1990) qui aura

l'avantage de présenter une stabilité à trois niveaux : social, cognitif et moral. L'étude des interactions enfants-adultes comparées aux interactions scolaires est en ce sens édifiante : l'ajustement en famille est maximum (Rondal, 1985) quand en institution l'étayage est assez fragile (Marcos, 1998). Une réserve doit d'ailleurs être faite avec Wells (Wells, 2004) dans la mesure où tous les milieux familiaux n'offrent pas des occasions identiques d'exercice langagier : « not all children experience this sort of highly informative response to their interests, of course » (Wells, 2004, p. 20). Alors en classe est-ce que reprendre, reformuler peut véritablement correspondre à un étayage de qualité comme il se produit dans certaines familles ? Peut-on envisager qu'un enseignant assure et/ou améliore sa capacité d'ajustement dans une zone d'action ou d'impact proche du développement des enfants ? Peut-on compter sur la construction d'un common-ground en classe ? Est-ce que discuter sert à l'école ?

B. L'exercice de la reformulation

La mise en mots (François, 1994) aussi plate et pauvre qu'elle puisse paraître s'avère, quoi qu'on en pense, le produit d'une structure mentale en action. Formuler c'est déjà reformuler. Formuler c'est déjà raisonner. Formuler sert même à raisonner son environnement. Formuler oblige à mobiliser des connaissances. Re-formuler la pensée d'autrui force à une appropriation même superficielle des connaissances d'autrui. Cela ne conduit pas nécessairement à transformer ses propres connaissances : le tour serait trop facile. Mais un individu ne peut prononcer (mettre en mot) sans convoquer tout un monde cognitif (penser le monde).

On doit à Delsol (Delsol, in Tozzi, 2001) d'avoir pratiqué des discussions à visée philosophique en classe de maternelle, en visant des progrès auprès de ces élèves de 5 ans sur la dimension strictement langagière. Delsol s'est tourné sur l'étude particulière de la reformulation, comme procédé majeur d'évolution. Reprenant un dispositif de parole hérité des dispositifs de conseils coopératifs, Delsol installe l'élève dans un rôle obligatoire de reformulateur. Le reformulateur doit « en début d'année reformuler ce que vient de dire 1 ou 2 enfants, puis vers la fin de l'exercice de son rôle tenter de reformuler un tour de table complet (5-6 élèves). Lors de chaque séance 2 ou 3 élèves se succèdent pour accomplir ce rôle » (Delsol, in Tozzi 2001).

Les élèves, lorsqu'ils sont habitués à s'exercer au rôle langagier de reformulateur, rôle principal visé dans ce dispositif, mettent en œuvre des compétences intéressantes voire spectaculaires. Delsol a reproduit les verbalisations d'un élève de 5 ans (maternelle) à la suite d'une discussion à visée philosophique portant sur l'amitié.

Extrait de la discussion sur le thème : "Si j'étais ami avec une fourmi ... ?"

L'enseignant : Vous avez donné 2 idées : Alexis a dit je peux pas être ami avec une fourmi parce que si je joue avec elle au ballon, je vais la blesser ou lui faire du mal. Est-ce que c'est ça qui est embêtant, faire du mal à un ami. Ou bien est-ce que c'est ce qu'a dit Caroline, si je veux faire une promenade je peux pas parce que la fourmi c'est trop petit, je ne peux faire des choses qu'avec quelqu'un qui est pareil que moi. Alors, qu'est-ce qui est embêtant : faire mal à un ami ou alors quelqu'un avec qui on peut pas faire des choses ?

Lysiane : euh... (L'enseignant lui demande de rappeler la question) s'il faut faire mal à son ami ou il faut être gentil avec lui. ... Je veux pas parler.

Kévin : euh...c'est que... c'est que euh... quand je joue au ballon et ben si je la vois pas parce qu'elle est tellement petite et ben, si je en... et aussi si je me promène et qu'en même temps j'écrase euh... ça m'embête (l'enseignant : pourquoi ça t'embête ?). Parce qu'elle est morte après.

Caroline : Ce qui est embêtant, c'est que..., on peut pas faire attention, parce qu'il y a souvent des fourmis qui sont comme à beaucoup, et comme... elles sont beaucoup on peut pas voir ils...., elles ne nous laissent de trop petits espaces alors c'est normal qu'on est obligé de les écraser.

Alexis : Je me ra... rappelle plus... ce que j'avais dit. (L'enseignant le lui rappelle). Parce que euh... parce que euh... si c'était, a... si c'était pas mon ami et qu'...est m'embêtée et ben... j'écraserai mais si c'était euh... mon ami et ben j'écraserai pas.

Eléa : Je sais pas quoi dire.

Arthur : Par exemple ... si j'étais pfff... si j'étais ami avec une fourmi et ben... euh... Je m'en rappelle plus ce que je voulais dire.

Loïc (président) "la parole au reformulateur".

Reformulation :

Lequel d'un trait va reformuler le tour de table, c'est la raison pour laquelle je vais utiliser pour la ponctuation des points virgules. Julien ne fait pratiquement aucune pauses et pratiquement pas d'hésitations, il va débiter d'un trait ce qu'il a mémorisé.

Julien (Reformulateur) : Lysiane, elle a dit, elle veut pas parler ; Kévin il a dit, il veut pas faire de mal à une fourmi ; Caroline elle a dit euh... si, si y a plein de fourmis et ben elle est obligée de les écraser ; Alexis il a dit que, que si, ss..., c'est une fourmi qu'était pas ami aussi lui et ben il écraserait, si, si la fourmi elle l'embêtait mais si c'était son amie elle l'écraserait pas ; Eléa elle a dit je veux pas parler ; Arthur il a dit je sais plus ce que je veux dire.

A. Delsol, Document non publié, Séminaire de formation, IUFM d'Auvergne, 1999.

La reformulation, effective de Julien, qui reprend un nombre important de tours de parole (six points de vue), correspond à une appropriation réelle des idées émises mais aussi à un réaménagement de la prise en charge du discours (Grize, 1990). Ainsi en est-il des propos d'Eléa où « je sais pas quoi dire » rapporté en « elle a dit je veux pas parler », est une manière de ménager la face de sa camarade (hypothèse de Caillier, 2004, voir plus bas sur ce sujet), car il est de la liberté de chacun dans ces discussions de n'avoir rien à dire (cas Lysiane). C'est donc une reformulation du principe intégré des discussions à visée philosophique qui est repris par Julien et non littéralement ce qui est dit. On est très loin de la figure de la répétition, répétition qui est pourtant déjà un acte d'appropriation non négligeable à cet âge. La reformulation en ce sens témoigne de mécanismes cognitifs puissants et présents chez l'élève de 5 ans. En somme Julien s'arrange avec les propos pour en faire une synthèse. L'exercice obligé de la reformulation l'amène à construire une représentation mentale intégrée des propos de ces camarades de discussion les uns par rapport aux autres ainsi qu'une stratégie pour resituer publiquement le contexte des propos émis. Ces opérations n'ont pas besoin de passer par la conscience, mais seulement prouvent que l'élève a intégré dans une conduite verbale complexe qu'il maîtrise déjà parfaitement dans ses formes (reformulation d'idées non de phrases) comme dans son enjeu (praxis d'une parole collective). Ces stratégies de préservation de face sont d'ailleurs des stratégies repérées par d'autres (Caillier, 2004) et conformes au facteur d'influence centrale que représente la dimension des relations interpersonnelles dans les situations de langage naturel (Stein & Bernas, 1999) : « the importance of interpersonal relationships between two arguers has been shown to be a significant predictor of the content and coherence in argumentative interchanges in all of our

studies (Albrao & Stein, 1999, Sandhya & Stein, 1998, Bernas & Stein, 1997, 1998a/b, Stein & Ross, 1996, cité dans Stein & Bernas, 1999). Parler n'est pas simplement transmettre de l'information, transcoder. Parler c'est se situer dans une communauté humaine. Reformuler la pensée d'autrui c'est alors rappeler ce qui fait autrui dans ce qui a été dit. Des enfants de 5 ans y parviennent sans encombre (Auriac, 2005e, Auriac, accepté en révision b/).

1. Le statut de la reformulation dans les discussions à visée philosophique

Le statut de la reformulation dans ces discussions est très particulier. Il s'agit grâce à l'appropriation du dit d'en retransmettre un point de vue réellement assumé.

Propos de Caroline : Ce qui est embêtant, c'est que..., on peut pas faire attention, parce qu'il y a souvent des fourmis qui sont comme à beaucoup, et comme... elles sont beaucoup on peut pas voir ils... elles ne nous laissent de trop petits espaces alors c'est normal qu'on est obligé de les écraser.

Propos de Caroline reformulés : Caroline elle a dit euh... si, si y a plein de fourmis et ben elle est obligée de les écraser

Au plan de l'exercice syntaxique, cela oblige l'élève à reprendre tous les repères spatio-temporels et de déixis -marquée par l'emploi des pronoms- s'adaptent dans un nouveau système de prise en charge énonciative. Ainsi « *c'est normal qu'on est obligé* » devient « *ben elle est obligée de les écraser* ». Au niveau du sens, il y a remplacement d'une généralisation « on » par une particularisation du comportement « elle » : ce qui peut paraître comme une reprise incorrecte donne des indications sur le travail cognitif sous jacent à la formulation effectuée par Julien. Reformuler c'est aussi travailler le verbe pour faire apparaître un sens assumé. Repérer la dynamique générale de toutes les reformulations dans une discussion, qu'elles soient le fait, comme dans ce dispositif d'une étape portée par un élève après plusieurs tours de paroles, ou qu'elles soient le fait ponctuel du renvoi assez classique dans ces discussions à une parole antérieure, permettrait sans doute de pister la reconstruction interactive de ces systèmes de prises en charge de ce qui se dit.

La prise en charge de ce qui se dit est-elle effective ? Est-on dans une configuration cognitive au sens de progrès individuels stricts, ou intersubjective au sens seulement d'un monde partagé momentanément ? Nous avons opposé théoriquement, après d'autres, cette étape où l'enfant use de formules quasi rhétoriques (Auriac-Peyronnet, 2004a) sans véritablement penser ce qu'il avance, ce que Vygotski désignait à l'époque comme un langage social, au passage à l'intériorisation des conduites langagières (Vygotski, 1934/1997) seuil où vers 6-7 ans se développe le langage intérieur. Mais a-t-on intérêt à distinguer au plan développemental ces grandes phases : la première sociale, puis la seconde cognitive (d'intériorisation des conduites) ? A-t-on intérêt à conserver l'idée que le social précède le cognitif, et/ou vice-versa dans certains cas, au lieu de fonctionner avec l'hypothèse d'une compétence humaine relevant essentiellement d'une cognition sociale telle qu'elle est définie dans les travaux de Monteil & coll. par exemple (Monteil, 1988, 1989, 1990, 1991, 1994) ? Les variables sociales ne peuvent être considérées comme des facteurs extrinsèques (Monteil, 1988). Or, même dans le modèle vygotkien, on trouve des traces de cet élément lorsqu'il fait paraître une phase sociale précédent la phase d'intériorisation cognitive. L'inter- et l'intra-

peuvent sans doute être conjugués chez l'humain au pluriel dès le départ (nouveau né). C'est en tout cas l'hypothèse que nous faisons.

2. Le générique et le particulier

Ce sera toujours délicat de séparer la chose individuelle, lisible chez l'élite, de la chose sociale, du commun... Alors peut-être vaut-il mieux conserver l'intersubjectivité comme régime d'édification de l'individuel mais sans jamais individualiser la performance. Car, comme le dit François « Tout discours est mélange. Il s'agit de « rendre raison », non de dire le vrai » (François, 1994, p.126). Et, poursuit-il, « Il n'y a pas de raison que l'opinion publique ou le discours qui circule ait *a priori* tort. Ce serait une forme de préjugé essentialiste, élitiste, sur lequel une grande partie de la philosophie s'est développée : la vérité cachée, accessible seulement à une élite après une ascèse, une réflexion profonde [...] Mais après tout, c'est peut-être ça, la situation démocratique ? L'absence de clercs spécialisés dans la parole qui compte. » (François, 1994, extraits pp.142-143). Regardons l'extrait de cette discussion (l'extrait plus large est fourni dans notre chapitre n°1) : l'enseignante a besoin de se rassurer sur une vision partagée de la « normalité », alors qu'Armelle persiste dans sa vision du monde, jusqu'à prendre les robots pour de vraies personnes !

L'enseignante : est-ce que vous pensez que les petites filles, qui parlent, qui bougent, qui peuvent pleurer. Est-ce qu'elles ont un bouton.

Les enfants : oui.

L'enseignante : vous avez un bouton là?

Les enfants : oui/non

L'enseignante : vous êtes électrique?

Les enfants : non

Armelle : on est normal.

L'enseignante : ha, vous me rassurez. Alors, qu'est-ce que c'est être normal?

Armelle : on n'a pas de bouton, on n'est pas électrique.

L'enseignante : déjà vous me rassurez. Alors quel est ...

Armelle : on mange pas, ... les poupées ça mange pas comme les robots.

L'enseignante : alors, une vraie personne c'est quoi?

Armelle : les robots.

C'est sans aucun doute lorsqu'on arrive à ces frontières où il faut évaluer la performance individuelle que l'institution scolaire est la plus fragile à accepter l'intersubjectivité. L'école, et la dernière appellation de la D.E.P.P. (Direction de Etude de la Prospective et de la Performance) ne nous trahira pas sur ce point, est toujours ramenée à son rôle d'évaluation des compétences individuelles. Pourtant, même la fonction de généralisation qui semble être sacralisée comme la forme suprême d'intelligence (avec le renfort de l'idée d'abstraction) au détriment du particulier, n'est pas nécessairement une compétence finale à viser. Comme aperçu, en première partie de chapitre, l'usage du « on » est déjà fort commun et partagé par des élèves assez jeunes (5 ans). Nous ne pensons pas, pour notre part, dans une perspective résolument pragmatique, que l'abstraction soit nécessairement le régime suprême de l'intellection. A quoi sert l'abstraction lorsque l'humain doit décider dans un comité éthique ? N'y a t il pas là nécessairement retour, reflux de la dimension contextuelle (voir notre chapitre n°3). François nous instruit à quel point il est délicat de se conduire en adulte en prônant le particulier... tant il est jugé socialement plus adulte de témoigner de généralités. Et pourtant... comment concevoir le rôle même du contre-exemple en philosophique sans

accorder au particulier un statut aussi élevé que celui de la généralisation ? Regardons la suite de l'extrait de discussion présenté plus haut. Finalement Armelle justement ne généralise pas, mais elle chemine avec des distinctions bien « normales » (homme vs animal) et d'autres moins normalisées (robot = humanité).

L'enseignante : si une poupée c'est électrique...

Marise : les humains

L'enseignante : ... une vraie personne c'est des humains. Alors c'est quoi. Qu'est-ce qui fait qu'on est des hommes, des humains. Ça veut dire quoi?

Remi: ça veut (silence)

Bernard : Je veux dire quelque chose.

Armelle : ça veut dire que c'est pas des animaux, ça veut dire que c'est des grandes personnes.

Aller du général au particulier ou du particulier au général semble suivre l'allure d'une alternative orientée...(l'optique de partir du particulier pour généraliser serait la meilleure voie) alors qu'il se pourrait bien que tout ne soit qu'affaire de re-situer, à chaque fois (chaque étape développementale, chaque âge, chaque mots parfois !), les compétences dans un nouveau contexte, plus porteur au plan adaptatif. Le général et le particulier formeraient alors un cycle plus qu'un déterminisme de l'un sur l'autre. Toute prise de parole, tout discours est particulier. En ce cas, comment se construisent ces références obligées, partagées qui font le ciment de ce que l'on nomme généralisation ?

3. Préconstruit, précompréhension ou autre chose ?

On doit au logicien Grize (1990) d'avoir forgé l'idée de préconstruit culturel qui forme le soubassement à une intelligibilité possible des schématisations produites par deux interlocuteurs A et B en contexte de communication (Grize, 1990, p.29, Voir Auriac-Peyronnet, 2003a, p.31). Sans préconstruit culturel (cf. plus haut sans connaissances communes ou common-ground) les interlocuteurs ne peuvent construire d'accroches suffisantes pour ajuster (au sens quasi littéral de construction) leur discours. Est-ce aussi vrai ? « Certes il est vrai que dans une discussion, il reste une part de stable, de non mise en question. Mais aussi que les participants à la discussion ne savent ni l'un ni l'autre la part de ce qui est stable, de ce qui relève de leur connivence, mais qui pourrait ou devrait être remis en question. On a l'impression qu'on est à peu près d'accord. Et une assertion particulière fait brusquement vaciller tout l'édifice » (François, 1994, p.136). La logique du préconstruit culturel est une logique qui a permis de dépasser la vision d'un transcodage informationnel telle qu'élaborée par Shanon et Wewer, et reprise par Jakobson. Ce schéma typique reste encore fort enseigné... Pourtant les individus sont justement porteurs, sans nécessairement en avoir conscience, d'éléments qui transcendent leur parole dès qu'ils s'expriment : c'est un fait difficilement attaquant de nos jours. Mais il faut encore dépasser ce point de vue lorsque l'on aborde la notion de schématisation : l'individu projette sans arrêt, à son insu, des représentations de soi, d'autrui et du thème en discussion, qui « colore » d'une certaine façon le traitement commun du thème en cours (Grize, 1990, p.29). Or dans cette coloration justement, la figure de l'un se dilue, se perd et se reconfigure. Ainsi on ne parle généralement pas pour définir un mot : c'est l'occasion de la prise de parole qui fait que l'on emploie un mot qui, saisi dans ce nouveau contexte, risque de renouveler la représentation sémantique du mot employé (Vygotski, 1934/1997). Le mot est justement employé pour cela. On pourrait

dire que le contexte d'emploi sert à déployer justement le sens du mot. Or, nous ne prenons bien évidemment jamais conscience des faits à ce niveau puisque le sens que nous construisons va toujours au-delà nécessairement de celui des mots employés pour épouser le sens *a minima* d'un énoncé, et *a maxima* d'une culture porteuse. Ainsi comme le note Habermas, « Chaque procès d'intercompréhension a lieu sur l'arrière-fond d'une précompréhension stabilisée dans la culture. Le savoir d'arrière-fond reste présupposé comme non problématique dans son ensemble : seule est mise à l'épreuve la part de réserve de savoir que les participants de l'interaction utilisent et thématisent dans chaque interprétation » (Habermas, p.116, cité par François, 1994). Anne Reboul (voir ci-dessous) le rappelle bien à travers cette anecdote emblématique du malentendu entre américains et canadiens (ceci est un phare !): la discussion n'est jamais qu'un mécanisme propre à lever sans arrêt l'incompréhension, ce qui aboutit à un surplus momentané de compréhension.

AMERICAINS : Veuillez vous dérouter de 15 degrés Nord pour éviter une collision. A vous

<p>CANADIENS : Veuillez plutôt vous dérouter de 15 degrés Sud pour éviter une collision. AMERICAINS : Ici le capitaine d'un navire des forces navales américaines. Je répète : veuillez modifier votre course. A vous A vous CANADIENS : Non, veuillez vous dérouter je vous prie AMERICAINS : Ici le porte avion USS Lincoln, le deuxième navire en importance de la flotte navale des Etats Unis d'Amérique. Nous sommes accompagnés par trois destroyers et un nombre important de navire d'escorte. Je vous demande de vous dévier de votre route de 15 degrés Nord ou des mesures contraignantes vont être prises pour assurer la sécurité de notre navire. A vous CANADIENS : Ici c'est un phare.</p>

Reboul, A. (2000). Aux sources du malentendu, *Sciences Humaines*, 27, 34-36

Or l'accord, la vérité... le monde partagé... n'existe pas si l'on aborde les faits du point de vue de la dynamique interlocutoire. Discuter c'est lutter contre le flou, le noir. C'est construire avec de l'imprévisibilité.

C. Le modèle de l'analyse interlocutoire

Le modèle de la logique interlocutoire (Trognon, 1999) se présente sous des aspects théoriques et/ou méthodologiques. Les aspects théoriques ayant été rappelés plus haut (Trognon, 1991, 1995) sous le double principe d'imprévisibilité et de constructibilité inhérent à toute mise en œuvre du « Discuter », nous insisterons maintenant sur les aspects plus méthodologiques. L'intérêt de disposer d'éléments pour conduire une analyse interlocutoire vise justement à « permettre de décrire comment un sujet apprend au cours d'une interaction » (Trognon, 1999, p. 71). Or, comme le rappelle Trognon, c'est parce que l'on peut approcher ce qu'il nomme à la suite de Garfinkel (Garfinkel, 1990, p.77 traduit et cité Trognon, 1999a, p.72) *la localité* que l'on peut parvenir méthodologiquement à s'immiscer du point de vue du chercheur dans la peau de celui qui parle, ou réagit aux propos d'autrui, en situation, à l'instant t. Les catégories d'analyse du processus conversationnel devraient être identiques pour le participant à la conversation et pour le chercheur. Ce en quoi Trognon rejoint parfaitement la théorisation de Roulet (1999) théorie que Trognon intègre d'ailleurs dans les principes de sa logique interlocutoire. La *localité* dispose paradoxalement pourrions nous commenter d'une atemporalité, en ce que ce qui est dit ne provient pas tant du déploiement

d'un plan préalable au sens d'une prévision, qu'il se constitue grâce à « la composition graduelle et partiellement inintentionnelle d'une succession d'actions locales et situées » (cf. Suchman, 1987, cité par Trognon, 1999). Il paraît assez évident qu'une conversation se déroule, et donc ne peut s'analyser qu'en termes de processus. Parler, interagir c'est bien suivre une dynamique. Il est plus difficile de prouver que les sujets, enclin à s'orienter dans un espace commun de discussion, sont obligés de laisser de côté beaucoup d'éléments, et ainsi de revenir que très partiellement sur leurs intentions. L'autre contrarie toujours le jeu du « je » dans une discussion. Et ce qui fait la discussion c'est davantage alors d'une part le contexte (on parle à propos et c'est ce qui fixe aussi le cadre d'intelligibilité de fond de la *localité*), et d'autre part essentiellement le pas à pas, la succession, le passage à la suite, l'enchaînement, qui oblige à intégrer l'altérité (voir Rispaïl, soumis). Or, c'est là que le problème est fondamentalement identique entre le chercheur qui tend à décrire pour comprendre l'enchaînement de deux tours de parole successifs dans une discussion, et l'interlocuteur qui tente de s'immiscer après que deux tours de parole au sein d'une discussion aient eu lieu. L'un comme l'autre s'appuie davantage sur le non-dit que le dit. Il faut de l'inférentiel (Sperber & Wilson, 1989). Un non dit constitue l'entre-deux. Faire un pas de plus dans une discussion, c'est oser une réinterprétation à rebours d'une partie de ce qui s'est déjà dit, pour accomplir une plongée dans du plausible (le varisemblable chez Grice, voir notre chapitre n°3). Sans quoi l'enchaînement ne se fait pas. Il y aurait rupture s'il n'y avait pas ce travail inférentiel qui suppose à la fois de convoquer et de relier. Interagir, c'est en permanence inférer pour lier. Dire... après que quelqu'un ait parlé, comme commenter un tour de parole à la suite de propos tenus, c'est gérer une représentation, augurant d'une forme de cohérence de l'ordre du tout -domaine du macroscopique-, comme d'une cohérence d'un plausible -niveau microscopique- à l'instant t. On est exactement dans le cadre de ce que les cognitivistes nomment la construction et l'entretien d'un modèle de situation (Johnson-Laird, 1993). Pour perdurer dans une tâche conversationnelle, encore faut-il que les sujets adoptent une représentation de ce qui s'élabore afin de donner du sens à la rencontre verbale comme tâche à accomplir. Ainsi Julien, dans l'exemple donné plus haut, donne du sens au discours de ses camarades. Parler est un problème, à chaque instant. Sans cela, point d'enchaînement. Discuter pour l'interlocuteur comme pour le chercheur c'est se situer et résoudre la situation au sens de la complexité de toute activité de résolution de problème (Richard, 1990/1998). Observons, en ce sens, à quel point une enseignante tente de sauvegarder un modèle de situation plausible (la fonctionnalité des organes) qu'elle construit au fur et à mesure des paroles des élèves (en particulier à partir du moment où un élève évoque les os, puis le coeur). Les élèves de leur côté alimentent ce modèle tout en construisant d'autres modèles de la situation, sans doute plus à leur portée (description de la poupée avec des éléments comme le tissu, le pastique, la référence à Barbie, par exemple).

L'enseignante : c'est juste une poupée. Moi j'aimerais bien, comme même, que vous essayez de me dire : qu'est-ce qui fait qu'une poupée c'est une poupée et que c'est pas une vraie personne? Donc, qu'est-ce qui fait que nous on est des vraies personnes, on est des humains comme vous avez dit tout à l'heure, et qu'on est pas des poupées?

Laure : parce qu'on fait tous les gestes.

L'enseignante : ha, tu penses que nous, on n'est pas des poupées parce qu'on fait des gestes. Et quoi encore?

Marie : mais les poupées font pas de gestes. Et les Barbies peuvent chanter parce que moi je connais une Barbie qui chante.

L'enseignante : oui, on a déjà fait le tour de tout ça. Essayer de me dire un petit peu : est-ce que vous pouvez essayer de me dire qu'est-ce qui fait que nous, par exemple, on est des humains et qu'on est pas des poupées? Parce que tout à l'heure, vous avez dit ça aussi : on est des humains, on n'est pas des poupées. Alors qu'est-ce qui fait qu'on n'est pas des poupées nous? Vous, les petites filles et les petits garçons qui êtes là.

Lili : parce qu'on parle.

L'enseignante : vous parlez, mais les poupées aussi elles parlent vous m'avez dit.

Bernard : parce qu'on fait qu'on fait les gestes.

L'enseignante : mais les poupées aussi elles font des gestes. Elles sont électriques, elles bougent.

Marie : moi je connais un bébé qui fait pipi et je sais pourquoi nous on n'est pas des poupées, parce que les poupées, elles n'ont pas d'os.

L'enseignante : ha, les poupées n'ont pas d'os.

Marie : elles sont en tissu.

L'enseignante : elles sont en tissu ou elles sont aussi, vous m'avez dit tout à l'heure?

Marie : fragiles

Armelle : aussi, elles sont en plastique

Marie II : aussi en laine

L'enseignante : et vous vous êtes comment alors? Vous êtes en os et puis en quoi?

Les enfants : (les enfants répondent dans tous les sens et je ne suis pas en mesure d'identifier qui parle) en peau, en os

L'enseignante : quoi d'autre encore qui fait que vous, vous n'êtes pas des poupées?

Armelle : parce qu'on a une gorge.

Marie II : parce qu'on a un coeur.

L'enseignante : ha, on a un coeur. Et il sert à quoi le coeur?

Remi : aussi on a un estomac.

L'enseignante : (ramène l'ordre) donc, il y avait Marie qui me disait, on a un coeur. Ça sert à quoi le coeur? Est-ce que tu as une petite idée?

Marie : je sais ... je

L'enseignante : tu ne sais pas mais tu sais qu'on a un coeur. Et Remi a dit, on a un estomac nous. Et est-ce que tu sais à quoi il sert l'estomac?

Rémi : à manger. Ce qu'on a mangé va dans l'estomac.

L'enseignante : ce qu'on a mangé va dans l'estomac.

Sylvie : et il va dans le ventre

L'enseignante : et après ça va dans le ventre. Ça passe dans l'estomac et après ça passe dans le ventre ce qu'on mange. C'est ça que tu veux dire. Laurie, qu'est-ce qui fait qu'on est différent des poupées nous?

Marie : parce qu'ils peuvent pas..., des fois il peut avoir des petits, des fois quand on enlève leur tête et qu'on les remet ils ont un tout petit corps.

L'enseignante : de quoi tu me parles là?

Marie : des Barbies.

L'enseignante : d'une Barbie, d'accord. Bernard, qu'est-ce que tu veux nous dire?

Bernard : parce que, parce qu'elles voient pas.

L'enseignante : ha! Mais elles ont des yeux pourtant ces poupées.

Rémi : oui mais, mais elle peut pas voir comme nous.

L'enseignante : et pourquoi elle peut pas voir comme nous la poupée?

Rémi : parce qu'elle n'ont pas des vrais yeux.

L'enseignante : ha, elles n'ont pas des vrais yeux.

Nous tenons là dans ces éléments que sont *la localité* et le *processuel* (Trognon, 1999a) les moyens de concilier l'étude de l'oral à celles de toutes les autres activités de résolution de problèmes. Comprendre un texte, rédiger un texte, c'est aussi résoudre un problème. Nous aborderons alors ce qui s'est imposé à nous comme la possibilité de relier l'activité verbale orale à l'activité verbale écrite, sous cette condition. Mais pour cela, nous devons d'abord préciser notre position qui s'illustre dans le choix de distinguer pour les opposer au final la

discussion et le débat. Il faut alors pour cela revenir sur la question de l'oral telle qu'elle est traitée au sein de l'institution scolaire en France.

1. La question de l'oral dans l'enseignement primaire

On le voit lorsque l'oral s'édifie sur les notions d'absence, de non-dit, d'implicite (François & al., 1984), de processus inférentiels que l'oral paraît bien fragile, insaisissable... face à l'univers stabilisé des savoirs devant être dispensés à l'école. Et ce n'est pas un hasard si l'univers de l'oral subit dans l'enseignement des foudres récurrentes. L'écrit, au moins, permet de stabiliser les connaissances... mais l'oral laisse toujours sur sa faim ! Il est un rituel dans l'enseignement qui consiste à justement terminer une leçon, une séquence par une trace écrite. Et les enseignants sont nombreux à demander comment conclure une discussion à visée philosophique : ne peut-on pas laisser sous forme de traces écrites un résumé de ce qui s'est dit questionnent-ils en formation ? Le travail du psychologue est alors selon nous de prouver en quoi l'activité de confrontation à l'écrit (écriture comme lecture d'ailleurs) est elle aussi processuelle et locale. Les travaux sur la lecture indiquent bien que les élèves en difficultés souffrent avant tout d'une incapacité à établir ce régime d'inférences (Oakhill, 2006, par exemple). Parole à l'oral, écriture, lecture sont les facettes d'exercice d'une même cognition en marche.

Le lien entre oral et écrit, dont nous avons prétendu qu'il était mal traité dans le champ de la psychologie, subit au sein même de l'institution scolaire les effets de cet état de flou et de difficulté de définition (Dolz & Schneuwly, 1999). Kerbrat Orrecchioni rappelait déjà en 1986, ce fameux « collègue invisible » tel que le nommait Winkin, qui aborde les faits de « communication » (Kerbrat Orrecchioni, 1986, p.8). Collègue invisible mais pourtant opérant depuis les années 1950 en ce que le regroupement de champs aussi divers que l'anthropologie, la psychiatrie, l'ethnographie, l'ethnométhodologie, la sociologie... concourraient tous à contribuer à « l'analyse conversationnelle ». Quant à Halté, il parle ainsi de l'oral en 2005 : « je qualifierais l'oral de *serpent de mer* pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives ». Nous pensons donc que ce n'est pas un hasard, à la lecture de l'évolution des instructions ministérielles (voir Mairal & Blochet, 1998, Halté, 2005), que l'oral puisse être encore qualifié aujourd'hui d'OVMI, objet verbal mal identifié (Halté, 2005). L'oral reste encore un « mauvais objet institutionnel ». Et la communication est davantage ce label douteux que l'on ose même plus prononcer dans les instituts universitaires de formation des enseignants. Que penser alors de la discussion ? Objet croisant le champ de l'oral, flou, à celui des analystes de la conversation, collègue invisible et pluridisciplinaire voire pluri-orienté, est-ce que la discussion (fut-ce à visée philosophique, discipline noble) a droit de cité parmi les activités recevables dans l'institution ? Peut-elle, faut-il qu'elle trouve une place officiellement ? On se trouve peut-être au même niveau de carrefour d'évolution au sein de l'école et dans les sciences humaines, comme parvenus au seuil d'une petite révolution cognitive où la pragmatique doit trouver sa place (Trognon & Bernicot, 2002), et déterminer des pistes importantes, à l'école cette fois.

Dans le champ des sciences humaines, la logique interlocutoire (cf. plus haut) tient sa force dans l'intégration de « théories relativement indépendantes les unes des autres » : modèle hiérarchique et fonctionnel, sémantique générale, logique illocutoire et logique

intensionnelle (Trognon, 1999). A l'école, l'opportunité d'engager des élèves dans des espaces de discussion pourrait favoriser l'intégration de compétences orales et écrites, au sein d'une cognition réhabilitant cette quote-part issue de la maîtrise de l'oral, en mettant à l'honneur les compétences pragmatiques (adaptations particulières aux contextes de productions, soit la capacité à faire les bonnes inférences, relever les bonnes implicatures, utilisés les présupposés inhérents à la spécificité de la situation), non comme surajoutées, mais peut-être bien comme primordiales à l'exercice de l'entendement humain. L'institution, hélas, parle de débat et non de discussion...

2. Différencier débat et discussion

Les instructions primaires (programmes de 2002) ont préféré le terme de débat, à celui de discussion. La notion de débat, il suffit pour s'en convaincre non de faire des recherches, mais de se saisir simplement d'un dictionnaire, est pourtant très différente de celle de discussion. Nous avons eu l'occasion de comparer ces deux termes en vues de différencier les activités d'oraux scolaires (Auriac-Peyronnet, Lyan, Mastellone, Maufrais & Torregrosa, 2003).

Débat :

1° Action de débattre une question, de la discuter. V. **Contestation, discussion, explication, polémique.** *Débat vif, passionné, orageux. Être en débat sur une question. Éclaircir le débat. Entrer dans le vif, dans le cœur du débat : aborder le point le plus important ou le plus délicat. « Il eût mal à supporter que Denise rouvrit le débat » (Maurois). Discussion organisée et dirigée. Conférence suivie d'un débat ; débat télévisé.* 2° Fig. Combat intérieur, psychologique, d'arguments qui s'opposent. *Débat intérieur. Débat de conscience.* V. **Cas.** *Débat cornélien.* 3° (Plur.). Discussion des assemblées politiques. *Débats parlementaires. Secrétaire des débats. Lire le compte rendu analytique des débats dans le Journal officiel. ...*

Discussion :

1° Action de discuter, d'examiner (qqch.), seul ou avec d'autres. V. **Examen.** *Discussion d'une équation. Discussion d'un point d'une doctrine. L'authenticité de ce texte est sujette à discussion, donne matière à discussion. Discussion d'un projet de loi, du budget à l'assemblée.* 2° Le fait de discuter (une décision), de s'y opposer par des arguments. *Allons, obéissez, et pas de discussion ! Ordres à exécuter sans discussion.* 3° Action de discuter (4°). Échanges d'arguments, de vues contradictoires. V. **Conversation, débat, délibération, échange** (de vues). *Discussion entre deux, plusieurs personnes sur, au sujet de... Discussion portant sur des détails.* V. **Argutie, ergotage, logomachie.** *Discussion byzantine – Prendre part à la discussion Soulever une discussion soutenir un point de vue lors d'une discussion. ...4° (1704). Par ext. Vive contestation.* V. **Altercation, contestation, controverse, différend, dispute, explication, querelle.** *Ils ont eu ensemble une violente discussion. Antoine se souvenait de la discussion orageuse qu'il avait eue avec M. Thibault » (Mart. du G.).*

Source : Petit Robert. 1983 : 449 - 551

La discussion repose sur la capacité d'examiner, de chercher, d'instruire un dossier, de découvrir. Par distinction, le débat implique en somme de savoir déjà discuter. Le débat, à cette condition, peut devenir vif, et l'on voit bien que la figure d'opposition à l'autre reprend le dessus dans la notion de débat. On débat Pour et donc Contre. La discussion n'est pas cornélienne : c'est le débat qui est tragique, car il n'a qu'une issue, gagner ou perdre.

Sur la base de cette distinction, où l'on reconnaît la figure d'une opposition dialogique (débat Pour / Contre) à celle d'un espace plurilogique (pluralité des points de vues à coordonner entre eux, voir plus haut), nous avons défendu l'idée que la discussion à visée

philosophique constituait une sorte de plate forme (Auriac, 2005b, Auriac & Maufrais, 2006) où les autres activités langagières scolaires pouvaient prendre sens et motivation. Car le dialogue, entendu comme conduite langagière princeps (Espéret, 1990), première et primordiale, s'exerce dans ces discussions à visée philosophique pour permettre ensuite (- tremplin pour- selon nous) la différenciation des autres conduites langagières scolaires : débat littéraire, débat scientifique, démarche de justification en mathématiques, traitement de cas en éducation civique... (Auriac-Peyronnet & al., 2003, Auriac-Peyronnet, 2003c, Auriac & Maufrais, 2006, voir notre schéma d'ensemble plus loin : V. B.1.a.). Socle permettant de fonder une parole fonctionnelle à l'école, ces discussions seraient même un élément assez central pour assurer le passage continu et continué de l'enfant à l'élève (Auriac, 2005b). On ne peut en ce sens penser l'intégration de l'oral à visée philosophique au scolaire sans simultanément évoquer sa place dans la conduite générale d'apprentissage de l'élève.

S'il s'agit de parvenir à objectiver l'oral comme objet identifiable au plan de la communauté scolaire, son étude unique peut-être suffisante. L'actualité des travaux de Florin (1991, 1995, 1999) qui relie l'exercice des oraux conversationnels à la réussite scolaire dans des domaines académiques comme la lecture indiquent que mener de front étude de l'oral et ses retombées sur la dimension disciplinaire est envisageable. Les travaux de l'équipe québécoise du CIRADE ont en ce sens actualisé des résultats portant sur le croisement bénéfique entre discussions à visée philosophique et l'enseignement des mathématiques (Pallascio, Sykes, Carbonneau, 2000, Pallascio, 2000, Pallascio & Lafortune, 2000). Mais dans ces travaux les discussions étaient à mi-chemin entre le philosophique et le didactique (cf. chapitre n°1). L'intérêt fut pour nous quelque peu différent. Nous avons tenté dans nos travaux de placer le genre argumentatif comme genre majeur pour étudier de manière unifiée oral et écrit (notamment Auriac-Peyronnet, 1998, 1999, 2001, 2002c, Auriac-Peyronnet. & Gombert A., 2000, Auriac-Peyronnet & Daniel, 2005a, Auriac & Favart, 2005, 2007, Auriac, 2006b/c). Nous traiterons exclusivement ce lien entre la discussion à visée philosophique et la production verbale écrite et quittons l'idée d'étudier une forme de transfert opérant du champ spécifique de la discussion sur le champ général des savoirs. L'idée de connecter les activités de discussions à des progrès repérables sur des écrits, traces jugées institutionnellement plus nobles, s'est cependant imposée à nous comme une voie de recherche académique. Au delà du fait que pour nous toute activité langagière ressort d'une perspective de traitement dans le champ unifié de la résolution de problème (Richard, 1990/1998), comme ce fut le cas dans nos travaux de thèse (Auriac-Peyronnet, 1995), il fallait que les tests utilisés par les psychologues qui étudiaient les modalités d'organisation de la production verbale écrite, puissent être investis. Car il fallait faire le pont entre oral et écrit. L'assise du genre argumentatif y suffit-elle ? Nous revisitons en ce sens nos travaux de manière critique.

IV. DE LA DISCUSSION ORALE A L'ECRIURE AU SEIN DU GENRE ARGUMENTATIF

Nous expliquerons quels furent nos choix pour entamer des travaux, qui nous ont permis d'intégrer le groupement de chercheurs davantage intéressés à la production verbale écrite

(programme du GDR 2657 « APPVE », 2003-2006). Nous indiquerons en quoi cette inscription couronne un dispositif envisagé de longue date et qui trouve aujourd'hui seulement une possible actualisation en termes de résultats pour faire le pont entre oral et écrit.

Les travaux de Caillier ont tout d'abord orienté nos travaux, dans l'exact mesure de leur exemplarité. Tenaillé par cette obligation institutionnelle de faire coïncider chez l'élève compétences à l'oral et compétences à l'écrit, Caillier a pu développer des travaux mettant en avant des traces de dialogues repérables dans les écrits d'élèves de cycle 3 en connexion avec un dispositif de discussions à visée philosophique.

A. Les liens productifs entre oral et écrit dans les écrits argumentatifs

Caillier (in Tozzi, 2001) a pu traquer les effets d'oraux à visée philosophique sur des écrits scolaires directement adjacents à la pratique de discussion. C'est très précisément l'impact possible de cette activité orale dialogique sur la qualité de l'écrit qui intéresse Caillier. Son dispositif pédagogique permet d'encadrer la discussion collective par un écrit produit juste avant et un écrit produit juste après la discussion, ce qui permet de comparer les deux écrits à un niveau individuel.

Pour articuler l'oral et l'écrit Caillier indique « qu'un acte de langage n'est pas seulement un message mais une construction de la relation au discours de l'autre » ce qui suppose de prendre en compte le « sujet-élève dans sa globalité : aux niveaux cognitif, langagier, psychoaffectif et métacognitif afin de mieux repérer la synergie sociale de la circulation des savoirs » (Caillier, 1999, in Tozzi 2001). Il illustre alors les effets possibles d'une pratique de discussion collective à visée philosophique sur la réorganisation intrapsychique d'une élève (Cindy, niveau cm2, in Tozzi, 2001, p.65-66).

Premier écrit :

Moi, je pense que oui car nous descendons du singe. Presque tous les animaux sont comme nous, ils ont un nez mais on ne dit pas forcément un nez pour un chien ou un cheval, une bouche, des yeux, et surtout un cœur, ils respirent et aussi ils marchent, ils font leurs besoins et puis ils ont des enfants tout comme nous.

Second écrit (extraits) :

Oui l'homme est un animal car ils ont la même manière de vivre que nous, ils mangent, ils boivent, ils dorment... Le physique n'est pas très utile quand on cherche si l'homme est un animal... Il faut regarder le moral et au niveau moral, l'homme est des fois un homme et des fois l'homme a un comportement d'animal...

Et non car l'homme crée, invente des machines parce que nous, nous en avons besoin alors qu'eux se débrouillent tout seuls. [. .. ?]

Les progrès sont patents et en ce sens exemplaires.

1. La fonction dialogique

L'intégration des idées émises lors de la discussion aboutit à un contre balancement de la thèse unique justifiée au texte n°1 en faveur de l'idée « l'homme est un animal ». La thèse contradictoire bien que présentée de manière dichotomique (oui, Et non, cf. une structure un peu monolithique de type débat, voir plus haut) est présente dans l'écrit n°2. Pour reprendre l'argumentaire d'Halté (2005), si « ce n'est pas la même chose, à l'évidence, d'expliquer dans

la polygestion du discours en face d'interlocuteurs susceptibles d'intervenir immédiatement que de « monter » son explication à froid, par écrit, dans « la monogestion du discours, en prenant le temps du brouillon et de la réécriture » (Halté, 2005, p. 25), on voit bien là que les deux activités l'une polygérée et l'autre monogérée (cf. aussi Roulet & al., 1985) ne s'en interpénètrent pas moins pour autant chez le locuteur-scripteur. Caillier effectue une liaison entre les interventions progressives de Cindy à l'oral à l'occasion de la discussion et ses progrès sur l'écrit post-discussion. « La première intervention de Cindy, au tour de parole n°27 marque une prise en charge personnalisée : **27** « ben moi je pense que/merci/que l'homme est un animal car heu heu il a pre/ il a presque tout comme nous/en fait/ il a une pensée/ les hommes chassent aussi/on a plein de choses comme/ en commun/ ils sont intelligents on est intelligent et ils sont beaucoup d'avantages sur nous comme le flair/ils ont une très bonne ouïe/ouïe/voilà », tandis que dès son intervention suivante Cindy intègre les propos des autres dans sa propre intervention : **66**. Alors ceux/ ceux qui disent que l'homme n'est pas un animal... », puis pour ces deux dernières interventions aux tours de parole n°188 puis n°196 « **188** : Ceux qui disent que l'homme n'est pas un animal/ les animaux ne s'habillent pas heu/ ils ne/ ils ne parlent pas[...] ?] **196** : Peut-être ils discutaient pour être d'accord sur un point » (Caillier, in Tozzi, 2001, p.65). Ces trois interventions font la preuve que Cindy quitte nécessairement durant le polylogue son point d'ancrage à sa manière d'envisager le monde, et intègre ce que nous avons nommé précédemment une position plurilogique, ce que Caillier nomme le dia-logique. Cette intégration, on le voit opère et au plan cognitif (interventions n°66 et n°188) et au plan social (tour de parole n°196). Dans l'intervention n°196 Cindy se pose comme intégrant le fait que dans une discussion justement l'accord sur un point nécessite le passage par la contradiction.

2. Le processus d'intégration plurilogique comme indice de généralisation

Tout humain exploite un monde de références à la fois complexe et en constante évolution. Le système de croyance de l'élève Cindy (voir plus haut) est à cet égard en cours de modification. On peut pister l'étendue de la généralisation que cette élève opère à travers l'usage des marques du discours produites à l'écrit. Ainsi, partant d'une opposition entre deux univers qui sont pensés en renvoi à la familiarité, au quotidien, au particulier de la ressemblance physique, soit à l'une des expériences possibles de comparaison mentale entre l'homme et l'animal (nous les hommes, eux, ils les animaux), on note deux tendances dans le second écrit. D'une part 1) l'ancrage (nous/ils) persiste, et d'autre part 2) la présence du générique « l'homme » pointe. C'est ce qui prouve que le système de croyance est en cours de révision. L'intrusion d'un commentaire métadiscursif sur le rôle de l'argument central de l'écrit n°1 est intéressante. La formule : « Le physique n'est pas très utile quand on cherche si l'homme est un animal » représente une remise en cause explicite, pensée, intégrée et présentée comme telle du mode de fondement de la justification avancée dans l'écrit n°1. Le caractère plus inachevé de la thèse contradictoire (« l'homme ne serait pas un animal ») montre que le raisonnement suit son cours. Il est saisi dans cet écrit de manière ponctuelle comme une image fixée au temps d'évolution t d'une pensée où la réflexivité travaille à des repositionnements intermédiaires. Ce n'est donc pas la question d'une opposition entre l'oral et l'écrit qui importe mais bien plutôt la continuité entre l'une et l'autre de ces modalités dans

le parcours cognitif de l'élève. Oral comme écrit sont des révélateurs de processus en cours. Le processuel est à l'oeuvre dans l'un et l'autre champ. L'inférentiel par l'intermédiaire de ces connaissances en cours d'actualisation prélevées dans l'espace plurilogique est opératoire et à l'oral et à l'écrit. La généralisation est justement une fonction qui s'exerce graduellement et peut s'actualiser (ou non) en fonction des thèmes. Les travaux de Gombert sur les écrits argumentatifs de 11 à 13 ans, mentionnent très clairement l'impact différentiel de la familiarité et de l'opportunité à pouvoir construire une norme adaptée à l'âge comme pour rédiger des textes équilibrés indépendamment des compétences strictement linguistiques (Gombert & Roussey, 1993, Gombert, 1997, Auriac-Peyronnet & Gombert, 2000, Gombert, 2003). C'est le contexte (familier et inaccessible) qui bloque ou débloque la pensée. Et, généraliser se pose comme problème à tout âge. La mise à jour du processus inférentiel passe davantage par ce repérage des éléments d'intégration du plurilogique (ils/ ceux qui disent que/ Cindy **66, 188 et 196**) que par l'inscription des marques de généralisation (on). Avant de généraliser sur un domaine, encore faut-il avoir eu l'occasion d'en faire l'examen (discussion). Nos travaux ont pu manquer de rigueur quant à la caractérisation distinctive du « on » comme indicateur évident de généralisation alors qu'il prend selon le contexte (âge des élèves) des valeurs à sans doute mieux spécifier (voir le chapitre n°4).

B. Le processus de génération d'idées

On le voit la manière dont tout être humain génère des avis, des idées ne peut provenir de sa seule sphère d'inventivité. Cindy se base clairement sur « ceux qu'ils disent » pour parvenir à écrire un point de vue équilibré sur un thème. Sur la base d'une adaptation des tests issus du champ de la psychologie cognitive (Auriac & Gombert, 2000) nous avons soumis à validation (échantillon d'élèves sur trois classes d'âge) ce que Caillier présentait de manière exemplaire (étude de cas, cf. cas Cindy exposé). Était-il possible d'influer sur le processus de génération d'idées ? Était-il possible de mettre en évidence des effets que nous avons alors nommés dialogisation –intégration de la fonction dialogique- dans la production écrite d'idées ? Nous avons préféré conserver le concept de dialogie, malgré la différence sur laquelle nous insistons avec la notion de plurilogie –davantage en lien avec l'aspect processuel- en raison d'une meilleure diffusion comme compréhension du terme dans la communauté en psychologie comme en linguistique. L'adaptation du test de Brassart (1985, 1987, 1988 tâche célèbre reliant l'Alpha et l'Oméga dans un genre épistolaire) nous a donné l'occasion de faire produire les élèves avec les meilleures chances possibles d'utiliser le potentiel de l'espace plurilogique, dans la mesure où le thème proposé était à la fois familier et moyennement consensuel entre parents et enfants. Nous tenions alors un dispositif oral contraint (les discussions à visée philosophiques) et les moyens de faire produire des élèves du CE1 au CM1 dans un dispositif écrit contraint (épreuve de production de type Alpha-Oméga) qui avait fait ses preuves.

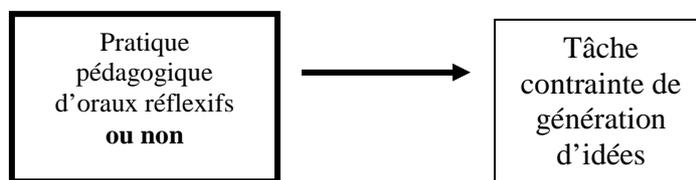
Nous avons alors mis au point un protocole permettant de suivre l'évolution du processus de progression des élèves dans la double dimension de l'oral et de l'écrit. Le protocole général était le suivant (voir schéma ci après). Le protocole concernait trois classes expérimentales du CE1 au CM1. Seules les classes de CE2 et de CM1 produisaient le texte

final. Les classes de CE1 produisaient seulement la tâche de génération d'idées. Le thème de l'écrit était le même (lettre aux parents pour choisir sa coiffure, voir Auriac & Favart, 2007).



1. La dimension créative

Une première étape, dans le cadre contraint des données de l'époque a permis de mettre à jour le fait que les élèves à partir du CE1, lorsqu'ils sont soumis régulièrement à l'exercice de discussions à visée philosophique produisent en nombre davantage d'idées (Auriac-Peyronnet, 2002c, Auriac & Daniel, 2005a).



Les élèves de CE1 et de CE2 augmentaient leur taux d'émission d'idées à un seuil de production équivalent à 2 ans d'avance, ce qui les ramenait au seuil des élèves de CM1. Ceci nous a conduit à interroger les modèles de production verbale écrite pour mieux comprendre le rôle et la place du processus de créativité dans le cadre des modélisations sur la planification de l'écrit. L'évolution développementale de la planification de l'écrit est souvent décrite en opposant ce que l'on nomme après les travaux de Scardamalia & Bereiter (1987, voir Alamargot & Chanquoy, 2001) les « Knowledges Telling » aux « Knowledges Transforming », proposant ainsi une vision, selon nous, assez étapiste du développement de l'opération générale de planification. Le texte de Cindy (voir étude de Caillier ci-dessus) dément de manière exemplaire cette vision étapiste. Il semblerait, au contraire que les conditions de production (ici directement à la suite d'une discussion) permettent à l'élève de générer des idées non pas au pas à pas, en terme de connaissances activables en mémoire à long terme, mettant bout à bout une activation quasi automatique d'un thème à un autre thème connexe, mais en intégrant à l'acte d'écriture des transformations de sens supposant l'intégration d'un raisonnement *in situ* sous jacent et donc en lien avec un état de compréhension du monde bien plus complexe, même si c'est maladroitement exprimé à cet âge. L'intégration du « oui mais » en serait l'indicateur, non plus un « oui mais » seulement dialogal, mais un « oui mais » considéré comme générique au sens du marquage de l'existence d'une opération cognitive en place, à la manière dont Golder use de ce type d'indicateurs (Golder, 1990 : la présence d'un seul marqueur est l'indicateur de l'opération cognitive correspondante). La planification discursive serait de notre point de vue, dès le jeune âge soumise à un exercice de raisonnement identique à l'oral comme à l'écrit. Cindy reprend bien dans son texte personnel le schéma général de l'argumentation collective qui a

eu lieu. Il est assez difficile de concevoir que Cindy peut actualiser un tel texte sans disposer *a minima* d'un modèle de situation qui l'aide à maintenir cette visée dia-logique. Sans quoi elle se perdrait dans une seule justification de son point de vue (présence d'arguments mais absence de contre-arguments qui prendrait en compte explicitement la cible divergente), qui en soit déclencherait suffisamment de thèmes en connexion (cf. son texte n°1 justement).

C'est dans ce cadre que l'on peut interpréter aussi les résultats de cette première étape de traitement de nos données, dans la mesure où des élèves pratiquant la discussion à visée philosophique ne peuvent être différenciés des autres sur la seule base du stock de connaissances dont ils disposent (mémoire). Si les élèves de nos classes expérimentales produisent quantitativement davantage d'idées que les autres, c'est qu'ils peuvent utiliser une opération cognitive nouvelle que nous mettons en rapport avec cet habitus de la discussion (intégration de la praxis). La discussion favoriserait l'installation de ce processus de créativité. Ce ne serait plus une idée qui serait émise car essentielle ou centrale elle favoriserait le déploiement d'une opération de justification. Ce serait l'émission de plusieurs idées diverses qui devraient par la suite faire l'objet d'une organisation d'ensemble en ce qu'elles sont déjà générées de manière contrastive (exemple c'est gai vs c'est pas gai, voir plus bas).

2. La dimension dialogique

L'analyse plus fine des données mettrait effectivement en évidence que non seulement les élèves produisaient davantage d'idées, mais conservaient dans cette production des connexions d'une idée à l'autre. Tout se passait comme si l'élève générait l'idée non pas sous forme de connaissances évoquées et enchaînées l'une à l'autre, mais produite dans ce souci de rendre compte pour une idée d'une autre idée en rapport dialogique, et ce, de manière quasi automatisée.

Exemple n°1 : Texte¹⁷ de Laetitia (CE2, bonne élève, classe de CE2)

Idées point de vue propre à valeur d'argument	Idées point de vue parents à valeur de contre-argument
• Je trouve que c'est gai	• Ils trouve que ce n'est pas gai
• C'est la mode	• Ce n'est pas la mode
• Je serais belle	• Tu vas être moche
• tout le monde le fait	• sa ne fait rien
• je vais être la seule à pas l'avoir	• comme sa tu ne seras pas ridicule
• ma copine se lai fait elle	• ses parce-que ses parents lui ont permis
• et puis je suis grande	• C'est vrai tu es grande

Extrait de Auriac & Favart, 2007.

Conformément au modèle exposé par Galbraith (1999), la créativité suppose que l'activation d'une idée génère la transformation du stock de connaissances. Or l'intégration d'un habitus de discussion produit, selon nous, sur l'élève cette forme de créativité dialogique. Notre protocole disposant seulement d'une colonne pour générer son point de vue propre et d'une deuxième colonne permettant d'actualiser un point de vue adverse forçait la dialogie et non la plurilogie. C'est l'occasion de générer une idée qui produisait la création

¹⁷ Nous recopions le texte dans son intégralité avec les erreurs orthographiques et une partie de la mise en page (retour à la ligne).

d'une nouvelle idée par effet de contagion, au sens des modèles connexionnistes (cf. Galbraith, 1999). Les élèves des classes contrôle au contraire produisaient davantage d'idées en liste de manière linéaire, remplissant la première colonne seulement. Le dispositif matériel incitait effectivement à l'une ou l'autre de ces possibilités, des indentations permettant la vision du listing en linéaire à l'intérieur de chaque colonne, ou la disposition de la double colonne le passage d'une idée (propre) à une idée (adverse).

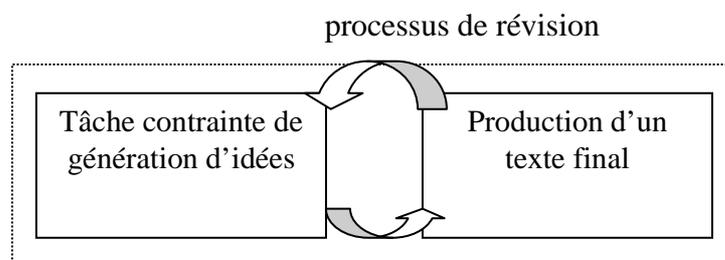
3. Compétences pragmatiques ?

Nous émettons l'hypothèse que la capacité à générer des idées en nombre et de manière dialogique suppose l'intégration cognitive des paramètres de l'interaction sociale (Bronckart & al., 1985). C'est bien l'usage habituel du langage (effet de controverse *a minima*) qui contraint de fait les élèves de classes expérimentales à transférer de manière quasi-automatique cette controverse en préférant activer des idées deux par deux (point de vue propre associé à un point de vue adverse). Ceci relèverait bien alors de compétences pragmatiques (aptitudes à tenir compte dans ce contexte du point de vue adverse) provenant de cet usage dialogal. Plus je discute et plus je suis à même d'activer ce type de génération dialogique. Moins je discute et plus je suis enclin à partir de mon point de vue qui se développe ensuite sous forme de justification appropriée. L'opération de négociation, deuxième opération au plan développementale repérée par Golder (voir Golder, 1996) se surajouterait alors ensuite dès que je disposerais de suffisamment de moyens linguistiques et cognitifs (capacités à schématiser le texte) pour aménager une planification préalable du genre argumentatif demandé par la tâche d'écriture.

Peut-on, doit-on considérer cette capacité comme relevant exclusivement de la pragmatique ? Nous laissons cette question en suspens, la présentation des résultats acquis graduellement de 2001 à 2006 nous permettant de mettre à jour différents facteurs explicatifs.

C. Le processus de révision d'idées

Notre protocole, mis en place à dessein, permettait alors de voir si un type particulier de génération d'idée contraignait ou non la révision de celles-ci dans l'activité de production finale du texte. Pour les seules classes de CE2 et de CM1, nous avons mis au point des indicateurs pour étudier le passage de cette génération d'idées (considéré comme un « avant texte ») à la réalisation finale du « texte » dans les écrits produits par les élèves au début de l'année (voir Auriac & Favart, 2007).



L'analyse du processus de révision nous a amené à distinguer dans le recyclage des idées entre le texte final et l'avant texte : 1) les idées répétées à l'identique (recopie exacte des formulations de l'avant texte), 2) les idées reformulées (légères transformations par rapport

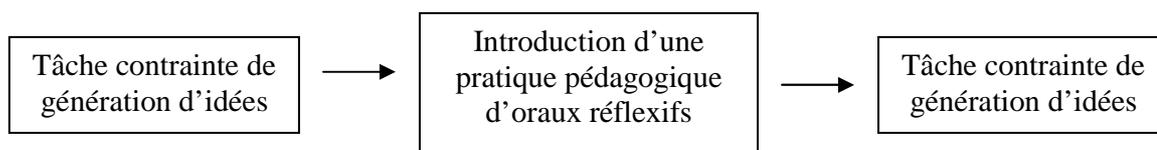
à celles produites dans l'avant texte), 3) les idées nouvelles (créées à l'occasion de l'écriture finale et dont on ne trouvait aucune trace dans l'avant texte). Cette étude nous a permis d'isoler des profils d'élèves, qui utilisaient de manière différentielle l'espace de génération d'une part, et d'autre part profitaient aussi de manière différentielle de cet espace de génération dans l'avant texte pour produire leur texte au final. Nous tenions là la possibilité de suivre le processus d'écriture dans sa dynamique locale (cf. la notion de *localité* plus haut en référence à Trognon, 1999a), ces deux étapes (texte et avant texte) constituant une tâche de résolution de problème pour l'élève. Un profil de bon élève se dégage alors en ce que le bon élève –en français- produit dès l'avant texte un texte, linéarisé et équilibré. Sa génération d'idées prouve qu'il s'appuie d'une part sur des compétences linguistiques, révélées par l'usage des connecteurs, et d'autre part sur des compétences pragmatiques, révélées par cette capacité à faire du lien entre des idées propres et adverses. Dès la production d'idées, le bon élève exerce ces compétences à la formulation. La révision trouve alors à l'occasion d'une seconde écriture une nouvelle possibilité de formulation. L'élève renouvelle à cette occasion ses idées. Il produit un nouveau texte, enchaînant directement les idées nouvelles à quelques idées prélevées auparavant dans l'avant texte. Les textes des bons élèves prouvent qu'il y a interdépendance de leurs compétences linguistiques et pragmatiques : les textes sont orientés, équilibrés et peuvent être renouvelés au fil de l'écriture. Puisque l'élève peut générer directement des idées sous formes de phrases abouties et ce en liant le point de vue adverse les exercices de l'avant texte et du texte se confondent.

D'autre part, qu'est-ce qui pousse naturellement (spontanément en l'absence de consigne précisée ou de dispositifs d'influence) les élèves à produire des idées en nombre, dès l'avant texte ? Nous avons mis en évidence deux voies. Des élèves à profil pragmatique, disposant de compétences à l'activation dialogique, et des élèves à profil linguistique, disposant de compétences à la formulation –connecteurs- sont l'un comme l'autre des gros activateurs d'idées. Mais ces profils, sauf chez le bon élève (voir plus haut), se distinguent. Ainsi tout se passe comme si la créativité (voir plus haut) était sous la dépendance distinctive et du pragmatique et du linguistique. Dit autrement, à compter de –ou au moins à - cet âge du CE2 et du CM1, le linguistique comme le pragmatique conditionne différemment mais effectivement le conceptuel (émissions d'idées). On peut alors légitimement se demander, puisque les élèves des classes expérimentales produisent davantage d'idées que leurs compères des classes contrôles en fin d'année (voir plus haut) en quoi le processus de génération ainsi modifié diffère du comportement d'élèves disposant de compétences pragmatiques « naturelles » Que se passe-t-il dans les classes expérimentales ?

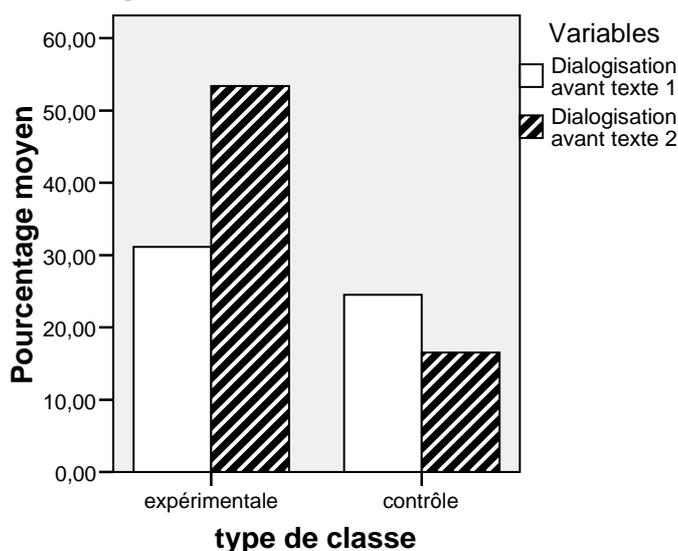
1. L'entraînement des compétences pragmatiques

La reprise du protocole général des données nous permettait de mesurer, dans le cadre des résultats rapportés plus haut, en quoi des compétences pragmatiques naturelles ou entraînées (via les discussions à visée philosophique) provoquaient ou non des différences. Nous avons alors véritablement voulu mesurer le degré de dialogisation des idées émises lors du processus de génération d'idées. Est-ce que la dialogisation naturelle équivaut à la dialogisation provoquée par la discussion à visée philosophique ?

Le protocole testé devenait alors le suivant.



Notre indicateur de dialogisation pour évaluer les compétences pragmatiques des élèves se concrétisait par la mesure suivante : nombre d'idées propres et adverses émises sous forme de liaison explicite sur (divisé par) le nombre total d'idées émises. Or, entre le début et la fin de l'année, dans ces classes de CE2 et de CM1, on retrouve une moyenne identique quant à la possibilité de mettre les idées en rapport : le taux moyen est de 29%, sur une échelle allant de 0 à 100%, certains avant textes ne comportant aucune mise en rapport d'idée idée (0%) et d'autres avant textes procédant à une mise en relation systématique des idées propres aux idées adverses (100% de dialogisation). Nous avons pu alors vérifier que de manière significative ($F= 30,6$, $p <.000$) le degré de dialogisation de l'avant texte était le fait des élèves des classes expérimentales en fin d'année, les élèves des classes contrôles modifiant plutôt la génération d'idées en sens inverse. La pratique régulière de discussions à visée philosophique conduit donc dans le cadre de ces données les élèves à une forme de sur utilisation du procédé de dialogisation (Auriac, 2007c).

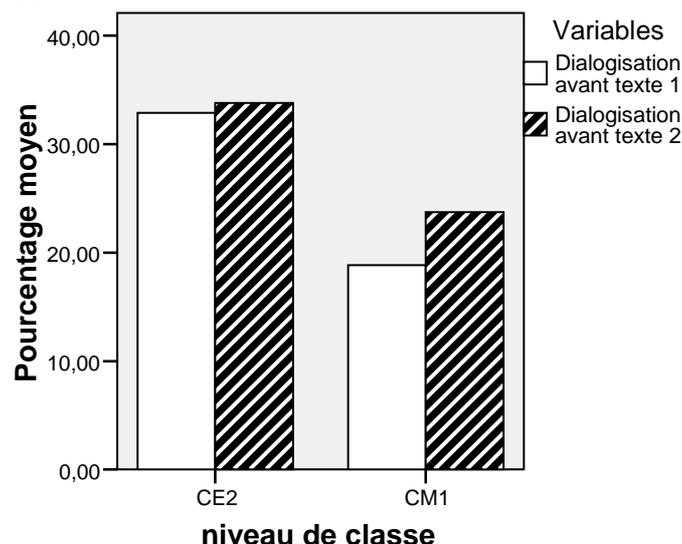


Sur la base d'analyses de régressions multiples (et non d'Anova classique pour intégrer l'échelle continue du dialogisation) nous avons pu mettre en évidence, qu'indépendamment du niveau scolaire des élèves, c'était d'une part le profil initial de l'élève (pragmaticien ou non) et d'autre part la pratique pédagogique qui influençait ce degré de dialogisation en fin d'année. Par ailleurs, un effet simple de la classe (CE2) apparaît en début d'année sur ce degré de dialogisation. Ce sont les élèves de CE2 du début d'année qui usent du procédé de dialogisation. Autrement dit, la pratique d'entraînement à la discussion à visée philosophique permettrait de maintenir des compétences pragmatiques effectives et naturellement présentes au CE2 et jusqu'au CM1 même lorsque celles-ci ont plutôt tendance à s'effacer au CM1. Un dernier élément, plus intrigant, aperçu en prenant en compte l'évolution individuelle des élèves, selon qu'ils sont hautement pragmaticiens (au dessus du seuil de 30% d'idées reliées),

légèrement pragmaticiens (entre 0 et 29%) ou non pragmaticiens révèle que ce sont soit les élèves faibles soit les bons élèves qui investissent le plus massivement le procédé de dialogisation. Le révélateur que constitue à rebours l'écrit sur la pratique pédagogique orale antérieure et qui augure massivement d'effets en terme de qualité textuelle devient alors un élément très important pour davantage circonscrire ce que l'on peut nommer (ou non) pragmatique au sein des discussions.

2. Qu'est-ce qu'une compétence pragmatique ?

La possibilité de perturbation du processus de révision de l'écrit (passage d'un avant texte à un texte) par l'intermédiaire d'un exercice contraint des compétences pragmatiques est alors d'autant plus intéressante à étudier. En quoi exactement l'appropriation d'automatismes dialogiques issus de l'exercice de la discussion perturbe-t-elle le processus d'écriture ? Si nous posons de cette manière la problématique (perturbation) c'est que nos travaux actualisent des résultats contradictoires quant à l'effet du pragmatique sur le développement. Le traitement des données en cours (Auriac, 2006c, Auriac & Favart, en cours) admet que l'entraînement des compétences pragmatiques (au sens de l'indice de dialogisation que nous avons construit) par l'intermédiaire de discussions à visée philosophique va à contre-courant de la tendance développementale naturelle.



Les élèves de CM1 produisent de moins en moins d'avant textes reliant leurs idées entre-elles. La dialogisation serait plutôt le fait des classes de CE2. Même si l'effet classe reste minime dans nos données ($F= 4,45$ $p<. 037$), il faut légitimement se demander si le maintien d'un dispositif dialogal ne serait pas l'occasion d'une forme de ralentissement du développement ? Or cette problématique est largement contradictoire avec les effets que nous interprétons, dans le cadre de l'étude de la génération d'idées (plus haut) où à l'instar des autres travaux de recherches (voir chapitre n°1) l'introduction de discussion à visée philosophique tendrait à accélérer de deux ans environ les performances des élèves. Les analyses en composantes principales en cours permettent de dégrossir cet effet massivement contradictoire dans nos données.

3. Compétences naturelles

Nous mettons à jour (Auriac, 2006c, Auriac & Favart, en cours) dans des conditions naturelles (début d'année dans notre protocole) deux profils d'élèves : les activateurs linguistiques (36% de la variance) et des activateurs pragmatiques (16% de la variance expliquée). Les activateurs linguistiques (cf. le profil de bon élève déjà aperçu) gros générateurs d'idées possèdent des compétences linguistiques qui les amènent à hautement réviser l'avant texte en produisant un nouveau texte, long, de bonne qualité, activant des idées nouvelles ou transformant légèrement les premières idées émises dans l'avant texte, idées qui sont entre elles bien connectées. Ces phénomènes peuvent être rapprochés de ce que Doquet-Lacoste met en évidence dans l'étude de la genèse des écrits au cycle 3 où c'est ce qui est déjà écrit qui conditionne pour une part ce qui va être écrit ensuite (Doquet-Lacoste, 2004c). Ainsi pour un élève activateur linguistique qui maîtrise la syntaxe il peut se produire qu'« au confluent d'une intention de dire et d'une matrice syntaxique qui s'est imposée comme par hasard, le scripteur a été conduit à travailler un paradigme lexical qui lui-même retravaille et complexifie l'image (du contenu) » (Doquet-Lacoste, 2004c). En revanche les élèves naturellement pragmatiques, gros générateurs d'idées aussi, produisent dès l'avant texte un texte déjà écrit sous forme de phrases et qui ne sera pas révisé mais sera quasiment recopié. Tout se passe donc comme si l'activité pragmatique (souci de relier les idées entre-elles) augurait d'un coût cognitif (cf. théorie capacitaire) dès la production de l'avant texte qui bloque ensuite la révision de ce dernier. Ou bien que l'assurance de disposer des idées émises et mieux stabilisées au moment de l'écriture de l'avant texte en raison de leur caractère de liaison sensée impose (poids de la pré-disposition d'esprit sur les capacités cognitives en jeu en ce cas, voir le projet Daniel & al. Soumis, 2007, en fin de chapitre) de ne pas retravailler la partie linguistique concernant leur écriture, le scripteur ne jouant pas avec des substitutions qui pourraient trop le surprendre au sens de Doquet-Lacoste (Doquet-Lacoste, 2004c). On note indirectement que les élèves pragmaticiens naturels disposent nécessairement de compétences linguistiques puisqu'ils choisissent le mode de linéarisation dès l'avant texte (voir plus bas l'exemple d'avant texte d'un élève de CE2 du groupe expérimental). L'activité de génération sous contrainte pragmatique serait ainsi non pas seulement massive (effet quantitatif pure) comme le mettent en évidence nos premières données acquises en condition provoquée (Auriac-Peyronnet, 2002c, Auriac & daniel, 2005a, cf. plus haut) mais aussi spécifique, puisqu'on peut leur opposer un autre mode de génération massif, sous contraintes linguistiques. Que se passe-t-il lorsque les compétences pragmatiques sont entraînées ? Peut-on davantage explorer qualitativement l'idée d'une activation massive d'idées ?

4. Compétences après entraînement

L'analyse en composantes principales des productions (avant texte et texte) acquises en fin d'année issues de la condition d'entraînement met à jour quatre axes (Auriac, 2006c). Les deux premiers sont une reproduction à l'identique des données issues de la condition naturelle (Auriac & Favart, 2004, 2005). On retrouve un profil d'élèves activateurs linguistiques (31% de la variance expliquée) qui renouvellent leurs idées en produisant à nouveau beaucoup d'idées dans des textes longs, et ce serait davantage le fait d'élèves de CM1 (corrélation du niveau de classe). Ces élèves n'actualisent pas de lien entre les idées dans l'avant texte : ils

sont non pragmaticiens. On retrouve le profil des élèves pragmaticiens (20% de la variance expliquée), qui sont eux-mêmes gros activateurs d'idées reliées entre-elles et qui seraient là effectivement les élèves non seulement des classes de CE2 mais aussi les plus jeunes en âge. Ces élèves, comme dans la condition naturelle choisiraient d'écrire dès l'avant texte sous forme de phrases, ce qui prouve encore de manière indirecte l'existence de compétences linguistiques à l'œuvre (suspendue à l'étude des connecteurs, Auriac & Favart, en cours).

Texte de François, élève de CE2, post-test : l'avant texte linéarisé

Marque ici toutes les idées qui te viennent à l'esprit pour convaincre tes parents

Choisir tout(e) seul(e) c'est normal parce que	Les parents ne trouvent pas cela normal parce que
Si j'ai les cheveux teints, je serais à la mode.	Si tu as les cheveux teints, tu aurais les cheveux tout collants.
Si j'ai les cheveux teints, ça va comme Steeray dans Left Story.	Mais tu n'as pas dans Left Story, alors par les ainés d'avoir les cheveux comme Steeray.

Mais ces élèves, contrairement à la condition naturelle, révisent alors en partie leur texte puisque l'écriture du texte est l'occasion de produire de nouvelles idées. En revanche on isole en axe 3 (pour 13% de la variance expliquée) que les élèves gros activateurs d'idées, activation massive, ne peuvent ensuite réviser leur texte. Ces élèves restent bloqués (car davantage assurés des idées émises) et répètent à l'identique les idées dans leur texte, telles que déjà formulées dans l'avant texte. L'activation massive (quantité d'idées, cf. Auriac-Peyronnet, 2002c, Auriac & Daniel, 2005a) serait donc pour partie indépendante des contraintes pragmatiques en tant que telles. Il se trouve que les élèves pragmaticiens parce qu'ils génèrent des idées doubles (du point de vue propre et du point de vue adverse) seraient ensuite entravés dans la production de texte. Ce ne serait donc pas les compétences pragmatiques qui entravent en tant que telle la révision, mais le nombre d'idées initialement produites (le double) qui bloquerait (facteur de surcharge dans le cadre de la théorie capacitaire) à cet âge leurs révisions. Néanmoins on trouve aussi sur le dernier axe une configuration intéressante : ce serait non plus les élèves jeunes, mais des élèves âgés et repérés comme élèves faibles en français qui actualiseraient des compétences pragmatiques (capacité à intégrer la cible) dans l'avant texte en reliant des idées propres à des idées adverses. Ces élèves, malgré leur faible niveau en français, écriraient directement sous forme de phrases leur avant texte. Est-ce que ces élèves trouvent dans l'ancrage dialogal (régression) de quoi pouvoir textualiser, et ce directement ? Serait-ce au contraire l'effet d'une maturation sociale (âge) qui est en jeu dans l'avènement de ces compétences pragmatiques ?

S'il est évident qu'il existe « un travail intralangagier du scripteur : c'est le jeu entre les termes substitués ou ajoutés qui préside au choix lexicaux tout autant que le souci, vraisemblablement tout à fait prégnant pourtant, de restituer la réalité perçue » (Doquet-Lacoste, 2004c), certains élèves ne se lancent pas dans l'aventure habituelle d'un texte qui

pose ce jeu de travail intralangagier, 1) soit parce qu'ils sont les plus jeunes et qu'il manient moins bien la langue, 2) soit qu'ils soient plus âgés, maniant moins bien la langue mais disposent en regard de leur maturité de compétences à penser la réalité de manière plus complexe (enjeux moraux par exemple, voir notre chapitre n°3), 3) soit qu'ils génèrent des idées en trop grand nombre (sous l'influence d'un protocole comme le nôtre d'activation d'idées comme le nôtre) pour ensuite en assumer la recomposition d'une seconde écriture. Nous stoppons là la présentation de ces données qui sont pour partie en cours de traitement (Auriac & Favart, en cours).

5. L'activité de discussion prise comme objet scientifique

Si l'on peut convenir avec Trognon que "Learning could be defined as the appropriation by a person of a content which is at the beginning **foreign**. Learning into interaction would be also the appropriation by a person of a conceptual content which is, in any manner, **introduced during the interaction**" (Trognon, 1999b), notre étude de l'actualisation des compétences pragmatiques par l'intermédiaire d'un entraînement via la discussion à visée philosophique, en tant qu'activité globale comparée à des conditions naturelles, permet de nouvelles investigations.

Nous pouvons comparer les effets d'oraux ordinaires (familiaux, interaction verbales en classe) avec ceux d'un entraînement par la discussion à visée philosophique, où la discussion peut elle-même être considérée comme cet élément « étranger » qui est introduit dans les classes expérimentales. Ce n'est plus comme dans le cas de l'étude exemplaire de Caillier, le seul traitement d'un thème de discussion qui est pris comme objet (in Tozzi, 2001, voir plus haut). Là c'est l'activité pratique de discussion – la praxis- qui devient le levier d'une transformation du régime cognitif global des sujets. Or l'âge de passage du CE2 au CM1 semble bien représenter une forme de bascule au plan d'une acquisition de compétences. Soit les élèves sont de bons élèves, et en ce cas l'interdépendance du linguistique au pragmatique (Auriac, 2007c) donne finalement la priorité au linguistique. Les élèves activent leurs idées (génération) car ils possèdent en tant que bons élèves des connaissances diverses sur le monde, ce qui leur permet de produire, par chaînage automatique, ces thématiques connexes. Soit les élèves ne travaillent pas le thème de l'intérieur mais activent plutôt un modèle de situation contaminé par l'exercice régulier de la discussion à visée philosophique. Ce sont alors les plus jeunes élèves comme les élèves plus âgés qui semblent utiliser ce tremplin -issu de la praxis de discussion à visée philosophique- pour résoudre l'activité d'écriture (au sens d'une résolution de problème. Cf. plus haut). Ce que les élèves apprennent, ce qu'on leur enseigne par la discussion c'est ainsi la capacité non pas seulement à discuter (relier des idées), mais à utiliser le régime de la discussion comme habitus dans leurs modalités de pensée. Le fait que ce soient des élèves de CE2 plutôt que de CM1, de jeunes élèves en âge ou *a contrario* des élèves âgés et de faible niveau en français qui trouvent dans l'exercice de ces compétences pragmatiques le ressort de produire des avant textes avec un degré de dialogisation élevé doit cependant conduire à des interprétations prudentes. Qu'est-ce qui constituent alors la meilleure aide pour l'avenir scolaire de l'élève (voir aussi notre chapitre n°3 sur cette question)?

6. Aide interne ou aide externe ?

Lorsque les champs oral-écrit restent plus étanches, l'utilisation du brouillon écrit a pu être manipulée en psychologie cognitive pour voir si un premier exercice de planification écrite produisait des effets sur la qualité finale des textes. Ainsi les travaux de Pouit et Golder effectués avec des élèves plus âgés qu'au primaire (collège) s'appuient sur l'idée qu'une liste hétéro produite peut constituer un dispositif d'aide à l'écriture (Pouit & Golder, 1996, 1997, pour exemple). En ce cas l'aide à la planification correspond à l'idée que « fournir » de l'aide « avant » permet de mieux écrire « après »... Ce qui rate alors (cf. résultats Pouit & Golder, 1996, 1997) provient sans doute du fait que le sujet peut difficilement faire retour sur un écrit dans lequel il n'a pu s'impliquer. On ne peut remplir une mémoire sémantique de l'extérieur aussi facilement que cela ! Nous avons nous mêmes pu rendre compte du fait, dans le cadre du protocole exploité plus haut (Auriac & Favart, 2007), que les conditions matérielles de production de l'avant texte incitant les élèves à disposer leurs idées en liste (indentation) provoquait pour un tiers seulement des élèves les effets de listing envisagés (Auriac & Favart, 2007, Auriac, 2006c). Cet effet était d'ailleurs lié au développement, les classes de CM1 investissant davantage la liste que les élèves des classes de CE2. Pour les deux autres tiers, les élèves (en CE2 comme en CM1) produisent directement un texte écrit sous forme de phrases. En résumé, à cet âge c'est écrire qui sert à écrire. La linéarisation inhérente au processus d'écriture est utilisée par l'élève pour progresser dans le texte (cf. Doquet-Lacoste, 2003a/b, 2004a/b/c). Le processus même de l'écriture, dans son déroulement, sa dynamique permet à l'élève, parce qu'il génère autant qu'il révisé simultanément son écrit, de s'orienter dans cette tâche complexe. Si la distinction « Knowledges Telling » et « Knowledges Transforming » nous paraît peu adaptée à décrire ce qui se passe dans nos données, c'est que l'aide qui se constitue d'un point de vue interne chez nos scripteurs doit sans doute est rapprochée de l'idée de Knowledges Transforming (en constitution). Notre conception, eu égard aux différents profils extraits de nos analyses (bon élève, élève pragmaticien, élève gros activateur) repose sur le fait que l'on ne peut utiliser cette opposition pour la description du sujet en activité d'écriture. Ces distinctions conviennent au niveau développemental, mais ne semblent pas pouvoir rendre compte des aspects processuels contenus dans une dimension acquisitionnelle.

Ainsi si le choix d'une liste pour préparer ses idées peut être actualisée chez certains élèves (un tiers seulement dans nos données), c'est que ces élèves peuvent effectivement s'extraire, prendre de la hauteur sur l'écriture. Ils différaient ainsi l'écriture et ne se servent plus de l'espace matériel comme d'un espace de créativité au pas à pas (en lien avec le stade des « Knowledges Telling »), mais bien comme d'un espace prouvant peut-être l'émergence d'un schéma d'écriture d'ensemble, propre au passage en classe de CM1. L'idée d'existence d'un schéma directeur rompt alors avec la figure du processuel que nous cherchons à mettre en évidence. Nous avons d'ailleurs toujours été théoriquement suspicieux quant à l'opportunité de décrire le processus d'écriture à l'aide de cette notion de schéma (Auriac-Peyronnet, 1998, 2001a), dont l'utilisation théorique est due, selon nous, davantage à la nécessité de rejoindre le champ de la typologie des textes qu'à celle de décrire les opérations cognitives de sujets. Notre optique est partagée par d'autres (Coirier, Pouit & Golder, 2000, par exemple). Il n'est effectivement pas certain que la liste puisse toujours être interprétée de cette manière comme un indicateur développemental. Ne serait-ce que parce que la liste,

comme première forme de l'écrit, est « d'abord un genre fondamental de l'oral » (Goody, in François, 2005). La liste c'est davantage « le plaisir de mettre ensemble des réalités absentes » (François, 2005, p. 30) ce que les enfants peuvent fort bien actualiser lorsqu'ils constituent systématiquement des pense-bêtes (Lahire, 1998, p.143). La liste, telle que relevée au plan sociologique comme habitus d'écriture populaire chez Lahire, parce que directement associé au présent, à l'action (aller faire ses courses) comme ajustement pré-reflexif du sens pratique à une situation sociale, est distante de la réflexion. Or c'est l'école qui surinvestit le champ de la réflexion. Paradoxalement pourtant la liste, en tant qu'espace graphique (et non espace de planification de haut niveau) a pu être introduite pour devenir un objet scolaire, réflexif avec de jeunes élèves de CE1 (Cellier & Demougin, 2002). Preuve pour nous qu'il est très difficile, dans cette étude du passage de l'oral à l'écrit qui nous occupe, de pouvoir doser (capter, définir, accrocher) ce qui constitue l'aide interne produite de manière autonome par un sujet. Le sujet développe harmonieusement un processus d'activité qui permet à une tâche (ici d'écriture) d'être accomplie et donc d'exister (au sens de l'accomplissement d'une conversation chez Trognon) mais il existe aussi des éléments surplombant cette activité et qui eux constituent des repères quant à la représentation que le sujet met en place concernant justement : qu'est-ce qu'écrire ? Entre activité et représentation du sens de l'activité, deux espaces, deux mondes cognitifs co-habitent ou s'interpénètrent au sein d'une même représentation. Les repères, matériellement fournis telles les indentations dans les colonnes de l'avant texte pour notre étude, ou la disposition en paragraphes pour coller au genre recette par exemple, sont souvent considérés comme des aides externes supposées faciliter l'entrée dans l'univers scolaire de l'écrit. Mais faut-il être aussi méta- à l'école ? Peut-on parce que les modélisations développementales y conduisent séparer ainsi ces champs au regard des modèles mentaux construits par les sujets en situation ?

Il nous semble que le courant de typologisation des textes (autour des travaux de Combettes en particulier¹⁸) a largement servi de repères pour donner aux enseignants l'habitude de proposer avant tout le type du texte à produire pour ensuite demander aux élèves d'écrire. Cette orientation anticipe donc sur la conduite naturelle de l'humain et ce de manière trop académique, selon nous (voir nos précautions plus aval concernant le concept de méta sur utilisé). La recherche en sciences du langage se fait à ce niveau trop prescriptive. Si la liste peut servir d'indicateur développemental, signalant par exemple l'émergence ou stabilisation d'une compétence à schématiser le texte argumentatif (ce que nous croyons), cela ne signifie pas que les élèves sont aptes à l'utiliser en tant que telle. De l'indicateur qui sert au chercheur à l'aide qui doit servir au sujet il y a un écart. Preuve : en cas d'hétéro production, des collégiens restent désemparés, bien que possédant justement, au plan développemental, cette

¹⁸ Les travaux de Combettes ont été largement diffusés dans les pratiques de classe à l'école primaire dans les années 85-90 au plan national. Cf. Combettes B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Paris-Bruxelles : De Boeck Duculot ou Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue, *Pratiques*, 56, 5-17. par exemple. Voir aussi pour exemple Beck I., Vaillant M. (1998). Comprendre un texte argumentatif. *Annales de didactique et de sciences cognitives* 6, 89-115 (travaux diffusé par l'IREM de Strasbourg). Cette diffusion est sans doute due en partie à la grande facilité d'opérationnalisation de ces pistes dans les classes.

capacité à schématiser un texte dans un genre (Pouit & Golder, 1996, 1997). En revanche être aptes à préférer de son libre arbitre des indentations à une forme de linéarisation d'idées pour organiser sa pensée, est tout différent. Dans un cas on imagine que l'indicateur peut servir d'instrument d'aide. Dans l'autre cas, on fait l'hypothèse qu'indicateur (pour la recherche) et aide à l'écriture (pour les élèves) sont des niveaux d'appréhension qu'il ne s'agit pas de confondre.

Notre dispositif de recherche permettant d'étudier en quoi des sujets peuvent bénéficier d'une aide sur le long terme provenant d'une installation sur au moins six mois d'un habitus de discussions à visée philosophique – donc à une échelle très éloignée de celle habituellement produite par les psychologues qui s'engagent plus souvent dans des explorations où sont testés des effets de micro changement (rigueur méthodologie oblige, ce que nous ne critiquons nullement)- s'inscrit dans un paradigme d'aide interne, actualisé par le sujet lui-même, et non d'aide externalisant une représentation de ce qu'il convient de faire pour écrire.

Ne se serait-on alors pas trompés dans nos investigations ? La question est un peu abrupte mais nous critiquerons ici les choix que nous avons conduits concernant les tests d'écriture.

D. Critique de nos travaux et tests

En lien avec l'historicité même de toute recherche, mais en lien pour notre part aussi avec ce que nous nommerons un raté, l'épreuve choisie d'Alpha-Oméga, empruntée à Brassart, fut à au moins deux titres trop hâtivement adoptée.

Tout d'abord parce que selon notre optique théorique l'écrit ressortit à des activités qui dépassent le cadre de l'écrit pour rester intégré à ces « jeux de langages » (François & al., 1984). Jeu de chassés croisés qu'Halté retourne habilement en faveur de retombées sur l'oral : « il n'est guère pertinent de penser l'oral sans travailler *dans le jeu des relations structurelles* entre l'oral et l'écrit » (Halté, 2005, p. 26). C'est donc bien cet espace que nous investissons et on peut dire qu'à ce titre un dispositif plus constant liant oral et écrit eut été sans doute meilleur qu'une formule de test- re-test. La dimension processuelle aurait méritée un suivi qui puisse donner des indications sur les parcours des élèves, ce qui aurait permis de vérifier aussi l'évolution et la stabilité de leurs compétences linguistiques à l'écrit. Entre l'option de Caillier (voir plus haut, Caillier, Tozzi, 2001) et la nôtre (Auriac-Peyronnet, 2002c, Auriac & Daniel, 2005a, Auriac, 2006, Auriac & Favart, 2007) il y a un océan de possibles que nous avons à tort non investi. Nous aurions pu anticiper théoriquement ces défauts dans notre dispositif.

Maintenant, on voit que ce n'est que tout récemment que les modèles de l'écrit évoluent (voir Alamargot & Chanquoy, 2002) eux aussi et tentent d'opérer un glissement théorique où les opérations de planification (Chanquoy & Negro, 2006) commencent à être appréhendées comme agissant tout au long du processus d'écriture. Dit plus ordinairement, on écrit parce que l'on a quelque chose à dire. La structuration de l'écrit est donc toujours en lien avec la complexité du monde de référence qui guide la planification, et ce, selon nous quel que soit l'âge de l'élève. Comme le disait Lahire, d'un point de vue de sociologue : « Plutôt que de postuler avant toute investigation empirique la puissance souveraine ou l'inefficacité complète du plan ou de la planification dans l'action, plutôt que de faire des notions de

« plan » ou de « planification » des concepts généraux d'une théorie universelle de l'action, les chercheurs en psychologie, en sciences cognitives ou en sociologie gagneraient à étudier les plans effectifs (et notamment écrits) dont se servent à l'occasion les acteurs pour organiser leur action » (Lahire, 1998, p. 160). Nous ne sommes qu'à l'aube de cette possibilité de pénétrer dans les modélisations concernant la planification largement structurelles pour travailler sur des aspects plus processuels qui réclament des cadres théoriques où la planification serait envisagée de manière plus fonctionnelle. Ce n'est pas un hasard si la notion d'avant texte qui provient du champ de la génétique textuelle, champ a priori assez éloigné de la psychologie a permis d'éclairer de manière interdisciplinaire -associant la didactique (Garcia-Debanc), la psychologie cognitive (Chanquoy, Favart) et la genèse des textes (Fenoglio, Anokhina)- ce qui est de l'ordre du processuel dans l'activité d'écriture. Le G.D.R. dirigé par Alamargot, en ce sens constitue une occasion de concilier des optiques qui permettront de sortir la psychologie de certaines impasses dans laquelle elle pourrait s'enkyster. Nous pensons effectivement que notre choix de test d'écriture est lié à cette surprotection disciplinaire.

1. Notre tâche d'écriture

Au plan méthodologique, ce ne fut donc sans doute pas une bonne idée de reprendre le test de Brassart. Ce test, utilisé dans des travaux antérieurs et adapté pour mettre au point un thème familier et suffisamment ouvert à la controverse (Auriac & Gombert, 2000) qui permette un engagement le plus adapté à l'exercice du plurilogique, n'est de fait pas adapté pour exploiter de manière riche le passage de l'avant texte au texte. Nous avons retenu un thème de texte porteur d'enjeu mais mal conçu l'épreuve associée d'avant texte. A notre décharge, si, bien entendu, d'une part l'obligation de ne pouvoir pré tester des épreuves d'écriture tout en bâtissant un protocole de recherche-action dans des classes, est la raison principale de notre choix sécuritaire de miser sur des épreuves « clef en main », le défaut majeur est que nous contraignons nos sujets à produire du dialogique, de la controverse au sein même de l'avant texte (tel qu'il est matériellement disposé), alors que nous visions des résultats au plan du plurilogique. Et, même pour le texte, en dehors de l'aspect thématique, le modèle de la lettre, avec l'existence du destinataire comme pôle unique est en ce sens mal choisi. Ce test, justement très contrôlé, peut en revanche être très adapté à d'autres perspectives de recherches (Auriac, accepté, en révision a/, par exemple).

Des épreuves d'écriture, soient moins contraintes, soit permettant d'imaginer non pas un point de vue adverse (parents) mais celui d'autres élèves (différentiel, pluriel) pourraient constituer de meilleurs tests pour actualiser à rebours des résultats sur ce que génère le dispositif de discussion à visée philosophique (voir Cellier & Dreyfus, 2002/2003, par exemple). De même on peut se demander si, sous la raison invoquée précédemment qu'il vaut sans doute mieux activer une mémoire de l'intérieur, le choix du thème ne devrait pas pouvoir être confié légitimement à l'élève. Enfin l'activité ordinaire de l'écriture, si on choisit cet axe, doit privilégier les modalités ordinaires d'action des élèves, telles qu'ajustées à leur niveau, à leurs habitudes, à leur intérêt. On ne pourra pas sans doute actualiser autre chose que des éléments interprétables au plan développemental si l'on ne bâtit pas des épreuves d'écriture qui tiennent davantage compte des possibilités actantielles des élèves. Ce que Lahire

synthétise bien lorsqu'il reprendre l'exemple de la liste de commission. « La liste de commissions, par exemple, est un moyen de fixer et de guider des actions futures, un programme d'actions, un « plan ». Certaines listes de commissions établissent même parfois de véritables programmes de déplacements à l'intérieur des grandes surfaces, les produits étant classés par rayon et se suivant sur la liste comme se succèdent les différents moments du parcours effectué dans le magasin. (...). C'est seulement en considérant de telles pratiques, ordinaires mais observables, que l'on peut avancer dans la résolution des problèmes théoriques » (Lahire, 1998, pp.160-161).

A comparer les écrits obtenus par Caillier et les nôtres, qui par ailleurs font effectivement apparaître des effets en lien avec notre objectif d'étude (dialogisation, voir ci-dessous), résultats que l'on ne cherche pas là bien entendu à minimiser, on ne peut que regretter la pauvreté de nos écrits sur certains aspects. L'académisme du protocole a semble-t-il vidé l'écrit de sa substance. Même aux yeux d'un élève, nous parions qu'il préférerait relire le texte produit par Cindy que celui produit par Laetitia ! (Nous le donnons en exemple ci-dessous). L'un intéresse parce qu'il met sur la voie de possibilité d'étendre un champ conceptuel. L'autre déçoit, même s'il s'est révélé utile pour caractériser les opérations cognitives du point de vue du chercheur.

Production de Myriam, élève de CM1, en post-test

Chers parents,
Maintenant je ne suis plus petite, je suis grande, je veux me faire teindre et couper les cheveux, c'est mon corps, ça ne vous regarde pas. Et toi tu as bien les cheveux teints et coupés. Pourquoi pas moi ? Et au contraire mes cheveux seront plus beaux et pas abîmés.

Aussi notre protocole d'écriture n'est-il pas en lien avec cette possibilité de rendre observables des éléments qui restent de fait absents dans nos textes.

On peut même se demander si l'exercice de conceptualisation, postulé comme présent dans les discussions à visée philosophique, peut apparaître ici. Car les élèves dans ce protocole contraint, trop contraignant en fait, ne peuvent véritablement actualiser leurs compétences linguistiques parce que l'épreuve oblige à un avant texte. Il est aussi vrai que nous n'avons, en collaboration avec Monik Favart étudié qu'une partie de ces compétences linguistiques au travers de l'usage des connecteurs. L'indicateur se révèle d'ailleurs efficace, mais semble-t-il là encore, au seul plan développemental, ce qui nous pose un problème. Si l'on veut effectivement vérifier en quoi le conceptuel pourrait éventuellement aussi conditionner le linguistique, tant il est admis que le linguistique force la conceptualisation, fait repéré chez des adolescents et des adultes (Coirier, Favart, Chanquoy, 2002, par exemple), on devrait se donner des moyens plus puissants pour mettre au jour ces indices de

conceptualisation à l'œuvre en dépit du fait que ce qui fait défaut aux jeunes élèves c'est le linguistique (cf. protocole Auriac, Chanquoy & Favart, projet 2008-2009, voir en fin de chapitre). Il est évident que de bons élèves, mieux outillés linguistiquement font alors la preuve d'un engendrement conceptuel de meilleure qualité. Mais on rate là des éléments dans le chaînage possible entre conceptualisation et maîtrise de la langue (voir plus bas Boissinot). Est-il si certain que le linguistique force le conceptuel ? Notre protocole ne nous permet pas de conclure, ni même d'avancer en ce sens.

2. L'indicateur de dialogisation

L'indicateur de dialogisation est-il un bon indicateur ? Là, en revanche, le fait que cet indicateur nous ait permis de différencier clairement des profils d'élèves nous semble porteur. L'indice de dialogisation est justement mis en rapport dans nos données avec l'âge clef d'élèves de CE2. Que représente cette classe en terme d'évolution possible du processus de conceptualisation ? Si des élèves de CE1 sont aptes à produire à l'instar d'élèves de CM1 un stock maximum d'idées reliées entre-elles sous le coût de l'entraînement à discuter, ce résultat ne doit pas être passé sous silence (cf. Auriac-Peyronnet, 2002c, Auriac & Daniel, 2005a). Il se passe bien quelque chose dans ces discussions à visée philosophiques (Cellier & Dreyfus, 2002, Auriac, 2007c). Si les élèves de CE2 sont justement les plus prompts à profiter de l'espace de discussion, pour convertir cet habitus dans une sur utilisation du procédé de dialogisation, ce n'est pas un hasard. Si des élèves de CM1 en revanche désinvestissent ce procédé, sauf s'ils sont âgés et de faible niveau en français, ce n'est encore pas un hasard. Nos données, ainsi aperçues, brossent un tableau qui peut aider à circonscrire le rôle spécifique des compétences pragmatiques forcées, à l'instar et/ou en comparaison du rôle que jouent ces compétences dans des conditions naturelles. On voit souvent les compétences pragmatiques illustrées sous la seule formule canonique, générique d'une adaptation au destinataire. Dans ce cas, c'est la figure académique du débat, de l'ajustement à l'auditoire qui prime. En revanche lorsque le pragmatique est saisi en rapport avec une perspective polylogale (ou dialogale) qui en fonde l'usage par l'expérience au long terme du régime de la discussion, l'indicateur de dialogisation est sans doute à conserver. L'indice de dialogisation correspondrait à une forme d'intégration de l'habitus conversationnel qui dépasserait l'idée d'un ajustement en terme de maintien d'une visée vers l'auditoire.

Bien entendu, eu égard au repli de l'avant texte (cf. plus haut) sur la seule dimension dialogique, cet indicateur gagnerait à être affiné. On pourrait concevoir des tests d'écriture qui proposent des dispositifs matériels jouant sur le plurilogique qui aideraient à construire un indicateur encore plus proche de ce que l'on vise. Peut-être d'ailleurs que la dimension dialogique (en terme de lien reproduisant le dialogal) apparaîtrait comme fondatrice ? Peut-être aussi que non. Il nous semble que l'opposition entre le régime du débat (oppositif et vif) et celui de la discussion (examen pluriel des opinions, avis ou idées) doit être poursuivi en ce sens. On devrait aussi pouvoir construire un indicateur concernant la production du texte. Nous n'avons pas mis en évidence de différence, en considérant la seule opération de prise en compte d'un destinataire dans les textes, entre groupes expérimentaux et contrôles. Cet indicateur, puissant au plan développemental, n'est pas assez fin pour rendre compte des différences de perspectives engagées par les élèves dans les textes. Si dans les textes obtenus

par Caillier, l'intégration d'un point de vue opposé est flagrante et joue sur l'opposition oui/ non, dans nos textes les opérations de négociation et d'orientation du texte, en raisons des faibles possibilités linguistiques des élèves, sont difficiles à circonscrire.

3. La question plus générale du « méta »

La question du « méta » sans avoir été abordée jusque là est en fait pour nous, et ce dans la conception de nos dispositifs de recherche, très présente. Nous accueillons avec enthousiasme la position explicite que prennent récemment des auteurs en faveur « d'une limitation de l'usage du préfixe méta » dans l'analyse des phénomènes mentaux (Thommen & Rimbert, 2005). On croisera à nouveau cette problématique lorsque l'on abordera la question des indicateurs langagiers (voir notre chapitre n°4), car il est pour nous évident que si justement le langage comme usage, et la langue comme terrain d'inscription de ces usages existent dans un univers relativement fini, c'est qu'il est inutile d'inventer un système surplombant le premier.

Lorsqu'il use, et donc abuse du préfixe « méta », le chercheur et maintenant l'enseignant déplacent sans s'en apercevoir la problématique du développement. Si l'on tient pour vrai, telles que nous déclinons nos assises théoriques que l'environnement social est indissociable de progrès individuels, ce n'est pas la capacité à prendre de la distance, à se placer dans une sphère méta (méta-mémoire, méta-connaissances, méta-cognition, méta-émotions, le méta se conjugue à toutes les sauces), à jouer l'observateur de ses propres conduites, qui peut servir à comprendre ce qui peut se désigner parfois comme un élément d'abstraction réfléchissante effectivement à l'œuvre. Comme le constate pour exemple Doquet-Lacoste (2004c), un processus de révision de texte n'a pas à être provoqué de l'extérieur par l'enseignant : « à aucun moment n'a été imposé le recours à une grille de relecture quelconque qui aurait contraint le scripteur à revenir sur son texte avec un projet lexical précis. C'est de manière spontanée que le scripteur, cherchant à répondre le plus précisément possible à la consigne d'écriture, est revenu à plusieurs reprises sur son écrit et l'a fait évoluer. » (Doquet-Lacoste, 2004c). Cogis défend de même l'idée que « l'important n'est pas tant de munir les élèves de tout un arsenal de prescriptions, avec ou sans grille de critères, mais de leur laisser un espace pour l'élaboration conceptuelle des notions évoquées par l'écriture. Sans cette élaboration, les élèves relisent leur brouillon avant de recopier sans le travailler ou cochent plus ou moins de bonne foi les cases de leurs grilles de prétendue auto-évaluation. Mais la machine tourne à vide : ils n'améliorent pas leurs écrits, parce qu'ils n'ont pas de prise sur l'écriture » (Cogis, 2005, p. 181). Il nous a toujours semblé qu'à ce jeu de béquille externe on ne peut qu'inventer du méta- méta. Et c'est sans fin. Alors que justement la langue est un système fini qui permet d'exercer sans arrêt et sans changer les mots (usage d'un méta-langage) un jeu cognitif de raisonnement sur le monde, un jeu interactionnel témoin d'ajustement intersubjectif, un jeu d'intercompréhension tel qu'il s'accomplit de la même manière entre linguistique et conceptuel dans le genre conversationnel. Ce que Bathkine nomme le *dialogisme* –et que nous reprenons sous l'idée de plurilogie à l'oral (voir plus haut)- est spontanément investi par le sujet humain sans besoin de focaliser le scripteur sur des critères, des grilles, des indices de surface à repérer de l'extérieur (Doquet-Lacoste, 2004a). La conception d'une pragmatique intégrée à la langue (Caron,

1989) participe, selon nous, à cette éradication du concept méta- pour au contraire montrer en quoi la langue elle-même fonctionne (cf. Culioli, 1990) déjà avec ces effets de distances, mais intégrés dans l'usage courant de la langue. C'est ce que Gombert reprend en désignant qu'il se passe une forme d'autoréférenciation implicite dans toute production linguistique (à propos de Culioli, 1968, Gombert, 1991, p.95). C'est ce que Doquet-Lacoste reprend après Authier-Revuz (Doquet-Lacoste, 2004b) pour montrer en quoi la langue est l'espace naturel où le sujet peut s'exprimer et se décaler en même temps de ce qu'il exprime à loisir sans créer une méta-langue. Le linguistique permet justement d'inscrire une forme d'automatisation dû au développement méta-réflexif dans une forme simple de réflexivité non pas automatisée mais seulement contenu dans le procédé linguistique lui-même, ce que Gombert a donc nommé épilinguistique pour une période donnée (voir Gombert, 1990). Mais Gombert lui-même indique qu'il faut à la période épilinguistique considérée, soit après 6-7 ans, considérer des processus de qualité différente, qu'il nomme par opposition d'un « caractère réfléchi ou délibéré » (Gombert, 1991, p. 95). Pour Gombert la distinction entre épilinguistique et métalinguistique qu'il impose provient du fait que dans une période il n'y aurait aucun marquage de l'opération de contrôle exercée pourtant par le sujet tant en compréhension qu'en production. Alors que dans la période métalinguistique apparaîtrait justement des formes de corrections qui représentent un marquage explicite de ce retour sur le dit qu'effectue le sujet humain. Le problème pour nous est de savoir si enseignants comme chercheurs ont réellement besoin de ce concept de méta. Nous ne le pensons pas, même si certains se font encore comme « avoir » après d'autres avec cette notion ambiguë (Doquet-Lacoste, 2006b).

Qu'est-ce qui nous gêne exactement dans cette fuite vers le méta ? Pré-fixant actuellement toutes les sphères d'investigations en psychologie (cf. plus haut), il devient le nouvel emblème ou habit de la représentation que l'on se fait du développement. Alors que les psychologues ont choisi de passer à une édification de modèles plus locaux (Beaudichon, 1989) en considérant le rôle majeur des contextes –composante sociale- comme déterminants les actions (perspective pragmatique qui est radicalement la nôtre, cf. notre chapitre n°1), comportements ou cognitions au sein de l'apprentissage comme du développement, tout se passe comme si le méta- prenait le relais des anciennes modélisations par stades. Or, même Gombert dans la conception qu'il donne actuellement de l'importance du phénomène d'apprentissage implicite (Gombert, 2004, voir notre chapitre n°4) semble bien prendre de la distance avec des modèles trop stadistes.

Les raisons de cet usage du « méta » que nous proposons de juger abusif se trouve en fait fixées, selon nous, dans une représentation de l'évolution phylogénétique telle que Wells pour exemple la présente (Wells, 1999, 2004, p. 5). Wells rapprochant les modélisations de Donald (1991) et Wartofsky (1979) pose six étapes dans l'évolution des modes de connaissances de l'humanité : 1) l'instrumental (2 million d'années) qu'il met en correspondance avec la phase 'Episodic' de Donald, 1991) et le premier niveau d'artefact, celui de l'outil chez Wartofsky (1979) ; 2) le procédural (1 à 1,5 million d'années) correspondante à la phase 'Mimetic' de Donald, 1991) et le deuxième niveau d'artefact, celui de l'outil et de la pratique chez Wartofsky (1979) ; 3) la substantive (50 000 années) qu'il met en correspondance avec la phase ('linguistique') de Donald (1991) où l'interaction par le

langage –spoken interaction- apparaît comme correspondante à un niveau d’artefact secondaire produit par l’humanité (cf. Wartowsky , 1979), ensuite les périodes de 4) l’esthétique (50 000 années), puis 5) du théorique (2 500 ans), puis en dernier lieu 6) (période actuelle) ce qu’il nomme le « Meta » où les individus contrôleraient leur activité mentale (cf. Dolnad, 1991). Ces étapes se succèdent phylogénétiquement. Pour la dernière elle correspond à la production et l’utilisation d’artefact de niveau tertiaire où les hommes (au sens de l’humanité) parviendrait à produire des « représentations de leurs activités mentales et du procédé sémiotique associé » (cf. Wartowsky, 1979). Les détails sont fournis dans le schéma de Wells (2004) repris ci-dessous et nous reviendrons dans notre chapitre n°4 sur cette modélisation. Signalons seulement maintenant que l’on peut remettre en question l’idée d’une hiérarchisation des ces modalités d’appréhension du monde soit la subordination des artefacts à des niveaux primaire, secondaire puis tertiaire. Bruner défend l’idée que l’humain est essentiellement un être de narration (Bruner, 1991) ce qui nous situerait encore à l’époque de l’artefact du mythe produit il y a quelques 50 000 d’années.

Table 1 Modes Of Knowing: Phylogenetic And Cultural Development

Time Years B.P.	Mode of Knowing	Participants	Donald (1991)	Wartofsky (1979)
2 million years	Instrumental	Individual in action	Episodic	Primary artifacts: material tools
1 – 1.5 million years	Procedural	Between individuals while engaged in action	Mimetic	Secondary artifacts: tools and practices; mimetic interaction
50,000 years	Substantive	Among members of a cultural group, reflecting o action and as a basis for plan further action	(Linguistic)	Secondary artifacts: representations of tools and practices; spoken interaction
50,000 years	Aesthetic	Among members of a cultural group, making sen the human predicament	Mythic	Tertiary artifacts: artistic represent- ations in myth, narrative, graphic, and musical modes
2,500 years	Theoretical	Among members of a specia community seeking to explai natural and human world	Theoretic	Tertiary artifacts: decontextualized representations, such as taxoncmics, theories, models etc.
?	Meta	Among members of a cultur group, also individuals, seek understand and control their mental activity		Tertiary artifacts: representations of mental and semiotic processes

From Wells (1999)

Wells, lui-même, semble bien remettre en question cette hiérarchisation : « action, gesture, speech and writing are not simply progressively more powerful modes of communication. They are also progressively more powerful mediators of thinking. (...) Although the semiotic systems of mimesis, speech, and writing each powered a new mode of cognitive activity, they did not replace those that preced, but were additive in their effects. The result is that contemporary humans have a variety of modes of knowing at their disposal as they engage in joint activity.” (Wells, 2004, pp. 6-7, nous soulignons). Le fait qu’il n’y ait pas remplacement d’un mode par un autre nous incite à la prudence quant à l’utilisation systématique du méta- pour décrire hâtivement les processus cognitifs de haut niveau chez l’humain. Car, même Wells paraît contribuer à édifier le Méta comme « the final phase in the cycle » rejoignant les positions d’Olson & Bruner (1996) à conduire les élèves à finaliser leur activité dans une perspective métacognitive (Wells, 2004, p. 26). De cette façon le Méta paraît une modalité quasi supérieure d’intelligence et l’interaction langagière, daté de l’âge d’installation de la modalité du linguistique au cours de l’évolution phylogénétique, pourrait être présenté ainsi comme un mode de cognition qui passerait vite pour une arriération mentale (50 000 années). De là à considérer l’oral comme peu noble comparé à l’écrit qui lui succède phylogénétiquement, il n’y a qu’un pas... parfois vite franchi.

V. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Peut-on envisager un modèle unifié pour l’oral et l’écrit ? La notion de genre, tel qu’on l’appréhende pour l’argumentatif, y incite théoriquement. Mais où en sommes nous du côté des modélisations ?

Le genre argumentatif permet sans doute, en ce que la notion de genre est porteuse d’unification (cf. notre approche de recherche d’invariants en début de chapitre), de réconcilier la double modalité orale et écrite de toute conduite langagière. Les versants oral et écrit sont inextricables l’un l’autre dès que l’on prend au sérieux ce qu’est argumenter. Or, les textes officiels de l’école maternelle et élémentaire pensent de manière bien abusive selon nous que l’oral est premier et l’écrit second. Comment sortir de ce cercle vicieux ? Nous mettrons en perspectives quelques orientations, didactique, développementale, cognitive et institutionnelle, pour mieux synthétiser notre position actuelle, qui ressort pour cette dernière d’une orientation de type psychosociale.

A. Du développement à l’acquisition

Comme précédemment amorcé, c’est la question d’un déplacement de la problématique développementale à la problématique acquisitionnelle qui peut selon nous résoudre la difficulté d’unification des composantes orales et écrites. Nous commencerons par la position institutionnelle.

1. L’orientation didactique et institutionnelle

Le point de vue, non d’un chercheur en psychologie mais d’un inspecteur de l’éducation nationale, qui a écrit le rapport sur l’oral dans l’enseignement du primaire et du collège, Alain Boissinot (Boissinot, 1999), est ici évoqué. Pourquoi ? Parce que les travaux de Boissinot

concernent le champ de la maîtrise de la langue et plus particulièrement le champ de la didactique de l'argumentation (Boissinot, 1996). Et parce que la vision surplombante qu'il a des liens entre l'oral et l'écrit au sein de l'institution scolaire est utile lorsqu'on s'intéresse aux progrès des élèves (acquisition), et non au seul projet en terme de développement du sujet épistémique (développement), ce qui est notre cas. Nous restons évidemment prudent quant à user de cet éclairage institutionnel de manière simpliste mais pensons que cette description via des rapports d'inspections, certes critiquable (voir Daunay, 2000), permet justement d'interroger l'enseignement, et donc directement les dispositifs d'oraux.

Lorsque Boissinot, en tant que didacticien, aborde le lien entre texte argumentatif et travail sur la langue (Boissinot, 1996, p.79), il est affaire tout de suite du cas du marquage par la marque « on », soit de l'impossibilité de séparer le langagier de la trace, indicatrice des raisonnements sous jacents. Nous reprendrons (chapitre n° 4) cet aspect. Pour l'instant nous emprunterons un extrait illustratif caractéristique de la vision de ce que c'est « l'argumentation ». Il instruit sur au moins trois choses : 1. que « l'argumentation occupe [...] une position intermédiaire, puisque la personnalité de l'argumentateur y joue incontestablement un rôle : qu'on songe aux arguments dits « d'autorité » ou à ce qui dans la rhétorique classique relève de l'éthos, c'est-à-dire l'image de lui-même que l'orateur propose dans le discours », 2. que même en ce qui concerne l'auditoire, « la démonstration vise un auditoire universel (un raisonnement scientifique vaut pour l'humanité entière); les techniques de persuasion au contraire ne valent que pour des auditoires particuliers (les « cibles » publicitaires). L'argumentation, elle, tient bien compte d'un auditoire particulier, hic et nunc; mais dans ses formes les plus hautes (par exemple en philosophie) elle a le souci, à travers lui, de toucher un auditoire universel: les arguments auront d'ailleurs d'autant plus de poids qu'ils supposeront une représentation plus large de l'auditoire », et 3. qu'« autre différence essentielle: si la persuasion s'exerce sur un auditoire passif, l'argumentation implique l'auditoire dans la recherche du préférable; elle est le lieu d'un dialogue/débat avec l'autre, non d'une contrainte ». (Boissinot, 1996, p.8). Pour synthétiser, Boissinot met en avant La Personnalité, l'Universalité de l'auditoire et la recherche du Préférable. Ceci aboutit à dresser un tableau opposant une argumentation « diluée » à une argumentation « plus construite ».

	Argumentatif «Dilué»	Modèles argumentatifs plus construits		
	Modèle 1	Modèle 2 à tendance démonstrative	Modèle 3 à tendance expositive	Modèle 4 à tendance dialogique
Caractéristiques principales	Écriture éclatée, nombreuses digressions, cohérence de surface	Structuration et progression de type logique	Neutralité apparente, apport d'informations	Dialogue argumentatif des voix en présence (réfutation, concession, ironie...)
Outils d'analyse privilégiés		Procédés de raisonnement, connexions logiques	Progression de l'information (thèmes/propos)	Étude du système énonciatif

DÉMONTRER	ARGUMENTER	PERSUADER
<ul style="list-style-type: none"> - logique formelle excluant les ambiguïtés (raisonnements analytiques) - démarche rationnelle s'adressant à l'entendement - raisonnements impersonnels et contraignants - domaine de la vérité (aléthéia) - une seule preuve peut être décisive - auditoire universel 	<ul style="list-style-type: none"> - démarche dialogique qui met en œuvre des jugements de valeur ; non dépourvue d'ambiguïtés (raisonnements dialectiques) - vise la conviction rationnelle en faisant appel à l'entendement - raisonnements non impersonnels et non contraignants - domaine de l'opinion, du vraisemblable (doxa) - argumentation plus ou moins abondante - auditoires particuliers, mais vise souvent un auditoire universel - auditoire impliqué dans la recherche du préférable 	<ul style="list-style-type: none"> - art de la suggestion ou de la manipulation - vise la persuasion par tous les moyens, même irrationnels - rôle essentiel de l'image de celui qui cherche à persuader - auditoires particuliers («cibles») - auditoire passif

Extrait : A. Boissinot. (1996). Les textes argumentatifs, p.42.

On remarquera que la tendance dialogique (pour notre part étendue au plurilogique) telle que travaillée dans les discussions à visée philosophique aurait tendance à promouvoir une argumentation du type du modèle n°4, soit une argumentation construite à tendance dialogique. Or c'est encore le caractère dialogique qui est l'élément le plus prédominant pour caractériser la compétence stricte à argumenter, lorsqu'on la compare à celles connexes de démontrer et de persuader, selon Boissinot (cf. tableau suivant de Boissinot, 1996).

Ainsi Boissinot ne décrit pas la démarche argumentative comme la mise en opposition de deux thèses contradictoires (débat). La contradiction conviendrait davantage à la modalité de la persuasion. Au contraire, argumenter c'est mettre en triangulation les tenants d'une thèse (proposée) à un interlocuteur potentiel (en tant qu'il est tenant de la thèse réfutée) en tant qu'il est visé par l'argumentation, parce qu'on peut parier sur une sorte d'opinion indécise : on peut le faire basculer ! C'est sans doute souvent ce dernier pôle qui est oublié, ou omis dans l'idée d'une opposition argumentaire vs contre-argumentaire. Argumenter ce n'est donc pas opposer des informations relevant de thèses opposées : c'est aménager, en fonction d'une implication de Sa personnalité, le champ du Préférable (et non la contrainte) pour un Auditoire Universel, soit le plus Large possible, sans omettre l'appui évident sur le Particulier de l'Auditoire qui peut parfois servir de repère pour progresser. On remarquera alors que si le processus de persuasion ne peut qu'osciller entre deux espaces (pour-contre), la démonstration comme l'argumentation sont nécessairement à saisir dans un espace plus multiforme. Démontrer comme Argumenter ne peuvent s'accomplir sans caprices, sans détours, sans pause, sans aller-retour. Faire la preuve (vérité) suppose de manier hiérarchiquement les connaissances à

disposition. Argumenter suppose de bâtir peu à peu ce choix du préférable en tenant compte de tout ce qui peut être convoqué pour avoir (ou non) valeur d'arguments.

En tant qu'inspecteur, Boissinot fait un rapport sur l'oral de l'école primaire au lycée, où il note que « c'est l'ensemble des disciplines » comme « le domaine de la vie scolaire » qui est concerné et qu' « il paraît impossible d'établir un cloisonnement entre ce qui relève d'un enseignement et ce qui relève d'une démarche d'éducation » (Boissinot, 1999, p.3). Aussi il indique qu' « il est impossible de réfléchir sur l'oral si on le considère de façon trop restrictive » (...) « s'interroger sur l'oral, c'est aussitôt s'interroger sur les raisons que l'on a de s'exprimer ou de débattre ». Et de continuer « l'une des raisons des insuffisances du système éducatif dans le domaine de l'oral, c'est sans doute le profond scepticisme des élèves quant à la nécessité même de communiquer... » (Boissinot, 1999, p.3).

De l'optique du chercheur (Boissinot, 1996) à la vue surplombante de l'inspecteur général (Boissinot, 1999), on relèvera qu'il faut lutter contre deux phénomènes de dilution. La première dilution, exposée par le chercheur est celle qui se contente d'une argumentation « molle », peu construite, où l'institution se contenterait de raisonnements absents chez les élèves malgré des tournures en surface qui mimeraient l'argumentation. La deuxième dilution est provoquée par l'institution qui ne sait actuellement comment gérer les oraux multiples, sans achopper ou même construire du scepticisme à l'égard de l'oral chez les élèves eux-mêmes ! Paradoxalement à ces risques de dilution, on retrouve lorsque Boissinot dresse son rapport sur le lycée que malgré un effort de description d'activités très détaillées pour l'oral, c'est la figure de l'écrit qui ré-émerge (cf. plus haut la position de Halté, 2005). Les instructions, « par un effort important de rationalisation » et une « réflexion didactique », issus de « la réflexion sur l'analyse des textes » renouvellent les pratiques mais « ce renouvellement a pour effet indirect de mettre d'abord l'accent sur l'écrit ». Cercle à nouveau vicieux. Alors qu'argumenter peut se définir de manière opposé à démontrer et persuader, c'est en définissant davantage le genre que l'on tombe dans des effets pervers de la didactisation : les élèves s'absentent du jeu ! Alors, la personnalité comme vecteur de l'ethos ne peut plus être là.

Il nous semble donc, à l'éclairage de cette lecture d'une évolution pourtant positive dans la manière de traiter l'oral dans l'enseignement, qu'à trop vouloir circonscrire l'oral (diactisation excessive), les oraux et les pratiques enseignantes en rapport, on s'éloigne du sujet qui parle. On a des textes mais on n'a plus d'élèves. Les enseignants se repèrent davantage... mais les élèves ne jouent plus le jeu. C'est ce que les psychologues développementaux ont eux aussi, à leur manière, mis en lumière.

2. Optiques des modélisations développementales

Golder instruit bien pour sa part, dans sa revue de question sur les discours argumentatifs (Golder, 1996b) que l'on ne saurait réduire l'argumentatif à ce qui peut se faire dans une dissertation (souvent ratée !) à l'école parce que justement les compétences argumentatives sont avérées chez les élèves lorsque l'on change simplement la situation de production du discours. Chaque enfant arrive parfaitement à manier un argumentaire pour tenter de faire basculer ses parents vers l'opinion qu'il serait préférable qu'il rentre à minuit plutôt qu'à 23 heures. Golder est ainsi préoccupée par la même idée que nous de pouvoir

établir une synergie positive entre les capacités, exercées tôt à l'oral, présentes de manière différenciée en fonction du cadre d'argumentation (famille vs école, auditeur connu vs inconnu, thème familier vs peu référencé) et l'exercice de l'écrit. Or l'acte de production écrite complexifie grandement la tâche puisqu'il repose, entre autres, sur le maniement de compétences tant pragmatiques, que linguistiques et sociales (maturité 'morale', voir notre chapitre n°3). L'opération cognitive de négociation suppose effectivement une puissance dans le régime d'entendement qui en gros s'acquiert à l'adolescence pour atteindre ce que Boissinot nomme une forme d'universalité (Boissinot, 1996). Autant l'opération de justification, défendre une thèse comme modalité de réfutation, ne demande pas de la maturité, autant négocier est une macro-opération qui met en jeux des compétences de niveaux divers.

Concernant la possibilité d'effectuer une argumentation élaborée Golder pose que cette dernière ne peut se faire dans des situations familiales, l'enfant se contentant en ce cas d'arguments tronqués « achète moi ceci » qui représentent peu d'efforts. Face à l'exigence d'un interlocuteur inconnu l'enfant devra faire plus d'efforts pour imaginer la recevabilité de ses arguments. La situation familiale ainsi produirait une forme de biais pragmatique qui court-circuiterait l'exercice intellectuel. L'école représenterait alors un contexte d'enrichissement d'expériences rigoureuses non négligeable.

Nous faisons l'hypothèse que la mise en place de discussions à visée philosophique force l'effort intellectuel d'une part et exerce d'un point de vue pragmatique l'élève à 1. se confronter systématiquement à l'étrangeté de l'argument de l'autre (altérité, voir Rispaill, soumis) et 2. tenir ainsi la représentation d'une image d'un auditoire universalisant dès le départ car déjà plein des idées très diverses que les autres renvoient, fussent-elles fluentes (caractéristique éphémère de l'oral). La systématisation de la discussion conduirait ainsi, selon nous, non pas à pouvoir planifier l'enseignement en propositions didactiques, selon un graphe de développemental progressif mais plutôt à organiser un enseignement proposant la familiarisation ou l'habituatation constante et continue à la perspective d'une cognition sans arrêt distribuée sur l'espace de l'alter-. L'avènement de l'auditoire universel serait ainsi non pas différé dans le temps (celui de l'adolescence, ou accès à un état d'esprit supérieur de type philosophique) mais travaillé dès le départ (en fonction de la communauté des pairs). Il semble assez évident que dans certaines familles l'exercice de la discussion prend justement ce tour là, et ce dès le jeune âge. Est-ce que la différence des compétences langagières telles qu'aperçues dès le jeune âge ne trouverait pas là une forme d'explication ? Est-ce que la notion de style langagier telle que mis en évidence dans les années 80 concernant les différences de milieux (Espéret, 1979, Esperet & Guibourg, 1988) ne découle pas de ces ancrages différenciant les modalités des discours parentaux ? Les études de Mina-Verba (in Veneziano, 1998), dans le cadre familial offrent à faire ce constat empirique que les différences de style entre père et mère sont porteuses d'impact. Or du style personnel, celle d'une mère, d'un père à des oraux scolaires... dans une visée différentialiste (Espéret, 1995a, voir aussi Rieben, 2000) comment faire le pont ? Simon, récemment comparant des oraux scolaires montre en quoi une séance en science et une séance de lecture d'album n'offrent pas des occasions identiques d'ancrage du discours sur le monde. Pour l'une l'ancrage est double –au monde (des faits)- et au discours sur le monde (le déjà raconté), pour l'autre seulement au

déjà dit (Simon, soumis). Preuve qu'une forme de continuité peut être envisagée entre oraux familiaux et oraux scolaires, et que la famille ne constitue pas obligatoirement un déterminant indépassable, sous réserve qu'elle ne soit pas relayée par l'école dans ses formes spécifiques. A l'école on doit pouvoir apprendre d'une autre manière, y compris en ce qui concerne l'oral. Il est très facile d'élaborer des dispositifs oraux qui court-circuitent la parole de certains enfants, avant même qu'ils soient élèves, ou avec des élèves pour contribuer à ce qu'ils demeurent bons, moyens ou faibles (Clanet, 2005). La répartition des rôles communicationnels à l'école reste aujourd'hui différentielle (Croll, à paraître). A l'inverse dès que l'on se penche sur les manières de dire d'élèves jeunes, dans des espaces où ce n'est pas l'adulte qui introduit nécessairement la controverse, « les exemples attestent qu'il existe une argumentation déjà assez élaborée autour de cinq ans » (Banks-Leite, 1998). L'école doit profiter de cela.

C'est donc davantage le mode d'ancrage du discours au monde et aux acteurs en présence qui permet en famille comme à l'école de distinguer les effets des oraux. Penser l'argumentation en terme développemental oblige finalement à différer l'entraînement à l'opération de négociation (pensée comme inaccessible), en ce qu'elle ne peut être performante que vers 13-14 ans à l'écrit. Penser l'argumentation en terme de maintien du sujet, et de sa personnalité, en poussant au maximum l'effort d'ajustement, de compréhension vers l'universel est, c'est notre hypothèse, une meilleure voie, car elle peut s'exercer à l'oral (dès 5 ans) et à l'écrit (dès 8 ans) en fonction des possibilités des élèves, et en fonction des contextes et des situations. Il faut en ce cas faire très attention de ne pas enrôler les élèves dans un jeu de dupe au sein de l'institution. L'institution n'est pas très claire (voir notre chapitre n°3). Or, le rôle des psychologues sociaux ont un rôle à jouer dans cette clarification du rôle de l'école ou quant au regard à porter sur l'école au niveau institutionnel : « A nos yeux de psychologues sociaux, la seule manière de sortir de l'impasse, c'est de reprendre et de repenser l'articulation entre les micro-cadres de la relation enseignant-apprenant, et les macro-cadres, à savoir les institutions » (Perret-Clermont, 1999, p.45).

3. Le point de vue des cognitivistes

Comme le synthétise Fayol dans ses perspectives (Fayol, 1997), passer « des idées au textes » suppose la coordination, en tant réel de capacités qui bien que définies au plan structural comme assimilables, n'agissent en fait nécessairement pas de la même manière à l'oral comme à l'écrit si on envisage leur fonctionnalité en temps réel. La limitation cognitive humaine (autrement dit les capacités en mémoire de travail) est une dimension importante qui joue comme un frein décisif lorsque l'on aborde la complexité de l'écrit. On pourra s'apercevoir, je pense, que cela dépend aussi de ce que l'on considère comme activité orale. L'oral reste à cheval entre l'ordinaire et le soigné (de l'acte de langage en situation courant à la plaidoirie de l'avocat) là où l'écrit est rarement considéré dans ses possibilités ordinaires (cf. Lahire, 1998, cité plus haut). De la liste de commission à la rédaction en classe, il y a comme un monde ! L'oral sert souvent de moyen de communication, y compris à l'école, alors que l'écrit se spécifie dans des exercices très contrôlés dans le cadre de l'institution scolaire (dissertation, rédaction). L'écrit, pour cette raison devient sur-évalué au détriment de l'oral. L'écrit est d'ailleurs lui-même évalué dans des situations assez complexes et

exigentes : l'écriture de la date sur le cahier du jour est-elle, pour exemple, actuellement reconnue ? Pourtant comme le prétend Fayol « les performances à l'oral et à l'écrit tiendraient d'abord à la richesse et à la diversité des « expériences » de production et de compréhension auxquelles auraient été confrontées les individus. Elles seraient également liées aux problèmes de gestion des tâches de production » (Fayol, 1997).

En terme de richesse d'expériences, il nous semble qu'il y a à considérer très sérieusement ces expériences de discussions à visée philosophique en ce qu'elles constituent des contextes où sont stockées les valeurs de l'activité en même temps que les événements de discussion qui s'y associent (le traitement plurilogique d'un thème de discussion, pour reprendre nos termes au sein de la mémoire 'épisode' des élèves voir notre chapitre n°1). A ce titre, et en référence aux travaux de Monteil (1994), il ne s'agit pas de confondre les obstacles de gestion (capacités linguistiques des sujets) avec la portée possible d'un exercice à visée conceptuelle. Si la capacité de traitement est chez le sujet humain limitée (mémoire de travail) ce qui peut se traduire par la non efficacité ponctuelle de certaines capacités, l'incapacité à produire doit toujours être ramenée à la capacité supérieure à comprendre.

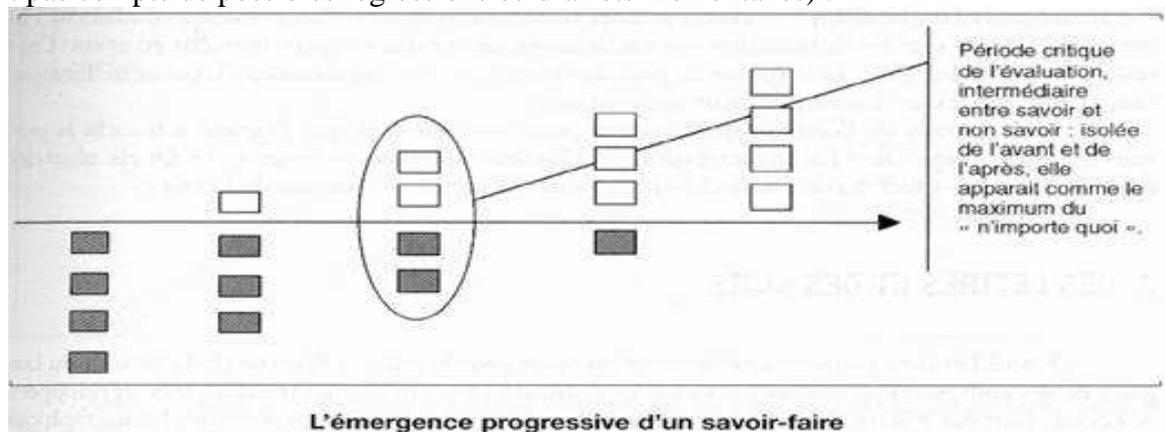
4. Du développement à l'acquisition

Opérer le déplacement du développement à l'acquisition oblige alors l'institution à rester dans une optique de maintien d'activités, d'expériences visant la réflexivité (Tozzi, 2001, Chabanne & Bucheton, 2002). C'est en maintenant le cap de la réflexivité que l'oral peut être concilié avec l'écrit, que l'universel point non pas en ce qu'il est vérité (sens abouti) mais en ce qu'il est pluriel (sens en construction) et que le sujet et sa personnalité peuvent être maintenus parce que s'ils s'absentent il y a perte totale du sens du scolaire. Au plan de l'acquisition maintenant que peut-on viser ou au moins contrôler ? Si la visée est réflexive, il faut construire suffisamment d'indicateurs de cette réflexivité. On ne pourra le faire, nous semble-t-il sans élaborer des épreuves permettant d'être tenus au courant des raisonnements sous-jacents aux discours produits, oraux ou écrits (voir chapitre n°3 : raisonner). Si la visée réflexive doit être maintenue, pour se prémunir d'une espèce de dilution possible de cette dimension téléonomique où l'institution et les enseignants en premier lieu risqueraient de se perdre à nouveau (visée de haut niveau), alors que la question de l'oral est actuellement traitée de manière centrale, il nous semble qu'il faut que les travaux des chercheurs gardent une accroche au terrain où l'on puisse conserver les niveaux de classe comme référence (CE2, CM1, CP, Grande section de maternelle). Cette accroche aux niveaux nous semble cruciale pour que les enseignants ne se perdent pas trop : s'ils quittent les textes (typologie) comme point de réassurance, et parce que la politique institutionnelle actuelle maintient l'idée de cycle (ce que nous ne critiquons nullement), les enseignants ont besoin de nouveaux repères sur ce que devraient savoir faire des élèves de CE1 en les distinguant de ceux de CM1, pour pouvoir suivre leurs cheminements cognitifs (voir Cogis, 2005, plus bas).

B. La réflexivité : programmes ou perspectives de recherche en terme d'acquisition

Argumenter c'est finalement créer (Boissinot, 1996). Or, comme le rappelle le titre d'un article récent « on ne naît pas créatif... » (Pacteau & Lubart, 2006)... on le devient.

L'argumentation, donc, comme tout autre champ d'apprentissage s'exerce, et ce sans espèce de frontières entre les conduites orales et écrites, bien que chacune d'elles soient effectivement soumise à un régime de contrainte différent (Fayol, 1997, et ci-dessus). Mais remarquons qu'il ne viendrait à cet égard à l'idée de personne de distinguer les contraintes qui pèsent à 5 ans sur l'énumération orale de la suite des nombres (ritournelle acquise bien souvent au sein même de la famille) à celles correspondant aux compétences numériques qui s'actualisent au C.P et ce à l'écrit, à celles enfin relevant des calculs différentiels appliqués à la comptabilité bancaire lorsqu'on aborde un Master de Science, option mathématiques. Dans tous ces espaces on fait des mathématiques ! Et dans tous ces espaces on conceptualise au niveau où le sujet est rendu, en terme de capacités cognitives. Et on doit se réjouir de l'actualisation de performances. De même, personne ne mettrait à l'écart le fait que les chiffres 3, 5 ou 8, figures tracées assez tôt chez les enfants –ce, avant même qu'il n'ait construit le nombre (vers 7-8 ans)- participent à l'édification des connaissances de haut niveau permettant d'entrer dans l'articulation logique des ensembles des nombres naturels (N), réels (R), ou décimaux (D). Ces espaces hautement conceptuels donnent l'occasion au moment où ils sont abordés à une forme de re-description (Karmiloff-Smith, 1992, 1998) des connaissances antérieures. Les connaissances restent toujours alors fonctionnelles (Bastien & Tomazello-Bastien, 2005) pour le sujet. Mais la re-description n'est possible que si le sujet se donne la possibilité de s'engager dans une nouvelle fonctionnalité. Tout le monde ne devient pas musicien, mathématicien ou linguiste. Un scientifique passera effectivement plus de temps de sa vie à re-décrire le monde lié au « poids », un psychologue celui de la « reconnaissance des visages » pour ne prendre que les deux exemples choisis par Karmiloff-Smith (1998) pour illustrer ce que déjà le bébé (reconnaissance des visages) ou le petit enfant (poids) savent faire au plan cognitif. Aussi il est important selon nous de pouvoir, à chaque âge considéré, faire la preuve des liens productifs qui existent ou peuvent fonctionnellement exister entre oral et écrit au sein de la conduite d'argumentation. Nous reproduisons ci-dessous le schéma que Cogis donne concernant l'acquisition, car il nous semble illustratif de notre propre démarche (schéma, ci-après). Cogis commente : « Il est capital de voir l'élève dans son trajet d'acquisition (...) On peut donc se représenter la dynamique de l'apprentissage par cette schématisation qui montre l'évolution respective de ce qui n'existe pas encore (en noir) et ce qui existe (en blanc) au cours du processus d'acquisition (ce mouvement linéaire ne tient pas compte de possibles régressions ou d'arrêts momentanés) :



Cogis, 2005, p. 67.).

Pour ce qui nous concerne, il serait difficile de schématiser sous la seule opposition noir-blanc, l'inexistant et l'existant, puisqu'il peut y avoir un double jeu d'existant-inexistant dans le double registre oral vs écrit.

Nous présentons maintenant les pistes de recherche qui sont les nôtres, et qui investissent trois secteurs : 1) quelle est (peut-être) la place de la discussion à visée philosophique à l'école ?, 2) Comment concilier les dimensions de l'oral et de l'écrit dans les travaux futurs ?, 3) comment rendre compte des aspects pragmatiques dans les conduites orales et écrites?

1. La place et le rôle des discussions à l'école

Il nous semble qu'il faut encore réserver un champ spécifique à l'oral pour davantage l'anoblir. Il nous semble en même temps qu'il faut pouvoir clarifier les liens oral-écrit pour accompagner l'enseignement/apprentissage et de l'oral et de l'écrit. Il nous semble, tel qu'on a pu déjà l'indiquer, que la discussion à visée philosophique est une activité qui reste princeps, au sens même où le conversationnel est le terreau de l'entendement. Il nous semble enfin que plusieurs dimensions seraient davantage porteuses pour mettre à jour des différences et des progrès en terme d'acquisition (par exemple, la reformulation). Il nous semble aussi que la manière dont l'institution se saisit actuellement -au primaire- de la question de la maîtrise de la langue par l'intermédiaire d'une observation réfléchie était une opportunité à ne pas rater ! Nous indiquerons donc pour finir quelques pistes, pour certaines déjà pré-investies, pour d'autres préfigurant des programmes possibles de recherche, en rapport avec ce que nous avons présenté théoriquement dans ce chapitre.

a) Le rôle de la discussion à visée philosophique au sein des interactions en classe

Nous nous appuyerons sur un schéma d'ensemble pour présenter une première perspective de recherche. Telle que présentée dans un colloque destiné à penser les liens entre l'enfant et l'élève (Auriac, 2005b), nous avons défendu théoriquement cette modélisation qui consiste à considérer la discussion à visée philosophique comme le sous-bassement assurant au sujet-élève la capacité de se mouvoir, comme se ressourcer, pour rester acteur (éthos) dans tous les autres espaces d'oraux. Nous rejoignons en ce cas l'idée que l'école s'inscrit dans la trajectoire du développement historique et culturel de l'humanité (Wells, 2004) et donc doit se questionner sur des opportunités de faire fonctionner les différents modes de connaissance de l'individu-élève en déterminant au menu les activités réellement pratiquées en classe. Comme Wells l'indique « The recapitulation of cultural historical development maps the long-term trajectory for formal education in schools and tertiary institutions. But, even more important, in attempting to answer the central questions posed above, is to determine effective procedures for organizing the smaller steps that make up the lessons, curricula units, and yearly syllabuses along this trajectory » (Wells, 2004, p. 24, nous soulignons). En ce sens l'activité de discussion a une place particulière. Elle doit être centrale, placée en référence des autres oraux scolaires, car elle détient, en tant que praxis peu contrainte, les meilleures chances de garder l'enfant-adolescent / élève membre de la communauté humaine.

Nous avons synthétisé ce choix théorique dans un schéma (Auriac, 2005b, ci-après).

et de mettre au point de nouvelles consignes d'écrits prompts à révéler les acquis provenant de l'exercice de discussion à visée philosophique.

Ce type de recherche cependant, assez épuisant, puisque la perte d'une classe, le dérapage sur une consigne finit par discréditer la démarche avant même le traitement de résultats potentiels (voir Espéret, 1995b, ou Auriac, 2003a à ce sujet), nous incite par défaut à nous tourner concurremment vers la prudence. C'est pour cette raison que nous envisageons parallèlement l'aménagement de protocoles de recueil de données plus réduits, avec le risque que cela peut courir aussi, puisque l'étude des discussions à visée philosophique ne prend du sens que sur le long terme. Il nous semble tout de même que l'on pourrait aménager des recueils, plus proches de ceux de Caillier (exemple du Cas Cindy exposé plus haut, Caillier, 1999, Caillier in Tozzi, 2001) pour exemple, visant à prélever les effets de discussions en élaborant des tests révélateurs sur les écrits plus ponctuels. On pourrait dans cette voie chercher à valider et/ou réviser notre indicateur de dialogisation comme viser la mise au point de nouveaux indicateurs de réflexivité. Cette étape permettrait de valider au plan de la recherche des outils qui conviendraient ensuite, sous réserve d'une institutionnalisation possible de ce type de discussions (protocole Genin), à l'installation et à la régulation des pratiques de discussions à l'école (champ de la formation).

c) Conceptualiser l'acquisition des modalités de pensée critique de 4 à 11 ans (étude longitudinale Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, projet déposé -2007- en expertise au CRSH, 2007

Les modèles développementaux, par stades, ne permettent pas de rendre compte du processus d'apprentissage et il convient de pouvoir modéliser plus avant l'évolution de la pensée critique chez les enfants. Pour tenter cette modélisation il convient alors de pouvoir davantage caractériser les aptitudes intellectuelles d'élèves de 4 à 12 ans lorsqu'ils sont confrontés régulièrement à la praxis de discussion à visée philosophique. En fait, une des manières de pouvoir rendre compte du processus de prise de conscience (voir plus haut nos réticences sur le Méta-) serait de distinguer dans la transformation des aptitudes intellectuelles des élèves, ce qui relève d'une part de leurs prédispositions (Paul, 1990, 1993) ce que l'on peut nommer des attitudes face au savoir, comme tout à la fois : l'humilité, le courage, la persévérance, l'intégrité, mais aussi l'ouverture d'esprit, la confiance en soi, la capacité à douter, et d'autre part ce qui correspond à leurs capacités, compétences ou habiletés (terme plus usité par les québécois) relevant davantage du niveau scolaire cumulé au niveau linguistique comme au niveau de raisonnement logique. Les éléments de ce versant que l'on nomme ici prédispositions seront repris dans notre chapitre n°3 lorsque l'on abordera la question du raisonnement d'un point de vue moral. Le présent projet vise à étudier dans quelles mesures les attitudes face au savoir évoluent en fonction des compétences intellectuelles. La question sera : Comment les attitudes évoluent par rapport aux habiletés ? Quel rôle jouent chacune dans le processus d'apprentissage d'une pensée critique ? On pourra ainsi vérifier si l'entraînement à la discussion à visée philosophique accélère de manière synchrone (ou non) ces deux domaines interdépendant. Une deuxième question à laquelle l'étude longitudinale permettra de répondre est de savoir si les attitudes renforcées d'une part et compétences développées d'autres part par l'exercice de la discussion à visée

philosophiques perdurent dans le temps selon l'âge à partir duquel la discussion est introduite dans le processus d'apprentissage de la pensée critique.

2. Les liens oral-écrit dans l'enseignement au primaire

Comme d'autres chercheurs le constatent et tentent d'étudier des améliorations possibles de dispositifs, c'est parce que « les élèves faibles, habituellement perdus dans l'inorganisé et l'aléatoire (Bautier, 2002) découvrent par l'intermédiaire des autres qui rendent publiques leurs façons de raisonner, que la langue est un système, que les graphies ont une raison d'être, qu'on n'écrit pas « comme ça » et qu'eux aussi peuvent produire un raisonnement (In Cogis D. & Brissaud C., 2003 L'orthographe une clef pour l'O.R.L.? cité par Cogis & Brissaud, 2003, p.65) que l'occasion des nouveaux programmes au primaire sur l'O.R.L. (en 2002) aurait pu être saisie. L'espace oral consistant à pratiquer des séances d'O.R.L. était une belle occasion (voir Grossmann & Manesse, 2003) de vérifier ce qui se passe dans des discussions à visée philosophique comparativement à ce qui se passe dans des discussions portant sur l'observation réfléchie de la langue (à visée didactique). Les programmes ont changé et la locution d'O.R.L. ne figure plus dans les nouvelles instructions données aux enseignants du primaire. Nous avons en ce sens dû quelque peu infléchir les perspectives (contrat expertisé, G.D.R. deuxième vague) que nous comptions mettre en place dans les classes dans le futur.

a) La variation rédactionnelle expert-novice en fonction du contexte d'écriture (oral vs écrit) –Auriac, Chanquoy & Chanquoy, 2008-2010)-

Face à ce changement de programme nous envisageons d'exploiter pour les comparer trois dispositifs –contextes de production différenciés- de l'écrit argumentatif en lien avec la composante orale. Les deux axes développemental et acquisitionnel seront exploités. Les productions d'élèves de CE2 soumis à un entraînement pédagogique déjà testé par ailleurs au plan des transformations en terme d'acquisition (voir Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot 2003, in Auriac-Peyronnet, 2003a) mettant en jeu et l'oral, et l'écrit dans des situations de productions individuelles vs coopératives -10 ateliers didactiques testés- sera comparé à des contextes d'entraînement didactique allégés -5 ateliers oral ou 5 ateliers écrits-, et avec d'autres contextes d'entraînement didactique (groupe contrôle en mathématiques). Des élèves de CE2 seront cette fois entraînés par le seul biais de l'écrit dans des exercices individualisés - 5 ateliers choisis parmi les 10 initiaux- (coll. Chanquoy, Université de Nice) afin de mieux tester ce qui revient à la part de l'entraînement oral (cf. compétences pragmatiques) sur l'évolution des rédactions des élèves. Cette première comparaison permettra d'apporter des données sur l'aspect de l'acquisition. En second lieu les tests écrits seront aussi administrés à des collégiens –classe de 5^{ème} et 3^{ème}- possédant déjà les compétences argumentatives (cf. Golder, 1996, par exemple) afin de comparer l'impact de l'acquisition comparativement à l'évolution développementale (coll. Favart, Université de Poitiers). Cette comparaison sera l'occasion d'étudier plus en profondeur le rôle de certains marques de surface dans les écrits : les connecteurs (Favart & Chanquoy), les modifieurs (Auriac, voir notre chapitre n°4), le système de configuration pronominal en terme d'acquisition vs de développement.

b) La variation rédactionnelle expert-novice en fonction du contexte d'écriture (caractéristique orthographique de la langue maternelle et type d'enjeu de la tâche) (Auriac, Chanquoy, Cogis, Garcia-Debanc, Leblay, Slusarczyk, 2008-2010)

La mise en place de dispositifs d'enseignement pose le problème d'élaborer des tests, écrits, qui puissent révéler des progrès en terme d'acquisition. On dispose de tests étalonnés au plan développemental dans le champ de l'étude de l'orthographe en production d'écrits. Mais des tests qui permettraient d'y voir plus clair quant à l'acquisition progressive de compétences orthographiques font actuellement défaut (voir cependant Cogis, 2005). Les enseignants naviguent à l'aveugle et ne se contentent pas de croire en des théories. L'idée de mettre au point des consignes d'écritures qui révèlent au mieux les aspects acquisitionnels nous paraît être un champ de recherche fructueux pour les années à venir, même s'il reste un peu ambitieux pour l'heure (au sens d'une recherche appliquée). Ce champ permettrait pourtant de concilier des exigences normatives provenant des deux milieux : celui de l'application (le scolaire) et celui de la reproductibilité (le scientifique). Souvent écartelés, en raison de carnets de commande très différenciés (Espéret, 1995b, Auriac, 2003a), ces deux milieux devraient pouvoir après 15 années de fonctionnement des IUFM trouver un espace de recherche accrue. Certaines recherches de type collaboratives sont par exemple envisagées outre-atlantique. Nous signalerons en ce sens la recherche menée par Deslauriers (chercheur associée au laboratoire P.A.E.D.I. en 2006). Cette chercheuse a associé des parents, des enseignants et des chercheurs (didacticiens de la langue maternelle) pour étudier l'impact d'une procédure d'accompagnement proposées par les chercheurs auprès des parents quant à la représentation de l'écrit, sur le progrès d'élèves de la grande section de la maternelle à la 3^{ème} primaire -5 à 8 ans- (Deslauriers, soumis, voir aussi Deslauriers, 1998). C'est dans le même esprit que nous intégrons et dirigeons la mise au point d'un corpus commun à des didacticiens, des linguistes et des psychologues, portant sur la comparaison de dispositif d'écriture applicable au scolaire. L'actualisation de dispositifs d'enseignement comparés semble une source de données intéressante pour engendrer des résultats sur le plan de l'acquisition. L'idée du comparatif oriente le pôle du G.D.R (2007-2010) auquel nous participons. Le comparatif portera d'une part sur la langue maternelle (opaque –français- vs transparente –finois-), d'autre part sur le genre de l'écrit demandé (scientifique vs littéraire) et permettra d'étudier le processus d'acquisition ciblé sur les compétences orthographiques d'élèves de CE2, de CM2, de collégiens et d'adultes experts. L'axe développemental – comparaison expert-novice- sera ainsi conservé. Mais c'est, en ce qui nous concerne au sein même de ce comparatif l'évolution des copies des sujets qui retient prioritairement notre intérêt. La partie du protocole auquel nous collaborerons sera de mettre en place les meilleurs indicateurs pour comparer les productions entre les copies initiales et les copies transformées, tant chez l'enfant que chez l'adulte. Les variations rédactionnelles sont effectivement d'autant mieux révélées qualitativement qu'on soumet un même sujet à des écritures dans des contextes différents et qu'on provoque des modifications sur un deuxième jet d'écriture (cf. Auriac & Favart, 2007) ou que l'on récupère l'état des modifications successives en temps réel (logiciel Script log). Chez l'enfant, l'étude du processus de génération de texte selon le genre demandé (science vs littérature) permettra d'étudier les variations rédactionnelles sur la

base d'une comparaison des écrits une fois réalisés (Auriac, Cogis & Garcia-Dabanc). Pour les adultes la comparaison dans la génération de texte sera pistée grâce au logiciel d'analyse en temps réel Script log (Auriac, Leblay).

3. L'exercice des compétences pragmatiques

En regard de l'évolution actuelle des modélisations portant sur la planification écrite, dans le sens d'un passage de modélisations structurelles à des modélisations plus fonctionnelles (voir plus haut), nous pensons que l'on peut continuer à conjuguer l'étude de dispositifs de discussions à visée philosophique avec l'étude de leur impact sur la production écrite. Au regard des critiques adressées à nos propres travaux, nous pensons que nous devons à la fois répliquer, mais aussi simplifier les protocoles qui nous ont servis de guide pour progresser dans ce domaine. Ces deux perspectives passent néanmoins par un détour obligé qui permettrait de mieux tester ce qui relève du raisonnement pragmatique (voir notre chapitre n°3). Nous ne détaillerons donc pas excessivement ces perspectives qui n'entrent qu'à titre illustratif et non effectif en terme d'opération pré-intégrée à des programmes de recherches.

a) Etude longitudinale des compétences pragmatiques avant et après le CE2

L'étude du rôle que jouent les compétences pragmatiques au sein des processus de génération et révision de texte (Auriac, 2007c, Auriac & Favart, 2007) nous paraît prometteuse. En particulier l'âge du CE2 semble être un âge, qui alors que choisi au hasard des classes qui pouvaient s'impliquer à l'époque (Recherche-Action, Auriac & Daniel, 1999), est peut-être bien décisif. Tel que nous l'aborderons d'ailleurs dans le chapitre suivant, cet âge est remarqué par d'autres : c'est par exemple aussi l'âge où la logique et la créativité semblent prendre des voies de développement opposées (Pacteau & Lubart, 2005). C'est donc à l'égard du programme envisagé plus haut (Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, soumis, 2007) une confirmation du fait que les attitudes (prédisposition à l'ouverture d'esprit, la créativité, le doute) ne se développeraient pas de manière synchrone avec les habiletés de pensées, pour reprendre le terme usité chez les québécois. La question cependant que l'on peut se poser autour de cet âge clé du début du cycle 3 (le CE2 en France) nous incite à davantage regarder ce que nous pourrions mieux étudier et mettre en lumière dans cette bascule d'un seuil d'investissement massif du dialogique au CE2 (8-9 ans). Des études longitudinales seraient alors les bienvenues : est-ce que des cohortes d'élèves ayant pratiquées la discussion à visée philosophiques sur deux, trois, quatre années (CP, CE1, CE2, CM1) se comporteraient différemment et obtiendraient des résultats différents comparés à des élèves non confrontés cette pédagogie intensive de l'oral ? Est-ce que la bascule constatée au niveau du CM1 persisterait en cas d'expériences de discussions sur plus d'une année auparavant ? Confirmerait-on une forme de régression ou une forme de transformation durable des habiletés chez ces élèves ? Est-ce que des l'aménagement de nouvelles nouvelles épreuves d'écritures offreraient la possibilité d'éprouver de nouveaux indicateurs qui vérifieraient la plurilogie (et non seulement la dialogisation) pour dégager des performances mieux ciblées ? Pourrait-on par là même contribuer à mieux définir ce que c'est qu'un « bon texte » de cycle 3 (en CE2 en CM1) en terme de qualité en intégrant la dimension pragmatique ?

b) Simplification du protocole

Une perspective moins ambitieuse mais plus raisonnable en terme de coût serait de proposer des écrits réguliers dans diverses classes pratiquant les discussions à visée philosophiques. L'analyse des modalités de transformations de l'écrit, la détection des sources de connaissances utilisées par les élèves en référence (ou non) avec les discussions à visée philosophique effectivement menées en classe, permettrait de voir si la plurilogie, théoriquement exercée selon nous, est réinvestie comme modalité d'activation d'idées, de nuancement des idées, de repérage de sources externes de référence par les élèves. L'étude d'écrits d'élèves sur le long terme dans ces classes, comparativement à d'autres, nous permettrait de valider l'hypothèse de ces reprises quasi dialogales qui occupent une partie de la production écrite sous contrainte d'entraînement à la discussion telle que nous l'avons vérifié dans notre protocole (Auriac, 2007c). Ces travaux devraient pouvoir s'engager en tenant compte des études déjà réalisées sur les brouillons d'élèves (Doquet-Lacoste, 2003a/b, 2004a/b/c, 2006a/b, pour exemple). L'intérêt, en lien avec les généticiens du texte, est de pouvoir faire apparaître dans le processus de génération –genèse- du texte, ce qui relève dans les opérations de planification discursive d'éléments appartenant à ces sources dialogales externes. Cela demande évidemment l'engagement de tout un ensemble d'études comparatives, voir la redéfinition de certains indicateurs langagiers pour produire de nouveau indice intégrant cette dimension du plurilogique (voir notre chapitre n°4).

VI.CONCLUSION

A partir d'une étude de la discussion à visée philosophique comme objet définissable, au sein du genre argumentatif, nous avons avancé dans ce chapitre sur les liens permettant des explorations sur le double champ de l'oral et de l'écrit. Oral argumentatif et écrit argumentatif doivent sans doute révéler des compétences, transversales mais surtout pour nous pragmatiques, communes. Tel est l'enjeu réel de l'étude du dispositif de discussion à visée philosophique à l'école. Si parler « sert à quelque chose » à l'école, on doit pouvoir approcher et étudier scientifiquement ce que cela apporte réellement. Cela suppose, selon nous, d'engager des perspectives d'étude portant sur l'amélioration des épreuves écrites que nous faisons passer aux élèves, portant sur une possibilité de mieux circonscrire les facteurs d'influence : âge, niveau scolaire, thème, qui pondèrent au sein même du développement des compétences pragmatiques, ce qui limite (ou non) l'acquisition harmonieuse des compétences à l'oral comme à l'écrit. Ces perspectives croisent alors nécessairement la définition même du « pragmatique » au sein de l'institution scolaire. Comme nous le mettons en question récemment (Auriac, 2007c), est-ce que l'institution scolaire française est prête à parier sur un développement des compétences pragmatiques ? La résolution de cette question passe par l'exploration d'un nouveau champ : c'est celui du raisonnement. Que signifie raisonner, lorsqu'on relie discussion, raisonnement et argumentation ? Est-ce que l'école est un lieu où se développe le raisonnement ? De quel type de raisonnement parle-t-on ? Le chapitre suivant aborde cette question.

CHAPITRE III

RAISONNER

LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIOCOGNITIVES A L'ECOLE

« La force inhérente à la démarche de justification reste seule à détenir le processus discursif qui permet d'honorer les prétentions à la validité, et c'est à cette force que l'argumentation doit, en fin de compte, son enracinement dans l'activité communicationnelle. Le « point de vue moral » recherché, qui est préalable et sous-jacent à toutes les controverses, résulte d'une réciprocité fondamentale, incluse dans l'activité orientée vers l'intercompréhension » (Habermas in Bouchindhomme C., 1983/1986, p.179, cité par Pagoni-Andréani, 1999, p.54)

« Mais si raison communicationnelle il doit y avoir, rien ne nous dit qu'elle doit arriver à un accord. Pourquoi pas plutôt à un constat éclairé des raisons du désaccord ? » (à propos d'Habermas, François, F, (p.141), 1994)

« Il faudra distinguer cette raisonnable de la « rationalité » qui se déploie dans l'exercice de la logique et de la science, même si je continuerai d'employer plutôt le terme de rationalité pour éviter le néologisme de « raisonnable » (Parret, 1990, p.47).

I. POSITIONNEMENT DU PROBLEME

Les chapitres précédents nous ont permis d'atteindre deux objectifs : le premier qui est de circonscrire l'activité de discussion à visée philosophique, pratiquée dans le cadre scolaire, pour en tirer des caractéristiques empiriques. Le deuxième d'établir les liens entre cette activité et le genre argumentatif, pour aborder la question des impacts que ce type de pratique scolaire peut engendrer quant à la démarche générale d'apprentissage à l'école, en conciliant les perspectives de l'oral à celles de l'écrit.

Nous voudrions poursuivre la question des impacts sur un domaine, que nous pensons *a priori* connexe si ce n'est intégré à l'activité de type argumentative, et qui concerne les aptitudes au raisonnement. Nous associerons dès le départ la notion de raisonnement à celle

de moralité bien que cela puisse ne pas paraître aller directement de soi, en ce que la question des interactions langagières ne peut passer sous silence celle des influences sociales. Dans quelle mesure l'interaction langagière est-elle en lien avec la construction ou la transformation des valeurs ou des normes et de la capacité à juger ?

A. Introduction

M. Lipman indique que « la réflexion critique est un mode de réflexion autocorrectif perméable au contexte et s'appuyant sur des critères en vue d'émettre des jugements » (Lipman, 1993/2005, In Leleux, 2005). L'affaire de la perméabilité au contexte n'est pas très facile à traiter. Qu'est-ce que le « contexte » (au sens de quelles en sont les limites) ? Ensuite comment juger d'une réflexion de type *autocorrective*, soit individuelle, quand la pratique envisagée est par excellence collective (voir chapitre 1) ? Qu'est-ce que « juger » ? A-t-on raison, en suivant Lipman de fixer l'idée de jugement comme finalité des activités de discussions (cf. notre position dans Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002) ?

Le terme de raisonabilité est employé par Lipman pour expliquer que l'exercice réflexif fonctionne car « l'action combinée du jugement critique et du jugement créatif [fait] que l'on a prise sur les choses. » (Lipman, In Descostre, 1995, p.197). On retrouve aussi chez Parret cette idée de raisonabilité stratégique (Parret, 1990). Or, Parret parle en tant que praticien. Qu'est-ce alors que la raisonabilité ?

On s'interrogera pour savoir à quelles conditions, au plan scientifique, on peut établir des rapprochements entre raisonnements, moralité, jugements et pensée critique *vs* créative lorsque l'on met en place des activités de discussion à visée philosophique. En quoi la discussion à visée philosophique pose justement ce problème délicat des valeurs transmises ou présupposées qui traversent l'acte de langage ? Dit autrement et de manière problématique : est-il dangereux de discuter à l'école ?

B. Le positionnement du problème

On l'a vu précédemment la discussion, comme exercice, permet d'aborder le monde d'un point de vue plurilogique. L'examen plurilogique, grâce à la pratique d'écoute des points de vue d'autrui permet théoriquement au sujet d'investir un mécanisme interne de dialogie (François, 1994, voir citation) propre à révéler les désaccords comme les raisons des désaccords. Est-ce alors que la discussion conduit à une intercompréhension de type consensuelle à visée universelle ? Ou est-ce qu'elle conduit à seulement mettre à jour la pluralité ? Qu'est-ce qu'il y a de mieux entre le consensus (vérité supposant l'accord) et la survie en pluralité (désaccords relevés) ?

On notera qu'en discussion, s'il y a des raisons à détecter, c'est *a fortiori* qu'il y a bien des raisonnements pour les mettre à jour. On ne peut discuter sans raisonner même *a minima*. Ceci ne dit pas si le raisonnement est conscient : c'est un autre problème que nous ne traiterons pas ici. Ceci ne dit pas non plus si le raisonnement est correct. C'est cette question de la correction, qui ouvre sur l'idée d'une vérité ou validité sous jacente au raisonnement qui nous guidera. Car, on notera que s'il y a désaccord -ou accord- c'est qu'il y a toujours, en contexte culturel une forme de doxa, un consensus admis, souvent implicite et préalable, convoquant des normes sociales, qui donne le ton et permet de fixer ce qui est Juste, voir pour

certain ce qui est Vrai. La question centrale sera de se demander si se positionner face au juste, au vrai -en considérant le phénomène de la norme- ressort du domaine de la moralité ou de celui de la socialité ? S'il est question de morale, les normes seraient pré-établies, s'il est question de socialité, les normes seraient construites et révisables par tout groupement humain pour assurer la vie du groupe.

A ce propos, nous reprendrons l'exemple récent de Ferry (In Leleux, 2005, p. 158) qui permet d'interroger les liens entre le langagier, plus particulièrement l'univers d'usage des modaux (voir notre chapitre suivant n°4) et l'édification de la moralité. Ferry indique, à propos de ce qu'il nomme les symptômes et dérives actuelles détectés sous l'emploi de locutions telles « l'affirmative action » ou « discrimination positive » que « nous avons tendance aujourd'hui à nous fixer davantage sur les objectifs substantiels que sur les principes formels : à préférer, autrement dit, le téléologique au déontologique (...) Ainsi en va-t-il du « droit inégalitaire ». Non seulement le succès est douteux, mais une telle désinvolture vis-à-vis des formes dans lesquelles s'exprime une conception exigeante du Juste fait réellement souffrir une personne vraiment structurée au plan moral, et qui, par conséquent possède authentiquement le *sens du droit*, des Droits fondamentaux (...). Cette tendance repose, à mon avis, sur un phénomène de dégrammatisation de la raison publique telle qu'elle est prise en charge par le discours médiatique. On peut faire des procès à des gens pour des petites phrases que l'on aura bien isolées de leur contexte illocutoire, de telle sorte qu'elles apparaissent scandaleuses. On peut alors confondre une constatation avec une évaluation ou un appel à l'émeute » (...) « Il n'y a plus de différence modale. On « oublie » la grammaire des modes modaux, et cet escamotage est une *atteinte à l'intelligence critique, laquelle repose sur la modalité* ». (Ferry, 2005, p.158).

Bref, parler est bien affaire de contexte, et ne peut être dégagée de l'emploi consubstantiel des modalités qui indiquent d'où « ça » parle, de « comment » il convient d'interpréter ce qui est dit, et prévient à l'aide de précautions ou précisions locutoires: généralité, particularité, relativité... La discussion, pour autoriser cet exercice de la modalité, paraît *a priori* utile comme espace de déploiement du monde interlocutoire. Le contexte permet justement de fixer les limites de ce qui est dit (exemple, contre-exemple, illustration, délimitation du champ de questions) dans l'espace pluriel et conjoncturel où la discussion de déroule. Mais on aimerait au plan scientifique sortir du cercle vicieux, ne serait-ce que momentanément. Car si la discussion permet grâce à l'exercice de compétences langagières - reposant donc sur le maniement de la langue- l'avènement de structures de raisonnement qui conduisent à l'émergence possible d'un point de vue critique, lui-même garant de cet état en raison du maniement des modaux, ceux qui usent de modaux seraient alors les mieux placés : mais qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Comment se sont-ils formés ? Et, en substance, que penser de cette idée de certains qui « souffrent » lorsqu'ils sont « moralement structurés » ? Qu'est-ce qu'être moralement structuré ?

C. Plan de l'exposé

Nous nous attacherons à montrer en premier lieu que les travaux en psychologie sociale gagnent à investir, en dehors du champ scientifique initial, leurs méthodes autant que leurs résultats pour éclairer le champ éducatif. Nos travaux portant sur la connexion entre discuter

et juger serviront en préliminaire d'illustration assez fidèle de cette nécessité de concilier l'intérêt scientifique de la psychologie sociale avec l'espace institutionnel d'une école laïque, peu ouverte de fait et de principe à la question des croyances. Ce sera notre premier point.

L'exposé de ces deux études préliminaires (prévention de la violence et nécessité de la mise en mot) sera l'occasion de repérer les différents niveaux d'appréhension du phénomène reliant le déploiement langagier (via les discussions) et le raisonnement cognitif : on évoquera la question de la parole, de la logique, du relativisme, du positionnement de la philosophie quant au champ des représentations sociales, des valeurs et de la morale, des prédispositions d'esprit à l'engagement et la nécessité du positionnement. On évoquera aussi le problème de l'autonomie du jugement face à la question de l'influence sociale, du développement de l'estime de soi, du facteur d'anxiété et de la place que l'on peut accorder à la notion de compétence au sein de la communauté de recherche.

Ce tour d'horizon des différents niveaux d'appréhension possibles du phénomène moral sous-jacent à l'entreprise du discuter en classe nous permettra de revisiter, de manière critique et constructrice les modèles de Piaget et Kohlberg qui ont servi historiquement d'appui (voir Moessinger, 1989, Vandenplas-Holper, 1999) pour conduire des recherches sur l'édification du jugement moral chez l'enfant (Fontaine & Jacques, 1997, 2000, par exemple). Parce que nous avons plutôt choisi d'investir le champ moral à partir de la discussion et non l'inverse, nous montrerons en quoi ce parcours augure d'une contribution au renouvellement des problématiques dans ce champ d'étude particulière, avec une visée pragmatique forte. Nous exposerons la teneur et la finalité de deux programmes de recherches auxquels nous sommes associés qui associent discussion, prévention primaire de la violence et évolution des représentations sociales des élèves dans le champ restreint des émotions.

La question de la structuration des représentations sociales, qui débordent l'axe habituel des savoirs, au développement ou à la transformation desquels l'école œuvre en priorité, sera alors envisagée. La question très actuelle d'édification d'une batterie de tests possibles des compétences pragmatiques des élèves, au plan langagier (Piérart, 2005) mais aussi au plan du raisonnement dans le cadre d'une cognition sociale intégrative s'en dégagera comme une perspective de recherches quasi obligées.

II. TERRAINS D'INSCRIPTION DES TRAVAUX EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

Nul, fut-il chercheur, ne peut s'extraire du temps présent, soit éventuellement du phénomène de mode relayé actuellement par des appels d'offres privilégiant certains domaines de recherche (les émotions, la prévention de la violence en sont deux bons exemples qui conviennent à notre époque), soit aussi d'une inscription de la recherche au sein des débats politiques et sociaux des sociétés qui emploient les chercheurs (la montée des extrémismes en matière religieuse et des faits de délinquance sont encore deux bons exemples contemporains). Aussi nous ferons référence à deux communications récentes, ayant pour l'une seulement d'entre-elles donné lieu à actes (Auriac & Daniel, 2006). C'est davantage le cadre d'inscription de ces communications dans un univers dépassant *a priori* l'exercice

scientifique de la psychologie qui importe. L'une fut proposée dans le colloque « Education, Religion, Laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation comparée ? » (Auriac & Daniel, 2006) et la deuxième (Auriac & Maufrais, 2006) fut prononcée dans la récente contribution de l'UNESCO renouvelant son soutien aux « nouvelles pratiques de la philosophies ». Ce dernier colloque s'intitulait alors : « La philosophie comme pratique éducative et culturelle : une nouvelle citoyenneté ». Que peut avoir à dire, et à faire, un psychologue social sur la question de la religion et de la laïcité ? Que doit pouvoir dire un psychologue social pragmaticien à la communauté des praticiens en tous genres dans le monde entier sur le lien entre Philosophie et Démocratie ? A-t-on intérêt à ainsi comme s'expatrier de son champ d'origine ? Est-ce conjoncturel ou scientifique ?

A. La discussion à visée philosophique et la structuration des représentations sociales (Auriac 2005c, Auriac & Daniel, 2006)

Il n'est pas innocent que parmi les retombées possibles de la mise en pratique et de l'évaluation de programmes de recherche prenant pour objet la discussion à visée philosophique, certaines flirtent avec la question, très actuelle et aussi culturellement très française, de la laïcité. Nous défendons l'idée que le chercheur ne peut s'extraire des contextes politiques et sociaux dans lesquels, qu'il le veuille ou non, ses travaux peuvent faire l'objet d'application ou de récupération. Nous avons d'ailleurs tenté très tôt de prévenir, principe de précaution qui peut même paraître excessif, de dérives possibles en terme d'amalgame, à l'époque entre oral et citoyenneté (Auriac-Peyronnet, 2002b). De la science à l'idéologie, il y a et il y aura toujours des ponts, certains explicites d'autres moins déclarés. Dès que l'on s'attache à profiler, même partiellement, des perspectives de recherches en lien avec les caractéristiques d'une institution, ici pour nous l'école, la question des programmes scolaires (cf. chapitre n°1 et 2) parce que destinés aux enseignants et non aux chercheurs ne suffit plus. Il est évident qu'il faut se poser la question du lien entre recherche et application. Où situons nous les travaux de recherche qui tentent de caractériser, comme nous le faisons, l'impact ou les retombées possibles de l'exercice de discussion à visée philosophique au sein de l'école ? L'objet de recherche, s'il convient parfaitement à l'objectif scientifique de la pragmatique (chapitre n°1), convient moins directement aux intentions institutionnelles. Nous sommes placés comme « hors programme » puisque comme démontré au chapitre n°2, nous étudions le paradigme de la discussion quand les programmes officiels préconisent le paradigme du débat et ont éradiqué l'argumentation écrite du cycle de l'enseignement primaire.

L'opportunité d'étudier les tenants et les aboutissants de la mise en place de discussions à visée philosophique à l'école rencontre alors plus directement non les programmes mais ce que l'on nomme traditionnellement les « valeurs » transmises par l'école républicaine. Ceci rejoint alors bien entendu les programmes scolaires lorsqu'ils déclinent ce qui est actuellement nommé le « vivre ensemble ». Mais, à cette notion pratique du « vivre ensemble », nous préférons, au regard du seuil d'intelligibilité dans lequel se placent nos travaux de psychologie sociale, parler de normes sociales, de règles sociales, ou de valeurs...soit encore de croyances. Comme Bruner l'énonce lui-même, au sein de ce champ

qu'il nomme une psychologie culturelle « le savoir » n'est jamais après tout « qu'une croyance justifiée » ! Si on veut bien rapprocher cette belle formule du fait que dans certains cas la discussion à visée philosophique est décrite comme une catéchèse... il y a là un espace que l'on ne peut laisser sous silence. Se taire conduirait à laisser à d'autres le soin de décider si la discussion à visée philosophique n'est pas effectivement un espace à risque où « tout et n'importe quoi peut se dire » ! En parler conduit à faire l'examen et donc expliciter au maximum (pour les rendre falsifiables) les liens entrevus entre système de valeurs, de croyances, de normes sociales et maniement d'arguments d'autorité, fallacieux, logiques, etc. au sein des discussions à visée philosophique pratiquées à l'école.

1. La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances

Nous avons placé la discussion à visée philosophique comme une sorte de plate forme sur la base de laquelle les différents oraux scolaires disciplinaires pourraient théoriquement se décliner, se distinguer et s'inspirer (voir notre chapitre n°2). Nous étions là dans la description d'un passage d'une pragmatique conversationnelle (de l'oral familial à l'oral en classe) à une pragmatique scolaire (les oraux dans les différentes disciplines). Décalons décalons à présent la portée possible de l'exercice de la discussion à visée philosophique sur la question des valeurs dans le cadre d'une inscription de nos travaux en psychologie sociale. Paradoxe relativement bien analysé de notre point de vue par Obin, les valeurs reposent et, sur une forme de tradition (celle de l'école républicaine justement en France) et, sur une forme d'adhésion par le médiateur du libre arbitre pour tout individu : « la tâche est donc délicate pour les éducateurs, puisqu'ils doivent assumer les valeurs comme objectives, transcendantes et universelles, et de l'autre comme subjectives, immanentes et personnelles » (Obin, 2003/2004). C'est bien à cette articulation entre l'objectif et le subjectif, entre le groupe et l'individu, à l'étude du passage de l'intersubjectif à l'intra-subjectif dirait Vygotski que la psychologie sociale consacre une bonne part de ses investigations.

En ce sens nous défendons la thèse qu'il devrait, en principe, n'y avoir aucune espèce de différence dans l'exercice de conceptualisation en fonction du sujet abordé dans une discussion : concevoir la Joie ou l'existence de Dieu (Auriac & Daniel, 2006) reposent sur des capacités à raisonner dans un monde définissable. Parler mathématique ou parler théologie... au sein de l'école républicaine ne va pourtant pas de soi dans un pays où la séparation de l'église et de l'état court depuis plus d'un siècle. Du point de vue de la psychologie sociale, nous évoquerons en premier lieu les représentations sociales.

2. Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Les représentations sociales sont « des formes de connaissances socialement élaborées et partagées, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». A ce titre, elles constituent des « connaissances de sens commun » (Jodelet, 1989, p. 36). Les représentations sociales sont alors souvent étudiées d'après le modèle de Flament (1994) proposant de distinguer ce qui constitue le « noyau central » des éléments plus périphériques. Les éléments centraux, qui assurent la cohérence de la représentation sont moins perméables à la perturbation, tandis que les éléments périphériques, protégeant le noyau central d'une perturbation brutale, sont en prise directe avec les situations pratiques rencontrées par les

individus. C'est ce qui fait dire à Ferry (voir plus haut) que certaines personnes sont « moralement structurées » -noyau central avec un haut degré de cohérence- et peuvent ainsi pâtir de situations qui les dérangerait –écart de la situation vécue à la norme intégrée- alors que leur cognition est paradoxalement bien organisée –cohérence, stabilité-. Mais on est contraint de noter aussi que les représentations sociales qui servent de guidage à nos actions (Pry & Aussilloux, 2002, cité par Lachal, Urban, Desombre, Favier, Marchois, Royé, Delbeke, Gaillet, Mucha-Scheibling, Talon, 2006) dont nos comportements, sont soumises à évolution sous la pression des circonstances et des pratiques rencontrées par les individus.

Le problème délicat de l'école provient d'une nécessité de distinguer (voir d'ajuster) ces représentations sociales qui appartiennent « au sens commun » à d'autres types de représentations sur le monde que l'on nomme les « savoirs ». Comment (et faut-il) assurer ce passage du sens commun au savoir (et vice-versa ?) à l'école ? Toute la question du rapport au savoir se déploie à ce carrefour. Question fort bien théorisée par Bauthier & Rochex, si l'école persiste à laisser croire à des élèves de milieu défavorisé que « le sens commun » suffit à réussir à l'école, l'école échoue totalement dans sa mission d'instruction et d'éducation (Bauthier & Rochex, 1997, voir aussi notre chapitre n°4). S'il suffit de parler (soit activer ses représentations de sens commun) en classe pour y exister, à quoi bon changer ses modalités d'échanges pour investir des représentations structurées autour de connaissances ? La perspective d'une cognition sociale (Beauvois, Deschamps & Schadron, 2005) se situe, elle aussi, à cette jonction. Nous reprendrons ces aspects plus loin dans la mesure où cela demande de mettre en perspective fonctionnelle l'aspect cognitif (représentations concernant les savoirs), l'aspect social (représentations distribuées sur l'axe famille-école) et l'aspect moral (représentations sociocognitives orientant les dires et les comportements). Abordons les choses du point de vue des croyances.

3. Qu'est-ce qu'une croyance ?

Aborder frontalement le rôle et la place des discussions à visée philosophique à l'école, sous l'angle de la croyance, même religieuse, nous est apparu comme souhaitable (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). « Qu'est-ce qu'une croyance ? », interrogeons nous ? Partant de l'idée que la rationalité n'est jamais acquise et toujours imparfaite (Weber, in Boudon, 1998), reprenant à notre acquis que la connaissance comme le discours peuvent, d'un point de vue pragmatique, gagner à se concevoir dans leur mode d'accomplissement (Trognon, 1999), et non en terme de fondements préalables, il devient possible de placer la croyance non comme un état en soi (je crois ou je ne crois pas... en Dieu), mais comme une étape (aujourd'hui, en ce moment, dans le contexte culturel qui est le mien, en regard des pressions sociales qui s'exercent inévitablement sur l'individu, je peux me positionner sur la question : je crois ou je ne crois pas... aux extra-terrestres). Le fait alors d'aborder frontalement la notion de croyance, mais en même temps frontalement aussi la question de sa production et de sa transformation possibles, plutôt que son fondement, dispose à concevoir des possibilités de vérification (validation *vs* infirmation) de ces modalités d'accomplissement. Y a-t-il (ou non) des transformations, repérables, quantifiables de ce processus d'édification ou d'évolution (au plan acquisitionnel) des représentations sociales chez les jeunes individus ? La question scientifique devient donc : peut-on mettre à jour chez des élèves des résultats qui, dans le

contexte situé qu'est l'école, augure au moins d'un lien de corrélation positif entre discuter et changer ses représentations sociales sur le monde ? Le problème de la croyance renvoie à celui de la représentation sociale, soit en substance à la question de sa transformation.

4. La notion de transformation

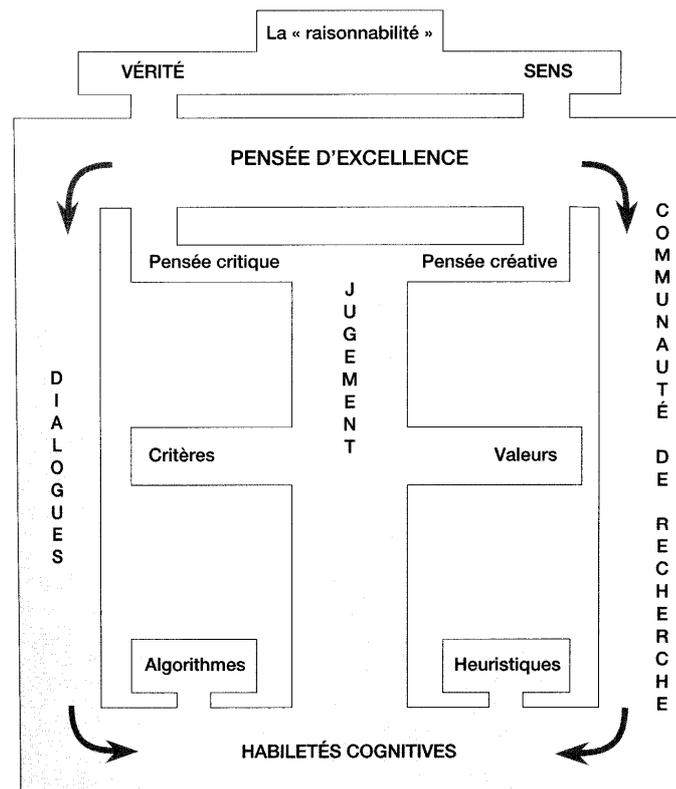
Nous posons que la transmission des valeurs par l'école se résout très facilement si l'on conçoit l'enseignant comme un modèle de respect, d'égalité de traitement et de liberté de pensée, et que nul n'est besoin de proposer quelque alternative de négociation de ces éléments là. Pour exemplifier, l'idée de pouvoir négocier avec des élèves « les règles de vie de classe » nous paraît absurde, dans la mesure où justement le pouvoir des règles est d'édicter, de prescrire, ce qui ne laisse aucune marge de manœuvre pour la négociation. Une règle peut éventuellement être expliquée mais non négociée. Quel enseignant oserait imaginer la négociation de la « règle d'accord du participe passé » ? Il n'y a qu'une bonne façon d'écrire. En revanche la manière dont on peut se comporter face à un élève qui échoue à comprendre, s'approprier et appliquer une règle (ce qui relève de trois opérations cognitives différentes) doit être envisagée. C'est pourquoi, l'idée que l'application de la règle est évidente ne tient pas : cela vaut pour la règle d'orthographe comme pour la règle de vie en société. Il s'agit de créer suffisamment de dispositions mentales pour que le sujet fasse l'exercice de l'erreur, de l'évaluation par la preuve du faux (« é » n'est pas e « ai ») ou du juste (prononcer des injures en classe n'est pas admis), et puisse dégager des raisons (phénomène d'adhésion raisonnée) correspondant à ces règles. C'est ainsi que les dispositifs qui aident à « raisonner » sont, d'un point de vue théorique, les meilleurs candidats à engendrer l'organisation et la ré-organisation cognitive de l'espace mental de l'individu. Ces dispositifs ne se suppléent cependant et bien évidemment pas à l'imprégnation sociale qui concourt à guider les comportements des élèves en fonction des modèles adultes. La norme sociale passe par l'imitation, et il vaut même mieux « rappeler la norme de manière explicite (...) que de tabler sur son évocation spontanée » (Leyens & Yzerbyt, 1997, pp.155-181). Comment alors susciter le développement du raisonnement en dehors de l'imitation ?

C'est la logique interlocutoire, en tant que mode d'accomplissement des cognitions (Trognon, 1999) qui est, de notre point de vue garant du raisonnement. La qualité de l'enchaînement interlocutoire est alors le seul facteur principal à tester quant à la constitution et la transformation (une autre chose est de parler d'évolution qui implicitement suppose un progrès) des représentations sociales. De ce point de vue, nos travaux n'ont parfois pas été suffisamment contrôlés. Dès que l'on mêle un thème de discussion (moral : de type est-ce *bien* ou *mal* de...) avec l'exercice de la discussion (examen des critères qui font pencher pour une idée plutôt qu'une autre), il y a obligatoirement deux facteurs à considérer comme potentiellement explicatifs des transformations (sous réserve qu'elles soient effectives) : le thème et le dispositif. Or, les supports utilisés lors des expérimentations portant sur l'introduction des discussions à visée philosophique avec des élèves de 5 ans (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel 2006) n'étaient pas « neutres » puisqu'ils sont conçus pour faire émerger certains concepts plutôt que d'autres : la violence, les émotions humaines (Daniel, 2002/2003, voir chapitre n°1). Assorties de ces précautions, la question de la « transmission des valeurs » que l'école doit assumer achoppe sur la question de la transformation possible des

automatismes ou raisonnements inductifs qu'activent les individus –par l'intermédiaire justement des contextes sociaux qui activent des pressions-. Le dispositif social de la discussion à visée philosophique peut jouer ce rôle.

5. La notion de critères ou de raison et de raisonnabilité chez Lipman

A ce stade, revisiter les arguments du fondateur de la démarche d'adaptation de la philosophie à l'éducation au 'bien penser' chez de jeunes élèves nous paraît important. Nous reproduisons le schéma d'ensemble donné dans notre chapitre n°1.



Chez Lipman, il y a une partition entre la logique des critères (vérité) et celles des valeurs (sens), l'une s'associant à la pensée critique, l'autre à la pensée créatrice. Du côté de la critique, les algorithmes (traduisons : des aptitudes aux raisonnements formels) pourraient être investis (ce qui justifie d'ailleurs dans la démarche de Lipman la pratique d'activités logiques décrochées en complément des discussions en communauté de recherche, voir plus bas). Du côté de la pensée créative, ce sont les heuristiques, soit les découvertes, la capacité à envisager le nouveau, le différent, l'impromptu, qui seraient typiques. Dans ce cadre, c'est l'existence d'une cohérence de l'ordre du sens (logique naturelle) et non de la vérité (logique formelle) qui est prépondérante. Et on retombe sur l'affaire des valeurs et de la culture.

Comme Obin, questionne : « y a-t-il encore la possibilité d'un accord politique sur les valeurs communes à transmettre, près d'un siècle après que Max Weber a proclamé le *polythéisme des valeurs* ? » et « ne néglige-t-on pas l'impact de l'organisation scolaire, du fonctionnement même de notre institution dans la construction des références politiques et morales des élèves ? » (Obin, 2003/2004). C'est bien dans l'organisation sociale de ce que Lipman nomme une « communauté » de « recherche » que l'on puise la double idée du social (comme espace favorisant le sens commun parce qu'établi et pratiqué –praxis- dans l'espace

de tous les participants) et de la démarche d'investigation de type heuristique (comme espace potentiel de recherche : il n'y a pas d'issue mais seulement des voies d'examen grâce auxquelles, ponctuellement –sans fin ni réponse définitive- s'édifie le sens). Obin va lui-même assez loin dans son analyse du problème des valeurs à l'école, puisqu'il prétend que l'on peut partager les mêmes valeurs (ce que l'école républicaine fait : les cadres, le professeur étant bien le vecteur des ces valeurs) tout en n'épousant pas les mêmes positions. « Face au caractère en quelque sorte sacré des valeurs, est réintroduit le libre-arbitre humain : si la résolution des différends peut s'effectuer, et s'effectuer en démocratie sur le mode du respect mutuel et de la compréhension réciproque, c'est parce que des positions différentes se réfèrent néanmoins à des valeurs partagées » (Obin, 2003/2004). Ce que Bréchon relève de même puisque « l'ensemble des 18-60 ans montre une homogénéité remarquable et sans précédent » à propos des valeurs de liberté par exemple (Bréchon, 2000, cité par Obin, 2003/2004). Du partage des valeurs on en arrive à l'écart des valeurs d'un milieu à l'autre... entretenu par l'hypothèse des inégalités sociales. Les valeurs sont nécessairement à mettre en rapport avec la culture.

6. La question culturelle

Pour notre part, ce fut davantage la conjoncture de la recherche qui associait à l'époque des classes françaises et des classes québécoises dans le même protocole qui nous a permis de contrôler (et donc de tester) le facteur culturel (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). Pour pouvoir aborder cette comparaison culturelle, notre protocole s'est centré sur le domaine émotionnel. Quatre émotions étaient prises comme cible pour étudier le phénomène de transformation des représentations sociales.

Pour l'une des émotions considérés dans cette étude (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006) -la Joie -, parmi les quatre testées sous forme d'un exercice définitionnel : qu'est-ce que c'est pour toi la Joie ? la Peur ?, la Tristesse, la Colère ?-, les élèves en France et au Québec ne répondaient significativement pas de la même manière, dès le pré-test. On disposait ainsi, comme dans toute entreprise comparatiste, d'éléments potentiellement explicatifs. Mais, si justement, ce résultat non attendu apparaît, c'est bien que les représentations sociales, soient celles de nos élèves quand ils arrivent au seuil de l'école, sont déjà culturellement structurées. Structurées ne signifient pas saturées. Résultat incident pour notre recherche de l'époque, il permet aujourd'hui de conjecturer des dispositifs de recherche futurs qui pourraient s'appuyer sur des niveaux différentiels, en terme de représentations sociales, chez des élèves d'un même pays mais issus de milieux différenciés : socialement, culturellement, géographiquement. On pourrait tester à quel degré (part de variance éventuelle) la transformation des représentations chez un individu est expliquée par cet engramme premier, familial ou social. D'autre part, le niveau de verbalisation (capacité à utiliser un nombre de mots dans chacune des définitions données des quatre émotions proposées : Joie, Peur, Colère, Tristesse) mesuré seulement dans le cadre de cette épreuve de définition, s'est révélé être un facteur corrélé positivement au niveau de représentation sociale atteint en fin d'année. La représentation sociale atteignait, selon nos critères, un niveau supérieur lorsque les élèves étaient capables de se dégager d'une simple définition ou d'une présentation égocentrique du phénomène (*la Joie c'est quand je suis content*) pour présenter une de représentation de type socialisante impliquant dans la

définition de l'émotion les paramètres de l'interaction humaine (*la Joie c'est quand tu partages avec ton ami*, voir Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel, Schleifer, 2005). Dit autrement, si on généralisait ces résultats, plus un sujet est capable de mettre des mots sur (niveau élevé de verbalisation)... plus il est apte à tenir compte des points de vue possibles d'autrui sur le monde (intégration de la dimension sociale). La corrélation n'explique cependant en rien dans quel ordre s'accomplit ce lien ! On pourrait tester en regard de l'engramme culturel ou familial responsable d'une différence de niveau de verbalisation de départ chez nos élèves, à quel degré (part de variance relative éventuelle) le développement des compétences langagières influe, interagit, perturbe ou complète cet effet. On pourrait mesurer plus concrètement, au sein de l'évolution de notre environnement social en France, les hypothèses sociologiques d'inégalités qui pèsent sur la réussite scolaire, pour davantage mettre à jour, s'ils existent, ces liens entre culture et langage, entre famille et école (Espéret, 1979, Espéret & Guibourg, 1988, Espéret, 1995a). Ces recherches permettraient de dévoiler finement ces mécanismes, in situ, autrement que les montrer sur des indicateurs qui ne permettent nullement actuellement aux enseignants de transformer, si besoin est, leurs pratiques. La dimension sociologique est penser comme une fatalité. Car, une chose est de désigner un lien entre milieu social et réussite scolaire, une autre est de démonter les mécanismes qui relient la structuration des représentations sociales (sens commun), le développement des compétences langagières (lexique, syntaxe, pragmatique) et les dispositifs d'oraux scolaires, sur des domaines soit disciplinaires (acquisition des connaissances), soit de l'ordre de l'amélioration du rapport au savoir (discussion à visée philosophique).

Pour clore sur cette présentation qui nous amène à nous positionner, en tant que psychologue sociale, sur les raisons d'une revendication explicite du lien entre discussion et transformation des croyances, au sens fort du terme, nous indiquerons que nous sommes en attente de validation de résultats prometteurs (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). L'obligation pour notre part de cibler un champ nouveau –celui des émotions- et donc de rattraper l'historique de production des théories et travaux dans ce domaine en psychologie, nous oblige cependant à quelques prudenances. Nous ne sommes pas –encore- spécialistes de ce champ. Dans l'étude entreprise, nos premiers résultats attestent que le dispositif de discussion régulière –à raison d'une heure par semaine sur des thèmes divers et touchant directement ou indirectement à des concepts émotionnels- transforme les représentations sociales des individus, de manière significative sur les émotions de types négatives –Tristesse et Colère-, soit les émotions qui sont justement les émotions les plus verbalisables (niveau de richesse lexicale possible, Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). Il se pourrait donc bien qu'il y ait sous cet effet du dispositif des facteurs qui interagissent –positivement- ou interfèrent –négativement- : 1) les capacités verbales des individus, 2) le type d'émotion considéré, 3) les thèmes abordés dans l'année représentent trois pistes à explorer. Pour exemple, dans le cadre de nos données, il s'avère que la transformation des représentations sociales des émotions de type négative (Tristesse, Colère) n'est pas corrélée avec le niveau langagier de l'élève en fin d'année mais à l'activité de discussion proposée dans notre dispositif expérimental. On le voit, et fort heureusement, la question du niveau de verbalisation acquis ressort comme l'un des facteurs à prendre en considération.

B. La fonction de la mise en mot (Auriac & Maufrais, 2006)

Dans un deuxième espace, politiquement marqué par le sceau de l'UNESCO, nous sommes intervenus, en soumettant l'éclairage psychosocial qui est le nôtre aux théoriciens et praticiens de cette innovation que l'on nomme « nouvelles pratiques philosophiques ». Pourquoi ? Les praticiens ne se questionnent pas de la même manière que les chercheurs : pour les premiers, la discussion à visée philosophique est indéniablement positive en soi. Aussi, aucun tourment concernant le bien fondé de l'activité, ou aucun tracas quant à des dérives possibles inhérentes à la mise en place régulière de discussions à visée philosophique dans l'espace scolaire ne les assaillent. Cependant, ce public est davantage versé à ranger dans la même rubrique -« les nouvelles pratiques de philosophie »- des dispositifs qui pourraient, de notre point de vue pragmatique, être potentiellement étrangers l'un à l'autre. Se passe-t-il la même chose lorsque des élèves de 5 ans discutent dans des ateliers à visée philosophique en classe et lorsque des adultes discutent dans un café-philo ? Peut-on également désigner l'activité si le thème proposé est choisi par les élèves ou conceptuellement inféré par un support (ce qui est le cas dans la méthodologie préconisée par Lipman, cf. Daniel, 2002/2003) ou encore s'il est implicitement orienté comme lorsqu'on amène les élèves à discuter à propos d'un conte anthropologique ou d'un mythe par exemple (voir Tozzi, 2006) ? La multiplication des expérimentations effectives en classe permettra sans doute de progresser dans la distinction de différentes pratiques (voir la conclusion de notre note de synthèse). Mais avant cela nous questionnons justement sur le fondement même de l'interaction qui procède, quel que soit le contexte, toujours avec le même médiateur à savoir : « la mise en mots » (cf. François, 1994). Les enseignants qui pratiquent les discussions sont finalement peu conscients de ce que recouvre la mise en mot. Ils animent les discussions au nom de la pensée plus qu'au nom du langage à exercer.

1. A quoi sert la mise en mots ?

Mettre en mot sa pensée est un exercice redoutable. La notion de mise en mot est complexe. François précise d'ailleurs dès l'introduction de son livre -*Morale et mise en mots*- : On aurait préféré comme titre quelque chose comme *Morale, mise en mots, dialogues, discours, discussion, mélange, science, opinions, mouvements discursifs, points de vue, mondes, sémiotiques, interprétation, formes de vie...* Il aurait fallu mettre aussi *sens, violence, absurdité, compréhension, incompréhension, esprit objectif...* » (François, 1994, p.7). Comme le commente lui-même François « Mais ç'aurait assurément fait un peu long et désordre, même si c'est de « pluralité » qu'il sera principalement question » (François, 1994, p.7). On retrouve exactement dans cette liste ce qui caractérise la discussion à visée philosophique : elle est continuellement –ce qui se lit dans cette liste- versée à prendre des aspects qui demandent ces précisions –discours mais aussi dialogue- ou -opinions mais aussi science-, et orientée vers la résolution de cette opposition entre comprendre l'autre –sens, compréhension- et ne pas l'entendre –violence, incompréhension- soit vers l'émergence chaque fois que c'est possible –ce qui ne signifie pas tout le temps- d'un esprit objectif, ou préférerions nous dire d'un esprit qui s'objective grâce à la mise en mots. La mise en mot... c'est finalement exister en tant que sujet. Or un sujet humain ne peut exister, moralement, que s'il se situe dans l'ensemble par définition pluriel de la communauté sociale à laquelle il

appartient. Mettre en mot c'est essentiellement formuler et surtout formuler après que quelqu'un ait parlé, soit re-formuler.

2. Reformulation et structuration des idées

Tel que Lalanne le précise sur le plan pédagogique, le rôle de guidage de l'enseignant dans les discussions à visée philosophique peut se définir en deux opérations : faciliter la reformulation et aider à la structuration des idées (Lalanne, 2002). Nous donnons quelques exemples ci-dessous qui illustrent le travail de structuration des idées effectué par l'enseignante, de manière régulière au fil d'une discussion en grande section maternelle (Protocole de recherche Daniel & al., 2005-2008) et qui passe par la re-formulation :

Exemples de structuration de la part d'une enseignante :

L'enseignante : voilà. Alors maintenant, j'essaie de vous demander : ce que vous vous souvenez de cette histoire? Essayer de réfléchir un petit peu, vous levez le doigt et c'est moi qui vous donne la parole. On ne parle pas tous en même temps, sinon on ne va pas s'entendre et on risque de redire la même chose que les copains. Alors Lili, qu'est-ce que tu te rappelles?

(...)

L'enseignante : dans l'histoire que je vous ai raconté? Toi tu me parles de la couverture. Je ne te demande pas de me décrire la couverture, je te demande de te souvenir de l'histoire de la poupée. De quoi il était question dans l'histoire de la poupée? Armelle.

(...)

L'enseignante : elle s'appelle Jeanne. Et dans ce que vous avez dit, que ce soit Armelle, Marie ou Emma, c'est Jeanne qui a tiré les cheveux de la poupée d'Audréanne, et comme vous l'avez dit, parce qu'Audréanne ne voulait pas prêter sa corde à sauter. Est-ce qu'il n'y a pas autre chose? Essaye de réfléchir un peu plus longtemps Armelle. Et là, par ici, essayer de vous souvenir. De quoi parle-t-on dans cette histoire? Imen.

(...)

L'enseignante : (reste une peu silencieuse) moi je vais vous dire quelque chose. J'ai entendu Rémi qui m'a dit : une poupée c'est pas une vraie personne parce qu'elle ne marche pas, ou elle ne parle pas, ou elle n'a pas des vraies larmes. Moi j'ai acheté une poupée pour une petite fille, et la poupée elle marchait, elle parlait et elle pleurait. Est-ce que c'était une vraie personne. (Les enfants disent oui et non mais je ne sais pas qui (hors champ). Tu essayes de me dire pourquoi Bernard est-ce que tu penses que c'est parce que la poupée elle marchait, elle parlait et elle pleurait, que c'était une vraie personne?

(...)

L'enseignante : alors, donc, si on essaye. On va essayer de comparer, essayons de voir : entre une poupée et une petite fille, qu'est-ce qui serait pareil. Qu'est-ce qui serait ressemblant entre une poupée et une petite fille?

(...)

L'enseignante : donc si moi j'essaie de faire un petit peu le point de ce que vous avez dit. On en est où là : les poupées, même si elles parlent, même si elles pleurent, même si elles marchent, en fait, ce ne sont pas des humains parce qu'en fait, pour faire tout ça, elles sont électriques, on appuie sur un bouton, c'est un peu comme des robots. Et donc, c'est pour ça que ce ne sont pas des vraies personnes.

Légende : Nous avons souligné les principaux passages qui indiquent le travail de retour sur le déjà-dit.

Formuler c'est fondamentalement parler après. C'est donc parler avec les autres. Là c'est l'enseignante qui s'illustre dans ce rôle et sert de modèle en la matière. Elle fait retour sur le dit. C'est ce que nous décrivons auprès des intéressés en leur disant du point de vue de la psychologie sociale que « mettre en mot à plusieurs grâce à (...) l'exercice de retour sur ce qui se dit, contraint (...) à ce que chaque échappée individuelle soit sans arrêt ramenée au

jugement de la communauté. La communauté est présente, active, humaine » (Auriac & Maufrais, 2006). Il n'y a pas d'exercice de mise en mots sans un travail d'interprétation interlocutive qui fixe d'une certaine manière un seuil de compréhension collective. Or, dans cette quête non du vrai, mais du valide pour les autres, se situe cette opération que l'on nomme la reformulation. C'est justement le médium de la langue, les mots, qui assure cette filiation (ce que les conversationnalistes nomment l'enchaînement) entre les interlocuteurs. Et derrière les mots, se situent toujours des mondes, des arrières pensées, qui du point de vue moral comme du point de vue d'un sujet qui prétendrait les assumer, sont à prendre en considération. Mais que l'on ne s'y trompe pas, c'est davantage la capacité, non seulement verbale (mots) mais langagière (mise en...) qui permet à un sujet d'en comprendre un autre et prévaut sur l'existence de l'arrière pensée ou du monde référentiel. Lorsqu'un enfant parle à un adulte, la possibilité d'échanger au plan de ce que l'on pourrait nommer « le noyau » des représentations sociales partagées, est infime. L'adulte est sans doute « moralement structuré » quand l'enfant est seulement engagé à s'inscrire dans des formes langagières qui s'adaptent (plus ou moins) à ces normes socio morales. La norme est, selon nous, nécessairement à la fois sociale et morale. C'est l'exercice de la reformulation, qui, à chaque pas conversationnel, parie sur une continuité sociale et morale. Mais en ce cas l'adulte, mis à l'écart en regard de son niveau tant cognitif (structuration des connaissances) que social (intégration des habitus sociaux, nombreuses expériences vécues) et moral (intégration des principales règles de conduites en société) fait le grand écart. Il sur interprète à chaque pas conversationnel la parole de l'élève, et risque le malentendu (cf. conception de Reboul, 2000, voir aussi Auriac-Peyronnet, 2002a).

Si l'adulte ne respecte pas une forme d'adéquation au plus juste de ce qui est exactement prononcé (mise en mots) par l'élève, il y a risque d'un enfermement des propos enfantins dans une organisation étrangère à ce que l'élève aura lui-même tenté de dire. La structuration des représentations sociales s'accomplit dans l'acte conversationnel enfant-adulte. En classe, l'adulte peut face à la communauté des pairs, jouer ce rôle de régulateur pour synthétiser au mieux les idées émises lors d'un échange, qui ainsi devient structuré, mais toujours au risque d'une sur interprétation. Pour que la mise en mots fonctionne, il faut que l'interlocuteur s'adapte au niveau verbal du locuteur, ce qui suppose de ne pas adopter ce que Rabatel nomme une position de sur-énonciateur (Rabatel, 2006). Rabatel relève à juste titre ces effets de sur-énonciation, fort répandus dans le cadre de l'échange maître élèves, qui pervertissent la reformulation : « cela apparaît nettement avec les « voilà », qui paraissent reformuler les propos des élèves mais qui en réalité vont plus loin que ce qu'ils disaient. (...) il en va de même pour de nombreux « donc », « alors », « maintenant », qui sont l'occasion de mini coups de force permettant au maître d'avancer en faisant mine que ce sont les élèves qui sont à l'origine du processus » (Rabatel, 2006, p.236, nous soulignons). Finalement pour progresser est-ce que ce n'est pas le sujet – élève- qui doit faire son chemin ? En ce cas, puisqu'il est affaire de langage, quel rôle joue le niveau de compétences langagières acquises pour évoluer dans la transformation de ses représentations sociales ?

3. Impact du niveau verbal sur l'accession à un niveau de représentation sociale plus structurée

Dans l'étude précédente, largement exploratoire (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006) nous avons mis en évidence que le niveau verbal de l'élève en début d'année, prélevé il est vrai sur un échantillon de production verbale restreint –nombre de mots employés pour définir chacune des émotions- est en rapport avec l'évolution possible sur l'échelle de représentation sociale construite –testée en fin d'année-. Il conviendrait de vérifier à partir de quel degré d'acquisition langagière (au delà de l'indicateur trop grossier pris ici) l'élève est apte à engendrer une modification importante de ses représentations. Quand la mise en mot est réellement efficace ? Cela permettrait de savoir s'il est un âge décisif à partir duquel (Lipman parle des environs de 5 ans) le niveau verbal devient le facteur principal d'engendrement des progrès. Car on peut très bien concevoir que l'on apprend à parler à tous les âges au sein de l'institution scolaire sous réserve de différencier les objectifs des oraux. Mais est-ce si certain ?

Lorsque les élèves parlent, qu'est-ce qui est primordial ? L'exercice de clarification, de précision, de définition ? Ou bien est-ce que c'est l'activité modale qui sert de levier pour asseoir un progrès cognitif ? Dans le premier cas, on peut dire que l'espace des oraux disciplinaires classiques, où les enseignants exigent nécessairement ces précisions et définitions pour progresser dans l'axe des savoirs, suffit. Dans le second cas, seul l'opportunité de s'ajuster à des contextes non définis par avance (particulier d'une situation, surprise d'un exemple), va permettre à l'élève d'élaborer un positionnement lui-même assorti de modulations : *peut-être, sans doute, parfois, dans ce cas, comme le dit Julie...etc.* Plus l'élève sera alors apte à s'engager dans un exercice de verbalisation, plus il sera aussi apte à intégrer dans son propre discours les points de vue possibles d'autrui. Le modal augurerait d'un potentiel décisif pour pouvoir évoluer en terme de réorganisation de ses représentations sociales. Le renouvellement des tests, concernant les différents aspects verbaux susceptibles d'expliquer et/ou de pronostiquer une plus ou moins grande réussite à l'école (Piérart, 2005) ou au collège (voir Khomsi, Nanty, Pasquet & Parbeau-Guéno, 2005), ouvre actuellement à la recherche un champ d'investigation qui pourrait selon nous permettre de progresser de manière décisive. Nous reviendrons pour cause sur ces aspects de testing.

4. Parler suffit-il pour raisonner ?

Les limites du langage touchent à cette vérification que l'usage, toujours augmenté par les contextes d'emploi de certaines tournures (par exemple le « si... alors ») n'est sans doute pas seul garant de l'évolution du raisonnement pour un sujet humain. Pour exemple Lecas (1998) met en évidence qu'entre 8 et 15 ans les modèles d'appui, intégrés au modèle mental que tout sujet construit en situation (voir notre chapitre n°2) changent. Nous reprendrons la manière dont Lecas étudie le raisonnement conditionnel plus bas. Pour l'instant signalons seulement que si au CE2, seul un raisonnement posant une interprétation conjonctive (mise en regard de deux éléments) s'opère, c'est selon les auteurs que le sujet ne peut s'appuyer sur plus d'un modèle à la fois à cet âge. Il faut attendre la 6^{ème} puis la 3^{ème} pour que le sujet soit apte à considérer plus d'une dimension, ce qui est fidèle aux modélisations post-piagétienne de Case (1985, 1987, 1992, voir Richard, Bonnet & Ghiglione, 1990 par exemple). Le

maintien en mémoire de travail d'un modèle à deux (bi-conditionnelle) puis trois dimensions (conditionnelle) s'accroît avec la capacité de mémoire de travail (Lecas, 1998). Raisonner suppose donc des capacités (lié aux limitations de la mémoire de travail comme aux processus d'automatisation) qui sont indépendantes des compétences langagières. Dit autrement, si la discussion exerce le langagier ce n'est peut-être pas prépondérant dans l'accession à la capacité à raisonner.

Pour conclure, c'est dans cette nécessité de vérification de ce que la discussion engendre réellement (et selon les âges) que nous nous interrogeons sur les règles logiques ou morales sous jacentes. Est-ce les facteurs logiques ou moraux propulsent vers un gain cognitif ? Après avoir mis en évidence les différentes facettes du discuter (valeurs, représentations sociales, raisonnement, mise en mot, niveau verbal, culture) qui paraissent à considérer nous nous tournons vers la question, très pragmatique, du rôle du contexte.

III. CONTEXTE ET CASUISTIQUE

Parce que les principes sont par avance fixés, souvent par d'autres par la tradition, ils paraissent pouvoir être des soubassements évidents d'une entente mutuelle en société. Pourtant, François (1994) prétend que « la discussion sur des exemples est plus profitable que la discussion sur des principes » (p.169). Et, allant selon nous sans doute dans le même sens Sbisa défend l'idée d'une interaction « sans fondement » (Sbisa, 1990). Alors, du langage à la pensée, du modal au positionnement, y a-t-il nécessité à penser des fondements ? Le particulier, toujours saisi dans un contexte, relève d'une analyse de cas qui ne dépasse pas le seuil de particularisme. Alors, entre principes et casuistique faut-il, peut-on choisir ? Nous rappellerons tout d'abord pour trancher la différence, établie depuis les années 80 environ, entre ce que les chercheurs nomment la logique naturelle (casuistique) et la logique formelle (principes).

A. Logique naturelle vs logique formelle

La logique naturelle et la logique formelle, on le sait, se distinguent. Andler rend bien compte de l'émergence de ce distinguo, à l'occasion historique où fut pris ce tournant des sciences cognitives à la suite duquel les chercheurs se sont décalés d'une idée qui associerait obligatoirement « la logique » à des « règles de raisonnement idéal » (Andler, 1995). Des équipes ont contribué à adopter la locution de pensée naturelle, locution partagée par des psychologues, des linguistes et des logiciens (Caron, 1983) bien que comme le pose Caron, le terme de « naturel » pose des problèmes. Quoi qu'il en soit naturel s'oppose « à l'artificiel, au fabriqué, au conventionnel, au normatif » (Caron, 1983, p.9). Bref, la logique naturelle, selon la locution maintenant largement consacrée (Grize, 1990) repose essentiellement sur la pratique langagière tandis que la logique formelle repose sur des dispositions cognitives acquises qui permettent le déploiement de raisonnements (souvent associés rapidement au seul raisonnement de type hypothético-déductif en référence aux travaux de Piaget), qui grâce à cette capacité de déduction logique permet au sujet de s'extraire du contexte pour raisonner le monde plus objectivement. Le sujet devient alors capable de transférer des acquis opératoires dans un univers symbolisé, désincarné, désaffecté. Et ainsi tout le monde s'accorde. Le

caractère de ce qui est juste ou vrai est partageable, vérifiable, donc consensuel. Or, en fait, Andler précise bien que d'une part le raisonnement inductif semble plus présent et fréquent que le raisonnement déductif. D'autre part que la tentative d'articulation entre logique et tentative de formalisations du raisonnement humain débouche sur 1) « l'intégration obligatoire des dimensions telles que le probable, le flou, la temporalité, les croyances et attributions de croyances, etc. », 2) la mise en évidence d'erreurs fréquentes voire systématiques des humains lorsqu'ils se trouvent en contexte de raisonner, 3) l'obligation d'envisager au lieu d'une logique l'existence de « modèles mentaux » (Andler, 1995, voir aussi notre chapitre n°2). Le débat est actuellement très présent, même si des travaux convergent globalement pour mieux étudier ces différents éléments : la montée des travaux prenant pour objet l'étude la théorie de l'esprit ou attribution de croyances chez les enfants en témoigne (Siegal & Sanderson, 1989, Melot, 1997, par exemple). Plus récemment encore, ce qui prouve la progression constante des travaux dans ce domaine, Novek et Politzer étudient le rapprochement en pragmatique entre logique et langage. Ils ont montré en quoi l'échec de jeunes enfants aux épreuves de logique formelle présentées par Piaget s'explique pour une part par des facteurs conversationnels. Employer *fleur* dans une phrase ne peut se réduire à donner une information. Il y a toujours un exercice inférentiel, un mécanisme d'interprétation de la part du sujet lié au contexte d'interrogation. Pour exemple, le mot *fleur* peut selon le contexte être interprété soit comme représentant la classe entière (dont les marguerites, les tulipes, les pâquerettes, etc.) soit comme privatif car on peut considérer les fleurs, comme « les autres fleurs » ou justement comme celles qui ne sont pas des marguerites, à partir du moment où le contexte incite à comparer ces deux ensembles. La levée de ces ambiguïtés référentielles permet à des enfants de résoudre alors les épreuves de logique piagétienne avec deux ans d'avance (Noveck & Politzer, 2002). Noveck & Politzer concluent que « la pragmatique ne fait pas qu'affecter le raisonnement ; elle représente aussi le prisme à travers lequel le raisonnement doit être analysé » (Noveck & Politzer, 2002, p.93). La recherche, en ce sens, n'en est certainement qu'à ses balbutiements.

C'est pourquoi, si la célèbre tâche de Wason met en échec l'adulte standard sur un raisonnement simple de type conditionnel, la levée de l'ambiguïté référentielle en invoquant des expériences connues reposant sur des normes sociales intégrées –alcool –schéma pragmatique de la punition-, timbrage- représentation d'une situation quotidienne-, ou en facilitant la construction d'un modèle mental cohérent -un contexte narratif par exemple qui fait appel aux connaissances et référents partagés par des humains- permet la réussite (voir Sorsana, 1996, par exemple). Logique naturelle et biais pragmatiques désignent le même phénomène : l'humain, malgré des dispositions à développer des modèles de raisonnement logique, de type formel dans certains contextes (cours de mathématique, par exemple) n'en fonctionne pas moins en restant très perméable au contexte d'intelligibilité dans lequel l'épreuve se déroule. Le contexte domine, voir fait même obstacle (tâche de Wason) puisque l'humain commet des erreurs au non de la logique formelle.

Peut-on alors considéré les compétences pragmatiques comme positives ou handicapantes ? Tout dépend de l'équation que l'on établit entre rationalité et raisonnabilité, selon nous. La dimension du raisonnable est fort justement un domaine très travaillé par le secteur de la philosophie.

1. Le positionnement d'un philosophe

Nous choisirons de positionner le paradoxe de la position morale, grâce aux propos d'un philosophe (Conche, 1993). En raison de notre ignorance en matière de philosophie, nous choisissons ce philosophe car contemporain, il s'est d'une part saisi de la question morale (Conche, 1993) et s'est d'autre part favorablement associé au mouvement d'un déploiement possible d'une philosophie auprès des enfants (Conche, 2000). Or dès la préface à la deuxième édition de son fondement de la morale, titre évoquant que la morale doit avoir du fond... il dit : « si je fonde ma morale sur ma religion, vous contesterez ma religion au nom d'une autre religion ou de l'irréligion (si vous êtes agnostique ou athée), et ma morale ne sera plus qu'une morale à côté d'une autre, une morale parmi d'autres, un morale particulière [...] S'il n'en est pas ainsi, d'abord il faut fonder la morale ; ensuite, il faut la fonder non pas sur le particulier –et une religion ou une philosophie sont toujours particulières, puisqu'il y en a d'autres-, mais sur l'universel » (Conche, 1993, p.1). Nous noterons trois éléments importants qui justifient cette longue citation. Premièrement il semble y avoir adéquation entre les vues de M. Lipman quant à une visée vers le choix de l'universel contre le particulier. Mais est-ce bien légitime ? Deuxièmement, l'affaire de la morale est dès les premières lignes mise en regard du phénomène religieux. Comment se déposséder de l'affaire religieuse dans ses aspects polémiques et donc nécessairement dangereux car susceptibles de récupération ? Troisièmement, qu'est-ce qu'un fondement ? Est-il nécessaire de penser les choses, le monde comme fondés ? N'est-ce pas la figure héritée de modalités de raisonnement très (trop) rationnel ou traditionnel ?

2. Pratique de la philosophie et relativisme

Nous reprenons à notre compte l'argument fréquent d'une possible dangerosité à pratiquer la philosophie avec les enfants/élèves. Illusturons. Lors de nos formations d'enseignants, une enseignante de CE1, rôtée à cette pédagogie du dialogue rigoureux avec ses élèves, nous a interpellés un jour avec cette demande : « Mais cet élève... qui me dit que finalement 'voler' c'est bien... Que puis-je faire ?... Je ne peux tout de même pas laisser passer ça ? À l'école ?... C'est sûr « il justifiait le vol en disant que ses parents parfois, eux, dans les supermarchés... ils commettaient quelques petits larcins »... Alors ? ». Le cahier de morale de Claude Taudin, de 1950, sera notre deuxième exemple. Deuxième illustration : Claude Taudin est un instituteur qui a retrouvé son cahier de morale et l'a recopié et publié, ce qui nous permet d'avoir un exemple pratique en regard de notre question. Parmi les différents chapitres (A l'école, Soyons patients, soyons tolérants, la sobriété, la bonté, soyons disciplinés, soyons obéissants, soyons polis, soyons probes...etc.) nous trouvons un chapitre sur « la conscience » :

« La conscience nous permet de savoir ce qui est bien et ce qui est mal. Elle guide nos actions comme le phare guide le navire. La conscience est le meilleur livre de morale. A l'inverse des végétaux et des animaux, l'homme est raisonnable. Il est libre de ses actes, il est donc responsable. Quand il a accompli une bonne action, il éprouve de la joie. S'il a fait mal, il aura du remords. ».

N'agissons jamais sans réfléchir. Si nous avons commis une faute, nous devons avoir du remords, ce qui nous empêchera de recommencer. Quand nous avons accompli une bonne action, soyons joyeux. La conscience deviendra délicate et fera de nous des honnêtes gens.

La conscience est le meilleur livre de morale que nous ayons. Soyons docile à la voix de notre conscience. Conduisons-nous de telle sorte qu'elle ne nous reproche rien. »

(Taudin, 2004).

Écoutons maintenant, troisième illustration, les propos d'un élève de CE2, qui dans « le feu » d'une discussion, s'exprime à propos du mal. Les élèves discutaient pour évoquer les bonnes ou mauvaises raisons de « tirer les cheveux à un camarade », suite à l'histoire lue de Pixie (roman de M. Lipman destiné aux élèves de 9-10 ans) qui avait tiré les cheveux. Les élèves illustraient alors la situation, à renfort de bonnes pensées, où en fait les conséquences du mal provoqué étaient inadmissibles. L'argument se retournait donc et les élèves s'accordaient dans un consensus quasi parfait sur « eh bien oui... toi si on te faisait cela, tu n'apprécierais pas... alors ?! ». La réponse d'un élève atypique fut alors la suivante : « oui mais... moi j'ai toujours été pour défendre la raison que c'est possible que ce soit bien de faire mal. Celui qui le fait il peut prendre plaisir quand il tire les cheveux... et c'est ça que je veux dire ».

Nous avons alors trois exemples correspondant à trois modalités pédagogiques. La censure : « voler ce n'est pas bien », ce qui conduit à rompre le principe même de la discussion. On ne peut pas discuter à propos de tout impunément (le vol) : les dérives morales guettent. Remarquons pourtant que si l'on ne peut s'exprimer la discussion comme praxis se tarira bien vite. La régulation socio morale qui par le déclaratif prépare les esprits à se conformer à des règles, qui établies par la société des hommes, sont les meilleures qui soient à divulguer. On peut se demander si l'on n'est pas à la frange de ce que Watzlawick nomme l'injonction paradoxale, si l'on remonte au cas de l'élève n°1 : comment concilier des parents qui volent et des règles qui l'interdisent ? Faut-il rejeter ses parents ? Enfin la liberté de parole qui va au-delà de l'admissible : qui oserait, après la Shoah, laisser un enfant justifier les bonnes raisons qu'il y a à faire du mal à autrui ?

Alors la discussion est-elle dangereuse pour l'homme à l'école ? Nous avons pu, pour calmer les esprits, très échauffés dans le contexte de production actuelle d'amalgames entre faits religieux, discours sur les religions, liberté d'opinions, débridement des médias, et paroles indécentes, exploiter le bilan positif d'une étude que nous avons menée consistant à voir si la discussion favorisait (ou non) un dérapage moral pour les futures générations. Nos résultats indiquent dans l'espace restreint des données exploitées que la discussion avec des élèves de 5 ans conduit au contraire à davantage de normalisation (Auriac, 2006b, voir plus bas). Ces résultats corroborent d'ailleurs les faits déjà vérifiés que même pour des élèves plutôt placés en dérouté sociale (quartiers ZEP, Fontaine & Jacques, 1997, 2000) ce n'est pas le fondement moral qui fait défaut, mais l'incapacité à concilier –paradoxe- la normativité en cours dans une société avec ce que ces élèves vivent tous les jours. Savoir que voler c'est mal... ne conduit pas à transformer son comportement. Est-ce alors par le biais de la discussion à visée philosophique que l'on pourrait concilier ces inconciliables ? Discuter peut-il

servir à réguler les comportements sociaux ? Serait-ce la visée philosophique qui garantit contre le mal ?

3. Qu'est-ce que philosopher ?

La philosophie suit-elle une ligne morale ? Il semble que non. Au contraire, la philosophie ne peut se passer d'impertinence. Nous illustrerons ce fait par l'exemple de Pol Droit (2001/2003), qui propose l'expérience incongrue suivante à ses lecteurs. Pour faire l'expérience de la philosophie : « courir dans un cimetière » (Pol-Droit, 2003, p.62-64). Le philosophe exemplifie de manière très concrète comment on peut « manifester du respect dans la transgression »... Belle image !

Lorsque des élèves philosophent, ils sentent très bien que les frontières de l'habituellement acceptable peuvent être franchies. Le nier servirait à détruire ce qui justement définit cette activité. Sans cela la discussion reste encadrée, enclavée dans une normalisation de la parole qui ne permet pas à l'individu de se dire donc aussi de se faire et de se transformer cognitivement comme socialement. Qu'est-ce qui distingue un philosophe d'un homme ordinaire : là serait peut-être la véritable question. Mais alors... on serait bien surpris. Philosopher ne conduit à aucune forme de protection contre le mal. La philosophie n'est pas un bouclier contre le crime... En revanche la visée philosophique, inscrite dans une certaine tradition de sagesse donc d'humanisme, sous réserve qu'elle soit pratiquée dans le cadre de l'exercice de la discussion, est transformatrice. Et ce n'est plus alors une norme, une morale qui oriente le dialogue entre humains, c'est bien le fait de pouvoir aborder les choses dans n'importe quelle direction, en soumettant à autrui n'importe quelle idée, ineptie ou d'argument, qui fait que l'humain développe avec le renfort d'autrui sa capacité à mieux comprendre l'humanité. Et il est évident que l'humanité comporte du bien et du mal. Comme l'éclaire de manière très illustrée A. Arendt, c'est lorsque l'on est en état de dictature que responsabilité et jugement se conjuguent de façon totalement schizophrène. Car l'individu ne fait jamais le poids face à l'état. « Qu'arrive t-il à la faculté humaine de jugement quand elle est confrontée à des circonstances qui signifient la chute de toutes les normes coutumières et sont donc sans précédent au sens où les règles générales ne les prévoient pas, pas même comme exceptions à ces règles ? » (Arendt, 2003, p.58). Arendt instruit que l'on méconnaît « la nature encore très mystérieuse du jugement humain » d'une part, et d'autre part que rien ne prouve « qu'il existe une faculté humaine nous rendant capables de juger rationnellement sans être entraînés par l'émotion ou l'intérêt personnel, et qui par moment fonctionne spontanément c'est à dire n'est pas lié par les standards et les règles sous lesquels les cas particuliers sont simplement subsumés, mais qui produit au contraire ses propres principes en vertu de l'activité de jugement elle-même ». Supposer que la faculté de jugement est chez l'humain « rationnelle » nous dit Arendt, c'est « nous risquer sur ce terrain moral très glissant en espérant ne pas perdre pied ».

Est-ce que notre élève de CE2 n'incarne pas justement cette spontanéité et cette impertinence proprement philosophique? Notre interprétation est légèrement différente, du point de vue de la psychologie sociale. Cet élève selon nous apporte à autrui la possibilité d'imaginer ne serait-ce qu'une minute que l'acte gratuit chez l'humain est possible, fut-il un acte répréhensible. L'activation de cette idée dans une communauté humaine est importante,

et il ne s'agit pas ici d'émotions débridées, puisque l'élève a gardé en tête son idée attendant plusieurs tours de parole (preuve qu'il ne parle pas sous l'impulsion ou la réactivité), et qu'il est entrain de la reformuler pour la rendre à nouveau intelligible pour tous : il la rend public. Il amène cette idée au partage. Notre interprétation ne fait pas alors le « procès de l'élève » mais active davantage l'intérêt qu'il y a toujours à considérer l'idée d'autrui. L'individu n'est jamais coupable... en revanche nous le sommes toujours tous, fut-ce en particulier quand nous refusons de voir ou d'entendre.

Aussi, pour conclure. Philosopher ce n'est pas devenir excessivement rationnel. Non. Philosopher ne correspond pas à adopter des règles de logistique, des mécanismes de maniement syllogistiques pour se transformer en sophiste. Non. Philosopher grâce à la discussion avec autrui c'est sans arrêt se soumettre, et en cela c'est à la fois vivre et prendre le risque d'être suspecté de délit d'opinion face à la communauté en place, c'est s'engager moralement mais momentanément, face aux autres. Philosopher c'est se positionner. Nous illustrons cet exercice de positionnement tel qu'il est provoqué par une enseignante dans une classe de grande section maternelle (protocole de recherche Daniel & al., 2005-2008). Ce sont les propos de Lili qui sont sur la sellette.

Lili : aussi, la poupée Dora, elle peut chanter et elle peut dire (quelque chose que je ne comprend pas)

L'enseignante : et alors, est-ce que tu penses que ta poupée Dora c'est une vraie personne?

Lili : elle, ... oui.

L'enseignante : et pourquoi tu penses que c'est une vraie personne?

Lili : parce qu'elle parle.

L'enseignante : parce qu'elle parle

Lili : et elle chante

L'enseignante : donc, elle est comme toi?

Lili : (signe positif)

L'enseignante : comme toi. Donc, c'est une petite fille comme toi ta poupée.

Lili : (signe positif)

L'enseignante : t'es sûre?

Lili : mais sauf elle est plus petite.

L'enseignante : sauf qu'elle est plus petite. Toi tu penses que c'est une petite fille comme toi ta poupée. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que nous dit Lili. Est-ce que vous pensez comme elle : que ça poupée, c'est une petite fille comme elle.

Bernard : moi j'ai pas entendu ce qu'elle a dit. Redit Lili.

L'enseignante : alors Lili, tu redis.

Lili : elle peut parler...

Bernard : du début, du début.

Lili : elle peut dire (??): elle dit ce que la poupée est capable de dire)

Bernard : et bien maintenant j'ai compris.

L'enseignante : tu as compris ce qu'elle voulait dire. Est-ce que tu es d'accord avec elle.

Bernard : bah oui parce que, c'est moi qui l'avait dit. Bah parce que j'ai pensé à elle, elle peut chanter aussi avec son livre aussi.

L'enseignante : donc, Bernard, comme Lili, pense que la poupée Dora, qui est la poupée de Lili, qui parle est une vraie personne. C'est comme une petite fille mais en plus petit. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça?

Philosopher, c'est se positionner mais c'est aussi accéder au compromis, c'est résoudre le dilemme de l'influence sociale et de l'autonomie cognitive. Que faut-il posséder (dispositions d'esprit ?) pour s'engager à parler ? Est-ce le régime argumentatif qui explique l'engagement des élèves ?

4. Argumentation et engagement

Nous ferons référence aux travaux de Stein (Stein & Bernas, 1999). Stein et Bernas indiquent à travers la permanence de types de comportements cognitivo-langagiers identiques chez des enfants de 4 ans, des adolescents ou des couples vivant et explicitant une situation de conflit, que dans la dispute on peut trouver 3 cas de figures : 1) le gagnant, 2) le perdant, 3) la création d'un compromis. Or ce qui engage l'humain dans l'épreuve du conflit avec autrui c'est toujours l'envie, la motivation, le désir de remporter le morceau ce qui passe donc par la stratégie de la persuasion. Ce qui est plus intéressant pour nous ici c'est que finalement gagner ou perdre dans un conflit verbal repose davantage, selon l'auteur, sur le stock et l'organisation des connaissances de l'individu. Le perdant a toujours au départ moins de connaissances que le gagnant. Alors en fait, si on interroge le perdant, c'est celui qui va le plus apprendre (de nouvelles connaissances, de nouveaux arguments) : « during a negotiation, losers acquire substantial knowledge about the problems with their own position and the strengths of their opponent's position. Most of this information comes from the winner, and losers are very good at remembering this information » (Stein & Bernas, 1999, p. 115). La preuve : le perdant est celui qui repère le plus que la source des arguments provient d'autrui : facile, il ne sait pas grand chose au départ. Alors que le gagnant oublie généralement les arguments du perdant une fois qu'il a gagné la joute. En revanche en cas de compromis, les deux parties n'ont pas mémorisé d'où venaient les arguments sources. Le temps passé à reconstruire de nouveaux buts dans l'interaction argumentative les conduit à « séparer l'individu de l'idée » (voir notre chapitre n°1 : c'est ce qui correspond à l'engendrement d'un effacement du sujet, dimension favorisée par la discussion à visée philosophique) : « They simply could not identify exactly what they had suggested and what their partner suggests » (Stein & Bernas, 1999, p.116).

Ce n'est donc pas la rationalité, qui elle peut fort bien transiter par une meilleure mise en cohérence des idées chez un sujet qui deviendra alors le gagnant, qui est importante. C'est la possibilité de profiter de l'argumentaire d'autrui qui conduit à dépasser le niveau de réalité des personnes pour se placer au niveau de réalité des idées qui importe. Qui a eu des idées ? Qui a eu la meilleure idée ? Ce ne sont pas de bonnes questions. Comment voyons nous le monde après avoir discuté ? Qu'est-ce qui a changé ? Ce sont les bonnes questions. Est-ce que je me rappelle par quel cheminement mental je suis passé pour adopter ma nouvelle position ? Suis-je capable de savoir quelle était ma position initiale ? Ce ne sont pas les bonnes questions. Ce serait faire de la métacognition une stratégie payante alors qu'elle est, dans ce cadre, parfaitement inutile car surchargeant les individus (voir notre position à propos du Méta, aux chpître n°2 et n°4). Le langage au contraire comporte, en ces liens (enchaînements interlocutoires), dans ses marqueurs (cohésion, cohérence, modalités) les éléments suffisants pour favoriser l'engendrement d'une cognition. Mais peut-on réellement enchaîner, se positionner, re-formuler (avoir quelque chose à dire) sans posséder (déjà) des valeurs ?

5. La question des valeurs

Les valeurs... certains en parlent, d'autres les regrettent... certains les cherchent... mais qu'est-ce que c'est ? Question piège s'il en est, puisqu'elles seraient davantage de l'ordre du soubassement ou du fondement, elles sont nécessairement peu verbalisables. Liberté, Egalité,

Fraternité : voici les valeurs que l'école républicaine affiche. Est-ce que ce triptyque épuise la notion de valeur ? Partant d'une problématique langagière, il nous est assez difficile de croire, ce en quoi nous nous rapprochons du point de vue de Ferry (voir plus haut), que la notion de valeur peut s'expliciter en tant que telle. Il nous semble davantage juste que la valeur rejoint la capacité à modaliser ses propos, à entendre le différent/différend, à douter sur ce que l'on avance, plutôt qu'à afficher de manière univoque, soit par principe plus que par réflexion, des valeurs incontournables : la liberté, l'égalité, la fraternité. Néanmoins, regardons pour exemple (le tableau de Swartz est fourni en annexes) un de ces tableaux où Schwartz (in Helkama, 1999) compose de 56 valeurs pour asseoir sa théorie, liste qu'il établit à la suite des 36 valeurs préalablement typologisées par Rokeach (1973, in Helkama, 1999). Peut-on lister les valeurs ?

Dans le travail d'Helkama, les individus sont amenés à répondre « en évaluant chaque valeur en fonction de son importance comme principe directeur de leur vie en utilisant une échelle de 9 points allant de -1 (contre mes valeurs) et, en passant par 0 (sans importance), jusqu'à + 7 (importance extrême). » (Helkama, 1999, p. 62). On retrouve alors exactement ce qui se passe dans les sondages (Etchegoyen, 2000, pour exemple ci-dessous) : ces « principes directeurs » vont être amenés à bouger au cours de la vie, et se différencient aussi en fonction d'une classe d'âge, du sexe, de la culture, et à ce point de devenir des sortes de gouvernails qui peuvent servir à prêcher l'endroit comme l'envers.

A la recherche des valeurs perdues	Pour bien vivre en commun	Etre moral au quotidien
Quelles sont les valeurs dont vous regrettez le plus l'affaiblissement au cours des vingt dernières années ?	Quelles seraient les valeurs d'une société où vous aimeriez vivre ?	Quelles sont les valeurs que vous essayez le plus de respecter dans votre vie courante ?
Ensemble La politesse 44 L'honnêteté 42 Le respect de l'environnement 36 La tolérance 30 La justice 29 Le goût du travail 27 La famille 25 La discipline 24 L'amitié 20 La générosité 20 Les droits de l'homme 19 Le courage 17 La fidélité 17 La sincérité 17 La responsabilité 14 L'égalité 12 L'honneur 11 La liberté 10 L'humour 7 L'optimisme 7 Le patriotisme 7 La réussite matérielle 3 (NSP) 2	Ensemble L'honnêteté 41 La justice 32 L'amitié 30 L'égalité 30 La famille 28 Le respect de l'environnement 27 La liberté 25 Les droits de l'homme 24 La tolérance 24 La générosité 22 Le goût du travail 22 La politesse 20 La sincérité 17 Le courage 15 La responsabilité 14 La discipline 13 La fidélité 13 L'humour 12 L'honneur 10 L'optimisme 6 La réussite matérielle 5 Le patriotisme 3 NSP) 2	Ensemble L'honnêteté 48 L'amitié 42 La famille 42 La politesse 34 La fidélité 26 Le respect de l'environnement 24 La sincérité 23 La tolérance 23 La générosité 22 Le goût du travail 19 La justice 17 La responsabilité 17 Le courage 15 La discipline 14 L'humour 14 La liberté 11 L'égalité 10 L'optimisme 9 L'honneur 8 Les droits de l'homme 6 La réussite matérielle 3 Le patriotisme 1 NSP) 2

Etchegoyen, A., Extrait du Dossier : Quelles sont nos valeurs morales ? Psychologies Magazine, mai 2000, pp. 88-89

Les valeurs changent, selon le contexte de la demande. Certaines valeurs paraissent faire la preuve d'une forme de stabilité dans ce qui pourrait être le noyau dur des représentations sociales de l'ensemble des individus, à cette époque (mai 2000, pour ce sondage BVA) : l'honnêteté ou le respect de l'environnement en font partie (en positif), comme le patriotisme et la réussite matérielle (en négatif). En revanche d'autres valeurs, la politesse par exemple change de rang lorsque le contexte varie.

Pourtant les valeurs gouvernent nos vies ! Mais qu'est-ce que la vie exactement ? De la même manière qu'Obin et Bréchon (voir Obin, 2003/2004, plus haut) le signalent, les rhétoriciens comme Billig (Billig, 1988, cité par Helkama, 1999) insistent sur « la fonction rhétorique des valeurs lors de discussions et les tentatives de persuasion et sur les interprétations conflictuelles qu'elles peuvent recevoir. Ainsi des sympathisants de partis politiques de droite ou de gauche peuvent, dans un débat politique, invoquer la valeur de liberté tout en se référant à des conceptions différentes » (Helkama, 1999). On ne peut alors justement ramener la question des valeurs à des listes, à des mots, à du vocabulaire. Helkama remarque par exemple que la valeur de l'honneur ne figure pas dans ce tableau : elle « pourrait bien figurer dans le groupe conformité/tradition », et elle commente : « Une personne qui ne connaîtrait que les valeurs de la liste de Schwartz (donc sans celle d'honneur) aurait beaucoup de difficultés à trouver un sens à l'affaire Dreyfus (...) ou à comprendre pourquoi un militaire du plus haut rang s'est suicidé il y a quelques années aux Etats Unis » (Helkama, 1999, p.66). Les valeurs n'ont aucun sens ... ce sont les contextes qui les convoquent pour comprendre en quoi les agissements humains déploient des jugements, sensés ou non en regard de cette situation particulière.

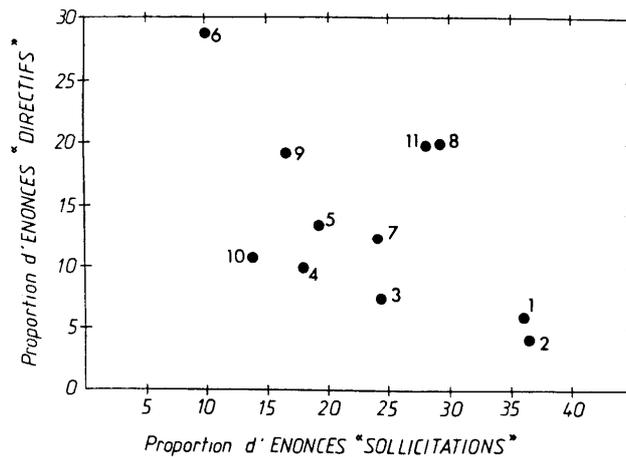
Ainsi une valeur, la liberté... n'a aucun sens. Se positionner ne peut signifier « activer une valeur ». L'interprétation de la valeur liberté est nécessairement potentiellement conflictuelle. Chaque contexte d'emploi du mot liberté, s'il est invoqué pour asseoir un argument, pour fonder un exemple, ou pour synthétiser plusieurs expériences assimilables, va au contraire d'activer faire « fonctionner » la valeur, et ce, de manière éventuellement fort différente. Si bien qu'au bout du compte, ce n'est guère le partage des valeurs qui importe, puisqu'on peut partager en inférant de manière très différente et en étant de parti opposé. C'est plutôt la concrétisation du raisonnement individuel où le sujet est acculé à prendre une position relative à un contexte particulier, qui assure qu'il n'y a pas adhésion de surface, par conformisme rhétorique, d'un individu à une majorité. Aussi si les valeurs comme disait Spranger (1913, cité par Helkama, 1999) sont « comme des reflets de fonctionnements institutionnels », la valeur par excellence que défend l'introduction de la discussion à l'école primaire, ne repose sur aucune valeur particulière en soi, ni laïque, ni religieuse, ni culturelle, mais elle escompte sur l'émergence de valeurs provenant du fonctionnement même de l'entreprise de discussion. La discussion sert recycler, remettre en cause les valeurs.

6. La notion d'internalisation

En fait pour se dégager de la question des valeurs, on peut faire appel à un concept qui lui est directement associé, c'est celui d'internalisation. Socialisation et internalisation ont partie liée sans se confondre. La socialisation se conçoit comme l'ensemble des processus d'acquisition qui font qu'une personne s'adapte aux exigences minimales de la vie sociale

dans la quelle il est inséré (Beauvois & Dubois, 1999). L'internalisation peut se définir comme le fait « de prendre en soi les valeurs et les attitudes de la société de façon à ce qu'un comportement acceptable soit motivé non pas par l'anticipation de conséquences externes mais par des facteurs intrinsèques ou internes » (Grusec et Goodnow, 1994, p. 30, cités par Beauvois & Dubois, 1999, p. 217). Ce passage de l'inter- à l'intra- s'effectue d'une manière particulière au sein des activités d'échanges verbaux, en famille vs à l'école. Si l'on tente de connecter les oraux familiaux aux oraux scolaires (chapitre n°1), c'est que l'on croit pouvoir assigner un objectif d'internalisation à la pratique des discussions à visée philosophique, objectif qui soit éventuellement différent de celui implicitement véhiculé par les oraux familiaux expérimentés de manière différentielle par nos élèves. La discussion à visée philosophique lorsqu'elle s'assigne l'objectif du « vivre ensemble » tel qu'il est définit dans les programmes de l'école primaire (programme de 2002 : maternelle et élémentaire) ne relève pas du seul processus de socialisation. La famille socialise, c'est un fait. Les familles produisent des situations d'interactions qui favorisent peu ou prou des processus d'internalisation, c'est aussi un des résultats des recherches en psychologie sociale (Beauvois & Dubois, 1999, par exemple). Aussi peut-on attendre d'un enfant qu'il se conduise de manière socialisée car la famille assure ces éléments d'adaptation minimale à la vie sociale. Mais l'école, l'univers scolaire n'est pas celui de la famille ou de la vie sociale en général. Vivre ensemble à l'école dépasse l'idée simple de la socialisation, sinon cet objectif ne ferait pas partie des objectifs de l'école. L'enseignant n'est pas et ne doit pas être un assistant social. Comment connecter les paroles scolaires aux paroles familiales ? Qu'apportent- de plus les discussions à visée philosophique en matière de « vivre ensemble » ? Pour comprendre, il convient de faire le détour par ce qui se passe au sein des familles. La famille socialise, certes, mais elle provoque aussi, plus ou moins justement, le mécanisme et/ ou la perméabilité au mécanisme d'internalisation des normes sociales.

On sait que les prescriptions parentales qui concourent à obtenir l'obéissance des enfants, que ce soit pour les interdits ou pour les obligations, ne sont pas égalitaires quant à produire cette conséquence cognitive qu'est l'internalisation. Ce sont « les pratiques verbalisantes (inductives selon Hoffman) » par opposition « aux techniques d'affirmation de pouvoir ou de retrait d'amour » qui favoriseraient la « sémantisation de la valeur associée à la prescription en permettant la dissociation de celle-ci avec le contexte dans lequel l'acte disciplinaire s'est déroulé » qui permettent cette internalisation des valeurs morales (Hoffman, 1970, 1975, 1977, 1983, cité par Beauvois & Dubois, 1999, pp. 228-231). C'est aussi ce que Lautrey met en évidence lorsqu'il oppose ces contextes familiaux à structuration faible, rigide ou souple (Lautrey, 1980, voir Sorsana, 1999, p. 47) où c'est en cas de structuration souple - disconnexion possible et intelligible de l'acte (ou de la règle) et de la conséquence- que le « développement cognitif » est le plus abouti, réussi. D'autres travaux confirment cette distribution inégale des types d'actes verbaux selon les familles : la production d'actes directifs vs sollicitation varie considérablement sur un échantillon de 11 mères (Olsen-Fulero, 1982, p. 552, cité par Rondal, 1983, voir la figure ci-après).



Légende : Répartition des 11 mères selon leur usage relatif des énoncés de type "sollicitations" et "directives" (adapté de Olsen-Fulero, 1982, p.552).

Les mères n°6 et n°10 sont très directives et peu sollicitantes, lorsque les mères n°1 et n°2 sont très sollicitantes et très peu directives. L'adaptation des oraux scolaires se pose alors dans ce contexte de différenciation familiale (Espéret, 1978, Espéret et Guibourd, 1988, Espéret, 1995a).

Le verbal concourrait à produire cette dissociation entre la source (acte interdit ou obligé) et le message (Hoffman, 1970-1983). Dans la pratique quotidienne du discours comme l'explique Bruner l'enfant « est amené à vivre les malentendus et à les réparer, à comprendre les sous-entendus, à prendre en compte qu'autrui partage déjà avec lui ou non des informations critiques » (Bruner, 1996, cité par Deleau, 1999). Pour terminer ce tour d'horizon sur ce qui se fait dans les familles, Beauvois *et al* (1996, cité par Beauvois & Dubois, 1999) ont mis en évidence que les plus jeunes sont davantage soumis aux interdits (6-7 ans / 11-12 ans) qu'aux obligations, alors que ces dernières favorisaient davantage la verbalisation des conséquences, la responsabilisation, l'encouragement à l'indépendance (dispositions d'esprits). L'étude de Kochanska (1995, cité par Beauvois & Dubois, 1999, p. 229) montre un lien entre la soumission aux obligations qui dès 5 ans conduit à plus d'obéissance et moins de problèmes comportementaux que la soumission à l'interdit. On peut se demander si des études actualisées sur les modalités d'interaction parentales actuelles avèreraient des changements dans les catégorisations effectuées à cette époque ?

Mais au final, la double question reste : est-ce que l'école peut jouer un rôle quant à favoriser ce processus d'internalisation ? Et « comment peut-on savoir qu'un processus d'internalisation est en cours ou s'est produit ? » : c'est la question que posent eux-mêmes les auteurs référents dans ce domaine (Beauvois & Dubois, 1999, p.219). Une des possibilités, au plan de l'activité d'enseignement, qui se différenciera de celle de l'activité de recherche (voir plus bas notre partie portant sur l'exposé des tests), est, selon nous d'amener l'élève à produire, régulièrement, sous une forme ou une autre, dans le contexte scolaire, une présentation, si possible justifiée de son positionnement individuel dans un champ de possible. Discussion et positionnement vont alors de concert et, selon nous, forcent l'internalisation.

7. Ce que parler ensemble apporte

Si nommer des valeurs, rappeler des règles paraît inconsistant avec une élévation possible de l'aptitude au raisonnement, en revanche, la verbalisation offre davantage de chance à l'individu de pouvoir élaborer et de ce fait internaliser des rationalisations. Or l'internalisation, en ce qui concerne la mise en place d'un dispositif de discussion à visée philosophique, dépasse même doublement théoriquement les impasses d'un conformisme comportemental. La discussion est un espace de verbalisation qui peut mettre en jeu les cheminements personnels des sujets quant au thème abordé : c'est en ce sens une simple occasion, comme l'est l'échange entre enfant et parent à propos d'une obligation par exemple. Mais la discussion est aussi une praxis, qui, de manière inductive et régulière, porte elle-même les raisons, les principes du bienfait possible de la verbalisation. C'est ce que nous avons déjà trouvé lorsque nous analysions les différences dans le processus de décision qui intervient suite à un entraînement de type coopératif : une coopération simple vs une coopération basée sur une interdépendance cognitive forcée n'aboutissent pas du tout au même type de processus décisionnel chez les élèves qui les pratiquent (Auriac-Peyronnet, 2003a, p. 145). Le défaut d'argumentation de l'un des dispositif langagier –coopération simple-, soumise aux caractéristiques externes déjà présentes avant le regroupement des individus, fait écho à une argumentation raisonnée –coopération de type interdépendante- où se déploient « consistance et flexibilité » (Bellenger, 1984, in Auriac, 2003a, p. 149) pour construire un compromis.

La discussion permettrait alors de développer une forme de rationalisation double : comme je parle avec autrui, l'avis d'autrui agit à rebours comme un appui qui me dégage des attributions externes, et force l'internalisation de mon propre point de vue. Mais je peux aussi au niveau de l'activité elle-même induire que la discussion apporte des bienfaits dus à l'effort de rationalisation qu'elle engendre. C'est peut-être bien d'ailleurs ce qui permettrait d'expliquer les effets potentiellement élitistes constatés au sujet de l'introduction de l'activité auprès d'élèves de bon niveau scolaire (Auriac & Daniel, 2005b, voir plus bas). Les bons élèves porteurs d'une norme d'internalité assez forte (Dubois, 1994, 2005) seraient d'autant plus aptes –par consistance interne- à tirer bénéfique directement du dispositif, alors que des élèves moins consistants au regard de la norme d'internalité, prendraient du temps pouvoir construire au fil des séances une forme de rationalisation de l'activité, à ce niveau de compréhension plus général du sens même de l'activité. Les liens entre verbalisation, maîtrise de la langue, construction d'un système de valeurs et capacité à se situer –estime de soi comme place social- sont d'ailleurs actuellement étudiés pour faire apparaître ces effets cumulatifs chez les bons élèves et déléterés chez les élèves repérés en échec (voir Presse, 2006).

Au total, on l'a vu ce n'est pas la question des valeurs qui va présider à définir l'activité, c'est le mécanisme même de verbalisation qui ne peut qu'engendrer, théoriquement, des états porteurs d'internalisation, de raisonnement, de rationalisations qui concourent chacun à dépasser le seuil de la socialisation. Vivre ensemble, à l'école, c'est alors profiter de cet espace de discussion pour en tirer ce bénéfice d'internalisation. Comment le vérifier ?

B. Le positionnement individuel

Le fait que la « raisonnabilité » chapeaute la praxis de dialogue philosophique (voir chapitre 1) a conduit M. Lipman à inventer des exercices en décrochement des espaces consacrés à la discussion. Il pense ces exercices comme des activités qui renforcent une bonne posture dans les discussions. Aussi, les romans ne sont pas les seuls supports prévus par M. Lipman. Il propose à l'enseignant un guide où les activités décrochées aident à travailler les concepts dans des algorithmes de pensée logique dégagée du sens global de la discussion donc disons dé-contextualisés. Cependant, on reconnaît sans peine derrière ces exercices la visée de logique formelle, telle qu'élaborée par Piaget (voir nos critiques à propos de la logique formelle, plus haut). C'est pourquoi tenter de vérifier si la discussion à visée philosophique permet au sujet d'être plus « logique » nous paraît une impasse.

Pour notre part, nous n'avons jamais introduit dans les formations qui visaient la pratique de discussion à visée philosophique, des exercices décrochés ressortissant de la logique formelle. Il nous semblait que justement si la discussion est essentielle à l'avènement de la raisonnabilité, elle doit se dispenser de ces béquilles formelles. D'autre part, ce qui fonde la discussion, c'est justement cette perméabilité au contexte qui se déploie au fur et à mesure de l'interaction. En terme de décrochement de l'activité de discussion, nous avons alors proposé des activités complémentaires qui visaient davantage à forcer le positionnement, l'engagement cognitif explicite des élèves. Pourquoi ? Parce que ces activités permettaient alors de réinvestir, de revisiter, de confronter l'élève à des critères ayant implicitement ou explicitement émergé lors de la discussion.

1. Réinvestir des critères implicites

Pour les élèves qui parlent peu (ce qui est en fait rare dans l'activité de discussion à visée philosophique), comment savoir où ils se situent ? Les a-t-on conduit à un meilleur niveau de « raisonnabilité » ? Pour l'enseignante, comme pour l'élève, l'intérêt d'une activité complémentaire est de viser à transférer des acquis au plan de la discussion sur un autre domaine que le verbal. Par exemple, les élèves de 5 ans ayant discuté le concept « écraser », soit examiné patiemment quelques contextes particuliers (voir notre chapitre n°1) peuvent être amenés à réaliser un tri d'objets concernant la gravité engendrée par l'écrasement (voir le mode proposé de classement n°4 dans la fiche de l'annexe n°1). On cherche en ce cas à provoquer un positionnement individuel, qui ne peut pas toujours se faire à l'occasion de la discussion, et on réintroduit alors quelques critères qui ont présidé à la discussion entre pairs. Est-ce plus grave d'écraser une fourmi ou un chien ? Dans cet exemple le critère de taille comme celui de familiarité peuvent être implicitement ou explicitement évoqués. L'avantage de ces activités, c'est que cette fois la verbalisation ne fait plus barrage en terme d'habiletés : on peut demander aux élèves de manipuler des étiquettes, et de les positionner chacune sur un tige figurant l'échelle de « pas grave » à « très grave ». Bien entendu, selon le niveau langagier de l'élève, une justification est apportée et la justification est sollicitée.

2. Assumer un positionnement

Au delà de la praxis de la discussion, une manière de préciser qu'elle repose de manière centrale sur le jugement nous a aussi conduit dans nos expérimentations successives d'un

protocole dans plusieurs classes, à l'imposition non régulière, mais ponctuelle d'un tour de table placé plus généralement en fin de discussion. Dans ce tour de table, chaque élève est invité à donner son positionnement, à s'engager sur une question sans autre forme d'attente que celle justement d'une position à prendre. Nous donnons l'exemple de ces positionnements émis par les élèves de la classe expérimentale de maternelle où ont eu lieu les discussions sur la notion « écraser » (chapitre n°1).

Au mois de décembre, à la fin d'un cycle assez court de discussions ayant porté sur le concept d'apparence (Est-ce que l'on peut être une fleur et une petite fille ? Est-ce que l'on peut être un monstre sans en avoir l'air ?) l'enseignante demande à chaque élève de se positionner, sur la question suivante : Quel animal parmi le bestiaire connu pourrait être un monstre selon toi ? Et pourquoi tu penses cela ? Elle propose alors alternativement à chaque élève un animal de référence et lui demande de dire si cet animal pourrait être un monstre, et pourquoi ? Les réponses suivantes sont relevées suite à l'enregistrement. Le prénom de l'élève est indiqué, ensuite l'animal de référence imposé (entre parenthèse) par l'enseignant, puis les réponses individuelles des élèves sont retranscrites.

Positionnement d'élèves de 5 ans sur le lien entre animal et monstruosité

1. Lilian (singe) : non parce que les singes ça existe et c'est pas un monstre et parce y fait pas peur
 2. Marion (crocodile) : non non parce que les crocodiles ça existe pas les monstres si alors //Marion est coupée dans sa prise de parole//
 - i. ils existent où ?
 - ii. Marion : dans les zoo
 3. Mélanie (singe) : non parce que les singes ils sont petits et le monstre y mange pas des bananes et en plus y sont grands
 4. Samy (crocodile) : non parce que les monstres ça n'existe pas
 5. Alison (loup) : ça existe pas chez moi... Dans la montagne eh ben ça existe dans la forêt
 - i. les monstres ?
 - ii. Alison : oui des fois je crois dans mon histoire et même dans mon film préféré
 - iii. à quoi tu as vu que c'était un monstre ?
 - iv. Alison : eh ben ça saute et ça vole pas
 6. Nelson (le loup) : non ben non parce que dans la forêt j'ai pas vu dans la montagne à Clermont
 - i. Ferrand c'est que dans la montagne au Gabon
 7. Abdelaziz (hérisson) : non parce que ils sont gentils
 - i. (tigre) : oui c'est un monstre parce que 'ils sont méchants ils griffent
 8. Ludivine (hérisson) : non ! parce que y sont tout petits et des fois y se mettent en boule parce que ben ça pique et y se mettent en boule c'est pour ça que ça pique
 9. **Samia (crocodile) : non parce que y vit dans la mer//**
 - i. élève : // ben les crabes aussi !
 10. Adrian (singe) : non parce que les singes ça mange des bananes et c'est gentil
 - i. hérisson ?:
 - ii. Adrian : non parce que des fois des fois des fois y marche et aussi il a des patte
 - iii. et le monstre il a pas d'pattes ?
 - iv. Adrian : mais non y vole !
 11. Clément (singe) : non parce que y mange des bananes
 - i. et alors ? ça a pas le droit de manger des bananes un monstre ?
 - ii. Clément : que les signes !
 12. Corentin (tigre) oui parce que ça peut manger et mordre et morte ! et en plus ça peut mourir mais les singes c'est gentils ça mange les bananes mais les éléphants c'est gentil mais ça pique pas oui mais c'est fort les tigres
 13. Inès (tigres) : euh des fois y a des tigres qui sont gent' qui sont méchant' gentils mais y faut pas voler le bébé tigre ou sinon le papa tigre eh ben y se fâche et y va prendre un très grand
- Légende : nous soulignons ce qui fait l'objet d'un commentaire (plus bas).

Rien n'est attendu d'autre que d'amener l'élève à expliciter sa réponse. Or toute réponse repose sur le maniement implicite (non conscience, association d'idées) ou explicite

(conscience, contrôle éventuel, connaissances objectivés) des causes ou des présupposés des idées avancées. Le cas de Samia nous servira d'exemple : c'est le critère de l'environnement qui lui permet de raisonner : « les monstres ne peuvent pas vivre dans la mer ». Le lien entre Monstruosité et mer est activé. Et alors ? Rien ne nous prouve que Samia soit allée aussi loin dans son raisonnement. Peut-être que le « modèle mental » qu'elle active à ce moment là n'est que le rattachement du lieu de vie du crocodile : le crocodile vit dans la mer. Mais en revanche la remarque incidente d'un autre élève (à qui l'on n'avait bien entendu pas dit de parler, mais c'est dans ces espaces de liberté que l'on comprend aussi comment les humains fonctionnent : la parole active toujours de la réaction mentale chez autrui), une forme de contre argumentation (ben... aussi) suit cette fois l'intervention de Samia « comme » logiquement : « ben les crabes aussi ». C'est bien le critère d'environnement (la mer par opposition aux animaux terrestres) qui sert à l'élève suivant pour penser le classement de l'animal : crabe. Quant à Corentin, on voit bien tout l'effort cognitif qu'il effectue en essayant de gérer à la fois des critères (la possibilité de tuer, la gentillesse, l'agression par piqure, la force) associés à des exemples variés d'animaux (singe, éléphant, tigre) qui lui permettent de tester en direct ces critères, voire d'autres passés sous silence, mais peut-être activés mentalement. Le monde mental s'organise à cette occasion : les oppositions entre la force et ou la capacité de tuer et la gentillesse permettent à cet élève de distinguer l'acte de dévoration (associé au tigre qui donc est un monstre) à l'acte de consommation (des bananes). On remarquera que l'idée de consommation est d'ailleurs une appropriation des références données par Mélanie et d'Adrien. Corentin ne construit donc pas dans l'imaginaire mais à partir du vécu de la discussion, de la confrontation avec les idées des pairs.

Ces deux types d'activités décrochées (assumer un positionnement ou revisiter des critères de la discussion sous une autre forme que verbal) n'entendent pas former à la raisonnabilité par le truchement d'exercices supplémentaires. L'objectif de leur introduction en complément des discussions hebdomadaires est de seulement faciliter la construction de la représentation mentale que les élèves doivent établir concernant l'activité de discussion : l'acte de jugement, d'engagement, de réflexion, de retour sur soi font partie de l'exercice de discussion. L'occasion, l'opportunité sont données de se positionner sans interférence majeure avec ce que constituerait la majorité des avis rassemblés dans ce qui serait une « conclusion » à donner à la discussion. Les enseignants sont souvent effrayés lorsqu'ils doivent quitter l'activité sans conclure. Un enseignant à l'ordinaire suit un programme et aboutit en fin de séance à une forme d'institutionnalisation du savoir. C'est pourquoi, nous avons conçu cette forme de prolongement, qui n'incite pas à se plier à un quelconque avis dominant. C'est bien justement l'idée de contrecarrer l'ordinaire influence d'un point de vue de la majorité (Legrenzi, Butera, Mugny & Perez, 1991, par exemple) qui biaise le raisonnement des sujets qui est visé. Faire fonctionner une raisonnabilité c'est alors à chaque fois prendre le risque pour le sujet (au delà de l'espace de la parole en discussion) d'ajuster des actes (tri, décision) à ses modes de pensées (activation de modèles mentaux). Ces activités ne peuvent en revanche se réaliser que si l'on ne porte aucun jugement sur les jugements produits. Mais peut-on fortifier le jugement sans porter jugements sur les dires ?

C'est une des questions centrales que se posent les enseignants qui se confrontent *éthiquement* à l'exercice possible de ces pratiques pédagogiques de dialogues philosophiques.

La question du fondement moral des pratiques pédagogiques et des risques associés est toujours très présente comme souci au regard de l'éthique professionnelle. Mais pour nous, du point de vue de la psychologie sociale, au delà du relativisme, c'est une autre question qui nous a interpellé : le jugement peut-il être autonome ?

3. Le jugement peut-il être autonome ?

L'idée de contraindre un sujet à élaborer, même ponctuellement, un positionnement qu'il verbalise ou rend évident et assume par le truchement d'une épreuve de placement d'étiquettes, repose implicitement sur l'idée qu'il faut favoriser une autonomie de jugement. A cet égard, nos premières tentatives, rapportées dans les exemples ci-dessus, correspondent à prélever cette forme de jugement autonome, critique, qui réinvestit (ou non) les critères émis collectivement. Mais, nous nous sommes peu à peu demandés si le jugement pouvait et devait viser à l'autonomie (Auriac & Daniel, 2006). Personne n'irait évidemment critiquer le fait qu'il vaut mieux qu'une personne parvienne à activer de manière intra-psychique un avis, qui repose sur ses propres cheminements, au lieu d'un conformisme qui se rangerait systématiquement à l'avis du dernier qui vient de parler. De nombreuses expériences de psychologie sociale ont prouvé que le conformisme est très présent et qu'un conditionnement expérimental très simple suffit à mettre en évidence ce mécanisme fort d'influence sociale y compris chez des adultes (Asch, 1955). Discuter devrait pouvoir servir à « se mettre à la place d'autrui » au sens de ce que Kant nomme la « mentalité élargie » (Ferry, 2005) sans sombrer dans l'adoption du point de vue d'autrui par pression sociale. Toutefois, on ne peut, et on ne doit pas selon nous, se priver au plan scientifique de problématiser cette articulation entre influence sociale et autonomie de jugement dans l'espace symbolique qu'engendre la discussion.

Puisqu'il y a "communauté" de recherche (Lipman), il y a une microsociété susceptible de favoriser tous les phénomènes classiques de leadership largement étudiés dans le champ de la psychologie sociale appliquée au fonctionnement des groupes (Trognon, 1994) ou dans le contexte de la coopération scolaire (Toczek-Capelle, 2003, 2004). Doit-on considérer un changement d'opinion comme l'épiphénomène d'une versatilité excessive, condamnable ? A ce titre les enfants sont hautement socialisés : ils reprennent volontiers les propos de leurs camarades, répétition assortie éventuellement d'un bref commentaire. Et, l'étude de nombreux tours de paroles prouverait facilement que ces élèves quand ils répètent occupent leur place dans la communauté en parlant « comme » autrui. Y a-t-il là conformisme ? Pour Pat ce serait « en se conformant que l'enfant se confirme paradoxalement dans sa spécificité, en s'identifiant l'enfant renforce son identité et son estime de soi, mais aussi ses capacités d'autonomisation » (Pat, 1998, p. 30). Est-ce de la facilitation ou désirabilité sociale ? Est-ce un type de facilitation sociale provoquée par une forme d'élévation positive de la tension (Zajonc, cité par Toczek-Capelle, 2004) ou par une crainte évaluative du regard des autres (Cottrell cité par Toczek-Capelle, 2004). Lorsque l'on aborde ce niveau de problématisation, il nous semble que la question de la structuration de l'estime de soi est à prendre en considération comme facteur d'équilibration dans le positionnement subjectif d'élèves discutant. Suis-je assez fort pour tantôt résister au groupe et tantôt apporter ma contribution ? Ai-je acquis des pré-dispositions mentales suffisantes au sens de Facione (Facione, Giancarlo,

Facione, 1995, Facione, Facione, Giancarlo, 2000, Facione & Facione, 2007, voir Daniel & al., projet soumis, 2007)? Comme le décrivent André et Lelord dans un ouvrage de vulgarisation sur le sujet (André & Lelord, 1999), lorsque Paul, sept ans met une cravate pour faire comme son père qui va au bureau, son estime de soi « sort grandie » de ce conformisme au modèle idéal. Comment alors éclairer cette équation qui suppose une équilibration entre estime de soi, conformisme social, pression ou évaluation sociale, et autonomie de jugement ? L'enfant peut-il sortir « grandi » dans son estime lorsqu'il s'attribue la parole de son camarade ? Il nous semble possible que oui. N'est-ce pas d'ailleurs ce que l'on demande en permanence aux élèves dans l'espace réservé aux disciplines, de se ranger à l'opinion des autres concernant des concepts qui dépassent *a priori* leur entendement ? Ne faut-il pas alors favoriser cette forme d'adhésion consentie à la communauté des pairs pour progresser dans les apprentissages ? Et pourtant si vous demandez à des enseignants ce qu'il faut forger chez leurs élèves, ils avanceront assez vite « l'esprit critique »... soit un esprit capable de se méfier positivement de ce qui est dit, écrit, présenté. Mais qui sont nos élèves capables d'émettre des avis critiques ? La pré-disposition mentale à la critique est sans doute reliée –positivement *ou* négativement- à l'estime de soi.

4. La question de l'estime de soi

Des résultats positifs (voir notre chapitre n°1 sur les problèmes concernant l'évaluation des dispositifs, Mortier, 2005) sont avancés, outre-atlantique, concernant une élévation générale de l'estime de soi chez les élèves qui pratiquent ces discussions (Schleifer, Lebus & Caron, 1987, Sasseville, 1994, par exemple, voir Mortier, 2005). Ces résultats, qui ne sont pas toujours présentés de manière suffisamment clairs malgré des méthodologies classiques employées (mesures répétées : test re-test) montrent parfois que seulement certaines composantes de l'estime de soi sont avérées au plan statistique. Dans l'étude de Sasseville, où l'échelle de Pierce-Harris a été administrée, il ressort que c'est la dimension correspondant à la perception du statut intellectuel qui évolue statistiquement positivement ($<. 0.01$), et ce, seulement pour le second quartile des étudiants composant l'échantillon (élèves relativement faibles). Tous les items concernés par l'échelle (comportement : 12,25%, statut intellectuel : 11,97%, apparence physique : 9,67%, anxiété : 12,36%, popularité : 15,5%, satisfaction : 13,24%) admettent en revanche, de manière descriptive, un progrès quant à l'élévation de la moyenne générale. Nous nous heurtons au même phénomène dans les évaluations concernant les représentations sociales des émotions des jeunes élèves (Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). Seules les émotions, à valence négative –Peur et Tristesse- admettent des effets significatifs d'évolution ce qui demande donc des validations, et des recherches complémentaires pour trier d'autres facteurs d'influence : capacité à verbaliser, type d'émotion, caractéristiques culturelles ? (voir plus haut). Il semble bien « qu'il se passe quelque chose » (Ceillier & Dreyfus, 2002) ou comme dit Mortier il est clair que le programme de philosophie pour enfants « marche » (Mortier, 2005, p. 62), mais puisqu'il s'avère aussi que ce programme « sous guidance d'enseignants formés fait croître l'estime de soi des étudiants qui en ont le plus besoin : il paraît en outre qu'il y a un rapport – à étudier de près- entre développement des aptitudes de pensées et l'estime de soi- (Mortier, 2005, p. 64).

Comme nous l'expliquons récemment « la décomposition de compétences générales en facteurs explicatifs est cependant toujours difficile. C'est donc intéressant d'étudier cette pratique circonstanciée pour découvrir des facteurs explicatifs. » (Auriac, 2007b). Mais, il nous semble que pour progresser dans l'étude précise des facteurs qui expliqueraient les gains cognitifs portés par l'exercice de discussion, il sera souhaitable de davantage sérier les contextes de pratique dans des classes. Nous rencontrons là un problème méthodologique majeur, et sans doute largement partagé par d'autres, soit tous ceux qui étudient des « pratiques pédagogiques ». La question des modalités d'étude du concept trop général d'estime de soi se pose de toutes façons (voir Bolognini & Préteur, 1998 par exemple). Pour exemple, dans une perspective d'étude des profils d'enfants qui seraient rejetés par leurs pairs et présenteraient des comportements agressifs (voir Paradis & Vitaro, 1999), ces derniers développeraient tout de même une estime de soi positive. Il faut donc, de notre point de vue, rester prudents quant à des perspectives de ralliement trop hâtif entre un dispositif et des effets. Alors peut-être que certaines hypothèses seraient plus intéressantes que d'autres à pister ? Nous rapprocherons ici deux résultats issus de nos propres travaux (exposés ci-dessous).

5. Anxiété et comparaison sociale

Nous avons, dans une étude qui visait l'adaptation des tests utilisés outre-atlantique sur un échantillon de classes françaises (Auriac & Daniel, 2005b) été surpris par quelques uns de nos résultats. L'échelle de Pierce-Harris (cf. Sasseville, 1994, voir plus haut) était utilisée, à titre exploratoire, pour tester l'évolution de l'estime de soi dans des classes de CE1, CE2 et CM1. Or la dimension de l'anxiété admet sur notre échantillon une augmentation avec un effet tendanciel en CE2 et significatif en CM1. Cette étude exploratoire comporte des biais méthodologiques qui ne nous permettent pas de tirer des conclusions, mais seulement de provoquer quelques interrogations : ne faudrait-il pas étudier ce sous domaine de l'anxiété en priorité ? En quoi la pratique de discussion à visée philosophique entraîne-t-elle des transformations ponctuelles ou durables sur la gestion de l'anxiété en contexte scolaire ? Est-ce que le fait d'être confronté vs conforté à/par ses pairs lors de discussions a des répercussions positives sur le degré d'anxiété ressenti par l'élève ? D'autre part l'équipe québécoise renouvelant les travaux de Lipman dans le domaine d'une adaptation des discussions au domaine des mathématiques (voir notre chapitre n°1) a permis d'interroger le tableau des corrélations entre d'une part quatre domaines : les réactions affectives (dont l'anxiété), le concept général de soi, les croyances attributionnelles de contrôles et les croyances et préjugés à l'égard des mathématiques, et d'autre part, les performances avérées par ces collégiens dans le domaine des mathématiques. Or, justement ces domaines ne sont pas corrélés aux tests mathématiques (Lafortune, Mongeau, Daniel, Pallascio, 2000). Qu'en penser ? Comme nous l'indiquons déjà au chapitre n°1, le fait que les équipes s'attachent chacune à faire évoluer les pratiques de discussion pour les adapter à un environnement culturel et pédagogique changeant ne facilite pas les comparaisons scientifiques. On ne pourra progresser, dans le contexte français, qu'en dégagant le dispositif de toute accroche disciplinaire, en fondant la recherche sur le paradigme de la discussion et non, selon nous, sur d'autres activités logiques, en réduisant les facteurs d'études à des composantes moins

générales que celle d'intelligence ou d'estime de soi. C'est pourquoi, la piste de l'anxiété nous paraît actuellement devoir être explorée. Ceci bien entendu non pas au seul plan individuel, (nous défendons l'idée d'une évaluation de cette pratique au plan collectif, voir notre chapitre n°2), mais pour comprendre, en quoi éventuellement l'effort d'internalisation dû à l'effort de raisonnabilité demandée, n'est pas anxiogène. En ce cas, le phénomène de comparaison sociale qui semble être largement amoindri dans le cadre de ces discussions devrait être testé. Ce serait donc le lien entre le degré d'anxiété ressentie habituellement dans des activités disciplinaires (en situation de comparaison sociale accrue), avec le taux d'anxiété général testé en lien avec la pratique régulière de discussion avec les pairs (en situation de prise de risque minimum) qui pourrait être étudié. De la même manière que Monteil et Martinot semblent mettre en évidence qu'un simple rappel des souvenirs personnels permettent aux élèves en difficultés d'activer pour les utiliser dans le sens de la réussite leurs connaissances (voir Martinot, 2005), c'est peut-être en mettant en évidence des liens que l'enseignant accomplit implicitement dans la gestion des différents espaces d'interaction en classe entre discussion (sans risque) et interaction disciplinaire (à haut risque de comparaison sociale) que l'on expliquerait cette forme de consensus entre enseignants qui pratiquent ce type de discussion. Comme rappelé plus haut la maîtrise de la langue par les élèves (aptitude à discuter) celle exercée par l'enseignant qui draine par-là même un système de valeur particulier (voir Presse, 2006, à ce sujet) entrent nécessairement en interrelation positive vs négative. Les bons s'en sortent toujours mieux. Or, même pour un bon élève prendre la parole est toujours risqué donc potentiellement anxiogène. Si la discussion à visée philosophique dégage de l'anxiété, peut-être est-ce par que les élèves, tous –ou seulement quelques uns– passent par cette expérience anxiogène. Cela demanderait alors des moyens d'investigations adaptés supposant de vérifier au fil des interventions orales enseignantes, et concernant des élèves cibles (en difficultés, bons élèves), les modes d'interaction que l'enseignant utilise pour faire les « ponts » ou non en matière de représentation de soi scolaire chez ces élèves. Beau programme ! Nous reviendrons dans le chapitre suivant (chapitre n°4) sur cette idée d'étudier les gestes de cohérence discursive chez les enseignants.

6. L'identité du sujet parlant

Pour revenir à l'un des facteurs qui peut permettre de traquer les mécanismes d'influence sociale nous envisagerons de considérer ce qui fonde la « communauté » de recherche, à savoir la notion de regroupement humain. La communauté de recherche, telle qu'établie dans ses principes pratiques par Lipman, concrétise en fait en un seul dispositif les quatre éléments de base qui augurent d'une coopération humaine réussie (Toczek-Capelle, 2003, 2004), ce pourquoi finalement Daniel indique que la communauté de recherche à visée philosophique est une coopération de haut niveau (Daniel, 2003). Les quatre ingrédients sont l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction stimulante et la gestion positive des relations interpersonnelles (Toczek-Capelle, 2003, 2004). S'il est une activité qui naturellement repose sur ces quatre dimensions, c'est sans nul doute la discussion. Discuter concourt justement à favoriser, en un même espace-temps, ces dimensions pour accroître réciproquement (et sans doute de manière exponentielle) leur potentiel. La discussion serait même, selon nous, un processus qui favorise théoriquement l'engendrement de ces

composantes l'une par l'autre. Et, c'est cette réciprocité qui fonderait ensuite l'engagement individuel (pré-disposition intellectuelle intéressante pour réussir à l'école, et même ailleurs). Prenons un exemple. Pour un élève *lambda*, peut-il se poser la question suivante en classe : ai-je besoin (interdépendance positive) d'Emilie pour faire mon exercice de mathématiques ? Non ! En mathématiques, et c'est aussi vrai en production d'écrit ou en sciences, il faut justement amener la preuve à l'enseignant que j'y parviens seul. En revanche lorsque je discute, ai-je besoin de me poser la question de savoir si mon alter ego m'est utile ? Non ! Naturellement l'humain ne se pose pas la question (voir notre positionnement sur les activités métalinguistiques à l'école) de savoir s'il a besoin d'autrui lorsqu'il discute avec. C'est l'exercice même de la discussion qui comporte l'assise humaine et humanisante (Auriac & Maufrais, 2006) de cette interdépendance. Qu'est-ce qui me stimule dans une discussion ? Mystère ! Mais dès que quelqu'un a parlé, naturellement un autre humain a quelque chose à dire, reprendre, commenter, à préciser. Y a-t-il un leader dans la discussion ? Non ! Tout le monde peut surprendre. La discussion est un dispositif de régulation des relations interpersonnelles assez formidable.

Que relate notre exemple ? Nous ne faisons ici que décliner ce que seraient les événements psychosociaux dans un groupe de discussion, tels qu'étudiés « sous l'angle de la pragmatique » (Bromberg, Georget & Masse, 2003). Il est alors assez évident de voir que si l'on étudie la discussion sous l'angle de la pragmatique, on doit justement « essayer de comprendre comment le langage est utilisé dans ces interactions sociales » (Bromberg, Bromberg & Trognon cités par Bromberg, Georget & Masse, 2003). A-t-on tort alors de vouloir se dégager de ce qui se passe interlocutoirement (chapitre n°2) pour tenter d'étudier la discussion comme « du dehors » ? Faut-il laisser de côté la question des retombées psychosociales ? Non ! Car, en classe, et dans le contexte scolaire qui a donc un poids culturel très important, la place que les enseignants peuvent accorder à la discussion, est en soi problématique. A l'école on est là pour apprendre, pas pour discuter. Aussi, convient-il d'étudier comme dans tous les cas et donc ici dans le contexte scolaire en quoi « cette production langagière met en œuvre des représentations complexes, construites par le sujet social à partir des variables de la situation dans laquelle il se trouve » (Bromberg, Georget & Masse, 2003). Quand l'élève est en classe, la situation sociale, scolaire, est quasi saturée de variables comme : la comparaison sociale, le lien entre estime de soi et statut scolaire, le lien entre organisation des connaissances et résultats scolaires, le rôle de l'enseignant comme modèle, le rôle des pairs comme modèles, etc. La dimension sociale surplombe celle des savoirs à l'école (Sorsana, 1996, Auriac, 2007a).

On peut donc se demander en quoi la discussion, comme exercice entraîne des transformations quant aux représentations sociales des sujets dans un domaine très ciblé (voir notre perspective sur le domaine des émotions, plus haut, et plus bas), mais aussi se demander en quoi la possibilité d'être considéré comme « un sujet parlant » pour un élève transforme chez l'enseignant, pour l'élève comme chez ses camarades de classe, la représentation sociale du monde, des valeurs partagées, de lui-même, des savoirs véhiculés à l'école, etc. « Les faits de communication dans une situation d'interaction sociale ne peuvent se réduire à la seule production langagière » (Bromberg, Georget & Masse, 2003). Les enseignants ont raison, nous semble-t-il, d'interroger la pertinence de ce dispositif en terme de représentation

sociale du scolaire. Est-il légitime de discuter au regard des missions d’instruction et d’éducation ? Car, à partir du moment où l’école accorde au sujet élève un statut de sujet parlant (J. Lévine parle à ce propos d’accès au statut d’interlocuteur valable), ce faisant on « inscrit l’interlocuteur dans un jeu d’influence » (Bromberg, Georget & Masse, 2003). « Un sujet ‘communiquant’ est conceptualisé comme être social empirique qui est tout à la fois un *intra locuteur*, porteurs de savoirs, de croyances, d’attitudes propositionnelles, de représentations sur le monde, de compétences multiples, un statut, des rôles et un *interlocuteur*, c’est à dire un acteur impliqué dans une situation d’interaction communicative » (Ghiglione, Bromberg & Dorna, 1986, cité par Bromberg, Georget & Masse, 2003). La construction de l’identité passe effectivement par la parole (Agnoletti, 1990). Est-ce à l’école de prendre en charge cette construction sociale de l’identité chez les sujets élèves ? Il nous semble que oui. L’école doit pouvoir former aux prédispositions intellectuelles nécessaires au risque à prendre pour pouvoir augmenter ses savoirs : mission fondamentale de l’école. Mais peut-on s’engager réellement à l’école ?

7. De l’influence sociale

Un des problèmes éthiques qui émerge fréquemment lorsque des enseignants projettent de manière positive ou risquée l’exercice de la discussion dans le contexte scolaire est lié à cette question de l’influence sociale. Il nous semble assez évident, du point de vue de la psychologie sociale, que ce problème est en lien avec la conception paradoxale ou conflictuelle que l’enseignant établit lui-même en ce qui concerne le phénomène d’autorité (Butera & Buchs, 2004, par exemple). Bien que l’obéissance ne conduise pas à l’apprentissage, l’enseignant se représente généralement les bienfaits d’une certaine docilité, qui doit être le produit d’une forme d’adaptation à l’expertise que représente leur statut d’enseignant. Or cette compétence disparaît dans le cadre de la discussion, qui est par excellence non prévisible. Il semblerait alors opportun de pouvoir mettre en place des tests (voir plus bas) qui rassurent les enseignants dans ce domaine. Un test simple serait de vérifier si les élèves d’une part, les enseignants d’autre part changent de point de vue (ou non) quant à leur croyance concernant les liens entre autorité et apprentissage lorsqu’ils pratiquent des discussions dans leur classe. Une autre voie serait de pouvoir évaluer le degré de responsabilité que l’élève s’accorde en matière d’apprentissage selon qu’il pratique ou non la discussion de manière régulière en classe. Un dernier serait de tester la représentation que les élèves se font de la coopération au sens large, et s’ils accèdent à ce haut degré de coopération décrit théoriquement par Daniel (Daniel, 2003). On peut aussi avoir intérêt à se représenter l’espace de discussion comme assez proche de ce que Butera & Mugny (1995) nomme la situation de conflit d’incompétence. Dans l’espace de la discussion, sous tendue par aucun objectif de savoir, les élèves sont ramenés théoriquement (sous réserve d’oublier leur passé scolaire) à l’absence de comparaison en terme de compétence. Butera & Mugny distinguent : 1) l’absence de conflit (j’en sais plus que les autres), le conflit de compétence (quelqu’un en sait autant que moi), la dépendance informationnelle (j’imite le maître puisqu’il sait), et le conflit d’incompétence (l’individu se sent incompétent et est confronté à une source sans gage social de validité. [... si bien que] l’incompétence deviendrait productive, et l’information « invalide » de la source pourrait être utilisée pour résoudre la tâche d’une nouvelle façon »

(Butera & Mugny, 1995, p. 3). Remarquons que si l'enseignant laisse, dans le déroulement de la discussion percevoir qu'il est le maître du jeu, en ce cas la situation devient celle classique d'une dépendance informationnelle, comme dans tout champ de savoir. L'autorité pointe. Alors que dans le cadre de la discussion, on est effectivement dans une « situation de haut risque d'invalidité. (où...) l'individu confronté à une source inexperte n'aurait pas plus confiance en la validité de sa propre réponse qu'en celle de la source. (...) C'est (alors) la crainte d'invalidité découlant de ce conflit d'incompétences qui engagerait la cible dans une activité sociocognitive de résolution de problème » (Butera & Mugny, 1995, p. 4). La discussion, en ce sens, forme à la prédisposition au « risque ». C'est d'ailleurs la perspective de ce gouffre d'exposition des incompétences qui effraient largement les enseignants... Alors qu'il nous semble que l'on est là dans une prédisposition utile au scolaire qui crée la condition possible d'une internationalisation du risque de la pensée, soit à l'engagement par l'intermédiaire d'une justification insuffisante (Gruzec, 1999, p. 283). Ainsi retourné dans son sens positif, l'exercice de la discussion ne peut effectivement perdurer sans devenir un espace d'engagement intéressant et du point de vue du sujet et du point de vue du collectif. Aucune justification externe n'est suffisante, et c'est donc l'insuffisance de la justification qui oblige à la production d'idées. Sinon la discussion s'arrêterait. La discussion devient à la fois l'objet et l'objectif de la pratique. Et du côté des élèves c'est bien ce qui est, semble-t-il, apprécié. Et c'est dans ce cadre, sous ces conditions de source d'influence quasi nulle en terme d'expertise (savoirs savants, réponse connue d'avance), de compétence (personne ne sait plus que quelqu'un d'autre, on cherche ensemble) que se développent des stratégies alternatives comme l'utilisation d'une pensée divergente ou alternative (Butera & Mugny, 1995), d'une pensée créative dirait Lipman. La discussion favorise la créativité car elle prédispose à ce conflit d'incompétences. Elle prédispose aussi à l'exercice serein d'émission de positionnement ou d'engagement responsable (voir plus haut nos activités décrochées) guidés par cette créativité personnelle et stratégique puisque aucune réponse n'est attendue. Comme d'ordinaire le risque d'« exprimer un jugement pose au sujet un problème d'identité personnelle » les tâches de jugement dans un cadre où prime l'incompétence des autres, débarrasse l'individu de la menace de la compétence et les motive à élaborer des stratégies en lien avec la tâche elle-même (Butera & Mugny, 1995). On s'éloigne en ce cas totalement, voir on retourne l'idée du conformisme au profit de la créativité. La conjugaison d'incompétences est créative. Mais est-ce que les élèves construisent cette représentation mentale que l'entraide dans l'espace de la discussion repose sur ces phénomènes d'interdépendance et de communication ?

Pour notre part, dans l'étude exploratoire déjà rapportée (Voir Auriac & Daniel, 2005b), nous avons pu administré une partie d'une l'échelle de coopération élaborée par l'équipe québécoise du C.I.R.A.D.E. dans le cadre d'un projet financé par le C.R.S.H. (projet 1999-2001) auquel nous avons été associé en cours de déroulement. Sur les quatre domaines composant l'échelle qui permettait de croiser la représentation que les élèves se forgeaient de ce qu'était une « bonne » coopération au regard des dimensions suivantes : 1) groupe hétérogène vs homogène, 2) groupes spontanés vs dirigé, 3) communication et 4) interdépendance, nous avons sélectionné quelques-uns des items issus des champs n°3 et n°4. Or, concernant les attributions d'un lien positif entre communication et interdépendance,

seuls les bons élèves des classes expérimentales construisent cette représentation. En revanche, les élèves de faible niveau scolaire des classes expérimentales construisaient pour leur part une représentation plutôt contre-productive des liens entre communiquer et coopérer. Ainsi comme déjà aperçu dans le domaine de l'étude de l'évolution de l'estime de soi, il semble bien que l'exercice de discussion favorise une forme de développement différent en fonction du statut scolaire de l'élève. Ceci pourrait constituer, de manière détournée, une confirmation que la norme d'internalisation plus forte chez les bons élèves que chez des élèves en difficultés scolaires, jouerait un rôle. Internaliser la représentation que la discussion correspond à une activité de haut niveau de coopération demande d'extraire des éléments de rationalisation assez puissants, sans doute en lien avec le ressenti, l'expérience de verbalisation vécues lors de la pratique de discussion à visée philosophique mais aussi dans le cadre d'autres expériences sociales. Pour concevoir les bienfaits de cette pratique, encore faut-il accéder à y avoir toute sa place. Car quel autre facteur prépondérant pourrait augurer de cette évolution différentielle ? Comment parvenir à mettre au point, dans ce contexte de pratique pédagogique, des résultats plus saillants ? Ce dernier résultat, incite à se demander dans quelle mesure l'exercice de la discussion ne deviendrait pas élitiste, si les élèves en difficulté scolaire ne parvenaient pas à construire cette représentation d'une coopération de haut niveau telle qu'elle est visée. On sait par ailleurs que les enseignants eux-mêmes se distribuent sur un graphe opposant un système de valeur plutôt de type « coopératif » ou plutôt de type « indépendant » (Presse, 2006, p.117). Comment se gère alors le transfert positif chez les bons élèves lorsque l'enseignant, qui pratique la discussion à visée philosophique, est sans doute plutôt enclin à mobiliser un système de valeur de type coopératif ? C'est ce qui justifie le fait qu'il convient d'étudier la pratique avec les exigences pédagogique comme éthique associées qui la fonde comme une pratique à observer sur le long terme (voir notre chapitre n°4, à propos du style des enseignants). Pour parvenir à construire une représentation de haut niveau (en terme de coopération) induite par une praxis, encore faut-il que cette praxis émerge au plan symbolique chez l'enseignant comme chez l'élève. Une praxis suppose l'installation d'habitus, de rituels (voir notre chapitre n°1). La famille se constitue dans une certaine conformité à elle-même, il en est sans doute de même du « climat » scolaire (voir Presse, 2006, par exemple).

Au total, la question centrale de savoir définir ce que c'est que l'activité de « jugement » autonome, qui comme on l'a vu nécessite de tenir compte de différents facteurs bien étudiés par ailleurs par la psychologie sociale : estime de soi, influence sociale, autorité, conformisme... etc., nous amène à nous tourner vers les psychologues qui depuis longtemps ont étudié le développement nommé alors « moral » de l'enfant. Comment les psychologues, passés et actuels, abordent-ils la question de la transformation des positionnements moraux chez l'humain ? Y a-t-il développement ? Y a-t-il des passages obligés, par exemple, par un stade d'internalisation de règles universelles ?

La structuration de l'estime de soi comme le développement des compétences morales ne peuvent sans doute apparaître que comme des capacités résultantes, et en ce sens révélatrices de quelques uns des aspects du processus « d'interstructuration » entre d'une part le processus de « personnalisation » et d'autre part le processus de « socialisation » qui définit ce défi du développement humain en général (voir Tap, 1998, p.16-17). Rapportée à l'étude

de l'impact de 5 à 17 ans d'une pratique de discussion à visée philosophique, au sein de l'institution scolaire, cela demande à comprendre si la discussion a (ou non) le même impact en fonction des degrés possibles d'internalisation qui représentent cette inter-structuration progressive, à chacun des âges considérés. Est-ce que comme le présentent Deci (Deci & Ryan, 1991, voir Gruzec, 1999), l'internalisation suit un continuum ? Le projet de Daniel (Daniel & al., soumis, 2007) concourt à vérifier dans quelle mesure les prédispositions intellectuelles sont synchrones au développement cognitif, soit interroge cette notion de continuité dans le processus d'internalisation.

IV.LE DEVELOPPEMENT SOCIOMORAL EN PSYCHOLOGIE

C'est bien l'idée de produire des résultats rassurants pour le public enseignant qui nous a conduit à nous intéresser à ce champ en psychologie du développement moral. Nous nous intéressons à l'impact possible du mécanisme du discussion, quant à produire des raisonnements, ou mode de pensée alternative, créative, qui chez l'individu concourrait à un positionnement sociomoral qui lui donne l'occasion d'être intégré à son groupe d'appartenance, tout en exerçant sa capacité à juger.

Piégé entre autonomie et conformisme, c'est la figure de l'internalisation (Deci & Ryan, 1991) qui nous sert de fil conducteur : « lorsqu'on étudie la socialisation, le problème est de comprendre comment s'acquiert l'internalisation des valeurs, autrement dit, comment le dernier degré du continuum envisagé par Kelman et Deci est atteint » (Gruzec, 1999). Mais y a-t-il réellement continuum ? Que penser finalement de ces oppositions, surtout étudiées dans le contexte familial (voir Hoffman, 1970, in Gruzec, 1999), entre ces parents autoritaires (fort contrôle et sensibilité), parents autocrates (obéissance absolue et punitions) ou parents permissifs (peu d'exigence) ? Y a-t-il fatalisme sociologique ? Que penser alors de l'idée de valeurs qui seraient comme « autogénérées » (Gruzec, 1999) ?

Il paraît important de considérer des espaces de formation où on laisse suffisamment d'espace de jeu, d'incertitude, pour que le sujet puisse lui-même trouver les clefs de dépassement de positions anciennes ou révolues en considérant les rôles à tenir en fonction de l'âge du sujet. Imposer des règles ne convient pas... sinon punir suffirait. Mais tout est plutôt affaire de construction de la capacité à nuancer (Maryniak & Selosse, 1985). « Quand le comportement est insuffisamment justifié, les acteurs doivent changer leurs propres croyances ou attitudes dans le but de trouver raisonnable la justification de leurs actions. Ces conditions sont des conditions qui facilitent l'internalisation des valeurs » (Gruzec, 1999, p. 284). Il faut laisser au sujet une marge de liberté d'action qui va le forcer à la créativité mentale comme en cas de conflit d'incompétence (Butera & Mugny, 1995). Or, « il y a quantité d'autres techniques de socialisation qui placent l'enfant dans des situations à la fois objectivement suffisante et subjectivement insuffisantes » (Gruzec, 1999, p. 185). Nous nous décalons de l'idée de techniques, propres au champ expérimental de la psychologie sociale, puisque nous posons la question des dispositifs pédagogiques. Y a-t-il des dispositifs pédagogiques, qui à l'instar de ces différences de milieux familiaux parviennent à inventer des situations objectives qui laissent le sujet dans un état psychologique de doute substantiel, pour qu'il puisse s'accomplir ? Il va de soi que ces dispositifs se doivent d'être éthiquement valide, plus

que n'ont pu l'être quelques-unes des expérimentations en psychologie sociales où l'imposition externe de croyances ont parfois conduit à des formes de persévération de croyance non attendues (Py & Somat, in Gruzec, 1999, p. 290-292). La discussion a visée philosophique, favorisant justement ces espaces de productions de doute (voir notre chapitre n°2) fait partie de ces dispositifs laissant au sujet le soin de décider du seuil de justification possible de ses pensées, de ses dires, de sa participation... La discussion est un espace suffisamment objectivé (ritualisation matérielle forte, cf. notre chapitre n°1), mais aussi largement et insuffisamment justifié (pluralité et doute, cf. notre chapitre n°2).

A. Kant, Marx, Weber, Piaget, Kohlberg, Habermas, ... et quelques autres

On retrouve chez Pagoni cette idée que la France présente une histoire culturelle si fortement marquée par la séparation de l'église et de l'état, que la défiance à l'égard du terme de « morale » est omniprésente. Moral « se trouve ainsi associé à la morale religieuse, au conservatisme, au traditionalisme des idées qui s'opposent à la laïcité, à l'autonomie et à la liberté d'esprit » (Pagoni, 1999, p.9). Mais alors comment l'école accomplit-elle sa mission de socialisation ? Comment met-elle en place des situations qui permettent aux élèves d'internaliser les valeurs en cours dans la société ? Comment l'école envisage t-elle de parvenir à son objectif de « vivre ensemble » ?

1. Jean Piaget ou les raisons psychologiques de l'inadaptation sociale

Nous ne développerons pas ce qui est d'ordinaire repris dans le modèle de Piaget, soit la représentation du développement moral par stades (voir Moessinger, 1989, Pagoni, 1999, par exemple). Non que cette modélisation ne permette pas de réfléchir en soi, et ne présente pas des intérêts pour vérifier le développement moral, mais parce que d'une part Kohlberg, en tant que continuateur s'est largement inspiré de cette échelle développementale ce que nous présenterons donc ci-après (voir plus bas) et parce qu'il nous semble plus intéressant de prendre un peu de champ pour comparer l'époque piagétienne à notre époque actuelle.

Si Piaget s'est intéressé au développement moral (Piaget, 1932), cet aspect n'est qu'une des dimensions ou mêmes directions qu'aura empruntées toute sa théorisation du développement cognitif. On pourrait dire d'ailleurs qu c'est le Piaget de la première période, qui s'intéresse à ce pan de structuration cognitive. On trouvera cependant dans une compilation récente de neuf publications de Piaget s'étendant de 1928 à 1944, l'occasion de porter une vision par Piaget et sur Piaget, comme un psychologue en prise avec ce qu'il nomme une éducation internationale, qui rejoint la ligne directrice de toute sa théorisation (Piaget in Xypas, 1997). Piaget, si l'on suit son parcours, s'est régulièrement interrogé sur ce qu'il nomme « les difficultés psychologiques de l'éducation internationale » (Piaget, 1932), en posant la problématique positive de l'éducabilité de l'homme. Bien entendu, la période de l'entre-deux guerres est à considérer et l'un des articles publié en 1934 « Une éducation pour la paix est-elle possible ? » est marqué par ce contexte historique où la structuration sociétale des valeurs (voir plus haut) n'était sans aucun doute pas la même qu'aujourd'hui. Cependant, comme le présente Xypas, à l'heure d'unification européenne, ces vues piagésiennes sont assez éclairantes, et font même preuve de modernité ! « Le principal problème de l'éducation

pour la paix est, en effet, de trouver un intérêt réel qui puisse pousser chacun à chercher à comprendre autrui, en particulier à comprendre l'adversaire. Or, la simple propagande pacifiste ou le simple enseignement des buts et des résultats de la Société des Nations sont inefficaces à cet égard : sans compter qu'une telle prédication se heurte aux difficultés croissantes que tout homme doué du sens de la réalité ne peut manquer de sentir aujourd'hui, elle est très loin de pouvoir présenter une mystique d'une force comparable à la vigueur du sentiment national ». Piaget, à cette époque, et de manière très concrète explique ainsi que l'enseignement d'une morale « hétéronome » ne sert à rien. Que l'éducation « du dehors » n'a aucune efficacité. Que l'homme est toujours en but avec une « réalité » qui est inconciliable avec la prédication. Il propose alors, ce qui est le propre de toute sa théorie, ce mouvement de décentration où l'individu ne parviendrait à se libérer des tensions entre soi - « personnalisation »- et l'autre -« socialisation »- ce que Tap nomme l'inter-structuration (voir Tap, 1998) qu'en se forçant « à sortir de son point de vue propre ». Cela paraît presque simpliste ! Et Piaget déclare lui même qu'« il ne faut pas, en effet, situer l'idéal de collaboration pacifique en des régions trop éthérées. Le but de l'éducation internationale est quelque chose de très simple, et c'est précisément sa simplicité qui en rend si difficile sa réalisation (...) L'idée que nous défendons est beaucoup plus simple et beaucoup plus concrète : il ne s'agit que de créer en chacun une méthode de compréhension et de réciprocité. Que chacun, sans sortir de son point de vue et sans chercher à supprimer ses croyances et ses sentiments, qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer parmi l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais prenne l'existence des autres perspectives ; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s'élabore péniblement grâce à la coordination même de ces perspectives. C'est dans ce renoncement à tout faux-absolu, c'est dans cet effort de mise en relations que consiste toute l'idée internationale ». Or justement, ce qui justifie l'éducation morale pour Piaget -où le terme de morale n'était pas associé au préjugé péjoratif actuel- c'est que « notre esprit nous pousse au contraire, soit à ériger en absolu notre égocentrisme, soit à rêver d'une humanité abstraite et idéale » (Piaget, 1934, in Xypas, 1997, p. 126-127).

Piaget, dans cette modélisation où le point de départ est « l'égocentrisme », qui subira maintes critiques, parfois non fondées de notre point de vue, parvient à expliquer la possibilité de concilier l'autonomie de jugement (mouvement de personnalisation), la lutte contre la vérité (logique formelle), les expériences vécues (le particulier), l'universalité (éducation internationale qui dépasse donc le point de vue national), une méthode de compréhension et de réciprocité (c'est la discussion), l'engagement à tenir compte de perspectives alternative (c'est la plurilogie), et enfin de tenir pour simple et donc non dangereuse la notion de « relativisme ». Or c'est bien souvent le relativisme qui inquiète, et plus particulièrement l'enseignant (voir plus bas), qui se trouve engagé dans une institution qui parce qu'elle « impose » des valeurs « du dehors » le contraint à un rôle, à une éthique professionnelle, qui le conduit à pas mal de tourments (voir plus haut le cas du vol).

Ce que l'on retiendra de Piaget, c'est qu'au delà des stades de développement, il ne met justement aucune espèce ou espace de frontière entre l'enfant et l'adulte. Du nourrisson à

l'astronome (Piaget, 1934, in Xypas, 1997), l'homme est en but à la même limitation, une difficulté psychologique à dépasser « ses valeurs » « son moi propre », « son univers de satisfaction ». Preuve que les valeurs sont à fuir ou à dépasser, en tout cas non à figer (voir plus haut). L'homme condamne bien souvent et « trop vite les actes qu'il ne comprend pas chez autrui ». Piaget parlera même « d'un égocentrisme collectif », « tyrannique », ce que Beauvois, Descamps & Schadron (2005) expliquent de notre point de vue d'une autre manière et actuellement en indiquant que « toute culture tend à se présenter comme universelle à ses ressortissants, mêmes chercheurs » (Beauvois, Descamps & Schadron, 2005, p. 83).

2. L'école face à ses contradictions : l'idée de cognition sociale

Comment penser les rapports entre la psychologie sociale et l'école ? Comme indiqué plus haut, le psychologue social ne peut s'extraire de la société dans laquelle il vit, dans laquelle il produit. Or l'idée de cognition sociale est encore seulement en marche (Beauvois, Descamps & Schadron, 2005) et « ce n'est pas demain qu'on tirera toutes les conséquences du constat du caractère déterminant du social dans la genèse et l'usage des connaissances » (p. 86). « La conception humaine que draine la culture occidentale constitue un noyau méta-théorique essentiel de notre discipline. Elle y est posée comme un *individu* qui tend à l'autosuffisance et à l'autodétermination, sensible aux caractéristiques qui le différencient d'autrui, une unité ayant ses propres ontologie et valeur dans son groupe, comme c'est le cas de tout individualisme » (p. 83). Bref « le moins qu'on puisse dire, c'est que notre *Zeitgeist* ne va pas dans le sens d'une détermination sociale des processus de connaissance » (p. 86). Alors, « vivre ensemble » et former au « jugement critique »... est-ce conciliable à l'école du XXI^{ème} siècle, dans le contexte culturel français ?

A cet égard nous reviendrons sur l'opposition frontale largement relayée dans les instituts de formation des enseignants entre « un » Piaget et « un » Vygostki. Cette opposition, qui n'est donc pas une distinction, est le révélateur le plus puissant de la stérilisation actuelle des avancées possibles dans le domaine d'une conciliation entre « personnalisation » et « socialisation » permettant une théorisation et une exploitation sereine de ce pourrait être une cognition sociale. Piaget et Vygotski sont, de notre point de vue, vision partagée par d'autres auteurs (Brossard & Schayer, 2003), des auteurs proposant des théorisations beaucoup plus conciliables qu'on ne le croit : « Piaget has been represented as studying (and promoting) only individual, and Vygotsky as focusing on (and promoting) the primacy of social process of learning (Lerman, 1996. But this is to confound investigational method with intention (...)) Piaget and Vygotski occupied very similar territory with respect to the social origin of thinking » (Schayer, 2003, p. 477-478, nous soulignons). Nous ne sommes pas certains que l'école admette aujourd'hui clairement la thèse que le langage est un puissant médiateur au sens de Vygotski. D'ailleurs, on pourrait retrouver ces sortes de faux obstacles, chaque fois que l'on tente d'opposer l'affectif au cognitif, comme deux ordres n'arrivant pas finalement à s'interpénétrer. Ainsi en est-il dans la présentation de Pagoni (1999) qui fait bien apparaître l'impasse d'une double lecture possible de la place de « l'affectivité » dans les conceptions de la morale si l'on oppose Kohlberg à Gilligan. Lorsqu'on les pense en terme de complémentarité, on échoue à leur intégration. « Pour mieux préciser la relation de complémentarité qui unit les deux formes de conceptualisation de la morale, disons que, dans

le premier cas, c'est l'intellectualisme qui domine les sentiments, tandis que, dans le deuxième cas, c'est une affection intuitive qui oriente la conduite » (Pagoni, 1999, p. 49). Le fait d'opposer le « caractère normatif –rationnel- général » de la visée de justice d'un » Kohlberg (voir ci-après) au « caractère spontané –intuitif- contextualisé » d'une morale basée sur la sollicitude, soit le concept d'amour, d'empathie, reliée directement à la dimension « affective » d'une « Gilligan (voir ci-après), conduit à ne plus pouvoir profiter de ce que tous les chercheurs reconnaissent quant à la dimension langagière : les jeux de langage « se déroulent simultanément sur plusieurs plans : rationnel, mais également émotionnel » (Bromberg & Trognon, 2005). C'est l'exercice même du langagier qui produit la synthèse de la double dimension affective et cognitive, car les relations interpersonnelles sont nécessaires au fonctionnement même des expériences langagières. Les prédispositions (attitudes) et la cognition (compétences) oeuvrent de concert, ce qui ne signifie pas qu'elles se développent de manière synchrone (voir projet Daniel & al., 2007). Ce ne peut être « l'intellectualisme » qui domine les sentiments. Ce ne peut être l'affectivité, qui nourrirait d'abord « nos représentations » mentales. Wallon l'avait fort bien théorisé, nous semble-t-il.

Il nous semble aussi que dans la jonction des travaux de Piaget et de Vygotski, opérée par les théoriciens du conflit sociocognitif, le champ de la communication s'intégrait à celui de la cognition (Blaye, 1988). Or, le fait que ces travaux se soient déroulés en laboratoire, dans des conditions qui ne permettent pas le transfert direct du concept de conflit socio-cognitif à la classe, bloque cette possibilité de traiter de concert toutes les dimensions de l'affectivité, du social et du cognitif qui fonde le fonctionnement même du langage. Si l'idée de cognition sociale ne « marche » pas à l'école, c'est sans doute que l'idée d'appliquer des concepts directement dans les classes –celui de conflit sociocognitif, pour exemple-, trouve vite des limites. L'expérience langagière des sujets dépasse cette idée du conflit, qui mainte fois illustré par le concept plus pratique et porteur de débat, conduit à une impasse (voir notre chapitre n°2). Les humains ne débattent pas, ils parlent. Le débat n'est pas la discussion. L'école s'enlise donc de notre point de vue doublement : le « vivre ensemble » reste un objectif surajouté –présenté comme un gain à l'issue de la pratique langagière- alors que le vivre ensemble est l'ingrédient de socialisation qui permet le développement langagier –et non l'inverse-, et d'autre part, le langage, justement placé au cœur des apprentissages fonctionne avec cette idée fautive de débat qui ne peut-être une conduite de haut niveau. Le dialogue est une conduite de haut niveau (Jacques, 1988, Espéret, 1990, Daniel, 2003), le débat ne peut hélas qu'être un simulacre rhétorique qui mime fort mal le jeu d'intercompréhension humaine, tel qu'il se joue dans les familles qui parviennent à une bonne alchimie entre affect et cognition pour asseoir une internalisation (voir plus haut) réussie des valeurs morales. L'école en ce sens et dans les instructions générales qu'elles imposent aux enseignants dévoile encore une forme d'« anomalie » telle celle repérée par Lave et Wenger (Lave et Wenger, 1991, cité par Wells, 2004, p. 16) où l'école ne reprend pas à son actif ce qui fait le succès du mécanisme d'intercompréhension humaine. Ce n'est pas le débat qui est naturel aux humains, mais bien la discussion, et plus encore la conversation.

3. Lawrence Kohlberg : un modèle (trop) rationaliste

Kohlberg, dans le contexte américain cette fois, s'est intéressé dès 1956 et exclusivement à l'édification, la révision et l'amélioration d'un modèle qui permettrait de décrire des stades de développement universel de la moralité, à la suite de la modélisation de Piaget. Nous ne détaillerons pas non plus ce qui fait la spécificité des stades mais engagerons à comprendre, comme Pagoni, ce qui a fait l'objet de critiques.

Le modèle de Kohlberg reprend à celui de Piaget cette tension téléonomique vers le relativisme. L'ultime stade de la moralité est celui qui permet à l'humain de dépasser la pré-convention (application de règles sans savoir encore en assumer la pertinence), la convention (compréhension et construction possible de la règle) pour dégager une forme de réflexion et de distorsion possible (relativisme des lois, mise en perspective contradictoire), pour enfin, ce qui est le plus critiquable atteindre même un stade ultime, celui d'un fondamentalisme au plan de valeurs universelles (principes de vie, par exemple). Or, le modèle de Kohlberg a occasionné d'importantes critiques (Tostain, 1999, Pagoni, 1999) qui ont comme invariant la contestation du caractère universaliste du modèle, ce que Pagoni (1999) reprend en indiquant « qu'en utilisant des critères strictement formels et normatifs pour mesurer le développement moral, le système théorique et méthodologique de Kohlberg s'éloigne de l'expérience propre des sujets interrogés ». En fait les critiques se répartissent entre l'expérience subjective et la finalité morale cohérente et unifiée, entre ceux qui voit les choses par l'intermédiaire de la diversité culturelle et ceux qui l'envisagent sous le prisme du processus d'internalisation. Est-ce que la morale en France est la même qu'en Norvège ? Autrement dit peut-on déterminer de manière téléonomique ce qu'est la morale, sans justement poser « une » morale comme visée ? L'idée que la morale conduit à la justice peut être remise en cause. On reprochera à Kohlberg d'avoir alors calqué son modèle sur celui de la société américaine. D'autre part, comment expliquer « le processus de construction des concepts » ? Décrire des stades, en terme de phases potentiellement supérieures en matière de justification ne donne aucun élément sur la manière dont l'internalisation s'effectue. Sont-ce les situations rencontrées, la verbalisation des acteurs dans ces expériences, le niveau cognitif qui assure la coordination de points de vue différents, l'obligation de rationalisation qui expliquent les transformations socio morales ?

L'option de Kohlberg qui prévoit un développement hiérarchique et emboîté au sens des stades piagétiens entre un stade préconventionnel (égocentrique), un stade conventionnel (en référence au groupe), et un stade post-conventionnel (décentration pour adhérer à des principes universels) aussi rassurant qu'il puisse paraître distingue fondamentalement l'adulte de l'enfant, et encore pose même qu'une bonne partie de la population n'accède pas finalement au relativisme moral du stade post-conventionnel (voir Moessinger, 1989, par exemple). Or comme Turiel l'indique, Kohlberg sous-estime sans doute « le niveau de compréhension moral de l'enfant » (Turiel, 1983, in Tostain, 1999). Ce que Pagoni relève également en notant que c'est la méthodologie peu flexible qu'emploie Kohlberg qui induit à travers la présentation de dilemmes une alternative qui bloque la possibilité d'entrevoir le cheminement du raisonnement des sujets interrogés. Or Turiel montre que l'enfant dès 4-5 ans sait déjà qu'il existe des « obligations morales objectives indépendamment des désirs ou des conventions de son groupe d'appartenance », donc qu'il faut pouvoir faire fonctionner en

parallèle (modèle dit horizontal) les trois niveaux supposés hiérarchiquement emboîtés chez Kohlberg (Turiel, 1983, in Tostain, 1999). Comme aperçu plus haut dans l'étude du processus d'internalisation des valeurs, les enfants raisonnaient par induction (en observant le comportement d'autrui), par empathie (en ressentant par comparaison), et en bâtissant grâce à l'écoute des arguments fournis par l'entourage des embryons de représentations sociales concernant les conventions, avec un accès en ce sens très tôt au relativisme. Qu'est-ce qui fait, pour exemple qu'un enfant de 5 ans peut comprendre que l'heure du coucher peut exceptionnellement être décalée à 21h au lieu de 20h (cf. milieu à structuration souple de Lautrey, 1980) ? S'il était, tel décrit par Kohlberg bloqué au stade pré-conventionnel, il craindrait la punition : or l'enfant comprend fort bien cette flexibilité de la règle. On se réjouit que l'enfant ne culpabilise pas ce jour là en attendant le retour tardif de son père, et regarde sereinement la télévision avec la baby-sitter. L'enfant jeune comprend à la fois la règle et la relativité de l'application de celle-ci, en fonction des contextes.

Le modèle de Kohlberg, au bout du compte, introduirait à rebours les valeurs (considérées à tort comme universelles : intégrité de la personne par exemple ou principe de vie inaliénable) qui marquées culturellement prédéfiniraient un programme d'accession à celles-ci. Mais tant les travaux de Gilligan, collaboratrice de Kohlberg, que ceux de Turiel, qui entrevoit dans la manière dont les femmes, par opposition aux hommes construisent un système orienté préférentiellement vers la sollicitude comme norme dominante –au lieu de la justice : norme dominante masculine-, que les chercheurs qui se sont intéressés aux différences interculturelles, chacun s'accorde. Tous mettent en lumière que l'on ne peut dissocier le processus d'internalisation des valeurs de la dimension culturelle des valeurs. Qu'apporte cet éclairage des continuateurs de Kohlberg ? Y aurait-il là quelque chose que l'on aurait « raté concernant la dimension culturelle des valeurs ?

4. L'impasse des différences culturelle et/ou de genre

Qu'est-ce qui peut expliquer les différences de culture et de genre ? Nous reprendrons l'exemple de Tostain, en raison de sa clarté. Supposons qu'un inconnu tombe de l'argent dans la rue. Vous le croisez tout en sachant parfaitement que votre ami traverse des difficultés financières importantes. Que faites-vous ? Deux options sont proposées : « faut-il ne rien dire et prendre l'argent pour son ami démuné (accent sur les relations interpersonnelles) ou au contraire le redonner à cet inconnu ? » (accent sur une justice impartiale faite sans tenir compte des liens de solidarité). Miller vérifie que les Indiens privilégient la première option et les Américains la seconde, ce qui correspond à une différence culturelle (Tostain, 1999, p. 55). Gilligan, dans son modèle, expliquerait la différence par le genre, les femmes étant davantage prédisposées à agir (et penser) en interdépendance par rapport aux autres (Pagoni, 1999, Tostain, 1999). Mais en fait l'explication donnée par les indiens correspond à la soumission à une morale impérative : « le sujet doit s'y soumettre qu'il en est envie ou non » (Tostain, 1999). On est alors dans un domaine tout autre que celui de la sollicitude davantage féminine que masculine envisagée par Gilligan. On voit très clairement se dessiner l'impasse de ce type de théorisation. Partant de déterminismes, surplombant – le genre, la culture- (ce pourrait être les valeurs républicaines !) on peut toujours bâtir un modèle explicatif, rationnel donc raisonnable au sens de logique, des choix effectués par des sujets face à un dilemme.

S'ils s'y plient, c'est qu'ils ont intégré les valeurs visées. Ils sont donc moralement structurés au regard des normes actives dans la société considérée. Mais remarquons, avec Pagoni qu'un dilemme n'offre qu'une alternative. Notons que la résolution du dilemme correspond justement à l'imposition d'une thèse meilleure qu'une autre, système fort bien reproduit de manière métathéorique dans la notion de débat. La discussion, elle, proposerait un examen sans conclusion, sans choix. Si on peut mettre à jour des liens effectifs entre les valeurs de sollicitude et la féminité, c'est parce que culturellement, il est vrai que les mères sont plus sollicitantes que les hommes, soit que les modèles féminins permettent aux petites filles d'imiter ces comportements de sollicitude, de la même manière que les valeurs de convention altruiste passent dans une société indienne comparée à la culture individualiste américaine. L'effet culturel, comme l'effet de genre souligne donc le relativisme de tout développement moral. En revanche, il ne permet pas d'expliquer comment un sujet adhère à un système de valeur structuré, et si ce système peut subir (ou non) des transformations, ni même s'il est stable. Comme Lahire le constate dans le champ du langage (Lahire, 1988), Boudon le souligne différemment : l'individu humain se caractériserait davantage par une très grande versatilité : « les acteurs sociaux changent de principes moraux selon le contexte situationnel » (Boudon, 1995, in Tostain, 1999). Les liens entre genre, culture et valeur soulignent l'existence de facteurs qui pondèrent certaine coloration des choix préférentiels des sujets, qui sont sans aucun doute plus saillants en fonction du contexte d'interrogation des sujets –par un expérimentateur femme, par quelqu'un du même groupe d'appartenance culturelle, par un enseignant-, ils ne permettent pas directement de rendre compte du mécanisme psychique qui permet au sujet cette intégration nécessairement teintée de genre et de culture. La question est donc fondamentalement : comment l'humain construit-il de la stabilité et de la relativité ? Y a-t-il des contextes, éducatifs, plus porteurs que d'autres ?

5. Sagesse, discussion et autonomie

Pour Tostain, une approche psychosociale devrait permettre « de voir les effets conjugués des pratiques éducatives, des modes de pouvoir et des normes sociales sur les façons dont les individus évaluent les transgressions morales et se soumettent ou non aux impératifs moraux (Beauvois, 1994, Dubois, 1994, Hoffman, 1970, in Tostain, 1999). Peut-on alors faire autrement que d'envisager une étude pragmatique des conditions écologiques de productions de construction transformation des valeurs à travers le processus soit d'imitation soit de discussion ? A l'éclairage de ce qui permet d'envisager un processus d'internalisation de fait plus ou moins réussi selon le taux et la fonction des verbalisations en familles (voir plus haut), il nous semble que c'est dans l'exercice de discussion, en priorité, plus que dans celui de la seule imitation qu'il faut détecter le cheminement des élèves en terme d'acquisition progressive des valeurs morales. Et en ce sens, on peut dire qu'il ne devrait y avoir aucun système de fatalité sociologique, la discussion et son exercice régulier, pouvant être démarrés à n'importe quel âge. Or, d'après Miller « le domaine des décisions privées (qui peuvent avoir des connotations morales, par exemple décider d'aider quelqu'un) serait propre à nos sociétés libérales qui mettent l'accent sur l'autonomie des sujets » (Tostain, 1999). L'école est-elle bien au clair quant à cette dimension d'autonomie ? Sait-elle à quelle point cette visée d'autonomie, de jugement critique court-circuite potentiellement les méthodes –la discussion-

qui favorise paradoxalement le succès du processus d'internalisation ? La sagesse se développe dans l'interaction sociale et à n'importe quel âge. L'expérience de Staudinger & Baltes (Staudinger, 1996) portant sur 140 hommes et femmes de 19 à 80 ans a vérifié que la meilleure situation pour résoudre un problème de sagesse -portant l'un sur le sens de la vie, l'autre sur une décision d'une jeune fille devant quitter le foyer familial- était le dialogue suivi d'un moment de réflexion –positionnement personnel-, et ce sans interférence de l'âge ou du sexe. Comme Turiel le préconisait déjà « le groupe de parole » (Turiel, 1966, cité par Fontaine & Jaques, 1999) représente une technique efficace. L'autonomie est un leurre quand l'internalisation est un processus. Il se trouve que l'école vit sur des principes erronées : transmettre des valeurs en les posant comme des totems : liberté, égalité, fraternité, alors que cette sur-sémantisation ne protège en rien contre les phénomènes de désocialisation, de délinquance, et repose sur des méthodes elles-aussi peu opératoires : miser sur les connaissances, les règles en minimisant l'influence structurante des interactions sociales. L'institution a-t-elle finalement vraiment compris ce que désigne la locution « vivre ensemble » ?

Comme le prétend Lipman « étant donné que la communication dans la famille est rarement ce qu'elle devrait être, il faut y suppléer par une conversation organisée, cohérente, au sein de la classe. La mise en commun du langage est la clé pour une transition sans heurts de la vie familiale vers la vie réglementée de la classe » (Lipman, 1995, p. 52). Peut-être bien que l'introduction d'un espace de discussion favoriserait une avancée chez tous des seuils normalement acquis. L'étude de Walton (1985, cité par Thommen & Rimbart, 2005, pp.148-149) qui a entrepris le relevé des réactions d'élèves, dans le contexte de la classe, lorsqu'un pair les accuse « de quelque chose », montrent que graduellement de 6-7 ans à 9-10 ans, le déni décroît et la justification et les excuses augmentent. N'y a-t-il pas là un écart un peu flagrant avec les données que l'on pourrait recueillir dans les milieux familiaux où sans doute les excuses comme les justifications apparaîtraient de manière significative plus tôt ? Si les 1718 remédiations codifiées par Walton, à la suite d'un relevé en situation de classe de 1248 échanges répertoriés sur un ensemble de 10 classes montrent un tel tableau, on opposera seulement la cas de Samy (extrait reproduit ci-dessous, voir notre chapitre n°1) qui parvient à verbaliser, dès 5 ans, que quand il ne fait pas exprès, lui ou sa sœur de tomber un verre, ils ne sont pas punis. L'excuse repose justement chez Walton sur « n'avoir pas fait exprès (acte involontaire) ».

253. Samy : eh ben// ma sœur elle y a mis la table eh y a une assiette qui est tombée parce que j'étais passé mais y a une assiette qui est tombée on n'était pas punis tous les deux (exclamatif)
254. P : on //vous a rien dit du tout
255. M : et//
256. Samy : non rien dit
257. M : l'assiette est tombée sans faire exprès// c'est ce que tu veux nous dire
258. Samy : oui//
259. él : ben moi j'l'aurai rattrapée hein//
260. M : comme// comme vous avez pas fait exprès y a pas eu d'punition
261. Samy : quand on n'a pas fait exprès eh ben on n'a pas eu de punition

L'inadvertance n'est pas condamnable, et ceci est clair dans la tête d'un enfant de 5 ans. La notion d'intentionnalité de l'acte est alors prise en compte comme critère de responsabilité. La responsabilité est bien là subjective (en rapport avec l'intention du sujet) et non objective (en rapport avec les conséquences). Notons que les âges canoniques attribués par Piaget, 7 ans, pour la responsabilité objective et 9 ans pour la responsabilité subjective, sont largement devancés ! Mais pour voir cette avance, il faut saisir ce comportement dans le cadre d'une discussion où le sujet trouve lui-même un exemple extrait de son quotidien. Il n'est alors même pas certain que comme le prévoyait Piaget il y ait successivité dans le développement cognitif : « on peut tout au moins dire, pour être prudent, que, si la notion objective de la responsabilité et la notion subjective ne caractérisent pas à proprement parler deux stades successifs, elles définissent deux processus distincts dont l'un précède l'autre, au cours de l'évolution de l'enfant, bien qu'il y ait synchronisme partiel » (Piaget, 1932, p. 94). Piaget attribuaient aux parents la responsabilité d'une absence fréquente de verbalisation des intentions des sujets au bénéfice des conséquences souvent explicitées. La morale n'est pas surplombante –modèle rationaliste de Kohlberg-, elle n'est pas progressive –modèle hiérarchique de Piaget-, elle est intégrée à nos modalités de communication : elle est directement intersubjective. Nous retournons ici le fait que la discussion est justement un espace où se déploient des justifications, des raisons, des raisonnements qui ne privilégient aucun des aspects (intention ou conséquence) ce qui aboutit à la verbalisation beaucoup plus précoce de ces justifications. Le jugement n'est alors jamais autonome, il est justement toujours la conjugaison des raisons attribuées par autrui qui parle 'à propos de'. Ce sont les différents propos portés sur la chose qui donne à la chose une coloration possible et qui ensuite peuvent déterminer la prise de parole possible à propos de l'objet, qui s'assortit nécessairement d'une mise à distance, ce qui ne signifie pas de manière métacognitive (voir nos chapitres n°2 et n°4 sur la question du méta). Sans autrui, point d'exercice de jugement possible. Et, il nous semble que ce ne soit pas une question d'âge.

6. Jürgen Habermas : éthique, morale et pragmatique du discours

C'est sans doute Habermas qui a le mieux explicité le fait que la rationalité « apparaît dans l'exercice du langage » reprenant à Wittgenstein cette idée que la raison est co-originnaire du langage (Pagoni, 1999, p. 53). Aussi Habermas dépasse-t-il l'idée que parler ressort d'une transmission d'information, ce que le modèle d'enchaînement interlocutoire (Trognon, 1995) explore aussi, en plaçant l'accent sur l'enchaînement. Le processus, pratique, est mis au premier plan. « L'éthique de la discussion est formelle. Elle ne livre pas des orientations relatives au contenu, mais une manière de procéder : la discussion pratique » (Habermas, 1991/1992, cité par Pagoni, 1999). Rien ne se trouve dans le contenu des propos, bien que les enseignants tentent désespérément de faire en sorte que les jeunes enfants parlent ensemble de la même chose. Tout se situe dans la manière dont la discussion se déroule, se pratique. Le concept de praxis (Lipman, 1995, Daniel, 1997) se conçoit sur ce plan éthique. C'est ce qui justifie le dispositif matériel (cercle et rituel) qui permet aux élèves de voir du dehors et de vivre du dedans (discuter) ce à quoi ressemble une discussion (voir plus bas, les différences indiquées par les élèves à propos de la différence entre débat coopératif et discussion à visée philosophique).

Le concept de communauté de Lipman et celui d'Habermas désignent la même chose. La communauté n'est pas le groupe, encore moins le regroupement. La communauté émerge de la praxis régulière de la discussion. Ce que nous avons traduit, dans l'analyse empirique du corpus, par le fait qu'une inscription possible de cette existence d'une communauté appartenait davantage à la mémoire épisodique de la classe, qu'à la mémoire sémantique des élèves (voir le chapitre n°1.) Or c'est bien paradoxalement la subjectivité collective qui va conduire à transformer les représentations, alors nécessairement à désigner comme sociales parce qu'elles émergent de la communauté de parole- des sujets, au plan individuel. C'est alors non pas la cohérence du système des règles (Kant, Kohlberg), mais la mise en cohérence du « système de représentations de l'individu » qui préside à l'accession comme à la transformation de la moralité. « Mais cette cohérence ne peut apparaître que dans le cadre des raisonnements qui sont mobilisés dans une discussion argumentative » (Pagoni, 1999, p. 54). Si nous avons (chapitre n°1, partiellement et chapitre n°2) tenté de mettre en évidence les éléments qui décrivent et relient ces raisonnements à l'exercice de la parole, il faut alors mettre en lumière les résultats de cette mise en raisonnements à travers des tests révélant ces progrès en terme de moralité. Comment prouver ce à quoi conduit un « agir communicationnel » ?

B. Une étude princeps en maternelle (Auriac, 2006)

Publié seulement assez récemment (Auriac, 2006b) une étude nous a permis de jeter quelques bases sur la manière dont on pourrait concilier des tests de raisonnements logiques vs pragmatiques (voir plus bas) dans une perspective développementale. Nous avons mis en évidence dans cette étude que des tests trop classiques, dans la filiation des travaux de Piaget, ne permettaient pas d'approcher les opérations cognitives de raisonnements pragmatiques sensées être développés grâce à l'exercice de discussion à visée philosophique.

1. Internalisation des normes

Nous avons conduit une étude en maternelle (Auriac, 2006b) où nous cherchions à repérer les progrès éventuels en matière de jugement moral relié à la pratique de discussions à visée philosophique. L'intérêt de cette étude était de vérifier en quoi l'opportunité de discuter à l'école pouvait être (ou non) suspectée de dérives au plan de la moralité. Comme nous le notions, ces critiques adressées implicitement (par l'inspection) aux enseignants innovant ces formes de discussions à visée philosophique dans leur classe rejoignent d'ailleurs celles fréquemment émises à propos des dispositifs pédagogique d'éducation au jugement critique : « *critical thinking is also accused of stimulating relativism* » (Veugelers, 2000, in Ten Dam & Volman, 2004).

Cette étude, adaptée au contexte de la maternelle, faisait le pendant à des tests de raisonnement logique, dont la passation ne pouvait être assurée qu'à partir du CE1 (voir plus bas). Nous avons, sur la base des données dont nous disposions, construit, pré-expérimenté et utilisé une épreuve portant sur le tri justifié de quatre « bêtises » graduées sur la base des échelles de jugement moral inspirées par Piaget et Kohlberg. Nous avons repris et adapté (matériel imagé) une situation à Piaget où la bêtise consiste à « découper une nappe ». La même bêtise pouvait ainsi être intégrée dans un contexte de plus ou moins grande gravité

(petite, moyenne, grave, très grave « faute », au sens moral classique dans le contexte culturel de notre société française). L'idée était donc de vérifier si la pratique régulière de discussion permettait aux élèves de transformer l'évolution standard du positionnement moral à cet âge, et si par exemple les élèves des classes expérimentant la discussion à visée philosophique faisaient preuve de plus grande flexibilité, et/ou usaient d'arguments différents pour justifier leurs positionnements.

Pour des raisons conjoncturelles, le matériel provenant des justifications verbales données par les élèves de 5 ans n'a pu donner lieu à traitement. Nous augurons, en ce sens, qu'un traitement du seuil de moralité (seuil réduit d'écart à la norme) et du potentiel verbal de justification (échelle d'analyse des protocoles à constituer) permettrait sans doute de progresser quant au repérage entre raisonnement langagier et positionnement « moral ».

Le résultat principal que nous avons acquis (en 2001 puis validé sur un deuxième échantillon en 2002) tient au fait que les élèves des classes expérimentales auraient tendance à adopter un profil aussi moral que ceux des autres classes. L'hypothèse d'une dérive, dans le sens d'un écart à la norme, qui serait à associer à la pratique de discussion à visée philosophique, est par-là même rejetée dans le cadre de cet échantillon (Auriac, 2006b). Signalons effectivement que l'échelle de gravité que nous avons construite vérifie bien, en terme d'acquisition sur une année, des progrès chez les élèves. Entre le début et la fin de l'année, les élèves de 5 ans de toutes les classes, progressent de manière significative sur cette échelle de décision ($F(3,47) = 7.55$ à $p < .01$), ce qui valide empiriquement le fait que la cognition morale est à l'œuvre très tôt (Piaget, 1932, Kohlberg, 1981, 1984, voir Moessinger, 1989 ou Pagoni-Andréani, 1999, pour une revue). La discussion favoriserait cette internalisation des valeurs morales. Nous reproduisons le tableau donnant les moyennes d'écart à la norme (plus le score est bas, plus la norme est assurée) en fonction du niveau scolaire de l'élève (niveau renseigné par les enseignants).

Table présentant les scores d'erreurs à l'épreuve de tri de bêtises conformément à la norme sociale (extrait de Auriac, 2006b, voir aussi Auriac, 2007b) :

		BONS ELEVES	ELEVES MOYENS	ELEVES FAIBLES
GROUPE EXPERIMENTAUX (2001 & 2002)	PRÉ-TEST	3.3	4.1	4.40
	POST-TEST	2.31	3.47	2.71
GROUPE CONTROLES (2001)	PRE-TEST	4.11	4.63	3.69
	POST-TEST	3.11	4.	3.63

En conclusion, discuter n'est pas dangereux ; cela augure au contraire d'un resserrement des différences interindividuelles autour de la norme culturellement établie.

2. Le statut intrigant de l'acte gratuit

Mais le résultat, disons incident, qui augure de perspective de recherches intéressantes est le suivant : lorsque l'on conduit des analyses de régression permettant d'entrer comme facteur explicatif, non seulement la pratique de discussion, mais encore le positionnement moral initial de l'élève (pré-test), et le type de contexte à propos duquel l'élève change son point de vue entre le début et la fin de l'année (différents contexte de gravité), c'est à propos de l'acte gratuit (acte où le sujet ne commet sa bêtise ni par vengeance, ni par inadvertance,

mais seulement « parce qu'il en a envie »), soit un acte délibéré choisi par le sujet, que les élèves des classes expérimentales se distinguent (principe du libre arbitre). En fait il y a une interaction positive entre le niveau de positionnement moral en début d'année concernant la manière dont l'enfant avait repéré cette bêtise sur son échelle de gravité (écart à la norme et positionnement au regard des autres cartes : $F(2,49)= 4,7$, à $p=.035$) et la pratique de la discussion (effet tendanciel : $F(2,49)= 3,617$, à $p=.063$). En fait il semble que le positionnement face à l'acte gratuit puisse jouer le rôle d'un bon indicateur du niveau d'organisation morale chez l'enfant de cet âge.

Si l'on cherche à interpréter ces données, dans le cadre de notre échantillon et de cette seule étude, c'est assez difficile. En revanche si l'on tente de considérer ce qu'il faut effectuer en terme d'inférence cognitive pour parvenir à mieux caractériser un acte gratuit, il convient au moins de repérer théoriquement que cela suppose : la reconnaissance du « libre arbitre » comme principe et le coordonner à la conséquence (plus grave) en cas de vengeance, ou moins grave (en cas d'inadvertance). Ceci incite donc à envisager que l'enfant de cet âge est susceptible de coordonner cognitivement ces deux points de vue : la double conséquence de l'acte en fonction du rapport que le sujet entretient avec l'environnement social (liberté vs contrainte). Rapportée à la notion de raisonnement conjonctif ou conditionnel (Lecas, 1998), on est surpris de cette possibilité chez des élèves de 5 ans, si on la traite sur le plan de la logique conjonctive et conditionnelle (voir plus bas cependant la position de Noveck, sur la dimension logique).

On pourrait alors chercher à vérifier ce que la discussion à visée philosophique introduit, et ce dans le cadre justement d'une absence repérée de dérive morale, sur les capacités cognitives des élèves à mieux percevoir et comprendre le principe humain du libre arbitre. Reconnaître le libre arbitre et savoir l'intégrer aux principes de vie en société n'est pas négligeable. Sans chercher à extrapoler des résultats qui n'ont de sens que dans le cadre de l'échantillon, il nous semble que ce serait là une voix d'étude intéressante et qui dépasserait, bien entendu, le seul âge des 5 ans.

3. Y a-t-il une différence entre l'enfant et l'adulte ?

Novek, Ho & Sera (1996) mettent en garde contre l'idée que parce que les enfants ne produiraient pas dans leur langage spontané des expressions modales, cela pourrait justifier d'une incompetence en ce domaine. La différence entre l'enfant et l'adulte est peut-être plus mince qu'ont ne le croit. Dans le cadre de notre étude, qui décidément a conduit à l'émergence de résultats inattendus, l'administration de tests de logique, très classique de type piagétienne, nous a posé problème, dans la mesure où c'étaient les adultes qui échouaient ! Intégrée dans une batterie de tests acquise outre-atlantique, la confrontation des élèves à des réponses à choix multiples nous a directement interpellés. Le test (placé en annexes), prévu pour des élèves de CM1, qui fut administré dans une perspective exploratoire dès le CE1 a permis de vérifier qu'il était correctement conçu pour évaluer la progression des élèves de CM1, en terme d'acquisition : ($F(4, 106)=5,31$ à $p=.025$). Et nous mettions même à jour un effet de progression d'une classe à l'autre du CE1 au CE2, et du CE2 au CM1 (effet tendanciel : $F(8, 162)= 2,81$, à $p=.063$), avec un effet du niveau scolaire, les élèves déclarés

« bons » par les enseignants se distinguant positivement. Ceci n'est pas surprenant pour un test standardisé.

Mais au-delà, alors que nous ne trouvons pas de résultat principal concernant un impact de la pratique de discussion sur le développement des capacités de logique formelle, la constitution des questions et des réponses nous paraissait pour certains items étranges. Car si certaines réponses pouvaient être directement retenues comme valides ou rejetées, d'autres, de notre point de vue adulte semblaient négociables, selon le type d'inférences « plausibles » que l'on pouvait activer. Cette hypothèse, vérifiée sur deux échantillons d'adultes, s'est confirmée. Tous les items n'admettaient pas dans le cadre de notre échantillon de sujets (cette fois adultes), le même degré de fiabilité de réponse en terme d'écart au juste ou au vrai. Trois items sur les dix constituant le test n'atteignaient pas le score attendu de 100% en terme de réponse logique attendue (voir Auriac, 2006b). Plus surprenant encore, ou plus intéressant, parmi les réponses à rejeter, donc « moins » logiques, les adultes pouvaient considérer de manière quasi alternative (seuil proche de 50% sauf sur l'un des item) que la réponse était strictement « impossible » (illogique) au lieu d'éventuellement « plausible ». C'est alors dans cet espace de raisonnement où un sujet adulte se positionne en faveur d'un illogisme quand son alter-égo envisage du plausible que l'on ne peut que prendre du recul face à ces tests de logique formelle. Que vérifient ces tests ?

4. La question du « plausible »

Plausible, flou, alternative ? On peut largement critiquer la manière dont nous interprétons ces derniers résultats. Lorsqu'on doit choisir entre deux possibilités -impossible vs plausible-, il y a statistiquement justement 50% de chance pour que le sujet face son choix au hasard et donc se positionne également sur l'une des deux possibilités autres que « logique ». Néanmoins justement cette question de la plausibilité ne peut qu'être mis en regard avec ce que certains nommeraient des « arguments fallacieux » soit reposant sur une absence de vérification de certaines prémisses, ou ce que d'autres mettraient dans la case « biais pragmatiques » en raison d'une absence d'inhibition de ces biais, qui avec entraînement peut s'estomper (Moutier, 2006, par exemple), d'autres encore mettraient sur le compte d'un usage de la logique naturelle. Nous nous rangeons dans cette dernière catégorie, dans la mesure où nous pensons que ce type de test oblige le sujet à construire des inférences à coordonner les différentes réponses au sein d'un modèle mental (fut-il même) qui ne place pas la logique formelle au centre du système, mais une forme de plus ou moins grande plausibilité pour décider de la véracité pour chacune des réponses suggérées, une par une. La manière même dont le test se dispose : une phrase en prémisse et trois réponses suggérées en suivant, oblige le sujet pour chaque réponse à faire la preuve, à chaque fois, de cette plausibilité. Au-delà de 50%, le sujet coche la réponse, en deçà il s'abstient. Seuls des sujets entraînés, et pour cause, à penser un système de logique prévalente pour les trois réponses en même temps, seraient capables de se détourner d'inférences passant par cette figure de la mesure d'une plausibilité. Or, cette mesure du plausible, comme c'est démontré de manières diverses par les linguistes, les logiciens ou les psychologues (voir Andler, plus haut) est toujours influencée par des biais d'atmosphères, des expériences vécues, des types d'images

plus ou moins prégnantes, voir la capacité à utiliser une imagerie mentale (Denis, 1990, par exemple).

Ainsi la bonne question est pour nous : est-ce que l'habitus de la discussion peut influencer sur ce type de test ? Ou ne faudrait-il pas d'autres type de tests pour mieux comprendre en quoi, éventuellement, l'habitus de la discussion transforme les compétences inférentielles des sujets ? Nous reprendrons cette question du test plus aval car c'est très certainement davantage la question de la création de tests de raisonnements adaptés à pouvoir rendre compte de progrès qu'augurerait la praxis de la discussion qui nous intéresse, puisque nous avons déjà vérifié l'absence d'éventuelles dérives morales qui pourraient être associées directement à la pratique. Disons qu'il conviendrait plutôt de dégager des éléments positifs, en plein plutôt qu'en creux, concernant la discussion et ses liens avec la transformation du régime de capacités à manipuler des inférences logiques et/ou pragmatiques et/ou d'un autre ordre. La recherche prendrait en ce sens un tour plus constructif, et moins défensif (cf. Auriac, 2006b).

Avant de traiter cette question du choix ou de la construction de tests adaptés à l'impact particularisé des discussions à visée philosophique, nous présenterons ce qui constitue l'un des aspects de deux projets, pour l'un terminé pour l'autre entamé, sur la question du lien entre discussion, comportements violents et qualité des représentations sociales.

C. Violence, émotion et cognition (Deux programmes 2001-2004 & 2005-2008, Une opération Piolat & Auriac, 2008-2010)

En quoi les émotions représentent-elles un domaine de recherche intéressant : est-ce un effet de mode ou un renouvellement fructueux des liens entre cognition et raisonnement ? On pourrait facilement croire à l'effet de mode. La montée des statistiques sur les violences sociales, sur la violence scolaire, prouve que la préoccupation politique occupe actuellement le devant de la scène scientifique. Mais, ne soyons pas oublieux. Quelques pages de Weiller (1988, notamment pp. 104-132) démontrent, s'il est besoin, que la déclinaison du lien entre « enfance en danger moral » et « délinquance » n'est pas nouvelle. Et, c'est même chez Vygotski (voir Clot, 2003) que l'on trouve une connexion forte et quasi directrice entre cognition et émotion, dès 1924. Auparavant, chez des auteurs comme James et Cooley, qui selon Pat peuvent être placés en contradiction l'un l'autre quant à leurs objectifs – personnalisation vs socialisation-, la question des émotions est liée pour chacun à celle de l'édification des valeurs. Pour James, auteur dont la visée est celle de l'étude de la personnalisation, il insiste « sur le rôle éminent des émotions dans la construction de soi et l'émergence de la valeur personnelle » (Pat, 1998). Pour Colley, tendu vers l'explication des mécanismes de reflet du social (miroir : *looking glass self*) sur la perception de soi, il « accorde aux aspects émotionnels (une place importante) dans cette appropriation » (Pat, 1998, p. 17). Que comprendre dans cette apparente connexion obligatoire entre mécanisme de valorisation individuelle, influence sociale, champ émotionnel et cognition ? L'étude des émotions se situe justement à cette croisée où l'individu ressent, d'une manière qui lui semble autonome, alors qu'il interprète en fait déjà ce sentiment avec les codes culturels de la société dans laquelle il vit.

1. Pédagogie et émotions

La relation entre émotion et pédagogie peut se révéler une aventure à risque. Les récentes répercussions médiatiques des travaux d'Houdé (Houdé, 2006) montrent que la connexion entre la pédagogie et l'étude des mécanismes cérébraux impliqués fonderait un peu trop vite l'idée d'une « neuropédagogie », ce qui se condense dans la formule qu'emploie Houdé lorsqu'il écrit : « ce phénomène de prise de conscience des erreurs, dont on a ainsi découvert la trace cérébrale et émotionnelle, est au centre de toute la psychologie du développement, du bébé à l'adulte ». Depuis l'ouvrage phare de Damasio (1994), qui de notre point de vue marque historiquement un renouvellement dans l'engouement de la psychologie pour l'étude particulière du domaine des émotions, le lien quasi direct entre des travaux en psychologie et le domaine de la pédagogie pose problème, si on ne prend pas la précaution de situer les recherches en regard des théories initiales physiologistes, qui ont orienté les investigations des psychologues (James, 1884, Lange, 1885, Canon, 1927, voir Christophe, 1998 pour une revue). La connexion trop directe et simpliste entre la localisation de zones cérébrales et la gestion des émotions, nous semble constituer une entrave de poids pour comprendre les mécanismes de liaison fonctionnelle entre cognition et émotions.

Pour notre part, nous n'abordons pas le champ spécifique de l'étude des émotions d'une manière directe dans nos investigations. Toutefois, nous nous positionnons dans le champ des modélisations historiquement successives et pour certaines simultanées (Christophe, 1998) du côté d'une conception socialisante du phénomène émotionnel dans la lignée des travaux d'Averill (Averill, 1980, cité par Christophe, 1998). L'émotion serait, pour nous, un phénomène social (Demouchel, 1995), et même interpersonnel (Rimé, 1996), qui n'est pas de l'ordre de la sphère privée de l'individu (cf. Vygotski, 1932), ce pourquoi nous croyons peu à une éducation à la reconnaissance faciale des émotions. En revanche, nous situons l'émotion comme l'une des composantes humaines fabriquée par la situation d'interaction, champ largement exploré par Cosnier (1994) dans le domaine de la communication, dans son double aspect langagier, mais aussi corporel –étude de l'empathie-. Quant à la partition que proposent Pons et collaborateurs dans leur interprétation de la littérature sur le sujet (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2005) entre origine affective ou intellectuelle du trouble émotionnel, nous nous rangeons du côté des modèles cognitifs. Ceci suppose de placer « la qualité des expériences intellectuelles de l'enfant et de son entourage familial (...) comme caractéristique de l'incidence première sur la compréhension des émotions ». Ceci nous place à nouveau dans le champ tracé par Vygotski qui envisage des liens fonctionnels forts entre cognition et émotion.

Or, c'est historiquement pour nous la question d'un traitement préventif pour désamorcer les situations de violence qui est à l'origine du choix d'étude des émotions (Auriac, 2005b, Auriac & Daniel, 2006). Car comme le dit Ricœur : « Entrer dans le discours, c'est sortir de la violence. Certes, mais faut-il encore vouloir entrer dans le discours. Tout est déjà gagné quand on a choisi le discours, l'argumentation, la discussion plutôt que la violence. Qu'est-ce qui nous fait entrer dans le discours plutôt que demeurer dans la violence ? » (Ricœur, 1998, p.313). Tout le monde le sait... la discussion est un moyen de différer ou d'engager un traitement plus « raisonné » des conflits. Nous signalerons toutefois que dans cette perspective, on néglige tout un espace de recherche qui consiste à étudier l'augmentation

des injures, de la violence verbale, qui selon certaines études seraient à mettre en lien avec un effet de genre –les filles développant plus rapidement des capacités de défenses verbales que les garçons¹⁹- argument que l'on trouve peu développé dans les études portant sur la violence à l'école (Blaya, Debarbieux & Rubi, 2003, pour une revue). Le rôle du langage n'est donc pas à négliger dans les phénomènes soit accompagnant soit endiguant la violence. De même certains auteurs ne partagent pas nécessairement cette option et considère la violence comme un phénomène normatif qui devrait être étudié en tant que phénomène impliquant la reconnaissance d'un mal intrinsèque au sujet humain (Pain, 2001) : la violence serait une réponse humaine, une réponse adaptative et non nécessairement une dérive (voir Pain, 2002, 2006). Pourtant, quant à l'idée que « nos » sociétés seraient de plus en plus violentes... on ne peut, à l'heure actuelle véritablement décider si cela ressort de faits ou d'effets provoqués par la sur-médiatisation des affaires en tous genres. N'oublions pas qu'informer sur le suicide conduit à augmenter le taux de suicides, et même le taux d'accidents mortels (Philipps, 1979, 1980, In Leyens & Yzerbyt, 1997, pp.161-163). Le comportement agressif, facteur de rejet social, peut d'ailleurs être expliqué comme l'épiphénomène d'une forme de distorsions cognitives à l'égard des expériences sociales vécues par les individus (Dodge & Feldman, 1995 cités par Paradis & Vitaro, 1999, p.374). On ne peut nier après les travaux de Rhodes et Bailey (1983), ceux de Berbowitz et col. (1986) le rapport probable entre niveau moral et agressivité (voir Fontaine & Jacques, 1999). Quoiqu'il en soit, ancrés dans des modélisations socioconstructivistes, nous nous sommes intéressés au bénéfice des dispositifs de discussion à visée philosophique en lien avec la prévention primaire de la violence.

2. Prévention primaire de la violence

Le lien entre gestion des émotions et comportements violents n'est pas, dans la littérature actuelle, nécessairement entrevue de manière consensuelle (Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel, Schleifer, 2005). Cependant, tous les auteurs s'accordent pour relier ces deux phénomènes. La prévention primaire de la violence implique alors d'intervenir sur un public dit « sain » en visant à anticiper les actes de violence. C'est dans ce cadre que nous avons choisis de nous intéresser aux représentations sociales des jeunes élèves concernant les émotions, en collaboration avec Daniel. Il semble que le niveau de compréhension des émotions, acquis chez l'adolescent, peut être mis en rapport avec des origines intellectuelles (Pons, Doudin, Harris, de Rosnay, 2005). Ce serait le fait d'être confronté à des difficultés scolaires (composante intellectuelle) et non le fait d'avoir subi des abus (composante affective) qui prédisposeraient à une moindre compréhension des émotions. Ainsi, intervenir en terme de prévention des actes violents, repose sur l'amélioration de la compréhension des émotions, en activant la composante intellectuelle. Généralement activée par l'intermédiaire de l'instruction, qui accroît le niveau de connaissances des élèves, la composante intellectuelle recouvre néanmoins d'autres aspects conjugués. Chez l'adolescent, ce qui recouvre la dimension intellectuelle c'est « le fait d'avoir ou non des difficultés scolaires, le niveau langagier, le QI, la qualité des discours sur les émotions » (Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2005). Est-ce que le développement harmonieux de la composante intellectuelle

¹⁹ Cf. Interventions d'un chercheur anglosaxon –Australie- au colloque (2004): Tackling Violence : Models and Solutions. International Conference on violence. Russia: Université de Moscow.

améliore le niveau de compréhension émotionnelle, même chez de jeunes élèves ? Car c'est exactement ce que combat Ferry lorsqu'ils expliquent : « Les adolescents sont souvent gentils, ils ne sont pas racistes, ils ont l'intuition de ce qui est injuste, ils ont une certaine bonté naturelle, ils ne sont pas répressifs, mais si tout repose sur la sentimentalité et les affects, alors il suffit d'une mauvaise conjoncture pour que cette affectivité se porte au service des motions les plus négatives » (Ferry, 2005, p.159). Pour Ferry le risque que l'on encourt à négliger « les bases grammaticales » et donc « rationnelles de la moralité », oblige l'adolescent à « y substituer simplement une base affective ». « L'intelligence critique repose sur des différences modales » (Ferry, 2005, p. 159). Il faut donc composer avec d'une part les prédispositions et d'autre part avec les compétences cognitives et langagières.

3. Relation entre compétences langagières et compréhension des émotions

Le développement de la capacité à comprendre les émotions (facteur de prévention de la violence) se conjugue donc avec l'exercice de la discussion qui offre la possibilité d'exercer l'aptitude à modaliser son propos. Les premiers travaux, tels que déjà exposés plus haut, nous ont permis de vérifier qu'à l'âge de 5 ans, les élèves augmentaient le seuil moyen en terme de représentations sociales de quatre émotions de base (Joie, tristesse, Colère et Peur), et ce de manière significative pour les émotions à valence négative (Tristesse-Colère), assortis de certains infléchissement –positifs comme négatifs- tenant à la culture, comme au niveau verbal de l'élève (voir plus haut). Ce qui nous intéresse maintenant c'est de pouvoir dépasser le seuil de la corrélation pour investir un niveau d'explication de ce phénomène. Une opération en collaboration avec Piolat projetée dans la deuxième vague du G.D.R. (production verbale écrite, dirigée par Alamargot, 2007-2010) sera l'occasion d'approfondir la connaissance que les jeunes élèves ont du vocabulaire émotionnel. L'intégration d'un scénario d'extraction du lexique émotionnel (EMOTAIX, voir Bannour, 2005, Bannour & Piolat, 2006) au sein de la version du logiciel Tropes (en cours) sera l'objet d'investigation sur nos protocoles de discussion (Piolat & Auriac, 2008). On établira pour exemple une liste des termes du lexique émotionnel maîtrisés par les jeunes élèves comparativement à celle provenant d'enfants plus âgés dans des situations comparables. On approfondira aussi le concept d'émotions sociales repérables par la version d'EMOTAIX présentement en cours d'élaboration à l'Université d'Aix-en-Provence. Concernant le partenariat amorcé avec l'équipe québécoise (Daniel & al., programme 2005-2008), nous étendrons la vérification de nos précédentes hypothèses sur plusieurs champs : l'aptitude à verbaliser, le niveau socioculturel de l'élève, le type d'émotion –négative vs positive-, l'emploi d'atténuateurs lors des discussions en classe, les compétences à coopérer à l'occasion d'un dilemme –le dilemme du chevalier-, la structuration des représentations sociales concernant la violence (programme en cours, CRSH, Daniel & . al., 2005-2008).

4. Le test du T.E.C. -Harris & Pons-

Le test du T.E.C. repose sur la reconnaissance d'émotions simples sur la base de la mise en situation d'un personnage -s'il reçoit un cadeau, comment se sent Pierre ? Si elle attend le bus comment se sent Emilie ?-, et sur la reconnaissance d'émotions mixtes : Pierre a reçu un vélo pour son anniversaire, mais voilà il ne sait pas encore faire du vélo ? Est-ce qu'il se sent heureux ? ou heureux et effrayé à la fois ? Certaines mises en situation testent aussi la

reconnaissance de la fausse croyance –cas d'un loup caché derrière un buisson qui ne peut donc être perçu par le personnage qui doit donc rester « heureux » et non « effrayé » (voir Harris & Pons, 2003, pour plus de détail).

L'administration du test du T.E.C. auprès de l'échantillon composé de 114 élèves (53 élèves dans les groupes contrôles et 61 dans les groupes expérimentaux) provenant des classes françaises, québécoises, belges admettent des résultats (en cours de traitement) encourageants. Au pré-test, le niveau général de compréhension des émotions est le même dans les groupes contrôles et expérimentaux : dans ce type de recherche, c'est toujours un pari d'appariement de niveau. Or, au post-test, les élèves du groupe expérimental ont un niveau général de compréhension des émotions supérieur à celui des élèves des groupes contrôles. Mais l'effet du groupe (contrôle vs expérimental) ne ressort pas de manière significative en effet principal (Anova et contrastes conduits par Pons, en cours, non publié : âge, sexe, groupe (expérimental vs contrôle) et phase (pré-test vs post-test). Seule l'élévation du niveau entre le pré- et le post-test admet significativement un progrès chez tous les élèves ($p < .05$, Pons, en cours). On retrouve ainsi des tendances identiques à celles que l'on fait apparaître dans nos propres recherches sur le développement moral en maternelle. La pratique de discussion semble accélérer le développement normal, mais on ne parvient pas à faire ressortir ces éléments d'accélération au plan de l'acquisition.

Bien que la rigueur méthodologique (Anova) interdise d'effectuer des t-tests lorsque les effets principaux ne sont pas significatifs, Pons a pratiqué ces t-tests qui indiquent que pour chaque groupe, contrôle et expérimental, le niveau général de compréhension des émotions augmente significativement ($p < .05$, Pons en cours). Comme l'augmentation est plus importante dans le groupe expérimental, il convient de pouvoir relier cette augmentation supplétive au facteur : pratique de discussion qui complète les facteurs dus respectivement à la répétition de la tâche et au développement. Toutefois, nous sommes toujours situés dans cette même impasse où l'on ne peut faire entrer le facteur discussion comme étant la cause principale responsable de la transformation cognitive. Ceci indique que le test est bien adapté aux âges considérés dans l'échantillon, mais que les deux épreuves testées : reconnaissance d'émotions simples et mixtes parmi quatre cibles, et mesure du rôle de la croyance sur l'attribution d'émotions à un personnage (historiette impliquant un animal que l'on cache au moyen d'un filtre opaque pour reproduire les situations classiques où l'expérimentateur fait entrer et sortir un sujet) ne permettent pas de détecter ce qui relève de la dimension verbale, telle qu'exercée dans les situations scolaire de pratique de discussion à visée philosophique. Il faudra en ce sens affiner soit le mode de test, soit les analyses statistiques pour mettre en évidence ce qui fait que les élèves progressent davantage ou plutôt différemment dans les groupes expérimentaux. On relèvera que certains enfants de 5 ans accèdent pour certains ponctuellement à ce qui relève du troisième stade de développement chez Harris & Pons (2003) soit à l'âge canonique des 9 ans : « reconnaître l'existence d'émotions mixtes » en saisissant « qu'il est possible de réguler son ressenti émotionnel au moyen de stratégies psychologiques (par exemple, penser à autre chose pour ne plus être triste) », ce qui indiquerait que les élèves, bien que progressant développementalement selon trois phases hiérarchisées, ne passent pas moins par des décalages horizontaux qu'il conviendrait de dépister et d'expliquer.

Concernant les analyses statistiques, il nous semble que le rapport que l'on peut faire entre les progrès des élèves sur les autres domaines testés (aptitude à coopérer dans une situation de dilemme moral, définition de huit émotions, capacité à verbaliser dans le cadre de cet exercice de définition, compétences à utiliser les modaux lors des discussions en classe) serait peut-être une voie pour définir même seulement sur certains cas d'élèves le seuil de corrélation positive qui expliquerait l'avance prise dans ce domaine. Peut-être aussi retrouvera-t-on que lorsque les élèves arrivent à définir les émotions à valence négative (tristesse, colère, dégoût), soit accèdent à un degré de compréhension socialisante des émotions, il leur est alors plus facile d'amorcer des progrès significatifs au plan de l'attribution de croyance. Nous terminerons par l'exposé des liens à concevoir entre raisonnements causaux et édification d'une raisonnabilité, au sens de M. Lipman, avant de présenter nos pistes et notre position quant aux meilleurs tests à créer ou utiliser pour étudier l'impact comme les de la discussion à visée philosophique.

5. La rationalité de la raisonnabilité

Weber pose qu'il existe une double rationalité : instrumentale vs rationnelle (Mesure, 1998). Lipman quant à lui dépeint au moins trois types de jugement présents chez le jeune enfant: 1) différentiel, 2) de causalité et 3) éthique. Il prend l'exemple d'un chien poursuivant un chat. On peut pour évaluer cette situation dire : 1) le chat est différent du chien (jugement de différence), 2) le chat court parce que le chien court (ou vice versa) (jugement de causalité), 3) les chiens sont les ennemis des chats (jugement éthique). Or chaque jugement « exprime à son tour une variété plus grande de distinctions ». Pour Lipman, veut par là hiérarchiser les types de jugements, mais seulement en les illustrant par quelques cas simples, avant d'illustrer par une roue des jugements la possibilité comme l'impossibilité de les tous nommer (ce qui rejoint le champ des valeurs que nous abordions plus haut), en montrer l'interpénétration. Il veut insister en fait sur le fait qu'on voit bien que la rationalité correspond aux deux jugements de différence et de causalité, quand la raisonnabilité correspond au jugement éthique. C'est pour cela d'ailleurs que Lipman propose des activités de logique complémentaire, ce à quoi nous ne souscrivons pas. En fait le jugement le plus difficile à mettre en place, celui qui indique, du dehors si un système moral, fut-ce t-il embryonnaire chez l'enfant est en place, est le jugement éthique. Or ce mode de jugement a tout intérêt à utiliser les autres modalités, plus rationnelles de jugement : la différence et la causalité. Nul doute que le langage, lorsqu'il fait appel à l'exemple du particulier mêle justement dans l'ordre de la logique naturelle l'aspect rationnel et raisonnable : *je ne fais pas de caprice car cela fâche ma maman*. La locution « parce que » est à la fois un connecteur logique et éthique (voir notre chapitre n°4 sur cet aspect). Si bien que la raisonnabilité ne peut que s'inscrire dans une visée de rationalité de type instrumentale, soit reliée au concept d'action, ou d'agir. Comment mettre à jour des tests ou utiliser de manière coordonnée des tests standardisés, ou concevoir des épreuves révélatrices et reproductibles pour étudier l'évolution de la raisonnabilité sans les confondre avec des tests de logique formelle ? Nous présenterons les soubassement à des recherches sous l'angle unifié de la question de la construction de tests ou d'épreuves. Ces perspectives sont davantage à l'état de projet que d'opérations en cours (cf. projet soumis récemment, Daniel & al., 2007).

V. PERSPECTIVES DE RECHERCHES : LA QUESTION DES TESTS DE RAISONNEMENT

Chercher à étudier les liens entre raisonner argumenter et discuter, revient à vouloir trier au moins quelques facteurs qui puissent être prédictibles d'un développement plus harmonieux, ou certaines dimensions qui pourraient révéler qu'une acquisition est en marche. Le problème, pour extraire ces facteurs prédictifs repose en partie sur l'utilisation et/ou la création de tests révélateurs.

On l'aura vu la perspective de dégager à partir du dispositif mis en place des éléments qui puisse indiquer une forme d'internalisation des valeurs ou de capacité à raisonner de manière pragmatique ne peut reposer sur des tests déjà en place. C'est ce souci d'adapter des tests ou de créer des épreuves ad hoc nous semble ouvrir une perspective de recherche appliquée très intéressante pour le champ éducatif.

Mais avant de traiter directement de la question des tests, envisageons la manière dont nous concevons cette question au sein de la communauté des enseignants et chercheurs intéressés à la question.

A. Distinguer les discussions de manières approfondie au sein de l'institution scolaire

Les animateurs de discussion à visée philosophique, souvent enseignants à l'école primaire et titulaires des classes dans lesquelles ils proposent cette innovation, ont montré à plusieurs reprises qu'il y avait lieu de distinguer, au plan pratique, les conseils d'enfants, le conseil coopératif hérité du mouvement Freinet et les discussions à visée philosophique (Go, 2002, Connac, 2002, Brenifier, 2003). Connac, enseignant du premier degré propose une distinction au plan pratique entre le « conseil coopératif » de « la discussion philosophique », dans la mesure où il met en place ces deux espaces d'oraux dans sa classe (Connac, 2002). Pour Yasmina, élève de 8 ans, la discussion à visée philosophique, « c'est presque comme un conseil mais au conseil on critique » et « c'est un conseil où on discute » (Connac, 2002, p.51). Pour l'enseignant, qui propose une analyse « le conseil de coopérative est souvent considéré comme étant « la clef de voûte du système puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun » (en référence à Oury & Vasquez, 1966, cité in Connac, 2002, p. 55). « Avançons l'idée qu'avec l'appui de la philosophie, de son essence et de son histoire, les discussions philosophiques deviennent « les fondations de cette voûte ». (Connac, 200, p. 55). Et d'ajouter « ce que le visiteur non averti ne voit pas, c'est ce qu'il n'entend point. La principale différence entre un conseil et une discussion philosophique n'est pas de l'ordre du fonctionnement » (Connac, 2002, p.56). Est-ce si certain ?

1. L'absence de fondement moral de la discussion philosophique

Nous nous appesantissons sur cette différence, car la manière dont on conçoit cette distinction, au plan théorique cette fois, soit dans le cadre de notre éclairage pragmatique qui est sans aucun doute loin d'épuiser l'exercice de la distinction, repose en fait la question des

« fondements » de l'activité d'interaction (voir Sbisa, 1990, plus haut), soit aussi celle de la discussion à visée philosophique. Dans un article récent Tillema & Orland-Barak (2006) étudient la manière dont des adultes se positionnent au sein de groupes de discussion professionnelle, au regard de leur système de croyances concernant le bénéfice possible à tirer d'une collaboration professionnelle. Or la discussion n'est pas investie de la même manière selon les convictions des enseignants. Si leur modèle repose 1) sur celui du praticien réflexif (Shön) –système de connaissances personnelles de type autoréflexives-, 2) se base sur l'existence de connaissances de type enactive soit générés dans/grâce à l'expérience située (Lave & Wenger, 1991), et 3) s'étaye sur une modélisation de type constructiviste où les connaissances seraient culturellement générés et partagés grâce à des mises en situation qui font fonctionner une culture commune –cognition distribuée- (Bereiter, 2002), les enseignants ne se représentent pas de la même manière le bénéfice qu'ils peuvent tirer d'une interaction avec leurs pairs. En somme les croyances (ou prédispositions) personnelles –fondement- sont des médiateurs puissants pour investir de manière différentielle l'espace d'interaction. Alors est-ce que l'interaction se base (ou non) sur des fondements ?

Concernant l'élève, nous avancerons qu'il est nécessaire de distinguer clairement ce qui se passe dans une interaction au sein d'un conseil coopératif, de ce qui se passe dans une interaction au sein d'une discussion à visée philosophique. Le conseil coopératif est moralement ancré, et prédispose à découvrir à travers le mode de fonctionnement autour du thème proposé comme de la régulation des paroles, que l'issue des échanges coopératifs se situent en conformité avec le fondement des institutions démocratiques telles qu'elles peuvent s'illustrer dans d'autres espaces : débat parlementaire comme conseil de discipline au collège, par exemple. Le conseil est ainsi un révélateur car il est « un lieu de construction de la loi, de l'élaboration des responsabilités, de l'appropriations des rapports sociaux dans la recherche désirée du bien commun » (Go, 2002, p.37). En ce sens justement le conseil est orienté moralement vers ce « bien » commun : s'y définissent implicitement (médiat de la régulation des échanges) des rapports sociaux qui ne sont pas ceux du psychologue social, mais ceux du politique. On devrait pouvoir vérifier cet état de chose grâce à une simple analyse de contenu. C'est en ce sens que nous rejoignons la distinction pratique qu'opère Go : « il y a entre le débat coopératif et l'entretien philosophique la même différence de nature que l'on trouve entre la politique et la philosophie politique, entre la science et l'épistémologie, entre l'art et l'esthétique ». Aussi, bien que tendu vers la démocratie comme règle de fonctionnement, le débat coopératif n'en dégage pas moins un modèle qui stipule « la formation d'une conscience civique dont l'objectif est l'obéissance à l'ordre établi » (Loeffel, 1997, in Pagoni, 1999, p. 102). Loeffel pose comme un *impensé* cette contradiction qu'il y a dans l'éducation civique entre l'objectif et les pratiques.

Que se passe t-il par distinction au sein des discussions à visée philosophique, d'un point de vue moral ? Rien ! Justement rien ! Et paradoxalement tout, effectivement tout ce qui contraint l'individu à construire pratiquement son rapport à l'autre soit instituer pour son propre compte (dimension intrapsychique) la raison de l'intersubjectivité. La discussion à visée philosophique n'est pas alors en apesanteur de toute moralité (c'est le principe social qui la fonde) : mais elle ne se propose d'instituer rien d'autre qu'une modélisation de construction de la relation intersubjective, sans fondement autre que celle de l'échange. Ce que Sbisa, de

notre point de vue, saisit remarquablement quand elle dit à propos de l'acte de compréhension en interaction : « la compréhension apparaît comme un procès de construction de la subjectivité (de l'autre) et en même temps de définition de sa propre subjectivité par rapport à l'autre, soit de la relation intersubjective dans son ensemble. C'est ce procès là qui, réunissant les aspects cognitifs et les aspects pratiques du langage, réalise le langage comme action » (...) « la compréhension dépend d'hypothèses à propos de la subjectivité du locuteur, mais il n'y a pas de règles pour sélectionner ces hypothèses, pour décider quelle hypothèse doit être considérée comme valable, et en quelle situation » (Sbisa, 1990, p. 80) C'est cette simultanéité du résultat englobant la compréhension de l'autre et de moi-même qui définit le principe de la discussion à visée philosophique, bien plus qu'une régulation orientée des rapports humains. C'est aussi l'absence de règles qui justement conditionne l'échange à visée philosophique. On ne recherche pour exemple aucune affiliation, rapprochement avec le « règlement intérieur » de l'école, qui serait là une visée de conseil coopératif. Car le résultat de l'inférence n'est pas décidé par avance. Il n'y a point de validité. Point de validation possible. La discussion pourrait même, si l'on omet de réguler les comportements de débordements affectifs qui se produisent nécessairement en cas de contradiction trop frontale, « tourner mal » ! L'exercice de la relation intersubjective passe justement par cet effort non seulement intellectuel mais aussi comportemental, affectif, physique, émotionnel de rester associé à la communauté tout en sachant être déviant. C'est au final encore plus contraignant, car c'est la meilleure façon d'éviter de mettre l'élève à la porte ou dans le couloir, à l'école. La contrainte sociale est poussée à son maximum. On est sommé de rester en communauté. L'isolement, l'isolation ne sont plus possibles.

A travers cette comparaison entre débat coopératif et discussion à visée philosophique, nous voudrions illustrer le fait que l'étude des conditions de production de la parole, et des conditions de construction d'une identité discursive (Agnoletti, 1990) ou celle de sujet parlant (Bromberg, Georget & Masse, 2003) doit être effectuée dans le contexte effectif des oraux scolaires. Comme en témoigne le tableau suivant, les approches pédagogiques existent grâce à leur différence.

TABLEAU COMPARATIF DE CINQ APPROCHES PEDAGOGIQUES POUR PHILOSOPHER AVEC DES ENFANTS
 Extrait de Connac, S., (2001). La Discussion philosophique comme institution de la pédagogie institutionnelle, D.E.A., Université de Montpellier 3.

	METHODE LIPMAN	PREALABLES A LA PENSEE	ATELIERS DE PHILOSOPHIE	DISPOSITIF COOPERATIF	METHODE DE L'INTERVENANT
Auteurs	M. Lipman	J. Lévine – D. Sénore – A. Pautard	A. Lalanne – O. Brenifier	A. Delsol	J.F. Chazerans – M. Sautet
Fréquence	1 heure, 2 fois par semaine	10 min puis 10 à 20 min par semaine	1 heure par semaine	¼ d'heure par semaine	¼ d'heure par semaine
Critères de philosophicité	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'un questionnement philosophique - Discussion autour d'une question commune - émergence d'un 	<ul style="list-style-type: none"> - expérience du cogito - appartenance à une pensée groupale large et universelle - étapes conditionnant la 	<ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir : savoir ce que l'on pense, savoir d'où on tient ce que l'on pense, jusqu'où ce savoir vaut comme savoir - Faire usage de la raison par référence 	<ul style="list-style-type: none"> Articulation dans le discours des exigences intellectuelles du philosophe : - problématiser - argumenter 	<ul style="list-style-type: none"> Présence d'un philosophe qui présente un modèle à pensées dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences

	dialogue critique	formation rigoureuse du concept - débat d'idées avec prise en compte des ambiguïtés, des incompatibilités, du lien entre le même et le contraire.	aux exigences du philosopher	- conceptualiser	intellectuelles à susciter est possible par imitation / distanciation.
Intentions éducatives	Penser par soi-même				
	Emergence d'une pensée multimodale qui articule les pensées logiques (critique), créative, responsable et métacognitive.	- Faire l'expérience d'une vie pensante. - Se découvrir membre de la communauté humaine par la pensée - Réfléchir sur les grands problèmes de la vie	- Exprimer une pensée qui est sienne et identifier les sources des représentations - Questionner la validité de ces sources - Valider son discours à un dialogue avec les autres.	- Permettre aux enfants d'exercer leur pensée réflexive (geste mental) avec le soutien d'un groupe de pairs. - Permettre aux enfants d'occuper des fonctions d'animation de la discussion	- Aider à philosopher ensemble en faisant débattre le groupe. - Permettre de compléter une discussion entre pairs par la rencontre avec un philosophe.
Place de l'adulte	Intervention sur la forme des idées et pas sur leur contenu. 1- gère la lecture collective 2- collecte et traite les questions 3- anime la discussion et veille à ce que les enfants parviennent à un <u>dialogue critique</u>	1er temps : énonce la question, gère l'enregistrement, est silencieux mais reste garant du fonctionnement 2ème temps : accompagne les réactions du groupe, suscite un regard méta sur la discussion	Fonction d'animation et de guidage, d'accompagnement bien précis : établir des liaisons conceptuelles, reformuler, relier les idées énoncées aux enjeux du thème abordé, synthétiser les arguments.	Concepteur et garant du dispositif démocratique Animateur « philosophique » des échanges En mesure de faire évoluer le dispositif en fonction de l'évolution du groupe.	Il est celui qui libère. Il permet à l'élève de se détourner de ses anciennes opinions et d'adopter une attitude rationnelle. Il est « ignorant » au sens où il n'est pas un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. Ferment catalytique
Formation de l'adulte	A la méthode et au matériel construit	A la méthode et à l'analyse de pratiques professionnelles	- Formation philosophique permettant d'établir les principales distinctions conceptuelles et jeu - Préparation des séances.	Formation à la gestion coopérative d'une discussion par des enfants et maîtrise didactique des exigences intellectuelles du philosopher	L'adulte n'est pas perçu comme un professeur mais comme une sorte de pair à qui ils peuvent s'adresser. Le rôle de l'animateur est de programmer son autodisparition.
Présence d'un dispositif	Oui pour permettre à la communauté de recherche d'exister.	Non sauf une disposition en cercle	Oui par l'intervention de l'adulte.	Oui, central	Oui pour la circulation de la parole
Fondements	Dewey - Piaget	Freud – Rogers - Lévine - Descartes	Socrate – Platon – Aristote – Descartes – Hegel – Kant – ...	Freinet - Oury - Tozzi	Socrate – Platon – Aristote – Descartes – Hegel – Kant – ...
Mots clés	Expérience - construction	Affirmation de soi – conscientisation - expression	Exigences intellectuelles - dialectique	Coopération - démocratie - responsabilisation	Rencontre – autorégulation – attitude philosophique

Opposer ces différents styles serait stérile, la pédagogie ayant nécessité à se constituer dans des essayages qui conviennent au rythme d'une quasi incessante adaptation aux nouveaux programmes. Mais les distinguer est nécessaire. Les étudier en faisant ressortir ce qui fait la spécificité de chacun des oraux nous paraît être une voie importante de clarification des genres oraux qui actuellement composent le paysage des interactions scolaires. Cela suppose d'édifier des épreuves clefs (étude des impacts sur la dimension morale par exemple) et de retenir des indicateurs particuliers (mise à jour des modalités de raisonnement à l'occasion des discussions).

2. L'obligation de distinguer les différents espaces de débats au sein de l'institution scolaire

Comment procéder ? Lamarre (2005) interroge récemment la question des « débats dans le champ des valeurs à l'école primaire » dans cette période de transformations des textes officielles où le terme de « débat (« débat réglé », « débat argumenté ») absent des programmes de 1985 et de 1995, fait une entrée massive et significative dans les nouveaux programmes (en particulier ceux du cycle 3) et quasiment dans toutes les disciplines : éducation civique, français, et littérature, mathématiques, sciences, histoire » (Lamarre, 2005). On ne peut effectivement penser actuellement le renouvellement, la transformation des programmes, et à l'heure où nous écrivons les recommandations établies maintenant au plan européen dans ce qui constitue un socle des compétences, avec la perspective de la professionnalisation des enseignants. Comment les enseignants peuvent-ils se situer, comparer leurs pratiques anciennes, essayer de nouveaux dispositifs, sans qu'on leur donne des repères intelligibles sur les occasions où l'enfant exerce sa parole en classe ? Sans doute que l'un des freins majeurs à l'évolution des pratiques enseignantes tient à ce que les enseignants ne peuvent adhérer facilement à des thèses seulement présentées au plan théorique. Si Wells évoquant les liens entre la participation individuelle et l'engagement à construire ses connaissances en communauté de recherche constate qu'« Unfortunately, many educators do not understand these fundamental relationships and so their instruction is not conceptualized and planned in ways that are optimal for student's development » (Wells, 2004, p.27, nous soulignons), c'est selon nous que la théorie, fut-elle sociale et bien présentée, ne peut permettre à des adultes responsables de l'éducation de s'engager comme à l'aveugle. Et, nous avons déjà insisté sur l'impasse possible que représente la notion de débat, telle qu'elle se décline actuellement dans les instructions de l'école primaire. Nous voudrions alors insister davantage sur la nécessité de produire des résultats, concernant les espaces d'oraux réellement mis en place à l'école aujourd'hui. Peut-on mettre à jour ce qui ressort directement du processus de mise en discussion, de ce qui ressort de l'habillage dialogal ? Peut-on vérifier si l'exercice de la discussion à visée philosophique engendre chez tous les élèves suffisamment d'estime de soi, de fonction de responsabilisation pour transférer dans les autres moments d'interaction scolaire. Peut-on vérifier si dans les pratiques innovantes certaines dérives de type élitiste ne viennent pas déjà miner le terrain ? Cela suppose de s'interroger 1) sur le type d'indicateurs langagiers à privilégier pour conduire ces études comparatives, 2) sur la manière de connecter des effets au plan de l'apprentissage (moral, cognitif, pragmatique) chez les élèves, 3) d'étudier comparativement les modes de cohérence discursive privilégiée par les enseignants animateurs de discussion au sein des autres interactions langagières dans leur classe (chapitre n°4). Le programme est immense. Nous proposons dans notre dernier chapitre de revenir sur ces aspects en problématisant la question des indicateurs langagiers, pour faire le pont entre une perspective psycholinguistique et une perspective sociale. Pour l'heure, nous allons présenter ce qui constituent nos principales idées pour progresser dans l'étude psychosociale de l'impact de la discussion à visée philosophique sur l'édification d'une raisonabilité.

B. Que tester ?

Que tester ? Pourquoi tester ? Le test, correspond, dans le domaine de la psychologie à un souci premier de standardisation, soit de normalisation. Un test en ce sens est d'abord un outil qui sert la psychologie développementale (Tourette, 1994). A-t-on intérêt à utiliser des tests déjà standardisés dans la mesure où justement l'arrivée de tests pragmatiques ne fait que s'amorcer (cf. Novek & Politzer, 2002, Bernicot, Laval, Bareau, Lacroix, 2005) ? Comment nous situons nous dans ce domaine ?

L'objet de recherche choisi, la discussion à visée philosophique, comme activité située dans l'institution scolaire française pose au moins deux types de problèmes. Le premier peut être mis en lien avec la nécessité de dégager des épreuves contrôlées qui permettraient aux enseignants de mieux situer les progrès des élèves en terme d'acquisition et non seulement en terme de développement. Nous sommes là dans une perspective de création d'épreuves, plus fines, qui permettent de situer sur la dimension d'une seule année scolaire, des indices de transformations chez les élèves testés (cf. notre chapitre n°2). Le second provient du fait que l'institution n'est sans doute pas prête pourrions nous dire ou pas suffisamment en phase avec l'idée que l'exercice de la discussion à visée philosophique est un moyen de développement cognitif. Les tensions institutionnelles sous jacentes à l'installation –et donc l'institutionnalisation des pratiques de discussion à visée philosophique à l'école (Guilinger-Espécier, 2006) montrent que l'école, en tant qu'institution préfère privilégier systématiquement la prédication des règles (on peut discuter du règlement intérieur du collège) l'organisation d'espaces d'où se dégagerait un processus d'internalisation des valeurs (la discussion comme objet mais aussi comme fin en soi). Nous sommes donc là forcer de trouver des indices assez élaborés (tel que celui de la clairvoyance normative, Py & Somat, 1991, in Dubois, 2005, par exemple, voir plus bas) pour tenter de concilier un univers scolaire emprunt de valeurs individualistes –cf. notre société– avec une activité qui manifestement se déclare, par son mode d'organisation et par son aspect peu évaluable, comme *trop* sociale. Il y a trop d'opinions, trop de sens commun dans ces discussions : on aimerait les chasser assez vite de l'école. C'est bien pour cela qu'une des perspectives de recherche importante se situe du côté de la création de tests révélateurs. Démontrer permettra de progresser croyons nous. Nous évoquerons donc quelques tests qui peuvent inspirer ces recherches.

1. Un exemple de test de raisonnement épistémologique

Des études récentes, avec des soubassements que nous ne connaissons pas encore dans le détail nous paraissent intéressantes. Nous les citerons pour sérier les critères qui seraient les plus importants pour utiliser et/ou créer des tests adéquats à rendre compte de ce qui se passe au plan de la structuration des croyances lorsque des élèves discutent avec une visée de type philosophique. Dans une récente étude, Mason & Scirica font référence au modèle de Kuhn (1999, 2000) qui définit trois niveaux dans le développement du raisonnement épistémologique. Le premier niveau, dit « absolutist » correspond à une vision unidirectionnelle : il n'y a qu'une façon de voir les choses. Le deuxième, dit « multiplist » correspond à envisager qu'aucun point de vue ne peut être meilleur qu'un autre. Le dernier, appelé « evaluativist », correspond à l'aménagement d'une représentation où un point de vue vaut plus qu'un autre dans le cadre d'une situation particulière. Le test de Kuhn, Cheney &

Weinstock (2000, cité par Mason, 2006) permet ainsi d'évaluer le niveau épistémologique de collégiens (4^{ème} collège dans l'étude de Mason), soit une capacité de type métacognitive, qui dépasse le stade de la cognition (savoir que), de la stratégie (savoir comment connaître), pour se présenter sous la forme de connaissance sur la connaissance, en général (« How does one come to know ? ») ou personnelle (« What I know ok what I know ? »).

Ce type de test permet sans doute, sous réserve d'une adaptation possible au niveau des élèves de l'école primaire, d'accomplir un pas pour se séparer du facteur général d'intelligence. Il permet d'envisager au sein même d'une argumentation, la notion de progrès en terme d'aptitude au relativisme (cf. la visée piagétienne, qui convient à l'enfant comme à l'adulte). L'auteur indique même que les facteurs dispositionnels (flexibilité) plutôt que structurels (intelligence) seraient responsables de l'accès à une argumentation de qualité (Mason, 2006). Le projet de Daniel (Daniel & al., soumis, 2007) auquel nous sommes associés va dans ce sens. En référence aux travaux de Stanovich (1999), Mason indique que c'est la structuration épistémologique (vision d'absolu, de pluralité, ou capacité à mettre en évidence un choix contextualisé parmi les possibles) qui explique les différences de performance dans les épreuves de raisonnements chez les élèves (Stanovich & West, 1997, 1998, in Mason, 2006), comme dans la capacité à rédiger une conclusion après lecture d'un texte contradictoire (Mason & Boscolo, 2004, in Mason, 2006).

Moutier indique pour sa part que l'élève de 11-12 ans est susceptible d'être entraîné à inhiber des biais de raisonnement pour mettre en œuvre ses capacités logiques (Moutier, 1998) : ainsi comme dans le cas des adultes confrontés à la tâche de Wason, c'est davantage « un défaut de gestion exécutive » qui est en cause plus que « l'absence de schème logique ». Ces perspectives paraissent importantes et semblent renouveler d'une manière différente ce qui a pu échouer dans l'évaluation de dispositif de remédiation cognitive, autour des ateliers de raisonnement logique ou du programme d'enrichissement intellectuel (Talbot, 2005).

Comment alors progresser pour vérifier si la discussion, obligeant à des inférences à la fois pragmatiques (pensée créatrice) et logiques (logique inférentielle dans l'enchaînement des propos) contribue à transformer les capacités discursivo-logiques des élèves ? Comment éviter l'impasse des travaux qui ont porté sur l'évaluation des méthodes d'éducabilité cognitive ? On ne saurait passer sous silence l'importance du mécanisme central d'élaboration d'inférences chez l'être humain, mécanisme, qui, exercé à l'occasion des activités de discussion à visée philosophique, devrait pouvoir être mieux caractérisé. Peut-on montrer que la visée rationnelle spécifique aux discussions à visée philosophique accélère, transforme le mécanisme de production inférentielle ?

2. La question des inférences : peut-on tester les capacités inférentielles ?

On trouve dans la littérature des tests qui reposent sur la vérification de cette possibilité qu'à l'élève d'effectuer (ou non) des inférences. Cette capacité est un prédicteur assez élevé de la réussite scolaire. La compétence inférentielle étant fortement reliée à la compétence en lecture, c'est davantage les chercheurs de ce domaine -compréhension textuelle- qui actuellement investissent le domaine. Mais peut-on normaliser des tests en ce domaine ? Nous avons été surpris, à l'occasion d'une correction d'un test (Khomsî, Nanty, Parbeau-Guéno & Pasquet, 2006) administré dans une recherche (Sluzarczyk & Fayol, en cours) par le nombre

régulier d'erreurs commises par des élèves de CE2 confrontés au choix de réponse entre quatre vignettes à associer à une phrase clef. Associée à la correction, il nous est paru évident que ces élèves activaient des raisonnements, certes non attendus, mais justement totalement plausibles, et témoignant seulement d'une autre inférence possible, donc plausible. Bien que standardisé, ce test en soi, pose ce problème : qu'est-ce qu'une inférence ? Nous sommes en fait surpris par deux phénomènes : une partie des élèves de CE2 parvient à effectuer ce test étalonné pour des élèves de collège, et comme le notent les auteurs certains items n'augmentent pas (en qualité de réponses) d'une classe à l'autre de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Que teste-t-on alors ? Il ne s'agit pas pour nous de critiquer ce test, les auteurs justifiant d'ailleurs parfaitement son adaptation à l'analyse de cas d'élèves en grandes difficultés (SEGPA). Nous nous interrogeons sur ce qu'ont pu être les raisonnements des élèves lorsqu'ils répondent à ce test. Peut-on décider parmi quatre vignettes qu'une inférence est plus juste, plus judicieuse qu'une autre ? Probablement pas. A l'instar de ce que relève fort bien Bastien, quand il étudie les modalités de réponses d'élèves lors de pré-tests ayant servi à mettre au point les évaluations nationales de CE2, parfois les élèves activent des raisonnements bien plus compliqués qu'on ne le croit (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2004, Bastien, 2006).

On a en fait remarqué que le test de Khomsi *et al.* fonde parfois la capacité inférentielle sur la levée de « pièges » linguistiques : les inférences sont basées sur « la valeur d'accompli du passé composé », « la simultanéité des évènements puisque les deux verbes sont au présents », pour exemple. Le facteur langue entre alors comme une composante fondamentale. En fait lorsque le test porte sur une compréhension de type littéral, il est évident que les indices linguistiques aident, alors qu'en cas de raisonnement inférentiel, l'appel à imaginer des scénarii est plus libre. D'ailleurs les taux varient de 83,0% à 98,8% pour les items de compréhension littérale et de 58,0% à 72,1% pour les items relevant de la compréhension inférentielle. Ceci met bien en lumière le fait qu'il est très difficile de capturer par un test la capacité inférentielle.

Or, si un domaine est particulièrement bien travaillé par les chercheurs dans le domaine de la communication, c'est pourtant bien les inférences (cf. Sperber & Wilson, 1989). Que sait-on des aptitudes inférentielles dégagées par l'entraînement à la discussion ? Il est assez évident que la compréhension des expressions idiomatiques repose sur les situations de communications vécues par les individus ? Est-ce que l'école peut compenser les différences de niveaux occasionnés en grande partie par les différences sociologiques ?

Les tests de Bernicot *et al.*, qui explorent les capacités à comprendre le sens littéral ou figuré d'expressions idiomatiques vont dans ce sens (Bernicot, Laval, Bareau, Lacroix, 2005). On peut cependant regretter que les auteurs prennent justement comme objet des expressions en langue « toutes faites ». L'expression idiomatique est justement assez rarement déployée en conversation : elle sert plus à la connivence culturelle (humour) qu'à l'exercice de raisonnement. Sans doute que d'autre forme de tests permettraient de pister une progression sans toutefois pouvoir révéler la compréhension. Les tests de compréhension, comme d'intelligence révèlent les compétences déjà là. Comme le précise Lautrey (Lautrey, 2006, p. 297) les tests permettent de vérifier des « activités intellectuelles faisant appel aux processus supérieurs », soit au fonctionnement global de l'individu sans donner à « comprendre comment tout cela fonctionne » (Lautrey, 2006). Des épreuves inspirées, adaptées ou

cumulées des tests de Khomsi *et al.* et de Bernicot *et al.* pourraient sans doute être utilisées pour situer les élèves avant et après un entraînement à la discussion. Si le champ a déjà pu être exploré théoriquement chez l'adulte, en témoigne la terminologie accompagnant cette idée de raisonnement inférentiel : implication, implicature, implicites, posé/pré-supposé et sous-entendu, implicitation (voir Charaudeau & Maingueneau, 2002), il se trouve que ce que tout le monde nommerait « allusion » ou « insinuation » quand à l'usage que l'humain fait de cette possibilité d'évoquer sans marquer explicitement (ou sans ambiguïté) l'énoncé, nous nous demandons dans quelle mesure on peut révéler si et comment de jeunes élèves entrent dans « ces sortes de passages clandestins que sont les contenus implicites » (Kerbrat-Orrechioni, in Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 306). Nous nous demandons donc ce qu'il convient de prioriser pour vérifier si le jeune élève accroît judicieusement (ou non) son potentiel d'interprétation de la parole ou des écrits d'autrui.

3. La dimension critique face à la logique et à la création

L'opportunité de profiter d'une minorité divergente libère un espace de créativité (Legrenzi, Butera, Mugny & Perez, 1991). La production de nouvelles règles est conditionnée par l'influence d'une minorité : c'est l'idée d'une pensée alternative favorisée par le conflit d'incompétences (Butera & Mugny, 1995). Nous avons d'ailleurs mis nous-mêmes en avant le fait que la créativité, au plan du nombre d'idées seulement (Auriac & Daniel, 2005a, voir notre chapitre n°2) se révèle un bon indicateur de la transformation du processus de planification lorsque des élèves étaient entraînés à régulièrement discuter. Slade lorsqu'elle tente d'adapter les tests classiques de logique formelle à l'étude d'impact du processus de discussion à visée philosophique achoppe sur cette même nécessité de faire entrer la dimension créatrice dans ce que l'on nomme une « pensée complexe » (Slade, 2000). Elle introduit alors la pensée créative comme partie intégrante de la pensée critique : « selon nous, la distinction entre pensée critique et pensée créative en est une de degré et non de nature. Les deux sont inextricablement liées » (Slade, 2000, p. 43). Elle critique en ce sens de manière assez décisive la représentation que l'on se fait traditionnellement du personnage créatif qui serait un « penseur solitaire », contrecarrant de cette manière la tendance des sociétés individualistes (voir plus bas) et imposant un peu de poésie avec Donne : « aucun être humain n'est une île ». Le développement de la créativité reposerait sur l'exercice concerté. Ainsi à l'instar des psychologues sociaux qui prouvent que l'on peut détecter des causes sociales (minorité) à la créativité, la créativité ne serait pas une composante individuelle. Or, nous attirerons l'accent sur des faits parfois surprenant qui pourrait faire opposer la logique à la créativité. Pacteau et Lubart défendent l'idée que la créativité n'est pas innée ou magique, mais repose bien sur un apprentissage. Ces auteurs mettent en avant que vers l'âge de 8 ans se produit une inversion remarquable. Pensée logique et pensée créatrice accusent à l'âge du passage au CM1 des courbes inversées (Pacteau & Lubart, 2006, p. 224). Si l'affaiblissement de la créativité chez les enfants de 9-10 ans peut être lié à « un mécanisme endogène d'interaction entre développement créatif et développement général de la cognition », il ressort aussi que la créativité serait liée à la flexibilité cognitive (testée sur une épreuve de morphing –le degré de flexibilité est indexé sur le temps pris pour la reconnaissance d'une deuxième image faisant suite à la première lors du morphing : transformation d'une planche à

voile en père Noël), et qu'elle devrait être mise en rapport avec le style éducatif, notamment le type de structuration plus ou moins souple de la famille (Lautrey, 1980, Lubart & Lautrey, 2003, cité par Pacteau & Lubart, 2006, p. 226, voir plus haut). L'école pourrait être responsable de cet affaiblissement de la créativité, pourtant nécessaire à l'élaboration cognitive, tant l'école impose des protections contre le risque à travers l'évaluation intensive qu'elle aménage : l'école conduit en ce cas à privilégier la pensée convergente. C'est aussi ce que l'on trouve, par ailleurs chez Bassano qui indique que lorsqu'un expérimentateur interroge un enfant (voir Bassano, 1985) : les réponses spontanées sont corrigées par l'enfant dans le sens d'une minimalisation du risque. La créativité disparaît au profit du conformisme scolaire. Mais la créativité est de toute façon dépendante du système culturel : des petits américains, des français et de grecs ne complètent pas de la même manière une fin d'histoire où le personnage a un comportement non conventionnel : les américains soignent le héros, les français acceptent que le lion ne rugisse pas, les grecs donnent une explication (Torrance, 1972, cité par Pacteau & Lubart, 2006). Si la discussion à visée philosophique repose bien sur la création d'alternatives de pensée, des tests de pensée créative devrait être employés pour les croiser avec les données verbales. Nous terminerons ce premier tour concernant l'usage que l'on peut faire des tests par la question, quasi incontournable, nous semble-t-il de la notion d'intelligence.

4. Raisonnement ou intelligence

Tout psychologue connaît cette vague dès années 70-80 où se sont développés des essayages autour de ce que l'on nomme dès lors l'éducabilité cognitive. A la frange du psychologique et du pédagogique, mis en place dans un souci de remédiation pour aider les élèves qui soit ne parvenaient pas au seuil de normalité en matière d'intelligence standard, soit n'accédaient pas à la réussite scolaire minimale, différents ateliers ont vu le jour. Ces méthodes d'éducabilité cognitive (Talbot, 2005, pour une revue) posent deux types de problèmes : la description fidèle du dispositif –avec le rôle afférent à l'instructeur- et l'évaluation de l'impact de ces dispositifs. Tous ces dispositifs tentaient de mettre en évidence le caractère général de l'intelligence ou du raisonnement comme principe moteur de la réussite à l'école. Pourquoi ces travaux, ce courant est-il comme au point mort ?

Il est clair que la question du raisonnement est centrale dans l'espace situé de l'école. Si l'on ne peut réussir à l'école sans raisonner, il convient que l'école mette en place des dispositifs facilitant l'accès au raisonnement. Or, justement le raisonnement est perméable (au) car dépendant du contexte. Lecas (1998) montre dans des travaux récents que l'activation du raisonnement de type conditionnel dépend du contexte d'interrogation : co-occurrence, inclusion ou causalité facilitent respectivement cette activation à tous les âges qu'il considère (CE2, 6^{ème} et 3^{ème}). Dans sa revue sur les recherches concernant le raisonnement de l'enfant, Bastien montre que depuis les années 1990 environ le modèle piagétien conduit à une impasse (Bastien, 1994) sans qu'une voie nouvelle puisse être clairement délimitée. Alors, vingt cinq ans après, où en sommes nous ? Les différents facteurs responsables de l'évolution des structures de raisonnement de l'enfant à l'adulte ne peuvent être sans arrêt découpés : nous défendrons la thèse que si parler ne suffit pas à raisonner, en tout état de connaissances actuelles, le langage est un moteur suffisamment puissant d'articulation avec la pensée pour

qu'on ne néglige pas l'impact de toute situation d'oral en matière de progrès. Ce niveau empirique est déjà largement satisfaisant. Mais, l'interaction sociale, par la voie de la discussion, en dehors des interactions centrées sur les savoirs, doit être correctement étudiée dans ses rapports avec le progrès sur le raisonnement. Il convient alors de profiter des tests intégrant la dimension pragmatique (Noveck & Politzer, 2002) pour envisager des épreuves d'acquisition. L'équipe lyonnaise autour de Noveck depuis une vingtaine d'année développe d'intéressants résultats sur la base d'un recueil exploitant des données sur des enfants.

Que le raisonnement s'appuie sur la pluralité, sur l'accès à la généralisation comme à la particularisation, repose sur la production d'inférences valides, oblige à de la flexibilité, ou convoque la créativité, font que l'on peut vite confondre raisonnement et intelligence. Mais qu'est-ce que l'intelligence ? Une fuite possible du concept général (trop général) d'intelligence peut se trouver dans des modèles apparemment engageants. Parler d'intelligences multiples (Gardner, 1993), ou de facteur général d'intelligence... est douloureusement insatisfaisant. Pour le premier pôle (intelligences multiples) dans le cadre de l'espace social situé qu'est l'école, cette théorisation peut conduire au meilleur mais aussi au pire : peut-on légitimer que certains élèves développeraient essentiellement une intelligence mathématique lorsque d'autres développeraient une intelligence seulement interpersonnelle ? Il n'est pas certain que cette voie soit excellente. La dilution de l'intelligence dans la multiplicité ne résout rien. A l'opposé, problème crucial déjà rencontré comment défaire les liens ténus entre langage et pensée autrement qu'en jouant avec ce concept d'intelligence globale, transversale, générale ? Gardner critique assez justement sans doute l'idée qu'à partir du moment où l'on associe trop l'idée d'intelligence à celle de culture les trois maux de « l'occidentomanie », de la « testomanie » et de « l'élitomanie », qui consistent à mettre sur un piédestal « certaines valeurs culturelles occidentales héritées de Socrate », peuvent faire des dégâts. Il est sans doute très délicat de pouvoir judicieusement distinguer ce qui relève d'une intelligence permettant à l'élève de survivre à l'école au sens du schème d'exclusion de certaines classes sociales (Bauthier & Rochex, 1997, Bauthier, 1998) des facteurs d'intelligence qui permettent à l'individu de vivre sa vie d'adulte suffisamment lettré, citoyen autonome pour ne pas souffrir de discriminations quant à une palette de choix pour vivre dans n'importe quelle société.

Quand Gardner indique que « la pensée logique et la rationalité sont certes importantes mais (qu') elles ne sont pas les seules », il nous semble qu'il convient justement de savoir trouver un équilibre où la rationalité a son rôle à jouer. Peut-être, en ce sens, sommes nous « trop » occidental ? Néanmoins, concernant justement ce que peut recouvrir la notion d'intelligence Gardner explique bien qu'une des propriétés des systèmes intelligents provient de leur capacité à utiliser « des systèmes symboliques ». Il cite le langage, la représentation graphique et les mathématiques. Gardner, après donc avoir repéré sept grands secteurs qui permettraient de poser des sortes de repérages, montre que ces secteurs s'avèrent vite interdépendants. A quoi bon vouloir positionner l'intelligence en secteur quand justement chacun des secteurs ne peut au final se passer du langage ? Ajouté à cela que la recherche acharnée qui devient une idée centrale dans ces perspectives pour 2013 d'une mise en adéquation de secteurs d'intelligences avec des localisations cérébrales... nous incite à nous méfier très largement des visées biologisantes très présentes implicitement chez Gardner.

Sous couvert de différenciation des intelligences, et d'évaluation contextualisée, on arrive à un tableau où chaque individu trouverait sa place dans le monde en fonction du secteur mental développé ! Sur la base de ces dernières précautions quant à la manière de concevoir l'intelligence humaine, nous présentons quelques idées pour concevoir des épreuves, au sens écologiques du terme (recherche appliquée au scolaire).

C. Bâtir des épreuves d'acquisition

Du test, standardisé qui permet au psychologue d'attester des progrès en terme de normalité à l'épreuve d'acquisition dans une perspective de psychologie adaptée au scolaire, il y a un cap à franchir. C'est sur l'intérêt qu'il a selon nous à franchir ce cap pour prétendre à étudier la discussion à visée philosophique dans un contexte écologique que nous situons ces perspectives potentielles de recherche pour les années futures.

1. La théorie de l'esprit ou l'attribution de 'fausses' croyances

L'épreuve classique du protocole de Wimmer & Perner (1983) permettant de vérifier si un individu est capable d'attribuer une fausse croyance suite aux travaux pionniers de Premack & Woodruff (1978) est souvent mis en perspective avec le phénomène de visée vers l'auditoire de Clark & Murphy (1982), soit avec « ce que le locuteur tient pour vrai » (Deleau, 1999) lors d'une interaction humaine. Récemment Bromberg et Trognon (2005) marquent eux aussi ce rapprochement entre la notion de théorie de l'esprit et le contrat de communication. Comme le dit Deleau « la mise en œuvre des croyances dans le processus de communication est l'objet privilégié de la psycholinguistique du discours ou encore de la psycholinguistique pragmatique » (Deleau, 1999, p. 203). Car lorsqu'on dit à quelqu'un « vous savez qui est cet homme n'est-ce pas ? » on obtient la réponse qui consiste à donner le nom du président de la république puisque l'acte de langage est associé à la présentation de sa photo. En revanche si l'on dit « avez-vous une idée de qui est cet homme ? », on n'obtient comme réponse « non ». Bromberg et Trognon pour leur part jouent avec l'exemple de l'échange suivant : « prendrez-vous du café ? », ce à quoi l'interlocuteur répond : « les excitants m'empêchent de dormir ». Dans chacun des cas, c'est l'attribution dans l'entre-deux tours d'une croyance partagée entre les interlocuteurs qui expliquent la poursuite possible de la conversation. Nul n'est capable d'enchaîner son discours s'il ne fait pas d'inférences plausibles sur l'état d'esprit de son interlocuteur. Il est indéniable que les pratiques de communication langagières (Bruner, 1996) sont le lieu de construction et d'amélioration incessantes de la capacité à concevoir, explorer puis automatiser la théorie de l'esprit. De l'attribution simple d'intention (autrui pense comme moi), à l'attribution de fausse croyance (il ne peut pas savoir ce que je sais), à la conceptualisation du mensonge (si je répète un mensonge est-ce que je mens moi-même ?), c'est grâce aux expériences langagières rencontrées que l'on peut peu à peu dénouer ces nœuds.

L'attribution de croyance à autrui se développe graduellement de 2 à 8 ans (voir notre chapitre n°2), et on gagnerait à pouvoir vérifier comment cela se poursuit. Une chose est d'attribuer un système de croyance à autrui (de l'intention à la fausse croyance), une autre est de profiter du conflit cognitif avec autrui pour dépasser ses propres vues. Perspective très piagétienne, elle deviendrait une perspective croisant les vues piagétienne et vygotskienne

(voir plus haut), si à l'instar des travaux expérimentaux déjà bien menés sur le conflit sociocognitif, on pouvait mettre en évidence, de manière plus fine, dans la situation écologique de la discussion, des révélateurs de moments où l'enfant décale, par nuance, son propos. Ce ne serait pas le dépassement d'un stade à l'autre (conservant *vs* non conservant ou post-conventionnel *vs* conventionnel) qui nous intéresserait. Ce serait de détecter dans une discussion -ou dans une épreuve de positionnement verbal suite à une discussion- la capacité à revenir de manière nuancée, modalisée, atténuée sur ce qui s'est déjà dit. Que le retour soit de type autocorrectif ou hétéro-correctif importe peu. L'intérêt serait de croiser les capacités des élèves révélées en discussion (in situ) avec une épreuve leur demandant d'attribuer des scores -évaluation- à des raisonnements ou des croyances plus ou moins modulés, modérés, atténués à autrui (post- situ). Le fait de prendre non plus son propre point de vue, mais celui d'une cible-en jouant éventuellement sur les caractéristiques de la cible- permettrait de tester le degré de socialisation cognitive (processus d'internalisation) des élèves soumis à une pratique pédagogique régulière de discussion. Ceci suppose alors de se focaliser sur la dimension modale dans le discours, ce que les auteurs du domaine ont déjà largement opéré. Nous retiendrons que ce seraient les « atténuateurs » qui sont les plus à même de rendre compte d'une opération cognitive de nuance dans le raisonnement (Bromberg & Trognon, 2005, voir plus bas), marquant explicitement le traitement du point de vue antérieur, la prise en considération de la théorie de l'esprit de l'interlocuteur. Pour internaliser des valeurs, justement il faut atteindre la nuance dans l'univers modal que Ferry nomme la dégrammatisation, lorsqu'elle s'absente du discours produit (Ferry, 2005, voir plus haut). « Les atténuateurs permettent aux acteurs de l'interlocution d'intervenir au niveau de l'interaction par un jeu de mise en scène des interactants et mise à distance des objets discursifs : mode verbal, comme le conditionnel, expressions modales (je crois, il me semble), atténuateurs (certes), etc. » (Bromberg & Trognon, 2005, p. 225).

2. Etudier les « atténuateurs » au sein de la composante modale

Nous reportons la question générale des indicateurs langagiers à privilégier au chapitre suivant. Toutefois nous évoquerons là la question particulière des marques modales. Dans toutes les versions de la théorie de l'esprit (Melot, 1997, par exemple), on peut être assuré que vers 3 ans les prémisses d'une représentation mentale d'autrui sont là, et que vers 5 ans environ une première forme de réorganisation mentale de la conception de l'esprit est à l'œuvre et va subir de lentes transformations -capacité de représentation de ce que c'est que la pensée, le vrai, le faux, les apparences, les intentions, les croyances, le mensonge, prédiction d'actions- jusque vers 12 ans. Ces réorganisations successives engageant le verbe sont à pister dans des situations écologiques. Nous avons en ce sens conçu une échelle globale pour mesurer les différences entre une discussion en début et fin d'année sur un corpus québécois d'élèves de 11-12 ans, qui s'appuyait finalement et intuitivement sur ces atténuateurs (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002, voir chapitre n°2.). Nous reproduisons la partie correspondante à l'activité cognitive de jugement produite lors de cette analyse de discours ci-dessous.

Jugement
Vérification Recherche de preuve Critères de validité Positionnement Critériologie Doute
Exemples et marqueurs associés
« ben c'est pas forcément vrai , ça dépend » « là, dans ce cas , c'est vrai » « je suis pas d'accord c'est pas ça communiquer » « mais en plus parler c'est se comprendre » « non, tout le monde peut faire ça » « moi je pense que c'est mieux d'aller seul au cinéma » « C'est pas la même chose je trouve » « il y a des petites et des grandes bêtises » « c'est pareil pour les adultes »

Ceux-ci étaient les principaux indicateurs retenus pour caractériser ce que nous nommions « jugement », par opposition graduellement aux opérations cognitives de « raisonnement », « création », « transformation » ou « appropriation » d'éléments contenus dans le discours antérieurement produit. Les auteurs qui se sont intéressés aux énoncés modaux chez l'enfant privilégient souvent des épreuves davantage basées sur la compréhension des verbes modaux : savoir, croire, être sur que, (Bassano, 1982, 1985, Bassano & Champaud, 1983), pouvoir, falloir (Noveck, Ho & Sera, 1996, par exemple). Les protocoles expérimentaux, révélateurs de performances différenciées selon l'âge mettent alors l'accent finalement sur le raisonnement davantage logique, fut-ce une logique naturelle, que strictement pragmatique selon nous. La pragmatique se définit par l'usage du langage en situation d'énoncés intégrés dans un contexte social d'intercompréhension, mêlant alors d'ailleurs production et compréhension. La perspective psycholinguistique de Bassano permet de détecter une interprétation d'énoncés dans des contextes expérimentaux de jugements, associé à une épreuve de décision. Il est intéressant de voir que pour l'auteur 40% des sujets de 6-7 ans ne différencie pas un jugement modulé *-je crois que...-* d'un jugement de certitude *-je suis sûr que...-* (Bassano, 1985, p. 70). Ceci nous étonne. Et d'ailleurs l'auteur indique bien que « malgré cette assez forte généralité du phénomène d'assimilation [entre jugement modulés ou de certitude] chez les plus jeunes, des différences entre les marques sont toutefois notables » (Bassano, 1985, p. 79). Vers 6-7 ans l'enfant ne parviendrait pas à interpréter « *peut-être que...* », « *je ne suis pas sûr que...* », « *je crois que...* » avec une valeur d'atténuation des certitudes (...). Il faut attendre huit ans environ pour qu'une rupture se produise dans l'interprétation, et que ces jugements soient associés, de façon alors presque systématique » (Bassano, 1985, p. 83). Le débat se situerait entre les prémisses de l'opération d'interprétation et sa systématisation. L'optique en terme d'acquisition étudie l'accession à la systématisation.

Si l'on n'arrive pas à rapprocher le fait que l'enfant développe d'autant mieux une capacité à nuancer des règles édictées (internalisation des valeurs) qu'il s'exerce à un traitement modal continu dans son expérience langagière par l'intermédiaire d'emplois

diversifiés d'expressions (expérience exercée en grande partie dans les milieux favorisés -ou à structuration souple- grâce aux situations d'interaction verbale vécue avec les parents), on ne peut parvenir à dévoiler le mécanisme de développement socio-cognitivo-langagier. C'est sans doute dans cet ordre que se passe les choses, le social guidant par l'interface de l'influence des expériences verbales la production et la compréhension de plus en plus subtile des modalités de discours. Ce sera encore plus difficile, dans le contexte scolaire, de dévoiler ce mécanisme que nous hypothéquons si l'on n'étend pas la gamme des modaux à d'autres indicateurs, et en situation plus écologiques, que les verbes de croyances et d'attitudes. Dans notre grille, les expressions comme « **dans ce cas**, c'est vrai », « je suis **pas d'accord** c'est pas ça communiquer » ou « mais **en plus** parler c'est se comprendre » donne une palette d'atténuateurs (voir aussi plus bas la catégorie des modificateurs) qui dépasse largement le repérage des seuls verbes de croyance. Et Bassano indique bien que la situation expérimentale reposant sur une prise de décision force l'enfant à ce qu'il nomme « une minimalisation des risques » : « il arrive même assez souvent que, ayant choisi une situation intermédiaire lors de leur réaction immédiate, ils reviennent ensuite sur leur réponse pour choisir finalement la situation à risque nul ». Or cette stratégie de minimalisation du risque, provoqué par le protocole expérimental, « va à l'encontre des nuances impliqués par les diverses modalités » (Bassano, 1985, p. 85). Ainsi, à l'intérieur même des marques modales, la reconnaissance de l'expression « *peut-être que...* » ou « *je ne suis pas sûr que...* » est davantage effective que celle du verbe croire, qui dans sa présentation sous forme d'énoncé négatif « je ne crois pas que... » présente des difficultés de reconnaissance jusque vers 10 ans. On retrouve ce que nous envisagions quant à la nécessité de prendre quelques précautions face à l'avancée en âge assez spectaculaire de l'accès des jeunes enfants à la théorie de l'esprit (voir notre chapitre n°2). Plus qu'une théorisation de la théorie de l'esprit, calée sur des âges canoniques, qui ne servent finalement pas à grand chose, nous avons, nous semble-t-il davantage besoin actuellement de pouvoir démontrer et démonter le mécanisme d'acquisition progressive des marques de nuances dans le discours. Si comme le montraient ces études de Bassano, « la valeur de la marque est d'autant plus stabilisée que le degré de certitude qu'elle indique est fort, de sorte qu'elle peut à son tour jouer le rôle de paradigme et d'absorbant par rapport aux marques plus faibles » (Bassano, 1985, p. 86), il faudrait quand même bien pouvoir montrer comment se fait éventuellement et aussi l'accès à ces marques plus faibles, portant la nuance, l'atténuation, et ce dès le jeune âge. On sait que dès le jeune âge, vers 3 ans les enfants sont capables de détecter la force modale des énoncés (Hirst & Weil, 1982; Hofmann, 1986; Byrnes & Duff, 1989; Moore et al, 1990, in Novek, Ho & Sera, 1996). Ce que l'on sait moins en revanche c'est comment détecter le seuil de compréhension des univers mentaux que les élèves construisent graduellement lorsqu'ils sont confrontés en production comme en compréhension à ces mondes de croyances (Martin, 1987).

Travailler ces aspects impose de se centrer sur certaines marques ou sans doute ré-étudier toutes les marques d'expression (voir notre chapitre n°4). Notons que se focaliser sur une catégorie unique de marqueurs – les atténuateurs- permettrait de se dégager d'une vision tournant autour d'une compétence langagière trop générale. A ce compte on ne peut mettre à jour les modalités interactives qui provoquent le plus de progrès sur la double dimension sociale et cognitive. Une bonne question serait peut-être de se demander s'il faut étudier

toutes les marques remarquables au sein même des discussions à visée philosophique ou s'il convient de plutôt considérer une par une les marques déjà repérées et étudiées par ailleurs pour dégager finalement des indices de transformation du régime psychique sous jacent à l'utilisation contextualisée de ces marques, en comparant les aspects du développement à ceux de l'acquisition. Bien entendu ces deux voies ne sont pas exclusives. Nous évoquerons en ce sens, sur la base de nos connaissances actuelles, l'intérêt de considérer au sein de la composante causale, le cas des quantificateurs puis celle des modificateurs.

a) Repérer les quantificateurs logiques au sein des discussions in situ

Très récemment (voire trop récemment ?) nous avons découvert les travaux de Politzer portant sur la théorie de la quantification généralisée (Politzer, 2007). Or les tests administrés dans nos protocoles, qui sont à l'origine de nos interrogations sur une manière la plus appropriée de tester le raisonnement humain et son évolution, sont basés sur l'interprétation d'énoncé comportant des quantificateurs.

Exemple (la feuille de test est reproduite dans son intégralité en annexes) :

1. Patricia dit : " Seuls les oiseaux sont des aigles ". Une autre façon de dire cela serait :

Tous les aigles sont des oiseaux.
Tous les oiseaux sont des aigles.
Quelques aigles sont des oiseaux.

Politzer définit le quantificateur comme « un objet abstrait » qui est « un ensemble au sens mathématique du terme ». Les exemples d'énoncés comme « Tous les chiens » ou « La plupart des humains » indiquent qu'il faut disposer d'un domaine : exemple celui des animaux ou celui des hommes. Quel rôle jouent les quantificateurs langagiers ? Dans la théorie de la quantification généralisée, Politzer s'intéresse aux propriétés inférentielles des quantificateurs en tentant de relier les mécanismes d'inférences 'logiques' en regard des implicatures conversationnelles effectuées de manière « naturelle », « courante » dans l'usage du langage. Ce qui nous intéresse c'est que Politzer se départit d'une part de la conception aristotélicienne classique qui n'envisage que trois quantificateurs généraux et logique que sont : « tous », « quelques uns », « aucun », d'autre part qu'il travaille à rendre compte des inférences dans les quantificateurs utilisés dans le langage courant comme « la plupart », « peu », « un peu », « beaucoup », « au moins trois », enfin qu'il étend même la possibilité d'appliquer la théorie généralisée à d'autres catégories grammaticales : les adverbes « très brutalement », les adjectifs « bleu foncé », les déterminants « deux des trois » (Politzer, 2007). Mais bien entendu entre la recherche expérimentale portant sur la compréhension d'énoncés réduits (Enoncé à deux places : Sujet-Prédicat) et la manière dont un sujet humain utilise des quantificateurs, il y a un grand écart. Il nous semble cependant intéressant de ne pas ignorer ces travaux où l'on se demande comment un sujet humain peut concevoir que « Marie caresse doucement un chat » implique que « Marie caresse un chat » grâce à une inférence que Politzer nomme directionnelle.

D'autre part, dans une situation de discussion à l'école, François évoque la difficulté à déterminer le statut de la locution *des fois* dans le discours d'élèves de Grande section

maternelle (François, 1980, p.89). Nous reproduisons l'exemple de l'échange qu'il commente, cet échange s'inscrivant dans l'engagement sur des thèmes qui font « apparaître l'efficacité du dialogue » :

Pierre- c'est pas pareil parce que les filles, **des fois**, elles ont des jupes et puis les garçons, ils en ont jamais.

Général- si à la télé **des fois**, y en a qu'en ont **des fois**

Sabine – **des fois** y'a des garçons qui mettent des robes et des jupes.

Akim- et les Ecossais ils portent des jupes aussi les Ecossais.

Pierre- les Noirs aussi. Même **des fois** les Noirs ils portent des jupes aussi des petites jupes en peau de banane.

X- **Des fois** y'a des dames aussi qui portent des pantalons.

Extrait de François, (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité, p.89.

On reconnaît sans mal dans cet échange qui permet au dialogue une certaine efficacité que d'une part, les élèves sont engagés dans leurs propos, qu'ainsi leurs propos deviennent illustratifs de valeurs culturelles sous-jacentes, et que la locution *des fois* joue comme un pivot particulier tout au long. François indique toutefois : « on retrouve ici la difficulté à déterminer le statut de *des fois* outil de quantification, automatisme, procédé performatif de garantie contre l'objection. Il fait partie de la communication qu'il y ait des cas centraux assignables et d'autres non » (François, 1980, p. 89). En situation naturelle, de production, le chercheur est confronté à cela. Comment attribuer un statut à ces expressions ?

Enfin, les travaux de Noveck et son équipe lyonnaise offrent l'intérêt d'élaborer un programme de pragmatique expérimentale. Ce ne sont pas les situations d'échange naturel qui servent de données mais l'étude de comportements dans des situations contrôlées. Selon les auteurs, la logique serait une composante primaire –et maîtrisée plus tôt- de la composante modale-: « Children as young as five years of age can determine that an epistemic modal is appropriate for modal reasoning scenarios and they are inclined to give correct logical evaluations. Such findings strongly suggest that logical inference is a primary component of modal meaning and, moreover, that logical inference is indispensable for providing a complete account of modal semantic development. » (Noveck, No & Sera, 1996, p.641). Les travaux autour de l'étude développementale de la locution « et » sont pour donner un exemple assez éclairants. Noveck et Chevaux repèrent que la logique prime sur la pragmatique dans l'évolution développementale de la compréhension de l'emploi conjonctif « et ». Ils mettent à jour qu'il faut distinguer les aspects logiques des aspects pragmatiques dans le raisonnement. Sur la base d'étude des réactions à la présentation de deux propositions conjointes par "et", les auteurs pistent si les sujets réagissent de manière logique ou sont sensibles à l'implicature de séquentialité contenu implicitement dans leur protocole. Logiquement les propositions sont interchangeable, mais ces phrases deviennent moins interchangeables si les sujets interprètent le sens de cette phrase en lien avec une histoire lue précédemment (valeur de séquentialité). Les auteurs s'intéressent alors à la sensibilité des sujets de 7 ans, 10 ans, 18 ans quant à ces implicatures dans des phrases conjonctives contextualisées par des histoires amorces. Or l'activation de l'implicature (inférence avec l'histoire lue) évolue d'une manière significative aux âges considérés : 7 ans, 10 ans et adultes (18 ans). Leurs données indiquent que le traitement des phrases par les enfants est sous la dépendance de la logique, l'interprétation pragmatique évoluant avec l'âge. Autrement dit les enfants jeunes acceptent

davantage comme vraie la proposition qui inverse l'ordre des éléments contenus dans l'histoire amorcée : « il s'est cassé la main et il est allé à l'hôpital » est aussi vrai que « il est allé à l'hôpital et il s'est cassé la main », alors que si on introduit un *et alors*, les enfants récupèrent l'implicature pragmatique (référence au scénario –temporel- de l'histoire) et traitent comme les adultes comme vrai prioritairement l'ordre séquentiel de l'histoire. Noveck et Chevaux indiquent alors en quoi ces nouvelles données sur les enfants ont un rôle important à jouer dans le champ en constitution de la pragmatique expérimentale (Noveck & Chevaux, 2002). Contrairement à notre hypothèse d'une influence radicalement sociale sur la compétence cognitive, dans la lignée des remarques de François sur des corpus assimilables à ceux obtenus dans une situation de discussion à visée philosophique, et conformément aux travaux de Noveck et al. s'il y a une forme de prédisposition première à la logique sur la capacité à comprendre les implicatures pragmatiques, il est clair qu'un champ de clarification s'impose. Les facteurs sociaux, langagiers et cognitifs (raisonnement) sont interdépendants, mais dans une mesure à découvrir. Si les enfants passent à la fois par une utilisation de quantificateurs qui servent de pivot au raisonnement collectif (cf. exemple sur *des fois*, François, 1980, ci-dessus), mais qu'ils restent au plan développemental plus piégés par la logique que rôdés à découvrir les implicatures pragmatiques, est-ce que l'entraînement à discuter n'assurerait pas chez les élèves une meilleure réussite à produire des inférences ? Les tests actuellement éprouvés par Noveck au plan développemental seraient sans doute de bons outils à exploiter ou adapter pour vérifier des effets au plan de l'acquisition en cas d'entraînement à la discussion. Reste que ces tests n'éclairent la faculté logique vs pragmatique sur la base du raisonnement propositionnel (cas du raisonnement autour de l'emploi conjonctif du « et ») quand l'envergure de discussions seraient à tester sur un plan plus étendu (cas d'usage différencié du *des fois* aperçu plus haut en situation naturelle). Sans doute que la conjonction entre les manières de s'engager dans une discussion (relevé explicite de l'oral produit) et les réponses à des tests pragmatiques permettrait de progresser avantageusement.

b) Répérer les modificateurs au sein des discussions in situ

A l'occasion d'une lecture d'article, nous avons découvert, fort récemment l'existence de la catégorie opératoire en linguistique des « modificateurs » (Balsco-Dulbecco, 2001) : « tout à fait », « très », « assez », « un peu », « beaucoup plus », « complètement », etc. S'ils furent originellement étudiés comme tests pour révéler la nature adjectivale des termes auxquels ils s'apposent, « l'observation de l'oral modifie quelque peu la perspective » comme le remarque Balsco-Dulbecco, car ces modificateurs représenteraient de 25 à 30% des situations comportant l'emploi d'un adjectif dans les discours oraux qu'elle étudie. « C'est la première caractéristique qui frappe quand on relève les adjectifs utilisés à l'oral. Régulièrement, ceux-ci sont précédés d'un modificateur. » (Balsco-Dulbecco, 2001, p.1). La comparaison des oraux à laquelle Balsco-Dulbecco se prête (récit d'un film ou description d'un tableau) aboutit à révéler des syntaxes orales différentes. Il nous semble qu'une étude centrée sur la fréquence et la co-variation dans les configurations syntaxiques de ces modificateurs, dans le cadre d'étude des discussions à visée philosophique, pourrait être judicieuse, dans la mesure où ces modificateurs seraient logiquement les marques d'atténuation nécessaires pour mettre en valeur

son propos comparativement à ce que les autres ont déjà dit. Ainsi cette fillette de CE1, Julie, qui marque sa nuance (à peu près) pour indiquer la différence entre l'homme et l'animal, qui s'apposera ensuite à la radicalité d'un autre élève (pas du tout).

Exemple (extrait du protocole Recherche-Action, 1998-1999) :

Enseignante : - est-ce que nous est-ce que l'homme est un être vivant comme les autres ?

Julie : - ben moi je pense que les animaux et les hommes sont faits pareils sauf pour le langage

Enseignante : - peux-tu expliquer ?

Julie : ben les hommes et les animaux se ressemblent tous c'est à **peu près** la même sorte sauf qu'ils ont des cris et nous on parle avec des mots

Élève : aussi il y a autre chose le animaux ils chassent et nous on achètent certains gens attrapent la nourriture...

Enseignante : j'aimerais qu'on reste sur le problème du langage

Élève : les A et les H c'est pas du tout pareil les A ont quatre pattes et nous non

Nous ferions alors du modifieur, non pas un test pour détecter la nature adjectivale du terme apposé, mais un test de la nature nuancée de la parole exprimée. L'étude de ces modifieurs, pris dans l'enchaînement interlocutoire, en ferait sans doute de bons indicateurs pour mettre à jour ces moments où l'élève place de l'insistance dans son propos, et révèle ainsi son monde de croyance.

Exemple (extrait du protocole Recherche-Action, 1998-1999) :

Élève : eh ben c'est que les animaux ont pas le même langage à part ce qui sont fait comme le chat je suis d'accord avec Julie il y a pas d'animaux on crie pas on parle nous

Enseignante : d'autres choses sur les cris ?

Élèves : avec le château des signes²⁰ eh ben un seul cri cela veut dire toute une phrase tandis que nous pleins de mots sont nécessaires pour dire « attention »

Les valeurs s'expriment sans doute pour une part dans cette capacité à pouvoir s'insérer au sein du discours collectif en participant à une cognition collective en marche tout en tentant de modifier le cours de cette pensée collective.

3. Un test d'internalité

Nous avons introduit l'idée de se centrer sur le processus d'internalisation comme révélateur d'un pouvoir de socialisation important, en terme d'intégration de valeurs (voir plus haut). Mais c'est davantage encore sans doute l'idée d'internalité qui devrait être testée à l'occasion de la pratique de discussion à visée philosophique. Comme le précise Dubois dans son tour d'horizon sur les recherches portant sur la norme d'internalité (Dubois, 2005), on peut retenir que cette norme croît avec l'âge, est liée à la fréquentation de dispositifs psychosocio-éducatifs, est particulièrement saillante dans le contexte de l'école, est à relier aux contextes d'évaluation, se marque par différence selon le niveau scolaire des élèves, et doit s'entendre finalement comme une problématique sociale centrale dans une société occidentale comme la nôtre où ce qui est « en nous mêmes » a plus de valeur que ce que nous faisons dans la vie sociale. La question du test est donc : est-ce que l'exercice de la discussion lorsqu'elle est pratiquée à l'école accroît (ou non) la norme d'internalité chez les élèves : bons ou mauvais ? Nous n'avons pas eu l'idée de vérifier par ce genre test l'impact de l'exercice régulier de discussion. Cela nous paraît dommage. Car, au regard des études rapportées (Dubois & le Poulthier, 1993, Dubois, 1994, Bressoux & Pansu, 2003), recherches françaises

²⁰ Référence à une histoire que les élèves connaissent.

destinées à vérifier si « différentes pratiques éducatives » jouent un rôle dans « l'acquisition de la norme d'internalité », il semble bien que ce test serait assez adapté. La norme d'internalité ne se développe pas de la même manière chez tous les élèves (intérieurisation des valeurs ou mise en oeuvre de stratégies d'auto-présentation) car elle dépend du mode de pratique pédagogique (libérales vs non libérales) auquel le sujet est confronté. C'est le croisement des questionnaires d'internalité et de ceux de complaisance qui permettent de le vérifier. L'administration de ces tests permettrait sans doute de creuser davantage ce qui se passe réellement dans la tête des élèves, de niveau scolaire fort ou faible qui progressent, et des conflits internes causés par l'exercice de la discussion, qui bien que non évaluée en contexte scolaire, peut paradoxalement s'avérer élitiste (Auriac, 2007b, voir plus haut). Les caractéristiques des milieux familiaux gagneraient à entrer comme des facteurs de perturbation possible dans l'acquisition de cette norme d'internalité via le processus de discussion. Les résultats, acquis au plan des compétences pragmatiques (voir notre chapitre n°2) pourraient trouver là des modes de croisement intéressants, puisque nous avons trouvés que des élèves de niveaux faibles et plus âgés profitaient finalement davantage de ces espaces de discussions et actualisaient davantage de compétences pragmatiques (sauvegarde des stratégies dialogales). Vérifier le degré d'intériorisation de la norme d'internalité chez ces élèves, vérifier le degré d'internalité qu'ils attribuent à leurs pairs permettrait de voir si la discussion entre comme un facteur explicatif à ce niveau. En ce sens bien entendu, on parviendrait à situer la discussion à visée philosophique comme un exercice assez paradoxal dans l'institution scolaire. Si l'on reprend les principales caractéristiques du syndrome culturel individualiste qui est à associé à l'élévation de cette norme d'internalité (Dubois, 2005) dans notre société, particulièrement renforcée à l'école, on retrouvera pratiquement tous les axes que nous avons travaillés dans ce chapitre, mais sous un autre angle. On trouve effectivement comme axes illustrant ce syndrome l'autonomie lié au concept d'autosuffisance, l'indépendance émotionnelle, l'ancrage individuel, la contractualisation par complémentarité dans les relations interindividuelles plutôt que l'appartenance. Or, tout dans le modèle de M. Lipman s'oppose à ce tableau : l'élève doit participer à une « communauté », ce qui bat en brèche le concept de contractualisation par complémentarité : autrui dans une communauté est justement celui qui justifie l'appartenance groupale. On a vu que l'autonomie de jugement ne pouvait au final être revendiquée, le jugement gagnant à être sans arrêt recyclé dans et par la communauté de recherche. On propose que la communication en communauté de recherche conduit à échanger ses points de vues au plan émotionnel ce qui nous écarte de l'idée d'une conception « d'indépendance émotionnelle », cette dernière se déclinant ainsi « tendance de la personne individualiste à considérer que sa vie intérieure (ses émois, affects, sentiments...) ne regarde qu'elle et que celle des autres ne la regarde pas » (Dubois, 2005, p. 115). La norme d'internalité est d'ailleurs peu congruente avec la dimension des relations interpersonnelles : « L'internalité mobilise un aspect particulier de la valeur sociale. Cet aspect semble associé aux performances sociales des gens plus qu'à la qualité des relations interpersonnelles » (Moliner, 2000, in Dubois, 2005, p. 110). Entre l'école et la discussion... n'y aurait-il pas dilemme ? Certains auteurs se questionnent sur cette contradiction en interrogeant et revisitant de manière critique le concept de « communauté d'apprentissage » qui met en tension les phénomènes d'identité et d'expertise (Roth & Lee, 2006, par exemple).

Comment faire pour qu'à l'école la dimension langagière s'exerce sereinement pour que « l'enfant continue à faire l'expérience de la notion de croyance dans la pratique quotidienne du discours, soit parce qu'il est lui-même l'acteur, soit parce qu'il assiste aux conversations entre les autres. » (Bruner, 1996, In Deleau, 1999). Pour terminer, nous exposerons à l'éclairage de ce chapitre l'intérêt du projet soumis par Daniel, auquel nous collaborerons, sous réserve d'expertise positive.

4. L'étude du développement des attitudes ou prédispositions vs aptitudes au raisonnement de 4 à 12 ans (Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, programme soumis 2007, 2008-2011).

Que l'on s'attache à relever les facteurs d'anxiété, la coloration parfois élitiste, les prédispositions nécessaires à l'engagement, la fonction de responsabilisation portée par l'exercice obligé d'un positionnement individuel, l'usage de nuances dans le discours, la mise à jour des raisons des désaccords plutôt que la conformité au dernier qui parle, à chaque fois le même objectif scientifique est visé. Il s'agit de mettre à l'épreuve l'exemplarité que constitue la pratique sociale de discussion à visée philosophique, au sein d'une institution paradoxalement marquée par l'individualisme, pour vérifier à la fois quels sont, pourquoi et comment les élèves qui profitent le plus de cet espace d'entraînement.

Déjà exposé au chapitre n°2, le projet soumis à l'automne 2007 au CRSH par Daniel (Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, 2007) va permettre (sous réserve d'acceptation) de progresser. Nous nous donnons comme objectif, en terme de collaboration au projet, de relier plusieurs facteurs : 1) la présence de l'engagement des élèves dans les discussions –repérable grâce aux modalités verbales-, 2) leur taux de participation verbal, 3) le genre des élèves –le genre étant sensible à la représentation que les élèves se font du savoir en général, Monteil, 1991, Monteil & Huguet, 1991, voir notre chapitre n°4)-, 4) les marques les plus représentatives de l'exercice de la discussion (expressifs, quantificateurs, modalités, voir pour compléter notre chapitre n°4) –tout ceci sur la base de l'enregistrement de discussions en classe, et de l'administration conjointe d'un test inspiré de Facione (Facione & Facione, 2007) mesurant les attitudes (prédispositions) des élèves sur 7 domaines : recherche de la vérité, ouverture d'esprit, esprit systématique, confiance en soi, curiosité intellectuelle, maturité au jugement, capacité d'analyse. Le test est actuellement en cours d'adaptation au niveau du préscolaire et du primaire (Projet en cours, CRSH, 2005-2008). C'est l'étude du rôle joué par les prédispositions sur les capacités de raisonnement de 4 à 12 ans qui est au cœur du projet. La caractéristique longitudinale de l'étude est importante. L'ancrage écologique des données aussi. Nul doute que le rapprochement entre ces prédispositions avérées par les tests (pré- et post-situ) et le repérage concomittant des indicateurs langagiers (prélevés dans les discussions in situ) débouchera sur des résultats susceptibles de contribuer à la recherche sur le raisonnement pragmatique chez les enfants.

VI.CONCLUSION

Dans une conception pragmatique de la morale, « il n'y a aucune rationalité préexistante qui implique telle conception de la justice » ce qui explique que « chez Habermas, au départ

tout est permis » (Pagoni, 1999). Nous avons montré en quoi l'institution scolaire, face à cette aporie du fondement, ne peut qu'être mise à mal, puisqu'à l'école, on vise l'acquisition de savoirs, soit on évalue. A l'école, justement on fait passer l'idée que « tout n'est pas permis ». L'évaluation oppose alors nécessairement les bons élèves aux mauvais élèves, et dans ce cadre, la socialisation scolaire, accentue nécessairement cette valeur ajoutée de l'internalité comme principe directeur d'un accroissement de la désirabilité sociale : mieux vaut se montrer sous un jour de bon élève, ou au moins reconnaître en tant que mauvais élève que l'on sait que l'école fonctionne avec ce principe. L'auto-présentation est alors la stratégie adoptée et héritée de ce mode de socialisation scolaire. Autrement dit, l'école socialise, oui, mais en faisant admettre à un groupe (les bons) qu'il est effectivement meilleur. Ce qui fonde l'école c'est alors clairement la réussite. Le syndrome de l'individualisme est poussé à son maximum lorsqu'on évalue les élèves... Deuxième aporie, l'école se veut un lieu de transmission des valeurs. L'exigence d'imposer alors un objectif de « vivre ensemble » est paradoxal. Comment faire subsister des « bons » et des « mauvais » sereinement ? Où se situe pour exemple la fraternité et la liberté dans cette comparaison sociale inévitable ? Si la valeur de compétition est, par le biais de l'évaluation, nécessairement engendrée par l'univers psycho-éducatif scolaire, les valeurs (autres que celle de compétition) ne s'apprennent pas du dehors (la sémantisation ne conduit à rien) mais s'acquiert grâce à l'interaction langagière (composé d'affect, d'émotion, de cognition, de relations interpersonnelles). En ce sens, aucune valeur n'est ciblée, c'est le processus d'engendrement d'une structuration morale qui doit être visé. Problème qui est d'ordinaire réglé dans la famille, mais nous devons ajouter tout de suite dans certaines familles. Justement les familles ne sont pas égalitaires quant à cette dimension langagière. La nécessité de continuer à développer, dans l'interaction langagière, l'accomplissement moral des élèves tel qu'amorcé dans les familles, favorise l'internalisation de valeurs, et se pose donc comme un objectif nécessaire à l'école. La discussion, comme modalité pédagogique, est alors justifiée parce qu'elle est la seule pratique susceptible d'engendrer cette internalisation, mais elle est aussi directement sanctionnée car elle porte des valeurs d'égalisation totalement en contradiction avec celles de compétition ou de comparaison qui fondent la réussite individuelle. A quelles conditions alors, soit dans quel univers de cohérence discursive, pouvons nous éduquer les élèves pour que la levée de ce paradoxe entre compétition et comparaison sociale d'un côté et nécessité de vivre ensemble et réussite de tous soit au moins partiellement atteinte ? C'est dans cet espace que l'étude particulière tant des marqueurs langagiers (les atténuateurs) qui concourent à distinguer certains types d'orateurs (la discussion à visée philosophique) par rapport à d'autres et que la construction d'épreuves vérifiant l'acquisition progressive de la faculté à raisonner s'imposent.

Il est bien évident que comme l'apercevait déjà Piaget « se mêle fatalement un élément d'autorité aux rapports qui unissent enfants et adultes » (Piaget, 1995, p. 35, cité par Pagoni, 1999, p. 103) mais il devient plus évident encore, une fois levé le fait que l'autorité dans sa dimension citoyenne passe par l'imitation des modèles adultes, ce qui garantit la règle, la loi de fait à l'école, que l'introduction de la liberté de parole, de la liberté d'aventure intellectuelle qu'institue la praxis de la discussion à visée philosophique instaure chez tout élève la levée de ce paradoxe intrapsychique : puis-je être un interlocuteur valable à l'école

quand je ne suis pas un bon élève ? C'est alors l'autorité des savoirs cette fois qui fait obstacle : puis-je émettre des idées sans risque dans l'univers disciplinaire où ce sont les savoirs qui fondent l'autorité de l'école ? Comment envisager ce transfert entre discussion à visée philosophique (humaniste) et interactions disciplinaires (réussite orientée) ? Que veut dire favoriser la réussite pour tous à l'école aujourd'hui ? Au lieu de placer le langage au cœur des apprentissages, nous nous imposerons, au dernier chapitre, de placer méthodologiquement la question des indicateurs langagiers comme objets et outils pour réfléchir sur la cohérence portée par l'ensemble des discours prononcés au sein de l'école.

CHAPITRE IV

PARLER-ECRIRE

LA QUESTION DES INDICATEURS LANGAGIERS

« **L’ajustement.** Le langage a des propriétés de stabilité et de plasticité. Il ne suffit pas de parler pour être directement en résonance avec autrui. Il faut que ce soit ajustable. » (A. Culioli, 2002, Entretiens avec Frédéric Fau, Cinquième jour, p. 164.)

« Ce sont des innovations technologiques qui ont rendu possible l’Analyse des Conversations. Cette discipline prend en effet son essor alors qu’apparaissent sur le marché des techniques de plus en plus sophistiquées d’enregistrement du son et de l’image (magnétophones et magnétoscopes) ainsi que de reproduction des événements observés. Leur principale conséquence a été de constituer la conversation en un *objet empirique pleinement accessible à l’observation*, pouvant dès lors fournir la base d’un programme scientifique » (Trognon, 1999, p.69).

« Qu’est-ce qu’un **marqueur** ? L’analyse distributionnelle n’est pas suffisante, c’est une analyse locale. Quelques « complications ». « Et pourtant, elle tourne ! » « Prends ton parapluie, il risque de pleuvoir. » « Je viens ». Quelques petites manipulations, et nous sommes sortis des problèmes linéaires. On a affaire à autre chose qu’un jeu d’étiquettes. » (A. Culioli, 2002, Entretiens avec Frédéric Fau, Cinquième jour p. 164)

I. POSITIONNEMENT DU PROBLEME

A. Introduction

Nous ne cacherons pas que nous avons beaucoup hésité à écrire et intégrer ce dernier chapitre. Pourtant l’étude des contextes d’emploi d’un marqueur unique -« bon »- dans nos travaux de thèse (Auriac-Peyronnet, 1995), nous a servi de guide permanent dans toutes nos investigations. La psycholinguistique a toujours représenté pour nous une discipline de référence permettant d’explorer en finesse les phénomènes d’ajustement intersubjectif au sein

des discours produits effectivement à l'école. Pourquoi s'être alors résolu à diluer la psycholinguistique dans le champ de la psychologie sociale ?

En fait l'abandon progressif de l'optique strictement psycholinguistique qui était celle de nos travaux de thèse vers l'installation de cet objet de recherche pragmatique qu'est la discussion à visée philosophique (chapitre n°1) s'est imposé en ce que l'abord du langage par la marque convient mal à l'institution scolaire. La trace parle au chercheur mais le sens provient indéniablement d'une interprétation qui s'effectue au niveau de l'activité elle-même. Or même si théoriquement les enseignants admettent qu'une bonne partie du travail en classe passe par la maîtrise de la langue, qui reste un objectif très hautement respecté à l'école, le repérage des compétences des élèves au niveau linguistique ne peut devenir une méthode. Les enfants philosophent ... peu importe qu'ils disent « oui » ou « non » ou « peut-être ». Nous avons nous-mêmes longtemps cru que c'était la question d'une difficulté de mise en relation entre les événements microstructuraux (le marquage par un « oui », un « non », un « bon ») au plan de l'enchaînement interlocutoire et les stratégies macrostructurales au plan conversationnel qui nous posait problème. Or, une seule mention d'A. Trognon nous fait encore douter ! Alors que nous le rejoignons totalement sur le fait que « tous les actes de langage, y compris les expressifs contribuent au déploiement du contenu représentationnel de l'interlocution (Trognon, 1995, repris dans Trognon, 1999, p.74), nous sommes beaucoup moins confiant dans le fait d'amener la preuve que « les éléments microscopiques ou macroscopiques d'une séquence conversationnelle sont progressivement élaborés au fur et à mesure du déroulement de la séquence » (Trognon, p. 74). Ceci particulièrement parce que l'on aborde les faits développementaux. Nous pensons effectivement qu'un seul « euh... » peut constituer une bascule ou une frontière au sens culiolien du terme (Culioli, 1990, pp.83-90) et représenter un marquage d'importance dans le cheminement cognitif d'un sujet. Et en même temps, nous avouons notre échec à pouvoir méthodologiquement constituer un pont efficace entre ces phénomènes micro- et les phénomènes macro- en dehors d'analyses de cas. Du jeu de paraphrase du linguistique (Culioli, 2002) à celui de typification des conduites langagières du psycholinguiste (Espéret, 1990), le risque de retomber dans des analyses seulement distributionnelles guettent vite. La question du retour de la psycholinguistique vers le scolaire se pose alors aujourd'hui comme une question scientifique parce que méthodologique. Il semble que cette question méthodologique traverse d'ailleurs la communauté des personnes intéressées par les interactions didactiques (voir Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006). Alors comment faire ?

B. Positionnement du problème

Le problème majeur que nous avons rencontré et auquel nous sommes encore aujourd'hui confrontés c'est le défi de dépasser l'analyse de cas (nombreuses et utiles, nous ne les remettons nullement en cause) pour pouvoir établir des comparaisons d'oraux scolaires (voir notre chapitre n°3), dont la discussion à visée philosophique, sans tomber dans une impasse, ou même errer. Nous avons toujours considéré que tenter de mettre en rapport un genre, la discussion à visée philosophique, et des marqueurs, par exemple le « on » de généralisation, était insuffisant à toute progression de connaissances : c'est en tout cas ce que nous croyons. Prouver que le « on » apparaît dans des discussions et interpréter ce marquage

comme un élément indicateur d'un processus de généralisation en cours, justement parce que le genre de la pratique étudié le pronostique, nous paraît maintenir un cercle vicieux ! La mise en échec (voir chapitre n°2) de ce relevé, un peu simpliste, où finalement ce sont bien les contextes d'emploi qui changent entre 5 ans et 12 ans pour ce même marqueur, nous conforte d'ailleurs. Comme l'explique Culioli, le marqueur « si » a plusieurs valeurs –c'est vraiment très banal, n'est-ce pas, ce que je dis là ? (...) En français, on s'aperçoit de l'extraordinaire complexité de l'interprétation de « encore », qui dans certains cas signifie « de nouveau », dans d'autres signifie « toujours », etc. » (Culioli, 2002, p.167). Et, de fait, nous avons nous-mêmes mis en évidence que le marquage par « bon » change d'habit sémantique (au sens de la sémantique procédurale) lorsqu'il est employé par un élève de 5 ans, de 9 ans ou par un adulte (Auriac-Peyronnet, 1995). Mais, ce qui était facilité dans le cas du schéma procédural de sens de « bon » étudié alors, c'est que ce marquage était très dépendant des contraintes sociales, que nous manipulions : un « bon » était indicateur d'une position haute dans l'échange. Tous les marqueurs ne disposent pas hélas d'éléments aussi clairs permettant d'en orienter l'étude, fut-ce dans le cadre d'un corpus restreint, contrôlé, reproductible.

Que penser par exemple de la marque de justification « parce que... » ? On peut en faire une étude empirique particularisée chez le tout petit enfant (par exemple, Dubost, 1998) ou l'intégrer dans une étude théorique sur l'argumentation en tant que connecteur argumentatif (Moeschler, 1985). Dans ce dernier cas, « parce que » active une forme d'instruction de traitement au sens de Caron (Caron, 1984, 1988) comme de Moeschler (1989) qui en font tous deux la trace d'un processus inférentiel logiquement contraint. Car effectivement, la logique de « parce que » n'est pas la même que celle de « si » ! Cependant mêmes dans les optiques de Moeschler et Caron la logique de contrainte n'est pas la même. Pour Caron (Caron, 1987a/b, Caron-Pargue et Caron, 1989), le marquage peut permettre d'inférer la conduite cognitive du sujet en activité : « parce que » reste fonctionnel seulement au temps *t* en regard des caractéristiques de la situation qui a provoqué sa production subjective. Pour Moeschler, la logique du connecteur argumentatif est un élément qui concourt à la stabilisation du sens général de l'interaction ou de la conversation, au sens de l'édification structurelle et fonctionnelle de l'école de Genève (Roulet & al., 1985) : « parce que » marque la logique à la fois locale et générale du processus interactif. C'est pour cela que « parce que » devient un marqueur bon candidat pour typifier le genre argumentatif et moins bon candidat pour rendre compte de la spécificité du discours narratif. « Parce que » devient alors un indicateur, plus qu'un marqueur. Lorsque le marqueur indique comment un sujet s'ajuste au monde (résolution de problème) ou lorsque le marqueur indique à la fois comme le sujet s'ajuste aux choses (contenu sémantique) et au monde de l'autre, on n'obtient pas les mêmes niveaux d'interprétation. Et c'est bien justement fixer un niveau d'interprétation (entre micro- et macro-) qui nous a souvent préoccupés. Comment extraire non pas le sens mais peut-être davantage les effets de sens des marques impliquées dans un discours particulier, la discussion à visée philosophique, tout en maintenant l'idée évidente que la marque est dépendante du contexte d'interlocution dans laquelle elle est subjectivement produite ? Du point de vue du sujet, si on suit la logique de Caron, qui serait celle d'un Piaget, le petit enfant est tant englué dans le contexte interlocutif étayé par l'adulte que l'on ne saurait décider de la logique en terme d'instruction de traitement au plan de la seule conduite langagière du sujet

enfantin. Tutelle (Bruner) ou médiation (Vygotski) surdéterminent le contexte d'emploi. Ce en quoi finalement considérer la logique avant tout sociale de la discussion (chapitre n°1) est garant de toute dérive cognitiviste. On est par conséquent bien forcé de tenir une logique du discours et non plus une logique du sujet. Et le marquage ne peut être que pensé intersubjectivement.

Aussi, si l'on suit la logique du discours, on ne peut laisser de côté l'aspect sémantique de tous ces petits mots, qui depuis fort longtemps ont montré leur puissance, en terme de marquage de structuration de la conversation. Les M.S.C., marques par excellence de l'ajustement intersubjectif (Auriac-Peyronnet, 1995) conviennent comme candidats à l'étude des phénomènes d'intercompréhension, tels qu'abordés du point de vue de la psychologie sociale. L'angle psychosocial est alors assez crucial lorsque l'on situe l'étude des discours au sein de l'institution scolaire (cf. notre chapitre n°3). Car au sein de cette institution, les acteurs n'ont pas le même poids : ils y sont situés. La posture de l'enseignant doit être comparée à celle de l'élève et parfois même des élèves selon leurs statuts scolaires. Et, lorsqu'on aborde les discours produits à l'école, dont la discussion à visée philosophique, avec ce repère d'asymétrie fonctionnelle depuis longtemps mis à jour (François & al., 1990), ce ne sont plus nécessairement les M.S.C. qui restent les bons candidats à l'étude. C'est sans doute la visée implicite de la retombée possible de nos travaux en formation des maîtres, application différée s'entend, qui oriente ce retour pour nous vers la psycholinguistique. Pour étudier le rôle de l'enseignant, au sein du Laboratoire qui est le nôtre, P.A.E.D.I. : Processus d'Action des Enseignants : Déterminants et Impacts, nous problématisons aujourd'hui nécessairement la question des indicateurs langagiers d'abord dans la discussion à visée philosophique, mais aussi au sein des interactions scolaires en général. Et vice-versa. La question du choix des indicateurs les plus représentatifs d'un discours, la question du traitement entre une perspective distributionnelle et une analyse de cas, la question du choix des dispositifs de comparaison possible se posent comme problèmes méthodologiques. Nous pourrions synthétiser comme ceci : qu'est-ce qui s'avère le plus important pour la recherche en pragmatique du langage au regard de retombées possibles des recherches en éducation et en formation des enseignants ?

C. Plan de l'exposé

S'il est des travaux dont on abandonne la perspective parce qu'ils ne correspondent plus aux objectifs de recherche fixés, il en est d'autres qu'on laisse comme en friche sans vouloir s'en séparer. Ce sont ces travaux, en friche, que nous présentons. Toujours en lien avec le terrain scolaire, mais pas nécessairement en lien direct avec l'objet de la discussion philosophique, les analyses de corpus que nous avons menées, sous forme d'étude de cas, pas toujours publiées d'ailleurs, permettent de profiler des pistes que nous avons pour certaines à peine explorées.

Nous exposerons en premier lieu des perspectives de recherches dans la mesure où elles permettent justement de problématiser la question des indicateurs langagiers. L'opportunité de disposer actuellement à la fois de logiciels puissants (Tropes en est un exemple dont nous avons déjà exemplifié les possibilités au chapitre n°2) et de corpus en nombre grandissant (les récents travaux conduits dans le domaine des sciences de l'éducation investissent l'étude de la

discussion à partir de décryptage de corpus : Beck, 2004, Ollier, 2004, Usclat, 2004, Albaric, 2005, Michalet, 2005, Legal, 2005) est à saisir. Mais en même temps la perspective distributionnelle (Culioli, 2002, ci-dessus) guette ! Aussi nous exploiterons cette possibilité autour d'une édification possible de programmes en tentant de faire des choix au sein des familles de marqueurs les plus candidats à une étude des interactions scolaires socialement situées (Auriac, 2007a). Nous présenterons les travaux amorcés ou en cours qui concernent tous cette tentative de repérage et mise en cohérence d'indicateurs langagiers au sein de conduites langagières spécifiques, comparables, situées. Nous tenterons de faire apparaître l'intérêt et les limites d'un traitement automatisé face aux analyses de cas, mais aussi l'intérêt des traitements statistiques que ne permet pas l'approche d'un relevé « papier crayon ». Ce sera l'occasion d'ouvrir la problématique d'étude circonscrite à la discussion à visée philosophique, comme genre spécifique parmi les oraux scolaires, à l'étude du genre professoral au sein des interactions scolaires. La psychologie sociale flirte en ce sens avec la didactique professionnelle, ce que de nombreux travaux en émergence aujourd'hui signalent (Specogna, soumis, Ria, 2006 par exemple). Nous avancerons que le questionnement autour des interactions scolaires amorce à notre époque un tournant important (Auriac, à paraître). Nous nous attacherons à resituer en ce cas l'étude des discussions à visée philosophique avec un regard critique sur les théories de l'énonciation pour envisager les travaux actuellement engagés en partenariat avec l'équipe dirigée par M.-F Daniel sur une comparaison de discussions obtenues avec des élèves de 5 ans dans différents pays dans un protocole d'étude longitudinal (une année).

Nous présenterons ensuite, dans une deuxième partie, ce qui nous paraît constituer des événements remarquables dans les corpus de discussions à visée philosophique pour proposer des études particularisées des contextes d'emploi de certaines marques (les marqueurs associés aux actes expressifs) ou le retour sur certaines opérations cognitives centrales (la négation par exemple) qui permettraient, à rebours, de définir encore mieux la discussion à visée philosophique. La dimension de la réflexivité nous servira de guide.

Nous ferons enfin retour sur les travaux envisagés au sein de l'étude du genre argumentatif (dans le cadre du deuxième contrat de G.D.R., dirigé par D. Alamargot) dans une équipe pluridisciplinaire –linguistes, généticiens du texte et psychologues- pour indiquer en quoi selon nous des programmes nouveaux pourraient être envisagés et engagés quant au repérage des stratégies réflexives faisant le pont entre l'oral et l'écrit (cf. notre chapitre n°2). Ces travaux tenant compte, et, des éléments repérés dans les dispositifs d'oraux particularisés, (la discussion à visée philosophique étant celui qui nous sert de repère) et, des éléments visés en terme d'apport de la psychologie sociale à la didactique professionnelle, nous serons en mesure de dégager des dispositifs de recherches ajustés à l'évolution des instructions et programmes officiels et actuels de l'école. La composante souvent désignée par « activités métalinguistiques » sera à cette occasion à nouveau située de manière critique (cf. chapitre n°2), y compris dans nos propres travaux.

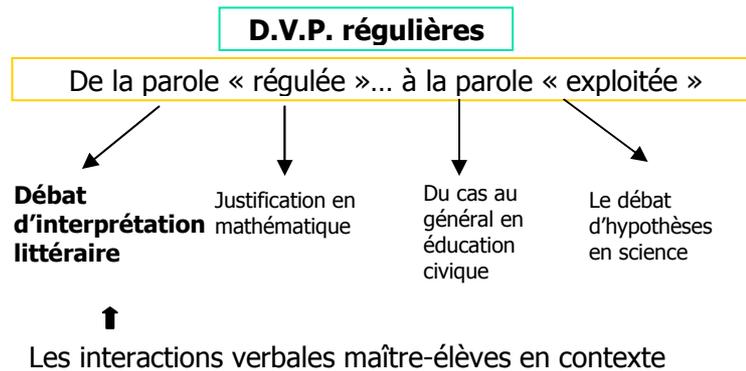
II. PERSPECTIVES DE RECHERCHES : L'ETUDE DES MARQUES LANGAGIERES AU SEIN DES INTERACTIONS SCOLAIRES

Si nous choisissons de placer en premier cette fois les perspectives avant le retour synthétique sur nos travaux, c'est qu'il y a des raisons. La question des marqueurs langagiers comme celle des indicateurs, que l'on aura vu régulièrement poindre dans chacune de nos parties précédentes -Discuter, Argumenter, Raisonner- fait l'objet d'une problématisation constante, comme en sourdine dans toutes nos investigations. En quoi et pourquoi cette question d'indicateurs fut sans arrêt une source d'infléchissement de nos protocoles ? En quoi cela pourrait devenir une source de réflexion et d'ajustement méthodologique qui déboucherait sur de nouveaux programmes de recherches en psychologie sociale ?

A. Les marques de l'oral dans les discussions à visée philosophique : optique comparative

A l'époque où nous avons amorcé l'étude scientifique du point de vue de la psychologie sociale des discussions à visée philosophique, ces discussions étaient en émergence. Aujourd'hui, plus largement représentés dans le secteur des sciences de l'éducation, sous l'égide en France de M. Tozzi (Tozzi, 2001, 2002a/b, 2006a/b, 2007a/b), des travaux de Master et des thèses (Auguet, 2003, Connac, 2004, Go, 2006, Guirlinger-Especier, 2006) se font jour. Or les auteurs de ces travaux présentent de manière transparente les retranscriptions fidèles des corpus de discussions à visée philosophique acquis dans des conditions différenciées. L'adaptation de ces dispositifs de discussion allant cependant plus au rythme du renouvellement des programmes de l'école (programmes de 2002 en particulier) que de celui de l'avancée de la recherche en éducation (ce que nous ne critiquons nullement) nous disposons actuellement d'un ensemble de corpus variés et donc très intéressants. On peut en particulier comparer des corpus de discussions acquis à des âges différenciés, de la maternelle au Cm2 et même dans des communautés d'adultes (Tozzi), animés par des enseignants débutants ou formés, et ce qui nous paraît encore plus intéressant, avec une visée strictement philosophique ou intégrant une dimension d'interprétation littéraire (évolution des programmes de l'école primaire, 2002). Nous tenons là alors la possibilité de mettre à l'épreuve l'hypothèse de recherche que nous envisagions de tester : en quoi la discussion à visée philosophique peut-elle représenter le sous-bassement des oraux scolaires pratiqués à l'école (Auriac, 2005b) ? La confusion de genre, première hypothèse, ou l'articulation fructueuse, deuxième hypothèse, entre des dispositifs à visée philosophique (désigné par D.V.P., dans la figure ci-après) et des dispositifs de débats d'interprétation littéraire sont à tester. En quoi, en particulier l'investissement du philosophique dans le débat d'interprétation littéraire sur des textes à dimension anthropologique, ne vide-t-il la discussion à visée philosophique, telle que pensée par Lipman, de sa dimension de pensée créatrice ? Comme Daniel & Auriac le suggèrent récemment, les enseignants investissent parfois de manière trop « normée » les discussions à visée philosophiques (Daniel & Auriac, accepté). Nous avons déjà présenté (chapitre n°2) la distinction entre le régime de la discussion et celui du débat.

Nous tenons là l'occasion de vérifier si au plan de l'économie discursive il y a une différence effective.



En prenant pour prétexte de comparaison quelques unes de ces différences, nous illustrerons ce qui nous paraît pouvoir constituer une bonne entrée pour aborder ces différences, en tenant compte des avancées technologiques qu'apporte le traitement automatique des discours (utilisation du logiciel Tropes). Comment dépasser l'analyse distributionnelle que nous critiquons avec Culioli (Culioli, 2002) en ce qui concerne les marqueurs tout en profitant bien entendu de l'automaticité de l'analyse de contenu ?

1. La différence d'âge est-elle une bonne entrée : CP contre Cm2 ?

Nous prendrons appui sur la comparaison de deux corpus extraits d'un travail de D.E.A. (Legal, 2005). L'intérêt de ce double corpus est qu'il permet de comparer deux discussions, l'une en cours préparatoire (âge des élèves 6-7 ans, cycle 2) l'autre avec des élèves de 10-11 ans (CM1, cycle 3). C'est alors l'occasion, non d'effectuer une analyse, mais de vérifier si l'entrée par l'âge (effet développemental) est une bonne voie de comparaison.

Le tableau de données brutes (voir en annexes) issues du traitement automatisé (Tropes) donnant la fréquence des marqueurs linguistiques permet de se poser des questions. Comme déjà aperçu (chapitre n°2), rien ne distingue justement *a priori* le tableau d'ensemble au C.P. du tableau d'ensemble au CM2. On peut faire apparaître des tendances quasi identiques à la présentation déjà effectuée au chapitre n°2, où ce qui paraît typique dans la fréquence d'emploi des marques pour caractériser la discussion à visée philosophique, c'est sans doute la prépondérance de la modalité de la négation comme l'usage important du pronom « on ». Pour le détail, on remarquera aussi que la fréquence d'usage des connecteurs de cause rapportée à celle de la catégorie totale des connecteurs est moindre (13% à 17% contre 30%), alors que la modalité de la négation est toujours la plus importante en pourcentage relatif à la catégorie des modalisations (33%), les marques d'intensité étant elles aussi bien représentées (27% à 30%). On pourra aussi noter que l'emploi d'adjectifs subjectifs est majoritaire dans la catégorie adjectivale (57% à 74%). Et alors ?

Problématiser la question des indicateurs langagiers c'est se demander ce que l'on peut extraire de ces données. Comment aménager une comparaison qui puisse contrairement aux apparences nous amener à détecter le poids de la différence d'âge dans l'économie discursive ? L'automatisation devrait permettre de pousser l'analyse de cas plus loin, parce qu'elle permet la systématisation. Un nombre important de paramètres peut jouer dans cette

comparaison : le thème de la discussion (le bonheur, pour le C.P. ou Dieu, pour les CM1), la qualité de l'animation de l'enseignant, le nombre de discussions expérimentés par les élèves (inconnu), le nombre d'interventions comportant la discussion (129 tours de parole en CP contre 512 en CM1), le nombre d'activités décrochées reliées au thème traité (inconnu), la présence ou non d'activité d'écriture en lien avec la discussion (inconnu), etc. Il est assez évident que pour faire parler « la langue » (marqueurs), plus on sera capable de spécifier ce qui caractérise le contexte de production avec des facteurs jugés *a priori* importants (hypothèse d'opération, construction d'indicateurs), plus on gagnera en validité dans les études possibles. Une seule entrée (ici l'âge) ne peut constituer la bonne entrée. Nous illustrerons alors une piste en regard d'un travail mené récemment, non encore publié et qui permet de cheminer sur cette question des indicateurs. Comment passer du marqueur à l'indicateur ?

2. L'évolution du questionnement enfantin (Auriac 2006)

Nous avons mené récemment une analyse (Auriac, 2006d) du questionnement enfantin, d'un point de vue acquisitionnel (voir chapitre n°2) pour vérifier si la mise en place de discussions régulières augurait (ou non) d'une installation du questionnement de type philosophique favorisant l'installation d'une éthique (compétence à se positionner, cf. notre chapitre n°3). Des marqueurs langagiers -poser une question- aux opérations cognitives sensées être favorisées par la discussion -questionnement-, quels pouvait être les bons indicateurs de traitement des données ? Ce travail est exposé dans la présente note de synthèse en ce qu'il donne à voir nos fourvoiements comme des issues plus positives : il ne constitue donc pas, en soi, un exemple à suivre. Mais il a l'avantage pour nous, de révéler nos choix et ainsi les mettre en question. On a en fait peu l'occasion lorsqu'on lit les articles de chercheurs de connaître ce qui a permis le choix des critères qu'ils retiennent au final. Ce qui nous intéresse alors c'est justement de se poser la question du cheminement vers le choix d'indicateurs.

Douze cueillettes (au sens donné à cette étape dans le protocole de M. Lipman, voir notre chapitre n°1) de questions recueillies en trois phases (novembre, janvier et mars) dans des classes expérimentales (2 classes) et contrôles (2 classes) constituaient les données. Le choix des indicateurs langagiers était guidé par le fait de pouvoir révéler à la fois 1) la spécificité de la dimension enfantine des discours (François, Hudelot), 2) les modalités d'articulation du langage à la pensée en matière de raisonabilité telle qu'abordées par le philosophe Lipman (Lipman), 3) le pouvoir de suggestivité réflexive des supports (Lipman, Daniel), enfin 4) qu'une collecte de questions correspond à un processus de génération collective d'idées (voir notre chapitre n°2). Cela nous a conduit à vouloir caractériser le cheminement différentiel entre des classes expérimentant les discussions à visée philosophique et des classes contrôles (sans pratique de discussion). Comment avons-nous procédé pour savoir si les élèves des classes expérimentales accédaient (effectivement ou non) à un positionnement éthique ?

Nous avons testé si la forme langagière des questions collectées relevait progressivement au fil de l'année du genre argumentatif, à l'instar du genre des discussions (hypothèse n°1, voir notre chapitre n°2). Or, justement dans ces cueillettes automatiquement

analysées par TROPES, les résultats indiquent que le style argumentatif n'émerge pas. Au contraire, il semble même que d'une phase de cueillette à l'autre (novembre à mars) dans une même classe le style discursif varie de « non identifié » à « narratif », « énonciatif », « descriptif » ou « argumentatif ». Toute la panoplie de Tropes s'illustre ! Bref, c'est alors que la question des indicateurs langagiers devient importante. Comment comparer des discours (ici les cueillettes) qui n'appartenaient pas au même genre et qui fluctuaient même d'un genre à l'autre ? En fait cette question du genre est importante. Nous l'illustrons en faisant apparaître les indicateurs langagiers présélectionnés automatiquement par le logiciel Tropes pour rendre compte du style.

Une cueillette de style argumentatif (critères Tropes)

Johanne: si on se marie avec sa soeur, et ben moi je ne suis **pas d'accord**

Lucas: je prêterais **quand même** mes jouets

Servan: Quand il y a un garçon et un garçon qui se font un bisou d'amour et ben **je ne suis pas d'accord** quand c'est un garçon et une fille et ben **je suis d'accord** et une fille et une fille je ne **suis pas d'accord**.

Johanne: Moi un jour j'avais une amie et je lui ai prêté **tous** mes jouets.

Une cueillette de style énonciatif (critères Tropes)

Bryan : Pourquoi AA ne **veut** pas sortir de sous la table?

Laly: Pourquoi le garçon **voulait** lui toucher les fesses?

Maxime : Pourquoi Philippe n'a pas **dit** à la maîtresse que AA n'était pas là?

Aïcha : Pourquoi la maîtresse n'a **trouvé** pas AA?

Maxime: Pourquoi elle **veut** pas se faire montrer?

Une cueillette de style descriptif

Simon : eh ben moi j'**ai** faire **été** faire un p'tit tour avec mon papa et ma maman et mon chien et moi et puis on **a été** on **a été** au jeu et puis après on **a été** jouer au ballon

Enzo : eh ben **chez** moi eh ben on a joué au ballon avec papa et maman et Gilou et **après** c'est tout

Elise : avec papa et maman on **est allé** faire une promenade

Claire : eh ben chez moi ch ben avec ma sœur on a joué au ballon et on et on et aussi **après** on **est allé** au jeu

Une cueillette de style narratif (critères Tropes)

Servan : Pourquoi Vincent voulait lui **toucher** les fesses?

Théo: Pourquoi elle est **cachée** sous la table?

Lucas : Pourquoi Sophie a **tapé** du pied?

Laura : Pourquoi Sophie **l'arrête**?

Élise: ça parle de chiens **et** de garçons.

Manon: la maman chien elle **sautait** dans l'eau

Léo: ils **jouaient** dans le sable

Simon: il a **sauté** dans une flaque le chien

Élise: sa maman elle **l'abandonne** et il reste tout seul

Clément: il **se tortille** comme un ver de terre

L'économie discursive de la cueillette semble fonctionner comme une forme de « contagion » dans le processus de génération des idées (au sens de Galbraith, 1999, voir notre chapitre n°2). Aussi, tout se passe comme si l'on ne pouvait rendre compte d'un changement possible de travail cognitif des élèves sur l'année. C'est comme si chaque cueillette portait « son » style. Une analyse de cas dans une des classes rendrait compte du fait que la cueillette n°1, qui conduit les élèves à adopter un style argumentatif, ne leur permet pas travailler de l'articulation langage-pensée de la même manière que dans les classes où la cueillette prend par exemple la forme d'une adhérence narrative au texte support. Ainsi mettre en corrélation systématique des marqueurs langagiers (analyse de cas micro- sur la base de la

fréquence des marqueurs établie automatiquement par le logiciel) et le genre du discours (macro-) peut s'avérer insuffisant. Et vice-versa, on peut se demander s'il faut toujours engendrer des travaux au sein d'un genre identifié ? La situation de production (contexte) est peut-être plus importante à considérer que le genre. La corrélation tient pour décrire la séquence discursive que l'on prend pour objet, ce que révèle aussi l'analyse de cas, mais elle reste parfois insuffisante à pouvoir rendre compte d'un comparatif entre ces cueillettes. Alors faut-il au contraire parier sur une approche distributionnelle ? Nous avons pu mettre en évidence que le nombre de noyaux référents traités (donné automatiquement par tropes) était significativement lié au nombre de tours de parole émis ($F(11,3) = 8,5; p = 0.14.$, in Auriac, 2006d). Autrement dit, plus le régime de prises de paroles était dialogalement contagieux au sens quantitatif du terme, plus les élèves abordaient des référents nouveaux. Mais, est-ce ce qui est recherché lorsque l'on pratique une discussion à visée philosophique ?

La comparaison commençait là à prendre un tour plus intéressant. Finalement ce n'était pas tant le style de cueillette qui importait que la manière dont les élèves travaillaient éthiquement le thème ou les thèmes destinés à être retenus dans les romans servant de support (voir notre chapitre n°1). Nous avons alors posé trois hypothèses exploratoires pour cheminer dans nos données : l'une différentielle, l'autre acquisitionnelle, la dernière langagière. Dit autrement, 1) hyp1 : est-ce que le régime de discussion introduit dans les classes expérimentales incite les élèves à mettre en place un style de questionnement différent de celui adopté dans des classes contrôles ?, 2) hyp2 : est-ce que les cueillettes de questions pratiquées sur les trois phases attestent d'une quelconque acquisition progressive ?, et 3) hyp 3 : est-ce que l'on note des éléments de cohésion discursive –co-variation de fréquences- qui pourraient concerner l'axe différentiel (hyp.n°1) ou l'axe acquisitionnel (hyp. n° 2) ?

a) S'appuyer sur des corrélations

Sur l'hypothèse différentielle, aucune marque du discours, que ce soient les verbes, les connecteurs, les modalités, les pronoms ou les adjectifs, ne permet de différencier les classes expérimentales des classes contrôles. Sur l'axe de l'acquisition, aucune marque parmi les verbes, les connecteurs, les modalités et les pronoms ne permet de détecter une quelconque acquisition visible dans ces cueillettes. En revanche la catégorie des adjectifs objectifs (voir plus bas) est corrélée ($r=.65, p. < .02$) à la progression sur les trois tests. En fait, pour nous, il ne s'agit pas nécessairement d'une acquisition, ce résultat pouvant être mis tout autant en lien avec les caractéristiques de la thématique du roman choisi. Les trois contes : La poupée, A la Recherche d'Audrey-Anne et Le petit chien (Daniel, 2003a) n'offrent peut-être pas des possibilités de traitement identique du thème. Ainsi la possibilité d'investir une caractérisation des thèmes de manière plus objective (exemples d'adjectifs objectifs : « identique », eau « froide », poupées « électriques », souliers « rouges », il est « seul », obj1 dans la figure en annexes) que subjective (exemples d'adjectifs subjectifs : « petit » chien, chien « drôle », il est « poli », ils sont « amoureux », elle est « méchante », « gentille », « grande », suj1 dans la figure en annexes) peut-être mise en rapport avec le thème du roman. La fluctuation des attributs subjectifs nous incite à cette prudence dans l'interprétation des données.

Notre troisième hypothèse langagière s'est trouvée être la plus productive. Le nombre de tours de parole est positivement corrélé à la fréquence des verbes ($r=.067, p<.006$)

particulièrement celle des factifs –« a mis », « prend », « se tortille », « plonge », « nage » « surveille », « trempe », « arrête », « court », « tire » ($r=.77$, $p<.001$)- et à la fréquence des connecteurs et à celle des modalités de temps et de lieu ($r=.068$, $p<.005$). Bref, plus la cueillette contient de questions, plus les élèves ont l'opportunité d'engager leur questionnement en faisant fonctionner le verbe comme pivot de leur syntaxe orale. L'emploi des adjectifs objectifs est quant à lui corrélé positivement à l'emploi des verbes de type déclaratif –« veut dire », « je sais », « il pleut », « il dit » ($r=.79$, $p<.02$)- et aux modalités de manière – « comment y se tortille », « plutôt que d'aller », « normalement »(.62, $p=.034$). Ces corrélations sont importantes à décrire pour montrer ce phénomène de production de la langue parle jeu de la langue elle-même –co-variation de marqueurs- (voir figure en annexes).

L'emploi des verbes factifs s'oppose à celui des verbes soit statifs soit performatifs dont les emplois sont corrélés entre eux ($r=.64$, $p=.023$) pour ces derniers. Or l'emploi des verbes factifs est lui-même corrélé à l'emploi des connecteurs traduisant soit la cause, soit la comparaison, et à l'emploi des modalités de doute. L'emploi des statifs est corrélé aux modalités affirmatives. On voit là que l'on s'extrait finalement, par l'intermédiaire d'une étude des marqueurs langagiers, d'une optique seulement comparatiste, pour rendre compte de parcours langagiers, au sein même de ce qui ne peut se définir justement à travers un style dominant unique. Si les élèves génèrent plus de questions (soit plus de tours de parole) c'est qu'ils en restent aux faits (verbes factifs décrivant des actions) et activent corrolairement les modalités de temps et de lieu. Mais le fait de raconter les activités des héros du roman proposé conduit les élèves à adjoindre à ces faits rapportés des modalités de mise en cause, de comparaison et d'émission de doute. D'un autre côté le mode déclaratif s'accompagne de la modalité de manière. Sont-ce des faits de langue (engendrement de mots par le jeu de la contrainte syntaxique ou sémantique) ? Ou des faits de discours (expression particulière de quelque chose qui aurait de l'importance dans la situation) ? C'est pour nous la bonne question. Nous aurions là comme trois parcours possibles : 1) des faits insérés dans un ancrage temporo-spatial, 2) des faits situés dans un espace causal, comparatiste et de mise en doute, ou 3) des déclarations modalisées par la manière –« Pourquoi la maman chien, elle a pas attendu pour plonger parce qu'il faut normalement attendre : le bébé doit être à coté de sa maman ?». N'y a t-il pas justement des situations qui favorisent l'un de ces parcours langagier ? Est-ce que les élèves des classes expérimentales ne seraient pas poussés à s'engager dans l'un de ces parcours plutôt qu'un autre ?

b) Pratiquer des analyse de régressions multiples au pas à pas

Ces premières études de corrélations ont débouché sur la possibilité de trier les facteurs les plus prépondérants, au sein même de ces parcours langagiers caractérisés en repérant des configurations de marqueurs. Nous ne présenterons qu'une seule étude en terme d'illustration (extrait de Auriac, 2006d): quelles sont les variables langagières qui expliquent le taux d'émission de paroles ? Conduite à l'aide d'analyses de régressions multiples, cette étude au pas à pas a permis de faire émerger la modélisation la plus efficace, dans le cadre de nos données, en ne regardant que la part de variance significative expliquée par deux facteurs : les verbes factifs et les connecteurs (autres que temporels). Le tableau placé en

annexes fait apparaître le double poids des verbes et des connecteurs sur une première analyse. Le fait que les connecteurs expliquent pour leur part le nombre de tours de parole est important. C'est ce que révèle déjà la corrélation positive exposée plus haut (Brauer, 2001). Mais on voit tout de suite sur cette première analyse que la part de variance concernant l'emploi des verbes factifs est largement supérieure ($F(11, 4) = 28,55, p < .0001$) à celle qui correspond à l'emploi des connecteurs ($F(11,4) = 4,88, p = .047$). Et dès que l'on fait entrer un phénomène probable d'interaction entre les connecteurs et les verbes factifs, on rend compte d'un meilleur modèle qui indique que c'est l'emploi des verbes, et lui seul qui explique le phénomène d'accroissement du taux de paroles. L'engendrement de la langue par la langue s'effectue ainsi à partir de la fréquence de production des verbes dans l'énoncé : c'est ainsi qu'on pourrait traduire ces résultats. Les connecteurs (bien que corrélés à un premier niveau) n'entrent plus dans l'équation comme facteur explicatif, ni même, ce à quoi on aurait pu s'attendre, l'interaction entre verbes factifs et connecteurs. Les tableaux placés en annexes montrent clairement la disparition d'effet des connecteurs, dès que l'on entre dans le modèle l'interaction entre production des verbes et production des connecteurs. Notons qu'une Anova classique ne peut rendre compte du dévoilement au pas à pas de ces phénomènes, en ce qu'elle intègre directement l'interaction entre les deux facteurs et ne permet pas, de plus, de traiter les variables autres que catégorielles (Brauer, 2002). Or, les pourcentages d'emploi se disposent pour tous nos indicateurs langagiers sur une échelle continue (0 à 100%), ce qui est toujours un gain dans la finesse possible des analyses statistiques pratiquées (Brauer, 2002).

Le but ici n'est pas de poursuivre l'analyse, celle-ci est d'ailleurs en cours. Elle est de seulement montrer en quoi on s'écarte d'une étude strictement distributionnelle pour entrer dans des études qui pourraient faire entrevoir, de manière explicative, quels sont les marqueurs qui prennent le pas sur d'autres, au sein des discours pour expliquer dans quel sens se fait l'engendrement de la parole par la parole. On pourrait très bien imaginer qu'avec de jeunes enfants, dont on connaît par ailleurs la possibilité de passer par des phases de sur-utilisation de certains mots ou tournures (Taulelle, 1984, par exemple), que ce serait l'emploi des connecteurs qui engendreraient de manière implicite la prise de parole. Ici, dans le cadre de ces données, et sur le seul aspect d'emploi des verbes factifs, ce n'est pas le cas. Il nous semble que s'illustre en tout état de cause une forme de description de ce qui fait « la cohésion linguistique » au sein de ce discours collectif de cueillette. Cette étude constitue pour nous comme une étude princeps pour envisager le traitement comparatif des discussions à l'avenir.

c) Créer des indicateurs adaptés au discours étudié : les opérations cognitives supposées

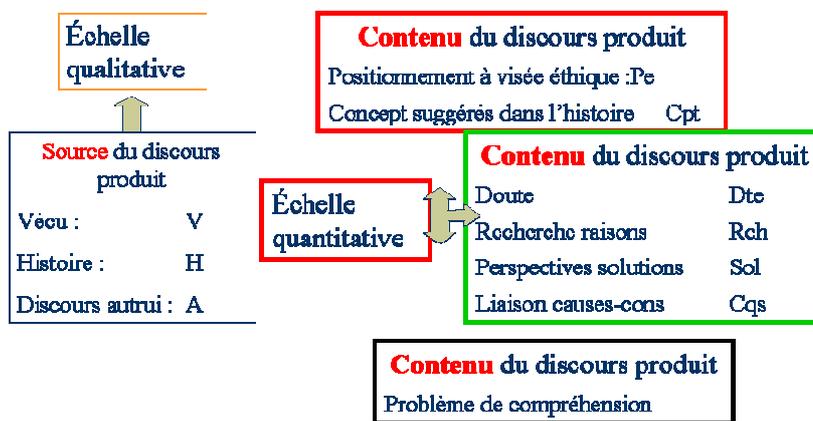
Bien entendu, et sachant que l'on a, plus aval, combattu l'idée d'un cercle vicieux entre les emplois (par exemple ceux du « on ») et la caractérisation d'un genre de discours réflexif, on doit situer les données dans leur contexte. Personne n'envisagerait de traiter d'un discours sans émettre des hypothèses de travail sur ce qui devrait apparaître, fut-ce justement pour les infirmer. Si on peut envisager des analyses de régressions au pas à pas, c'est qu'elles trouvent leur raison scientifique dans un cadre d'intelligibilité. Concernant l'analyse des cueillettes de questions, nous avons alors procédé, en double juge (Auriac & Maufrais, non publié), à une

catégorisation des propos, en dehors de l'analyse automatique des marqueurs langagiers (effectuée par Tropes). Une première grille de codage (voir la grille initiale placée en annexes) fut affinée pour rendre compte de l'ensemble des données et évacuer les éléments trop particuliers. Cette grille peut être assimilée à ce qu'un interlocuteur *lambda* peut déduire de ce qui se dit (inférences plausibles) en connaissance de cause de ce qu'est une cueillette de question destinée à engager des élèves dans une discussion à visée philosophique. Nous avons alors prévu plusieurs critères importants dont, en premier lieu, un triple ancrage référentiel possible des propos dans le jeu de l'enchaînement interlocutoire d'une question à l'autre : il s'agissait de l'ancrage au vécu de l'enfant, de l'ancrage à l'histoire contenue dans le roman support, et de l'ancrage au discours déjà produit par les pairs. Notons que certaines prises de parole offrent un ancrage référentiel unique, alors que d'autres déploient justement la possibilité d'être poly-ancrées.

D'autres critères ont ensuite été construits concernant ce qui pouvait être pronostiqué en matière de raisonnement attendu chez les élèves. Dans ces modalités de raisonnement sous jacentes à la prise de parole, nous distinguons la mise en doute des propos –« **est-ce que P a le droit** de sortir de la ronde ? »-, la recherche explicitée de raisons –« je **veux savoir si** Audrey-Anne a envie de se cacher »-, la perspective envisagée et explicitée de solutions proposées – « moi je lui donnerais un jouet **pour qu'elle soit contente** »-, enfin les liaisons de type causes ou conséquences –**s'il lui aurait** prêté la corde à sauter **est-ce qu'elle lui aurait tiré les cheveux ?** »-.

D'autres critères furent établis concernant la présence vs absence de positionnement moral (voir notre chapitre n°3) : nous distinguons la mention d'un positionnement éthique explicite -c'est **poli** ou pas **poli**-, d'une simple reprise des concepts de l'histoire -pourquoi il a touché **les fesses** de la poupée-. D'autres critères concernaient le positionnement des élèves sur la compréhension (plus ou moins) littérale de l'histoire pour voir s'il se dégageait des propos déjà un forme de dimension réflexive : –« Ca veut dire quoi **se tortiller** comme un ver ? »-. Après codage des 12 cueillettes de question en double juge, une adaptation de la grille fut nécessaire. La grille finale est reproduite ci-après.

Grille remodelée



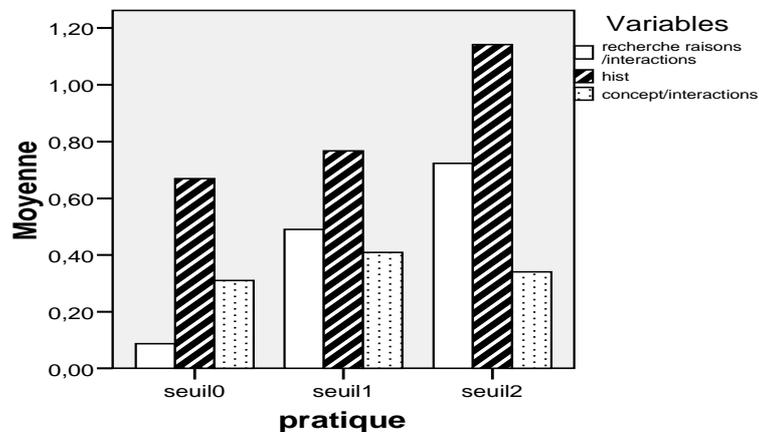
Exemple de codage :

Peut-être qu'elle est méchante parce que la corde à sauter est son jouet préféré?
Ancrage à l'histoire (elle = Audrey Anne), Recherche de solution (parce que...),
Doute (peut-être) , Concept (méchante).

Je veux savoir si elle a envie de se cacher : Ancrage à l'histoire (elle = Audrey –
Anne), Recherche de solution (je veux savoir), Positionnement éthique (elle a envie
de), Concept (se cacher).

Des analyses de corrélation sont à nouveau conduites à partir de cette grille d'interprétation du discours. Les principaux résultats obtenus avec cette grille sont les suivants. L'ordre du test est corrélé à l'ancrage référentiel des propos sur l'histoire ($r = .61$, $p = .034$, voir les figures en annexes). Ce qui signifie que plus les élèves sont confrontés à cet exercice de cueillette à la suite de la lecture d'une histoire support plus ils utilisent l'histoire comme prétexte à leurs questionnements, et ce indépendamment de l'appartenance à l'un des types de classe (expérimentale ou contrôle). Il n'y a pas d'interaction entre ces deux variables. On retient aussi l'hypothèse, comme précédemment émise, d'un impact différentiel de nos thèmes (une passation de vérification est en cours, Maufrais & Auriac, en cours).

Concernant le rôle joué par le type de classe, on constate dans le cadre de cet échantillon que le type de classe est corrélé à l'ancrage référentiel des propos sur le discours d'autrui ($r = -.638$, $p = .026$), et que cet ancrage sur les propos d'autrui est d'autre part lui-même positivement corrélé à l'ancrage sur le vécu ($r = .691$, $p = .013$). La reprise des dits antérieurs serait, comme vu plus haut, plus le fait des élèves des classes contrôle. Ainsi si globalement les cueillettes de questions tournent autour de l'histoire, certains tours de paroles renvoient dans l'enchaînement interlocutoire à ce que d'autres ont déjà dit, et procèdent donc aussi sous la forme d'héritage du vécu d'autrui mis en mot par autrui. On voit de la sorte qu'on peut commencer à distinguer l'économie discursive des classes contrôles et celle des classes expérimentales. On s'est alors demandé si les élèves des classes expérimentales utilisaient l'ancrage référentiel à l'histoire de la même manière que les autres élèves, puisqu'il était étonnant que finalement cet indicateur n'entre pas comme axe différenciateur. Peut-être l'indicateur était trop global. En fait, ce sont d'autres indicateurs qui donnent des renseignements : la recherche de raisons est positivement corrélée à l'ancrage des propos à l'histoire ($r = .67$, $p = .017$), ce, toujours indépendamment d'effets concernant le type de classe. Nous illustrons ci-dessous.

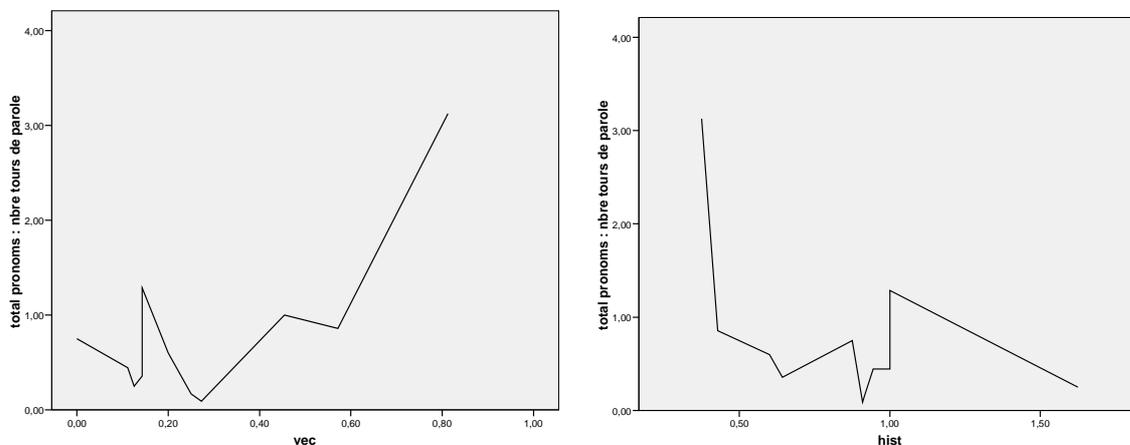


Lien entre l'ancrage des propos sur l'histoire (hist) et la recherche de raisons (type de raisonnement sous jacent) en fonction du moment du test (novembre, janvier, mars)

Plus les élèves sont confrontés à cet exercice de génération de questions sur une histoire, (seuil 0 à 2), plus ils activent un raisonnement sous forme de recherche de raisons concernant l'histoire, sans d'ailleurs nécessairement reprendre les concepts de l'histoire (cf. graphe ci-dessus). Il semble donc que les supports de Daniel (2003a), à l'instar de ceux de Lipman, s'il n'activent justement pas de concepts obligés, n'en dégagent pas moins à force de présentation (trois fois suffisent) une forme d'investissement dans le raisonnement. Le fait que toutes les classes expérimentales et contrôles ne se départissent toujours pas ici indique que ce serait plutôt un effet du support.

d) Mise en perspective des marqueurs extraits automatiquement et des indicateurs langagiers construits

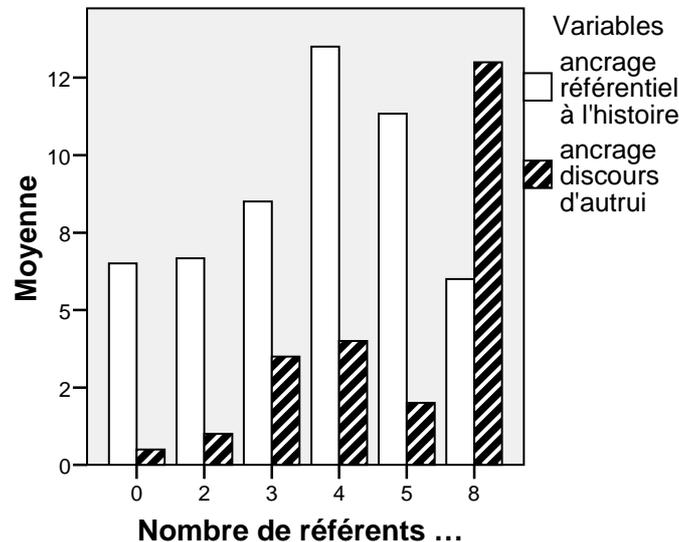
L'opportunité était de dégager un lien entre l'étude du discours correspondant à un cadre d'interprétation de la situation de production –ancrage référentiel des propos, type de raisonnements sous jacents- avec les éléments provenant de l'analyse automatique des marqueurs langagiers (TROPES) –verbes factifs, modalités de manières, nombre de noyaux référentiels, etc-. Nous ne donnerons comme précédemment qu'une illustration possible et non exhaustive de notre démarche progressive. L'étude du tableau général des corrélations entre marqueurs extraits automatiquement et indicateurs construits indique que l'usage des pronoms est corrélé au type d'ancrage des propos : ainsi reprendre l'histoire conduit dans le cadre de cet échantillon à peu utiliser les pronoms ($r = -59, p < .01$), alors que s'appuyer référentiellement sur son vécu conduit justement à les utiliser ($r = .67, p < .008$). Nous illustrons ce fait sur la pronominalisation (figure ci-dessous).



Pourcentage d'utilisation des pronoms en fonction de l'ancrage des propos –vécu (vec) comparé à histoire (hist)-

La pronominalisation est ainsi inversement proportionnelle à l'investissement sur l'histoire, et vice-versa pour l'ancrage des propos dans l'expérience des enfants (vécu). Plus la cueillette est référée au vécu propre des élèves, plus la pronominalisation croît. Plus la cueillette est référée à l'histoire, plus la pronominalisation décroît. Ce n'est donc pas du tout la même économie verbale qui est engendrée selon le type d'ancrage (vécu, histoire, autrui). L'ancrage à l'histoire, suggéré par l'utilisation de ce support oriente bien une stratégie de verbalisation particulière : l'expression pronominal change. Précisons que l'ancrage au vécu est aussi relié à l'emploi des connecteurs et des modalités temporelles ($r = .54, p = .037$). Concernant l'ancrage référentiel sur les propos d'autrui, c'est le nombre de noyaux référents

traités (richesse lexicale) qui est corrélé. Ce fait est illustré ci-dessous : lorsque la cueillette génère un maximum de noyaux référentiels (huit), ces référents sont plutôt activés en prenant appui sur ce qui vient d'être dit par autrui que par les propos sur l'histoire. Lorsque l'enchaînement interlocutoire se fait en rappelant quasi systématiquement l'histoire, le nombre de noyaux référentiels est très réduit.



Moyenne des ancrages en référence à l'histoire ou au discours d'autrui en fonction du nombre de référents noyaux introduits dans le discours

Nous avons déjà dégagé les liens entre la pronominalisation et l'opposition référentielle histoire vs vécu. On met ici à jour une forme d'explosion des référents quand le discours se sert de l'ancrage référentiel à autrui. Mais rien ne distingue les classes contrôles vs expérimentales. De là, l'idée de revenir sur l'étude première des corrélations. Pour exemple, l'ancrage référentiel des propos sur l'histoire est corrélé à l'emploi des verbes déclaratifs ($r=.73, p<.008$) et des adjectifs objectifs ($r=.70, p<.02$). Ainsi on pouvait à la fois expliquer que plus les élèves étaient confrontés à cet exercice de génération de question sur un support, plus ils se servaient de l'histoire support, ce qui les conduisait à déclarer (grâce au verbes), à utiliser des adjectifs objectifs, à sous utiliser la fonction pronominale (opposition à l'ancrage au vécu), et à plutôt réduire les noyaux référentiels (opposition à l'ancrage sur autrui). On s'approchait alors finalement de ce que les auteurs de supports tentent de mettre en place. Bien qu'il n'y ait pas d'effet de l'entraînement à discuter (classes contrôles vs expérimentales), il semblait que c'était les supports qui prédisposaient déjà à une forme de mécanisme intellectuel. Nous abandonnions la comparaison classe expérimentale vs contrôle pour mieux étudier ce type de mécanisme intellectuel provoqué par les supports.

e) L'exemple d'un indicateur de complexité de raisonnement

Nous avons voulu vérifier si ce que nous mettions dans le pot commun d'une vision 'idéale' de ce que peut être un raisonnement tendant vers une visée philosophique (de type éthique) pouvait être mis en rapport avec nos indicateurs langagiers. Nous avons alors construit un indice de complexité de raisonnement dont rend compte la formule suivante :

$$Pe + Cpt + Dte + Rch + Sol + Cqs - Cmp,$$

où Pe représente le positionnement éthique, Cpt, la reprise de concepts de l'histoire, Dte, l'émission de doute, Rch la recherche de raisons, Sol, la recherche de solution, Cqs, l'exposé de causes ou de conséquences, Cmp, les problèmes de compréhension, seul indicateur négatif, que nous soustrayons donc. Les signes + (addition) et – (soustraction) sont des signes mathématiques.

Or cet indice s'est révélé être inversement proportionnel au nombre de tours de parole ($r = -.59, p < .02$). Autrement dit, il ne convient pas nécessairement de « parler beaucoup » pour formuler un questionnement. C'est en fait un taux moyen de parole (voir la figure placée en annexes) qui permettrait au contraire de faciliter une émission de questions à visée philosophique. Le taux indique que c'est lorsque chaque élève expose une seule question ce qui revient à un unique tour de parole par élève présent (10 élèves par groupes) que le questionnement est le plus riche dans le cadre de nos indicateurs.

Selon le type d'ancrage des tours de parole (autrui, histoire, vécu), une sorte d'emballage référentiel peut alors se produire : c'est quand les élèves génèrent leurs idées sur la base des propos d'autrui que le discours devient le plus prolixe. En revanche, lorsque les élèves expriment des concepts, c'est qu'ils se servent de l'histoire comme référentiel majeur, ce qui les conduit collectivement à un resserrement de la parole autour de l'emploi des verbes déclaratifs –« ça veut dire », « je sais »- comme des adjectifs objectifs –« froid », « seul », « rouge »- qui indiquent une prise en charge d'un dit mis à distance par l'intermédiaire du genre définitionnel : on parle moins car on réfléchit davantage, pourrions nous paraphraser. L'élève alors exprime des critères, et ne décrit plus les actions des personnages. Et c'est bien ce qui est recherché par les auteurs des supports.

Ce que notre étude révèle, de manière distinctive, n'en est pas plus intéressant. Car on met aussi à jour que lorsque les élèves se saisissent d'un ancrage référentiel sur le vécu, c'est le factuel qui domine. Or, le factuel permet l'extension des propos qui se déploient sous la forme d'un emploi associé des connecteurs, des modalités temporelles et spatiales, et des pronominaux. Bref, à l'opposé de réfléchir sur l'histoire, parler de faits connus (son vécu) à cinq ans est le meilleur moyen d'augmenter sa production langagière (en taux de participation, en nombre de tours de parole comme en terme de richesse syntaxique). Et, dans ce dernier cas, le raisonnement est loin d'être absent, ce que l'on a plus haut éclairé en mettant à jour le fait que les factifs s'associaient aux emplois des connecteurs de cause, de comparaison, et aussi à l'emploi des modalités de doute. Bref, si l'on vise l'expression linguistique (maniement de la langue), mieux vaut peut-être faire s'interroger les élèves sur leur manière de vivre plutôt que s'exprimer directement sur des romans à tendance conceptuelle. Cette étude permet donc de progresser pour faire apparaître quelle utilisation de la langue est effective, sous entendu quelle maîtrise de la langue est exercée en production par les élèves, en fonction des situations d'oraux proposées. Sans présager à l'avance que la production du « on » est meilleure que celle du « je », on met plutôt en évidence que l'utilisation des pronominaux dans leur ensemble (maîtrise de la langue) ne s'exerce pas lorsque l'on amène des élèves à se poser des questions conceptuelles. Tenir des analyses en maintenant ensemble tous les éléments langagiers (même si la vision partielle que nous donnons de cette analyse n'est pas exempte de raccourcis ou d'impasses –vérifier l'égalité des thèmes, par exemple-) nous paraît une voie prometteuse pour caractériser, au delà de cette

étude des cueillettes, la discussion à visée philosophique au regard des objectifs de maîtrise de la langue inscrits dans les instructions officielles françaises. En suivant la thèse théorique d'une imprévisibilité et d'une constructibilité fondamentale de la conversation (Trognon, 1991, 1995, voir notre chapitre n°2), nous tenons là une manière de typifier certains contextes (le roman support) qui réduit la part d'imprévisibilité. D'autres facteurs (l'âge, le dispositif, l'expertise adulte) peuvent interférer pour réduire encore ce facteur d'imprévisibilité. On n'est plus alors dans une configuration de type : à telle situation de parole correspond telle série de marqueurs. Nous mettons plutôt en correspondance que des certaines caractéristiques des sujets pris au piège de situations caractérisables offrent un déploiement langagier, un mode d'accomplissement conversationnel (cf. Trognon) différent. C'est ce déploiement que l'on peut alors caractériser, à l'aide d'une construction progressive d'indicateurs adaptés au contexte de production de parole étudié et non seulement une configuration, statique, distributionnelle de marqueurs.

3. La différence de visée philosophique vs interprétatif

Parmi toutes les possibilités comparatives, notre objectif n'étant nullement d'établir un catalogue des comparaisons possibles, mais au contraire de profiter de bonnes comparaisons pour avancer sur la question des indicateurs langagiers, celle d'un traitement différentiel entre les discussions à visée philosophique et les débats d'interprétation littéraire nous paraît être une voix suggestive. Tout d'abord parce que l'institutionnalisation des pratiques philosophiques se pose actuellement (Espécier, 2006, Auriac & Maufrais, 2006) et que parallèlement les instructions officielles demandent aux enseignants de mettre en place des débats d'interprétation littéraire de la grande section de maternelle jusqu'au cours moyen. Comme précédemment illustré (voir notre chapitre n°2) la question des recherches sur les oraux scolaires ne peut être totalement désolidarisée des recommandations institutionnelles (Boissinot, 1999). Autrement dit, mettre à jour ce qui change dans l'économie verbale entre discussion et débat du point de vue de la liaison fonctionnelle entre le conceptuel et la maîtrise de la langue est très important. Comment cela se passe-t-il ? Est-ce que dans le cadre d'une comparaison de ce type, l'âge des élèves est un facteur important ? Il nous semble que ce facteur devient plus prépondérant que l'orque l'on établit une comparaison entre des discussions à visée identique (soit pour nous, philosophique). Pourquoi ? Parce que le statut scolaire de l'élève (voir notre chapitre n°3) va sans aucun doute, lorsque l'élève est mis en face d'un texte d'auteur –au regard du bagage de connaissances déjà acquises- jouer différemment. Autant dans la discussion à visée philosophique, l'élève qui ne dispose pas de connaissances particulières peut s'appuyer sur ses expériences personnelles pour participer à la discussion, autant mis face à un texte littéraire c'est sans doute l'élève de bon niveau scolaire qui gagne la partie. L'intérêt de creuser cette question provient alors du fait que si l'exercice naturel du langage en maternelle peut être mise en rapport avec la réussite scolaire future (Florin, 1991), là, ce serait plutôt le niveau acquis de l'élève au sein de l'institution scolaire qui serait déterminant du mode d'implication possible du sujet dans des espaces de discussion –philosophique vs littéraire-. Est-ce le cas ?

Nous avons pu engager l'hypothèse que la discussion à visée philosophique pouvait être soupçonnée d'être une activité de type élitiste au regard d'une élévation de l'estime de soi

concernant justement préférentiellement les bons élèves et qu'il convenait de mieux étudier l'évolution du facteur d'anxiété que semblait modérer l'activité (Auriac & Daniel, 2005b, Auriac, 2007b). Aussi, la manière dont les corpus, maintenant nombreux sont renseignés pour la recherche nous semble primordiale pour avancer sur cette question de l'impact du statut scolaire des élèves sur leur mode d'implication dans ces oraux scolaires. Il ne s'agit toujours pas de faire de la discussion à visée philosophique un espace de vérification en terme de progrès cognitif individuel (option critiquée par nous-mêmes au chapitre n°2) mais davantage de profiter du mode d'impact de ces facteurs sociaux en ce qu'ils peuvent expliquer pour une part la manière dont l'expression se distribue, s'effectue dans la discussion à visée philosophique. L'optique de comparaison de discussions à visée philosophique aux débats d'interprétation littéraire est une occasion de mettre à l'épreuve de nouvelles hypothèses pour comprendre en quoi ces deux oraux sont assimilables (à quel niveau exactement) ou différent (à quel niveau encore). Est-ce qu'un élève de faible niveau scolaire, d'ordinaire mise sur la touche, lorsqu'on fait appel à des références, à des connaissances, investit de manière différentielle le débat d'interprétation littéraire et la discussion à visée philosophique ? Qu'est-ce qui devient plus ou moins prévisible (facteurs de plus ou moins grande réduction de l'imprévisibilité, cf. plus haut) au sein de ces deux dispositifs en matière de constructibilité conversationnelle ?

a) Exemples de données actuellement disponibles

Pour exemple, nous avons eu accès à un corpus de vingt et une discussions à visée philosophique, extraites des travaux de Master (Albaric, 2005, Michalet, 2005, Legal, 2005) pour compléter les données de nos propres études. Le tableau suivant indique les éléments sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour tenter d'expliquer certains phénomènes : le thème, le type de discussion (DVP ou DVPLIT ou LIT), le niveau d'expertise de l'enseignant animateur (expert, vs inexpert vs non renseigné), le niveau de classe (type classe unique (-1) ou cours simple (1)), l'âge moyen des élèves (calculé en fonction du niveau de classe), le nombre de tours de parole de la séquence de discussion.

Données brutes sur chaque corpus

thème	type	niveaux	classe	typ/cl	âge él	Nbre int
bonheur	DVP	,00	CP	1,00	7,00	129
dieu	DVP	,00	CM1	1,00	10,00	512
dieux	DVP	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	164
la philo	DVP	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	67
oregon	DLIT	1,00	CLU	-1,00	10,00	108
Grimace	DVP	,00	CE2	1,00	10,00	214
voler2	DVP	1,00	CLU	-1,00	10,00	131
voler	DVP	1,00	CLU	-1,00	10,00	198
poisson	DVPLIT	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	114
Sport	DVP	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	217
Richepau	DVP	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	103
MythedEr	DVP	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	151

Gyses DLIT	,00	CM2	1,00	11,00	128
Amitiés DVP	1,00	CM1	1,00	10,00	73
Langage DVP	1,00	CM1	1,00	10,00	106
DévoreurDVPLIT	1,00	CE2-CM2	-1,00	10,00	127
Intérieur DVP	-1,00	CE1	1,00	8,00	276
EcraserJDVP	,00	GS	1,00	6,00	272
EcraserRDVP	,00	GS	1,00	6,00	193
Gyses DVPLIT	1,00	ADULTES		N.R.	186
Choisir DVP	,00	GS	1,00	6,00	67

Légende :

DVP : signifie Discussion à Visée Philosophique.

DLIT : signifie Débat d'Interprétation Littéraire

DVPLIT signifie Discussion à Visée Philosophique basée sur un Texte Littéraire

CLU signifie Classe unique

Notons que les thèmes pourraient faire l'objet d'un classement du plus au moins philosophique, ou du plus ou moins littéraire. Relié au niveau d'expertise de l'enseignant qui anime la discussion, cela pourrait permettre de valider des hypothèses concernant un lien entre le degré d'expertise enseignante et la construction du raisonnement chez l'enfant. Notons aussi que divers autres renseignements, manquants, seraient nécessaires pour contrôler d'autres paramètres : nombre d'élèves discutant, niveau socio-économique de la classe, nombre de filles et de garçons, etc. Tous ces facteurs susceptibles d'éclairer des parcours de moindre ou plus grande imprévisibilité conversationnelle peuvent alors être mis en regard des fréquences de marqueurs extraites de l'analyse automatique du discours (logiciel Tropes).

b) Exemple de résultats prometteurs : conceptualisation et pronominalisation

Sur la base des données à disposition, nous avons posé l'hypothèse que la visée d'interprétation littéraire oblige les élèves à transformer leur expression verbale collective au moins sur deux ensembles de marqueurs langagiers :

1. Les verbes factifs (parce qu'à l'instar de ce qui est remarqué dans les cueillettes des élèves de 5 ans –voir plus haut-, les actions rapportées par l'intermédiaires de ces verbes le sont dans l'ancrage des propos sur l'histoire), les modalités de négation (spécifique à la DVP), comme de doute et d'affirmation (plus employées lorsque les élèves parlent du référent de l'histoire).

2. Le système des pronoms : nous pensons que les renvois référentiels à propos du héros de l'histoire devraient occasionner une fréquence relative plus importante pour le pronom « il »/ « ils », tandis que la fréquence en rapport avec les acteurs de la communauté de recherche philosophique (tu, nous, vous, cf. Auriac & Daniel, 2002) devrait être en recul pour les débats d'interprétation littéraire (noté DVPLIT ou DLIT dans le tableau général ci-dessus).

L'étude rapide engagée sur ces données (sur la base de l'analyse automatisée grâce au logiciel Tropes) permet de vérifier que la discussion à visée philosophique et le débat d'interprétation littéraire se distinguent bien. Ce serait dans le cadre de cet échantillon la modalité de doute qui serait associée au débat d'interprétation littéraire ($r = 49$, $p < .03$). Les tableaux de corrélations sont portés en annexes. On trouve aussi une liaison entre l'emploi des

verbes factifs et la modalité affirmative ($r = 55, p = 008$) sans qu'elle soit corrélée pour cette dernière, comme attendu, à l'un des types de discussion (DVP vs DLIT). Négation et affirmation s'opposent ($r = 57, p = 007$), ce qui signifie que l'on a plutôt des discussions ou débat à valence négative et d'autre à valence affirmative. Concernant les pronoms, l'opposition entre discussion et débat est prometteuse (voir le tableau de corrélation en annexes). L'ancrage des propos sur le texte d'auteur dans le débat interprétatif augure effectivement d'un emploi plus fréquent du marquage pronominal par « il » ($r = 80, p < .001$) et le recul d'emploi des pronoms d'interpellation « tu » ($r = -47, p < .03$). C'est alors le contexte de discussion à visée philosophique qui permet de faciliter semble-t-il le renvoi de sa parole à celle d'autrui (« tu ») comme d'utiliser plus fréquemment le « on » ($r = -44, p < .05$).

Hypothèse assez simple, l'engendrement grâce à l'ancrage référentiel sur les propos d'autrui n'étant pas de même nature expressive lorsque des élèves s'appuient référentiellement sur une histoire -en terme d'accession au conceptuel, au réflexif- (cf. plus haut, étude exploratoire des douze cueillettes de question d'élèves de 5 ans), et la présence d'un ancrage référentiel sur l'histoire étant effectivement révélée de manière prépondérante lorsque la discussion prend pour objet un texte littéraire, il est clair que les deux types de discussions (discussion à visée philosophique et débat d'interprétation littéraire, présentés comme découlant l'un de l'autre et pratiqués dans une visée assimilable ne sont pas pourtant pas similaires. Bien entendu l'intérêt de pouvoir contrôler le facteur du statut de l'élève permettrait de vérifier si le taux d'implication des bons élèves n'est pas supérieur dans le cadre du débat d'interprétation littéraire, et ainsi distordrait la comparaison sur la base de l'unité de la discussion. Au regard des éléments dont nous disposons pour cette exemplification, nous avons alors seulement cherché à vérifier si l'âge n'entraîne pas comme facteur explicatif dans cet engendrement du conceptuel par le linguistique, ou du linguistique par le conceptuel. Est-ce que l'âge des élèves entre comme facteur explicatif ?

c) L'emploi pronominal : un indicateur de généralisation ?

L'âge moyen des élèves discutant n'entre en considération pour la double catégorie des marqueurs considérés (verbes et modalités d'une part, pronominaux d'autre part) que pour la fréquence d'emploi du marqueur « on » : plus l'élève est jeune plus il a tendance à sur employer le « on » ($r = .63, p < .003$), comparativement aux autres pronoms (voir le tableau de corrélation placé en annexes). Pour les autres catégories de marqueurs, aucune corrélation n'est extraite. Décidément le « on » ne fait pas ici la preuve qu'il sert comme indicateur de généralisation ! Et ceci paraît congruent avec les récentes études de Jisa (Jisa & Viguié, 2005, voir notre chapitre n°2). On remarquera, sans en faire d'interprétation que l'usage du « on » est en fréquence d'emploi associé au « nous » ($r = .42, p < .03$). Qu'est-ce qui est fonctionnel dans cet emploi du « on » et du « nous » ? Est-ce l'emploi du « on » qui domine ? L'analyse de régression conduite qui permet de placer en variable explicative l'emploi du « on », celui du « tu » ou l'interaction entre ces deux emplois indique que c'est justement l'interaction dans les emplois du « on » et du « tu » qui correspond le mieux à décrire tendanciellement (effet à $p < .06$) ce qui se passe lorsque les élèves sont les plus jeunes (variable âge moyen, $F(3,16) = 4,23, p < .06$, voir le tableau placé en annexes).

On constate que la discussion chez les jeunes élèves ne prend pas le même tour que chez les élèves plus âgés dans le cadre de discussions à visée philosophique (nos données ne permettant pas d'opposer cet aspect sur le débat d'interprétation littéraire, puisque ces débats concernent des âges plus avancés : 10 ans). Cela confirme en revanche que l'usage fréquentiel du « on » et du « tu » (Auriac-Peyronnet, 2000) semble a priori devoir être traité dans un même système d'usage –co-variation fonctionnelle- (Auriac-Peyronnet & Gombert, 2000, Auriac, accepté en révision a/).

d) Effet de l'expertise enseignante

On se penche maintenant sur le niveau d'expertise des animateurs avec un seuil fixé pour l'instant sans connaissance assurée du niveau de certains animateurs (non renseigné donc ramené à la moyenne : taux 0). Nous avons distingué trois catégories : expert (seuil 1), inexpert (seuil -1), inconnu (seuil médian 0). On pouvait faire l'hypothèse que l'expertise de l'animateur influe sur les modalités générales du discours produit et éventuellement sur la longueur des interactions.

Or effectivement plus l'animateur est expert, plus le nombre d'interactions (tours de parole) est restreint ($r = -47$, $p < .04$). On pourrait extrapoler en rapprochant ce résultat du fait que la visée conceptuelle forçait aussi des élèves de 5 ans à réduire la prise de parole (étude sur nos douze cueillettes, voir plus haut). Ceci constituerait alors la piste de nouvelles recherches à mener sur les liens fonctionnels concernant les rapports entre le linguistique et le conceptuel. On retournerait alors l'adage qui dit que « parler » sert à mieux « parler » et que le linguistique sert le conceptuel (voir les liens oral-écrit au sein de notre chapitre n°2), puisque en fait des élèves de 5 ans (voir ci-dessus l'étude sur la cueillettes de questions) comme des adultes experts en animation réduisent la prise de parole au sein de la communauté de parole lorsqu'ils visent le conceptuel (philosophique)... Belle perspective, selon nous.

En revanche on ne met à jour aucune corrélation positive ou négative entre le niveau d'expertise de l'animateur et les modalités de discours employées (doute, affirmative, de négation, d'intensité). On note que les marqueurs d'intensité sont corrélés de manière inversement proportionnelle à la fréquence d'emploi des modalités d'affirmation. On voit bien, en revanche, dans ce cas, qu'il faudra attendre la réplication sur de nouvelles données pour rendre émergent une confirmation ou une infirmation quant à l'hypothèse du rôle fonctionnelle de la négation au sein des discussion à visée philosophique. Au delà de ces pistes, certaines circonscrites à des hypothèses déjà formulées, d'autres à des intuitions, nous avons illustré à quelles conditions selon nous, on peut progresser dans la question d'une liaison entre marqueurs langagiers et indicateurs d'opération. Nous présenterons alors, à l'éclairage de ces éléments prospectifs ce que nous envisageons de mettre en place dans le programme actuel d'une comparaison de discussions à visée philosophiques chez des élèves de 5 ans.

4. La comparaison internationale de discussions entre élèves de 5-6 ans (Programme CRSH -2005-2008-)

Nous présentons de manière sommaire ce qui peut constituer un programme d'étude comparatif entre discussions qui se focaliserait sur la création d'indicateurs langagiers pertinents ou au moins opératoires. Les données sont actuellement recueillies dans un protocole réunissant plusieurs collaborateurs, au Québec (Montréal, Toronto, Shawinigan), en France (Gerzat, Cournon, Gruissan) et en Belgique (Bruxelles). Nous avons contribué à renseigner au mieux les éléments nécessaires à un relevé de facteurs intéressants le traitement des discours produits.

Le niveau d'âge des élèves est identique. Les romans ayant servis de supports aux discussions sont les mêmes d'un pays à l'autre. Quatre discussions conduites à partir d'une lecture d'une histoire extraite de ces contes sont prélevées dans l'année, ce qui permet de pister des effets longitudinaux au plan de l'acquisition. Le niveau des élèves sera caractérisé de plusieurs manières. Un niveau global est renseigné par les enseignantes de chaque classe, sur la base de trois catégories : bons *vs* moyen *vs* faibles. Ce niveau fixé en début d'année scolaire sera croisé avec le niveau de l'élève mesuré en fin d'année sur une épreuve de reconnaissance et de compréhension des émotions (administration du T.E.C., voir Harris & Pons, 2003). Un deuxième niveau sera fixé en fin d'année pour déterminer un seuil socio moral de l'élève testé dans une épreuve de coopération (jeu de construction) et dans un jeu de décision (dilemme du cheval). Enfin une épreuve de verbalisation (entretien directif) permet d'extraire les représentations sociales des élèves portant sur huit émotions (Joie, Peur, Colère, Tristesse, Surprise, Dégoût, Culpabilité, Fierté) : cet entretien servira d'épreuve test pour avérer d'un taux de verbalisation moyen de l'élève tel que déjà utilisée dans cette épreuve standardisée (cf. Auriac, 2005c, Auriac & Daniel, 2006). On peut bien entendu regretter de n'avoir pu, en regard des objectifs principaux de la recherche (prévention de la violence) davantage spécifier les niveaux des élèves sur des batteries de tests plus spécifiques. L'administration conjointe du LECPC pour caractériser les capacités pragmatiques et du test ISADYLE pour caractériser le lexique enfantin (voir Piérart, 2005) aurait été bienvenue. Il nous semble que justement l'évaluation assez fine des capacités langagières à titre individuel permettrait de mettre en rapport le taux d'implication de l'élève dans les discussions d'une part, mais surtout de rendre éventuellement compte des effets de seuil de saturation possible de certains élèves à pouvoir entrer dans ces discussions à visée philosophique. Quoiqu'il en soit, à l'aide des tests effectués, nous pourrions vérifier si l'implication de l'élève dans les quatre discussions filmées parmi les discussions régulièrement menées au fil de l'année dépendent (ou non) du statut scolaire en début d'année, du niveau cognitif atteint et mesuré en fin d'année sur le champ de la reconnaissance et de la compréhension des émotions, du seuil socio moral et des capacités de verbalisation atteints en fin d'année.

D'autre part, une grille formelle établie par Daniel permet de coder les échanges langagiers sur la base de cinq niveaux au plan de l'acquisition de la pensée critique : l'échange anecdotique, monologique, dialogique non-critique, dialogique quasi-critique, dialogique critique (Daniel & Delsol, soumis). Daniel oppose sur ces niveaux la conversation au dialogue. La conversation, considérée comme ordinaire, naturelle n'est pas ici prise en compte. C'est le dialogue, considéré comme conduite émergente d'un exercice des capacités à

raisonner à la fois logiquement et contextuellement dans une visée lipmanienne (voir notre chapitre n°1) qui importe.

L'intérêt de disposer d'une analyse interprétative des niveaux de dialogue au plan philosophique, d'une analyse automatique des fréquences de marqueurs langagiers (Tropes), dans un espace où les élèves seront eux-mêmes situés quant à leur niveau de départ et leur niveau d'acquisition en fin d'année, nous permet d'augurer plusieurs types de résultats et de tester plusieurs hypothèses. Nous nous centrerons sur la dimension de l'acquisition chez les élèves, même s'il est à noter que ce comparatif pourrait aussi permettre de belles études sur le rôle de l'animateur (voir plus bas).

Nous vérifierons si le taux moyen de verbalisation individuelle (entretien directif concernant les représentations sociales de émotions) est corrélé au taux de participation moyen sur les quatre discussions. Nous vérifierons si le niveau de conceptualisation testé en fin d'année (épreuve de compréhension des émotions, niveau scolaire global) est corrélé au taux de participation dans les discussions. Nous faisons l'hypothèse que ces taux ne devraient pas être corrélés, le conceptuel pour être atteint pouvant être théoriquement lié à une réduction de la prise de parole (réfléchir conduit à moins parler : cf. étude sur les cueillettes, plus haut).

Nous étudierons d'un point de vue de fréquence distributionnelle les marquages pronominaux en lien avec le codage de Daniel. Est-ce que l'échange de type dialogique critique comparé à l'échange de type anecdotique (sur la base d'un repérage des épisodes effectué en ce sens) peut-être mis en rapport avec une évolution de l'usage du système pronominal (« on »/ « tu »/ « nous ») ? Nous vérifierons si la négation est une opération exemplaire (ou non) dans ces discussions, et si l'on peut émettre des hypothèses concernant des thèmes plus porteurs que d'autres (4 romans sont testés) avec des élèves de cet âge (5 ans). Les discussions à visée philosophique s'effectuant parfois uniquement sur la base d'un thème général et prédéfini par l'enseignant (voir notre chapitre n°3), il est important de mettre à jour en quoi un thème est plus ou moins porteur d'une mise en contradiction (marqueurs de négation). Que cette opération de mise en contradiction passe par l'exercice conceptuel et langagier de la négation nous paraît devoir être testé.

Ces éléments illustratifs prospectifs ayant été présentés, nous nous tournons sur la problématique centrale de ce chapitre : à quelles conditions pouvons nous nous dégager d'une perspective d'étude de cas pour davantage progresser en usant des méthodologies d'analyses automatisées de discours ?

B. L'analyse automatisée face à l'analyse de cas

L'avantage de l'analyse de contenu automatisée (voir Bardin, 1977/1993, par exemple) est de pouvoir mener à bien des analyses comparatives. L'automatisation oblige à créer des indicateurs qui permettent, comme Bardin le souligne, de déplacer la focale par rapport à une analyse linguistique classique. A l'inverse de la linguistique, l'analyse de contenu « travaille sur la parole, c'est à dire la pratique réalisée, par des émetteurs identifiables, de la langue ». Autre différence bien plus grande, « la linguistique étudie la langue pour décrire son fonctionnement. L'analyse de contenu cherche à savoir ce qui est derrière les paroles sur lesquelles elle se penche » (Bardin, 1993, p.48). La linguistique est une étude *de* la langue,

l'analyse de contenu est une quête, à *travers* des messages, de réalités autres » (Bardin, 1993, p.48). La psycholinguistique, en ce sens est à ranger du côté de l'analyse de contenu, en ce que l'étude est bien celle des paroles en contexte avec pour visée la découverte de connaissances nouvelles, fondées sur les données linguistiques, mais interprétables au niveau psychologique (sujet parlant).

Aussi, si on suit notre cheminement : qu'est-ce qu'une méthodologie d'inspiration psycholinguistique utilisée dans le champ de validité de la psychologie sociale peut apporter pour l'étude pragmatique des discours ?

On pourrait *a priori* placer la psycholinguistique du côté de la sociolinguistique. En ce sens notre orientation « se déplace(ra)it de la langue vers les paroles pour établir de manière systématique des corrélations (covariance) entre des structures linguistiques et sociales ». Comme la sociolinguistique « elle [est] (serait) proche de l'analyse de contenu dans la mesure où, quittant la sphère désocialisée de la linguistique, elle essaie de décrire des correspondances entre caractéristiques langagières et groupes sociaux. Mais elle prend(ra)it en considération un ensemble linguistique (général) pour le mettre en parallèle (covariance) avec un ensemble social (général). Tandis que l'analyse de contenu, par un mécanisme de déduction sur la base d'indicateurs reconstruits à partir de l'échantillon de messages particuliers, vise à la connaissance de variables d'ordre psychologiques, sociologique, historique, etc. »

On voit bien, grâce à la nécessité de créer des indicateurs construits à partir des données (l'indice de complexité créé plus haut en est un, les indicateurs créés pour l'étude comparative de Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002, en étaient d'autres ; pour rappel : appropriation, transformation, création, raisonnement, jugement, voir notre chapitre n°2) que l'on se situe du côté de l'analyse de contenu. C'est pourquoi l'automatisation comme abord premier du corpus est un passage obligé pour ensuite concevoir des indicateurs qui puissent rendre compte du niveau sur lequel on place l'interprétation des données. Alors psycholinguistique ? Psychosociale ? Pragmatique ? La pragmatique étant elle-même un champ de la psychologie, nous nous situons en psychologie. La dimension des croyances, étant intégrée à ce que nous tentons d'accrocher grâce à des indicateurs à construire, relève encore de la psychologie. Quels types d'indicateurs construire qui soit des indicateurs de type psychologique (connaissance du fonctionnement cognitif et/ou social du sujet) et non uniquement linguistique (connaissance du fonctionnement de la langue) ?

1. Créer des indicateurs

MLU (longueur moyenne de l'énoncé), LMPV (longueur moyenne de production verbale) -voir Rondal, 1985-, TTR (type token ratio : soit une mesure de la richesse lexicale), PNAG (positive-négative-ambivalent)-voir Bardin, (Bardin, 1977/1993)- ... on trouvera autant de sigles (plus ou moins repris) que d'indicateurs selon l'orientation scientifique du regard porté sur les données linguistiques de base. Bardin nomme les analyses qui passent par cette construction d'indicateurs des « analyses de l'expression ». Comme l'analyse de contenu, ces analyses de l'expression infèrent (variables d'inférences) de manière formelle un type de liaison qui unit la forme du message à son contenu. On se déplace alors d'une étude de la co-variance à celle de variables prédictives. Ainsi, telle que rapportée par Bardin, l'étude

des *troubles de la parole* dans des entretiens de psychothérapie, teste l'hypothèse formelle que les ruptures dans le processus de paroles (langage brouillé, confus, troublé) peuvent être rapportées au niveau d'anxiété du malade. On passe alors à la possibilité de tester des hypothèses car fondées théoriquement (ici champ de la pathologie ou de l'étude clinique).

Parmi les indicateurs, ce qui peut surprendre bien entendu c'est que ces derniers pourraient tout à fait relever d'un autre domaine. Nous reprenons la liste des indicateurs de Mahl (1959, rapportée par Bardin, 1993, p.261), concernant ces troubles de la parole.

« Euh »
Correction (rectification en cours de phrase)
Phrase interrompue
Répétition d'une série d'un ou plusieurs mots
Bégaiement
Intrusion de sons incohérents
Fourchement de langue (néologisme, interversion de mots ou de syllabes)
Omission (mots ou parties de mots, syllabes terminales par exemple).

Si cette liste retient notre intérêt voir pique notre curiosité c'est que plusieurs de ces indicateurs sont justement ceux que l'on pourrait aussi relever dans des discussions enfantines (voir plus bas) : l'emploi des « euh », la rectification, la répétition, l'omission, voir le fourchement de la langue ne sont pas absents du langage tel qu'il s'exprime dans ces discussions.

2. Problème d'énonciation ou d'expression ?

C'est alors bien une intégration, et, des phénomènes d'énonciation (comment le sujet existe au sein même de la langue dans une perspective de pragmatique intégrée à la langue-optique linguistique-), et, des phénomènes d'expression (comment le sujet fait du matériau langagier un espace de déploiement de ce qu'il a en tête –optique psycholinguistique-) qui doit être accomplie. Rappelons d'ailleurs que la modalité de l'expression est bien ce qui distinguerait l'homme de l'animal. Comme le rappelle Jisa, après Mandler, il y aurait trois niveaux de développement : la perception, la conceptualisation et l'expression : « C'est le troisième qui fonde la différence entre les êtres humains et les animaux. Si ces derniers perçoivent et conceptualisent le monde qui les entoure, ils n'expriment pas leurs connaissances en langue » (Jisa, 2005, p. 263). Or l'analyse de l'énonciation évoque souvent les mêmes types de marqueurs que l'analyse expressive. Pour exemple, pris à nouveau chez Bardin, « un entretien, parce qu'il s'agit d'une parole spontanée d'investigation, est tissé de mots, de formules, de bouts de phrases apparemment superfétatoires, non pris en compte par le repérage sémantique de la recherche de thèmes, mais souvent, en fait porteurs de sens ». Et elle liste, l'évolution du style, l'alternance de l'usage du « on » et du « ça » (mise à distance généralisation) et du « moi », « je » (réappropriation, investissement personnel), l'arrivée des perturbations du langage, telles que « euh » traduisant aussi bien une pensée qui cherche que des perturbations affectives ou certains tics de langage (« enfin », « ou bien »), le rôle central de « enfin » comme marque de clôture des séquences (Bardin, 1993, pp.197-108).

On peut se demander si l'analyse énonciative ne serait pas déjà une analyse de contenu où la règle formelle sous jacente serait de pister la distance de subjectivité vs d'objectivité présumée entre le locuteur et le contenu. On notera que les théories de l'énonciation sont

généralement présentée comme l'une des théories linguistiques (Fuchs & Le Goffic, 1985, par exemple) tant il est vrai que l'énonciation se situe aux limites de l'étude de la langue comme objet. Comme Benvéniste l'étudiait déjà l'énonciation est la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benvéniste, 1970, p.12, repris par Fuchs & Le Goffic, 1985, p. 119). Culioli poursuivait le déplacement d'une linguistique des « états à une linguistique des opérations », en visant « non pas une caractérisation abstraite du langage (comme la compétence de Chomsky), mais une simulation de l'activité de langage » (Fuchs & le Goffic, 1985, p.132). Ce qui explique fort bien en quoi le courant psychanalytique a pu se frayer un chemin pour exploiter l'énonciation comme base d'analyse de contenu (Irigaray, 1985, Danon-Boileau, 1987a/b, par exemple). A rebours en ce qui nous concerne, formée ou déformée, à l'occasion de nos travaux de doctorat, à penser les phénomènes linguistiques par le biais des théories de l'énonciation, et dans la version culiolienne la plus fonctionnelle qui soit (cf. Auriac-Peyronnet, 1995), nous sommes toujours surpris que l'on puisse utiliser à la fois les marqueurs comme des marqueurs (plan de la langue) et les marqueurs comme des indicateurs (plan des opérations cognitives supposées), alors que ce changement de statut de la marque change finalement tout à la méthodologie d'analyse du discours. Alors ces cas d'usage du « on » ou du « je » comme indicateurs évidents de cette distance critériant le degré d'objectivité vs subjectivité seraient utilisés systématiquement faisant du « on » le marquage d'une opération –indicateur donc-, alors qu'il est parfois seulement un marqueur langagier, ce que nous nommons plus haut un cercle vicieux. Sans doute que remplacer l'analyse énonciative par l'analyse expressive serait une meilleure voie d'étude pour l'objet discussion à visée philosophique, afin de rendre aux marqueurs langagiers la possibilité d'être étudiés dans des phénomènes 1) de co-variance (corrélation) –statut de marqueurs-, puis 2) de variables explicatives en fonction de ces covariances –statut d'indicateurs-, pour 3) décider s'ils servent ou non à caractériser des paroles dans le contexte situé de l'étude. Car l'énonciation est tellement sur utilisée comme une technique d'interprétation sous jacente à bien des classements ou évaluations hâtives de discours que l'on finit, nous-mêmes, par s'en méfier !

3. Le langage au cœur des apprentissages

On pourrait alors considérer qu'il y a un avantage à prendre l'expression institutionnelle « le langage au cœur des apprentissages » (I.O. du primaire, 2002) au pied de la lettre. Le linguistique est important. Pourquoi ? Nous avons défendu l'idée qu'*a contrario* du modèle classique admis en didactique des disciplines, sans doute on pouvait transformer la présentation classique d'une sur-détermination du langagier par l'espace des savoirs. Telle que présentée ci-dessous, cette sur-détermination classique des savoirs oblige à concevoir le langage (espace de dialogue) comme nécessairement contraint par le didactique. Ainsi, il s'agit toujours pour les didacticiens d'élargir l'espace du dialogue, ce qui pré suppose une conception du langage en creux. On ne peut parler que lorsque l'on sait à minima quelque chose sur le monde. La figure du bon élève confirme d'ailleurs cet état de choses. On ne peut (au sens d'être autorisé à ou se sentir autorisé à) parler que lorsque l'on entre dans l'espace efficace qui fonde la rencontre enseignant-élève-savoir possible (cf. ci-dessous, Jonnaert,

1996, extrait de Auriac, 2007a). Sans savoir, pas de parole : les élèves de niveau moyen le savent !

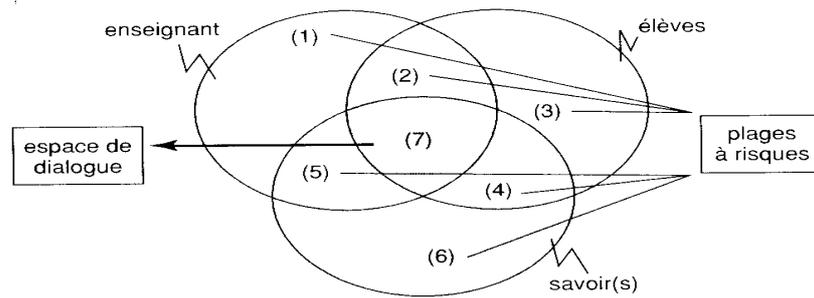
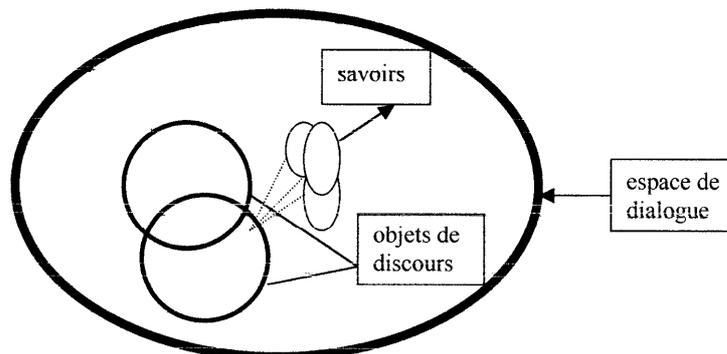


FIGURE 4
 Fonction du contrat didactique : élargir l'espace de dialogue, réduire les plages à risque.

Schéma classique présenté par la communauté des didacticiens- ici celui de Jonnaert (1996)

Nous défendons en revanche que si le langage est à placer au cœur des apprentissages, cela entraîne qu'entre maître et élèves, il faudrait parvenir à réduire l'imprévisibilité constitutive du phénomène interactionnel. Il faut « s'appuyer sur la constructibilité et réduire l'imprévisibilité » titrons nous (Auriac, 2007a) pour amener à concevoir que l'*a priori* imprévisible du discours scolaire -comme toute conversation (Trognon & Brassac, 1992)- doit être partiellement « mise en défaut lorsqu'on situe le discours dans un contexte finalisé.



Fonction du dialogue : élargir l'espace de la rencontre didactique

Schéma extrait de Auriac, 2007a : Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires ?

On ne peut aller dans n'importe quelles directions, une fois certaines étapes franchies dans une leçon. L'imprévisibilité reste de principe pour l'analyse mais la prévisibilité de certains faits doit constituer justement l'étude. Etudier un discours scolaire c'est donc à la fois utiliser une théorie pragmatique qui repose sur la constructibilité des faits langagiers, mais aussi restreindre cette possibilité à des figures et des tours spécifiques aux contextes, et si possible comprendre leur existence. » (Auriac, 2007a). Nous opposons à la vision didactique classique d'un élargissement du dialogue le rétrécissement des malentendus (au sens de Reboul, 2000, voir Auriac, 2003a, et notre chapitre n°2). L'espace de dialogue surplombe l'espace des savoirs. Les savoirs ne sont du point de vue de l'élève qui ne sait pas encore - l'absence de savoirs étant la condition minimale d'engagement dans l'acte d'apprentissage- que des objets de discours parmi d'autres. Tout objet de discours est engendré dans un

contexte d'interlocution, lui-même cadré par une situation sociale particulière, celle-ci étant chapeauté et rapportée au contexte social et culturel de la société (Sorsana, 1999), société qui ritualise justement certaines situations sociales (l'école étant l'une de ces situations sociales fortement ritualisée). Ainsi si le langage est placé, à l'école, au cœur des apprentissages, expression féconde des instructions officielles, c'est que l'institution reconnaît presque explicitement que sans interaction il n'y a point de savoirs. Et conséquemment que ce sont les savoirs, et leur possession progressive par l'élève qui va permettre à l'élève à rebours de définir ce qui fonde la situation dans laquelle ils émergent, à savoir que l'élève reconnaît une fonction essentielle à l'école. Comment un élève peut-il définir ce que c'est que savoir ? Petit, savoir compter signifie pour lui savoir la suite des nombres. Or, justement ce savoir n'est pas considéré, au cours préparatoire comme le savoir à construire, puisqu'il s'agit de dépasser cette connaissance de la suite des nombres. Comment l'élève va-t-il y parvenir ? Sans aucun mystère, l'élève va construire les nouveaux habits du « nombre » en inférant progressivement lors des interactions avec l'enseignant suffisamment d'invariants (c'est justement ce qui indique qu'il y a réduction d'imprévisibilité) pour inférer du discours du maître, ce que le maître cherche à faire découvrir –construction d'une connivence-. Or, plus l'élève gagne du terrain sur cette imprévisibilité conversationnelle avec l'enseignant, plus il prouve à l'enseignant que tous deux se comprennent bien. Mais au départ, enseignant et élèves sont davantage soumis soit au doute (personne ne sait ce que sait ou veut l'autre), soit au pari (l'enseignant comme l'élève font un pari, de type gagnant / perdant sur cette « chose » que l'autre a en tête quand il parle). C'est ce que Bouchard a pu largement exploiter dans l'univers ordinaire de la conversation, en montrant ces figures de palimpsestes (Bouchard, 1988) provenant du conflit de structuration (intrapyschique) qui sont fonctionnellement des structurations de conflits (inter psychiques), qui se font jour dans les règles possibles de description du polylogue praxéologique (Bouchard, 1998) qu'est tout discours professoral. Du fonctionnement conversationnel au fonctionnement du polylogue en classe, il y a bien continuité. La didactique pose la question des savoirs comme première quand elle n'est que seconde rapportée à cette continuité sociale (voir Auriac, 2007a ou Auriac, soumis). L'école n'est, pour le sujet élève comme pour l'enseignant d'ailleurs, qu'une situation sociale parmi d'autres. La question est alors de pouvoir décrire en quoi il y a parfois des glissements de sens opportuns pour que l'élève puisse progresser dans ses possibilités de faire le bon pari quand il doit inférer à propos de la « chose » dont parle le professeur. On citera les plus récents travaux de Specogna qui, sur la base d'une analyse de l'activité enseignante, finit par montrer, à l'aide d'une étude empirique portant sur une séquence de mathématique en cycle 3 (élèves de CM1-CM2) que les élèves apprennent conjointement sur plusieurs dimensions : « l'apprentissage scolaire, l'apprentissage social, l'apprentissage « émotionnel » et l'apprentissage de l'activité » (Specogna, soumis). C'est cette obligation, pour présenter ce qui se passe, d'un déploiement sur quatre dimensions d'apprentissage qui nous intéresse. L'apprentissage de la situation scolaire oblige effectivement le chercheur à dépasser la question des savoirs (que Specogna nomme –à tort selon nous d'ailleurs- d'apprentissage scolaire) puisque l'interaction en classe, située, permet d'autres apprentissages : sociaux, émotionnels et stratégiques. Comme le théorise Goigoux, l'activité enseignante est une activité multifinalisée (Goigoux, 2005, 2007). Nous nommons cette dernière dimension stratégique dans la mesure où

Specogna regroupe des éléments portant sur la manière dont l'élève comprend à quoi correspond « le travail par binôme », « la règle de lever le doigt », « la reformulation systématique de la consigne si aucun élève ne peut répondre »...etc. savoirs qui relèvent d'une analyse de la bonne place à trouver dans les stratégies implicites de l'enseignant pour « faire classe » soit pour « faire la classe ». Les analyses de cas font empiriquement écho à la thèse, théorique, que c'est le social qui engendre les savoirs, et non l'inverse. Ceci rejoint d'ailleurs la théorisation de Dabène (1992, in Simon, 1998) qui propose de dépasser la triangulation didactique classique (enseignant-élève-objet d'enseignement) pour penser « la transmission - acquisition des savoirs sous la forme d'un système complexe ». Autrement dit c'est bien l'exercice de la langue au sein même de l'interaction qui permet au sujet d'être situé dans l'espace scolaire, et vice-versa. Si tel est le cas, les marqueurs et les indicateurs classiques au sens des théories énonciatives de la subjectivité qui s'immiscent dans la langue, devraient être les meilleurs candidats pour retracer ce qui fonde la cohérence de l'activité discursive professorale. Mais au lieu d'une analyse strictement énonciative –du système de la langue- (voir plus haut) c'est une analyse de l'expression –du sujet psychologique- qu'il convient selon nous de mener.

4. La construction d'un indicateur de cohérence dans les interactions enseignants-élèves (Morge & Auriac, en cours)

On peut penser au regard des travaux en didactique professionnelle qu'il convient de caractériser ce qui se passe en classe en fonction de repères provenant d'enseignants experts. Le modèle expert permet d'établir un graphe idéal. Il est indéniable d'ailleurs que les enseignants ont besoin pour fonctionner de principes d'action qui ne peuvent se découper au menu : mieux vaut caractériser le genre d'une activité ce qui donnera l'occasion de stabiliser un style d'enseignement au sens de Clot (Clot, 1999) que présenter la diversité des emplois du « si » dans des conversations (Caron, par exemple), fussent-elles scolaires ! (cf. notre position en début de chapitre). Mais en même temps, fonctionner du point de vue de repères d'experts est à l'instar de ce que nous avons développé plus haut pour l'angle des savoirs, surdéterminer de manière normative ce qui se passe réellement dans les échanges de paroles en classe. Les plus récents travaux concernant l'activité des enseignants développent au contraire l'idée originale que c'est peut-être aussi en étudiant les figures d'ajustement progressif des enseignants débutants dans le métier (Ria, 2006) que l'on pourra accéder à ce caractère d'imprévisibilité qui fonde aussi pour partie l'activité d'enseignement (Serres, 2006). Soutenu par Serres dans une thèse récente, l'idée que l'imprévisibilité est au cœur de l'activité enseignante nous paraît essentielle. Serres met en évidence cette imprévisibilité en étudiant de manière longitudinale sur une année scolaire le parcours de professeurs enseignant dans des disciplines diverses (E.P.S., mathématiques, histoire géographie). En ce sens il peut s'extraire du déterminisme didactique que nous critiquons plus aval. L'imprévisibilité ne tiendrait pas au caractère nécessairement compliqué provenant pour ces enseignants débutants des interactions basées sur la multiplicité des contextes (classes), des acteurs (conseillers, professeurs, pairs) et des prescriptions qui fondent leur système d'intelligibilité de la classe. En référence à Theureau (Theureau, 2005, cité par Serres, 2006), Serres indique que « l'imprévisibilité potentielle [du système] est liée en particulier à la récursivité qui affecte le fonctionnement de ses composants (en fonctionnant ces composants se transforment et

transforment le système), suscitant des phénomènes d'émergence certes intelligibles, mais non toujours prévisibles » (Serres, 2005, p.191). On est là tout proche du système décrit par Trognon concernant la manière dont une conversation, en tant que système complexe, fonctionne (voir notre chapitre n°2). Imprévisibilité et constructibilité sont des principes fondateurs de l'activité humaine, l'exercice du langage en conversation en étant le prototype (Trognon, 1995). C'est d'ailleurs ce que Sensevy rapporte à son insu (au regard du titre de sa contribution, Sensevy, soumis) où relevant des épisodes caractéristiques de l'activité d'enseignement chez plusieurs enseignants, il place l'attention sur ce qu'il nomme « la réticence didactique » ou « la gestion de l'incertitude ». Sensevy indique que le professeur parfois « suspend » temporairement le principe de pertinence en donnant directement la réponse à l'élève car « la distance au savoir est trop importante pour cet élève » (Sensevy, soumis). Lorsque l'imprévisibilité se réduit dans l'enseignement c'est que la pertinence est à son maximum. Professeur et bons élèves s'entendent sur cet ajustement. Mais si le principe de pertinence permet à un individu de coller au plus près des intentions supposées de son interlocuteur (Sperber & Wilson, 1989), la classe trahit justement souvent le contraire. Car la pertinence se constitue au fil de la conversation scolaire (constructibilité), puis s'installe au niveau de la représentation que les élèves se font du fonctionnement de l'institution (hélas !, cf. notre chapitre n°3, voir aussi Peret-Clermont, 1999). On s'habitue progressivement à la manière d'interagir d'un professeur lorsqu'on est élève. C'est pourquoi lorsque la pertinence est trop difficile à approcher (incertitude trop grande) l'enseignant donne la réponse (Sensevy, soumis). Peut-on mettre à jour ces éléments de manière régulière dans des séances pratiquées par des débutants ? Peut-on dépasser l'analyse de cas pour cerner le type de cohérence discursive qu'un enseignant inscrit dans son style langagier ? Les récents travaux de Rogalski (Rogalski, 2005, 2006, accepté) acceptent dans le même sens une part réservée à la dimension purement langagière dans l'expertise professorale. Comme le dit Serres « un observateur extérieur (un formateur ou un concepteur de plan de formation) ne peut saisir l'entière dynamique des parcours singuliers de formation, la complexité des expériences s'y développant en fonction de l'histoire des formés et des contingences particulières de leurs différents lieux d'affectation (caractéristiques des établissements scolaires, des classes, des équipes pédagogiques, des conseillers pédagogiques et tuteurs, etc.). Les formateurs, mêmes les plus impliqués auprès des professeurs stagiaires, n'ont qu'une vue partielle et morcelée de leur activité en formation. En ce sens, ils ne peuvent structurer leurs interventions qu'en s'appuyant sur des relations de cohérence supposées pertinentes et effectives pour les professeurs stagiaires. » (Serres, 2005, pp.191-192). Peut-on progresser dans la connaissance de cette cohérence du professeur en activité ?

a) Comparer les modalités de cohérence discursive

Nous faisons l'hypothèse (à valider ou infirmer donc) que l'enseignant débutant, comme l'enseignant confirmé d'ailleurs, ne peut faire cours, sans a minima, respecter ce qui relèverait d'une cohérence ou au moins d'un seuil minimal de cohérence de son point de vue propre. Les travaux de Serres semblent récemment confirmer que l'enseignant débutant privilégierait dans son activité cette recherche d'unité et de cohérence (Serres, 2006) pour asseoir un début d'expertise professionnelle. Qu'est-ce que la cohérence ? Si l'enseignant est cohérent dans

son activité, cela signifierait pour nous qu'il dispose, à son insu, d'une manière d'avoir pré cadré les dérapages possibles entre lui-même, le savoir à construire, et les élèves, ces derniers étant pensés à la fois comme un ensemble hétérogène et comme un groupe classe à conduire. Or ce qui nous a positivement intrigué lors de l'analyse d'un corpus constitué de cinq séances menées par des PLC2 en formation à l'IUFM de Clermont Fd –corpus constitué pour les besoins de la recherche²¹ (Auriac-Peyronnet & Morge, 1998, Morge & Auriac, en cours)-, c'est que malgré l'atteinte de l'objectif du cours (concept de vide) ces enseignants débutants poursuivent comme s'ils remplissaient l'heure mais sans justement profiter de l'événement de savoir attendu (soit l'avènement explicite d'une conceptualisation du vide chez les élèves, Auriac, 2007a). Comment repérer les facteurs langagiers qui ont permis l'avènement de cet événement crucial pour ce cours (concept de vide) et ce comparativement dans toutes les classes ? Comment rendre compte de la dynamique processuelle d'engendrement du savoir (concept de vide) par la langue ? Est-ce que l'automatisme de l'analyse des marqueurs langagiers associée à une recherche d'indicateurs pertinents est efficace ?

C'est à la fois une recherche d'invariants dans les gestes professoraux de ces PLC2 comme une caractérisation singulière de leur profil respectif qui nous conduit à croiser l'analyse de cas à l'analyse automatique. Des travaux montrent déjà l'intérêt que l'on peut trouver à comparer des séances offrant une gestion socioconstructive des interactions avec des séances plus traditionnelle (Toczek & Morge, 2007, par exemple). Notre optique est quelque peu différente puisque nous voudrions saisir les phénomènes de cohérence discursive au sein même de séances à valence socioconstructiviste. Notre manière d'aborder les choses est alors très proche de celle effectuée récemment par Sautot qui fonde une de ses hypothèses sur le fait qu'il y aurait « une corrélation entre les outils linguistiques utilisés en classe et le style didactique et/ou pédagogique de l'enseignant » (Sautot, 2006, p.250). Nous donnons dans le tableau suivant les premiers éléments permettant de comparer les styles discursifs de ces cinq professeurs en formation.

Analyse TROPES Discours PLC2 Débutants
Relevé faits remarquables

Professeur A	Professeur B	Professeur C	Professeur D	Professeur E
Style plutôt argumentatif Mise en scène : ancrée dans le réel. Prise en charge à l'aide du "Je". 47 Propositions remarquables 21 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 51 Propositions remarquables 5 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 43 Propositions remarquables 19 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 91 Propositions remarquables 8 Épisode(s) détecté(s)	Style plutôt argumentatif Prise en charge par le narrateur. Prise en charge à l'aide du "Je". 58 Propositions remarquables 7 Épisode(s) détecté(s)

Sur ce relevé, un seul professeur débutant se distingue : c'est le professeur A qui semble ancrer son cours dans une mise en scène différente. Qu'est-ce que cela signifie ?

²¹ Le corpus des cinq séances est consultable sur le site de l'IUFM d'Auvergne. <http://www.auvergne.iufm.fr>, espace recherche, Laboratoire, Document de travail, Page Ludovic Morge.

b) Grille d'analyse papier crayon : y a-t-il un gain à automatiser ?

C'est parce que nous avons tout d'abord pratiqué un relevé (papier-crayon) de ce que nous nommons « incidents critiques » ou « remarquables » dans ces cinq séances conduites avec un bagage de formation identique, sur un espace cours identique –une heure- avec des élèves de même niveau -4^{ème} collège- que nous nous interrogeons sur la question des meilleurs candidats à être indicateurs pour cerner la cohérence discursive. Ce relevé est effectué en cherchant à extraire au fil de la lecture experte du corpus des événements : c'est pourquoi nous nommons cette méthode papier crayon, par opposition à l'analyse automatisée, et pour la distinguer de l'analyse de cas qui elle s'appuie sur un seul corpus. Ici la visée est dès le départ comparatiste. L'idée était de comparer l'impact de la formation aux interactions en IUFM sur les cours réellement conduits en classe. Cependant, le relevé d'épisodes que nous amorçons à l'époque traduisait des partis pris assez évidents (Auriac, 2007a). Notre lecture experte interprétative était trop orientée. Nous considérions, pour exemple que le déni (ne pas répondre à une sollicitation d'élève) était nécessairement un handicap pour gérer efficacement le dialogue scolaire. En ce sens il y avait une surdétermination par le biais d'un regard trop normatif (voir plus haut). Nous relevions aussi, au fil de la lecture experte que certains thèmes constituaient des impasses pour centrer les élèves sur l'espace de savoir visé, parce que l'approche de ce savoir par le biais d'une expérience délicate avec un gaz roux dangereux convoquait des représentations sociales trop éloignées du sujet à traiter. Nous nommons, à l'époque ces représentations, des représentations parasites, à l'instar d'un regard didactique, lui-même très orienté normativement quant à une visée vers le savoir à constituer :

Relevé des représentations parasites

- Imaginer des conséquences néfastes ou décalées en rapport avec l'expérience :
 1. Globalement sur l'expérience vécu avec un gaz dangereux : la mort, Les précautions douteuses (gants), gaz dangereux, hôpital, résistance de la seringue, produits
 2. Classe méréologique engendrées : Oxygène liquide, hôpital, liquide, pluie, nuage
 3. Les scientifiques : Comment y font, comment ça se passe
- Imaginer les particules par métaphore :ça flotte, les nuages, la pluie,
- Employer un vocabulaire proche mais à chaque fois connoté différemment :
 1. état du gaz : comprimé, compressé, tassé, concentration, contracté, serrée, entassée
 2. idée de vide : le vide, l'air, le néant, le rien, l'espace-temps, le trou noir, la lumière
 3. statut du modèle cognitif supposé être engendré : Voir, imaginer, représenter, se représenter
 4. niveau de dénomination du modèle : comment on sait l'existence, le voir, le représenté
 5. dénomination de la particule dans une visée de modèle particulière : Particule, globule, molécule, clones, atomes, particulus rondus
- Mauvaise perception sur l'exercice de ce qui représente l'embout de seringue, et vocabulaire associé : seringue, piston, poussoir.

Extrait de Auriac Auriac-Peyronnet., E., & Morge, L. (1998, Mai). *Analyser les dialogues dans une classe de Sciences physiques au collège : présentation d'une méthode d'analyse*. Séminaire de Recherche, Clermont Fd., IUFM d'Auvergne.

En quoi ces connaissances parasites alimentent-elles ou bloquent-elles le cours ? Si l'on peut considérer par une analyse de l'enchaînement local dans le cours, que l'une de ces représentations fait obstacle, serait-ce toujours le cas, selon le mode d'enchaînement proposé par l'enseignant, dans les cours suivants ? Si l'enseignant, pour exemple, perd du temps avec

ces représentations, sociales et non scolaires de « la chose » à traiter (concept de vide) ou au contraire s'il les évacue (par déni ou dénégation), est-ce que cela aura un impact quand à la représentation que les élèves construiront peu à peu de ce qui constitue la cohérence des interventions discursives de cet enseignant tout au long de l'année ? Nous faisons l'hypothèse qu'une bonne partie des blocages dans l'accession au savoir chez l'élève provient d'interdits verbaux et même de pensée que les élèves activent en regard de ce qu'ils génèrent au fur et à mesure de l'expérience discursive scolaire avec un professeur.

Finalement, la lecture experte (analyse comparative de cas) que nous nommons papier - crayon nous posait plus de problème qu'elle n'en résolvait face au traitement de cette hypothèse. A vouloir coller à la dynamique de chaque séance, ce qui convient à une analyse processuelle et dynamique, soit on se perdait dans un découpage d'épisodes trop nombreux pour faire l'objet d'une comparaison, soit on disposait d'éléments (les connaissances parasites) dont on ne pouvait doser l'impact réel à court ou long terme, soit on s'apercevait que pour fonder un indicateur robuste en terme de cohérence discursive les données n'étaient pas assez complètes sur le long terme (une séance contre une année scolaire). Nous avons alors amorcé un deuxième découpage des données, sur la base cette fois d'un tri fonctionnel de tous les épisodes remarquables extraits de l'étude de cas empirique des cinq corpus. Le mode d'enchaînement structurel (dimension n°1 : déni, dénégation, extorsion, écoute active, validation –oui/non-), l'ancrage référentiel (dimension n°2 : concret, facilité, mémoire, réflexion), la gestion de l'espace social (dimension n°3 : implication « je »/ « on », mise en évidence de controverse, demander l'audit de la classe, interpellier –tu-, prendre en otage), la manière dont le sens général du cours était explicitement ou implicitement donné, désigné (dimension n°4 : énigme, pari, co-construction logique et collective –plurilogie-), le travail sur des éléments de savoirs (dimension n°5 : raisonner, expliquer, concéder, distordre, questionner la pertinence) semblaient épuiser les différents espaces fonctionnels qui caractérisaient ce qui se passait dans ces séances. Ces épisodes particuliers, remarquables dans la lecture experte effectuée au pas à pas en utilisant le principe de l'analyse interlocutoire, étaient des épisodes que l'on pouvait juger négativement ou positivement en regard d'une norme chez l'expert. L'analyse plaçait clairement l'accent sur le processuel, sur le mode d'accomplissement du cours.

Nous disposions donc de stratégies différentes pour chaque enseignant sur ces cinq domaines (indicateurs) que l'on pouvait mettre en corrélation avec les marques langagières (marqueurs) issues si d'une analyse automatique de l'ensemble de leur discours (Tropes). Les niveaux macro- et micro- pouvaient être mis en relation.

c) La question du style des enseignants

Le problème est alors de pouvoir traiter certains de nos épisodes remarquables avec des valences négative ou positive pour passer à une analyse quantitative. Dans la catégorie du mode d'enchaînement structurel (dimension n°1), comment rendre comparativement compte du fait que l'enseignant A use deux fois de ce genre d'enchaînement dans ses propos à la suite de ceux d'un élève, quand l'enseignant C use une seule fois de cet enchaînement, et quand les trois autres B, C et D n'en n'use pas ? Comment aussi traiter du phénomène de validation explicite de ce qui est dit : l'enseignant produit 5 validations explicites, contre aucune chez C,

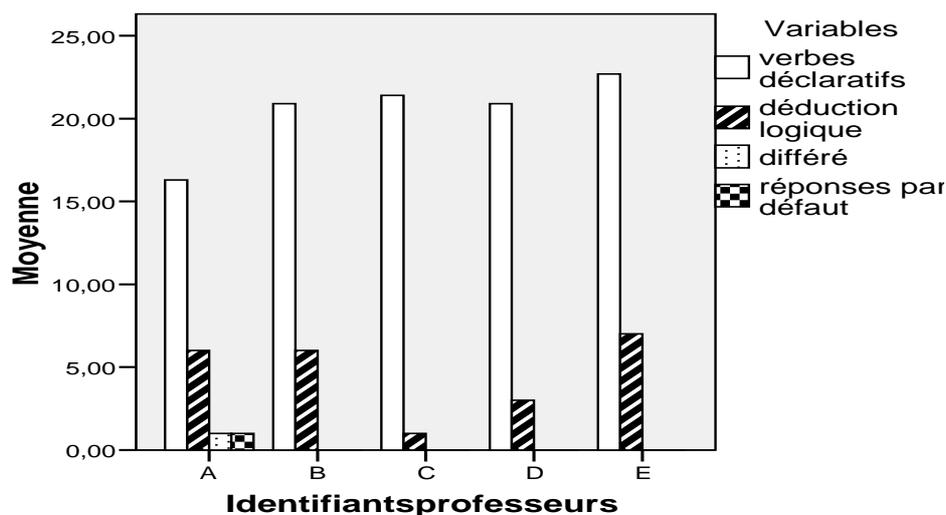
et 2 chez B et D ? On le voit, autant dans le cadre de l'analyse des discussions à visée philosophique, nous disposons d'un cadre repère qui permet de se représenter ce que c'est qu'une discussion à visée philosophique (voir plus haut), autant dans le cadre choisi ici qui consiste à justement ne pas privilégier un modèle expert, puisque l'on ne peut a priori décider des meilleurs enchaînements langagiers, nous sommes soumis à l'incertitude. Comment procéder alors ?

Nous avons privilégié une entrée où les savoirs visés au sein de la séance de cours (conceptualisation du vide) servent de guide, de filtre pour déterminer en creux les marqueurs langagiers (analysés automatiquement, Tropes) et épisodes qui peuvent y contribuer. Bien entendu, en regard de nos propres remarques (plus haut) il y a là comme un surdétermination normative de type didactique sur l'heure de cours, puisque l'on peut parier sur le fait qu'un professeur a parfois intérêt à différer cette objectivation du savoir (conceptualisation du vide) si les élèves ne peuvent y entrer. Comme la séance, préparée à l'IUFM, avait cette visée, nous posons comme piste que l'avancée du cours au sein des quatre phases hiérarchiquement emboîtées et préparées en ce sens pour que les élèves progressent vers cette objectivation (émergence d'une conceptualisation du vide) décrit toutefois assez bien l'objectif explicite de la séance. C'est même ce qui peut constituer l'invariant didactique *a priori* pour ces cinq professeurs débutants. Aussi, si le professeur conduit son cours en privilégiant cet axe d'objectivation progressive des savoirs, il devrait à la fois employer plutôt des verbes factifs et déclaratifs en convoquant la modalité affirmative, et convoquer des épisodes interlocutoires où s'illustrerait la dimension que nous appelons travail sur les savoirs (dimension n°5) et sens donné explicitement au cours (dimension n°4). Une analyse en composantes principales n'étant pas possible eu égard au nombre de sujets, c'est un tableau de corrélation qui est exploité (voir le tableau général en annexes). L'emploi des déclaratifs ($r = -.887$, $p < .05$) comme de la modalité affirmative ($r = -.931$, $p < .03$) sont chacun négativement corrélés à l'usage des factifs. Il semble que l'on puisse opposer une visée factuelle à une visée d'objectivation. Si l'on regarde comment se distribuent nos 5 professeurs sur cet axe on voit que l'enseignant A est celui qui est le moins déclaratif mais qui utilise le plus de verbes factifs, ce qui se traduit par un recul net de l'affirmatif. En fait concernant la tendance à l'affirmation les professeurs s'étalonent respectivement de A à E, dans l'ordre A, C, D, B puis E : c'est dans la classe de E que l'affirmation se révèle la plus présente (voir la figure en annexes).

La négation en revanche est plutôt employée par les professeurs qui n'introduisent pas d'épisodes concessifs quant à qualifier le savoir en jeu dans leurs cours ce qui est le cas chez C et D. La concession étant corrélée elle à l'aménagement d'épisodes dans lequel l'enseignant fait appel à la plurilogie : je, tu, il, nous, vous sont des repères déictiques tenus ensemble dans un même tour de parole ($r = .995$, $p < .001$) : ceci indique que l'enseignant ne sert pas de pôle de vérité mais tente de faire fonctionner la classe dans une espace de communauté savante (voir notre chapitre n°2). On voit alors bien apparaître un profil assez caractéristique des professeurs C et D comparativement aux autres sur cet aspect (voir les figures en annexes).

Concernant l'emploi des déclaratifs, où nos professeurs sont classés dans l'ordre suivant (A, B, D, C, E voir ci-dessous), plus le professeur et ses élèves usent du mode déclaratif, moins l'enseignant propose des épisodes où il diffère le traitement du cours – A : « Pour un

gaz non on verra ça en détail » $r=.953$, $p<.02$), ou des épisodes où il explicite directement à quoi correspond le cours sous forme de guidage chrono-logique –A : « Le volume du gaz a diminué donc la couleur du gaz devient plus foncé » ($r=.961$, $p<.01$), et où il questionne peu la pertinence des propos des élèves –« élève : Est-ce qu'on pourquoi il a changé aussi ? A : Non, non, vous mettez ce qui a changé ce qui n'a pas changé »- ($r=.963$, $p<.02$). Or justement ces indicateurs caractérisent massivement la stratégie discursive du professeur A (cf. les exemples portés plus haut). Le professeur A se distingue très clairement de ses collègues à ce niveau. A est le professeur qui utilise une palette plus large concernant ces épisodes caractéristiques (les quatre types de stratégies sont utilisés contre deux seulement par tous les autres professeurs).



L'emploi des déclaratifs et la manière dont les professeurs A, B, C, D et E gèrent le cours (déduction au pas à pas, différé de questions posées, réponses par défaut)

On doit alors poursuivre l'étude au pas à pas de tous les phénomènes repérés de corrélation significative entre nos cinq dimensions et les taux de fréquence des marqueurs langagiers associés choisis pour orienter l'étude : verbes factifs, déclaratifs, affirmation et négation. Nous indiquerons quelques éléments sur ce type de démarche au pas à pas.

Concernant la dimension n°4 permettant de spécifier la manière dont l'enseignant génère à travers son discours une vision globale du cours, le cours peut-être présenté comme mystérieux, logique ou fondé sur la progression d'une communauté savante –celle de la classe-. L'utilisation en fréquence relative par rapport aux autres modalités, de la modalité de la négation est corrélée positivement à la présence d'épisodes mettant en avant une déduction logique du cours quant à son déroulement ($r=.998$, $p<.003$, usage d'ailleurs fréquent du 'donc') et négativement à la présence d'épisodes de type plurilogique ($r=.964$, $p<.01$) où l'avancée serait plutôt en rapport avec l'appui sur la communauté savante de la classe ('tu, nous, vous, on'). Rapporté aux phénomènes déjà étudiés, on voit se dégager un profil caractéristique commun aux professeurs C et D (différents des autres, voir figures placées en annexes). Or il semble que la plurilogie privilégiée chez ces deux professeurs comme mode d'avancée dans l'accomplissement du cours puisse entrer comme facteur explicatif du recul des modalités négatives comme du recul des épisodes chronologiques, et de l'utilisation de la concession (voir plus haut).

Peu de négations, peu d'épisodes marquant la chronologie du cours, usage de la plurilogie et passage par la concession sont des indicateurs qui caractérisant la situation de production du langage en classe permettent de distinguer les enseignants en terme de cohérence discursive.

Concernant la dimension n°2 spécifiant la manière dont l'enseignant se positionne dans son discours sur la représentation qu'il génère quant au repérage des acteurs -paramétrage de l'interaction sociale-, les marqueurs de sollicitation directe (-tu-, $r=.961$, $p<.01$) et de controverse ($r=.945$, $p<.02$) sont corrélés à la fréquence d'emploi de la modalité affirmative. La fréquence relative d'emploi des factifs par rapport aux autres verbes est à l'inverse négativement corrélée à l'usage des marqueurs de sollicitation directe (-tu-, $r=-.952$, $p<.02$) et de controverse ($r=-.894$, $p<.05$). La généralisation de la classe (« on » classe, cf. Auriac-Peyronnet, 2000) est, elle, associée significativement à l'emploi des verbes déclaratifs. Retrouve-t-on par l'intermédiaire de ces indicateurs les profils caractéristique soit de A soit de C et D associés ? Non. C'est au contraire le profil du professeur E qui est caractérisé ici (voir la figure placée en annexes). Or le professeur E est bien celui qui utilise l'affirmation de manière prépondérante (voir plus haut).

Utilisant de manière préférentielle les verbes de type déclaratif, le professeur E, dans ce cadre se distingue en usant de toute la palette des indicateurs ciblés par l'analyse. Déclarer convient à affirmer, ce qui se fait par l'interpellation d'élève en particulier (-tu-) et par la mise en place de controverses (exemple n°1 : « élève : que c'est faux, E : que c'est faux pourquoi c'est faux ? » ; exemple n°2 : E : on peut pas les ?, élève : on peut pas les imaginer, E : Si on peut les imaginer »). La classe n'est pas intégrée discursivement comme un collectif hétérogène : au contraire tout se joue entre le professeur et l'élève au sens générique du terme, celui qui peut s'opposer à la logique d'orientation contradictoire du professeur. On tient là un nouveau profil type bien différent des autres déjà mis à jour. Les faits sont alors laissés de côté : l'expérience ne sert plus que d'arrière fond au système logique d'accomplissement du cours largement dirigé par le professeur. Il est à peu près certain que l'étude des connecteurs serait en ce sens payante l'usage de « donc » assez dominant chez ce professeur, fait remarqué à l'occasion de la première lecture experte.

Enfin, concernant la dernière dimension, celle de l'enchaînement structurel, aucun indicateur n'est corrélé aux marqueurs linguistiques associés (verbes factifs, verbes déclaratifs, modalités d'affirmation et de négation) : ni le déni, ni la dénégation, ni l'extorsion de réponse, ni l'écoute active, ni la validation directe des propos, ni la suggestion de réponses ne permet de différencier les professeurs. Bien entendu l'orientation sur d'autres marqueurs (nous avons restreints le choix aux verbes, aux connecteurs et aux modalités) ferait peut-être apparaître des éléments nouveaux. Mais ceci pourrait bien valider aussi notre thèse que pour exemple le déni pris comme indicateur pour décrire parfois le fonctionnement de la communication ne peut, pris en tant qu'indicateur global, expliquer ce qui se joue discursivement dans le contexte particulier de la classe (Auriac-Peyronnet, 2003e, voir Auriac, 2007a) : il faut actuellement disposer d'études plus fines, et moins basée sur une simplification des rapports professeur/élèves en terme de dominance (position haute vs basse).

5. Cohérence discursive professorale et étude des oraux scolaires

La question de la cohérence comme indice révélateur des modalités de gestion de cours pourrait permettre à rebours de déterminer le style d'un professeur (Auriac, soumis) et les éventuels changements de style au regard de l'expérience professorale. On peut proposer d'élaborer plusieurs indices (au même sens que l'indice de complexité dans nos cueillettes) caractérisant la cohérence, indices construits sur la base de l'étude illustrative menée ci-dessus. On peut pour exemple créer trois indices qui seraient à tester sur des corpus plus différenciés et d'envergure diverses : heure de cours, premières minutes de début de cours prélevées régulièrement au fil de l'année. Les trois indices que nous pouvons construire sur la base de l'étude ci-dessus sont : un indice caractérisant le fait de s'appuyer sur la communauté savante de la classe, un indice s'appuyant sur le fait de baser un cours sur la mise en place d'une controverse professeur-élève, un indice qualifiant la stratégie d'avancée planifiée dans un cours (chronologique). Ces trois indices chacun à leur manière typifient une stratégie cohérente qui peut être employée peu ou prou par n'importe quel professeur. Sur la base des données extraites précédemment, le calcul de l'indice se ferait en additionnant (+) et soustrayant (-) les catégories soit d'indicateurs construits (épisodes à catégoriser sur les corpus), soit de marqueurs langagiers (extraits automatiquement) impliqués.

Indice n°1 : Appui sur la communauté

Formule de calcul : Concession - négation + plurilogie - déduction

Les professeurs C et D sont représentatifs de cette classe.

Indice n°2 : Appui sur la controverse logique

Formule de calcul Déclaratif + sollicitation directe + controverse

Le professeur E est représentatif de ce style.

Indice n°3 : Appui sur l'avancée chronologique

Formule de calcul Chronologique + pertinence - affirmation - déclaration

Le professeur A est représentatif de ce style.

Ces trois indices pourraient bien entendu gagner à être aussi caractérisés par la fréquence d'emploi des connecteurs. On peut en revanche regretter que le logiciel Tropes ne permette pas de rendre compte de la catégorie des « expressifs » : certains marqueurs du discours relèvent de manière non innocente de cette catégorie (voir plus bas). L'interprétation du corpus pour établir la présence des épisodes caractéristiques demanderait en revanche l'accord en double juge pour être certain de ne pas biaiser l'étude (ce qui n'est pas le cas de l'étude présentée plus haut que nous avons conduite seule pour l'instant, donc non publiée). Mais à quoi bon établir ce relevé ?

L'intérêt de pouvoir disposer d'indices assez fiables permettant de qualifier l'interaction enseignant élèves permettrait à l'avenir de pouvoir dresser des effets de changement dans la manière dont un enseignant transforme (ou non) cette modalité d'interaction avec ses élèves. Pour exemple d'hypothèse, l'idée que les enseignants animant des discussions à visée philosophique dans leurs classes transforment peu à peu leur posture interactive serait envisageable (voir rapport de Mortier, 2005, au chapitre n°1). Jamais encore testée au plan scientifique, l'hypothèse d'une transformation de la posture de l'enseignant est effectivement une voie de recherche qui nous semble fructueuse. Or pour tester un changement encore faut-il disposer d'un indice fiable et stable sur lequel appuyer la comparaison. L'étude des figures de la cohérence, telle qu'illustrée ci-dessus dans ses principes nous paraît une piste solide. Sans

doute la mise au point de cet indice prendra le temps de la validation, et devra être mis au point sur un nombre suffisant de corpus, au delà de l'analyse comparative sur cinq cas d'enseignants présentée ici à titre d'illustration.

On pourrait de même, si l'on dispose d'un indice fiable en terme de description cohérente du mode d'interaction privilégiée chez un enseignant pouvoir pister les transformations de ce mode au fil de l'expertise professionnelle. On peut faire l'hypothèse qu'un enseignant dispose de plusieurs cordes à son arc et sait, en fonction des situations, varier ses modalités d'interaction avec les élèves. Ce serait alors intéressant de pouvoir comparer les enseignants experts face à cette diversification possible des types d'interaction. Cela supposerait de définir les moments dans une journée d'enseignement où l'enseignant fait plus particulièrement la preuve d'une stéréotypie dans son comportement. Il semble que les occasions de démarrage de cours soient assez propices à pouvoir saisir cette prototypicalité. Comparativement, il suffirait alors de déterminer un nombre de séances et leurs durées pour étudier ces phénomènes comme espaces potentiels de changement de style. Cela supposerait le concours des didacticiens, pour le primaire, afin de contrôler les éléments de savoirs visés dans les séquences. Pour le collège cela permettrait de voir si on met à jour les mêmes indicateurs quelle que soit la matière enseignée... : un bon professeur est-il un professeur qui varie ses stratégies et sait user des styles cumulés du professeur A (voir ci-dessus), C et D (voir ci-dessus) et E (voir ci-dessus) ? Ou un bon professeur est-il celui qui ne varie pas ses modes d'interactivité pour que la représentation que ses élèves se font de la classe et des modalités d'interaction y soit stable ? Belle perspective de recherche selon nous... A cette condition, l'analyse énonciative est mise au service d'une analyse des modes d'expressivité discursive qui permet d'éclairer les gestes professoraux.

Mais la caractérisation des modalités interactives privilégiées par les enseignants nous intéresse davantage encore pour pouvoir conduire des recherches concernant l'impact spécifique de l'introduction des discussions à visée philosophique en classe. Peut-on sur la base de nos acquis actuels progresser encore sur la question d'un tri des meilleurs candidats à typifier ce que c'est qu'une discussion à visée philosophique ? En quoi la typicalité de la discussion à visée philosophique peut-elle d'autant mieux orienter la recherche des meilleurs marqueurs langagiers qui seraient concernés pour les mettre en rapport avec un changement de posture de l'enseignant ? Est-ce qu'un enseignant qui pratique des débats d'interprétation littéraire peut parce qu'il introduit aussi des discussions à visée philosophique dans sa classe changer son mode d'interactivité avec ses élèves ?

III. LES MARQUEURS REMARQUABLES (REFLEXIVITE) DE DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE

Nous recenserons tous les éléments dont nous avons pu conserver la mémoire, au fil des analyses un peu poussées de corpus que nous avons menées concernant l'étude de la discussion à visée philosophique. Bien que les objectifs d'analyse ou d'étude soient à chaque fois différents, nous avons toujours associé le traitement des corpus avec des choix, heureux

ou malheureux, de mise en évidence de certains marqueurs linguistiques et/ou langagiers qui peuvent prétendre à servir à construire des indicateurs pertinents.

Rapporté à l'idée (voir plus haut) d'une nécessité de croiser les théories énonciatives avec des analyses de contenu centrée sur l'expression, nous présenterons en premier lieu ce qui a pu émerger lors d'une tentative de typification des oraux scolaires, à partir de la spécificité des corpus de discussion à visée philosophique. Dans ce cadre certains marqueurs risquent bien d'être plus remarquables que d'autres.

Quelles sont les marques linguistiques vs conversationnelles qui permettent d'identifier la manifestation d'une pensée réflexive? (Auriac-Peyronnet, 2004a). C'est bien l'appréhension de ce qui peut être défini comme une pensée réflexive qui sert de fil rouge aux investigations. Comme nous l'écrivions « Ce ne sont donc ni les marqueurs linguistiques, ni les enchaînements conversationnels locaux qui seuls renseignent sur la compétence argumentative. Encore faut-il interpréter l'agencement des uns et des autres dans l'espace général de l'évolution cognitive de l'interaction » (Auriac-Peyronnet, 2004a, p.164).

1. Les « euh » comme manifestation d'une pensée réflexive

C'est l'épreuve distinctive concernant des dialogues de type argumentatif obtenus dans des situations différentes qui nous a permis à l'époque de mettre en évidence le fait que dans une discussion à visée philosophique, une forme de dialogie à rebours s'installait (Auriac, 2004a). Nous montrions qu'une hiérarchie fonctionnelle oriente d'ordinaire l'emboîtement descendant au sein duquel un épisode explicite ce qui était déjà dit avant. En revanche dans le cas de discussions à visée philosophique l'épisode réactif se construit davantage par l'épreuve d'une reformulation majorante de ce qui s'était déjà dit. La pensée gagne en ce cas en puissance par le fait même d'une mise en doute au regard d'un simple traitement continué du propos initiateur de l'échange. Il faut alors tenir compte de cette forme de rebours de type ascendant et non plus seulement descendant (au sens du modèle de Roulet, Roulet & al., 1985). Ce n'est pas la spécification qui oeuvre, mais un élargissement du cadre d'intelligibilité qui opère par cet effet de réinterprétation du déjà dit. Or un des marqueurs qui semble indiquer ce cheminement d'une pensée en construction, qui produit une forme de réactivité à rebours différente d'une joute oratoire classique (cf. Amagat, Auriac & Janicot, in Auriac, 2003a), pourrait être le marquage d'hésitation. Marqueur linguistique exemplaire de ce type d'hésitation nous notions le : « euh euh comment dire euh » comme trace apparente présente dans ce mouvement de retour majorant sur le dit. C'est justement lorsque le verbe ne suit plus la pensée que la pensée oeuvre disions nous. Ce marqueur, quasiment vide de sens au sens des théories de l'énonciation (il est d'ailleurs jugé vide d'expression en terme d'ajustement au monde par Vanderveken, dans la mesure où il ne traduirait qu'un état psychologique du sujet, Vanderveken, 1988, 1992) serait, selon nous, un candidat majeur pour rendre justement compte du mode d'expression particulier d'une pensée accomplissant presque une avance sur la parole. L'impossibilité de déclarer (euh, euh... euh...) signale que le sujet embrasse l'idée qui convient à ce qui est dit mais n'arrive pas à accomplir le tour verbal qui exploiterait clairement cette pensée à l'oeuvre. En terme de langue, « euh » est pauvre, non significatif et pour cette raison banni de l'écrit (voir plus bas). En terme de parole, en revanche « euh » pourrait être l'exemplaire d'un phénomène de court-circuit ou de passage particulier entre

pensée et langue. Toute pensée ne sera pas élucidée grâce à ces « euh » d'hésitation, mais cette trace est selon nous l'épiphénomène probable parmi d'autres de cette possibilité d'une pensée saisie dans son accomplissement. C'est d'ailleurs ce que Bouchard analyse assez récemment (Bouchard, 2001). Il parle alors de ces mots qui, expression de l'émotion, semblent revêtir une fonction de « bornage des étapes dans l'interaction de travail ». Autrement dit, si ces mots ne disent justement rien, s'ils sont désémantisés ou sur-sémantisés c'est qu'ils sont, nous dit Bouchard premiers. « Les emplois que nous venons d'étudier ne pourraient-ils pas être considérés comme premiers par rapport aux autres ? Premiers parce qu'ils sont caractéristiques d'un emploi quotidien, premiers aussi parce que, nous venons de le voir, ils sont parfaitement maîtrisés par des adultes encore en cours d'apprentissage du français. » (Bouchard, 2001). Ces petits mots expressifs qui servent d'en-tête aux transactions de travail (Bouchard cite 4 attaques de transaction par "alors", 3 par "mais" sur 11, 1 par mmmh) semblent modifier le contexte sur lequel ils viennent d'opérer. C'est bien aussi ce que nous retrouvons dans la fonction des « euh » exprimés dans une discussion à visée philosophique (extrait du corpus de CE1, chapitre n°2, Auriac-Peyronnet, 2004a). Or Bouchard commente : « Ces interventions ne sont possibles que dans ce contexte de travail, où l'état du texte fait naître des hypothèses chez les participants, modifie leur contexte cognitif. ». C'est cette modification du contexte cognitif qui à notre sens définit au mieux ce que l'on peut nommer pensée réflexive ou réflexivité. C'est bien lorsque le sujet se présente à nouveau, soit se re-présente d'une nouvelle façon ce qu'il avait déjà pensé, qu'il chemine, qu'il ré-fléchit. Ceci n'est pas pour nous à associer à la conscience mais seulement à la fonction de contrôle qui peut être inconsciente (voir Gombert, 1991, et plus bas). Or poursuivons avec Bouchard, « Elles [ces interventions] sont le résultat de l'opération cruciale de relecture, de prise en compte du déjà-écrit. Remarquons aussi que les "alors" introduisent souvent une intervention interrogative sinon dubitative (1°, 5° et 7° phrase), ce qui atteste bien de leur double indexation comme MSC et comme indice d'émotivité. ». Bouchard, sur une étude apparemment différente achoppe sur la mise en perspective d'un phénomène identique : lorsque l'on fait retour (nous préférons rebours pour notre part) sur le déjà dit, écrit ou pensé, un phénomène de structuration peut se marquer. Or ce sont bien les marqueurs de structuration de la conversation, les M.S.C., soit les indicateurs que nous avons initialement choisis comme étant théoriquement des candidats pour comprendre les phénomènes d'ajustement cognitifs (Auriac-Peyronnet, 1995) qui sont repérables. On peut alors regretter qu'ils ne rentrent pas dans une catégorisation particulière dans le logiciel Tropes... car il nous semble que ce serait précieux pour progresser dans l'étude et l'amélioration des connaissances concernant le rôle exact de ces petits mots dans le champ de l'interaction. Or là encore les précisions qu'apporte Bouchard nous semblent précieuses. Il indique « qu'on pourrait alors décrire les autres emplois comme des sémantisations progressives de ces petits mots en fonction d'usages, donc de registres et de contextes de plus en plus spécifiques : registre écrit ("donc" conclusif), "écrit spécialisé" ("si... alors" logique)... L'attitude inverse privilégie l'usage le plus rare et le plus culturel d'une manière qui resterait à justifier sur d'autres bases que des préjugés élitistes de lettrés, détenteurs du bon usage. » (Bouchard, 2001). Il semble pour nous important de pouvoir, au plan de l'acquisition progressive de l'usage de ces petits mots et de leurs contextes de production associés, caractériser le phénomène de

« sémantisation progressive » depuis un petit mot apparemment vide de sens prononcé à l'oral et marquant la scission entre un univers pensé mais pas encore verbalisable -« euh »- avec un mot servant à l'écrit quelque temps après pour marquer une rupture explicite entre deux univers -« en revanche, aussi, alors, en ce cas...etc. »-. Nous serions alors moins d'accord avec ce que rapporte finalement Bouchard quand il dit que « L'usage le plus "logique" de ces outils linguistiques ne correspond qu'à une partie seulement de la population francophone, scolarisée, et ayant atteint le stade des opérations formelles de la psychologie piagétienne. » (Bouchard, 2001). Ce n'est pas uniquement en terme d'accession à une logique formelle que nous entrevoyons l'acquisition fonctionnelle et progressive d'une articulation de plus en plus affinée entre pensée et expression de la pensée par le verbe, mais en terme de fonctionnalité accrue (telle l'idée d'une adéquation fonction-forme, chez Bruner) qui relève de l'ajustement maximal et progressif (soi en continuité) que la logique langagière naturelle concourt à fonder (Grize, 1990). Notre logique reste fondamentalement vygotkienne, et marquée par notre perspective pragmatique.

Or justement et par opposition nous constatons aussi que l'exercice d'une pensée réflexive fait reculer un des marqueurs phares de l'analyse des discours argumentatifs. Aussi célèbre et utilisé que le marquage par « on » pour indiquer la généralisation, le marquage par « oui mais » fait consensus pour décrire les prémisses oraux de l'opération argumentative de négociation. Est-ce si certain ?

2. La disparition du « oui mais », « non mais » au profit du « je suis d'accord / pas d'accord... »

Nous notons dans la même étude que précédemment citée la « disparition des « mais », « oui mais », « non mais » lorsque les élèves discutent avec une visée philosophique (Auriac-Peyronnet, 2004a, p.177). Alors que d'ordinaire le « oui mais » reste caractéristique de l'acte d'argumentation –au sens d'en être un indicateur et non seulement un marqueur de contradiction locale-, cette disparition doit intriguer, puisque nous avons nous-mêmes rapporté le genre de la discussion à visée philosophique au genre argumentatif (voir notre chapitre n°2). En fait il se produit comme un déplacement dans la gestion discursive du « oui mais » parce que la joute oratoire (prouver que l'on a raison) comme la coopérativité dialogale (se situer en référence à autrui) n'existent plus de manière frontale. Le « oui mais » disparaît explicitement car il devient davantage sans doute un marqueur *non dit* qui agit au plan intrapsychique (au sens vygotkien de cet espace de l'intra- opposé à l'espace de l'inter). Lorsque le sujet humain pour progresser dans le cheminement de sa pensée imagine une contradiction possible, interne, entre deux options qui se présentent à lui-, l'alternative ne peut se verbaliser car le sujet est entrain justement d'effectuer ce choix. L'accomplissement de cette pensée potentiellement contradictoire à l'œuvre occupe suffisamment l'espace mental pour que le sujet n'ait pas à prononcer pour autrui une franche contradiction : le « oui mais » resterait piégé dans cet espace de langage intérieur (Vygotski, 1934/1997). Alors le sujet hésite (« euh ») bien plus qu'il n'active explicitement un choix. On ne débat pas avec soi-même, on tergiverse plutôt. Lorsqu'il y a activation d'un choix, celui-ci s'exprime alors davantage grâce au parcours d'un « je suis d'accord avec... », formules aussi repérées comme caractéristiques de ces discussions (Auriac-Peyronnet, 2002b, p.49, par exemple). Le sujet

alors se positionne davantage à l'intérieur de son propre discours plus qu'il ne tente de s'opposer à celui d'autrui. Le « je » habite son discours : la parole structure l'identité (voir notre chapitre n°3). Ce positionnement à l'intérieur de son espace discursif propre occasionne ainsi des formules du genre « moi j'ai déjà essayé... », « moi un jour... », « si on prendrait... alors » (cours préparatoire), « moi ce que j'ai pas bien compris... » (CE1) ou « moi je suis pas d'accord mais je rajoute que » (CE2). Remarquons qu'à chaque fois le sujet se pose comme pivot principal du discours. La valeur du « mais » dans la formule de l'élève de CE2 est alors un faux « mais » puisqu'il pourrait être remplacé par un « alors » ou un « aussi ». Le fait de ne pas être d'accord ne vient pas de la découverte d'un élément contradictoire, le désaccord n'est revendiqué qu'en ce qu'il ouvre sur « autre chose » un « autre monde » proposés sous une forme qui n'est pas une alternative mais un complément : « je rajouterai que... » (marque caractéristique relevé, voir Auriac-Peyronnet, 2002b). On démontre empiriquement en ce sens l'opposition formelle, posée théoriquement, entre structure de débat et structure de discussion (voir notre chapitre n°2). Dans la discussion on examine, on n'oppose pas, on distingue on ne contredit pas. Une étude fouillée des modes d'enchaînement interlocutoire serait à effectuer pour voir s'il y aurait intérêt à caractériser ces derniers pour pister des modes d'accrochage au dit d'autrui directement adjacent selon qu'ils opèrent sous forme de rajout, de complément, d'alternative, de rupture ou de répétition ... par exemple. On tiendrait là probablement des indicateurs (au sens de l'étude illustrée plus haut sur les épisodes remarquables chez les enseignants débutants) qui pourraient être mis en rapport avec une gamme de marqueurs langagiers caractéristiques, sous réserve que celle-ci puisse être corrélée significativement à un type dominant ou fréquent d'enchaînements interlocutoires ainsi caractérisés.

L'étrange occupation centrale du « moi je... », comme pivot de discours, ne peut alors qu'interroger aussi. Est-ce que la discussion à visée philosophique se marquerait par cet ancrage au « je » ? Nous avons déjà indiqué noter prudence quant à une interprétation trop sociologique de ces phénomènes de marquage.

3. Objectivité vs subjectivation

Grand souci, récurrent cette fois, l'opposition du marquage par « je » et par « on »... trouve enfin comme une issue. Nous rapprocherons l'usage des « je » de l'usage des présentatifs « c'est » tels qu'ils ont peu apparaître comme des marqueurs remarquables. Nous avons pu relever que les présentatifs (« c'est ») enchaînés en cascade (Auriac-Peyronnet, 2004a) signalaient comme la mise en place de l'émergence d'un processus de créativité dans la pensée concomitant. Tout se passe comme s'il fallait dans une discussion respecter d'abord une phase préparatoire où des possibles sont posés, proposés, présentés objectivement, pour que la pensée puisse ensuite faire retour sur ces éléments. C'est en revenant sur ce qui est dit que la pensée peut aménager un parcours de réflexivité. Or l'occupation de l'espace discursif collectif par l'intermédiaire de ces « je » nous semble relever de la même obligation de se poser, comme acteur et actualisateur de parole, pour pouvoir ensuite penser. La discussion ne sert pas à s'opposer mais bien à se poser dans un parcours réflexif. Aussi faut-il pour le parleur au moins décrire deux éléments : le monde (« c'est » ou « on parle de ») et soi (où suis « je » positionnable dans ce qui se dit ?). En ce sens on peut penser que la discussion ne devient à visée philosophique que si elle prend ce tour téléonomique d'une obligation de se

situer soi-même dans le rapport aux autres au sein de cette communauté de recherche (Lipman, 1980/1995), en construction et consolidation constantes. Ce qui a déjà servi de matériau pour penser sert maintenant alors de matériau unifié pour revenir sur ses premières pensées (« je ») afin d'actualiser éventuellement de nouvelles pensée (où le « je » s'exerce à la créativité).

Aussi lorsque la deuxième phase (ce pourrait être ce que Karmiloff-Smith nomme à une autre échelle, une phase où les « processus » « opèrent sur les représentations internes elles-mêmes » (Karmiloff-Smith, 1983, p.36, traduit et cité par Gombert, 1991) intervient, après que le monde ait été présenté à tous, l'usage possible du « on » prouve que la pensée est obligée à ce détachement du « je ». Lorsque l'élève dit « **eah** l'extérieur **ça on** peut s'amuser **eah** avec une voiture **eah** s'promener **eah on** peut s'amuser **on peut** courir **on peut tout** faire et à l'intérieur **c'est hum eah on** peut s'poser là comme **on** peut dire... et puis **eah** » (Auriac-Peyronnet, 2004a, p.176), le « on » occupe une place à l'intérieur d'un discours qui n'est plus piloté par la subjectivité directe du « je ». C'est bien en revanche l'accomplissement de la pensée personnelle qui se déroule sous nos yeux. « On » marque alors des étapes successives qui ne sont justement pas occupées par le particulier du « je », mais pensées à partir d'un particulier (l'élève) au nom de n'importe qui (c'est le « nous tous » pas le « on-vrai ») qui se construit au fur et à mesure de l'imagination des possibles. Le sujet expose sa stratégie mentale comme à découvert, le verbe signalant peu à peu les carrefours empruntés. Et c'est cette traduction que l'on assimile à un méta-processus inconscient qui permet de voir à quel point cet engendrement de la pensée est contrôlé par le sujet, au sens de Karmiloff-Smith. On n'est pas dans une joute quasi rhétorique où un argument pousse à l'imagination thématique de son contraire (Amagat, Auriac & Janicot, in Auriac, 2003a, Auriac-Peyronnet, 2004a), mais dans une pensée qui doit contrôler au pas à pas, image mentale après image mentale que l'exemple rend bien compte de quelque chose d'important. La paraphrase qui correspond à ce que l'élève tente de résoudre cognitivement dans l'exemple donné ci dessus, serait : « si on peut se reposer à l'extérieur comme à l'intérieur, peut-on distinguer extérieur d'intérieur ? » Le sujet sort alors renforcé de cet exercice. Il y a bien subjectivation à l'oeuvre au sens où le sujet habite sa parole (en terme d'expression) et non seulement la langue (en terme d'énonciation). Mais il y a aussi objectivité dans le rapport que dresse le sujet pour les autres, car les images sont partageables avec les autres : « se reposer », « les voitures », « se promener »... voilà des idées partageables et pour cette raison non pas généralisables, mais seulement objectivement évoquées au nom du « nous ». Lorsque le sujet généralise dans cet extrait c'est lorsqu'il dit : « tout » (on peut tout faire). Paraphrasons encore : finalement « se reposer se promener, etc. » à l'extérieur cela veut dire « tout ». La pensée alors s'interrompt (voir plus haut les figures du trouble dans l'expression, Mahl 1959, rapportées par Bardin, 1993, p.261) dans son cheminement puisque l'exercice de généralisation du « tout » n'est pas poussé pour l'intérieur : l'énoncé s'interrompt par « **et puis eah** ». La conceptualisation est à l'oeuvre et le verbe traduit un langage intérieur qui tend à se convaincre soi-même et s'interrompt au seuil de la plus haute majoration possible. C'est la représentation interne du sujet qui se bloque lorsque que la majoration ne peut plus œuvrer productivement.

La généralisation qui pointe sous le « on » exprime donc monsieur tout le monde, plus qu'une « on vérité » à partager. C'est l'exemple du partage. Comment alors, problème épineux déjà rencontré (voir notre chapitre n°2) distinguer ces « on » indicateurs d'une opération de « on-vérité » de ces « on » indicateurs d'une opération de marquage au sein de l'espace d'interaction sociale (cf. Bronckart et al., 1985) ?

Il nous semble que l'usage de l'analyse automatique (telle qu'engendrée par Tropes) trouve là ses limites. Il faudrait alors pouvoir soit délimiter des extraits de corpus, par exemple en opposant la première phase d'une discussion à la deuxième phase pour comparer l'espace contextuel dans lequel « on » prend sens. L'étude toujours automatique des contextes d'emploi de « on » pourrait être mise en rapport avec une caractérisation de ces phases d'avancées dans la discussion. Peut-être mettrions nous à jour au delà de la distinction simple de ces deux sens pour « on », des éléments de nature cognitive ou structurelle qui permettraient de davantage éclairer les conditions d'émergence de l'un et de l'autre de ces deux sens. Car l'existence de cette double indexation de sens ne nous apprend rien. En revanche déterminer au sein de quel parcours conversationnel (à typifier donc) l'un ou l'autre est susceptible d'émerger nous en apprendrait davantage sur la fréquence de l'un et de l'autre d'une part (si cette fréquence est significativement relevée dans de nombreux corpus), et d'autre part si l'usage fréquentiel de l'un par rapport à l'autre est décisif quant à un cheminement cognitif de type réflexif.

Or pour connaître le taux de réflexivité à l'œuvre, on aura toujours besoin de disposer d'un espace de vérification. L'écrit comme test possible de transfert des compétences à la réflexivité exercée à l'oral nous paraît être l'une des voies possibles pour étudier cet aspect (voir notre chapitre n°2).

4. Raisonnement : traquer le conceptuel sous le linguistique

Dernier élément remarquable les emplois des marqueurs caractéristiques du raisonnement de type formel, qui n'est donc pas sans rappeler l'hypothético-déductif d'un Piaget (voir cependant notre chapitre n°3) introduisant des « si... alors », de même que la marque de justification en « parce que », typiquement argumentative pour cette dernière, paraissent suffisamment fréquents pour les avoir notés et donnés en exemples (Auriac-Peyronnet, 2002b). Au même titre que l'étude de l'usage distinctif du « on-nous » ou « on-vrai », nous pensons que le relevé de la modalité conditionnelle marquée par « si » comme celui du connecteur « parce » pourraient faire l'objet d'une étude permettant d'opposer les fréquences d'emploi différentiel en fonction de l'avancée dans la discussion. Sans doute (mais cette hypothèse est là largement exploratoire) que la profondeur du traitement cognitif autour de l'usage d'un « parce » n'est pas de même nature en fonction du moment où il est prononcé dans une discussion. L'introduction de « parce que » dans le dialogue oral se fait relativement tôt (voir Dubost, 1999) dans le développement. Mais la sémantisation progressive (Bouchard, 2001) de « parce que » en regard des contextes qui la rendent opératoire, eux évoluent. Seul une modalité de capture du méta-processus (au sens de Karmiloff-Smith) caractérisant le niveau de re-description que le sujet opère quant à la représentation cognitive interne en cours, pourrait alors indiquer des différences d'emploi. Si un « parce que » introduit par un sujet permet de mettre en perspective une justification qui devient décisive quant à la manière

d'aborder le monde ensuite alors ce « parce que » appartient à un parcours de réflexivité particulier. Si un « parce que » sert à traduire linguistiquement une justification, au plan local dégageant une proposition de représentation conséquente, la réflexivité n'œuvre pas, bien que l'idée soit pensée de manière logique et conséquente. Nous tenons là, de manière théorique seulement, la possibilité de distinguer conceptualisation et maniement judicieux de la langue. C'est en partie ce que cherchent et repèrent d'autres chercheurs lorsqu'ils étudient les expressions causales (cf. notre chapitre n°2) d'élèves qui se positionnent dès le préscolaire dans la compréhension du récit. C'est massivement dans le champ de la compréhension de texte (Oakhill, 2006) que s'étudie le rôle de ces expressions causales, alors que l'occasion d'interactions verbales orales entraînent sans doute comme des facteurs possibles d'accélération et de complexification de la pensée –le conceptuel- (cf. Makdissi, & Boisclair, 2004). C'est justement ce passage du conceptuel –inférences- au linguistique –expression- et vice versa qui nous a préoccupé lors de nos études couplant oral et écrit. Nous y revenons donc.

IV.RETOUR SUR NOS TRAVAUX : LE PASSAGE DES MARQUES DE L'ORAL AUX MARQUES DE L'ECRIT

Travaux engagés depuis fort longtemps (Auriac-Peyronnet & Gombert, 2000) cette question d'une possibilité de faire apparaître les indicateurs issus du processus de transfert des compétences pragmatiques orales aux productions écrites nous semble importante. Mais d'un relevé des marqueurs linguistiques, systématique (usage Tropes), ou expérientiel acquis au fil du traitement des corpus par le chercheur (nous-mêmes ici plus haut pour pister les épisodes des professeurs A, B, C, D et E, mais voir aussi Rispaïl, soumis), comment passer à l'édification de programmes de recherche privilégiant une orientation dans cette traque du conceptuel par le phénomène inscrit en langue, soit le linguistique. Que privilégier et pourquoi ?

A. Le conceptuel et le linguistique

Récemment Jisa (Jisa, 2005) car elle intitule un chapitre « la langue façonne t-elle le monde ? » interpelle la position d'une pragmatique intégrée telle que nous l'adoptons théoriquement. Il est clair, rapporte-t-elle que l'interrelation entre le conceptuel et le linguistique opérerait très tôt dans le développement de l'enfant. Suivant le point de vue de Melissa Bowerman (1996), elle indique qu'il est plausible que « dès le début, forme linguistique et sens conceptuel feraient l'objet d'une analyse conjointe, et le jeune serait non seulement sensible aux formes linguistiques utilisées pour donner du sens, mais aussi à la façon dont les significations elles-mêmes sont structurées par l'expression linguistique » (Jisa, 2005, p. 256). Et en ce cas, l'idée de sauvegarder en permanence le niveau du marqueur langagier, comme unité de traitement pour le chercheur de cette traque du conceptuel sous le linguistique et vice versa est cruciale. Ainsi commentant l'utilisation du marqueur *'ing*, Jisa tout d'abord questionne « l'apparition de ce petit marqueur change t-elle quelque chose à la vie conceptuelle de l'enfant ? » puis elle commente : « Dès son plus jeune âge, un enfant anglophone se voit donc contraint par sa langue d'opposer, parmi les actions qui se déroulent dans le temps présent, les actions habituelles et celles en cours » (Jisa, 2005, p. 258). Parfois

ce serait donc bien le linguistique qui conditionnerait le conceptuel. Et parfois aussi, c'est l'inverse. Ainsi « les enfants possèdent (...) des représentations mentales de l'espace bien avant de pouvoir les exprimer » (Jisa, 2005, p. 262). On considère souvent ces connaissances comme des connaissances prélinguistiques. Mais à partir du moment où l'enfant sait parler, et manie relativement bien le langage, comment accéder à la manière dont les sujets opèrent dans ce tissage nécessaire du concept et de la langue ? Car il est certain qu'à ce jeu certains perdent plus que d'autres.

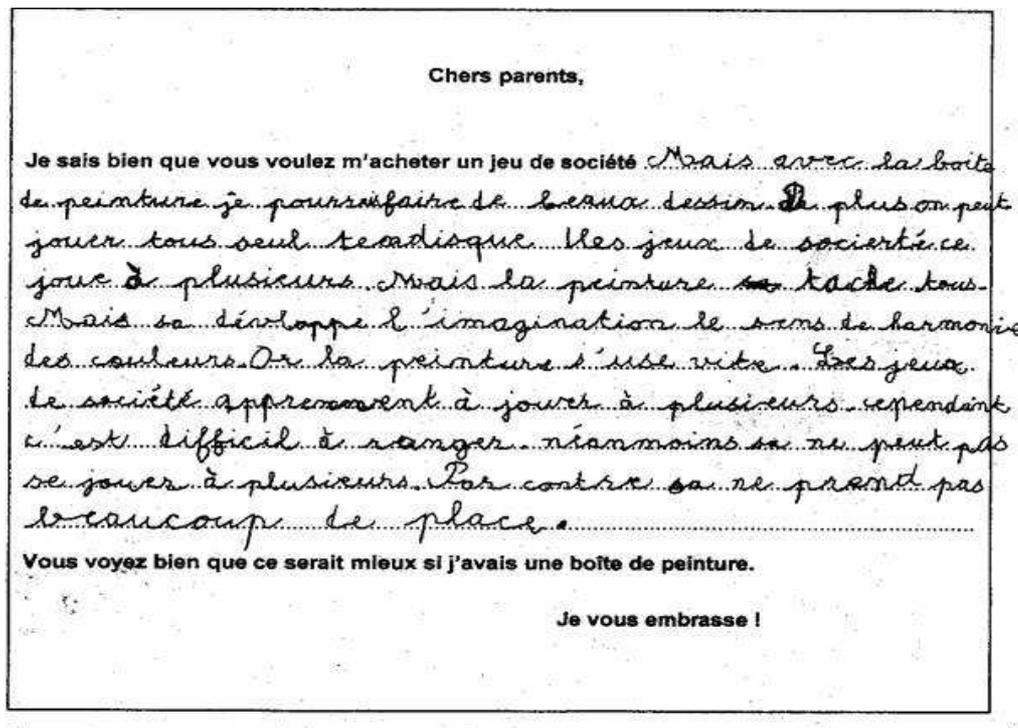
Nous réduirons la lunette à l'observation, pour ce qui nous concerne, de ce que l'on voudrait modéliser pour des élèves d'une classe comme celle du CE2. Qu'est-ce que le conceptuel ? Qu'est-ce que le linguistique ? Lorsqu'un enseignant fait cours, le conceptuel est sa visée : les savoirs savants, parce que constitués, représentent l'assise conceptuelle qui fonde la possibilité de faire cours. Lorsqu'un élève pense pour écrire ou écrit pour mieux penser, qu'est-ce qui est visé en classe ? La normativité plus excessive à l'écrit qu'à l'oral (Berendonner, 2004, par exemple) peut-elle servir de seuil critère pour spécifier l'enseignement / apprentissage de la langue ? Placer le langage au cœur des apprentissages distord en fait doublement les effets possibles de cette disposition institutionnelle. Première distorsion, si le langage est au cœur des apprentissages, le langagier, dont le linguistique, va sur-conditionner bien plus qu'auparavant et explicitement l'avancée dans l'ordre de tous les savoirs : en mathématiques comme en histoire/géographie ou en littérature. Savoir justifier sa solution en mathématique devient aussi important que parvenir à faire une addition. Dit autrement, la thèse de Florin qui stipule que le langage oral conditionne la réussite scolaire future (Florin, 1991, 1995) se retourne à la défaveur de l'élève, qui, double peine, apprendra d'autant moins qu'il sera repéré comme justifiant mal en mathématiques, au delà du fait qu'il parle déjà peu. Est-ce normal ? Ne doit-on pas laisser dans l'ombre certaines formes de conceptualisation qui ne peuvent passer par le déclaratif car tout ne peut être déclarable ? Deuxième distorsion, si le langage est placé au cœur des apprentissages, puisque le langage scolaire est essentiellement en terme de proportion oral, n'y a-t-il pas tricherie puisque c'est l'écrit qui reste visé ? Si on conserve l'idée que l'écrit, bien plus normalisé, sert de critère de sélection, faire croire aux élèves que leur participation orale conditionne leur réussite scolaire alors que la sanction se fera par la qualité de l'écrit est paradoxal. Et l'on voit bien qu'à travailler ce système de double distorsion soit on sur conditionne l'apprentissage par l'oral en gardant l'écrit comme norme, soit on dévalorise l'écrit dans l'apprentissage en affichant l'oral comme totalitaire, mais alors l'école ne remplit plus son rôle (point de rupture). Bauthier prévient en ce sens des dérives possibles concernant l'appui sur des oraux qui se rapprocheraient trop d'une expressivité spontanée. Nous la citons : « Parce que l'école a tenté depuis une quinzaine d'années d'aider les élèves en difficulté et en particulier ceux de milieu populaire, elle a inscrit « au programme » de l'enseignement de la langue maternelle, au-delà d'une maîtrise de la langue toujours nécessaire, des usages d'expressivité et une plus grande prise en compte de la quotidienneté, langagière y compris, des élèves, on peut ainsi se rendre compte aujourd'hui que ces dimensions sont importantes pour certains élèves, que nombreux sont ceux qui peuvent ainsi être plus à l'aise dans le langage à l'école –et c'est tant mieux-. Mais, si l'on n'y prend garde, si on n'analyse pas ces productions à la lumière de l'ensemble des pratiques langagières de l'élève référées aux pratiques de langage qu'exige l'appropriation

des savoirs scolaires, on risque fort d'enfermer les élèves dans ce qu'il sont » (Bauthier, 1998, p.155). Conceptualiser l'école ne peut alors effectivement passer par cette tricherie où l'expressivité de l'oral, fusse-t-elle envisagée comme moyen d'accès à la réflexivité, ne peut que court-circuiter le passage à « une maîtrise symbolique seconde » qui convient à la norme de l'écrit.

Nous exploiterons en ce sens trois exemples caractéristiques d'usage de marqueurs langagiers dans des écrits argumentatifs issus de nos données. C'est la mise en perspective de ces trois exemples plus que les exemples en eux-mêmes qui nous intéresse.

1. Visée métalangagière vs métalinguistique

Le premier exemple doit nous dérouter. Ce texte est produit dans une classe expérimentale lors de nos premiers travaux de terrain (Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot & Auriac-Peyronnet, in Auriac-Peyronnet, 2003a) : il est très illustratif de l'ensemble des textes produits par des élèves de CE2. Choc positif ici : la maîtrise de la langue paraît assez aboutie si l'on tient compte du fait que l'élève s'essaie, au sens de tentative, d'intégrer 'savamment' des éléments –les connecteurs argumentatifs- dans son écrit.



Texte de Simon, 20 mai 1999, cf protocole de Recherche-Action (voir Amagat, Auriac & Janicot, in Auriac, 2003a)

Dans le texte de Simon, chaque phrase démarre par l'utilisation voire la sur-utilisation d'un connecteur : *mais, de plus, mais, or, cependant, néanmoins* dans un texte où l'on notera aussi le soin de la graphie (en ce sens très représentatif aussi des productions des élèves de cette classe issue d'un milieu socio-économique moyen). On voit bien que ces indicateurs que nous nommerons de performance, en terme d'acquisition, sont loin de représenter des indicateurs de compétence au plan développemental. On peut dire que le linguistique prend le pas sur le conceptuel (ce que nous indiquions à l'époque, Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot & Auriac-Peyronnet, 2003, in Auriac-Peyronnet, 2003a). Quelles furent les

conditions de production qui ont engendré ce type d'emploi ? Dans cette classe expérimentale, des débats, de type oppositif, ont servi de dispositif didactique pour bâtir une représentation de ce que c'est qu'argumenter (Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot, & Auriac-Peyronnet, In Auriac-Peyronnet, 2003a). La perspective est largement méta langagière : les élèves ont été régulièrement tenus au courant qu'ils étudiaient le genre argumentatif. Le méta-langagier conduit à un usage métalinguistique systématique sans que l'on puisse toutefois distinguer ici le degré exact de compétence de l'élève. Comment qualifier les connaissances de cet élève concernant la langue ? Est-ce qu'à entraîner l'élève à l'emploi de connecteurs on obtient des représentations d'une langue articulée qui serviront positivement à l'avenir ? Mystère.

2. Visée philosophique

Choc quasi négatif en retour, le texte de Lisa, élève de CM1 d'une des classes expérimentant la discussion à visée philosophique, présente au plan de la maîtrise de la langue plutôt des écarts à la norme. La graphie est d'ailleurs dans ce texte peu représentative d'autres graphies –pires car peu soignées- comparées à celles obtenues dans la première situation (plus haut, texte Simon).

Chers parents,

Ça fait longtemps maintenant que je voudrais choisir moi-même de faire couper et teindre mes cheveux comme j'en ai envie, mais je sais que vous n'êtes pas d'accord.

*Vous ne pas acceptez / Je ne pas vouloir que je me coupe
 chaque je tein mes cheveux / J'ai le droit de choisir
 toute seul ma coiffure je suis grand et c'est
 mon choix / c'est ma seule idée si vous le voulez
 pas / Je le ferai quand même / Je serai encore
 la même fille tout de façon / Vous allez toujours
 aimer mes coiffures / alors pourquoi cela si vous
 ne la faites pas / elle sera belle /
 je vous le dis /*

Texte de Lisa, élève de CM1, groupe expérimental, juin 2001 (Auriac & Daniel, Recherche-Action)

Les phrases de Lisa sont à la fois tronquées et syntaxiquement surprenantes : pour exemple, « vous ne pas acceptez ». Cela pourrait presque faire penser à ces « parleurs tardifs » (Kauschke, 2006, p.45) où dans le domaine de l'oral « Catherine prononce à cinq ans des phrases telles que « Lui ne sauter veut pas », ou encore « Et lui hors du gazon aller ». En dehors du fait que cette élève est issu d'un milieu socio-économique faible, on peut interpréter cet exemple comme révélateur de conditions où le conceptuel prend plutôt le pas sur le linguistique. On pourrait faire l'hypothèse interprétative que la surcharge cognitive occasionnée par l'effort conceptuel, au sens des théories capacitaires des cognitivistes (Fayol, 1997, par exemple), réduit le contrôle habituel de la syntaxe. Si nous faisons à dessein référence aux troubles du langage, ce n'est pas pour engager une interprétation de type clinique sur cet élève, mais pour montrer que finalement les problèmes d'expression (Prenez

l'expression : « tout de façon ») sont nécessairement révélateurs de trouble d'automatisation comme de contrôle. Or de l'automatisation au contrôle, ce n'est pas un jeu en terme d'acquis vs non acquis qui se joue selon nous, mais une forme d'équilibration toujours renouvelée en fonction des conditions de production. En ce sens, est-ce que miser de manière régulière sur le conceptuel n'augure pas d'un laisser aller sur le plan linguistique (négligence syntaxique)? On serait en présence d'un phénomène proche de celui que Cogis, par exemple, après d'autres nomme « la vigilance » s'appliquant pour sa part à l'orthographe (Cogis, 2005, p. 184). L'écart constaté entre la production de Simon et celle de Lisa nous indique bien qu'il convient de davantage étudier, dans des conditions de production écologiques, comment le processus de révision s'opère chez les jeunes élèves. Dans ce cadre de révision, comment l'élève agit-il s'il est plus largement sollicité sur le plan conceptuel (maîtrise du sens, de l'idée) que sur le plan linguistique (maniement des connecteurs) ?

3. L'écrit comme réflexivité de l'oral

Plusieurs auteurs ont pratiqué le retour sur le texte comme activité favorisant la révision et proposé de l'introduire comme dispositif pédagogique (Dolz & Pasquier, 1994). Notre Dernier exemple, dans ce cadre correspond à la production de François, dont nous avons présenté l'avant texte au chapitre n°2, mais auquel nous adjoignons maintenant la présentation du texte écrit à la suite.

Marque ici toutes les idées qui te viennent à l'esprit pour convaincre tes parents

Choisir tout(e) seul(e) c'est normal parce que	Les parents ne trouvent pas cela normal parce que
Si j'allois cheveux teints je serais à la mode.	Si tu as les cheveux teints tu pourrais les cheveux tout collants.
Si j'ai les cheveux teints et couper comme Steevy dans left story.	Mais tu n'as pas dans left story alors pas besoin d'avoir les cheveux comme Steevy.

Avant texte (ci-dessus) et Texte (ci-après) de François, élève de CE2, Post-test, classe expérimentale (cf. Auriac I Favart, 2007)

Chers parents,

Ça fait longtemps maintenant que je voudrais choisir moi-même de faire couper et teindre mes cheveux comme j'en ai envie, mais je sais que vous n'êtes pas d'accord.

~~En plus si j'ai les cheveux teints je serais à la mode / mais vous dites que j'aurais les cheveux collants / mais non / Et si j'ai les cheveux comme Steevy / aussi vous dites que je me suis pas dans left story.~~

Le texte de François est intéressant, car nous n'avons pas, dans les choix d'études qui furent les nôtres (Auriac & Favart, 2007) privilégié pour l'instant le relevé systématique des transformations au niveau des marqueurs langagiers qui se produisent entre l'écriture de l'avant texte (linéarisé) et celle du texte final (lui aussi linéarisé). Les incises effectuées par François -« en plus », « mais vous dites que », « mais non », « Et », « aussi » « vous dites

que »- sont des éléments qui pourraient permettre de caractériser le méta-processus de re-description que François opère et qui provient non seulement de l'activité nécessaire de révision textuelle (modification portant sur la représentation du texte elle-même) mais aussi de l'activité de discussion à visée philosophique expérimentée, et concourant à former chez cet élève un habitus (modification du texte basée sur la représentation du genre de la discussion –praxis collective-). On voit bien ressortir ces effets de la praxis conversationnelle, en ce que le texte final est comme discuté : « vous dites que » en est une formule exemplaire. Ce sont alors toutes ces marques qui, en tant qu'appartenant à ce système de conversion des discours oraux expérimentés qui servent ensuite la révision de texte qui seraient intéressantes à cataloguer. Vaste programme ! Qu'est-ce qui se sémantise dans ce passage de l'oral à l'écrit ? Est-ce que cette sur-sémantisation de la situation de dialogue oral (« vous dites que », puis pour marquer comme un deuxième tour de parole « aussi vous dites que ») est une composante qui entre comme une condition favorable à la maîtrise future de l'opération cognitive de négociation chez les collégiens ? Seule une étude, grâce au relevé systématique de ces marqueurs permettrait, selon nous, d'en dresser l'amplitude en terme de fréquence relative à des écrits produits dans d'autres conditions. Il faudrait alors veiller à décrire le parcours de sémantisation d'écrits produit systématiquement après des discussions, comparativement à des écrits produits régulièrement au sein de dispositifs plus méta langagiers, pour dresser des comparatifs.

4. La question des activités métalangagières à l'école

Ces exemples, mis en perspective, ouvrent à des interrogations primordiales pour l'enseignement. La question de l'articulation des oraux dans une classe (cf. plus haut le rôle supposé de la discussion à visée philosophique sur la gestion des autres oraux en classe) ne peut être pensée sans être articulée à celle des écrits. Or la didactique de la production langagière, riche en travaux, n'en est pas moins peu située en regard des effets sur le long terme, comme des effets en terme d'acquisition sur cette articulation oral/écrit. C'est alors en abordant la question de la place ou de la nécessité des activités métalangagières que nous pouvons, selon nous et d'un point de vue psychologique, amorcer des tentatives de pistes pour l'étude des interactions en milieu scolaire.

Lorsque les élèves doivent écrire à l'école, ils sont engagés depuis la maternelle dans des activités de typologisation des écrits. Ces activités de tri de textes, telles qu'on les nomme auprès des élèves, installent l'élève dans le champ conceptuel (au sens de Vergnaud) de l'écrit qui justement définit des contours spécifiques (configurations spatiales et marqueurs langagiers) mais aussi des hiérarchies entre écrits. Entre la recette de cuisine et le récit fantastique, étant donné qu'on installe actuellement en classe des débats d'interprétation littéraire, on voit bien que l'on apprend à trier les textes pour en reconnaître les fonctions au delà de leurs caractéristiques de surface. L'élève doit distinguer la recette du conte pour comprendre que culturellement le conte *vaut mieux* que la recette ! Et c'est cela la pragmatique scolaire. C'est cela, deviner, à l'école et grâce au maître que tout ne se vaut pas. Mais y a-t-il lieu de mettre en place ces activités métalangagières pour parvenir à cet objectif ? Ne se trompe-t-on pas entre induction –pragmatique -et logique de déduction –métalangage systématique- ?

C'est cette question de la place, du rôle et de la fonction possible de ce que l'on peut nommer activités métalangagières à l'école déjà présentée dans ses grandes lignes autour du concept de Méta au chapitre n°2 (cf. Wells, 2004) que l'on questionnera autour de notre première piste de recherche, avant de présenter les autres opérations envisagées.

B. Perspectives de recherche et positionnement

Déjà présentées au chapitre n°2, certaines opérations concernant l'étude comparative de contextes rédactionnels vont être à nouveau évoquées à l'issue de ce chapitre, afin d'éclairer la conception que nous mettons en avant. Nous faisons ici retour pour compléter notre position en ce qui concerne l'étude de la production écrite et la dimension que nous voudrions accordée à la notion du Méta.

1. L'orthographe et le Méta (G.D.R. 2007-2010)

L'opportunité de croiser deux genres textuels –le scientifique et le littéraire- dans une opération de recherche en cours d'élaboration (Auriac, Cogis, Chanquoy, Garcia-Deban, Leblay, Largy, Slusarczyk, 2008) n'est pas due au hasard. Dans le genre littéraire, on fait l'hypothèse que l'orthographe est implicitement contrôlé par les élèves qui ont intégré cette condition qu'à l'école un écrit littéraire est nécessairement soigné ce qui les incite à être moins négligents sur les aspects orthographiques –à la mesure de leur capacité s'entend-. L'insertion sociale (au sens de Monteil, 1995) du littéraire agit implicitement. Concernant le contexte d'écriture en science, en revanche, on fait l'hypothèse que l'introduction d'une consigne mettant en visibilité la nécessité de contrôler l'orthographe –« fais attention à l'orthographe » sera pour exemple la consigne donnée aux élèves pour une deuxième écriture- obliger les élèves à mettre en œuvre une procédure de type Méta pour récupérer ce qu'ils ne feraient alors pas naturellement. On devrait alors trouver des transformations différentes d'un genre à l'autre, sous cette condition. Dans le genre littéraire le linguistique supplanterait implicitement le conceptuel, tandis que dans le genre scientifique ce serait l'inverse. L'opportunité de dégager alors, au sein du processus de révision de texte (passage d'une copie initiale à une deuxième version d'écriture) les stratégies de transformations à l'occasion de la révision orthographique permettra de valider ou infirmer cette hypothèse. Si le type d'erreurs commises, comme le type de transformations opérées entre la copie initiale et la deuxième écriture varient d'un genre à l'autre –littéraire vs scientifique-, cela signifiera que l'élève est bien sensible à ces effets de genre textuel. Cela voudra en particulier dire que l'élève construit au cours de sa scolarité une forme de hiérarchie au sein des genres textuels. Or, cela conduit à une double interrogation. Est-ce que considérer l'écrit comme devant être en général soigné, ou considérer que seul l'écrit littéraire est à soigner n'est pas davantage révélateur d'un habitus scolaire ? (première interrogation) Est-ce que cela ne révélera pas, du même coup (sous réserve de validité de cette hypothèse) que les élèves n'ont pas à passer par le Méta de manière obligatoire (deuxième interrogation), puisqu'ils réussiraient –à la mesure de leur capacité- à contrôler l'orthographe dans un processus intégré –traitement plus implicite- lorsqu'il s'agit du genre littéraire ? Est-ce que le Méta, autrement dit, n'est pas une béquille que l'on impose parfois dans le domaine du scolaire à défaut d'avoir pu engager les élèves à considérer tous les genres de tous les écrits à égale hauteur, valeur, importance ? « Bien

parler », « bien penser » et « bien écrire » sont selon nous trois pôles que le bon élève parvient à articuler bien souvent sans passer par le Méta. Nous rejetons théoriquement l'hypothèse de la nécessité du fonctionnement Méta. Or c'est justement en validant le traitement non homogène de l'écrit –variation selon le genre- par les élèves que l'on pourrait en partie tester cette hypothèse. Si les élèves négligent l'orthographe en première écriture au sein de certains écrits –scientifique par exemple- ce serait qu'ils sont déjà engagés à hiérarchiser les genres d'écrits à l'école comme ils hiérarchisent les matières scolaires (Monteil, 1988, Monteil & Huguet, 1991). Il se trouve que l'individu humain opère mentalement sur différents objets, ceux du monde réel, puis les représentations de ces objets, puis les opérations qu'ils effectuent sur ces représentations, enfin des opérations sur les opérations, cet enchaînement décrivant suffisamment le développement (Thommen & Rimbert, 2005, p. 55) pour pouvoir se passer du préfixe de Méta. Car on peut se demander si justement cette forme d'apprentissage implicite qui domine tout l'apprentissage du langage de 0 à 6/7 ans, ne devrait pas se poursuivre ainsi. Ensuite, le fait d'opérer sur des objets plus abstraits : les représentations ou ses propres opérations cognitives, ne change après tout en rien fondamentalement le processus psychique à l'œuvre. En revanche, si l'on introduit à l'école la problématique d'une psychologie sociale, soit l'insertion sociale de la cognition (Monteil, 1991, 1995) le fait de mettre l'accent sur des règles à appliquer –ici les règles d'orthographe- soit l'idée d'un travail proposé comme en décalé, en Méta qui oblige à définir dans une sorte de planification pour son projet, ne conduit pas à ce que les élèves construisent dans ces situations une issue dès le départ plus risquée. Le Méta conduirait alors à l'inverse de l'attendu dans la mesure où si naturellement des humains peuvent grâce au langage –explication, explicitation, reformulation, reprises des idées, recalage des représentations- progresser en profitant de l'aide des pairs ou des tuteurs éclairés et complaisants pour transformer leurs représentations, on ne voit pas l'intérêt qu'il y aurait à rendre explicite –en les nommant- ces phases de progressions dans l'apprentissage. Si comme le dit Karmiloff-Smith « seul l'homme peut prendre ses représentations cognitives comme objet de son attention consciente. Lui seul peut construire des théories pour essayer de comprendre le monde » (Karmiloff-Smith, 1998), les enfants n'attendent justement pas d'être des adultes pour édifier des théories sur le monde (la théorie de l'esprit en est un bon exemple).

Une autre manière d'aborder la question du Méta passe par la comparaison d'ateliers oraux de divers types. C'est ce qui nous pousse à vouloir mettre en comparaison, en terme d'efficacité cognitive, des ateliers de négociation orale sur des objets d'enseignement et des ateliers de discussion à visée philosophique sans objet prédéfini ni socialement situé en référence au scolaire, dans un deuxième projet.

2. L'atelier de négociation graphique vs d'oral réflexif (Projet Cogis & Auriac, 2008 ou 2009)

Plusieurs séries de travaux portent la mention de « négociation graphique » (Hass & Lorrot, 1996) procédure qui engage les élèves, dans le cadre d'une communauté entre pairs, à échanger leurs modèles explicatifs quant à la meilleure façon d'écrire un mot, une phrase, un texte. Ces ateliers instaurent chez les élèves une capacité à réfléchir sur la langue. On les nomme parfois aussi des ateliers de pratique orthographique raisonnée (voir notre chapitre

n°3). Nous aimerions pouvoir comparer des dispositifs d'enseignement conjuguant discussion à visée philosophique vs avec ou sans ateliers de négociation graphiques vs néant pour voir s'il est plus opportun d'édifier des 'esprits' régulièrement entraînés à être curieux intellectuellement (cf. prédispositions au sens de Facione, voir notre chapitre n°3) -optique de la discussion à visée philosophique opérant comme praxis (Lipman, 2005), soit comme artefact général introduisant chez l'élève une sorte de motivation générale (Wells, 2004)- ou si la centration de la communauté de recherche sur un domaine de savoir –atelier de négociation sur un objet de savoir particularisé (ici l'orthographe, cf. Cogis & Brissaud, 2003) entraîne des progrès suffisants et durables chez tous les élèves. Ceci permettrait non pas d'opposer des pratiques didactiques (intégrée vs décrochée, in Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999, pour exemple dans le même domaine), mais de tester l'impact général d'une pédagogie centrée sur l'engagement social de tous (comme facteurs de réduction d'inégalité) comme accélérateur de la réussite scolaire globale de l'élève. Dit autrement si l'école au lieu de forger l'idée du métier d'élève se rapprochait davantage de ce qui est phylogénétiquement porté humainement grâce à l'exercice quotidien ou hebdomadaire du questionnement et de l'expressivité au sein de l'interaction verbale, est-ce que les élèves n'en construiraient pas des compétences tout aussi positivement évaluables qui s'intégreraient alors sans ce détour par le Méta et correspondraient à la mise en place de cette spirale de la réussite que décrit Wells (Wells, 2004). Le détour par le Méta peut justement selon nous, s'il est trop intégré comme une modalité –la réflexion métalangagière-, court-circuiter la faculté phylogénétique et ontogénétique d'abstraction humaine qui fait justement que nos enfants apprennent à parler « naturellement », en se posant dans le monde parce qu'ils se posent des questions sur le monde –réflexion tout simplement-.

3. Apprentissage implicite vs explicite

Les deux projets évoqués précédemment qui feront l'objet d'opérations de recherche dans le cadre du renouvellement du G.D.R. : approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite -A.P.P.V.E.- sont intéressants pour nous dans la mesure où justement se croisent, dans cette perspective pluridisciplinaire les enjeux portés par des didacticiens, respectueux d'une exigence au plan de savoirs bien délimités, ceux portés par des psycholinguistiques, experts dans la capacité à déterminer les indicateurs langagiers les plus puissants pour étayer ou valider des hypothèses souvent assez pointues, avec le point de vue de la psychologie sociale que nous venons d'exposer ci-dessus. C'est alors bien la question de la délimitation et définition de « la grammaire » ou de « l'observation réfléchie de la langue » –locution récemment abandonnée dans les instructions données aux enseignants- qui est au centre. Est-ce que la délimitation du scolaire en objets de savoirs (la grammaire, la lecture, la récitation, le problème de mathématique, la soustraction, etc.), objet de focalisation pour faire la classe qui, pensons nous, sont actuellement quasi saturés par les didactiques qui les prennent aussi pour objets (démarche Méta s'il en est), n'atteint pas un point ou un seuil limite ? Est-on certains, au plan du développement de l'humanité, que la spécialisation doit être le principe qui gouverne l'enseignement / apprentissage ? C'est au fond la question que pose l'introduction de ces discussions à visée philosophique à l'école. Si l'on peut mettre à jour que l'entraînement, fondamentalement humain à s'exercer à mieux s'exprimer

régulièrement dans le cadre située de l'école à la mesure d'un ajustement déterminé sur des bases d'attention conjointe proche de celle que l'on repère en famille par exemple où le parent suit le raisonnement de l'enfant, n'est pas sans rapport avec la capacité des sujets à délimiter eux-mêmes et de manière alors implicite des objets de savoirs secrets, permettant des « trajet cognitifs propre à chacun » (Boré, 2003), alors on peut effectivement se demander si l'école ne doit pas exercer des compétences plus larges : des compétences à s'exprimer, des compétences à raisonner, des compétences à conceptualiser, au lieu de capacités à résoudre tel ou tel exercice pré-ciblé et parfois trop défini. C'est ce que met en lumière Brissaud dans le domaine justement de l'accès à la maîtrise orthographique en indiquant que l'apprentissage implicite est une donnée fondamentalement humaine (Brissaud, 2006). « L'apprentissage implicite rend compte de l'évolution des connaissances sous l'influence des régularités perçues et manipulées dans l'environnement » (Gombert, 2004, voir aussi Gombert, 2003, Demont & Gombert, 2004). Ecrire s'apprend en écrivant *beaucoup* et parler en parlant ou en écoutant parler *beaucoup*. Et après tout parler à propos de ce que l'on pense, à propos de ce que l'on écrit, discuter et échanger sur les meilleures manières de le dire ou de l'écrire sont sans doute des voies d'exercice, certes implicites, moins didactiques, mais tellement plus naturelles qu'elles pourraient bien davantage accroître les connaissances des sujets dans le domaine de la maîtrise de la langue. Le problème de l'automatisation est au centre. Si la règle peut-être utile, encore faut-il qu'elle puisse s'inscrire dans un terrain préparant au mieux l'individu à l'intégrer dans ce qu'il sait déjà de manière implicite (Brissaud, 2006). Or l'implicite c'est justement la langue elle-même : ses fréquences, ses régularités comme ses espaces de production que l'on peut appréhender d'un point de vue pragmatique. La langue façonne la cognition.

4. De nouveaux indicateurs pour étudier l'acquisition

Dans le cadre d'une opération engageant plusieurs psychologues cette fois (Chanquoy, Favart & Auriac), nous voudrions tester et élaborer de nouveaux indicateurs. L'étude serait centrée sur l'évolution d'emploi des connecteurs, au sein du genre argumentatif. L'observation des textes déjà présentés plus aval et acquis dans des conditions d'entraînement didactique particulières (Texte de Simon, CE2) seront comparés à d'autres productions. Des critères de comparaison de copies seront déterminés faire apparaître, si possible, ce qui relève de la dimension développementale (axe école primaire-collège) et ce qui relève de la dimension acquisitionnelle (école primaire). Au plan développemental, nous comparerions les productions d'élèves de CE2, CM2, 5^{ème} et 3^{ème} collège sur la base d'une tâche commune déjà éprouvée (tâche Alpha-Oméga, cf. Amagat, Auriac & Janicot, in Auriac, 2003a). Dans ce cadre cette tâche est adaptée. Au plan acquisitionnel nous comparerions à l'entraînement didactique initial (10 ateliers correspondant pour moitié à de la production écrite individuelle et pour moitié à de la production collective, coopérative à l'oral, cf. Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot, Auriac-Peyronnet, 2003, in Auriac-Peyronnet, 2003a) un entraînement didactique allégé portant sur l'argumentation écrite (5 ateliers ne reprenant que l'entraînement individuel à l'écrit). L'introduction d'un groupe contrôle (entraînement didactique sur une autre matière : les mathématiques) permettra de mesurer l'absence d'effets de type

motivational, effets que l'on n'avait pas contrôlés dans la première expérimentation (1999, in Auriac-Peyronnet, 2003a).

C'est la sur-utilisation des connecteurs dans l'étude initiale d'Auriac (Amagat, Auriac-Peyronnet & Janicot & Auriac-Peyronnet, 2003) qui est interrogée ici. La manière dont on étudie l'emploi des connecteurs (Auriac & Favart, 2007) sera alors remise en cause pour davantage correspondre à ce qui se joue dans ces copies d'élèves, en terme de processus d'acquisition. Nous envisageons, en particulier, de pouvoir créer des indicateurs en terme d'ajustement du connecteur introduit à l'énoncé, pariant que des collégiens n'écriront sans doute pas « Les jeux de société apprennent à jouer plusieurs. cependant c'est difficile à ranger. néanmoins ça ne peut pas se jouer à plusieurs. par contre ça ne prend pas beaucoup de place » (copie de Nicolas, classe expérimentale 1999, CE2). On pourrait sans doute attribuer un degré d'ajustement à l'énoncé avant et après (en terme d'enchaînement) ou au texte dans sa globalité (incise pertinente dans l'équilibre du texte). Parallèlement il nous semble opportun de vérifier ce qui indique que l'élève entre bien dans une démarche de type argumentative. Nos indicateurs de dialogisation (voir chapitre n°2) mais aussi l'étude conjointe des marqueurs modaux (plus particulièrement les atténuateurs et les modificateurs) et ceux correspondant à l'usage des pronominaux (Auriac, accepté avec révision a/) pourraient compléter la comparaison.

V. CONCLUSION

La problématisation des indicateurs langagiers, telle que posée dans ce chapitre, ne l'était pas pour engager une forme de résolution définitive ou unique. La mise en avant des travaux en cours d'élaboration nous a permis de revenir sur cet épineux problème déjà croisé (notamment au chapitre n°2) des liens entre oral et écrit et sur lesquels Berrendonner revient récemment en montrant « depuis les origines » l'enlisement de la grammaire de l'oral et de l'écrit dans une alternative stérile (Berrendonner (2004). Nous avons alors seulement voulu passer des origines... à l'avenir pour avoir raison avec tout le monde et proposer comme hypothèse notre manière d'entrevoir le traitement du problème.

Le fait d'opter pour un infléchissement d'une théorie de l'énonciation (en langue) à celle d'une méthodologie sous forme d'analyse de l'expression (des paroles) ne résout pas tous les problèmes. Tout d'abord parce que ces propositions restent pour nous essentiellement prospectives donc encore trop théoriques, et que c'est l'occasion de traitements des corpus lorsqu'ils seront effectués, qui permettra sans doute de réfléchir encore sur cette question. Ensuite, parce que comme Berrendonner nous y invite, nous croyons effectivement qu'il y a quelque chose d'irréductible entre les phénomènes micro- et les phénomènes macro-, que Berrendonner traite pour sa part sous l'angle de la syntaxe, et que nous entrevoyons pour notre part davantage sous l'angle plus général des opérations cognitives sous-jacentes à l'activité de parole. Lorsque Berrendonner évoque le fossé entre aspects micro- et macro-syntaxiques, il dit pour la partie macro-syntaxe à propos des « énonciations », que « ce ne sont pas des signes (types), mais des actes (occurrences). Leur fonction n'est pas d'exprimer un signifié, mais d'effectuer le partage des représentations entre les interlocuteurs. Chacune d'entre elles est une conduite communicative originale, qui fonctionne sur le mode de la monstration et qui s'interprète comme un indice » (Berrendonner, 2004, p.252). En ce sens,

nous pouvons dire que ce que Berrendonner nomme énonciations convient davantage à ce que nous avons nommé expressions. C'est l'expression, de la parole, certes en langue, qui permet cette « monstration », « originale » et qui seule peut-être indicielle de ce que nous nommons alors (au lieu de « représentations partagées entre interlocuteurs », mais avec un sens quasi-identique ou assimilable) des événements communicatifs, sous tendus par des actes interlocutoires au sens de Trognon (1991, 1995). Berrendonner ajoute alors qu'une énonciation « (elle) est simplement mise sous les yeux de l'interlocuteur qui doit, moyennant des inférences probabilistes, conjecturer à partir d'elle les intentions communicatives de l'énonciateur, c'est à dire les modifications qu'il entend accomplir dans le savoir partagé. Par ce biais, chaque énonciation agit comme un (poly)opérateur de transformation de la mémoire discursive, qu'elle fait passer d'un état initial M^i à un état résultant M^{i+1} ». Nous sommes assez satisfaits de retrouver au final ce que nous entrevoyions déjà comme obligation, pour cet oral qui nous sert d'objet de recherche -la discussion à visée philosophique-, d'une prise en considération des phénomènes de mémorisation (la mémoire à long terme notamment, voir notre chapitre n°1). Les discussions, expérimentées, laissent nécessairement des traces quant au processus de production et d'organisation de la mémoire, chaque discussion étant vécue comme un épisode, au sens de l'opposition entre mémoire épisodique et mémoire didactique (cf. notre chapitre n°1).

En revanche, eu égard à l'a-symétrie que représente l'interaction enfant - adulte, telle qu'elle est appréhendée dans les nombreux modèles qui étudient les discours enfantins (de Rondal, 1985 à Veneziano, 2005) comme dans les travaux portant sur les interactions scolaires (François & al. 1980), l'avance méta- d'un adulte qui rétroagit cognitivement en permanence sur la représentation de l'interaction (où il en sait plus que l'enfant sur le but de la discussion comme sur les places énonciatives), témoigne pour nous d'un doute quant à retrouver les « intentions communicatives de l'énonciateur ». Aussi au lieu de penser que les « énonciations sont des actes de communication, (où) chaque période peut-être caractérisée comme un petit programme communicatif planifié, visant un but (i.e un état de la mémoire discursive) » (Berrendonner, 2004, p.253), nous pensons que l'indétermination relative chez l'enfant comme chez l'adulte des intentions de communication d'autrui sont justement à l'origine de ce processus d'accroissement ou de consolidation des connaissances chez l'un comme chez l'autre. C'est dans ce creuset que se produit l'abstraction et que se libère le mécanisme inférentiel. Pour l'enfant, discuter c'est apprendre, soit bâtir une représentation sans cesse améliorée de ce que c'est que discuter. C'est aussi apprendre, grâce à ce régime plurilogique que les idées ont une source humaine. C'est encore apprendre en réorganisant ce qu'il pensait sur « le monde » avant la discussion. C'est enfin, apprendre, grâce à la mise en mot, à davantage spécifier sa pensée, à catégoriser. Pour l'adulte c'est, lorsqu'il interagit avec ses élèves, que ce soit en animant une discussion philosophique ou en animant la classe, apprendre davantage sur ce que savent ou non les élèves. C'est apprendre ce qui va bloquer l'interaction. C'est apprendre que les scénarii scolaires s'enchaînent non inopinément. Dans un cas comme dans l'autre, c'est bien effectivement une modification de l'état de la mémoire qui se joue. Or en ce sens l'étude de la manière dont les connaissances sont mémorisées du conceptuel au linguistique, du conceptuel au sémantique..., du sémantique au linguistique, du linguistique au conceptuel est important. Etudier le sous processus de génération d'idées peut-

être une bonne voie (chapitre n°2). Mais le rôle joué par les connaissances issues de la mémoire épisodique (champ des expériences particulières convoquées dans les discussions à visée philosophique comme champ des peurs des élèves lorsqu'on les confronte à une expérience avec du gaz roux) sur l'avancée cognitive permettant la réorganisation des connaissances didactiques est aussi en jeu. Et sur cet aspect là nous pensons avoir seulement entraperçu le gouffre plus qu'avancer !

Au plan méthodologique maintenant, passer de l'énonciation à l'expression, n'est-ce pas faire comme un retour en arrière ? Sans doute que si. Dans la mesure où évoquer des analyses de contenu ne fait l'objet d'aucun renouvellement en terme de méthodologie. Et sans doute aussi que non. Parce que le traitement (automatisable en l'état des logiciels à disposition et à notre connaissance) des interactions scolaires avec cette obligation d'inventer des indices pour rendre compte de la spécificité de l'activité, telle qu'elle se déroule en classe, permet justement de dépasser le cadre d'expertise dans les analyses de corpus, telles qu'elles sont maintenant pratiquées, de manière dirions nous assez consensuelles par tout chercheur qui se saisit des conduites langagières (orales ou écrites d'ailleurs). Nous parions sur le fait qu'entre un psychologue, un chercheur en science du langage et un didacticien du français, l'analyse de cas d'un extrait de corpus serait assez proche, la communauté devenant assez pluridisciplinaire (Guernier, Duran-Guerrier & Sautot, 2006). Aussi c'est davantage l'adaptation au champ scolaire, qui intéresse actuellement. Le discours en classe est sans aucun doute différent du discours politique. Et c'est sur cette marge, nous semble-t-il, que le besoin de connaissances est actuellement attendu, en dépassant une vision trop sociologique de l'école. Ce ne sont pas les mécanismes de reproduction (Bourdieu) qu'il convient de montrer, c'est l'émergence du rapport au savoir (Charlot, Bauthier, Rochex) tel qu'il s'effectue au sein des interactions langagières (de manière réussi ou déséquilibré) qu'il importe de saisir. C'est, tel que Grandaty le montre clairement sur des corpus de classe, l'inscription du langagier dans le disciplinaire (Grandaty, 2005) qui permet de voir fonctionner le didactique. Comment un enseignant, grâce à son style de transmission pédagogique, instruit-il indirectement l'élève sur la bonne position à prendre –distance, considération, hiérarchie des tâches scolaires- face au savoir en général ?

Le fait d'avoir rendu saillant des marques importantes comme les « expressifs » pour traquer l'effectivité de la réflexivité humaine, le fait de s'interroger sur la marge d'une utilisation utile ou trop poussée des activités métalangagières à l'école, le fait d'interroger la place d'un oral –la discussion à visée philosophique, mais ce pourrait être celle du débat littéraire- parmi les autres oraux, le fait d'interroger la permanence d'un style unique ou variable au sein d'un genre existant ou en évolution chez l'enseignant, le fait de pouvoir caractériser les changements de posture (s'ils ont lieu) pour un enseignant et d'en déterminer les conditions, le fait d'intégrer le niveau cognitif des élèves quant à leur capacité à régir les faits langagiers avec plus ou moins d'automaticité ou de capacités épi- ou méta- structurales, le fait donc d'interroger la sémantisation progressive des petits mots qui fixent des seuils ou des degrés de réflexivité en classe... toutes ces pistes concourent à l'élaboration, la validation et la mise à l'épreuve d'indicateurs pertinents (ou non) que des futures recherches situées dans le contexte de l'enseignement/apprentissage devront spécifier. L'analyse de contenu devrait progresser pour rendre compte de la professionnalité croissante des

enseignants quand à interagir efficacement avec leurs élèves. Et en ce cas, sans doute que la question « du rapport des contraintes d'optimalité « naturelles » et « pressions normatives superposées » entre l'oral et l'écrit pourraient être, selon la perspective de Berrendonner, « examinées ». Car « l'écrit et l'oral ne sont évidemment pas à égalité sur ce point » (Berrendonner, 2004)... à l'école s'entend !

CONCLUSION

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

DISCUTER-ARGUMENTER-RAISONNER *LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE EN QUESTION*

La discussion à visée philosophique est un objet qui appartient au double champ de la pédagogie et de l'étude scientifique. Sur le plan scientifique *-soit du point de vue de la psychologie sociale et en respectant une orientation résolument pragmatique-* comment entrevoir des travaux futurs qui puissent servir au terrain scolaire –exportation des résultantes de la recherche- ?

C'est dans cette tension déjà signalée en introduction (et bilan de nos travaux passés) que nous situons nos travaux de recherche à venir. Les numéros cités entre parenthèses renvoient à la liste des publications fournie dans notre introduction (bilan de nos recherches).

I. L'OBJET 'DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE' : UN OBJET MIEUX DEFINI AUJOURD'HUI QUI FACILITE DES INVESTIGATIONS

Le rapport récent de M. Tozzi (Tozzi, 2007) concernant la soutenance de thèse de N. Go (Go, 2007) est éloquent. La discussion à visée philosophique existe, se pratique, est l'occasion de travaux de thèses en sciences de l'éducation (Pettier, 2000, Auguet, 2003, Connac, 2004, Pilon, 2005, Guirlinger-Espécier, 2006, Go, 2006) mais elle fait aussi l'objet d'une mise à l'écart de la part du corps des philosophes et particulièrement de l'inspection (rapport Tozzi, thèse de Go, 2007). L'objet est donc défini et tout à la fois encore mal défini pour être si mal reconnu. Néanmoins justement, les corpus de discussions à visée philosophique pullulent et permettent d'envisager des investigations, selon nous, intéressantes (voir notre chapitre n° 4). Nous envisagerons deux voies : celle de l'étude de la discussion à visée philosophique comme genre particulier au sein d'une étude comparative des oraux scolaires (avec la précaution assortie au terme d'oral signalée dans notre introduction), et la mise en évidence des indicateurs les plus fiables pour reconnaître et définir cette praxis de discussion à visée philosophique, au lieu de chercher à rendre compte d'une « philosophicité ». Notre perspective psychosociale nous conduit à privilégier l'étude psycho-langagière (à la fois psycholinguistique et privilégiant la perspective pragmatique, cf. notre introduction) et non

l'analyse didactique (qui peut être une voie intéressante). Nous retenons de nos travaux portant sur la caractérisation de la discussion à visée philosophique que c'est bien une activité de nature réflexive (2, 8, 9, 15, 16, par exemple). Mais là encore la notion de réflexion doit passer par le crible d'indicateurs qui définissent davantage ce que l'on met derrière les notions de réflexion et d'intelligence (4, 7, par exemple, voir nos chapitres n°2 et n°4), voire de compétences méta- (voir nos critiques dans les chapitres n°2 et n°4, et plus bas).

La comparaison des oraux scolaires est une voie qui nous intéresse (3). Nous avons peu à peu établi que la discussion à visée philosophique est un oral particulier au sens où la discussion, sous condition de rationalité, d'exigence et de régularité, peut devenir une plate forme pour comprendre les gestes professionnels de l'enseignant lorsqu'il s'ajuste aux discours et à la pensée de ses élèves dans tous les polylogues au sein desquels il doit se situer en classe (voir notre chapitre n°4). Nous proposons de faire de la discussion à visée philosophique une activité de statut particulier dans ce que nous nommons la transformation de l'enfant-adolescent à l'élève (15, 18, 24, 31). Nul n'est déclaré élève une fois pour toute (5, 15). L'enfant pour rester élève –soit implicitement bon élève sans quoi il court le risque d'être disqualifié et ne plus pouvoir exister à l'école- doit se situer à chaque fois –chaque jour, chaque heure- comme élève dans une classe. Or qui décrète ceci ? Quand se passe cette transformation ? Est-ce que l'école ne doit pas explicitement prendre en charge cet aspect ? La discussion à visée philosophique peut, selon nous, parmi d'autres dispositifs, être le lieu d'une redéfinition incessante du rôle cognitif, social, langagier, que tout sujet humain doit tenir au sein de l'institution scolaire pour y exister légitimement. Comment dois-je m'adresser à la maîtresse ? L'espace-temps de la discussion à visée philosophique permet des tentatives, sans risque, pour vérifier, du point de vue de l'élève comme de celui de l'enseignant, cet état de choses. De quoi parlons nous à l'école ? Peut-on repérer qui de l'enfant ou de l'élève domine le discours produit ? Est-ce que l'enseignant peut apprendre à signaler les espaces à risque en terme de communication à l'enfant ? À l'élève ? À chacun de ses élèves ? À tous les élèves en même temps ? Communiquer en classe s'apprend, selon nous (21). La compétence professionnelle des enseignants passe par un apprentissage de ces gestes de communication. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, bientôt écoles intégrées aux Universités ou pôles régionaux universitaires, sont des lieux privilégiés pour conduire ces formations professionnelles. Car, on ne parle pas exactement – au mot près repris (2, 5, 13, 21)- de la même manière au sein d'une discussion à visée philosophique et au sein d'un polylogue où 5 à 6 élèves justifient leurs positions à l'occasion d'une correction de problème mathématique par exemple (24). Pour comparer les oraux, il faut alors disposer, dans la communauté scientifique attachée à étudier ce genre de phénomènes, d'une possibilité de créer des indicateurs langagiers qui reposent sur les marqueurs linguistiques classiques, bien connus des pairs scientifiques : qu'ils soient linguistes, pragmaticiens, didacticiens ou psychanalystes, tous utilisent les mêmes marqueurs (les pronoms, les connecteurs, les modaux...etc.). C'est en tout cas eu égard à notre passé de recherche l'axe que nous privilégierons, étant entendu que d'autres indicateurs –non langagiers- permettent sans doute de déterminer pour une part la discussion à visée philosophique.

II. UNE PERSPECTIVE DE PRAGMATIQUE INTEGREE A LA LANGUE : L'ETUDE DES CHEMINEMENTS COGNITIFS... PRINCIPES ET PREMIERES PISTES

Les indicateurs langagiers sont selon nous nécessaires à construire, à re-visiter pour comprendre le fonctionnement de cette liaison pensée-langage qui s'effectue dans la dynamique d'une discussion à visée philosophique. D'une part on ne dispose que de peu d'indicateurs et de tests au sens d'une perspective pragmatique pour comparer les conduites d'oraux à l'école. Tout se vaut un peu : l'oral c'est tout à la fois écouter, répéter, reformuler ou justifier. Mais qu'est-ce que cela veut dire reformuler ? Reformule-t-on de la même manière dans un débat scientifique, une discussion à visée philosophique, un débat citoyen à l'occasion de la résolution d'une étude de cas en instruction civique ? D'autre part, nous nous sommes méfiés face à l'avènement évident de l'opération cognitive de généralisation comme centrale lorsqu'il s'agit de définir la discussion à visée philosophique. Qu'est-ce que la généralisation ? Qui et d'où peut-on (doit-on ?) décréter, interpréter, déclarer qu'un bon discours est un discours qui prend du champ, de la distance ? N'est-ce pas, au contraire, lorsque l'on est embêté, empêtré dans nos mots, que l'on balbutie oserions nous dire, bref en proie à un exercice difficile de définition ou de positionnement – un cas moral, éthique est un bon exemple- que nous cheminons (voir notre chapitre n°3) et raisonnons le plus au plan cognitif ? N'est-ce pas le flou, l'ambiguïté, le dérapage et non la distance méta-, fut-elle noble et sans cesse anoblée par les enseignants, qui doivent dominer en droit le discours de celui qui apprend, de celui qui cherche ? De celui qui parle ? De celui qui s'interroge ? Il y a une publication à laquelle nous avons collaboré qui est restée sous silence... dans toute cette note de synthèse : il s'agit de notre collaboration à l'édification d'une « petite didactique de l'erreur scolaire » proposée par Fiard (44). La problématique de cette publication est justement consacrée à l'erreur entendue comme capacité humaine à entretenir les errements nécessaires à tout sujet apprenant. C'est la problématique de l'erreur qui en sourdine nous implique dans la description et explicitation du fait cognitif dans sa dimension du flou, du possible, du détour, de l'absence de surplomb. Au contraire l'analyse du fait cognitif par la voie du méta-, que nous jugeons rapide et établie parfois avec peu de prises de précautions de la part des chercheurs comme des acteurs de terrain (jugement que nous portons peut-être à tort par méconnaissance éventuelle de certains aspects que nous n'aurions pas entrevus, mais option que nous tenons assez résolument dans nos conceptions scientifiques actuelles), nous paraît suspecte. La langue se passe de méta ! Le grammairien est obligé au méta- mais il en prend conscience et c'est une activité qui est limitée dans le temps. Le langage ne peut, dans son usage, se définir selon nous à l'aide du processus méta-. On parle tout le temps. On parle spontanément. C'est l'implicite qui domine le fait langagier selon nous. Quand « Je » dit « je », tout un monde de cadrage – de recadrage au besoin- s'opère sans qu'il soit besoin de passer par la figure du « pas de côté », du « surplomb », de la « distance », de la « conscience ». L'humain est rôdé à décoder, non pas spontanément, mais parce qu'il aura fait l'expérience de situations ambiguës au plan social, cette distance du « je » au « je ». Nous croyons fondamentalement que les implicites de la langue (inférence, implicature, sous

entendu, présupposés, etc.) ouvrent la voie pour que le sujet humain trouve *dans et par* l'exercice du langage, socialement, les ressorts de se situer sans jamais avoir à établir une grammaire des faits linguistiques. La grammaire sert –par exemple à l'école, lorsqu'elle édifie des règles- mais elle devient un obstacle, selon nous, quand elle finit par aboutir à tout décliner sous forme de méta-processus. Le processuel en revanche est intéressant en ce qu'il comprend cette dynamique interlocutoire propre à rendre compte du fait langagier. Nous aurions même tendance à entrevoir sous la notion de méta- une forme de « décolllement » du sujet à lui-même, qui entraînée, risquerait d'engendrer les premiers pas de ce que Dolto nommait une « névrose » du scolaire. Quand « je » se regarde de trop près... l'obsession guette. La névrose ou l'obsession du méta- chez nos pairs scientifiques- nous trouble. La tentative que nous menons d'expliquer ce faux pas du méta- –dans lequel nous nous sommes d'ailleurs parfois pris au piège nous mêmes (voir notre chapitre n°2)- si elle prend ici quelque peu la forme de l'insistance est qu'elle constitue, selon nous, une précaution de lecture de certaines entreprises de la psychologie cognitive face auxquelles il nous semble qu'il faut protéger le scolaire ou le pédagogique. Parler à l'école est simple et doit rester un exercice simple, quotidien, non surchargé de méta-. C'est pour nous une option forte. En même temps parler dans la rue... n'est pas parler à l'école. Parler en classe cela s'apprend. Puisque certains élèves ne profitent pas de la même manière du polylogue scolaire, il y a des progrès à accomplir, des compétences professionnelles à forger chez les enseignants qu'ils soient débutants ou déjà porteurs d'une forme d'expertise orientée par leur expérience professorale passée.

Dans cet espace, nous insisterons alors sur certaines pistes auxquelles nous croyons plus qu'à d'autres pour proposer quelques choix d'avenir. Ces pistes sont : 1) l'étude des modaux comme indicateurs privilégiés au sein de la discussion à visée philosophique (voir notre chapitre n°3) et comme marquage du développement de la conduite morale chez l'être humain, 2) la construction de tests de raisonnements de type pragmatique –ou collaboration à les mettre au point ou les ajuster- en tenant compte de la conjonction des paramètres cognitifs et langagiers, 3) la sauvegarde permanente d'une connexion des faits langagiers dans leur double dimension d'oraux et d'écrits, la langue restant une, les conduites langagières –dont l'argumentatif- restant elles aussi unes et unifiées, selon nous. Nous exploiterons ces pistes juste après avoir précisé en quoi un principe de réalité va nous guider dans ces choix. Le principe de réalité correspond à la consolidation ou la création de partenariats pour conduire notre travail scientifique. Les partenaires qui sont actuellement les nôtres sont la seule voie possible pour rompre avec l'isolement (ou la perte d'âme) qui rime avec –ou rythme parfois même- le travail scientifique en I.U.F.M. Nous adressons nos vifs remerciements aux directeurs successifs de l'I.U.F.M. d'Auvergne, Messieurs Garry R-P et Busutil P., pour avoir su nous aider grâce aux efforts réguliers consacrés à l'édification patiente du Laboratoire P.A.E.D.I. auquel nous sommes rattachés. L'isolement probable qui aurait été nôtre sans ces aides, financières (dégagement d'un budget spécifique de l'établissement), pratiques (dégagement d'un espace physique pour que la recherche soit identifiée), et symboliques (soutien régulier de la direction pour que la recherche scientifique émanant de l'établissement soit affichée au sein des instances extérieures : I.A., I.P.R., Universités, etc.) aurait conduit à des orientations scientifiques sans doute fort différentes. Mais paradoxalement, l'I.U.F.M.

comme établissement est loin de représenter l'espace partenarial -qui nous l'espérons perdurera- qui fut seul nécessaire à construire pour conduire nos recherches.

III. NOS PARTENARIATS ACTUELS ET POTENTIELS : LE SCOLAIRE COMME TERRAIN ET COMME POINT DE MIRE

Les partenariats que nous activons actuellement et ceux vers lesquels nous envisageons de nous tourner sont en fait à rapporter à la question de l'encadrement de travaux de recherche, soit d'étudiants susceptibles d'être engagés dans des champs proches ou connexes aux nôtres. La situation des enseignants chercheurs qui assurent un enseignement en I.U.F.M., et qui, pour notre part, font partie d'une équipe de recherche au sein d'un laboratoire directement intéressé par la formation professionnelle cumule à la fois richesse et handicap. Le handicap majeur provient de l'absence d'un vivier d'étudiants puisque les I.U.F.M. ont vocation à former professionnellement et non scientifiquement. L'opportunité de créer des Master, qu'ils soient des Master de recherche ou des Master plus professionnels, ne fait que poser à nouveau la même question : comment envisager de tenir bon des perspectives de recherche, soit de notre point de vue sur le long terme, sans disposer de vivier d'étudiants ? Nous ne pensons pas d'ailleurs que la notion de « vivier » d'étudiants suffise à lever la perspective d'un encadrement à la fois collégial et éducatif –il faudra bien impulser chez les étudiants les perspectives pratiques d'une politique d'engagement dans la recherche scientifique-, et non contraint au sens où nous ne saurions directement proposer nos thèmes de recherche à d'autres. C'est dans ce cadre que l'encadrement pose nécessairement problème. Nous ne souhaitons, en aucun cas, administrer à des étudiants comme une sorte de parcours obligé, tracé dans le no man's land déjà compliqué des I.U.F.M. et leur reconstitution en écoles rattachées aux universités, à une époque déjà carrefour où l'avenir des jeunes chercheurs paraît pour le moins à construire politiquement. Nos investigations futures sont alors de trois ordres. Nous distinguerons dans la suite les investigations nommées effectives car elles sont déjà engagées, d'investigations hypothétiques qui sont suspendues à la construction de nouveaux partenariats, enfin d'investigations optionnelles qui pourraient se révéler sous réserve d'une réorientation de nos travaux au sein d'une meilleure inscription au sein du laboratoire P.A.E.D.I.

Nos investigations effectives s'inscrivent dans la lignée des partenariats actuels, si l'on considère l'opportunité de filer nos travaux et poursuivre les investigations déjà entamées. Nous pensons en ce sens au contrat de renouvellement qui vient d'être effectif pour quatre années du G.D.R. (2657 APPVE, dir. Alamargot, 2007-2010 « Approche Pluridisciplinaire de la Production Verbale Ecrite ») qui étend sa programmation au niveau européen et qui reconfigure scientifiquement l'équipe qui fut la nôtre (axe 3) au sein du regroupement du G.D.R. précédent (nous reviendrons là dessus dans les pistes proposées plus bas). Nous pensons aussi au partenariat, serré, régulier, enthousiasmant entretenu avec Mme Daniel à l'Université de Montréal. L'aménagement de co-tutelles franco-québécoise, pourrait dans le cadre de ce partenariat mettre en pratique un encadrement de thèses sur l'objet des « discussions à visée philosophique » avec des étudiants formés au Québec sur cet objet : cet

objectif est à cet égard une voie pratique, possible, réalisable à moindre frais et risque d'engagement pour les étudiants qui pourraient vouloir tenter quelques aventures de recherche avec nous sur le versant langagier de ces discussions. Dans cet espace la nécessité de distinguer la discussion à visée philosophique d'autres oraux coopératifs, d'oraux à visée réflexive d'une autre nature (littéraire ou anthropologique) nous paraît une voie intéressante (voir notre chapitre n°4). La poursuite des travaux visant à éclaircir le lien –avec une perspective développementale- entre faits langagiers, caractère élitiste de la pratique, et évolution des représentations sociales des élèves –champ des émotions- nous occupera pour les deux années à venir. Nous ne doutons pas qu'à l'issue des résultats basés sur les données en cours de traitement (2005-2008), de nouveaux projets (cf. projet soumis à l'automne 2007 sur l'étude longitudinale -4-12 ans- du raisonnement au sein du développement de la pensée critique) augurent de la consolidation de notre association scientifique avec Mme Daniel (sur des financements français ou européens). La perspective de lier la prévention primaire de la violence, la pratique de la discussion et l'édification des représentations sociales est un champ non épuisé. Nous ne détaillerons pas ces pistes largement esquissées dans nos chapitres n°3 et n°4, et renvoyons le lecteur au corps de texte de la synthèse.

Nos investigations plus hypothétiques réfèrent à des potentiels ou possibles qui pourraient se résumer en quelques lignes à ceci. Nous aurions intérêt scientifiquement à étudier davantage le raisonnement pragmatique en lien avec des chercheurs géographiquement proches (Poltzer & Noveck, Laboratoire lyonnais, pour exemple). Nous trouverions de l'intérêt à la constitution d'un groupe de chercheurs français (dans un premier temps) pour fédérer autour de projets communs les personnes intéressés par la constitution d'un réseau d'étude des oraux scolaires (Specogna –Université de Nancy-, Croll –Université de Nantes-, Coletta, Rispaïl, Université de Grenoble- Sorsana, Garcia-Debanc, Université de Toulouse, Jisa, Université de Lyon, pour citer quelques exemples de partenaires possibles intéressés à la dimension des oraux scolaires) en envisageant ces ponts entre résultats de chercheurs et résultantes pour l'enseignant. Nous souhaiterions aussi bien entendu pouvoir aménager des liens scientifiques avec des étudiants maîtrisant relativement bien ce qui relève de la dimension linguistique. L'opportunité de travailler avec Blasco-Dulbecco (Université Blaise Pascal, Clermont Fd) sur la syntaxe de l'oral ou encore d'être associée aux laboratoires lyonnais serait pour nous à saisir. Nous avons à la fois bien conscience de la fragilité de ces perspectives comme du réel intérêt scientifique qui pourraient nous engager à l'avenir sur ces voies.

Nos investigations possibles figurent en dernier lieu car elles comprendraient une réorientation de nos travaux où la psychologie sociale risquerait d'être comme engluée dans un domaine plus proche de la psychologie ergonomique par exemple. Nous quitterions alors des perspectives centrées directement sur l'objet psycholinguistique, ce qui n'est pas, pour l'heure, au cœur de nos perspectives. Car, il s'agirait alors de se tourner résolument vers l'étude des gestes professionnels des enseignants pour envisager une meilleure inscription et lisibilité de nos travaux au sein du laboratoire P.A.E.D.I. La jeune équipe pluridisciplinaire à laquelle nous appartenons (J.E. 2432) se compose en fait de chercheurs intéressés autant par l'ergonomie du travail, la psychologie ergonomique, les didactiques diverses (français, mathématiques, sciences, lettres, E.P.S.), la psychologie sociale que par l'éducation à la santé.

L'inscription de nos travaux dans ce champ peut alors se perdre dans les méandres de la pluridisciplinarité, car il est difficile de résister à la tentation de travail partenarial avec des collègues au plan local. Ainsi, un travail amorcé avec L. Morge, didacticien des sciences physiques, fut l'occasion d'une collaboration que nous croyons fructueuse (5, 17, 18). Nous développerons quelque peu cette piste, comme probable mais non centrale, avant de présenter les autres dans un souci de hiérarchisation des possibles (voir le paragraphe suivant). Cet axe n'est pas, bien entendu, sans rapport avec le choix d'étude de la discussion à visée philosophique.

Comme exposé plus particulièrement dans le cadre de notre chapitre, l'étude scientifique du point de vue de la psychologie sociale de l'activité de discussion à visée philosophique à l'école repose sur la levée d'un paradoxe. Dans une institution portée à renforcer en permanence l'individualisme comme valeur culturelle, l'introduction d'une praxis à fonctionnement et visée sociales est contradictoire. Nous avons montré, croyons nous (chapitre n°3), en quoi l'école elle-même, à travers deux injonctions officielles que sont 1) tenir un objectif citoyen, le « vivre ensemble », et 2) « placer le langage au cœur des apprentissages » oblige l'enseignant à fonctionner *avec* et *malgré* ce paradoxe. Est-ce que nos élèves peuvent survivre face à cette injonction paradoxale ? Ce serait ce qui nous intéresserait de mettre à jour dans l'étude de polylogues scolaires d'un point de vue psychosocial. Si les bons élèves accroissent de manière exponentielle leur pouvoir d'internalisation, en usant de deux sources expérientielles (celle de la famille puis celle de l'école) pour mettre leurs expériences langagières au profit de la réussite scolaire, ce qui les surclasse doublement (déterminisme social et déterminisme scolaire), que faire avec des élèves qui n'accèdent ni au niveau de langage requis pour subsister à l'école (leur métier d'élève devient impossible), ni subséquemment n'adhèrent aux modalités d'internalisation suffisante pour lever le paradoxe qu'engendre l'inadéquation entre les caractéristiques fonctionnelles de leur milieu familial et les exigences de l'école autrement qu'en terme de mécanisme de compensation, de détournement, de stratégies qui résistent de moins en moins bien face à l'allongement de la scolarisation, comme à la complexification de l'enseignement (échec de l'école face à sa mission de formation et de compensation des inégalités) ? Et que penser, en ce sens, du développement de compétences pragmatiques (usage ordinaire, trop ordinaire de la parole) dans le monde de l'école clos sur les savoirs ? La poursuite de travaux –laissés un peu en friche- visant à étudier les modalités d'ajustement professoral d'un enseignant au sein du polylogue scolaire (Morge, Auriac & Toczec, en cours), peut-être justement l'occasion de tester l'hypothèse du rôle fort joué par la cohérence verbale des enseignants sur la réussite scolaire des élèves, de tous les élèves. Nous aimerions mettre à l'épreuve l'hypothèse de cette cohérence discursive d'un enseignant qui définirait les styles d'enseignants. Cela permettrait de comparer les gestes professionnels d'enseignants selon qu'ils organisent un polylogue classique à l'occasion d'une leçon (enjeu de savoir) ou selon qu'ils animent une discussion à visée philosophique. Cette comparaison se ferait sur la base des investigations dont nous avons amorcé la présentation dans notre chapitre n°4. Etudier le paradoxe de l'école (cf. plus haut) à travers la gestion des oraux permet d'éclairer l'expertise enseignante. Mais cela augure d'une conversion que nous ne nous sentons pas nécessairement en mesure de prioriser actuellement. Cela signifie que nous la plaçons bien dans nos perspectives. Signalons

toutefois que cette conversation supposerait pour exemple une mise à jour sur la littérature concernant ces « stratégies de l'enseignant en situation d'interaction » (Bressoux & al. 2002, Bressoux & Dessus, 2003). Nous ne l'avons pas, pour cette raison, introduite dans les pistes que nous allons maintenant présenter en matière de perspectives jugées réalistes, car déjà en partie réalisables.

IV. ET S'IL FALLAIT CHOISIR ? NOS PISTES PRIORITAIRES

Nous ne disposons, eu égard à l'exposé des partenariats potentiels et réels que de peu de sûreté pour effectuer des choix d'avenir. Nous nous efforcerons de trier au plan scientifique comme pratique les lignes de forces qui nous portent davantage que d'autres actuellement. Nous déclinerons sans ordre préférentiel les perspectives qui pourraient occuper nos prochaines années en matière de recherches. Bien entendu chacun sait que les opportunités et obstacles divers bousculeront ce qui pour l'heure est présenté en fonction de nos *desiderata*.

Perspective n°1 : Il s'agira pour nous de poursuivre l'étude de corpus de discussion (à visée philosophique) à l'école primaire, mais d'un point de vue comparatiste pour mettre en évidence les indicateurs –ensemble de marqueurs et configuration d'indices (voir notre chapitre n°4)- qui permettent de comparer les différentes pratiques langagières orales au sein de l'institution scolaire. Nous disposons actuellement d'un nombre important de corpus de discussions à visée philosophique (acquises dans des classes d'élèves de 5-6 ans -maternelle française- dans trois pays : Belgique, France, Québec) qui rendent possible cette recherche. Nous aimerions prendre le temps d'éventuellement agrandir le cercle des chercheurs qui pourraient avoir intérêt à collaborer au traitement de ces données (voir la partie partenariat, perspectives hypothétiques). L'opportunité de profiter d'une aide logistique (logiciel Tropes) nous pousse à d'ores et déjà entamer des analyses qui s'avèrent fructueuses (en cours). Le fait de pouvoir adjoindre le logiciel EMOTAIX augure d'un prolongement intéressant dans ces analyses. Le problème de la constitution de ces corpus est que l'étude de la discussion repose sur le long terme ce qui oblige à des choix assez drastiques en matière de recherche (voir plus bas). L'allure des finances (telle qu'on la perçoit concernant l'organisme financeur québécois C.R.S.H., mais telle qu'elle se profile aussi dans la plupart des appels à projet en France) pousse parfois à monter de nouveaux projets (tous les trois ans) ce qui laisse peu de temps pour profiter de données qui restent alors inexploitées. Cet aspect d'un décalage entre les réponses à renouveler par le biais des appels d'offre et l'exploitation approfondie de données riches, nous interroge pour l'avenir... On ne peut à chaque fois enregistrer, décrypter de nouveaux corpus, même si les conditions de prélèvements contextualisés sont importantes pour les analyses conduites. Des banques de données seraient sans doute à constituer : lourd travail qui impose une collaboration importante sous réserve d'un intérêt partagé. L'engagement de M. Tozzi de l'université de Montpellier 3 dans le recensement des pratiques à visée philosophique sur le sol français et plus récemment dans le recensement international ferait de lui un bon partenaire pour élaborer cette banque de données. De même, les liens avec l'inspection (Genin, Isère) comme avec des chercheurs de l'université de Grenoble (Rispaill) permettrait d'être épaulée dans ce travail. Car, ceci demanderait d'introduire dans cette banque de données des critères de renseignements correspondant aux corpus collectés

suffisamment précis pour pouvoir être exploités scientifiquement dans une perspective de psychologie sociale.

Perspective n°2 : Il s'agira d'étudier le transfert d'attitudes pragmatiques –à définir- chez des élèves pratiquant la discussion à visée philosophique quant à leur implication soit : 1) dans d'autres types d'oraux : les oraux de négociation orthographique –par exemple- au sein de polylogue plus didactique (voir plus bas) soit 2) quant à leurs pratiques d'écritures. On reconnaît, dans cette deuxième partie de l'alternative, la poursuite des travaux amorcés dans le champ de l'argumentation (voir notre chapitre n°2). Deux pistes (étude de la dimension créatrice et étude du processus de révision au sein de la planification discursive –voir le bilan de nos recherches-) que nous avons déjà empruntées nous semblent des espaces où le partenariat déjà amorcé doit se poursuivre avec les chercheurs impliqués dans la nouvelle configuration du GDR (étude pluridisciplinaire de la production verbale écrite) autour de L. Chanquoy et I. Fenoglio. Une opération portant sur la question orthographique, dimension qui n'est pas en soi au centre de nos perspectives, s'est peu à peu faite jour grâce au partenariat actif produit au sein du renouvellement du GDR. Un axe qui serait alors, de notre point de vue porteur, au plan professionnel –soit des résultantes (voir plus bas)- serait d'étudier les aspects transférentiels entre pratique orale et écrite sur la maîtrise de la langue, au plan du processus d'acquisition. Le fait de se limiter à un objet didactique –l'orthographe- permet de sécuriser chercheur et enseignant sur une visée commune et largement reconnue par l'institution. Toutefois l'étude actuelle du processus de révision de textes ne représente pour nous qu'une entrée mineure pour servir de tremplin à une étude directement centrée sur les liens entre pratique orale et pratique de l'écrit (Partenariat Auriac & Cogis, en cours). Car, la question des liens entre la dimension orale et la dimension écrite retient vivement notre intérêt.

Perspective n°3 : Il s'agira de collaborer à mieux comprendre les liens entre oral et écrit du point de vue de la pragmatique (4). Il nous semble que l'heure est venue de pouvoir mettre au point des épreuves révélatrices sur le registre de l'écrit qui dépassent les défauts de nos premières investigations (voir notre chapitre n°2). Mettre au point signifie pour nous alors passer du temps –soit perdre du temps au plan du rendement scientifique direct- à ajuster des épreuves éventuellement avec l'aide d'enseignants. Les épreuves construites ne devraient pas être uniquement fondées sur les contraintes du monde de la recherche, tout en respectant sa rigueur. Elles doivent tenir compte des spécificités et des exigences de fonctionnement du terrain scolaire. Ceci touche tout à la fois le mode d'administration des épreuves, l'évolution possible en terme d'ajustement des épreuves dans le temps d'une année scolaire, et l'extraction d'indicateurs d'évaluation reconnus par les enseignants eux-mêmes (34). Qu'appelons-nous alors épreuves ? Nous avons distingué (voir notre chapitre n°3) la notion de test –au plan développemental- de celle d'épreuve- pour repérer des acquisitions-. Le test permet de standardiser et donc de vérifier l'écart à la norme. L'épreuve permet de considérer les potentiels ou possibilités d'un sujet à un moment donné, en terme d'écart à lui-même sur un temps court (voir Cogis, 2005, par exemple). Or, les enseignants ont besoin de bâtir (et ils le font très régulièrement) et de compter sur des épreuves bien construites qui indiquent le niveau relatif d'un élève en regard de son niveau passé. Peut-on pour exemple évaluer les progrès des élèves en orthographe au sein d'une année scolaire, c'est à dire en terme d'acquisition ? Nous ne savons pas si une telle réalisation est possible. C'est justement ce qui

fait aussi le piment de la recherche. Mais nous savons que les enseignants sont intéressés et prêts à collaborer... preuve d'intérêts alors croisés. C'est suffisant selon nous pour tenter l'aventure. Et cela doit prendre du temps : le temps suffisant des essayages, des retouches, de la mise au point, et pour notre partie scientifique de l'intégration d'une dimension pragmatique, résolument pragmatique, dans ces types d'épreuves à construire. De la même manière comment concevoir une épreuve de production écrite qui puisse être révélatrice des acquis en terme de compétences pragmatiques –reliées aux oraux pour notre part- chez des élèves ? Comment mettre au point des épreuves qui donnent à voir aux enseignants les types de progrès, non pas actuels, mais à venir chez les élèves dont ils ont la charge quant à la progression en terme de niveau orthographique futur –au collège ou au lycée- ? Comment mettre au point des mesures de la pratique d'oral dans des classes qui, visant un objectif conjugué d'amélioration de la langue écrite, définissent des critères de pratiques enseignantes. Entre les oraux de négociations orthographiques (entre pairs, entre pairs et adultes), les leçons de grammaires (polylogues plus habituels), les discussions à visée philosophique associées, quel est celui de ces trois types d'interaction scolaire qui est le plus prépondérant sur la réussite scolaire ? Nous savons qu'il nous faut de l'espace-temps pour élaborer des recherches pratiques sur cette dimension (coll. Cogis & Auriac, en cours de projet, coll. Rispaill, en cours de projet). Nous avons conscience que ce programme de recherches favorisant les applications pratiques, assez ambitieux *a priori*, permettrait néanmoins de « sécuriser » les enseignants sur ces aspects difficilement appréhendables. L'oral, en classe, est difficile à évaluer, alors la part réservée aux compétences pragmatiques dans les conduites langagières, est elle aussi difficilement appréhendable dans ce qui fait la complexité des oraux scolaires. C'est l'évaluation des acquisitions qui est visée, pas celle de la psychologie développementale qui utilise à bon escient des tests, là, déjà éprouvés.

Soyons clair, cette perspective est aussi née d'un problème. L'aspect nécessairement longitudinal de nos recherches centrées sur l'objet de discussion à visée philosophique reste doublement suspendu 1) à la nécessité de former des enseignants à ces discussions, et 2) à la possibilité de suivre la pratique des discussions auprès d'élèves sur au moins une année. Cette double contrainte ne facilite guère la recherche scientifique, même en I.U.F.M. Le recueil est coûteux. Face à ce problème, c'est une voie médiane que nous nommerions volontiers transitoire, passerelle, qui permettrait de progresser au plan scientifique et de maintenir le cap sur les principes qui nous sont chers. Il nous semble que la conduite conjointe d'analyses comparatives de corpus (oral philosophique *vs* oral de négociation orthographique *vs* oral coopératif, par exemple, cf. notre chapitre n°4) et d'analyses portant sur l'impact à court terme de ces oraux (philosophique *vs* de négociation orthographique) sur la base d'épreuves mieux ajustées au monde du scolaire (donc mieux intégrées) permettrait de collaborer à rendre compte de lien entre compétences orales –pragmatiques- et aptitudes à écrire. Qu'il s'agisse ensuite de l'acquisition de l'orthographe, de l'aptitude à diversifier les connecteurs (Chanquoy, Favart & Auriac, en cours), ce sera pour notre la traque du conceptuel sous le linguistique et vice versa (voir notre chapitre n°4), ainsi que la mise à jour d'évènements de transfert oral-écrit qui nous servira de guide. Il nous faut concevoir des épreuves de production écrite, ponctuelles, conjointement bien ajustées à rendre compte de la spécificité des objectifs visées par la discussion à visée philosophique pour recueillir des indicateurs

pragmatiques puissants : –indice de dialogisation, marquage de l’opération de doute, plurilogie (voir notre chapitre n°2) par exemple-. Ces indicateurs pragmatiques –s’appuyant eux-mêmes sur le repérage de configuration de marqueurs linguistiques (atténuateurs, modificateurs, modaux, expressifs, causaux, pronominaux, etc.) feront le pendant aux marqueurs linguistiques d’ordinaire repérés en dehors des situations qui les spécifient. On passerait d’un repérage a-contextuel à des indices liés aux situations de discours étudiées.

Perspective n°4 : Envisager des tests pragmatiques de raisonnement concomitant au relevé d’emploi des modalités dans les corpus de discussions philosophiques retient plus récemment notre intérêt. Nous n’avons pas dans ce champ prospecté sur l’ensemble de la littérature. Nous envisageons cependant cette perspective qui pourrait être mise à l’épreuve sur des données actuelles –pratique de discussion à visée philosophique chez les 5 ans- en se saisissant de l’opportunité de considérer la langue du point de vue de la pragmatique intégrée au sein de ces oraux réflexifs. On pourrait étudier le rôle joué comparativement d’une conduite intégrée, située –la discussion à visée philosophique- aux tentatives pédagogiques insistant davantage sur l’approche de type traditionnelle -leçons, processus de révision systématique de la langue, renforcement des attitudes métacognitives chez les élèves, par exemple (voir notre position de principe aux chapitre n°2 et n°4)-, sur le développement des aptitudes à raisonner. La distinction entre les prédispositions (exemple : la curiosité intellectuelle et le doute) et les aptitudes intellectuelles telle qu’amorcée dans le projet soumis actuellement à évaluation (Daniel, soumis, 2007, CRSH, 2008-2011) entre dans cette perspective. Est-ce que les prédispositions intellectuelles jouent un rôle moteur dans le développement de la pensée critique ? La langue est, selon nous, porteuse en soi de progression chez l’individu sous réserves de pratiques sociales suffisantes : c’est la thèse de principe que nous défendons. Etudier la production effective des modaux (fréquence relative des atténuateurs ou modificateurs dans les corpus retranscrits de discussions) conjointement à l’administration de tests de raisonnement pragmatique (à connaître et/ou adapter) importe : il nous paraît important de mettre au point une collaboration avec d’autres (Laboratoire lyonnais, I. Noveck ; Laboratoire parisien : C. Tijus ; ou Laboratoire Grenoblois : M. Bianco, pour exemple) pour progresser dans ce champ.

Toutefois et dans un premier temps, l’étude (en cours) de l’évolution des représentations sociales dans le domaine de la définition des émotions (col. Daniel, 2005-2008, voir perspective n°1) devrait déjà nous permettre de recueillir une partie des données propres à ce champ. L’analyse de la manière –composante modale- dont les élèves (de 5 ans) parlent lors des discussions et celle de la manière dont ils se représentent (représentations sociales) la violence, les émotions, seront mises en rapport. Sur l’échantillon renouvelé sur huit émotions prises pour cible (Colère-Joie-Tristesse-Peur-Culpabilité-Déouit-Fierté-, voir notre chapitre n°3). Quelques hypothèses sont en test : y a t-il un rapport entre le niveau scolaire et l’aptitude à modaliser son propos lors des discussions ? Y a t-il une corrélation entre l’implication effective dans des discussions de classe et l’aptitude à verbaliser et à modaliser lors de tests verbaux en fin d’année ?

Sous-jacent à ces quatre pistes, se profile en point de mire à chaque fois le terrain scolaire. Le terrain est pris comme espace de recueil de donnée : l’école a sa spécificité qui permet de contrôler les conditions de prélèvement en fonction des connaissances que l’on a de

cette institution. Mais le terrain peut aussi être pris comme cible d'accueil de nos travaux. Dans ce cas, nous parlons volontiers de résultantes au lieu de résultats. Pourquoi ?

V. DES RESULTATS OUI... MAIS DES RESULTANTES MIEUX

Pourquoi parler de résultantes ?

Le glissement, qui n'est pas un jeu de mot, entre résultat et résultantes (terme peut être mal choisi d'ailleurs) correspond, dans notre travail scientifique, à cette volonté d'avoir à trouver un lien constant mais aussi distant entre le monde de la recherche et le monde de l'enseignement. Depuis nos premières implications en recherche au sein de l'I.U.F.M. d'Auvergne (21) jusqu'à nos plus récentes (34) nous tenons pour excellente la modalité de travail dans des protocoles de recherche-action. Or nous aimerions ici témoigner du fait que la recherche-action –collaboration entre chercheurs et enseignants à égalité d'enjeux dans des protocoles communs-, qui est souvent présentée comme un espace de recherche à risque –car les publications, pour exemple, issues de ce type de protocole, sont difficiles à réaliser-, est en fait un espace de recherche qui permet des tentatives que la psychologie, plus classique, ne saura jamais risquer.

La complexité des discours scolaires est de fait : les aspects sociaux, cognitifs, moraux, affectifs, linguistiques, langagiers, non verbaux, pour n'en déclinier que quelques uns, sont tous présents en classe. La nécessité de se projeter, dès le cours préparatoire sur ce que sera le lycéen dans 10 ans, est elle aussi propre au scolaire. C'est même ce qui définit l'espace du pédagogique. Or c'est cela qui nous intéresse aussi fondamentalement. La pragmatique, science qui étudie les usages de la langue, épouse les mêmes perspectives de principe. En pragmatique on ne saurait distinguer au prétexte de leur âge un enfant de 3 ans d'une femme de 45 ans -fut-elle schizophrène- puisque l'un et l'autre converse. Et c'est cela qui est intéressant. Or, face à cette complexité, et malgré les difficultés que cela aura engendrées dans l'opportunité même des publications scientifiques qui furent les nôtres, le lien entre oral et écrit est par excellence représentatif de ce que nous entendons poursuivre dans nos perspectives de recherche, sous le sceau de cette complexité de recherche-terrain à préserver. Dans la classe on parle pour écrire. On écrit certaines choses dont on a parlé. L'humain ne parle pas pour rien dire. C'est cela qui intéresse l'enseignant. Comment faire ? Pour faire encore mieux ? Pour ne laisser personne de côté ?

La difficulté, précisée dans notre document de synthèse (chapitre n°2, plus particulièrement) tient dans la nécessité de pouvoir relier les compétences orales aux compétences écrites, ce qui paradoxalement demande justement des liaisons sur le long terme. Shanahan (2005) défend récemment l'idée que si oral et écrit sont deux univers qui s'autodéterminent en permanence, on doit admettre que des compétences à l'oral précoces, ou bien stabilisées avant 5 ans pronostiquent des compétences solides en production écrite, mais qui ne s'avèreront pour ces dernières parfois qu'à l'adolescence. « The message seems clear : Early and continued attention to oral language development may be necessary for early literacy growth, but is probably essential for sustaining that growth in the later school years » (Shanahan, 2005, p. 179). Nous disposons en fait de peu d'éléments permettant de

rendre saillant les ponts oral et écrit dans la période intermédiaire des 5ans à 17 ans justement. « More research is clearly needed into issues of oral language and its role in literacy learning » (Shanahan, 2005, p. 179). A l'inverse pourrions nous dire, les travaux de Jisa (Jisa & Stömqvist, 2002, Jisa, 2005) indiquent le rôle joué à rebours par l'écrit sur les compétences orales. C'est en ce sens, selon nous, que la perspective pragmatique peut tenter de renouveler ou d'apporter des connaissances particulières quant au cycle de production continu et tenu (Vygotski, 1985) entre pensée et langage dans les deux registres oral/écrit. La discussion à visée philosophique, envisagée comme un objet scientifique en soi, devient alors un très bel objet, sous réserve de le définir soit le stabiliser dans une pratique reproductible.

C'est l'espace entier compris entre 5 ans et 17 ans qui importe. C'est la connexion oral-écrit qui importe. C'est le lien famille-école qui importe. C'est complexe, il est vrai. Mais c'est cela qui intéresse l'enseignant. Et c'est là que l'enseignant attend non nos résultats -ils sont trop compliqués pour lui, il n'en a que faire, mais des résultantes -là, ce sera un peu long !-. Ou alors cela demandera plus de méthode (nous en avons parfois sans doute manquée). Dans ce cadre d'édification de résultantes, il nous semble que l'on pourra patiemment étudier l'impact entre oral et écrit en juxtaposant régulièrement des épreuves de productions écrites *ad hoc*, passées de manière écologiques dans des classes, en proposant des analyses basées sur des indicateurs langagiers –dont le rôle doit être étudiés parallèlement sur des corpus contraints-. L'étude des mécanismes de conceptualisation/créativité d'idées comme de ceux liés à la modalisation des propos serviraient de guide pour édifier et vérifier des hypothèses en intégrant les facteurs habituels de variabilité : niveau des élèves, longueur de production, genre et culture des élèves, qualité de l'encadrement pédagogique, pour exemples.

Pour terminer, que désignons nous exactement derrière le mot résultantes ?

Fidèle à la langue... nous sommes allés piocher la définition dans le Petit Robert : « 1. élément unique qui résulte de plusieurs éléments composants. 2. Somme géométrique de un ou plusieurs vecteurs. 3. Transformation géométrique équivalente à des transformations appliquées successivement. 4. Conséquence, résultats de plusieurs facteurs (surtout quand il s'agit de forces, d'actions complexes) *La Révolution « est en réalité la résultante des évènements » (Hugo) »* (Robert, 1977, p.1694). Sans doute, sans exactement le savoir, puisque comme un enfant nous avons employé le mot avant de posséder la définition du terme, sentons nous derrière le mot résultante ce décalage avec la conséquence stricte des données scientifiques que l'on nomme d'ordinaire résultats. Les résultats appartiennent au monde de la recherche. Les résultats des élèves aux évaluations appartiennent au monde des enseignants. Les résultantes sont déjà le fait d'une préparation, en complexité, en amont, en tenant compte de ce champ de force entre recherche et terrain, de la réduction de cette tension : tout le monde y perd si on voit les choses du côté de l'économie de chacun des deux mondes. La publication sera moins bien reconnue. Les élèves ne progresseront pas nécessairement mieux si l'enseignant lit des articles de recherche. Mais cela peut aussi être une chance qui transformera au menu les deux mondes. La chance pour le chercheur de considérer des paramètres qu'il aurait sinon laissés de côté -l'élève écrit avec certaines habitudes en classe qu'il faut considérer pour mettre au point des épreuves, sinon les épreuves sont trop décalées-.

L'opportunité pour l'enseignant de se rôder à la perspective pragmatique avec laquelle il a actuellement un peu de mal : « en classe on n'est quand même pas là pour parler comme en famille ou en récréation : alors à quoi bon discuter en classe avec ses élèves ? ».

Chercheurs et enseignants pourraient bien avoir à collaborer... Les écoles professionnelles intégrées aux universités donneront-elles cette part belle à chacun ? Nos travaux de recherche s'inscriraient volontiers dans ces configurations. Etudier l'impact des oraux enfantins au sein de l'école sur l'investissement des élèves dans l'univers des conduites langagières suppose d'embrasser ce champ dans cette complexité de fait : l'oral est lié à l'écrit parce que oral et écrit participent de concert à l'édification de la maîtrise de la langue, les situations proposées à tout moment en classe sont probablement connectées à des progrès possibles dans des conditions de recueils à inventer, sur le court terme comme sur le long terme, ce qui fait que cela ne sera pas facilement opérationnalisable. La discussion à visée philosophique, comme oral scolaire, dispose actuellement d'un statut de reconnaissance et de progression du genre dans les pratiques effectives des enseignants du primaire qui en font un objet scientifique intéressant pour quelques années encore. L'exportation de la pragmatique au scolaire a donc, selon nous, un bel avenir.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agnoletti, M.-F. (1990). La construction discursive de l'identité. *Verbum*, XIII (3),105-116.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). Through the Models of Writing. Studies in Writing. (Vol 9). Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.
- Albaric, L. (2005). Articuler le débat d'interprétation en français avec la discussion à visée philosophique à l'école primaire. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Amagat, S., Auriac-Peyronnet, E., & Janicot, N. (2003). Vers le débat en classe. Exemple d'un projet didactique en CE2. In E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (pp.275-293). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Andler, D. (1995). Sciences Cognitives. *Encyclopaedia Universalis*, 6, 65a.
- André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi*. Paris : O. Jacob
- Arendt, H. (2005). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- Arrivé, M. (1987). Linguistique et psychanalyse, Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Asch, A-E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.
- Auguet, G. (2003). La discussion à visée philosophique au cycle 2 et 3 : un genre nouveau en voie d'institution ? Thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation. Université Montpellier 3, Montpellier.
- Auriac, E. (soumis). « Gnia gnia gnia y a pas de peur à les avoir regroupés autour du tableau » : regard psychosocial sur une séquence d'enseignement de la lecture au cours préparatoire. *T.F.E. Travail Formation & Education*.
- Auriac, E. (accepté en révision a/). Argumentation as epistemic distance : a study of the impact of production contexts on writing strategies in young French pupils, *Argumentation*.
- Auriac, E. (accepté en révision b/). Philosophical dialog in primary school as ideal approach to the study of « returning to what has been said ». Study of the dual use of Prompts and repetitions, Resumptions and reformulations (RRR), *Journal of Pragmatics*.
- Auriac, E. (à paraître, 2007/2008). Les interactions scolaires : actualités et méthodes, *Revue Psychologie de l'Interaction*, n° spécial.
- Auriac, E. (2007a). Quels indicateurs retenir pour progresser dans l'étude des discours scolaires ? In A. Specogna (Dir.), *Enseigner dans l'interaction*. (pp. 33-56). Paris : L'harmattan.
- Auriac, E (2007b). Approche psychosociale et pragmatique de la discussion à visée philosophique à l'école primaire. In M. Tozzi (Coord.), *Apprendre à philosopher en discutant : Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : DeBoeck Université.
- Auriac, E. (2007c) L'exercice des compétences pragmatiques à l'école primaire: intérêt et résultat. *Enfance*, 2007(4).
- Auriac, E (2006a). De la littérature à la vie. Quel passage ? *Journal des Instituteurs*, 6, 40-41.

- Auriac, E (2006b). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & Education*, 2, 39-57.
- Auriac, E. (2006c, Septembre). *Can dialogical activity disturb the revision process?* Symposium L. Chanquoy & I. Negro (Dir.), Explaining and improving revision skills in writers. 10th SIG Writing conference (EARLI), Belgium, University of Antwerp.
- Auriac, E. (2006d, Juin). *Le questionnement philosophique comme mode de construction du sens*. 7ème Colloque de NAACI (North American Association for Community of Inquiry) : Démocratie et éthique dans le dialogue philosophique, Université de Laval.
- Auriac, E. (2005b, Novembre). De l'enfant à l'élève dans les dialogues réflexifs de type « philosophiques » : quels passages ? Analyse interlocutoire d'évènements dialogiques caractéristiques du genre. Colloque : l'élève et la pluralité des appartenances. Etre enfant Etre élève, Laboratoire LEAPLE & Université Paris 5, Paris.
- Auriac, E. (2005c, Septembre). La transformation des représentations sociales des émotions dans un but de prévention primaire de la violence scolaire : étude de l'impact d'une pratique pédagogique (débat réflexif) avec des élèves de 5 ans. Congrès national de la SFP, Université de Nancy.
- Auriac, E. (2005e, Avril). Les RRR dans les dialogues philosophiques pratiqués dans le cadre de l'école primaire : quelles particularités ? Illustration en Grande section maternelle - enfant-élèves de 5 ans- Colloque organisé par le groupe PERGAME : Répétitions, Reprises et Reformulations : Quels usages dans les interactions verbales?, Communication affichée, Paris.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2006). La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances. Expérimentation en France (Clermont Ferrand) et au Québec (Montréal) sur le domaine de la représentation sociale des émotions. In. A.-R. Baba-Moussa A. R. (Coord.), *Education, religion, laïcité. Des concepts aux pratiques : enjeux d'hier et d'aujourd'hui*. (pp. 331-362). Louvain La Neuve : Editions de l'AFEC.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2005b). Approche psychosociale des discussions à visée philosophique. *Diotime L'Agora : Revue Internationale de didactique de la Philosophie*, 24, from <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>.
- Auriac, E., & Favart, M. (2007). Passage d'un avant texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*, 115, 69-83.
- Auriac, E. & Favart, M. (2005, Juillet). *Le passage de l'avant texte au texte dans l'écriture argumentative*. Atelier L. Chanquoy & I. Fenoglio : « Textualiser » avant le texte. Préparation, planification, élaboration, états et version successifs. Ecole d'été Analyses Pluridisciplinaires de l'écriture: Convergences & Débats, CNRS, Université de Poitiers.
- Auriac, E., & Favart, M. (2004). From pre-text to text: effect of ideas activation, writing ability and grade level on planning in argumentative writing. In L. Allal & J. Dolz (Eds.), *proceedings Writing 2004 [CD]*. AdcomProductions, from <http://sig-writing.publication-archive.com>

- Auriac, E., & Maufrais, M. (2006, Novembre). *A quoi ça sert la mise en mots?* Colloque International sur les « Nouvelles Pratiques Philosophiques ». La philosophie comme pratique éducative, culturelle : une nouvelle citoyenneté, Paris, UNESCO.
- Auriac-Peyronnet, E. (2004a). Pensée réflexive et habiletés argumentatives. In R. Pallascio, M.-F. Daniel, & L. Lafortune (Dir.), *Pensée et réflexivité. Théorie et pratiques* (pp. 152-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Auriac-Peyronnet, E. (2004c, Septembre). *Aperçu et synthèse de recherches menées sur l'approche psychosociale des discussions à visée philosophique*. Symposium M. Tozzi du 5^{ème} Congrès de l'AECSE: Où en sommes-nous des recherches sur la discussion à visée philosophique à l'école primaire et au collège ?, Paris, CNAM.
- Auriac-Peyronnet, E. (2004f, Janvier). Comparaison d'analyse possible –effectuée– de corpus d'interaction longs maître-élèves : Quels indicateurs retenir pour rendre compte de l'aspect processuel ? Journée d'Etude : Enseigner DANS l'interaction, Dijon : ENSAD.
- Auriac-Peyronnet, E. (Dir.). (2003a). Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages. Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Auriac-Peyronnet E. (2003c). Prendre en compte une opposition de forces dans la discussion philosophique. *Diotime L'Agora : Revue Internationale de didactique de la Philosophie*, 17, 50-56.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003d, Octobre). *Comment articuler les différentes espaces de paroles (débat) à l'école primaire ?* Colloque international : Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation, Université de Grenoble.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003e, Février). *Analyse discursive des invariants professoraux (et des spécificités)*. Séminaire de Recherche du Laboratoire PAEDI, Clermont Fd., IUFM d'Auvergne
- Auriac-Peyronnet, E. (2003i). Comment étudier ce qu'ils disent ? In E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (pp. 67-83). Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Auriac-Peyronnet, E. (2002a). L'écoute dans la discussion philosophique. In M. Tozzi (Coord.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*. (pp. 65-71). Rennes : C.R.D.P. de Bretagne.
- Auriac-Peyronnet, E. (2002b), De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la PPE. In M. Tozzi (Dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire* (pp. 42-52). Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auriac-Peyronnet, E. (2002c, July). *The impact of regular philosophical discussion on argumentative abilities : reflection about education in primary school*. 8th International Conference, Writing 02, Stafford, United Kingdom, Staffordshire University.
- Auriac-Peyronnet, E. (2002d, Juin). *Un oral pour apprendre à penser : le cas des discussions « philosophiques » au primaire*. Colloque : Les didactiques de l'oral, La Grande-Motte.

- Auriac-Peyronnet, E. (2001a). The impact of an oral training on argumentative texts produced by Ten-and Eleven-year-old Children: exploring the relation between Narration and Argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, XVI, 2, 299-317.
- Auriac-Peyronnet, E. (2000, Février). *Analyse croisée sur un corpus de mathématique au collège : le cas du "on-classe"*. Séminaire de Recherche, Clermont Fd, IUFM d'Auvergne
- Auriac-Peyronnet, E. (1999, Juin). *Argumenter en CM1 et CM2: le croisement de l'oral et de l'écrit*. Troisième congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Université de Bordeaux 28-30 Juin. CD-Rom A.E.C.S.E.
- Auriac-Peyronnet, E. (1998, Juin-Juillet). *Effects of Oral practice and Cooperative discussion on Argumentative Text writing by 10-12 Year Old Children*. Communication Second international workshop on argumentative text processing, Université de Poitiers.
- Auriac-Peyronnet, E. (1995). De l'usage du « bon » médiateur. Etude développementale de l'opérateur « bon » en situation de communication référentielle chez des enfants de 5 à 9 ans. Thèse de Doctorat nouveau régime en Psychologie non publiée, Nancy, Université de Nancy 2.
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (in press). Apprendre à dialoguer avec des élèves : le cas des dialogues philosophiques. *Psychologie de l'Interaction*.
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2005a), Impact of regular philosophical discussion on argumentative skills. In G. Rijlaarsdam, H van den Bergh, & M. Couzin (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp.291-304). New-York: Kluwer Academic Publishers.
- Auriac-Peyronnet, E., & Daniel, M.-F. (2002). The specifics of Philosophical Dialogue : A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*, 16, 1, 23-31.
- Auriac-Peyronnet, E., & Gombert, A. (2000, Septembre). Effects of collective moral values on argumentative text produced by 11-13 years old children. Third Workshop on Argumentative Text Processing, Earli Sig-Writing, Verona, Italie.
- Auriac-Peyronnet, E., Lyan, P., Mastellone, B., Maufrais, M., & Torregrosa, É, (2003, Mai). *Du dialogue philosophique aux différents types de débats au primaire : quels repères pour l'enseignant ?* Colloque : La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté. CERFEE-IRSA- Montpellier 3 & LIRDEF, Université de Montpellier.
- Auriac-Peyronnet., E., & Morge, L. (1998, Mai). Analyser les dialogues dans une classe de Sciences physiques au collège : présentation d'une méthode d'analyse. Séminaire de Recherche, Clermont Fd., IUFM d'Auvergne.
- Baekkevold, M., & Borresen, B. (2006, Novembre). *Philosophy in Norwegian primary schools*. Colloque international sur les « nouvelles pratiques philosophiques, Paris, Unesco.
- Banks-Leite, L. (1998). Langue et argumentation : considérations sur les échanges linguistiques à l'école maternelle. *Psychologie de l'Interaction*, 7&8, 81-100.
- Bannour, R. (2005). EMOTAIX : Un outil d'analyse du lexique émotionnel employé par des rédacteurs plus ou moins appréhensifs en situation d'écriture expressive.

- Communication affichée au Congrès National de la Société française de Psychologie, Nancy.*
- Bannour, R., & Piolat, A. (2006, Juillet). *Effet de l'appréhension à écrire, du perfectionnisme et du thème rédactionnel chez des étudiants scientifiques et littéraires*. Papier présenté au colloque international des étudiants-chercheurs en didactique des langues et en linguistique, Grenoble, Université Stendhal.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bassano, D. (1982). Etude de la modalité croire : interprétation d'énoncés avec croire que... chez des enfants de 6 à 11 ans. *Archives de psychologie, 50*, 165-190
- Bassano, D. (1985). Modalités de l'opinion : quels expressions de la croyance et de la certitude et leur différenciation entre 6 et 11 ans. *Cahier de psychologie cognitive, 5*, 65-87.
- Bassano, D. (1990). Développement et organisation du langage : le traitement d'énoncés modaux chez l'enfant. In M. Charolles, S. Fisher, J. Jayez (Eds.), *Le discours. Représentations et interprétations*. (pp. 199-211). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Bassano, D., & Champaud, C. (1983). L'interprétation d'énoncés modaux assertifs (savoir que...) chez l'enfant de 6 à 11 ans. *L'année psychologique, 83*, 53-73.
- Bastien, C. (1994). La recherche sur le raisonnement chez l'enfant. *Psychologie française, 39-2*, 205-212.
- Bastien, C. (1997), *Les connaissances de l'enfant à l'adulte : organisation et mise en œuvre*. Paris : A. Colin.
- Bastien, C. (2006). Et si l'école rendait intelligent ? In M. Fournier & R. Lécuyer (Eds.), *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues* (pp. 253-264). Auxerre : Editions des Sciences humaines.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : A. Colin.
- Bauthier, E. (1998). Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In F. Grossmann (Ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit* (pp.145-156). Université Stendhal Grenoble : publication du IVEL-LIDILEM.
- Bauthier, E., & Rochex, J-Y, (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J-P. Terrail (dir.), *La scolarisation en France*. Paris : La Dispute.
- Beaudichon, J. (1989). En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif?. In G. Netchine-Grynberg (Dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, (pp. 185-199). Paris : presses universitaires de France.
- Beaudichon, J., & Ducroux, N. (1984). La communication chez l'enfant d'âge pré-scolaire. In M. Deleau. (Ed.), *Langages et communication à l'âge pré-scolaire*. Actes du Colloque des 29 et 30 juin 1982. Rennes : Presses universitaires de Haute Bretagne, 99-110.
- Beauvois, J.-L. (1999). Les composantes collectives de la personne. (pp. 5-18). In W. Doise, N. Dubois, & J.-L. Beauvois. (Eds.), *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses Universitaires.

- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1999). Socialisation et internalisation des utilités comportementales. In J.-L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise. (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp.217-231). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Beauvois, J.-L., Deschamps, J.-C., & Schadron, G. (2005). Vers la cognition sociale. In N. Dubois (Dir.), *Psychologie sociale de la cognition*. (pp. 3-83). Paris : Dunod.
- Beck, C. (2004). Les enfants sont-ils philosophiquement questionneurs? Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'éducation non publié, Montpellier.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard
- Bernicot, J, Laval, V., Bareau, B. & Lacroix A. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant*. (pp. 161-177). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Bernicot, J. (1990). *Etude développementale des actes de langage chez l'enfant*. Thèse de Doctorat d'Etat non publiée, Université de Paris V, Paris.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant*. (pp. 147-159). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. (pp.13-32). In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol, (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses Universitaires.
- Bernicot, J., Laval, V. & Ervin-Tripp S. (2002). Organisation du discours, actes de langage et langage non littéral chez l'enfant : questions méthodologiques. (pp.195-214). In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol, (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bernicot, J., Laval, V., Bareau, B. & Lacroix, A. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (pp.161-177). Bruxelles : De Boeck Université.
- Blanchard, J.-P. (2006). Des cafés-philos aux café citoyens, *Diotime*, 29.
- Blasco-Dulbecco, M. (2001, Juin). *Quelques remarques sur l'adjectif à l'oral*. Papier présenté au colloque : L'adjectif à travers les langues, Université de Caen, 11 pages.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Rubi, S. (2003). Violence à l'école et genre. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All: The Leap to Equality. From: [Http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752f.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146752f.pdf).
- Blaye, A. (1988). *Confrontation socio-cognitive et résolution de problème, à propos du produit de deux ensembles*. Thèse de Doctorat nouveau régime non publiée, Université de Provence, Aix en en-Provence.
- Boissinot, A. (1996). *Les textes argumentatifs*. Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées. Collection didactique.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée* (Rapport IGEN n°99-023). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Bolognini, M., & Préteur, Y. (Dir.). (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne, Paris: Delachaux & Niestlé.

- Bonin, P. (2003). *Production verbale de mots. Approche cognitive*. Bruxelles : Ed. DeBoeck & Larcier.
- Boré, C. (2003). Reformulations écrites et orales : part du cognitif, part du linguistique. *Repères*, 26-27, 259-275.
- Bouchard, N. (2002). A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing. *Journal of Moral Education*, vol. 31, n°4, 407-422.
- Bouchard, R. (1987). Structuration et conflit de structuration. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation*. (pp. 73-104). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Bouchard, R. (1987). Structuration et conflits de structuration. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp.73-104). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bouchard, R. (1988). La conversation palimpseste. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Dir.), *Échanges sur la conversation*. (pp. 105-122). Lyon : Ed. du CNRS.
- Bouchard, R. (1988). La conversation palimpseste. In C. Gelas, J., Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni, (Eds.), *Echanges sur la conversation* (pp. 105-121) Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bouchard, R. (1991). Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. *E.L.A.*, 83, 29-61.
- Bouchard, R. (1995). De la langue orale aux pratiques dialogiques. In & V. De Nuچهze & J.-M Colletta (réd.), *L'interaction en question. LIDIL*, 12, (pp. 97-117). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classes comme polylogue praxéologique. In F. Grossmann. (Ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. (pp. 193-210). Ivel-Lidilem. Grenoble : Editions de l'Université Stendhal Grenoble III.
- Bouchard, R. (2000). *M'enfin !!!* Des "petits mots" pour les "petites" émotions ? In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso, (Eds.), *Les émotions dans les interactions*. (p. 223-238). Lyon : PUL-ARCI.
- Boudon, R. (1998). La rationalité axiologique (pp.15-57). In S. Mesure (Ed.), *La rationalité des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bour, T., Pettier, J.-C & Solonal, M. (2003). Apprendre à débattre. Vie collective et éducation civique au cycle 3. Paris : Hachette.
- Bourgades, R.-A., Debunne, J.-M., (1986/1990). Le dilemme moral c'est pas sorcier. *Entrevues*, n° spécial, 7-66.
- Brassac, C. (2001). L'engendrement du sens en conversation : une constructibilité par défaut. *Psychologie et interaction*, 11/12, 197-203
- Brassart, D. (1985). Les Enfants comprennent-ils des Enoncés Argumentatifs? *Repères*, 65, 15-21.
- Brassart, D. G. (1987). Le Développement des Capacités Discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: Le Discours Argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat non publiée, Université de Strasbourg, Strasbourg.
- Brauer, M. (2001). Les statistiques et les fours à chaleur tournante : un outil plutôt qu'une finalité en soi. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 51-52, 103-108.

- Brauer, M. (2002). L'analyse des variables indépendantes continues et catégorielles: alternatives à la dichotomisation. *L'Année psychologique*, 102, 449-484.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Brenifier, O. (2003). Conditions de la discussion philosophique en classe. *Diotime L'Agora*, 17, 23-30.
- Brenifier, O. (Dir.). (2001). *L'apprenti philosophe*. Nathan.
- Bressoux, P. & al. (2002 Resp.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives. Février 2002.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (pp.213-257). Paris : Presses Universitaires de France.
- Briquet-Duhaze, S. (2004, Mars). Interactions verbales dans les classes primaires à plusieurs niveaux : incidence sur les représentations et les comportements scolaires des élèves. Papier présenté au colloque Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives, Arras, IUFM Nord Pas de Calais.
- Brissiaud, R. (2006). L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des « méthodes de lecture ». *Les cahiers Pédagogiques*, 440.
- Bromberg, M. & Trognon, A. (2005). Communication et contrat de communication. In N. Dubois. (Ed.), *Psychologie sociale de la cognition*. (pp. 209-246). Paris : Dunod.
- Bromberg, M., Geget, P. & Masse, L. (2002). Les événements psycho-sociaux étudiés sous l'angle de la pragmatique. (pp.73-89). In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol, (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bromberg, M., Georget, P. & Masse, L. (2003). Les événements psycho-sociaux étudiés sous l'angle de la pragmatique. In. Bernicot, J. A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol. (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp.73-89). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Bronckart J.-P., Bain, D, Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le Fonctionnement des Discours. Un Modèle Psychologie et une Méthode d'Analyse*. Paris : Delachaux-Niestlé.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Butera, F. & Buchs, C. (2004). Autorité et apprentissage : des objectifs mutuellement exclusifs ? In M.-C. Toczec-Capelle, & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. (pp.227-244). Paris : A. Colin.
- Butera, F. & Mugny, G. (1995). Conflict between incompetences and influence of a low-expertise source in hypothesis testing. *European Journal of Social Psychology*, 25(4), 457-462.

- Butera, F. & Mugny, G. (1995, Avril). *Les paradoxes de l'expertise : influence sociale et (in)compétence de soi et d'autrui*. Communication papier au 2^{ème} forum « chercheurs-décideurs-praticiens » de l'A.D.R.I.P.S., Université de Grenoble, 9 pages.
- Cadiot, A & Chevalier, J.-C. (1979). Oui mais, non mais, où il y a dialogue et dialogue. *Langue française*, 42, 94-102.
- Caillier, J. (1999). *Interactions entre pairs et didactique de l'oral*. Mémoire de DEA de sciences du langage non publié, Université Paul-Valéry, Montpellier.
- Caillier, J. (2001). Le courant « maîtrise de la langue » In M. Tozzi. (Ed.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. (pp.61-68). Paris : Hachette & Montpellier : CRDP.
- Caillier, J. (2004). Analyse des compétences langagières mobilisées pendant une discussion à visée philosophique. Actes du colloque de Ballaruc-les-bains 26-28 mars 2003 : Académie de Montpellier : Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? (pp.117-126). Paris : Publication de la DESCO (Direction de l'Enseignement Scolaire. Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques).
- Caron, J. (1989). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caron, J. (1988a). Représentation mentale et espace du discours. *Colloque : Acquisition du langage et développement cognitif*. Université de Rouen, Mars 1988.
- Caron, J. (1988b). "Schémas de sens" et "effets de sens": la sémantique des termes fonctionnels". *Actes du Colloque de l'A.R.C. : Cognition et Connaissance: où va la Science Cognitive?*(pp. 283-297). Paris : A.R.C.
- Caron, J. (1987a). Processing connectives and the pragmatics of discourse. In J. Verschoren, & M. Bertuccelli Papi (Eds.), *The pragmatic perspective : selected papers from papers from the 1985 International Pragmatics Conference* (pp. 567-581). John Benjamins : Amsterdam.
- Caron, J. (1987b). Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation, in Le Bonniec, G. (Ed), *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mardaga.
- Caron, J. (1987c, Avril) Que peut apporter la psycholinguistique expérimentale à l'analyse de l'interaction ? *Communication présentée aux Journées sur L'Interaction*, Paris.
- Caron, J. (1984). Les opérateurs discursifs comme instructions de traitement. *Verbum*, 7, 149-164
- Caron, J. (1979). Compréhension d'un connecteur polysémique: la conjonction "si". *Bulletin de psychologie, N° spécial "compréhension du langage"*, 32, 791-801.
- Caron, J. & al : Groupe de Recherche Ontogenèse des Processus Psychologiques (1983). *La pensée naturelle, structures, procédures et logique du sujet*. Rouen : Publication de l'Université de Rouen, 86 & Paris : Presses Universitaires de France.
- Caron-Pargue, J., & Caron, J. (1989). Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive. *Archives de Psychologie*, 57, 3-32.
- Cellier, M., & Demougin, P. (2005). La liste, un écrit réflexif ? In J.-C Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 73-98). Paris : Presses universitaires de France.

- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2002/2003). Place et fonctions des écrits *intermédiaires* ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères*, 26-27, 83-101.
- Cellier, M., & Dreyfus M. (2002). La philosophie à l'école, une activité langagière productive. In M. Tozzi. *La discussion philosophique à l'école primaire*. (pp.123-124). Montpellier : CRDP.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Changeux, J.-P., & Ricoeur, P. (1998). *La nature et la règle. Ce qui nous fait penser*. Paris : O. Jacob.
- Chanquoy, L., & Negro, I. (2006, Septembre). *Explaining and improving revision skills in writers*. Paper presented at the 10th SIG Writing conference (EARLI), Belgium, University of Antwerp.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chazeran, J.-F. (2006). Gil Bar : dix ans de café-philos, *Diotime*, 28.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions, tour d'horizon des principales théories*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. In L. Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp.35-48). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- Clark, H.H. (1996). *Using Langage*. Cambridge: United Kingdom University Press, reprinted 2002.
- Clark, H.H., & Carlson, T.B. (1981). Context for comprehension. In J. Long, & A. Baddeley (Eds.). *Attention and performance IX*, Hillsdale, Erlbaum, 313-330.
- Clark, H.H., & Murphy, G.L. (1982). La visée vers l'auditoire dans la signification et la référence. *Bulletin de Psychologie*, 35, 767-776.
- Clark, H.H., & Scheffer, E. (1987). Collaborating on contribution to conversations. *Language and cognition Processes*, 2(1), 19-41.
- Clark, H.H., & Wilkes-Gibbs, D (1986). Referring as a collaborative process. *Cognition*, 22, 1-39.
- Clark, H.H., & Wilkes-Gibbs, D. (1992). Coordinating Beliefs in Conversation, *Journal of memory and language*, 31, 183-194.
- Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Paris : Delagrave.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe: un clé pour l'observation réfléchie de la langue? *Repères*, 28, 47-70.
- Coirier P., Pouit D., & Golder C., (2000, Septembre). *Argumentative text processing: from a schema approach to a functional approach*. Third Workshop on Argumentative Text Processing, Earli Sig-Writing, University of Verona, Italy.
- Coirier, P., Coquin-Viennot, D., Golder, C., & Passerault, J.-M. (1990). Le traitement du discours argumentatif: recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, 58, 315-348.

- Coirier, P., Favart, M., & Chanquoy, L. (2002). Ordering and structuring ideas in text: From conceptual organization to linguistic formulation. *European Journal of Psychology of Education*, XVII, 2, 157-175.
- Colletta, J-M., & Tcherkassof, A, (2003). *Les émotions. Cognition, langage et développement*. Sprimont : Mardaga.
- Conche M., (2000). Il faut avant tout former la capacité de juger, *Journal Des Instituteurs JDI*, 7, 19.
- Connac, S. (2002). Comparaison entre conseil coopératif et discussion philosophique. In M. Tozzi, (Coord.). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches* (pp. 51-55.). Rennes : Publications du C.R.D.P. de Bretagne.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en zones d'éducation prioritaire*. Thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz-Nathan.
- Croizet, J-C, & Neuville, E. (2004). Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite. In M.-C. Toczek & D. Martinot (Dir.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp.55-82.). Paris : A. Colin.
- Croll, A. (à paraître). La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils d'évaluation linguistique, *Psychologie de l'interaction*.
- Culioli, A. (1990). Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations, Tome 1. Paris : Ophrys.
- Culioli, A. (2002). Variations sur la linguistique. Entretien avec Frédéric Fau. Langres : Klincksieck.
- Damasio, A.-R., (1994) *Descartes' Error Emotion, Reason, and the Human Brain*. New-York: A. Grosset/Putnam books. Traduction française : *L'erreur de Descartes*. 1995. Paris: O. Jacob.
- Daniel, M.-F. (2005a). Guider les élèves dans l'apprentissage d'une compétence à questionner. In M.-F. Daniel (Ed.), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire* (pp. 25-36). Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Daniel, M.-F. (2005b). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire* . Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2003a). Dialoguer sur le corps et la Violence : un pas vers la prévention. Québec, Québec : le loup de goutière.
- Daniel, M.-F. (2003b). Une coopération de haut niveau : l'exemple de la philosophie pour enfants. In E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (pp. 239-250). Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Daniel, M.-F. (1992). La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey. Montréal : Editions Logiques. 2^{ème} édition 1997.
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (accepté, avec corrections). Critical thinking and Philosophy for Children. *JOPE. Journal of Philosophy of Education*. Juin 2007.
- Daniel, M.-F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M., & Schleifer, M. (2005). Etude des représentations sociales que se font les enfants de quatre émotions de base. In L.

- Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Eds.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (pp. 9-34). Ste Foy : Presses de l'Université du Québec. Traduction anglaise, *Emotions in learning* (2005, pp. 59-75). Aalborg University Press, traduction italienne, *Competenza Emotiva tra Psicologica ed Educazione*, (2006, pp. 184-205) Ed. FrancoAngeli.
- Daniel, M.F., Auriac-Peyronnet, E., & Schleifer, M. (2004). Une philosophie préventive Apprendre à « philosopher » au préscolaire : un pas vers la prévention primaire de la violence ? In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, & D.R. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école*. (pp.53-72) Sainte-Foy, Québec : Presses universitaires du Québec.
- Daniel, M.-F., & Delsol, A. (soumis). Apprendre à dialoguer à cinq ans. Une étude de cas. In E. Auriac (Dir.). Les interactions à l'école, *Psychologie de l'Interaction*.
- Daniel, M.-F., Lafortune L., Pallascio, R., & Sykes, P. (1996). *Philosopher sur les mathématique et les sciences*. Québec, Québec : Le loup de Gouttière.
- Danon-Boileau, L. (1987a). *Enonciation et référence*. Paris : Ophrys.
- Danon-Boileau, L. (1987b). Le sujet de l'énonciation. *Psychanalyse et linguistique*. Paris : Ophrys.
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments, *Argumentation*, 10 (2), 175-196.
- De Paolis, P. & Mugny, G. (1991) Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social. In G. Mugny (Dir.) *Psychologie sociale du développement cognitif* (2^{ème} édition) (pp.93-108). Berne : Peter Lang
- Deleau, M. (1999). Communiquer, imaginer, penser la pensée. In J.-C Coulet, M. Deleau, F. Labrell, D. Mellier, A. Schleyer-Linderman, & M. Vion (Eds.), *Psychologie du développement*. (pp. 190-240). Paris: Bréal.
- Deleau, M. (Coord.). (1999). *Psychologie du développement*. Paris : Bréal.
- Deleau, M. (Dir.). (1984). Langage et communication à l'âge pré-scolaire. *Actes du Colloque des 29 et 30 juin 1982*. Rennes : Presses universitaires de Haute-Bretagne.
- Delsol, A. (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire. *Diotime, L'Agora : Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 8, from <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>.
- Delsol, A. (2001). Le courant éducation à la citoyenneté. In M. Tozzi (Dir.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. (pp.69-88). Paris : Hachette & Montpellier : CRDP.
- Demont, E., & Gombert, E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Denis, M. (1989). *Psychologie cognitive de l'attention*. Paris : Dunod.
- Deslauriers, L. (1998). Effet de l'évaluation formative dans l'action sur le développement des compétences en lecture et en écriture, l'estime de soi et le concept de soi en lecture d'élèves de première année primaire. Thèse de Doctorat en Education non publiée, Université de Québec –UQTR-, Trois Rivières, Canada.
- Deslauriers, L. (soumis, en révision). Participer au développement de la compétence à écrire de son enfant : le programme *ABC'est lire* et la nouvelle compétence des parents, *Enfance, famille, générations*.

- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris. Interéditions
- Dolto, F. (1987). *Tout est langage*. Paris : Vertiges du Nord/Carrere.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, (2), 227-251.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'Argumentation et Retour sur le Texte (1), *Repères*, 10, 163-181.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Editeur.
- Doquet-Lacoste, C. (2003a). Ecriture et traitement de texte à l'école élémentaire : modes d'analyse et pistes de travail. *Langages et Sociétés* n°103, 11-30.
- Doquet-Lacoste, C. (2003b). *Etude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen2, année 1995-96*. Thèse nouveau régime en Science du Langage non publiée. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.
- Doquet-Lacoste, C. (2004a). Le jeune scripteur et ses doubles. Variété du dialogisme dans l'écriture à l'école. *Cahiers de Praxématique*, 43, 107-130.
- Doquet-Lacoste, C. (2004b). Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture. In A. Piolat (Ed.), *Ecriture : approches en sciences cognitives*. (pp. 233-250). Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Doquet-Lacoste, C. (2004c). Trajets d'écriture, trajets de mots : une approche du sens et de l'interprétation. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, outils*. (pp. 171-184). Bruxelles : De Boeck Université.
- Doquet-Lacoste, C. (2006a). L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'analyse de l'écriture sur traitement de texte. *Genesis*, 27, 35-44.
- Doquet-Lacoste, C. (2006b). L'écriture débutante. Mise en texte et mise en graphie dans l'écriture sur traitement de texte à l'école élémentaire. *Langages*, 164, 43-56.
- Dortier, J.-F. (2006). Quand l'enfant acquiert la « théorie de l'esprit ». In M. Fournier & R. Lécuyer. *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues* (pp.89-94), Paris : Ed. des Sciences humaines.
- Droit, R.-P., & Sperber, D. (1999). *Des idées qui viennent*. Paris : O. Jacob.
- Dubois, N. (2005). Les normes sociales du jugement. In N. Dubois (Dir.), *Psychologie sociale de la cognition*. (pp.89-117). Paris : Dunod.
- Dubost, M. (1999). Le développement des explications : émergence et signification de « parce que » dans l'interaction adulte-enfant. In E. Veneziano (dir.), *La conversation. Instrument, objet et source de connaissance. Psychologie de l'interaction*, 7-8, 65-80.
- Ducrot, O. & al. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Ed. de Minuit.
- Ducrot, O. (1989). *Logique, Structure, Enonciation, lecture sur le langage*. Paris : Ed. de Minuit.
- Durrer, S. (1998). *Introduction à la linguistique de Charles Bally*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Ebel, M., & Fiala, P. (1981). La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives. *Langue française*, 50, 53-74.

- Ervin-Trip, S. (2002). Developmental pragmatics: state of art and perspectives. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol. *Pragmatique et Psychologie* (pp.-179-193). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Espéret, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg. *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. (pp. 121-135). Paris : Presses universitaires de France.
- Espéret, E. (1995a). Variations dans l'acquisition et le fonctionnement de la production écrite. In J. Lautrey (Dir.), *Universel et différentiel en psychologie* (pp. 257-275). Paris : Presses universitaires de France.
- Espéret, E. (1995b). L'enseignant et la recherche en psychologie. In D. Gaonac'h, & C. Golder. *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. (pp. 562-571). Paris : Hachette.
- Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D., & Passerault, J.-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours: discours argumentatifs formel et naturel, *Argumentation*, 1, 149-168.
- Espéret, E. & Guibourg, V. (1988). Adaptation du langage de l'entourage et développement linguistique de l'enfant : la recherche de styles maternels interactifs. *Bulletin de Psychologie*, 388(42) (1-5), 57-65.
- Espéret, E. (1979). Intelligence verbale et milieu social, *Bulletin de Psychologie*, 340(32)(8-14), 475-485
- Facione, N. & Facione, P. (2007). The California Critical Thinking Disposition Inventory. A test of critical thinking disposition. Test Manual. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. (2007). Critical Thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007 Update, pp. 1-23.
- Facione, P., Facione N, Giancarlo, C.-A. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44, 1-25.
- Fayol, M. (1997). Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferréol, M. (1998, Juin-Juillet). *Role of the reading level on argumentative text reconstruction in 11 years- old children*. Paper Second international workshop on argumentative text processing, Université de Poitiers, France.
- Ferry, J.-M. (2005). L'importance de l'autoréflexion et de la grammaire. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.151-160). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Florin, A. (1989). Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officielles aux pratiques des classes. L'exemple des activités langagières. *Enfance*, 3, 75-93.
- Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à l'école maternelle*. Paris : Ellipses.

- Florin, A., Khomsi A., Guimard P., Ecalte J., Guégan J.-F. (1999). Maîtrise de l'oral en grande section de maternelle et conceptualisation de la langue écrite en début de cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 71-82.
- Florin, A., Guimard, P., & Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique. *Psychologie Française*, 45(3), 219-232.
- Fontaine, R., & Jacques, S. (1997). L'efficacité pédagogique de l'alternance « classe coopérative-classe hiérarchique » avec les élèves opposants et démotivés. *Apprentissage et Socialisation*, 18 (1/2), 89-99.
- Fontaine, R., & Jacques, S. (2000). Effet de l'éducation morale sur les comportements sociaux et scolaires d'enfants difficiles. *Psychologie Française*, 45(3), 269-276.
- Fournier, M., & Lécuyer, R. (2006). *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues*. Auxerre : Ed. Sciences Humaines.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques*, 28, 83-94.
- François, F. (1981). Syntaxe et mise en mots, analyse différentielle des comportements linguistiques des enfants. Paris : Ed. du CNRS.
- François, F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- François, F. (2005). Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres. Lyon : ENS Editions.
- François, F. et al. (1990). La communication inégale. Heurts et malheurs de l'interaction verbale. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- François, F., Hudelot, C., & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge constituting process. In G. Rijlaarsdam, & E. Espéret (Series Eds), & M. Torrance, & D. Galbraith (Vol. Eds). *Studies in Writing: vol 4. Knowing what to write: conceptual processes in text production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail. Paris : A. Colin.
- Garate, M., & Melero, M.A. (2000). Intervention in the psychological process involved in the writing of argumentative texts in sixth year of primary education. *Third Workshop on Argumentative Text Processing, Earli Sig-Writing*. Verona: Septembre 6.
- Garitte, C. (1989), Réciprocité des perspectives dans la conversation d'enfants. *Connexion*, 53 (1), 91-102.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique, de la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., & Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Gilly, M. (1989). Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives de recherche à l'âge scolaire. In G. Netchine-Grynberg (Dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. (pp. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.
- Gilly, M. (1997). Interactions de guidage et développement cognitif : rôle des médiations sémiotiques. In A. Marchetti (Ed.), *Conoscenza, affetti, socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Milano : Raffaella Cortina Editore
- Go, N. (2002). Débat démocratique, débat philosophique. *Diotime L'Agora : Revue internationale de didactique de la philosophie*, 15, 34-39.
- Go, N. (2006). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*. Thèse nouveau régime Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques* (pp. 17 - 39), Grenoble : La pensée sauvage.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3.
- Golder, C. (1992a) Argumenter : de la Justification à la Négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- Golder, C. (1992b). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 99-112.
- Golder, C. (1992c). Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 31-43.
- Golder, C. (1992d). Production of Elaborated Argumentative Discourse : The Role of Cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, VII (1), 51-59.
- Golder, C. (1993a). Savez-vous Argumenter à la Mode... à la mode des Petits? *Enfance*, 47, 359-376.
- Golder, C. (1996a). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Golder, C. (1996b). La production de discours argumentatifs : revue de questions (1), *Revue Française de Pédagogie*, 116, 119-134.
- Golder, C. (2000). Comprendre un texte hétérogène : modèle d'argument ou modèle de situation ? *Psychologie Française*, 45(3), 253-260.
- Golder, C., & Coirier, P. (1994). Argumentative Text Writing: Developmental Trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Golder, C., & Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile... oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de Linguistique Appliquée*, 130, 187-209.
- Golder, C., Percheron, A. & Pouit, D. (1999). Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses. Point de vue sur la conduite communicative d'argumentation en production écrite. *Enfance*, 2, 99-110.
- Gombert, A. (1997). Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans justifient-ils et argumentent-ils ? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse à défendre. Thèse

- nouveau régime en psychologie non publiée, Université de Provence, Aix en Provence.
- Gombert, A. (2003). Comment faciliter l'argumentation au primaire ? In E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (pp. 263-274). Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Gombert, A., & Roussey, J-Y. (1993). Computer-assisted training effects on argumentative text writing skills in children. In G. Eigler, & T. Jechle (Eds.), *Writing. Current trends in European Research* (pp.183-196). Freiburg: Hochschul Verlag.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (2003). Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for subtypes of Dyslexia. *Current Psychology Letters*, 10(1). Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition. From <http://cpl.revues.org/document202.html>.
- Gombert, J.-E. (2004, Octobre). *Traitements conscients et processus implicites dans l'apprentissage de la lecture*. Communication au séminaire de l'Université de Nice. from <http://www.unice-fr/LPEQ/Communication/seminaires/seminaire19octobre.pdf>.
- Gombert, J.-E., (1991). Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de psychologie*, XLIV, 399, 92-99.
- Grabowski, J. (1996). Writing and speaking: common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. In M. Levy and S. Ransdell (Eds.), *The science of Writing* (pp. 73-91), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In L. Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 49-60). Ramonville Saint-Agne : Edition érès.
- Grize, J.-B. & Apotheloz, D. (1976). Matériaux pour une logique naturelle, *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 29, Neuchâtel : Publications de l'Université de Neuchâtel.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grosman, F., & Manesse, D. (2003). L'« observation réfléchie de la langue » à l'école. *Repères*, 28, 3-11.
- Groupe de Recherche « Ontogenèse des processus psychologiques ». (1983). *La pensée naturelle : structures, procédures et logique du sujet*. Université de Rouen.
- Gruzec, J. (1999). Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs. (Traduit par N. Dubois). In W. Doise, N. Dubois, & J.-L. Beauvois. *La construction sociale de la personne*. (pp. 279-292). Grenoble : Presses Universitaires.
- Guernier, M.-C., Durand-Guerrier, V. & Sautot, J.-P. (2006). Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Guilinger-Espécier, S. (2006). *La discussion à visée philosophique à l'école primaire, quelle formation ?* Thèse nouveau régime Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.

- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté, & M. Rispaïl. (Eds.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Harris, Paul-L., & Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. In J.-M. Colletta, & A. Tcherkassof. (Eds.), *Les émotions. Cognition, langage et développement*. (pp. 209-228). Sprimont : Mardaga.
- Hass, G., & Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères*, 14, 61-81.
- Helkama, K. (2002). Recherches récentes sur les valeurs. In Doise, N. Dubois, & J.-L. Beauvois, *La construction sociale de la personne*. (pp. 61-73). Grenoble : Presses Universitaires.
- Houdé, O. (2006). Vers une pédagogie des émotions. *Le Monde de l'Education*, 353, 26-28.
- Houdé, O. (2006b). *Dix leçons de psychologie et pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hudelot, C. (1985). Savoir dialoguer. A la poursuite du dialogue. Quelques exemples d'étayages langagiers dans des dialogues d'enfants de 5 ans. *Repères*, 65, 59-72.
- Huteau, M. (2001). *Les figures de l'intelligence*. Paris : Editions et applications psychologiques.
- Irigaray, L. (1985). *Parler n'est jamais neutre*. Paris : Ed. de Minuit.
- Jacques, F. (1988). Trois stratégies interactionnelles conversation, négociation, dialogue. In N. Gelas, J. Cosnier, & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.). *Echanges sur la conversation* (pp. 45-67). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Jeury, M., & Baltassat, J.-D. (2000). Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école. Paris : R. Laffont.
- Jisa, H. (2005). La langue, façonne-t-elle le monde? In J.-M. Hombert (Ed.). *Aux origines du langage et des langues* (pp. 254- 269). Paris : Fayard.
- Jisa, H., & Strömquist, S. (2002). Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant : langage oral et langage écrit. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp.257-265). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Jisa, H., & Viguié, A. (2005). A developmental perspective on the role of 'on' in written and spoken expository texts. *Journal of pragmatics*, 37, 125-142.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution. Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In C. Raïsky & M. Caillot (eds.), *Au-delà des didactiques le didactique* (pp.115-144), Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonhson-Laird, P.-N. (1993). Introduction: La Théorie des Modèles Mentaux. In M.-F. Ehrlich, H., Tardieu, & M. Cavazza (Coord), *Les Modèles Mentaux. Approche cognitive des représentations* (pp. 1-22). Paris : Masson.
- Juving, C. (1999). Les aléas des interactions langagières au sein d'un groupe d'élèves de cycle 3. *Pratiques*, 103/104, 89-115.
- Karmiloff-Smith, A. (1993) Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT Press/ Bardford Books.

- Karmiloff-Smith, A. (1998). Entretien recueilli par J.-F. Dortier & C. Pacteau. *Sciences Humaines*, 87, 36-37.
- Karmiloff-Smith, A. (1983). A Note on the Concept of “Metaprocedural Process” in linguistic and non-linguistic development. *Archives de Psychologie*, 51, 35-40.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From Meta-processes to Conscious Access: Evidence from Metalinguistic and Repair Data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kauschke, C. (2006). Les parleurs tardifs. *Cerveau & Psycho*, 17, 44-47.
- Kellogg, R.-T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). Nouvelle communication et analyse conversationnelle. *Langue Française* 70, 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*. Tome I, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Khomsy, A., Nanty, I., Pasquet, F., & Perbeau-Guéno, A. (2005). *Evaluation des Compétences Linguistique au Collège*. Paris : éditions du centre de psychologie appliquée.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development. The Psychology of Moral Development*. Vol. II San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.-A. (1981). *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*. Vol. I San Francisco: Harper & Row.
- Labbé, B., & Puech, M. (2000). Pour de vrai pour de faux. *Les goûters philosophiques* Paris: Ed Milan.
- Labbé, B., & Puech, M. (2001). Libre et pas libre. *Les goûters philosophiques*. Paris : Ed Milan.
- Lafortune, L., Mongeau, P., & Pallascio, R. (2000). Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques. In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (pp. 209-232). Sainte-Foy: Presses universitaires du Québec.
- Lafortune, L., Mongeau, P., Daniel, M.-F. & Pallascio, R. (2000). Approche philosophique des mathématiques et affectivité. Premières mesures. In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (pp. 181-208). Sainte-Foy: Presses universitaires du Québec.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Laing R.-D. (1978). *Conversation avec mes enfants*. Paris : Stock.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Lyon : E.S.F.
- Lamarre, J.-M. (2005, Février). Les débats dans le champs des valeurs à l'école primaire : quels savoirs et quelles compétences chez les enseignants ? 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation. Université de Nantes, Nantes.
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Ed. Logiques.
- Lautrey, J. (2006). Quoi de neuf sur l'intelligence de l'enfant ? In. M. Fournier & R. Lecuyer (Coord.), *L'intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*. (pp. 279-299). Paris : Editions des sciences humaines.

- Lecas, J.-F. (1998, Mars). *Modèles mentaux et développement du raisonnement conditionnel*. Congrès annuel de la Société française de psychologie : Apprendre à l'école, Université de Nantes, Nantes.
- Legal, J. (2005). La philosophie à l'école primaire. Etude de pratiques dans le cadre d'une recherche action. D.E.A. Philosophie et Formation. Université Catholique de Lyon, Lyon.
- Legrenzi, P., Butera, F., Mugny, G., & Perez, J. (1991). Majority and minority influence in inductive reasoning: A preliminary study. *European Journal of Social Psychology*, 21, 359-363.
- Leleux, C. (2005). La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge MA: M.I.T. Press.
- Leyens, J-P., & Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Sprimont : Mardaga.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Traduction française N. Decostre. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux. *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp. 11-24). Bruxelles : De Boeck Université. (original work published in 1989).
- Maisonneuve, J. (1950/2002). La personne et les cadres sociaux. Ressort et formes du lien social. In J. Maisonneuve, *La psychologie sociale* (pp. 25-47). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mairal, Ch., & Blochet, P. (1998). *Maîtriser l'oral*. Paris : Magnard.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. (Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Document IV). Québec, Canada : Université de Sherbrooke & Université de Laval.
- Marcos, H. (1998). De la communication pré-linguistique au langage : formes et fonctions. Paris : L'Harmattan.
- Marcos, H., Rabian-Jamin, J., & Salavar-Orvig, A. (2002). Organisation du discours chez le jeune enfant: émergence et aspects interculturels. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol. (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp. 236- 255). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Martin, R. (1987). *Langage et croyance*. Bruxelles : Mardaga.
- Maryniak, L., & Selosse, J. (1985). Représentation de la punition attribuée par le sujet et par autrui dans des conduites d'appréciation morale chez l'enfant. In J. Bideaud & M. Richelle. (Eds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités*. (pp. 263-279). Bruxelles : Mardaga.
- Mason, L., & Scirica, F., (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492-509.
- Mattely, G. (2005). Faire un compte-rendu de café-philo. *Diotime L'agora*, 25.

- Meljac, C., Voyazopoulos, R., & Hatwell, Y. (1998). *Piaget après Piaget. Evolutions des modèles, richesse des pratiques*. St Etienne : Editions La pensée sauvage.
- Melot, A.-M. (1997). L'élaboration de théories de l'esprit par l'enfant. *Revue de Psychologie de l'éducation*, 2, 161-173.
- Melot, A.-M., & Corroyer, D. (1980). L'enfant et la mémoire: l'élaboration des conduites de mémorisation intentionnelles. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Mesure, S. (Dir.). (1998). *La rationalité des valeurs*. Paris : Pesses Universitaires de France.
- Michalet, C. (2005). La discussion philosophique et la maîtrise de l'oral réflexif dans une classe de cycle III en Z.E.P. : un exemple de monographie d'élève. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation non publié, Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Moeschler, J. (1989). Connecteurs, instruction et conditions d'emploi. In J. Moeschler. *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*. (pp. 83-103), Paris : Hermès.
- Moessinger, P. (1989). *La psychologie morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Monteil, J.-M. (1995). Insertions sociales et performances cognitives. *Psychologie française*, 40(4), 319-329.
- Monteil, J.-M. (1988). Comparaison Sociale. Stratégies Individuelles et Médiations Socio-Cognitives. Un effet de Différentiations Comportementales dans le Champ Scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, III(1), 3-18.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Monteil, J.-M. (1991). Social regulation and individual cognitive function: effects of individuation on cognitive performance. *European Journal of Social Psychology*, 21, 225-237.
- Monteil, J.-M. (1991). Social regulations and individual cognitive function : effects of individuation on cognitive performance. *European Journal of Social Psychology*, 21, 225-237.
- Monteil, J.-M. (1994). Interactions sociales. In M. Richelle, M. Robert, & J. Requin. *Traité de Psychologie Expérimentale*. Vol. 2. (pp.133-179) Paris : Presses universitaires de France.
- Monteil, J.-M. (1998). Comparaison sociale. Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 3-18.
- Monteil, J.-M., & Chambres, P. (1990). Eléments pour une exploration des dimensions du conflit socio-cognitif: une expérimentation chez l'adulte. *Revue Internationale de psychologie sociale*, 3(4), 499-518.
- Monteil, J.-M., & Huguet, P. (1991). Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives. *Psychologie Française*, 36, 35-46.
- Mortier, F. (2005). Etudes d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. (pp. 47-69). Bruxelles : De Boeck Université.

- Moutier, S. (1998, Mars). *Apprentissage expérimental à l'inhibition des biais de raisonnement chez l'enfant d'âge scolaire*. Congrès national de la Société française de psychologie, Université de Nantes.
- Nadel, J. (2003). Le développement émotionnel : régulations et dysfonctionnements. In M. Kail & M. Fayol (Dir.), *Les sciences cognitives et l'école*. (pp.55-89). Paris : Presses universitaires de France.
- Nadel, J. (2003). Le futur des émotions : un nécessaire tressage des données normatives et psychopédagogiques. *Enfance*, 1, 23-32.
- Neuman, Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school student's ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction*, 13(4), 367-380.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française*, 112, 67-87.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Noveck, I. A. & Chevaux, F. (2002). The Pragmatic Development of *and*. Twenty-sixth annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA: CascadillaPress. From <http://www.isc.cnrs.fr/Nov-Chev-conj.htm>
- Noveck, I. A. (2002). Le raisonnement propositionnel. In G. Politzer (Ed.), *Traité de Sciences Cognitives: Le Raisonnement Humain*. Chapitre 4 (26pages). Paris: Hermès. From www.isc.cnrs.fr/novmenu.htm
- Noveck, I., & Politzer, G. (2002). Le raisonnement et la pragmatique. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp. 93-107). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Noveck, I.-A., Ho, S., & Sera, M. (1996). Children's understanding of epistemic modals. *Journal of Child Language*, 23, 621-643.
- Oakhill, J. (2006, Octobre). *Comprehension skill*. Conférence invitée. Colloque international : Approche cognitive de l'apprentissage de la langue écrite, Université de Rennes 2.
- Obin, J.-P. (2003/2004). Les valeurs et l'école. *Administration et Education*, 100 retrieved From <http://www2.ac-lyon.fr/etab/lycees/lyc-42/athomas/Projet/lp/PROJET%20ETABLISSEMENT%20LP.doc>.
- Ollier, M. (2004). *Les aptitudes philosophiques des enfants dans les ateliers philosophiques*. Mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Education non publié, Université de Montpellier 3, Montpellier.
- Pacteau, C., & Lubart, T. (2006). On ne naît pas créatif... In M. Fournier & R. Lécuyer (Eds.), *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues* (pp. 219-230). Auxerre : Editions des Sciences humaines.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement Socio-Moral. Des théories à l'éducation civique*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Pain, J. (2001). *La non violence par la violence. Une voie difficile*. Paris : Matrice.
- Pain, J. (2002, Décembre). *Violences et prévention de la violence à l'école : Problématique et prévention*. Conférence donnée à l'IUFM de Paris.

- Pain, J. (2006). *L'École et ses Violences*. Paris : Economica/Anthropos.
- Pallascio, R. (2000). Des jeunes de 11 ans dialoguent sur le Web au sujet des mathématiques. In R. Pallascio & N. Beaudry (Eds.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?* (pp.127-142). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Pallascio, R., & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pallascio, R., Sykes, P., & Carbonneau, F.-L. (2000). Des élèves philosophent en public sur les mathématiques. In R. Pallascio & N. Beaudry (Eds.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?* (pp.117-126). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1999). Les enfants rejetés par leurs pairs. *Enfance*, 4, 363-377.
- Parret, H. (1990). La rationalité stratégique. In A. Berrendonner & H. Parret (Eds.), *L'interaction communicative* (pp. 47-69). Berne: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A. N. (1999). Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. *Cahiers de Psychologie*, 35, 24-46.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter-Lang. (Edition revue et augmentée).
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.). (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset : Delval.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. (3^{ème} éd. 1969).
- Piaget, J. (1997). *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos / Eds Constantin XYPAS. (Textes réunis et annotés).
- Piérart, B. (2005 Eds.). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Bruxelles : De Boeck Universités.
- Politzer, G. (2007). La possibilité d'une approche du raisonnement humain par la sémantique. *Conférence invitée. Séminaire de l'équipe CRAC*. 6 Avril. From <http://www.paragraphe.univ-paris8.fr/crac/articles>.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P.-L., & de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions. Entre affect et intellect. In L. Lafortune, M.-F Daniel, P.-A Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Eds.), *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle* (pp. 183-206). Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Pontecorvo, C. & Sterponi, L. (2002). Learning to argue and reason through discourse in educational settings. In G. Wells & C. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. (pp. 127-140). Oxford : Blackwell Publishing.
- Pouit, D. & Golder, C. (1996). Peut-on faciliter l'argumentation écrite ? Effets d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier. *Archives de Psychologie*, 64, 179-199.

- Pouit, D., & Golder, C. (1997). Il ne suffit pas d'avoir des idées pour défendre un point de vue. La récupération des idées peut-elle faciliter la production écrite d'une argumentation chez les enfants de 11 à 17 ans. *Revue de Psychologie de l'Education*, 3, 33-52.
- Presse, M.-C. (2006). *Le rapport aux inégalités et aux systèmes de valeurs au cœur des pratiques professionnelles en formation*. Note de Synthèse de l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Lille, Lille.
- Rabatel, A. (2006). Du rôle des postures énonciatives de sur énonciation et de sous énonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives. In M-C, Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P Sautot (Eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 221-248). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Raffin, F. (2003). À quelles conditions une discussion est-elle philosophique ? *Actes du colloque : Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?* (pp.61-76) Ballaruc-les-bains : Académie de Montpellier.
- Reboul, A. (2000). Aux sources du malentendu, *Sciences Humaines*, 27, 34-36.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches en Sciences de l'Education non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand.
- Richard, J.-F. (1990/1998). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. Paris : A. Colin. (2^{ème} éd. 1998).
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation? Le style d'apprentissage. *Education & Francophonie*, XXVIII(1). From <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>.
- Rispail, M. (soumis). Quand l'altérité vient aux enfants ... Réflexions sur des interactions en ateliers de philo. *Psychologie de l'interaction*.
- Rogalski, J. (2006). Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe / les élèves. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.), *Les modes de recherche en didactiques*. (pp. 85-98). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Rogalski, J. (2005, Juin). *Analyse de l'activité de l'enseignant à partir de sa communication avec la classe/ les élèves*. Texte présenté au séminaire : méthodes de recherche en didactiques, Villeneuve d'Ascq.
- Rogalski, J. (accepté). L'intervention langagière comme forme d'action dans les processus de formation. In L. Fillettaz & M. Schuber-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives, Raisons Educatives*, 12.
- Rondal, J.-A. (1985) L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Bruxelles : Mardaga.
- Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, 1, 27-40.

- Roulet, E. & al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne Francfort s/Main : Peter Lang.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Saint-Jean-de-Braye : Didier.
- Sautot, J.-P. (2006). L'antonymie : un opérateur de construction de la norme ? In C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P. Sautot (Dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 249-264). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Savater, F. (1997). *Pour l'éducation*. Paris : Payot. (Original work published 1997 *El valor de educar*. Barcelone : Editorial Ariel).
- Sbisa, M. (1990). L'interaction sans fondement. In A. Berrendonner & H. Parret (Eds.), *L'interaction communicative*. (pp. 71-86). Berne : Peter Lang.
- Schayer, M. (2003). Note just Piaget ; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13, 465-485.
- Schleifer, M. (1992). *La formation du jugement*. Montréal : Editions Logiques.
- Schleifer, M., Daniel, M.-F., Auriac-Peyronnet, E., & Lecomte, S. (2003). The Impact of Philosophical Discussions on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Emotion in Five Year Olds. *Thinking*, 16, 4, 4-12.
- Schleifer, M., Lebus, P., & Caron, A. (1987). The effect of the Pixie program on logical and moral reasoning. *Thinking*, VII(2), 12-16.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotski Aujourd'hui, Textes de base en Psychologie*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). Les Capacités Humaines Sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotski. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1988). Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 63-75.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1994). Construction cognitives dans l'interaction : quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft, & C. Riboni (Eds.), *La construction interactive du quotidien*. (pp. 77-102). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skholê*, 7, 103-134.
- Sensevy, G. (soumis). Esquisse d'un pragmatique didactique, *Psychologie de l'Interaction*.
- Serres, G. (2006). Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré. Thèse mention Sciences de l'Education non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Fd.
- Simon, J.-P. (1998). La didactique du français, entre modélisation et concepts. In F. Grossmann (Coord.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène*. Grenoble : Publication de l'IVEL-LIDILEM, Université de Grenoble III.
- Simon, J.-P. (soumis). Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle. In E. Auriac (Dir.) *Les interactions scolaires. Psychologie de l'interaction*.

- Slade, C. (2000). Pensée critique et créative. In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. (pp. 31-46). Saintes Foy : Presses universitaires du Québec.
- Sorsana, C. (1999). Psychologie des interactions sociocognitives. Paris : A. Colin.
- Specogna, A. (soumis). Travail enseignant, pratiques d'élèves, quels apprentissages ? In E. Auriac (Dir.). Les interactions scolaires. *Psychologie de l'Interaction*.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition* Paris: Ed. Minuits (Original Work published 1986. *Relevance Communication and cognition*)
- Spini, D. (1999). Une recherche internationale sur l'impact des valeurs : présentation des modèles d'équations structurales. In Doise, N. Dubois, & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne*. (pp.75-85). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Staudinger, U.-M. (1996). Wisdom and the social-interactive foundation of mind. In P.-B. Baltes & U. Stadinger (Eds.), *Interactive minds*. (pp. 276-315). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stein, N.-L., & Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (pp.97-116). Amsterdam : Amsterdam University Presse.
- Talbot, L. (2005). Les méthodes d'éducabilité cognitive à l'école primaire. Une aide à la prise en charge des difficultés d'apprentissage ? In L. Talbot. (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. (pp. 75-87). Ramonville Saint-Agne: Editions Erés.
- Tap, P. (1998). Préface. In M. Bolognini & Y. Préteur, Y. (Dir.), *Estime de soi. Perspectives développementales*. (pp. 9-30). Lausanne, Paris: Delachaux & Niestlé
- Taulelle, D. (1984). L'enfant à la rencontre du langage : comment l'enfant découvre et crée sa langue maternelle. Bruxelles : Mardaga.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizen competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). Le préfixe « méta » dans l'analyse des phénomènes mentaux. In E. Thommen & G. Rimbert (Eds.), *L'enfant et les connaissances sur autrui* (p.45-56). Paris : Belin Sup.
- Tillema, H., & Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and instruction*, 16, 592-608.
- Toczek, M-C. & Morge, L. (2007). Une gestion socio-constructiviste des interactions professeur-élèves en sciences physiques est-elle efficace ? Actes du congrès AREF 2007, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 28-31 Août 2007. CD Rom.
- Toczek-Capelle, M.-C. (2003). La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale. In E. Auriac-Peyronnet (Dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. (pp. 51-65). Bruxelles : De Boeck Université.

- Toczek-Capelle, M.-C. (2004). Optimiser le travail en groupe : le groupe classe le groupe d'apprentissage. In M.-C. Toczek-Capelle & D. Martinot, D. (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir.* (pp. 117-143). Paris : A. Colin..
- Tostain, M. (1999). La morale est-elle universelle ? Les alternatives actuelles au modèle rationaliste de Kohlberg. In W. Doise, N. Dubois, & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne.* (pp. 47-57). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Tourette, C. (1994). Les évaluations psychologiques. In C. Tourette & M. Guidetti (Eds.), *Introduction à la psychologie du développement.* (pp. 156-173). Paris : A. Colin.
- Tozzi, M. (2007a), Apprendre à philosopher en discutant : Pourquoi ? Comment ? Bruxelles : De Boeck Université
- Tozzi, M. (2007b). Editorial. Informations concernant un rapport commandé par l'Unesco sur les pratiques philosophiques avec les enfants et les adolescents dans le monde. *Diotime*, 32. From : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/acces.asp>
- Tozzi, M. (2006a). Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2006b). L'atelier de philosophie pour adultes de l'Université populaire de Narbonne, *Diotime*, 28.
- Tozzi, M. (2002a, Dir.). Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Tozzi, M. (2002b Coord.). *La discussion philosophique à l'école primaire. Pratiques-Formations-Recherche.* Montpellier : Ed. du CRDP du languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (2001, Coord.). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire.* Paris : CNDP & Hachette Education.
- Traverso, V. (1999). L'analyse des conversations. Paris : Nathan Université.
- Troadec, B. (1999). Psychologie culturelle du développement. Paris: A. Colin
- Trognon, A. (1999a). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction.* (pp. 60-94). Nancy & Aix en Provence : Presses Universitaire de Nancy & Presses de l'Université de Provence.
- Trognon, A. (1999b). *Comment identifier un apprentissage dans une interaction ?* Communication aux Journées d'études du Laboratoire ICAR, Université Lyon 2.
- Trognon, A. (1997). Conversation et raisonnements. In J. Bernicot, J. Caron-Pargue, & A. Trognon (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif.* (pp. 253-282). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon A., (1995), La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation, *Lidil*, 12, 67-85.
- Trognon A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In J.-F. Halté (Dir.), *Interaction.* (pp.91-120). Metz : Université de Metz.
- Trognon, A. (1991a, Septembre). *La production interactionnelle de l'intercompréhension.* Communication au colloque international : L'analyse des interactions. Organisé par le Groupe de recherche sur l'Acquisition des Langues de l'Université de Provence. La Baume-Lès-Aix.

- Trognon, A. (1991b). La fixation de l'intercompréhension des énoncés dans l'interaction conversationnelle. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat*. (pp. 219-227). Paris : Éditions du CNRS.
- Trognon, A., & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel, *Cahiers de linguistique française*, 13, 76-107.
- Trovato, V. (2004). *L'enfant philosophe*. Paris : L'Harmattan.
- Usclat, P. (2006, Septembre). *Gagne-t-on ou non en autorité à participer sur le fond des débats en tant que maître à une discussion à visée philosophique ?* Papier présenté dans le Symposium M. Tozzi Actes du Colloque Autorité Educative, Savoirs, Socialisation démocratique, CERFE & LIRDEF, Université de Montpellier, Cd Rom Montpellier 3.
- Usclat, P. (2004). Le problème du rôle du maître dans la discussion philosophique au cycle 3, et la question de sa participation. Mémoire de D.E.A. non publié, Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence.
- Van der Hoeven, J. (1998). Differences in writing performance: generating as indicator. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write: cognitive perspectives on conceptual processes in text production* (pp. 63-75). Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Vandenplas-Holper, C. (1999). Piaget, Kohlberg et les « postkohlbergiens : plus d'un demi-siècle de recherches concernant le développement moral. In W. Doise, N. Dubois & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne*. (pp. 21-46). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Vanderveken, D. (1988). Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations. Bruxelles : Mardaga.
- Vanderveken, D. (1992). La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 9-61.
- Veneziano, E. (1998) (Dir.). La conversation : instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction* n°7-8.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie*. (pp.215-236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vygotski, L.-S. (1997). Pensée et Langage. Traduction française de F. Sève. Paris : La Dispute/SNÉDIT. (Original Work published *Myslenie i rec'* 1934).
- Weiller, D. (1988). *Psychologie et enseignement*. (Tome 2). Paris : A Colin/Bourrelier.
- Wells, G. (1999) Dialogic Enquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2004). The Role of Activity in Development and Education, *Infancia y Aprendizaje*, 27(2). From http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/IIAactivity.pdf, (pp. 1-36). Consulté le 02-09-2007.

ANNEXES

Nombreuses erreurs de frappe et orthographe : à corriger

A. Annexes au chapitre n°1

1. Annexe 1 : Corpus verbal équipe n°1

1. M : qu'est-ce que ça veut dire écraser...bon Océane
2. Océane : eh ben écraser ça veut dire qu'on met un truc sur quelque chose et ouis on puis et puis c'est écrasé
3. M : c'est écrasé
4. M : Luc
5. Luc : eh ben eh ben moi j'veux dire pour écraser si si si quelqu' si y a une fleur petite eh ben eh ben y faut pas y y marcher la fleur et et après après c'est si on marche sur la fleur eh ben hum
6. M : alors si la fleur et petite si le copain marche sur la fleur
7. Luc : eh sur la petite fleur eh ben eh ben y s'ra puni par exemple si quelqu'un marche sur la fleur
8. M : si quelqu'un marche sur la fleur tu veux aider Luke Océane après Bryan
9. Océane : ben si si la fleur est petite faut pas l'écrasait car si elle parlerait elle dirait m'écrase pas j'suis entrain d'pousser
10. M : j'suis entrain d'pousser d'accord alors Bryan Élia
11. Bryan : eh ben j'suis pas d'accord avec Luke parce que si l'copain il écrase la fleur il peut pas la voir parce qu'elle est toute petite alors on l'a pas assez arrosée et moi j'voulais dire que si on regarde bien et que et où on va et où on marche par exemple si j'écrase on va pas écraser n'importe quoi si j'écrase un banc j'peux pas parce que y c'est trop dur en dessous y a du fer alors on peut pas écraser tout c'qu'on veut
12. M : tout ce qu'on veut alors je prends Élia Anouck Marion puis après je pourrais peut-être ou peut-être P pourra poser une question
13. Élia : si la fleur elle est petite ... eh faut que si on l'a pas assez arrosé et ben elle grandissait pas et si elle grande et belle et si elle pas pour elle est grande et belle et assez poussée même faut faut pas l'écraser
14. M : qu'elle soit grande ou petite toi tu veux nous dire ... Anouck
15. Anouck : y euh faut faire attention parce que si on xxxx les pieds tout petits eh ben on va peut-être pas voir et on va marcher dessus
16. M : et là on fait pas exprès bien sûr// alors y a Marion qui voulait la parole
17. Anouk : //foui//
18. Marion : eh ben on peut pas écraser un un... un...
19. M : on peut pas écraser
20. Marion : des chaussures parce que c'est dur
21. M : parce que (ton interrogatif)
22. Marion : c'est dur et puis c'est xxx qui parle
23. M : attends j'ai pas très bien j'ai pas bien entendu
24. Marion : on ne peut pas on peut pas écraser un soulier parce que c'est trop dur
25. M : on n' peut pas écraser une chaussure parce que c'est trop dur //
26. Marion : oui
27. M : ah d'accord et tu avais parlé de fleurs
28. Marion : et et et ... et on ... et qu'on écrase les fleurs eh ben ça veut dire qu'on est méchant
29. M : aparté avec Océane qui demande où sont enregistrées les idées
30. M : j'avais demandé... la parole après que tout le monde a parlé alors moi vous m'avez dit on peut pas écraser quelque chose de petit parce qu'on ça empêch' soit il est petit parce qu'on l'a pas assez arrosé et c'est méchant et ça l'empêche de grandir... hum d'accord on avait dit ça ou alors même si c'est grand si on le fait exprès c'est pas bien
31. él : on peut pas l'écraser

32. M : et on peut pas écraser n'importe quoi d'accord alors est-ce qu'il y a des choses qu'oui P
33. P : il me semble que ça dépend de deux choses qu'on peut pas écraser soit c'est parce que c'est trop dur comme le soulier ou comme le banc //
34. X : //oui c'est ça//
35. P : hein soit c'est des petites choses qu'on a égaré qu'on a perdu donc y faudrait faire attention
36. M : alors est-ce qu'il y a des choses qu'on a le droit d'écraser qu'on// peut écraser
37. él : bé oui//
38. éls : bruit/agitation
39. M : Océane
40. Océane : eh ben on peut écraser des les feuilles (regarde vers la fenêtre cherche en même temps qu'elle parle) qu'on peut écraser les... des...
41. éls : agitation oh t'arrêh eh
42. M : on peut écraser les feuilles
43. Océane : oui...on peut écraser aussi les mouches quand y sont méchantes
44. rire Luke
45. Océane : quoi...
46. Luke : rien
47. Océane : bé pourquoi tu rigoles (dir Luke)
48. rires
49. Bryan : hum (rires) on peut écraser les moustiques (rire) ... les moustiques ouais moi je m'suis déjà fait piquer à l'épaule (montre l'endroit)
50. Vincent : moi j' sui j'suis déjà fait piquer au doigt
51. él : moi à la cuisse
52. M : bien alors quand vous parlez d'écraser les moustiques //
53. él : les moustiques//
54. M : non non attends on demande la parole
55. Luke : parce que parce que on peut pas écraser les moustiques puisque puisqu'ils ont à la à la fin d'sa queue ils ont un truc pointu//
56. P : et alors qu'est-ce que ça p'//
57. Luke : eh ben ça peut nous piquer le truc pointu//
58. Bryan : // ben non si on prend une tapette
59. éls : réaction diverses (tapette, ça pique, moustiques)
60. M : chut chut Bryan attends on demande la parole Bryan
61. Bryan : avec mon papa comme on a vu mes parents y z'ont vu qu je me suis fait piqué eh ben mon papa et moi on a dit que (j'prendrai un truc spécial) xxxxx on a dit que je prendrais mon porte avion comme ça mon porte avion comme ça mon porte avion il enverra les avions y décolleraient parce euh que sur mon porte avion comme (un bébé ?) des avions qui décollent et je mettrais des p'tits allumettes et j'allumerai et après les moustiques y s'raient tués pendant le vol des avions
62. M : attends Guillaume y veut la parole après toi Clément et Élia Guillaume
63. Guillaume : chez moi ya ya ya des moustiques
64. M : mmm
65. Bryan : moi y en a partout dans ma chambre//
66. //: alors est-ce que tu les écrases ces moustiques (dir Guillaume)
67. Guillaume : non
68. M : non
69. Guillaume : parce que j'ai peur elles sont grosses et aussi y a y a des fleurs chez moi
70. M : X,
71. él : y a des fleurs chez moi c'est pour ça qui y a des moustiques//
72. //el (Bryan) : moi aussi// ils sont attirés par la lumière et aussi//
73. M : attends Élia Élia
74. Élia : eh b' eh ben quand j'étais chez ma tata chez ma tata avec mon papa et ma maman eh ben on était entrain on était en train d'manger dans la salle à manger euh euh avec mon//
75. él : écraser/xxx//
76. M : attends coupe pas la parole

77. Élia : //avec me mes cousins et mes cousines et et eh ben y avait plein de moustiques et on était entrain d'manger une glace et et chez moi aussi dans ma chambre y en a
78. P : et alors... ces moustiques vous les écrasez ou vous les écrasez pas chez toi
79. Élia : on les écrase pas mais y nous nous on achète rien
80. Bryan : nous on a déjà quelque chose pour les moustiques
81. él : nous aussi
82. éles : réactions bruit
83. M : ah non il y a Clément qui demande la parole depuis longtemps
84. Clément : et tout en haut//
85. M : //chut chut ah non attends stop
86. éls : brouhaha
87. Clément : et tout en haut du puy de Dôme après y a avait un gros paquet d'moustiques et j'étais tout recouvert (mime l'essaim autour de sa tête, fait un peu le clown pour épater la galerie) et j'ai dit ouh ouh (geste avec la main mimant pour les chasser) ouh va t'en sale moustique
88. M : alors toi tu lui as dit d'partir au moustique tu l'as pas écraser
89. él : autrement tu l'aurais du écraser
90. M : alors Luke non non attends tu te tu dis un truc comme tu te dis qui puisse faire grossir cette idée hein
91. Luke : eh ben eh ben dans ma chambre y a avait y avait plein d'moustiques et j'les ai écrasés
92. M : alors y a peu de temps Luke je crois je coupe la parole y a peu de temps Luke tu nous as dit que quand on faisait exprès d'écraser on était puni là tu les as écrasé les moustiques hein tu a fait exprès d'les écraser est-ce que (ton neutre)//
93. Luke : non non parce que les moustiques ça peut piquer
94. M : ah t'as pas fait exprès d'les écraser (ton neutre pas de reproche)
95. Luke : eh ben autrement
96. él : non réactions
97. M : non attend attends laisse lui finir
98. Luke : y faut écraser les moustiques parce que c'est c'est méchant et ça peut piquer partout ou d'sur les gens
99. M : alors on peut écraser c'qui est méchant sans être puni
100. Luke : non pas ce que des fois y a aussi y a des araignées qui peuvent piquer//
101. //él : je sais autrement//
102. M : attends attends Bryan Guillaume Océane
103. Bryan : les mygales eh ben elles ont des les mygales c'est méchant ça piquent aussi et aussi les moustiques aussi on est obligé d'les écraser parce que sinon on va avoir plein d'boutons partout//
104. //Luke : et on va avoir la varicelle
105. él : la rougeole autrement dit (!!)
106. M : alors Guillaume écoutez l'idée d'Guillaume maintenant qu'est-ce que tu peux nous dire toi
107. Guillaume : chez moi y avait une araignée ah eh dans ma chambre et puis j'lai et je l'ai écrasée et même et même sur mon mur y en avait des araignées sur le mur de dehors et puis je les ai écrasé
108. M : alors j'avais dit Océane Anouk (signe P en dir Anouk qui attends son tour) on a dit Anouk et aussi Clément j'avais dit va z-y Anouk
109. Anouk : aussi on peut écraser les abeilles mon papa des fois il écrase les abeilles
110. M : il écrase les abeilles Anouk (dir Océane) euh Océane pardon
111. Océane : eh ben pour qu'les moustiques y pour qu'y partent eh ben faut éteindre la la lumière parce que quand j'allu' quand chez moi j'allume la lumière eh ben y a plein d'moustiques qui vient
112. M : ouah tu as//
113. Océane : // et quand j'éteins la lumière eh ben y partent
114. M : euh Bryan t'as écouté l'idée d'Océane
115. él : moi je sais moi je sais
116. M : bon Élia X tu vas la répéter pour Bryan et
117. Élia : eh ben pour qu'il ne pique pas eh ben y faut éteindre la lumière parce que j'éteins la lumière ils partent et quand j'allume la lumière ils partent pas
118. M : alors t'a pas besoin de les écraser// (ton interrogatif évidence)// ... Clément

119. X : ben non//
120. Clément : quand euh chez papa c'est à côté d'la porte j'ai vu une sauterelle elle était toute malade mais elle était tchiou tchiou tchiou tchiou (mime gestes de sauter)
121. él : tu (xxx) l'attrapes parce que ça fait des microbes
122. *interaction avec un élève de l'autre groupe* : M : Lilian Lilian tu vas jouer tout seul parce que tu fais du bruit avec ton camarade
123. M : alors je vais tu vas te calmer d'accord (dir Luke) Élia
124. élia : eh ben moi aussi j'ai pas besoin de les écara écraser mais mais chez ma chez ma mamie eh ben dans la chambre de ma tata y a avait plein d'moustiques plein d'moustiques qui rentraient et elle éteint la lumière et elles a ouv' elle a ouvert la fenêtre et ils sont tous partis et elle a allumé la lumière et on a refermé
125. M : mmm d'accord ... donc un peu la même la même expérience que qu'Océane la même chose que chez Océane ... je vais donner la parole à Clément j'ai pas bien entendu c'qu'il a dit
126. Clément : eh ben moi j'avais vu sur le pied du xxx (bar) à papa j'avais vu une grosse sauterelle verte mais celle-là elle pique
127. él(Bryan) :ouie aille aille
128. M : puis alors
129. Clément : une énorme sauterelle
130. M : et... oui et alors
131. él : réactions
132. rires
133. él : xxx.... après après quand on appuie sur le ventre pfoui ... ça ça fait du bruit (mime en se mettant debout)
134. Bryan:// la sauterelle elle saute
135. él : réactions diverses
136. M : bon donc//
137. //Bryan: j'en est déjà attrapé une vers chez moi euh j'en ai déjà attrapé une vers chez moi et elle piquait pas celle là elle était marron et je l'ai mis dans ma maison je lui ai donné un peu à manger elle a pas mangé et pourquoi elle a pas beaucoup mangé c'est peut-être qu'elle avait un petit peu//
138. M : bien Luke non stop demi t' j'aimerais qu'on me dise on a parlé vous avez parlé de punition//
139. Luke : je veux dire cette euh cette euh
140. M : cette idée de alors vas-y
141. Luke : ben quand on se fait puni si si si on bat un copain eh ben on se fait punir
142. él : xxx des papillons xxx
143. él : oui des papillons
144. M : P écoutez P elle a pas parlé
145. P : moi quand j'étais petite une fois j'ai écrasé une fourmi//
146. él : ououh !//
147. P : et puis y avait le papa de ma copine qui était à côté de moi et qui m'a puni
148. él : //ah !
149. P : est-ce que vous trouvez qu'c'est normal qu'on m'ait puni
150. él : ah moi j'crois//
151. P : attends Luke
152. M : attends Luke
153. P : est-ce que vous pensez que c'est normal qui m'ait puni parce que j'avais écrasé une fourmi qu'est-ce que vous en pensez est-ce qu'il avait raison ou//
154. él : //oui
155. él : non
156. P : //ou pas raison//
157. él : //pas raison
158. M : ah attends je donne la parole moi je la distribue tiens je commence par Sandra tiens qu'i l'a pas eue chuuut les autres chuut (dir les élèves de la demi-classe qui ne discutent pas) vas-y Sandra

159. Sandra : ben c'est c'est c'est pas normal parce que même si on écrase des é des mouches eh ben eh ben c'est pas c'est pas grave //...//mais si c'est sur le mur et que ça fait des saletés c'est grave
160. M : chuuut
161. P : donc toi tu penses qu'il aurait dû m'punir si j'avais fait des des saletés mais si j'avais pas fait des saletés en écrasant la fourmi c'était pas grave
162. Sandra :oui
163. P : mm
164. M : Guillaume non je fais tout Guillaume vous écoutez bien
165. Guillaume : mmm une fois Jaquouille i il a ramassé//une sauterelle elle piquait pas et et et j' je l'ai pris dans ma main elle sautait pas elle était gentille ... et après j'lai relâchée
166. él (Bryan) : Jaquouille (ton interrogatif moqueur)//
167. Luke : elle a piqué le...xxx
168. P : toi tu penses que les sauterelles elles piquent pas forcément elles sont peut-être gentilles
169. rires
170. M : alors Bryan à toi
171. Bryan : eh ben eh ben moi j'avais j'suis pas d'accord que il l'ait fâchée parce que si il l'ait fah' si il l'a fâchée eh ben c'est que c'est pas normal parce que si on écrase une fourmi on a l'droit mais autrement si on y salit si on a pas l'droit d'se salir alors on a pas l' droit
172. P : mmm
173. Bryan : et si c'est une fourmi rouge eh ben on peut pas l'écraser la fourmi rouge parce que les fourmi rouges ça piquent
174. M : ça pique quand on attends de chuut je vais demander Adrian Sabine (*dir élèves de l'autre demi classe*) on a encore deux petites minutes pour dire les idées vous vous taisez s'il vous plaît Abdelaziz à ta place Clément chut allez à toi ... euh .. Clément // non Bryan t'es pas gentil// Bryan ttt'
175. él : moi ce que j' voulais dire//
176. Clément : xxx inaudible (mime)
177. P : Clément mais qu'est ce que t'en penses du fait que le papa il m'ait fâchée toi tu penses qu'il avait raison ou qu'il avait pas raison
178. Clément : mais non faut pas écraser c'est parce 'c'est gentil les fourmi puis c'est//
179. //Bryan : les fourmis rouges eh ben ça piquent les
180. M : bon euh... Élia attends tu réponds à la question de P hum qu'est-ce t'en qu'en penses-tu toi Élia ... mm vas-y Élia
181. Élia : parce que pour l' bébé et ben il peut pas xxx parce que quand j'étais bébé moi j'ai fait une grosse bêtise et mon papa y il m'a pas xxxx //c'est pas normal///
182. M : ah si on est bébé// c'est c'est pas normal de fâcher si celui qui fait la bêtise est un bébé c'est pas normal de fâcher c'est ce que tu veux nous dire Élia
183. //él : quand on est bébé on peut pleurer
184. M : Anouk
185. Anouk : ben quand on xxx chez moi xxx deux chambres xxxx un bébé
186. M : parce que c'était un bébé aussi comme Élia tu penses toi Luke
187. Luke : eh bien moi quand j'étais petit quand j'étais petit eh ben eh ben j'avais fait une bêtise et maman elle elle m'a dit et maman elle m'a dit que j'étais puni quand j'étais tout petit une fois eh ben eh ben elle m'a dit que j'étais puni
188. M : alors toi alors même petit ça t'es arrivé d'être puni même que tu sois petit même que tu sois un bébé// attends ne coupe pas la parole Bryan// t'écoute pas c'qu'on dit Océane
189. él : non c'était xxx//
190. Océane : eh ben moi ... sur une araignée xxx parce que xxx et après elle a (brouhaha de fond, inaudible)
191. él : le quoi
192. él : j'ai rien entendu
151. M : euh il y avait Élia je vais aller voir les camarades là on va arrêter de se téléphoner les idées alors avant qu'on se quitte pour aller à la cantine

2. Annexe 2 : Corpus verbal équipe n°2

1. M : Est-ce que écraser veut toujours dire la même chose... d'accord Abdelaziz
2. Abdel : on peut pas écraser les tomates
3. M : pourquoi
4. Abdel : parce que parce on risque d'avoir mal d'avoir mal dans les pieds parce que si parce que si faut les écraser les fleurs parce que y peut pas grandir même les tomates faut pas les écraser par
5. P : alors toi t'as deux idées alors il faut écraser les fleurs parce que sinon elles pourraient pas grandir et tu nous as dit ça pouvait faire mal au pieds (ton interrogatif)
6. Abdel : oui//
7. P : c'est ça//
8. Abdel : oui
9. P : c'était ta deuxième idée//
10. él : oui mais c'est des tomates
11. P : c'est par rapport aux tomates
12. Mélanie : eh ben eh ben si si eh ben si on écrase le pollen on peut avoir on peut pas on peut pas encore avoir
13. M : quand on écrase le pollen tu nous dit vous écoutez Mélanie eh bien elle nous dit que quand on écrase le pollen ça r'pousse plus après tu peux nous expliquer un peu pour que tes camarades comprennent qu'est-ce c'est le pollen
14. Mélanie : le pollen c'est le miel
15. M : c'est le miel
16. Mélanie : et y font caca et après ça fait du miel
17. M : ça fait du miel ce sont les abeilles alors qui viennent c'est quelque chose qui permet donc
18. Mélanie : et après les abeilles et après les abeilles y z'ont plus de miel et y vont me piquer
19. él : inaudible
20. M : hum alors Lilian Ludivine Alison et Samia alors d'abord c'est Lilian
21. Lilian : pour écraser les tomates//on peut pas aller en chercher...
22. M : répète Lilian
23. Lilian : ch'sais plus
24. M : d'accord mais//
25. P : //tu parlais d'écraser les tomates hein c'est ça alors est-ce que tu penses que c'est embêtant d'écraser les tomates ou est-ce que ça fait rien c'est pas si embêtant qu'ça d'écraser
26. él : les tomates on les achète
27. él : c'est embêtant oh
28. Lilian : pour xxx je sais pas et pour xxx je le demandais
29. éls : xxx inaudible
30. M : tu tu tu sais pas toi tu le demandes alors Ludivine toi tu voulais la parole
31. Ludivine : eh ben faut eh ben y faut pas écraser les fleurs parce que sinon y grandit pas
32. M : elles ne grandissent pas ces fleurs tu es un peu de l'avis de Abdelaziz alors j'avais dit Alison et Samia Alison
33. Alison : ben moi j'dis si on écrasait les fleurs eheheheh ben si on ...on les... les écrase les tomate et les fleurs eh ben ça va plus y pousser après ça pourrait ... on pourra y plus y prendre
34. M : mmm et toi euh Samia
35. Samia : si on écrase les fleurs après ce sera fleurs xxxx tout aplati
36. Inès : Eh ben moi j'suis d'accord avec Mélanie
37. P : à propos d'quoi
38. Inès : parce que si on écrase les fleurs eh ben les les les si on si on écrase les le pollen eh ben qui est dans les fleurs eh ben les abeilles y vont nous piquer
39. P : ah les abeilles elles auraient plus d'travail elles pourraient plus faire d'miel alors elle piqueraient ça s'rait pour ça//
40. Inès : eh on pourra pas le manger
41. M : on n'aurait plus de nourriture Sami
42. Sami : je suis d'accord avec Mélanie
43. él : moi aussi

44. M : attends je vous arrête Brian si tu veux discuter c'est dans l'couloir que tu vas aller alors Manon
45. Manon : moi j'suis d'accord avec Ludivine
46. M : c'est à dire explique nous
47. Manon : c'est à dire...
48. M : qu'est-ce qu'elle nous a dit Ludivine... si (ou puisque) tu es d'accord avec elle
49. (...)
50. P : on demande à Ludivine de nous répéter ce qu'elle a dit// tu nous redis ton idée//
51. M : // tu nous redis// ton idée
52. Ludivine : eh ben eh ben quand on l'écrase eh ben y y faut pas l'écraser ou sinon y pousse plus que c'est comme ça que y pousse plus et quand quand on met y quand on fait un p'tit trou et qu'on met des graines eh ben ça repousse p' eh ben quand quand ça pousse et ça pousse
53. éls : mmmmm
54. M : tu es d'accord (ton interrogatif)... tu peux nous dire tu peux nous faire grossir un p'tit peu cette idée
55. él : et y a Pierre
56. Ludivine : la grosse idée (ton interrogatif)
57. M : alors Adrian
58. interaction avec les autres élèves de la classe (rangement de jeu, installation d'un élève en plus, MS)
59. éls : léger bruit de bouche –ils imitent les poissons-
60. M : alors où on en était Mélanie
61. Mélanie : eh ben eh ben si on écrase les fleurs eh ben après après après après on a plus de fleurs et ça fait pas joli
62. M : Lilian puis après//
63. Lilian : j'suis d'accord avec Mélanie parce qu'euh c'est normal
64. des élèves chuchotent pour filer d'autres idées en aparté
65. M : si on écrase les fleurs ce qu'elle nous dit
66. Lilian : xxx (j'sais pas ?)
67. M : mais tu écoutes bien Mélanie quand elle parle hein alors P puis après Nelson
68. P :-alors vous avez dit que si on écrase une fleur ça peut être embêtant parce que ça peut éventuellement nous faire mal aux pieds mais surtout ce qui est embêtant c'est qu'elles c'est qu'elles peuvent plus pousser mais est-ce que si si si on écrase d'autres choses alors si j'écrase j'sais euh les pieds de euh comment tu t'appelles de Ludivine les pieds de Ludivine est-ce que c'est embêtant ou pas embêtant ça va pas empêcher les pieds d'Ludivine de pousser donc c'est pas très embêtant//
- él : ben non pas très embêtant
69. éls : rire
70. P : qu'est-ce que vous en pensez si j'écrase les pieds d'quelqu'un//
71. ben ça peut ça poussera pas hein
72. M : tu demandes la parole Abdel
73. Abdel : parce que xxx si on écrase les fleurs xxx on peut peut plus les prendre
74. M : on peut plus les prendre mais on te demande on demande si on écrase autre chose est-ce que ça fait le même effet est-ce que ça fait la même chose
75. éls : non
76. M : est-ce que c'est aussi gênant pas gênant est-ce qu'il est permis d'écraser de certaines choses et pour d'autres ça s'rait pas permis qu'est-ce que vous en pensez//
77. él : non mais//
78. M : alors Samy
79. Samy : be et si on écrase ye ye ye (*le*) doudou de Clément eh ben c'est xxx comme ça
80. éls : réaction, bruit, rires
81. Clément : xxx ben oui puisqu'il y est pas content xxx
82. M : ah//
83. P : le doudou n'est pas content
84. éls : rires

85. M : qui n'est pas content
86. éls : réactions
87. Clément : pas qu'il y est sale
88. él : eh t'as dit tu dis n'importe quoi
89. M : pourquoi qu'est-ce que tu penses
90. éls : rires
91. Clément : parce que c'est pas ça c'est pas rigolo
92. éls : rires
93. M : non attends toi ça te fâcherait pas (ton interrogatif)... mais ça te fâcherait pas qui t'écrase son doudou
94. Clément : si
95. M : ah//
96. P : pourquoi
97. M : euh tu en penses quoi
98. Clément : parce qu'après j'pleurais moi j'ai plus d' doudou
99. P : humhum
100. M : et toi après t'a s plus d' doudou
101. éls : réaction, rires, bruit
102. M : Clément tu te pousses pour qu'Adrian soit bien assis chut//chut//chut... Nelson qui veut la parole
103. éles : //réactions//commentaires//
104. Nelson : eh ben eh ben si on écrase les fleurs eh ben eh ben soera plus belle et après// plus beilles// et après eh ben eh ben je sais plus
105. éls : // réactions//
106. P : donc ton idée c'est qu'elles s'ront plus belles
107. Samy : y s'ront plus « beilles » y s'ront plus « beilles » (ton moqueur)
108. éls : si on les écrase + réaction divers
109. M : euh moi je vais arrêter// parce que je' moi o se redonne la main j'entends des ta de voix qui s'promènent //mais aucune oreilles qui écoutent les voix...
110. P : hm//chuuuut//
111. M : ... alors est-ce que comme ça on arrive à faire grossir les idées... non... je répète on est en train de réfléchir de faire grossir l'idée d'écraser est-ce qu'on peut écraser n'importe quoi est-ce que c'est toujours permis d'écraser quelque chose ou ou au contraire il faut pas on est entrain d'réfléchir à cette idée est-ce qui a pour certaines choses c'est embêtant ou pas embêtant
112. M : //est-ce que c'est permis ou pas permis//
113. él : c'est embêtant//
114. M : oui mais on essaye de me dire pourquoi alors on a vu que pour les fleurs ça les empêchaient d'grandir pour les tomates on avait plus rien à manger et pour les pieds pas exemple ou le doudou c'est embêtant aussi parce que ça l'salit
115. éls : sourire
116. M : alors...Alis' on demande la parole et on écoute chut chut chut allez on reprend on essaie de la faire grossir... Samy
117. Samy : j'ai pas levé l'doigt moi hein
118. M : ah bon excuse alors Mélanie qui l'a demandée alors
119. Mélanie : eh ben eh ben parce que si on écrase les fait exprès d'écraser les fleurs eh ben on va en n'en planter encore avec des avec des graines
120. M : si on fait exprès (insistance) d'écraser les fleurs hum hum alors euh Alison Adrian j'aimerai que tu parles avec nous
121. él : non moi j'//
122. Alison : ben si on écrase les fleurs eh ben ça pourrait plus yyyy ça on pourrait plus y prendre et après ça pourrait plus et après on pourrait plus y faire...ça ça va faire tout plat
123. P : mmm
124. Clément : commentaires en aparté tout bas
125. él : si on peut si on en rachète
126. M : Clément

127. P : Clément
128. él : si on en achète (tout bas)
129. Clément: j'ai pas levé le doigt
130. M : oui mais tu as parlé alors tu nous dit ton idée pour qu'on la dise que tout le monde écoute
131. Clément : j'ai pas d'idée
132. M : tu m'avis dit ton idée tu avais répondu à Alison alors que veux tu lui dire
133. (...)
134. P : quelqu'un a entendu son idée (interrogatif)
135. él : non
136. P : non (interrogatif)
137. él : oh ben oui
138. P : non moi j'ai entendu son idée je crois qu'il avait dit que si ça faisait tout plat comme disait Alison on avait une solution pour réparer et //ça s'rait//
139. éls : racheter// on pourrait racheter // (murmures)
140. P : ça serait ben vas-y Clément ça sr'ait quoi
141. Clément : obligé d'en racheter//
142. P : obligé d'en racheter pss (pour faire taire les élèves) c'est c'est vrai pour réparer on s'rait obligé d'en racheter voilà l'idée de Clément
143. M : Lilian vas'y
144. Lilian : si on écraserait des choses dans le magasin la dame la dame elle risque de nous fâcher
145. M : ah ! ah ! voilà un exemple ça peut être embêtant là alors si on écrase quelque chose dans un magasin la dame risque de nous fâcher//
146. él:// et si on fait tomber//
147. M : Sa// Samy
148. Samy : moi j'suis d'accord avec Lilian ça yé (*les*) gêne//
149. M : explique oui
152. Samy : ça yé (*les*) gêne ceux du magasin parce que après si tout le monde écrase de y a des fleurs par exemple si y a des fleurs eh ben ça gêne parce qu'après y en a plus on peut plus en racheter
150. P : et c'est plus embêtant dans les magasins que dans les jardins (interrogatif)
151. Samy : hum
152. P : ah bon
153. él : c'est dans les jardins
154. M : Mélanie
155. Mélanie : je suis d'accord avec Lilian parce que parce que des fois si on si on en achète si on peut plus en acheter si on les écrase
156. M : dans les magasins tu veux dire//
157. Mélanie : on peut pas en acheter après
158. él : ah si si quand t'as d'l'argent
159. Mélanie : mais si elles sont écrasées on peut plus en acheter parce qu'elle sont pas belles
160. M : bon on écoute Abdelaziz puisque je l'avais oublié là dans son petit coin
161. Abdel : parce que si prend son vélo xxxx xxxx xxxx et après le pain parce que avec le vélo si quelqu'un l'écrase c'est pas bien de faire ça
162. M : écraser redis moi écraser quoi
163. él : un vélo
164. M : du pain ah voilà du pain écraser du pain//
165. Samy : (en aparté) si c'est bien pour les oiseaux//
166. M : //avec le vélo du pain qui est par terre et si on y monte dessus avec le vélo c'est c'que tu veux dire
167. él : ben c'est pas grave
168. él : si
169. M : tu trouves que c'est pas bien
170. él : si si c'est bien (rires Samy)
171. rires
172. M : Clément j'aimerais que tu écoutes

173. él: parce que c'est sale et on peut plus y manger
174. M : après ça salit la nourriture et on peut plus la manger alors Samy maintenant//
175. Samy : non mais les oiseaux y mangent bien le pain des graines de pain
176. M : alors les oiseaux eux peuvent le manger... pas nous mais les oiseaux // c'est //possible
177. Samy : oui// oui parce que y a des microbes les oiseaux eux ils peuvent y manger
178. él : et après on est malade//
179. P : donc tu veux dire qui y aurait un qui s'rait malheureux celui qui pourrait pas manger le pain ça ça s'rait le monsieur et puis un qui s'rait l'heureux ça s'rait l'oiseau
180. Samy : oui
181. P : humhum
182. M : d'acc//
183. Inès : j'suis pas d'accord j'suis pas d'accord avec Samy parce que des oiseaux ça mangent pas du pain ça mange
184. Samy : si et des graines//xxx
185. el : et du blé xxx
186. Inès : //ça mange ça mange des graines mais eh ben c'est que les c'est des c'est des animaux qui vivent dans l'eau qui mangent du pain
187. él : réactions
188. él : par exemple des canards
189. M : alis' Alis' chut on demande la parole
190. Alison : ça s p'eut pas si ben les oiseaux eh ben y mangent le pain et même les graines et parce que pi y pourraient même eh i té les les.. i les mamans et les papas y pour mais il aiment tout c'qu'il dans la nature//
191. M : les oiseaux y mangent tout ce qu'il y a dans la nature ... les mamans et les papas ont tout ce qu'il y a dans la nature pour leurs petits//
192. Alison : oui
193. M : c'est ce que tu veux nous dire
194. él : et aussi parce qu'on vit dans l'eau
195. M : ba alors Clément maintenant que tu nous le le lèves le doigt c'est bon je peux te la donner et après je la donnerais à tes copains pour//xxxx
196. Clément : je suis pas d'accord avec Alison //parce que parce que y mangent pas que ça les oiseaux mangent des graines//
197. Ludivine : avec puis du pain
198. M : et Ludivine nous met d'accord des graines et du pain voilà pour les oiseaux alors avant d donner la parole à Mélanie// Lilian tous les quatre// là//Mélanie a un moment avait parlé de faire exprès (insistance) d'écraser
199. él : //Mélanie//
200. Samy:// tous les trois// (tout bas)
201. Samy : tous les trois (tout haut)
202. M : a alors faire exprès pas faire exprès qu'est-ce que vous en pensez est-ce que c'est pareil si on écrase quelque chose en faisant exprès ou en ne faisant pas exprès
203. Mélanie : eh ben si on écrase les porcelaines eh ben on sera puni dans un coin... au piquet
204. él : c'est quoi les porcelaines
205. M : si on écrase les les (interrogatif)
206. él : les porcelaines
207. M : les porcelaines
208. él : c'est quoi//
209. M : eh bé voilà explique nous ce que c'est que les porcelaines
210. Mélanie : les porcelaines c'est des poupées quand qui a en porcelaine comme des assiettes
211. M : comme des assiettes alors ça peut être des poupées des assiettes ou de la vaisselle tu veux nous dire
212. P : et c'est vrai même si tu tu si on tu l'l'fait pas exprès tu nous dis qu'on s'rait puni mais même si on l'fait pas exprès
213. él : si on l'écrase
214. Mélanie : ben si on le fait exprès eh ben on s'ra on s'ra puni pendant

215. él : 3 jours
216. Mélanie:// pendant quatre jours à puni peut-être
217. P : et si on le fait pas exprès
218. Mélanie : si on le f'rait pas eh ben on s'rait puni dans un jour
219. P : donc y aurait une plus grosse punition pour exprès humhum
220. M : alors Adrian vas-y Samy Clément
221. Adrian : la porcelaine c'est quelque chose qui est en verre c'est des assiettes en verre
222. P : tu connais toi la porcelaine et est-ce que t'es d'accord avec euh j'me ra//
223. Mélanie : //avec Mélanie
224. P : Mélanie pour dire qui faudrait puni quatre jours si on si on écrase de la porcelaine
225. Adrian : non
226. él : 80 jours
227. P : non pourquoi tu peux expliquer
228. Adrian : oui parce que je trouve que si casse quelque chose on est puni un moment mais pas quatre jours
229. P : çat' pourquoi tu dis un moment mas pas quatre jours
230. Adrian : parce que on meurt on on mourrait de faim
231. P :hum hum
232. él : ben non on peut pas mourir de faim (tout bas)
233. él : sin on xxx (tout bas)
234. M : alors Samy Clément et là je t'oublie pas Lilian Manon et Abdelaziz et après je crois qu'on arrêtera //vas y Samy
235. Samy : eh ben// ma sœur elle y a mis la table eh y a une assiette qui est tombé parce que j'étais passé mais y a une assiette qui est tombé on était pas puni tout les deux (exclamatif)
236. P : on //vous a rien dit du tout
237. M : et//
238. Samy : non rien dit
239. M : l'assiette est tombée sans faire exprès// c'est ce que tu veux nous dire
240. Samy : oui//
241. él : ben moi j'l'aurai rattrapée hein//
242. M : comme// comme vous avez pas fait exprès y a pas eu d'punition
243. Samy : quand on a pas fait exprès eh ben on a pas eu de punition
244. M : Clément et après//
245. Clément : eh ben si on fait tombé un tout les verres en même temps on s'ra puni//
246. él : ben on pourra plus boire//
247. él : c'est sûr
248. él : non
249. él : tout
250. Clément : mais sauf qu'on peut en racheter
251. él : euhm mais ça coûte cher hein quand même ça doit coûter cher
252. M : hum alors Méla' euh non Lilian ça fait longtemps qu'il veut la parole Lilian
253. Lilian : euh
254. él : tu te rappelles plus (interrogatif)
255. M : tu l'as perdu mon pauvre ça c'est de ma faute parce que tu as levé l'doigt hein alors
Manon
256. Manon : ben les lapins ben y mangent du pain
257. M : les lapins y mangent du pain (interrogatif) hum
258. él : mais pas beaucoup//
259. él: et les lapins//
260. él : les oiseaux y mangent su pain//
261. M : et si y a du pain comme nous avait dit Abdelaziz écrasé par un vélo ou des pieds est-ce que les lapins le mangent
262. Manon :
263. M : non ça les gênent alors s'il boit l'eau du lac alors//
264. interruption appel pour la Cantine

265. Abdelaziz : si on écrase des trucs comme les bananes ou des autres trucs là on peut se faire puni
266. M : si on écrase
267. Abdel : des trucs comme es bananes ou sinon
268. //éls : des bananes (!)//
269. //P : des bananes//
270. //P : ou d'autres choses à manger//
271. M : des fruits //des fruits ah on es si on fait exprès de les écraser d'accord on va se donner la main rapidement// (*Injonction de partir rapidement à la cantine*)// allez, vous partez.

3. Les différentes idées et leur liens envisagées dans l'ensemble de la classe

Cumul : équipe n°2 et équipe n°1

Écraser : « mettre un truc sur » et « on appuie »

(tomates fleurs feuilles) (pain banane) (porcelaine assiettes coupées tous les verres) (mouche moustiques abeilles sauterelle araignées fourmi) (soulier/chaussures banc) (doudou de Clément)

Critères

Raisonnements

valeurs : méchanceté/gentillesse
faits : grandeur/petitesse
matière dure/pas dure
causes : envahissement/piqûres
conséquences : jardin/magasin
pousser/racheter
saletés murs
pollen/nourriture
punitions : exprès / pas exprès
1jour/4jours
solutions : éteindre/lumière
ouvrir/fermer fenêtre
chasser de la main/
produit/brûler
statuts : bébé/adulte

153.

Cas fleur → poussent plus → elles pourraient le dire → pas grave on remet des graines → grave : ça fait plus joli : tout plat

Cas tomate → rien à manger → comparaison : pain/banane

écraser petite chose → normal pas vu → faire attention → pareil pour les grandes choses

écraser pollen → plus de miel → abeilles piquent → écraser abeilles

écraser du pain → plus à manger → sauf les oiseaux – canard- poissons → mais ils ont déjà des graines –ce qu'il faut dans la nature

écraser sauterelles → elles sautent → elles sont peut-être gentilles

écraser une porcelaine (fleurs) → c'est dans un magasin → la dame pas contente → punition → ajuster la punition → si pas exprès → pas punir → alternative 1 : si c'est tout les verres → faut racheter → besoin d'argent → alternative 2 : si c'est frôler une assiette chez soi → fait avéré : on n'est pas puni

cas fourmi → normal → elles piquent → cause méchantes → c'est un droit (implicite de se défendre) → ou conséquences : saletés → idem
mouches/moustiques → indécidable → cela dépend si on est bébé → âge excusable

cas moustique → piquent (cuisse, bras) / ou envahissent (chambre, autour de la tête) → méchants → alternative 1 : chasser de la main → alternative 2 : éteindre la lumière/ouvrir la fenêtre → alternative 3 : les brûler/utiliser un produit → on en a pas forcément

Légende : les parenthèses (...) désignent des classes thématiques chronologiques, soit telles qu'elles se sont présentées au fil de la discussion. Ce premier tableau donne une impression d'ensemble des micro mondes construits par les élèves sur la base de ce qui s'est dit dans cette classe à propos d'écraser. Les flèches → indiquent notre mode d'interprétation de la manière dont les dires s'enchaînent logiquement (raisonnement sous jacent) dans ces deux discussions. Ces micro mondes de références, comme ces figures de mini raisonnements, donnent un aperçu général du mode de conceptualisation qui fut à l'œuvre chez ces élèves de 5 ans, à propos du concept « écraser ».

B. Annexes au chapitre n°3

1. Les 56 valeurs de Schwartz

Les valeurs d'après Schwartz, 1992, in Helkama 2002, p.63

Tableau 1. Les types de valeur de Schwartz

POUVOIR (statut social, domination de gens et de ressources) – pouvoir social – richesse – autorité – préservant mon image publique – reconnaissance sociale*	BIENVEILLANCE (préservet et promouvoir le bien-être des gens proches) – loyal – honnête – secourable – responsable – clément – une vie spirituelle* – sens de la vie* – amour adulte* – amitié vraie*
ACCOMPLISSEMENT (réussite personnelle selon standards sociaux) – ambitieux – influent – capable – orienté vers le succès – intelligent*	TRADITION (respect et engagement envers les traditions et idées culturelles et religieuses) – respect des traditions – modéré – humble – acceptant ma part dans la vie
HÉDONISME (plaisir ou satisfaction sensuelle) – plaisir – une vie de plaisir – indulgent envers soi-même	CONFORMITÉ (continence d'actions et d'impulsions qui pourraient nuire aux autres et être contre attentes sociales) – poli – autodiscipline – honorant ses parents et les anciens – discipliné
STIMULATION (excitation et nouveauté) – une vie excitante – une vie variée – audacieux	SÉCURITÉ (sécurité et stabilité de la société, des relations et de soi) – ordre social – sécurité nationale
CENTRATION SUR SOI (indépendance de pensée et d'action) – liberté – créativité	

2. Exemple d'une fiche pédagogique de positionnement

Classement n°1 : Peux-tu classer ces animaux selon qu'il serait grave, très grave, pas grave du tout de les écraser ?



N.B. : Le critère implicite concerne la taille ou l'apparence de l'animal.

Classement n°2 : les animaux plus petits (connus, moins connus, imagier humain...)



N.B. : Le critère implicite retenu est ici : la reconnaissance de l'animal –connu vs inconnu– comme appartenant à l'imagier humain souvent teinté d'affectivité.

Classement n°3 : Peux-tu classer ces fourmis pour savoir si c'est grave ou pas de les écraser ?



N.B. : Le critère retenu ici était celui de la projection de type humanisante : est-ce que l'humanisation proposée (pattes-mains) entrent comme un facteur de sélection ?

Classement n°4 : les objets (conséquences, matière, contextes ?)



N.B. : Le critère est celui des conséquences à prendre en compte concernant ces objets, la déformation pouvant par exemple entrer en ligne de compte pour le chapeau.

Classement n°5 : réinvestissement (état initial –déjà fanée-, conséquence, contexte)



N.B. : Le critère investi est celui du lien de raisonnement entre l'état initial et des conséquences attendues (déjà fanée- pas fanée)

3. Exemple de la feuille de passation de test de raisonnement logique utilisé dans le protocole Daniel & al. (1999-2002)

Comment je pense avec ma tête Ou Comment je raisonne

154. Nom, prénom..... Age :
.....
- 155.
156. Date : Entoure : Fille
Garçon
-

Tu vas trouver quatre petits exercices. Pour chaque exercice tu dois entourer une des réponses possibles. Il y en a toujours trois : a), b) ou c). Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est toi qui dois choisir la réponse qui te paraît la meilleure. Regarde l'exemple que l'on a mis au tableau. La maîtresse ne sera pas au courant de tes réponses. Si tu as du mal à choisir, entoure la réponse qui te convient le mieux, la plus probable. Si tu as de la difficulté à lire ou à comprendre certains mots, demande des explications en levant le doigt. Aujourd'hui, tu ne dois pas parler avec les autres pendant les exercices, car cela peut les déranger.

Merci à toi.

1. Patricia dit : “ Seuls les oiseaux sont des aigles ”. Une autre façon de dire cela serait :

Tous les aigles sont des oiseaux.
Tous les oiseaux sont des aigles.
Quelques aigles sont des oiseaux.

2. Pierre dit : “ j'ai trois chiots. Dulo aboie plus fort que Prince et Rex aboie plus fort que Dulo. ”

Rex aboie le plus fort.
Prince aboie plus fort que Rex.
Dulo aboie le plus fort.

3. Jérôme dit : “ Je ne prendrai pas cet autobus. Le conducteur est gaucher. ” Est-ce une bonne raison pour que Jérôme ne prenne pas cet autobus ?

Oui, parce que plusieurs droitiers sont de bons conducteurs.
Non, parce que plusieurs gauchers sont de bons conducteurs.
Oui, parce que certains gauchers sont de mauvais conducteurs.

4. Gustave dit : “ La Lune est très loin du Soleil. ”
Denis reprend : “ Cela veut dire que le Soleil est très loin de la Lune. ”

Denis a raison.
Denis a tort, parce que le Soleil est près de la Lune.
Denis a tort, parce que ce qu'il dit ne va pas avec ce que Gustave a dit.

5. Jean se demande : “ La famille de Robert a payé combien pour ce chien ? ”
Alors Jean, qui l’a entendu parler suppose que :

La famille de Robert n’a pas reçu ce chien en cadeau.
La famille de Robert a reçu ce chien en cadeau.
La famille de Robert n’a pas acheté le chien.

6. Louis dit : “ Aucun panda né dans un zoo n’a survécu. ”
Michel reprend : “ Je viens tout juste d’entendre parler d’un panda qui est né dans un zoo. ”.
Si Louis et Michel ont tous les deux raison, alors l’animal dont Michel a entendu parler...

ne pouvait pas être un panda.
ne survivra peut-être pas.
n’est pas né dans un zoo.

7. Jean pèse moins que n’importe qui de la classe de CE2. Alfred pèse plus que n’importe qui de la classe de CM2. Donc...

Jean pèse plus qu’Alfred.
Alfred pèse plus que Jean.
On ne peut pas savoir lequel des deux pèse le plus.

8. Bruno dit : “ Chaque truite est un poisson ”.
François reprend : “ C’est la même chose que de dire que toutes les truites sont des poissons ”.

François a raison : “ chaque ” veut dire “ tout ”.
François a tort : ce que Bruno dit, c’est que seules les truites sont des poissons.
François a tort : Bruno dit que certaines truites sont des poissons.

9. Henri est grand et maigre. Suzanne est grande et maigre. Florence est grande et maigre. Des milliers de gens sont grands et maigres.
Georges est maigre, donc...

Georges doit être grand.
On ne peut pas savoir si Georges est grand.
Georges ne peut pas être grand.

10 . Alice voit, sur une carte, qu’un pays touche deux autres pays. Cela veut dire :

Les deux autres pays se touchent l’un et l’autre.
Les deux autres pays ne se touchent pas l’un et l’autre
L’une ou l’autre phrase (a) ou (b) sont possibles.

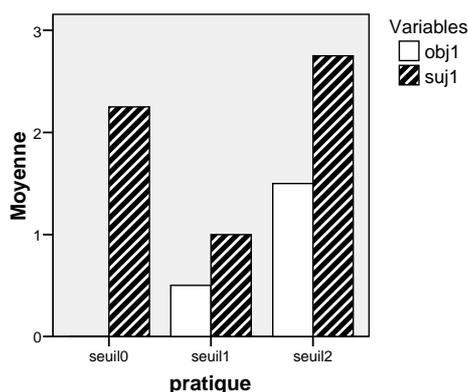
C. Annexes au chapitre n°4

1. Etude comparative de deux discussions (CP vs CM1, Corpus Legal, 2005)

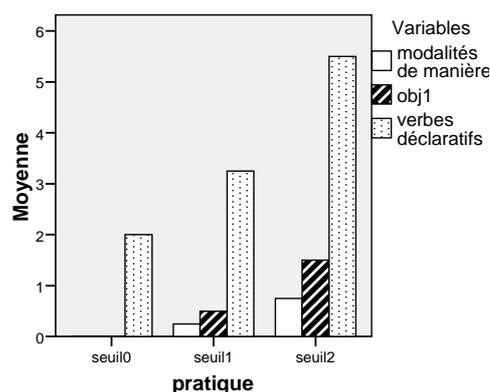
Analyse TROPES : Ensemble des indicateurs langagiers

Classe de CP.			Classe de CM1		
* Verbes :			* Verbes :		
Factif	26.1%	(12)	Factif	29.0%	(533)
Statif	38.6%	(225)	Statif	45.5%	(836)
Déclaratif	34.1%	(199)	Déclaratif	24.9%	(458)
Performatif	1.2%	(7)	Performatif	0.5%	(10)
* Connecteurs :			* Connecteurs :		
Condition	10.1%	(17)	Condition	15.5%	(64)
Cause	13.1%	(22)	Cause	17.7%	(73)
But	1.2%	(2)	But	1.5%	(6)
Addition	30.4%	(51)	Addition	24.0%	(99)
Disjonction	6.0%	(10)	Disjonction	5.3%	(22)
Opposition	6.5%	(11)	Opposition	17.4%	(72)
Comparaison	4.2%	(7)	Comparaison	7.5%	(31)
Temps	28.6%	(48)	Temps	11.1%	(46)
Lieu	0.0%	(0)	Lieu	0.0%	(0)
* Modalisations :			* Modalisations :		
Temps	12.6%	(29)	Temps	12.4%	(96)
Lieu	2.2%	(5)	Lieu	5.4%	(42)
Manière	11.7%	(27)	Manière	5.8%	(45)
Affirmation	8.7%	(20)	Affirmation	12.2%	(95)
Doute	0.0%	(0)	Doute	3.2%	(25)
Négation	33.3%	(77)	Négation	33.7%	(262)
Intensité	31.6%	(73)	Intensité	27.3%	(212)
* Adjectifs :			* Adjectifs :		
Objectif	23.2%	(26)	Objectif	26.8%	(80)
Subjectif	74.1%	(83)	Subjectif	57.9%	(173)
Numérique	2.7%	(3)	Numérique	15.4%	(46)
* Pronoms :			* Pronoms :		
"Je"	29.3%	(115)	"Je"	19.4%	(181)
"Tu"	21.6%	(85)	"Tu"	18.1%	(169)
"Il"	11.7%	(46)	"Il"	18.1%	(169)
"Nous"	4.8%	(19)	"Nous"	1.6%	(15)
"Vous"	8.7%	(34)	"Vous"	6.6%	(62)
"Ils"	0.3%	(1)	"Ils"	6.0%	(56)
"On"	22.6%	(89)	"On"	26.2%	(245)

2. L'évolution du questionnement enfantin : l'évolution des marqueurs langagiers au fil des tests



Evolution de l'emploi des adjectifs objectifs au fil des tests



Emploi corrélés des verbes factifs, des modalités de manières et des adjectifs objectifs au fil des tests

3. L'intérêt des analyses progressives de régression : impact de l'emploi des verbes factifs et des connecteurs sur la productivité langagière (nombre de tours de parole)

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	F	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	4,694	1,489		9,937	,008
	verbes factifs	,834	,156	1,059	28,544	,000
	total connecteurs (sauf temporels et spatial)	-1,045	,473	-,438	4,885	,047

a. Variable dépendante : Nombre de tour de paroles

Première analyse (ci-dessus) et deuxième analyse (ci-dessous) faisant intervenir l'interaction

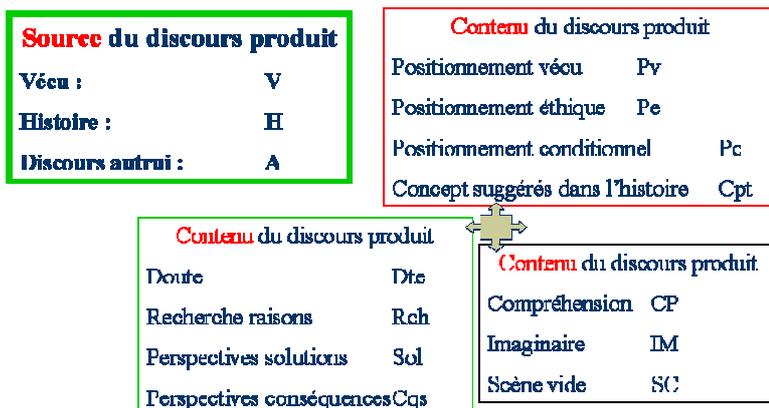
Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	F	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	2,963	2,326		1,623	,229
	verbes factifs	,998	,230	1,267	18,828	,001
	total connecteurs (sauf temporels et spatial)	-,101	1,082	-,042	,009	,927
	interaction verbes factifs et connecteurs autres que temporels	-6,69E-02	,069	-,572	,942	,353

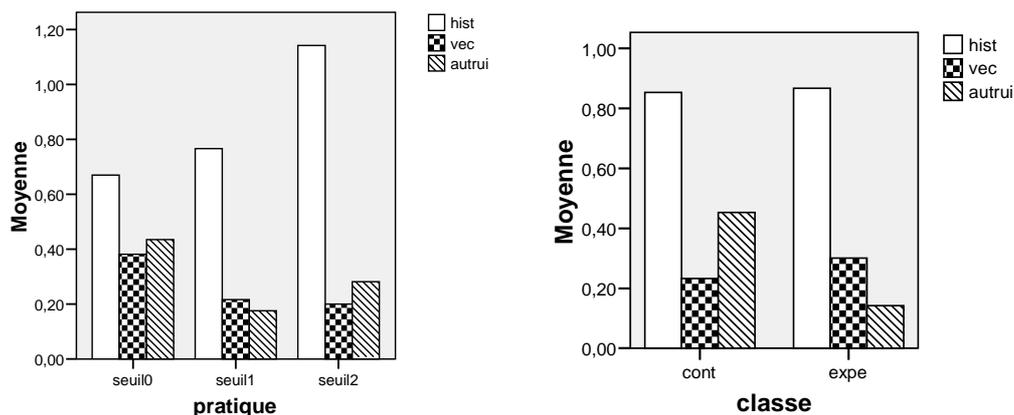
a. Variable dépendante : Nombre de tour de paroles

4. Les opérations cognitives sous-jacentes : Elaboration d'une grille interprétative adaptée aux modalités de questionnements dans les cueillettes de questions préparant une discussion à visée philosophique

Grille initiale



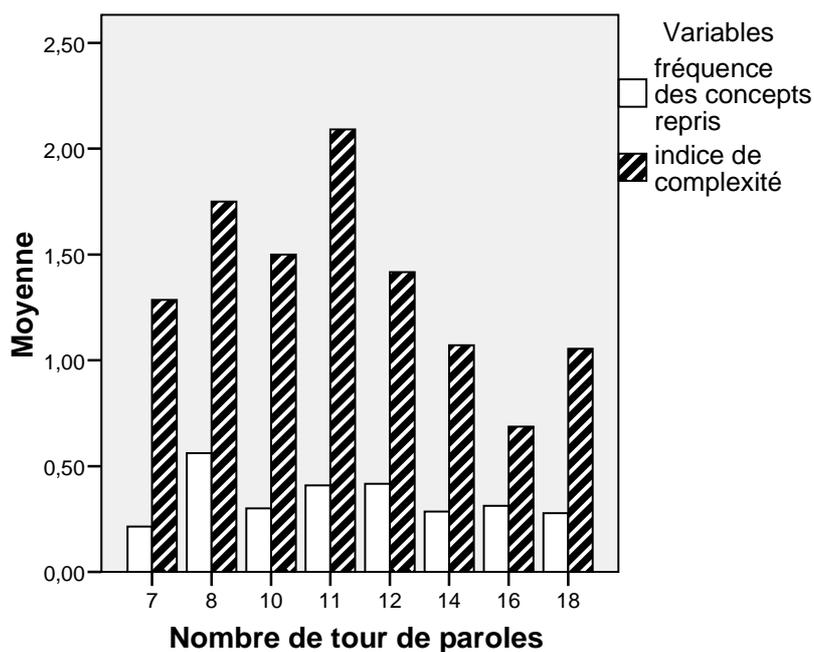
5. Nouvelle étude des corrélations entre les indicateurs construits et le moment du test



Evolution de l'ancrage des propos (histoire, autrui, vécu) en fonction du moment du test

Type d'ancrage des propos en fonction de la classe –expérimentale vs contrôle-

6. Lien entre la complexité de raisonnement et le taux de questions dans les cueillettes



Evolution de l'indicateur de complexité et du nombre de concepts repris en fonction du nombre de tour de parole émis

7. Débats d'interprétation littéraire vs discussion à visée philosophique : l'effet du genre

Corrélations

	LIT ou DVPLIT=1, DVP = -1	FACTIF	AFFIRMAT	DOUTE	NÉGATION	
LIT ou DVPLIT=1, DVP = -1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 , 21	,151 ,515 21	,316 ,163 21	,494* ,023 21	-,034 ,883 21
FACTIF	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,151 ,515 21	1 , 21	,559** ,008 21	-,337 ,136 21	-,079 ,734 21
AFFIRMAT	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,316 ,163 21	,559** ,008 21	1 , 21	,047 ,841 21	-,569** ,007 21
DOUTE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,494* ,023 21	-,337 ,136 21	,047 ,841 21	1 , 21	-,242 ,292 21
NÉGATION	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,034 ,883 21	-,079 ,734 21	-,569** ,007 21	-,242 ,292 21	1 , 21

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Les différences entre conceptualisation et pronominalisation selon le genre de débat (LIT, DVPLIT ou DVP)

Corrélations

	LIT ou DVPLIT=1, DVP = -1	JE	TU	IL	NOUS	VOUS	ILS	ON	
LIT ou DVPLIT=1, DVP = -1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 , 21	-,070 ,764 21	-,475* ,029 21	-,802** ,000 21	-,261 ,253 21	,014 ,952 21	-,261 ,253 21	-,438* ,047 21
JE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,070 ,764 21	1 , 21	-,047 ,839 21	-,240 ,295 21	-,463* ,035 21	-,108 ,641 21	-,509* ,018 21	-,422 ,057 21
TU	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,475* ,029 21	-,047 ,839 21	1 , 21	-,488* ,025 21	-,010 ,966 21	,122 ,600 21	-,032 ,890 21	,196 ,395 21
IL	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,802** ,000 21	-,240 ,295 21	-,488* ,025 21	1 , 21	-,343 ,129 21	-,132 ,569 21	-,042 ,857 21	-,535* ,012 21
NOUS	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,261 ,253 21	-,463* ,035 21	-,010 ,966 21	-,343 ,129 21	1 , 21	-,072 ,756 21	,332 ,142 21	,492* ,024 21
VOUS	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,014 ,952 21	-,108 ,641 21	,122 ,600 21	-,132 ,569 21	-,072 ,756 21	1 , 21	-,104 ,653 21	,121 ,603 21
ILS	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,261 ,253 21	-,509* ,018 21	-,032 ,890 21	-,042 ,857 21	,332 ,142 21	-,104 ,653 21	1 , 21	-,064 ,784 21
ON	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-,438* ,047 21	-,422 ,057 21	,196 ,395 21	-,535* ,012 21	,492* ,024 21	,121 ,603 21	-,064 ,784 21	1 , 21

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

La différence d'emploi des pronoms selon le genre de débat (LIT, DVPLIT, DVP)

8. L'Emploi des pronoms : le rôle de l'âge

Corrélations

		âge moyen	JE	TU	IL	NOUS	VOUS	ILS	ON
âge moyen	Corrélation de Pearson	1	,170	-,236	,348	-,427	-,066	,210	-,635**
	Sig. (bilatérale)		,474	,316	,132	,060	,783	,373	,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
JE	Corrélation de Pearson	,170	1	-,047	-,240	-,463*	-,108	-,509*	-,422
	Sig. (bilatérale)	,474		,839	,295	,035	,641	,018	,057
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
TU	Corrélation de Pearson	-,236	-,047	1	-,488*	-,010	,122	-,032	,196
	Sig. (bilatérale)	,316	,839		,025	,966	,600	,890	,395
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
IL	Corrélation de Pearson	,348	-,240	-,488*	1	-,343	-,132	-,042	-,535*
	Sig. (bilatérale)	,132	,295	,025		,129	,569	,857	,012
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
NOUS	Corrélation de Pearson	-,427	-,463*	-,010	-,343	1	-,072	,332	,492*
	Sig. (bilatérale)	,060	,035	,966	,129		,756	,142	,024
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
VOUS	Corrélation de Pearson	-,066	-,108	,122	-,132	-,072	1	-,104	,121
	Sig. (bilatérale)	,783	,641	,600	,569	,756		,653	,603
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
ILS	Corrélation de Pearson	,210	-,509*	-,032	-,042	,332	-,104	1	-,064
	Sig. (bilatérale)	,373	,018	,890	,857	,142	,653		,784
	N	20	21	21	21	21	21	21	21
ON	Corrélation de Pearson	-,635**	-,422	,196	-,535*	,492*	,121	-,064	1
	Sig. (bilatérale)	,003	,057	,395	,012	,024	,603	,784	
	N	20	21	21	21	21	21	21	21

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

La différence d'emploi des pronoms en fonction de l'âge des élèves qui discutent

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	F	Signification
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(constante)	10,293	,812		160,645	,000
	ON	-3,90E-02	,048	-,211	,660	,428
	NOUS	,423	,273	,720	2,397	,141
	ONNOUS	-2,51E-02	,012	-1,140	4,229	,056

a. Variable dépendante : âge moyen

Effet d'interaction entre les emplois de « tu » et de « on » sur l'âge des élèves

9. L'expertise enseignante : lien entre l'expertise et les modalités de discours au sein des débats littéraires et/ou des discussions à visée philosophique

Corrélations

		niveau anim -1 inexpert 0 on ne sait pas 1 expert	NBRINT	AFFIRMAT	DOUTE	NÉGATION	INTENSIT
niveau anim -1 inexpert 0 on ne sait pas 1 expert	Corrélation de Pearson	1	-,464*	-,289	,058	,303	-,036
	Sig. (bilatérale)	,	,034	,203	,803	,182	,876
	N	21	21	21	21	21	21
NBRINT	Corrélation de Pearson	-,464*	1	,139	,082	-,074	,073
	Sig. (bilatérale)	,034	,	,549	,724	,750	,755
	N	21	21	21	21	21	21
AFFIRMAT	Corrélation de Pearson	-,289	,139	1	,047	-,569**	-,531*
	Sig. (bilatérale)	,203	,549	,	,841	,007	,013
	N	21	21	21	21	21	21
DOUTE	Corrélation de Pearson	,058	,082	,047	1	-,242	-,127
	Sig. (bilatérale)	,803	,724	,841	,	,292	,584
	N	21	21	21	21	21	21
NÉGATION	Corrélation de Pearson	,303	-,074	-,569**	-,242	1	-,080
	Sig. (bilatérale)	,182	,750	,007	,292	,	,732
	N	21	21	21	21	21	21
INTENSIT	Corrélation de Pearson	-,036	,073	-,531*	-,127	-,080	1
	Sig. (bilatérale)	,876	,755	,013	,584	,732	,
	N	21	21	21	21	21	21

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau des corrélations concernant les modalités (affirmation, doute, négation et intensité) et le nombre d'interventions

10. L'expertise enseignante : le lien entre le style de l'enseignant et certains marqueurs langagiers typiques ou certains indicateurs liés à la situation de production de discours en classe

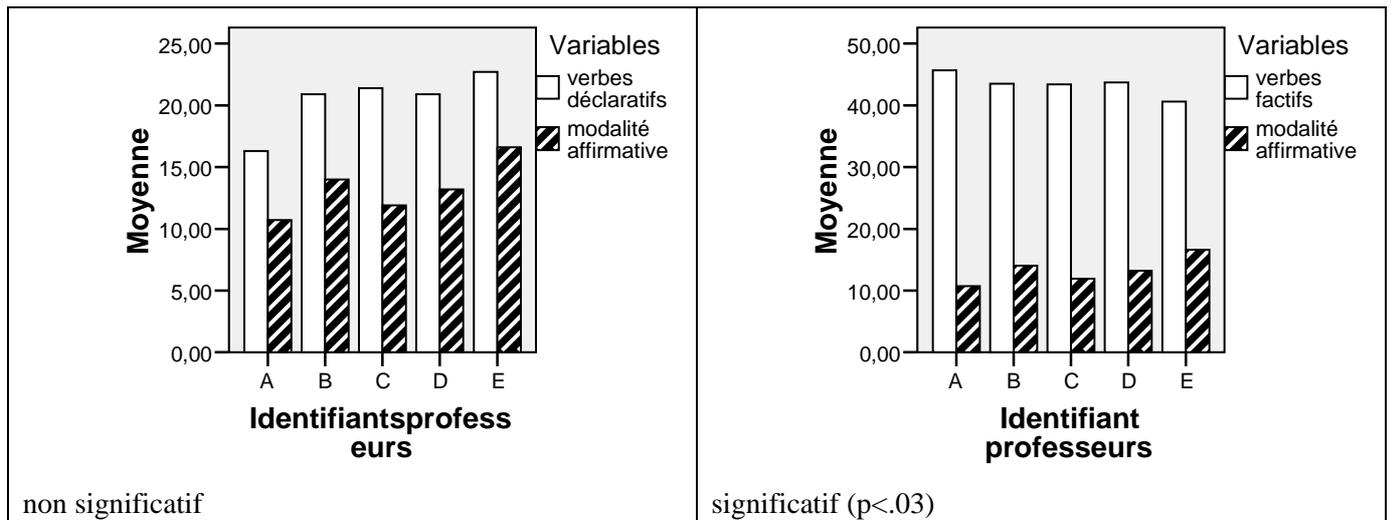
Corrélations

	FACTIF	DÉCLARAT	AFFIRMAT	NÉGIATION	CONCRET	REFLEXIO	FACILITE	JUSTE	SAVOIR	EVIDENCE	MEMOIRE	PLURILOG	ACCELER	EXERCICE	DIFFERE	IMPLICIT	RAISONGU	DEVOLUT	RAISONNF	EXPLISUP	CONCESS	DISTORSE	DEMEXPLI	
FACTIF	1	-.887*	-.931**	-.136	-.295	.817	-.855	-.874	.098	-.862	.037	.077	.037	-.255	.713	-.383	.730	.783	-.291	-.861	.085	.006	.006	
DECLARAT	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 .045 5	.022 .788 5	-.827 .157 5	-.630 .801 5	.267 .379 5	-.065 .227 5	-.213 .865 5	.875 .066 5	-.223 .672 5	.953 .865 5	.902 .695 5	.953 .865 5	.679 .639 5	.176 .075 5	.512 .539 5	.161 .009 5	.110 .054 5	.628 .302 5	.922 .715 5	.891 .664 5	.875 .865 5	.992 .721 5	
AFFIRMAT	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.831* .022 5	1 .114 5	-.140 .755 5	-.370 .801 5	-.660 .440 5	-.829 .317 5	-.020 .975 5	.737 .155 5	.180 .773 5	-.302 .621 5	.180 .773 5	-.469 .621 5	-.643 .242 5	-.142 .820 5	-.639 .246 5	-.546 .342 5	.185 .765 5	.314 .807 5	-.297 .627 5	-.020 .975 5	-.344 .571 5	-.000 .875 5	
NÉGIATION	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.136 .827 5	-.194 .755 5	1 .493 5	-.410 .410 5	-.631 .254 5	-.030 .962 5	-.427 .474 5	-.390 .516 5	.742 .151 5	.443 .455 5	-.964** .008 5	.443 .455 5	.602 .282 5	.310 .612 5	.598 .287 5	.357 .555 5	.489 .403 5	-.277 .652 5	.422 .479 5	-.963** .008 5	-.390 .516 5	-.790 .112 5	
CONCRET	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.295 .830 5	-.157 .801 5	-.370 .440 5	1 .254 5	-.631 .440 5	-.030 .962 5	-.427 .474 5	-.390 .516 5	.742 .151 5	.443 .455 5	-.964** .008 5	.443 .455 5	.602 .282 5	.310 .612 5	.598 .287 5	.357 .555 5	.489 .403 5	-.277 .652 5	.422 .479 5	-.963** .008 5	-.390 .516 5	-.790 .112 5	
REFLEXIO	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.817 .267 5	-.511 .379 5	-.660 .226 5	-.030 .962 5	-.431 .469 5	1 .030 5	-.913** .272 5	-.612 .537 5	-.373 .495 5	-.408 .743 5	-.203 .495 5	.408 .495 5	.210 .735 5	.408 .495 5	.612 .272 5	.454 .443 5	.490 .402 5	.381 .527 5	-.157 .801 5	-.167 .789 5	-.612 .272 5	.408 .495 5	
FACILITE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.855 .828 5	-.320 .427 5	-.964** .008 5	-.777 .122 5	-.203 .743 5	-.360 .552 5	.495 .396 5	.609 .275 5	-.708 .181 5	-.498 .393 5	-.498 .393 5	-.636 .248 5	-.360 .552 5	-.678 .208 5	-.413 .489 5	-.503 .387 5	.131 .833 5	-.404 .501 5	.995* .000 5	.609 .275 5	.609 .275 5	.609 .275 5	
JUSTE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.674 .213 5	.659 .227 5	.569 .317 5	-.320 .599 5	-.506 .385 5	-.913** .030 5	.559 .327 5	1 .030 5	.559 .327 5	-.569 .440 5	.495 .396 5	-.559 .327 5	-.383 .524 5	-.559 .327 5	-.839 .076 5	-.622 .263 5	-.767 .130 5	-.161 .796 5	-.343 .572 5	.456 .440 5	.559 .327 5	.000 .000 5	.000 .000 5
SAVOIR	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.098 .875 5	-.106 .865 5	-.020 .975 5	-.380 .516 5	-.380 .083 5	-.250 .272 5	.569 .685 5	1 .327 5	-.456 .440 5	-.250 .685 5	.609 .275 5	-.250 .685 5	-.343 .572 5	-.375 .685 5	-.278 .514 5	-.086 .144 5	-.323 .192 5	.000 .408 5	.612 .495 5	.250 .685 5	.250 .685 5	.250 .685 5	.250 .685 5
EVIDENCE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.662 .223 5	.261 .672 5	.737 .155 5	-.742 .336 5	.550 .030 5	-.373 .913** 5	.204 .742 5	-.456 .181 5	1 .000 5	-.708 .181 5	.000 .000 5	.313 .000 5	.000 .000 5	.000 .000 5	.000 .000 5	.000 .000 5	-.157 .751 5	-.197 .1000 5	.000 .000 5	-.745 .440 5	-.456 .440 5	-.456 .440 5	
MEMOIRE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.953 .865 5	.865 .773 5	.773 .455 5	.455 .208 5	.495 .685 5	.685 .327 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5
PLURILOG	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.077 .902 5	.242 .695 5	-.964** .008 5	-.777 .122 5	-.203 .743 5	-.360 .552 5	.495 .396 5	.609 .275 5	-.708 .181 5	-.498 .393 5	-.498 .393 5	-.636 .248 5	-.360 .552 5	-.678 .208 5	-.413 .489 5	-.503 .387 5	.131 .833 5	-.404 .501 5	.995* .000 5	.609 .275 5	.609 .275 5	.609 .275 5	
ACCELER	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.037 .953 5	.106 .865 5	.180 .773 5	.443 .455 5	.878 .495 5	.408 .685 5	-.250 .327 5	-.250 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	
EXERCICE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.255 .679 5	.287 .639 5	.469 .426 5	.602 .103 5	.801 .735 5	.086 .891 5	-.383 .524 5	-.343 .313 5	.943* .016 5	-.636 .248 5	.943* .016 5	1 .016 5	-.343 .572 5	.772 .126 5	-.262 .676 5	.542 .346 5	.921* .026 5	-.560 .326 5	-.343 .016 5	-.343 .016 5	-.343 .016 5	-.343 .016 5	
DIFFERE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.713 .176 5	-.953* .012 5	-.643 .242 5	.310 .904 5	-.075 .495 5	.408 .685 5	-.250 .327 5	-.250 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	
IMPLICIT	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.393 .512 5	-.371 .539 5	-.142 .820 5	.598 .287 5	.641 .244 5	.612 .272 5	-.375 .534 5	-.839 .076 5	-.375 .534 5	.000 .052 5	.875 .208 5	-.678 .052 5	.875 .052 5	.772 .126 5	.250 .685 5	1 .581 5	.336 .162 5	.729 .706 5	.233 .130 5	.767 .272 5	-.612 .534 5	-.375 .534 5	
RAISONGU	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.730 .161 5	-.961** .009 5	-.638 .246 5	.357 .555 5	-.014 .982 5	.454 .443 5	-.278 .651 5	-.278 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	1 .651 5	
DEVOLUT	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.793 .110 5	-.872 .054 5	-.546 .403 5	.489 .403 5	.103 .869 5	-.490 .402 5	-.514 .375 5	-.086 .130 5	-.157 .801 5	.343 .572 5	-.503 .387 5	.343 .572 5	.176 .776 5	.722 .162 5	.729 .090 5	.818 .181 5	1 .483 5	-.419 .869 5	.263 .490 5	-.086 .891 5	-.514 .375 5	-.514 .375 5	
RAISONNF	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.297 .828 5	.353 .302 5	.185 .765 5	-.277 .652 5	.498 .393 5	.381 .527 5	-.144 .818 5	-.161 .796 5	-.323 .598 5	-.197 .751 5	.574 .311 5	.574 .833 5	.542 .311 5	.682 .311 5	.233 .311 5	-.642 .483 5	-.419 .483 5	1 .396 5	.496 .741 5	.205 .596 5	-.313 .272 5	-.278 .272 5	
EXPLISUP	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	-.061 .922 5	.226 .715 5	.314 .607 5	.422 .479 5	.520 .369 5	.157 .801 5	-.192 .757 5	-.343 .1000 5	.000 .1000 5	.959* .010 5	-.404 .501 5	.959* .010 5	.921* .026 5	-.383 .524 5	.767 .130 5	-.302 .621 5	.263 .669 5	.496 .396 5	1 .608 5	-.313 .1000 5	-.383 .524 5	-.383 .524 5	
CONCESS	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.085 .891 5	.267 .664 5	-.297 .627 5	-.963** .008 5	-.739 .154 5	-.167 .789 5	-.408 .405 5	.612 .440 5	-.745 .148 5	-.408 .405 5	.995* .000 5	-.408 .405 5	-.560 .336 5	-.408 .405 5	-.612 .443 5	-.454 .402 5	-.490 .741 5	.205 .891 5	-.313 .311 5	1 .524 5	.612 .272 5	.612 .272 5	
DISTORSE	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.098 .875 5	.106 .865 5	-.020 .975 5	-.380 .516 5	-.829 .083 5	-.612 .272 5	-.250 .685 5	-.250 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	
DEMEXPLI	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.006 .992 5	.221 .721 5	-.344 .571 5	-.790 .112 5	-.075 .904 5	.408 .495 5	-.250 .685 5	-.250 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	
DEFAUPER	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	.713 .176 5	-.953* .012 5	-.643 .242 5	.310 .904 5	-.075 .495 5	.408 .685 5	-.250 .327 5	-.250 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	1 .685 5	

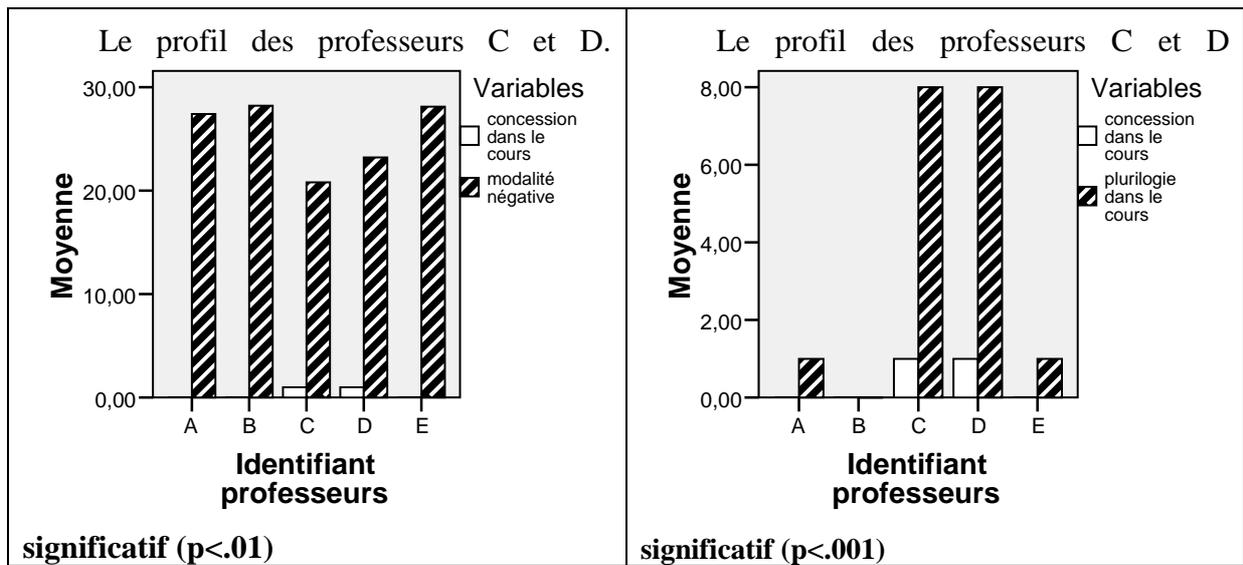
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatérale).

**.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatérale).

Tableau de corrélation entre quelques marqueurs d'objectivation (verbes factifs et déclaratifs et modalités affirmative ou négative) et les dimensions n°1 (enchaînement interlocutoire), n°5 (savoirs).

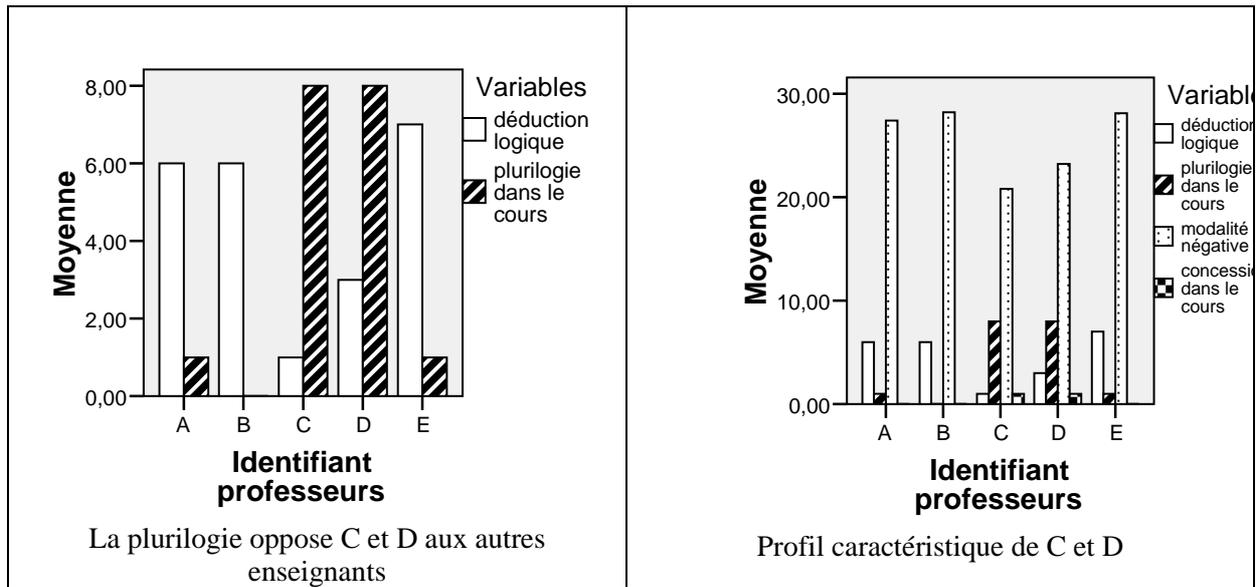


Le lien entre l'emploi des modalités déclaratives vs affirmative et l'emploi des verbes factifs en fonction du style de discours des enseignants (A, B, C, D, E)

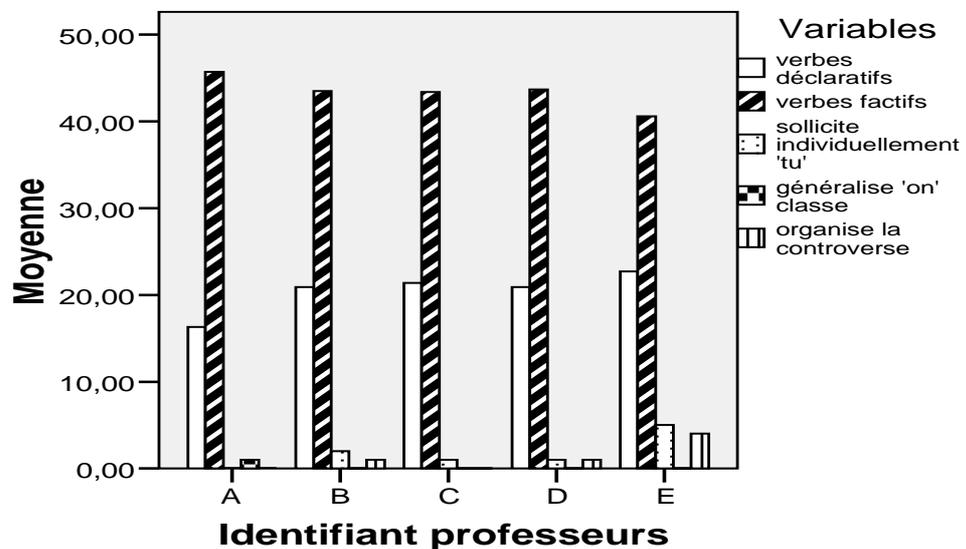


L'emploi de la concession, de la négation (marqueurs langagiers) et de l'indicateur de plurilogie selon le professeur (A, B, C, D ou E)

11. L'expertise enseignante : caractériser le style des professeurs



Les profils caractéristiques des professeurs C et D qui utilisent le plus les marqueurs de négation, la concession et la plurilogie (indicateurs) pour progresser 'logiquement' dans leur leçon.



Le profil caractéristique de l'enseignant E en regard de la gestion des paramètres de l'interaction sociale

I.	De la psycholinguistique à l'Etude psychosociale des discussions à visée philosophique.....	4
II.	Les jeux de langue dans une discussion à visée philosophique	7
III.	Regard historique sur nos travaux passés	9
	A. Ouvrages.....	10
	B. Chapitres d'ouvrage	10
	C. Articles dans des revues avec comité de lecture indexées (INIST-CNRS, ISI, PsycINFO, Medline).....	11
	D. Articles dans des revues avec comité de lecture non indexées.....	11
	E. Coordination de numéros	12
	F. Actes de colloques.....	12
	G. Articles dans des revues à caractère professionnel.....	12
	H. Communications orales dans des colloques internationaux	13
	I. Communications orales dans des colloques nationaux.....	14
	J. Communications affichées dans des colloques nationaux.....	15
	K. Communications orales dans des séminaires nationaux.....	15
	L. Communications orales dans des séminaires internationaux	16
	M. Conférences nationales à caractère professionnel.....	16
IV.	L'axe de la parole : une piste à privilégier pour collaborer à une perspective pragmatique	18
I.	Positionnement du problème	22
	A. Introduction	23
	B. Positionnement du problème	23
	C. Plan de l'exposé	23
II.	Exemple d'une discussion philosophique en grande section de maternelle.....	24
	A. Qu'est-ce que l'activité de dialogue philosophique ?.....	24
	1. <i>Les aspects matériels et organisationnels</i>	25
	2. <i>Des supports particuliers</i>	26
	3. <i>Un rituel</i>	27
	4. <i>L'apprentissage du questionnement</i>	28
	5. <i>L'exercice de questionnement</i>	30
	6. <i>Cognition et langage : chassés croisés</i>	31
	7. <i>La mise en cercle : un dispositif collectif</i>	33
	B. Le(s) discours(s) produit(s).....	34
	1. <i>Les 12 dimensions caractéristiques de la discussion à visée philosophique</i>	34
III.	L'analyse empirique du corpus	36
	A. Effacement du sujet	37
	1. <i>De l'adressage à la généralisation</i>	37
	2. <i>La reprise de l'adressage</i>	37
	3. <i>La récupération d'une idée oubliée</i>	38
	4. <i>L'aide à la formulation d'idées</i>	39
	5. <i>Le maniement de la généralisation : l'exercice de synthèse et le passage à l'adressage indéfini « on »</i>	39
	B. Une discussion non linéaire.....	41
	1. <i>La non linéarité profonde:</i>	41
	2. <i>La non linéarité apparente</i>	43
	3. <i>Les différentes idées et leur liens envisagées dans l'ensemble de la classe sur le concept « écraser »</i> 45	
	4. <i>Les hétéro-références</i>	45
	5. <i>L'étude de cas</i>	47
	C. Une discussion qui favorise et s'appuie sur la créativité de la pensée	49

1.	<i>Une création d'idée au service d'un raisonnement.....</i>	49
IV.	Du cadre théorique de Lipman aux pistes de recherche en psychologie	53
A.	Schéma général du modèle lipman.....	53
1.	<i>La raisonnabilité comme finalité</i>	53
2.	<i>Les recherches visant l'évaluation du programme Lipman</i>	55
3.	<i>Le courant québécois</i>	56
4.	<i>Les recherches menées autour de la philosophie pour enfants</i>	56
5.	<i>Tour d'horizon des pratiques françaises.....</i>	57
6.	<i>Des pratiques en tous genres</i>	58
7.	<i>Vers la locution consacrée de discussion « à visée » philosophique</i>	59
B.	Pistes pour la recherche en psychologie	60
1.	<i>Le point de vue pragmatique.....</i>	60
2.	<i>Pistes pour la psychologie sociale</i>	61
3.	<i>Pistes pour la psychologie cognitive.....</i>	62
4.	<i>Pistes pour la psychologie développementale.....</i>	63
C.	Conclusion.....	65
I.	POSITIONNEMENT DU PROBLEME.....	66
A.	Introduction	66
B.	Positionnement du problème	66
C.	Plan de l'exposé	67
II.	Caractériser le genre de la discussion à visée philosophique.....	67
A.	Etude comparée de différents corpus	68
1.	<i>Le style plutôt argumentatif</i>	68
2.	<i>Emergence du doute.....</i>	69
B.	L'émergence de certaines marques de discours	69
1.	<i>Cause et raisonnements conditionnels.....</i>	70
2.	<i>Le cas d'emploi ou d'usage du « on ».....</i>	70
3.	<i>La négation</i>	71
a)	La négation comme marquage de frontière thématique	72
b)	La fonction dialogale : une spécificité du discours en maternelle ?	74
c)	Du dialogal au dialogique.....	75
C.	Le passage de l'inter- à l'intra.....	76
1.	<i>La confusion entre polygestion et dialogie</i>	77
2.	<i>Le système pronominal comme exemple</i>	77
3.	<i>Le pluri- et non le dia-</i>	80
4.	<i>Les paramètres de l'interaction sociale.....</i>	80
5.	<i>Polylogal et plurilogie</i>	81
6.	<i>Logique plurielle et modalité de doute.....</i>	82
7.	<i>Logique plurielle, modalité de doute et capacité au jugement.....</i>	83
III.	La discussion : creuset et impacts	85
A.	L'enchaînement interlocutoire	85
1.	<i>Comment exerce-t-on le plurilogique ?.....</i>	85
2.	<i>Un point de vue particulier sur la pragmatique.....</i>	86
3.	<i>Enchaînement interlocutoire en famille vs à l'école.....</i>	88
B.	L'exercice de la reformulation	89
1.	<i>Le statut de la reformulation dans les discussions à visée philosophique</i>	91
2.	<i>Le générique et le particulier.....</i>	92
3.	<i>Préconstruit, précompréhension ou autre chose ?.....</i>	93
C.	Le modèle de l'analyse interlocutoire	94
1.	<i>La question de l'oral dans l'enseignement primaire.....</i>	97
2.	<i>Différencier débat et discussion.....</i>	98
IV.	De la discussion orale à l'écriture au sein du genre argumentatif	99
A.	Les liens productifs entre oral et écrit dans les écrits argumentatifs	100

1.	<i>La fonction dialogique</i>	100
2.	<i>Le processus d'intégration plurilogique comme indice de généralisation</i>	101
B.	Le processus de génération d'idées	102
1.	<i>La dimension créative</i>	103
2.	<i>La dimension dialogique</i>	104
3.	<i>Compétences pragmatiques ?</i>	105
C.	Le processus de révision d'idées	105
1.	<i>L'entraînement des compétences pragmatiques</i>	106
2.	<i>Qu'est-ce qu'une compétence pragmatique ?</i>	108
3.	<i>Compétences naturelles</i>	109
4.	<i>Compétences après entraînement</i>	109
5.	<i>L'activité de discussion prise comme objet scientifique</i>	111
6.	<i>Aide interne ou aide externe ?</i>	112
D.	Critique de nos travaux et tests.....	114
1.	<i>Notre tâche d'écriture</i>	115
2.	<i>L'indicateur de dialogisation</i>	117
3.	<i>La question plus générale du « méta »</i>	118
V.	Perspectives de recherche	121
A.	Du développement à l'acquisition.....	121
1.	<i>L'orientation didactique et institutionnelle</i>	121
2.	<i>Optiques des modélisations développementales</i>	124
3.	<i>Le point de vue des cognitivistes</i>	126
4.	<i>Du développement à l'acquisition</i>	127
B.	La réflexivité : programmes ou perspectives de recherche en terme d'acquisition.....	127
1.	<i>La place et le rôle des discussions à l'école</i>	129
a)	Le rôle de la discussion à visée philosophique au sein des interactions en classe.....	129
b)	Nouveaux protocoles de recueil d'oraux réflexifs (Auriac, Rispail & Genin, 2008-2009)	130
c)	Conceptualiser l'acquisition des modalités de pensée critique de 4 à 11 ans (étude longitudinale Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, projet déposé -2007- en expertise au CRSH, 2007).....	131
2.	<i>Les liens oral-écrit dans l'enseignement au primaire</i>	132
a)	La variation rédactionnelle expert-novice en fonction du contexte d'écriture (oral vs écrit) – Auriac, Chanquoy & Chanquoy, 2008-2010).....	132
b)	La variation rédactionnelle expert-novice en fonction du contexte d'écriture (caractéristique orthographique de la langue maternelle et type d'enjeu de la tâche) (Auriac, Chanquoy, Cogis, Garcia-Debanc, Leblay, Slusarczyk, 2008-2010).....	133
3.	<i>L'exercice des compétences pragmatiques</i>	134
a)	Etude longitudinale des compétences pragmatiques avant et après le CE2.....	134
b)	Simplification du protocole.....	135
VI.	Conclusion	135
I.	Positionnement du problème	136
A.	Introduction	137
B.	Le positionnement du problème	137
C.	Plan de l'exposé	138
II.	Terrains d'Inscription des travaux en psychologie sociale	139
A.	La discussion à visée philosophique et la structuration des représentations sociales (Auriac 2005c, Auriac & Daniel, 2006).....	140
1.	<i>La pratique de dialogue philosophique comme espace de construction, transformation, confrontation des valeurs et des croyances</i>	141
2.	<i>Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?</i>	141
3.	<i>Qu'est-ce qu'une croyance ?</i>	142
4.	<i>La notion de transformation</i>	143
5.	<i>La notion de critères ou de raison et de raisonnabilité chez Lipman</i>	144
6.	<i>La question culturelle</i>	145
B.	La fonction de la mise en mot (Auriac & Maufrais, 2006)	147
1.	<i>A quoi sert la mise en mots ?</i>	147

2.	<i>Reformulation et structuration des idées</i>	148
3.	<i>Impact du niveau verbal sur l'accès à un niveau de représentation sociale plus structurée</i>	150
4.	<i>Parler suffit-il pour raisonner ?</i>	150
III.	Contexte et casuistique	151
A.	Logique naturelle vs logique formelle.....	151
1.	<i>Le positionnement d'un philosophe</i>	153
2.	<i>Pratique de la philosophie et relativisme</i>	153
3.	<i>Qu'est-ce que philosopher ?</i>	155
4.	<i>Argumentation et engagement</i>	157
5.	<i>La question des valeurs</i>	157
6.	<i>La notion d'internalisation</i>	159
7.	<i>Ce que parler ensemble apporte</i>	162
B.	Le positionnement individuel.....	163
1.	<i>Réinvestir des critères implicites</i>	163
2.	<i>Assumer un positionnement</i>	163
3.	<i>Le jugement peut-il être autonome ?</i>	166
4.	<i>La question de l'estime de soi</i>	167
5.	<i>Anxiété et comparaison sociale</i>	168
6.	<i>L'identité du sujet parlant</i>	169
7.	<i>De l'influence sociale</i>	171
IV.	Le développement sociomoral en psychologie	174
A.	Kant, Marx, Weber, Piaget, Kohlberg, Habermas, ... et quelques autres	175
1.	<i>Jean Piaget ou les raisons psychologiques de l'inadaptation sociale</i>	175
2.	<i>L'école face à ses contradictions : l'idée de cognition sociale</i>	177
3.	<i>Lawrence Kohlberg : un modèle (trop) rationaliste</i>	179
4.	<i>L'impasse des différences culturelle et/ou de genre</i>	180
5.	<i>Sagesse, discussion et autonomie</i>	181
6.	<i>Jürgen Habermas : éthique, morale et pragmatique du discours</i>	183
B.	Une étude princeps en maternelle (Auriac, 2006)	184
1.	<i>Internalisation des normes</i>	184
2.	<i>Le statut intrigant de l'acte gratuit</i>	185
3.	<i>Y a-t-il une différence entre l'enfant et l'adulte ?</i>	186
4.	<i>La question du « plausible »</i>	187
C.	Violence, émotion et cognition (Deux programmes 2001-2004 & 2005-2008, Une opération Piolat & Auriac, 2008-2010).....	188
1.	<i>Pédagogie et émotions</i>	189
2.	<i>Prévention primaire de la violence</i>	190
3.	<i>Relation entre compétences langagières et compréhension des émotions</i>	191
4.	<i>Le test du T.E.C. -Harris & Pons-</i>	191
5.	<i>La rationalité de la raisonnabilité</i>	193
V.	Perspectives de recherches : La question des tests de raisonnement	194
A.	Distinguer les discussions de manières approfondie au sein de l'institution scolaire	194
1.	<i>L'absence de fondement moral de la discussion philosophique</i>	194
2.	<i>L'obligation de distinguer les différents espaces de débats au sein de l'institution scolaire</i>	198
B.	Que tester ?.....	199
1.	<i>Un exemple de test de raisonnement épistémologique</i>	199
2.	<i>La question des inférences : peut-on tester les capacités inférentielles ?</i>	200
3.	<i>La dimension critique face à la logique et à la création</i>	202
4.	<i>Raisonnement ou intelligence</i>	203
C.	Bâtir des épreuves d'acquisition.....	205
1.	<i>La théorie de l'esprit ou l'attribution de 'fausses' croyances</i>	205
2.	<i>Etudier les « atténuateurs » au sein de la composante modale</i>	206
a)	Repérer les quantificateurs logiques au sein des discussions in situ	209
b)	Repérer les modificateurs au sein des discussions in situ	211
3.	<i>Un test d'intériorité</i>	212

4. L'étude du développement des attitudes ou prédispositions vs aptitudes au raisonnement de 4 à 12 ans (Daniel, Schleifer, Auriac & Pons, programme soumis 2007, 2008-2011).	214
VI. Conclusion	214
I. Positionnement du problème	217
A. Introduction	217
B. Positionnement du problème	218
C. Plan de l'exposé	220
II. Perspectives de recherches : l'étude des marques langagières au sein des interactions scolaires	222
A. Les marques de l'oral dans les discussions à visée philosophique : optique comparative	222
1. La différence d'âge est-elle une bonne entrée : CP contre Cm2 ?	223
2. L'évolution du questionnement enfantin (Auriac 2006)	224
a) S'appuyer sur des corrélations	226
b) Pratiquer des analyse de régressions multiples au pas à pas	227
c) Créer des indicateurs adaptés au discours étudié : les opérations cognitives supposées	228
d) Mise en perspective des marqueurs extraits automatiquement et des indicateurs langagiers construits	231
e) L'exemple d'un indicateur de complexité de raisonnement	232
3. La différence de visée philosophique vs interprétatif	234
a) Exemples de données actuellement disponibles	235
b) Exemple de résultats prometteurs : conceptualisation et pronominalisation	236
c) L'emploi pronominal : un indicateur de généralisation ?	237
d) Effet de l'expertise enseignante	238
4. La comparaison internationale de discussions entre élèves de 5-6 ans (Programme CRSH -2005-2008-)	239
B. L'analyse automatisée face à l'analyse de cas	240
1. Créer des indicateurs	241
2. Problème d'énonciation ou d'expression ?	242
3. Le langage au cœur des apprentissages	243
4. La construction d'un indicateur de cohérence dans les interactions enseignants-élèves (Morge & Auriac, en cours)	246
a) Comparer les modalités de cohérence discursive	247
b) Grille d'analyse papier crayon : y a t-il un gain à automatiser ?	249
c) La question du style des enseignants	250
5. Cohérence discursive professorale et étude des oraux scolaires	254
III. les marqueurs remarquables (reflexivité) de discussion à visée philosophique	255
1. Les « euh » comme manifestation d'une pensée réflexive	256
2. La disparition du « oui mais », « non mais » au profit du « je suis d'accord / pas d'accord... »	258
3. Objectivité vs subjectivation	259
4. Raisonnement : traquer le conceptuel sous le linguistique	261
IV. Retour sur nos travaux : le passage des marques de l'oral aux marques de l'écrit	262
A. Le conceptuel et le linguistique	262
1. Visée métalangagière vs métalinguistique	264
2. Visée philosophique	265
3. L'écrit comme réflexivité de l'oral	266
4. La question des activités métalangagières à l'école	267
B. Perspectives de recherche et positionnement	268
1. L'orthographe et le Méta (G.D.R. 2007-2010)	268
2. L'atelier de négociation graphique vs d'oral réflexif (Projet Cogis & Auriac, 2008 ou 2009)	269
3. Apprentissage implicite vs explicite	270
4. De nouveaux indicateurs pour étudier l'acquisition	271
V. Conclusion	272

I. L'objet 'discussion à visée philosophique' : un objet mieux défini aujourd'hui qui facilite des investigations	276
II. Une perspective de pragmatique intégrée à la langue : l'étude des cheminements cognitifs... principes et premières pistes	278
III. Nos partenariats actuels et potentiels : le scolaire comme terrain et comme point de mire	280
IV. Et s'il fallait choisir ? Nos pistes prioritaires	283
V. Des résultats oui... mais des résultantes mieux.....	287
Références Bibliographiques	290
Annexes	318
A. Annexes au chapitre n°1.....	318
1. <i>Annexe 1 : Corpus verbal équipe n°1</i>	<i>318</i>
2. <i>Annexe 2 : Corpus verbal équipe n°2</i>	<i>323</i>
3. <i>Les différentes idées et leur liens envisagées dans l'ensemble de la classe.....</i>	<i>329</i>
B. Annexes au chapitre n°3.....	330
1. <i>Les 56 valeurs de Schwartz.....</i>	<i>330</i>
2. <i>Exemplaire d'une fiche pédagogique de positionnement.....</i>	<i>331</i>
3. <i>Exemplaire de la feuille de passation de test de raisonnement logique utilisé dans le protocole Daniel & al. (1999-2002).....</i>	<i>332</i>
C. Annexes au chapitre n°4.....	333
1. <i>Etude comparative de deux discussions (CP vs CMI, Corpus Legal, 2005)</i>	<i>333</i>
2. <i>L'évolution du questionnement enfantin : l'évolution des marqueurs langagiers au fil des tests....</i>	<i>334</i>
3. <i>L'intérêt des analyses progressives de régression : impact de l'emploi des verbes factifs et des connecteurs sur la productivité langagière (nombre de tours de parole)</i>	<i>335</i>
4. <i>Les opérations cognitives sous-jacentes : Elaboration d'une grille interprétative adaptée aux modalités de questionnements dans les cueillettes de questions préparant une discussion à visée philosophique</i>	<i>335</i>
5. <i>Nouvelle étude des corrélations entre les indicateurs construits et le moment du test</i>	<i>336</i>
6. <i>Lien entre la complexité de raisonnement et le taux de questions dans les cueillettes</i>	<i>336</i>
7. <i>Débats d'interprétation littéraire vs discussion à visée philosophique : l'effet du genre.....</i>	<i>337</i>
8. <i>L'Emploi des pronoms : le rôle de l'âge.....</i>	<i>338</i>
9. <i>L'expertise enseignante : lien entre l'expertise et les modalités de discours au sein des débats littéraires et/ou des discussions à visée philosophique.....</i>	<i>339</i>
10. <i>L'expertise enseignante : le lien entre le style de l'enseignant et certains marqueurs langagiers typiques ou certains indicateurs liés à la situation de production de discours en classe.....</i>	<i>340</i>
11. <i>L'expertise enseignante : caractériser le style des professeurs</i>	<i>342</i>