



HAL
open science

Étude des mouvements de pensée collective lors des ateliers philosophiques au primaire et au collège : Extraction de philosophèmes en tant que structures formelles de raisonnement

Gabriela Fiema

► **To cite this version:**

Gabriela Fiema. Étude des mouvements de pensée collective lors des ateliers philosophiques au primaire et au collège : Extraction de philosophèmes en tant que structures formelles de raisonnement. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2014. Français. NNT : 2014CLF20020 . tel-01343431

HAL Id: tel-01343431

<https://theses.hal.science/tel-01343431>

Submitted on 8 Jul 2016

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 Blaise Pascal Clermont II

UFR Psychologie, Sciences de l'Éducation
Laboratoire ACTÉ

Gabriela Fiema

Thèse de doctorat

Étude des mouvements de pensée collective lors des ateliers
philosophiques au primaire et au collège.
Extraction de *philosophèmes* en tant que structures formelles de
raisonnement

Thèse sous la direction de

Auriac-Slusarczyk Emmanuèle, Maître de Conférences – Habilité à Diriger des Recherches,
16^e, Psychologie, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Soutenance le 12 décembre 2014

Jury

Vinatier Isabelle, Professeur des Universités, 70^e, Sciences de l'Éducation, Université de
Nantes (Rapporteur)

Daniel Marie-France, Professeure Titulaire, 17^e, Philosophie, Université de Montréal
(Rapporteur)

Colletta Jean-Marc, Professeur des Universités, 7^e, Sciences du Langage, Université Stendhal
Grenoble

Simon Jean-Pascal, Maître de Conférences, 7^e, Sciences du Langage, Université Joseph
Fourrier Grenoble

Saint Dizier de Almeida Valérie, Maître de Conférences, 16^e, Psychologie, Université de
Lorraine



Remerciements

Je remercie les chercheurs associés au Projet SHS Région pour leur collaboration et des remarques précieuses pendant l'élaboration de ce travail de thèse.

Je remercie Isabelle Vinatier, Marie-France Daniel, Valérie Saint-Dizier de Almeida, Jean-Pascal Simon et Jean-Marc Colletta pour leur participation au jury.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, pour ses conseils, ses encouragements, ses relectures de ce travail, sa grande disponibilité, pour avoir cru en moi et pour plein d'autres qualités qui font d'elle une directrice de thèse à envier par tout doctorant.

Je remercie les volontaires de l'équipe pédagogique du collège de Gerzat qui ont participé à l'expérience philo et qui ont ouvert les portes de leurs classes à notre caméra : Isabelle Charles-Beaucourt, Catherine Piquet, Nathalie Vaidis, Nadia Leotoing, Anne-Marie Shoenfeld, Guilaine Manteau, Sylvie Ducasse, Mme Cuoq, Mme Lagloire, Mme Danjoy.

Je remercie Samuel Heinzen de m'avoir accueillie au sein de l'Unité de Recherche sur la Philosophie pour les Enfants à la Haute École Pédagogique de Fribourg et qui a donné une tournure à ce travail.

Je remercie Aline Auriel, pour sa collaboration, son aide, et sa capacité de répondre « aux urgences » durant les trois années du travail de thèse.

Je remercie Clotilde Mercier-Dequidt pour ses conseils et le partage d'heurs et malheurs de la vie de doctorant.

Je remercie Christophe pour son aide précieuse, ses conseils, sa patience et ses encouragements.

Sommaire

INTRODUCTION	13
Contexte de la thèse.....	21
CHAPITRE I Cadre des références.....	25
1. Discussion à visée philosophique	25
1.1. L'émergence de la pensée de l'enfant dans l'éducation.....	25
1.1.1. Célestin Freinet. De la liberté aux expériences	25
1.1.2. John Dewey. L'expérience humaine.....	26
1.1.3. Janusz Korczak. Du civisme à la raison	27
1.1.4. Lev Vygotski. Le développement social.....	27
1.2. Qu'est-ce que la discussion à visée philosophique ?	29
1.2.1. Méthode Lipman	31
1.2.3. Autres méthodes des ateliers philosophiques pour enfants en France.....	33
1.3. Les objectifs de la DVP.....	36
1.4. Compétences développées pendant les DVP.....	37
1.4.1. Les compétences langagières.....	37
1.4.2. Les compétences cognitives	40
1.4.3. Les compétences liées au raisonnement	40
1.4.4. Les compétences citoyennes.....	42
1.5. La DVP à tout âge ?.....	42
1.6. La caractère philosophique de la DVP.....	45
1.7. De la philosophie pour tous	47
1.8. Vers une institutionnalisation ?.....	48
Conclusion	49
2. Raisonnement.....	50
2.1. Qu'est-ce que le raisonnement ?	50
2.1.1. Natures et formes du raisonnement.....	54
2.1.2. Construction, composantes et caractéristiques du raisonnement	56
2.2. Raisonnement collectif.....	58
2.2.1. Composantes.....	58
2.2.2. Déroulement	58
2.3. La place de l'argumentation dans des raisonnements collectifs	61
2.3.1. Qu'est-ce que l'argumentation ?.....	61
2.3.2. Les compétences argumentatives des élèves	64

2.4. Le problème d'un jugement objectif.....	65
2.5. Les raisonnements non verbalisés	67
2.6. Processus dynamique de la pensée collective	67
2.7. Vers la nécessité d'une analyse interlocutoire.....	68
3. La pragmatique.....	70
3.1. Les origines	70
3.1.1. La communication	70
3.2. Les unités conversationnelles.....	71
3.2.1. Les actes	72
3.3. L'acte dans l'interaction	76
3.3.1. Qu'est-ce que l'interaction ?	76
3.3.2. L'interaction en classe	78
3.3.3. Analyse interactionnelle de corpus	79
3.3.4. Quelques concepts clés en pragmatique des interactions.....	79
3.4. La logique interlocutoire	82
3.4.1. Objectif de l'analyse interlocutoire	85
3.4.2. La sémantique générale	87
3.4.3. Intercompréhension.....	88
3.4.4. La satisfaction interlocutoire.....	89
3.5. Le contrat de communication	90
3.5.1. Contrat de communication et interprétation	91
4. Philosophie du langage.....	92
4.1. Le pragmatisme	92
4.1.1. Opinions, croyances ou expériences ?	92
4.2. La théorie de la vérité.....	95
4.2.1. Enquête philosophique	97
4.2.2. La notion de représentation.....	97
4.3. Le néo-pragmatisme.....	99
Conclusion	103
Chapitre II PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	105
1. Le <i>philosophème</i> en tant que pensée philosophique.....	106
2. Problématique.....	107
3. Hypothèses.....	108
4. Mise en œuvre des hypothèses	110

Chapitre III DESCRIPTION DES DONNÉES	111
1. Terrain de l'expérimentation	111
1.1. Description des projets.....	111
1.1.1. Spécificité du projet structurant SHS Région d'Auvergne.....	112
1.2. Modalités de constitution du corpus <i>Philosophèmes</i>	112
1.3. Description du terrain du recueil des données	113
1.3.1. Description des écoles et des classes	114
1.3.2. Profil des enseignantes.....	115
2. Les types de données recueillis	117
2.1. Le déroulement des discussions à visée philosophique.....	117
2.1.1. Description de la formation philo des enseignantes.....	117
2.1.2. La méthode Lipman	118
2.2. Description du protocole des discussions appliqué par chaque classe.....	119
2.2.1. Le déroulement des ateliers.....	119
2.2.2. Les spécificités des DVP.....	120
2.3. Les vidéos recueillies	121
2.3.1. Primaire 2009/2010.....	121
2.3.2. Collège 2010/2011	122
2.3.3. Collège 2011/2012	122
2.4. Passation des tests	124
2.4.1. Description des tests	124
A) Test CM3 (Giancarlo & al., 2005)	124
B) Le test d'Évaluation des Compétences Scolaires : niveau primaire.....	126
C) Le Test d'Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives : niveau collège	127
2.4.2. Périodes de passations	128
2.4.3. Nombre d'élèves testés dans chaque classe	129
3. Données de la thèse	130
3.1. Choix restreint des vidéos pour la thèse	130
3.1.1. Raisons du choix des vidéos	130
3.2. Choix d'exploitation des résultats des tests.....	135
Conclusion	135
Chapitre IV MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE	137
Introduction.....	137
I. Annotation sous Elan.....	137

1. La transcription des paroles	138
1.1. Locuteurs	138
1.2. Paroles	139
1.3. Destinataires.....	140
1.4. Paroles chevauchées	141
1.5. Locuteurs seconds	141
1.6. Destinataires seconds.....	141
2. L’annotation des interactions / interlocutions.....	141
2.1. Acte de langage	141
2.2. Numérotation des Tours de Parole	143
2.3. Enchaînement immédiat des tours de parole	144
3. L’annotation du contenu discursif et thématique.....	145
3.1. Argumentation	145
3.2. Identification du contenu thématique	147
3.3. Identification du contenu discursif de la proposition	148
3.4. Identification des enchaînements antérieurs	149
4. L’annotation du raisonnement philosophique.....	150
4.1. Identification du niveau philosophique.....	150
4.2. Identification éventuelle du concept	152
4.3. Délimitation terminale des <i>philosophèmes</i>	153
II. Schéma global de la méthodologie d’analyse	155
1. Validation du protocole d’analyse et utilisation par la communauté	155
1.1. Extraction des données depuis ELAN	156
1.2. Validation de nos catégories et notre nomenclature.....	156
1.3. L’annotation en double juge	156
Conclusion	157
Chapitre V RÉSULTATS DE LA THÈSE.....	159
Introduction.....	159
I. Résultats scientifiques.....	159
1. Analyse discursive	160
1.1. Du raisonnement individuel au raisonnement collectif	161
1.2. Ajustement de la pensée d’autrui, intégrations de l’avis des autres, changements d’avis .	164
1.3. Reprises	166
1.4. Glissements lexicaux, changement de signification d’un mot, reformulations	166

1.5. Rôle du lexique dans le raisonnement collectif.....	168
1.6. Les notions de chaîne d'objets et d'enchaînement dans la constitution de la transaction philosophique.....	170
1.7. Existence de paliers dans le raisonnement.....	175
Conclusion de l'analyse discursive.....	178
2. Analyse interlocutoire.....	179
2.1. Construction interlocutoire : actes, échanges, séquences, transactions.....	179
2.2. La question de l'interprétation à partir de l'acte monologal/dialogique et de l'intervention dialogale/monologique.....	182
2.3. Construction collective au-delà du rang 1.....	183
2.4. Validations et invalidations des pensées – composantes essentielles.....	187
2.5. De l'acte de langage à la transaction philosophique.....	189
2.6. L'analyse interlocutoire d'une chaîne double d'objets.....	192
2.7. L'analyse interlocutoire de deux chaînes distinctes d'objets.....	194
Conclusion de l'analyse interlocutoire.....	197
3. Stabilisation de la nomenclature.....	199
3.1. Les composants des <i>philosophèmes</i>	200
A) La qualification des référents.....	201
B) La qualification des objets de pensée.....	202
C) Qualification des paliers.....	205
D) La qualification des concepts.....	207
3.2. Quelle est la différence entre un référent, un objet de pensée et un concept ?.....	209
Conclusion.....	213
4. Caractérisation de sept types de <i>philosophèmes</i>	214
4.1. La définition opératoire du <i>philosophème</i>	214
4.2. Les catégories de <i>philosophèmes</i> étudiés.....	215
4.2.1. Les <i>philosophèmes</i> conceptuels.....	216
4.2.2. Les <i>philosophèmes</i> assimilatifs aboutis.....	220
4.2.3. Les <i>philosophèmes</i> assimilatifs non aboutis.....	222
4.2.4. Les <i>philosophèmes</i> cumulatifs aboutis.....	224
4.2.5. Les <i>philosophèmes</i> cumulatifs non aboutis.....	225
4.2.6. Les <i>philosophèmes</i> enchâssés aboutis.....	226
4.2.7. Les <i>philosophèmes</i> enchâssés non aboutis.....	230
4.3. Cas particuliers « <i>philosophèmes</i> inclassables » ou l'absence de <i>philosophème</i>	231
Conclusion sur les catégories.....	234

5. Analyse complète d'une discussion.....	235
5.1. Discussion <i>Handicap</i>	235
<i>Partie 1</i>	236
<i>Partie 2</i>	237
<i>Partie 3</i>	240
<i>Partie 4</i>	242
<i>Partie 5</i>	243
<i>Partie 6</i>	244
5.2. <i>Philosophèmes</i> de la discussion <i>Handicap</i>	247
Conclusion des résultats scientifiques	250
II. Résultats didactiques.....	252
I. Les retombés de nos résultats sur l'apprentissage, l'enseignement, la formation	252
1. La différence de production philosophique selon le niveau de compétences scolaires des élèves	253
1.1. La classe de CP	255
1.2. La classe de CE1	256
1.3. La classe de CE2	256
1.4. La classe de CM2	257
1.5. La classe de 5 ^e	258
Conclusion	259
2. La différence de production des <i>philosophèmes</i> selon l'âge des élèves.....	260
2.1. Étude liminaire	260
2.2. Confirmation de l'étude	262
3. Les différences dans la production des <i>philosophèmes</i> aboutis et non aboutis.....	263
4. La production des <i>philosophèmes</i> selon les styles d'animations	265
Conclusion	267
II. Les études des cas	268
1. Le cas de la classe réfractaire 5 ^e latiniste	268
2. Suivi d'un élève sur 2 ans	272
2.1. Année 2010/2011, DVP <i>Amour</i>	272
2.2. Année 2011/2012, DVP <i>Beauté</i> et <i>Critique</i>	274
3. Le collège est-il un âge critique pour la DVP ?	276
Conclusion des résultats didactiques	277
III. Mise en ligne des résultats	278

1. L'extraction des résultats statistiques depuis ELAN.....	278
2. La structure de la plateforme <i>Philosophèmes</i>	282
2.1. La destination de la plateforme	283
2.2. Les extraits mis en ligne.....	284
Conclusion de la mise en ligne	285
CONCLUSION DE LA THÈSE	287
Publications	294
Sommaire des illustrations.....	298
Sommaire des tableaux.....	300
BIBLIOGRAPHIE.....	302
Résumé.....	310

INTRODUCTION

Signalons en préambule que ce travail de cette thèse s'insère dans le contexte d'un projet financé par la Région d'Auvergne (voir en fin d'introduction), intitulé « Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège ». Pour les besoins de ce projet, dirigé par Mme Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Mme Lidia Fraczak-Lebas, deux thèses ont été réalisées, dont celle-ci. L'exigence du projet envers ce travail était de décrire des spécificités du raisonnement d'élèves scolarisés au primaire et au collège pendant les discussions à visée philosophique (DVP). Cette description, jamais réalisée auparavant se situe dans le cadre de la pragmatique appliquée à l'éducation.

Plusieurs définitions des ateliers oraux ou ateliers philo ont émergé dans le champ didactique en France à partir des années 1996. Mais initialement, les pratiques pédagogiques de *philosophie pour enfants* (P4C¹ ou PPE) ont été inventées par le philosophe américain Matthew Lipman il y a 40 ans. Dès les années 70, Lipman, inspiré par la philosophie pragmatique de John Dewey, prônait un enseignement philosophique en parallèle de l'enseignement scientifique pratiqué dans les écoles. Selon lui, l'enseignement philosophique permettrait aux enfants d'accéder au raisonnement philosophique, de développer la capacité du jugement critique et d'acquérir un esprit critique (Lipman, 1995). Depuis 1995, cet enseignement est soutenu voir préconisé par l'UNESCO dans le cadre du développement des démocraties. En France, plusieurs enseignants et didacticiens se sont approprié la méthode PPE en l'adaptant ou non. Ainsi plusieurs méthodes d'animation des ateliers philosophiques ont vu le jour. Les plus connues en France, à part celle de Lipman, sont les méthodes de Michel Tozzi ou encore celle de Jacques Lévine. Les différences entre ces trois méthodes sont surtout visibles dans la manière d'animer. Les objectifs concernant les élèves, ceux d'apprentissage et d'acquisition des compétences restent très semblables. Ainsi, les DVP visent communément chez l'élève le développement de la capacité de pensée critique, les acquisitions langagières, l'aide dans les apprentissages disciplinaires, le développement du raisonnement. Au départ, en France les DVP étaient conduites avec des

¹ Ang. Philosophy for Children

enfants du primaire, mais au fil des années, on observe de plus en plus de pratiques conduites avec des collégiens et des lycéens.

Afin de réaliser l'étude des raisonnements caractéristiques des DVP, en plus d'une description strictement linguistique des prises de paroles, nous avons également besoin de comprendre le fondement des idées et des propositions exprimées par les élèves pendant la discussion. D'où viennent les représentations des élèves, leurs croyances, leurs opinions ? Quelle position adoptent-ils face à la vérité en tant que participants aux DVP ? Comment procèdent-ils pour la rechercher en cours de discussion ? L'objectif principal de notre thèse sera de délimiter et de décrire des phénomènes langagiers et cognitifs correspondant au genre d'ateliers de DVP à l'école primaire et au collège ou plus précisément décrire des *philosophèmes*. Aborder le genre des DVP, c'est se demander comment la production d'idées et la vérité s'édifient réciproquement.

Mais, qu'est-ce donc que la DVP ? Dans ce travail de thèse, on considère la DVP comme une pratique orale à visée philosophique, foncièrement différente d'autres pratiques orales présentes dans le cadre scolaire. Les DVP sont des ateliers (environ 30 min à 1h) pendant lesquels les élèves se questionnent sur des problèmes de « nature philosophique » issus de la vie quotidienne *Qu'est-ce que la beauté ? Pourquoi critique-t-on les autres ?* Le déroulement des DVP est régi par ses propres règles et le rôle de l'enseignant est très spécifique au genre. L'enseignant n'est plus, comme dans d'autres contextes scolaires, celui qui détient le savoir car un savoir à proprement parler, transposable sous forme de connaissance que l'on devrait apprendre et posséder pour être ensuite institutionnellement évalué n'est pas présent pendant les DVP. Plutôt que se demander directement ce qu'est la DVP, nous exposerons ce qu'elle n'est pas. Si un raisonnement spécifique est déployé pendant ces ateliers, on gagne tout d'abord à illustrer ce qu'elle ne devrait pas être. Pour illustrer ce que n'est pas une DVP, voici un exemple représentant un échange de diagnostic médical (Brixhe, Saint-Dizier, & Trognon, 2000).

Le genre entretien médical :

- TP 1 : Locuteur 1 : s'agit-il d'une prise en charge ?
- TP 2 : Locuteur 2 : non je ne sais faire que des diagnostics
- TP 3 : Locuteur 1 : peut-on éliminer une pneumopathie?

- TP 4 : Locuteur 2 : non car Je vous l'ai proposé comme diagnostic, l'argument pour l'existence d'une pneumopathie est la présence de signes de défaillance respiratoire et d'une possibilité d'infection.
- TP 5 : Locuteur 1 : ma réponse, à cet âge il n'existe pas de pneumopathie au sens large du mot, plutôt d'une atteinte alvéolaire (MMH) ou d'une infection néonatale.
- TP 6 : Locuteur 2 : la MMH est fréquente à cet âge mais elle peut être associée à une infection et elle est définie comme une pneumopathie.
- TP 7 : Locuteur 1 : en période néonatale précoce peut-on avoir des images caractéristiques de la pneumopathie comme indiqué dans la littérature, sinon pourquoi ne pas éliminer ce diagnostic ?
- TP 8 : Locuteur 2 : quand il y a pneumopathie généralisée en période néonatale le tableau clinique peut être égal à celui de la maladie des membranes hyalines.
- TP 9 : Locuteur 1 : la tuberculose miliaire néonatale peut être retenue devant ce tableau clinique ?
- TP 10 : Locuteur 2 : cette maladie est très rare, pourquoi suggérez-vous ce diagnostic ?
- TP 11 : Locuteur 1 : c'est une infection qui réalise le même tableau clinique et radiologique

Extrait 1. Extrait d'un échange de diagnostic médical (Brixhe, Saint-Dizier & Trognon, 2000 : 211-237).

Cette interlocution entre deux médecins contient de la déduction et de l'argumentation, l'une comme l'autre caractéristique de la DVP. Mais la différence est très claire. Les actes prononcés n'ont pas la même influence sur les co-locuteurs que pendant un échange tenu lors d'une DVP. Les enchaînements interlocutoires ont une fonction assez radicalement différente. Dans l'exemple de l'échange médical, il s'agit de déterminer la maladie du patient en argumentant avec des données scientifiques médicales. Pendant la DVP l'argumentation et la déduction existent également, leurs rôles sont pourtant différents. Lors d'une DVP, les interlocuteurs utilisent de l'argumentation pour soumettre leurs propositions à la discussion, sans vouloir pour autant arriver à une vérité acceptable par l'ensemble des locuteurs comme c'est le cas dans ce diagnostic médical.

Prenons un autre exemple, cette fois en contexte d'apprentissage scolaire, issu de l'article de Trognon et collaborateurs (Trognon, Batt, Schwartz, Perret-Clermont, & Marro, 2003). L'extrait est celui d'une séquence d'acquisition de la proportionnalité chez des adolescents.

Le genre leçon :

- TP 1 : Locuteur 1 : Vous avez dit que B pesait plus que A ?
- TP 2 : Locuteur 2 : Oui
- TP 3 : Locuteur 3 : B pèse plus que A
- TP 4 : Locuteur 2 : A est plus léger
- TP 5 : Locuteur 3 : Il est plus lourd
- TP 6 : Locuteur 2 : Ouais ! Ici c'est le même
- TP 7 : Locuteur 3 : Ouais !
- TP 8 : Locuteur 2 : C'est le même
- TP 9 : Locuteur 3 : Parce qu'ici c'est égal

- TP 10 : Locuteur 2 : Il manque quelque chose là
 TP 11 : Locuteur 3 : B pèse plus que A
 TP 12 : Locuteur 2 : Mais qui t'as dit que c'est d'une boîte ?
 TP 13 : Locuteur 3 : Qui t'as dit que son poids diffère d'exactlyement une boîte ?
 TP 14 : Locuteur 2 : Son poids peut différer de beaucoup plus
 TP 15 : Locuteur 3 : Il est impossible de savoir

Extrait 2. Extrait d'une séquence d'acquisition de la proportionnalité (Trognon et al., 2003: 230)

Il s'agit clairement d'une séquence où s'élabore un raisonnement déductif déployé grâce à un procédé d'argumentation et des explications qui le caractérisent. La conclusion (TP15) est définitive par rapport aux données dont disposent les locuteurs. Bien que possédant des caractéristiques semblables à celles d'une séquence de DVP (argumentation, déduction, position, lien causal), cet échange diffère sensiblement d'un échange tenu pendant un atelier de DVP. Prenons maintenant un extrait d'une DVP.

L'approche du genre DVP discussion sur la *Vie*, classe de CM2 :

- TP 36 : Arthur : bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que #c'est # la vie on peut pas la une fois qu'elle est:: utilisée on peut pas la donner aux aut(res) personnes pa(r)c(e) que # ben # elle est finie donc elle terminée on peut pas # x
 [...]
 TP 40 : Thomas : ben moi j(e) suis pas d'accord avec Arthur # pa(r)ce que heu # euh:: ben moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais heu # mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en en refaire une # la réutiliser pour quelqu'un d'autre
 [...]
 TP 54 : Arthur : bah moi j(e) suis pas d'accord avec Thomas # euh pa(r)ce que # i(l) dit que:: c'est comme un jeu vidéo mais # pas du tout pa(r)c(e) que # ta ta vie # elle est # elle # une vie on peut quand tu nais # c'est par c'est par tes parents # donc heu tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre heu # xx
 TP 55 : Enseignant : alors quand tu # par tes parents
 TP 56 : Arthur : mm # mm et heu donc euh # tu peux pa::s la la donner à quelqu'un vu que # pour commencer sa vie il faut naitre donc euh (tu) peux pa::s # donc tu peux pas effacer ta vie pour euh # pour la mett(re) dans le:: corps d'une d'une dame
 [...]
 TP 72 : Thomas : euh bah moi c'est pour redire à Arthur # bah c'est euh il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais dire #c'est que bah c'est plutôt heu # j(e) voulais dire ben un autre exemple # bah par exemple c'est comme du papier que tu refais # pa(r)c(e) que bah on on le # maint(e)nant on le recycle le papier # ben c'est comme notre âme on la recycle pa::s <vraiment mais voilà>
 TP 73 : Arthur : <mais non justement>
 TP 74 : Thomas : mais oui mais Arthur xxx # xx
 TP 75 : Enseignant : comme # attends #c'est comme du papier qu'on recycle
 TP 76 : Thomas : et puis # après euh il garde toute # dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier ou (je) sais pas moi
 TP 77 : Enseignant : on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire
 TP 78 : Thomas : voilà il la donne à quelqu'un d'autre qu'il va naitre # mais y a rien d(e) dans elle vient juste de commencer xxx

Extrait 3. Extrait de la DVP *Vie* du corpus *Philosophèmes*. TP36 - TP78.

Dans cet extrait², on assiste à un essai d'ajuster la pensée de l'autre à sa propre pensée en vue d'une négociation progressive du sens collectif à attribuer à la notion de vie humaine. Des nuances dans les reprises du vocabulaire, des hésitations, des glissements sémantiques ou lexicaux sont des signes du raisonnement philosophique.

Dans le deuxième extrait d'atelier de DVP que nous avons sélectionné (ci-dessous), les élèves mettent en valeur un point essentiel des caractéristiques de DVP : le rôle du vrai et de la tension vers la vérité. La présence d'une tension constante vers la vérité accompagne la négociation collective du sens et la manière de prendre en compte la parole du co-locuteur.

L'approche du genre DVP : discussion sur *l'Amour* de la classe de 5^e :

TP 346 : Norbert : euh # ben l'amour c/ la jalousie c'est un peu une preuve d'amour
[...]

TP 352 : Hervé : Igor

TP 353 : Igor : non au contraire c'est tout le contraire c'est tout l'op/ posé # parce que la jalousie justement en général # c'est dès que humm # quelqu'un euh # dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre par exemple # une autre personne qui est très belle pour eux et (en)fin # qui trouve très belle # ben il est jaloux et puis du coup i(l) # il veut faire tout pour qu'on croit qu'i(l) # qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime # quitte à tuer mais en vrai c'est pas de l'amour

[...]

TP 356 : Xavier : je contredis Igor parce que # vu que la xx # il dit que la jalousie c'est pas une preuve d'amour mais ce # ceux qui tuent euh # par exemple on va dire euh # sais pas une f/ un homme découvre que sa femme le trompe avec quelqu'un # eh ben il va # peut être tuer le hm # l'amant de sa femme c'est pour amour par()ce que # i::(l) # il prouve qu'il aime sa femme donc il va éliminer tous les obstacles pour que leur amour soit parfait

TP 357 : Igor : oui mais ça on parle plus de la jalousie en fait

TP 358 : Xavier : si c'est de la jalousie on tue pour la jalousie # et c'est pour prouver notre amour pour prouver que # on veut pas qu'on perde sa femme

TP 359 : Enseignante 2 : c'est une preuve d'amour de tuer par jalousie?

TP 360 : Xavier : oui

TP 361 : Enseignante 2 : vous êtes d'accord ?

TP 362 : Élèves : oui

TP 363 : Enseignante 1 : vous êtes d'accord ?

TP 364 : Élève : oui

TP 365 : Enseignante 2 : <pour prouver son amour on tue pour>

TP 366 : Élèves : <oui non>

TP 367 : Enseignante 2 : on peut tuer on peut tuer # par jalousie

TP 368 : Élèves : oui non

TP 369 : Xavier : parfois oui

TP 370 : Igor : <oui parfois oui>

² Étudié en détail dans le chapitre V Résultats de la thèse, 1. *Analyse discursive*, p.165.

TP 371 : Élève : <x par jalousie>

TP 372 : Igor : non parfois oui # c'est le mot exacte parce que sinon par jalousie <ça voudrait dire que>

TP 373 : Enseignante 1 : <chut# Hervé>

TP 374 : Hervé :< vas-y Igor>

TP 375 : Igor : ça voudrait dire que:: # la personne en fait euh # n'aime pas sa femme # parce que # (en)fin qu'il a pas de sentiments # parce que # dès qu'on sait que sa femme # par exemple sa femme l'a quitté # pour aller avec un autre homme # (en)fin s'il l'aime toujours en général il va pas aller la tuer pour euh # et tuer so::n # et tuer son homme pour

Extrait 4. Extrait de la DVP *Amour* TP346 - TP375. Corpus *Philosophèmes*.

Ces exemples peuvent donner au lecteur une première idée de ce qu'est la DVP et de ce qu'elle n'est pas et quel genre de raisonnement collectif elle déploie. La DVP est fondamentalement différente des échanges médicaux ou d'autres séquences scolaires.

Après avoir situé le genre DVP, pour donner au lecteur l'aperçu de la thèse, nous présentons maintenant le contenu des chapitres qui la composent.

Au Chapitre I, nous détaillons nos références théoriques. Pour analyser les séquences représentatives des DVP, notre cadre théorique est celui de la pragmatique. Nous partons du cadre de la théorie des actes de langage d'Austin (1962) comme base de notre travail. Le croisement des théories en pragmatique conversationnelle (Austin, 1962 ; Searle, 1978 ; Roulet, 1985 ; Trognon, 1991) est présentée comme permettant de décrire le déroulement des raisonnements collectifs pendant les DVP. Ensuite, un cadre issu de la philosophie du pragmatisme et du néo-pragmatisme est proposé pour argumenter en quoi il est important d'analyser les échanges des élèves sous cet angle. Nous nous sommes penchés successivement sur l'angle de la philosophie de Rorty (1979) concernant la provenance des représentations chez l'humain puis sur les perspectives d'attribution de la signification d'un mot ou d'un concept qui diffère d'une personne à l'autre (Putnam, 1975).

Le Chapitre II est centré sur l'exposé de notre problématique et la déclinaison de nos hypothèses. L'objectif principal de notre travail étant la description du processus des raisonnements collectifs que nous avons appelé les *philosophèmes*, avant de présenter la problématique du travail de thèse et ses hypothèses (Chapitre II *Problématique et hypothèses*), il paraît nécessaire d'expliquer l'origine du mot *philosophème*.

Le mot *philosophème* a été suggéré par Alain Trognon et repris en tant qu'appellation pour le corpus du même nom (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). L'ambition de constituer un

corpus *Philosophèmes* contenant des enregistrements audiovisuels des situations des DVP en classe, remonte à l'origine du projet DIARECOL (voir chapitre III *Description des données*) financé par la MSH de Lorraine. Le terme *philosophèmes* n'a jamais été investi par les praticiens des DVP, pourtant son utilisation remonte à Aristote (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). Communément, un *philosophème* est une proposition philosophique, une unité significative, une catégorie, un concept, un principe au sein d'un discours philosophique. Selon la définition d'Aristote, un *philosophème* est un raisonnement de type démonstratif et non de type rhétorique. Pour les auteurs de l'appellation du corpus, ce terme signifie un événement de pensée lié à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif tendu vers la vérité (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013). Ce terme est au plus proche, dans sa signification, du terme de raisonnabilité de Lipman, inventeur du dispositif des DVP. Dans ce travail de thèse, le *philosophème* est une unité délimitable du processus de pensée co-construite collectivement qui s'appuie sur le discours. Nous mettons donc de côté la définition de la proposition philosophique, du concept philosophique qui peut aussi bien être construit individuellement et n'a pas besoin d'une suite d'enchaînements dans un échange pour apparaître dans un discours. Basées sur cette définition, les hypothèses sont déclinées selon deux volets, l'un scientifique, l'autre plus didactique.

Le chapitre III (*Données de thèse*) expose les données sur lesquelles nous nous appuyons pour atteindre l'objectif de la thèse. Un corpus a été recueilli entre 2009 et 2012 dans les écoles primaires et le collège où s'est déroulée l'expérimentation des projets financés, puis transcrit selon les normes en vigueur. Au total, 19 enregistrements des DVP ont été retenus pour faire partie du corpus *Philosophèmes*, 9 issus des classes primaires et 10 issus des classes du collège. Le corpus englobe les élèves de 6 à 14 ans et représente 4 niveaux de classes. C'est un corpus longitudinal car chaque classe a été filmée plusieurs fois et l'enseignant a conduit les ateliers philosophiques pendant au moins une année scolaire. En plus des données audiovisuelles, le travail de thèse s'appuie sur des résultats aux tests psychologiques que nous avons fait passer aux élèves philosophant. Grâce à ces tests, nous avons pu mesurer les niveaux scolaires des élèves, ainsi que leur attitude envers l'apprentissage à l'école et la motivation des élèves. Nous utilisons une partie des résultats des tests pour conduire des études de cas sur des groupes d'élèves ou des classes choisis pour explorer certaines de nos hypothèses.

Au Chapitre IV (*Méthodologie de la thèse*), le lecteur trouvera, de manière détaillée les raisons du choix d'un logiciel *ad hoc* pour atteindre l'objectif de la description des *philosophèmes*. Cet outil, de transcription et d'annotations des matériaux audio et vidéo est le logiciel ELAN. L'insertion de la thèse dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire nous a incités à l'utilisation de cet outil, déjà connu par les chercheurs participant au projet SHS Région. L'objectif était de pouvoir mutualiser les résultats d'analyses sur un corpus commun beaucoup plus facilement qu'avec une analyse sur papier. En plus de la mutualisation des différents résultats scientifiques, nous présentons en quoi l'utilisation du logiciel nous a permis d'exploiter des données quantitatives issues du corpus, en parallèle avec des données qualitatives de description et d'analyse. Les fonctions de manipulation de la vidéo du logiciel qui nous ont également permis de préparer des extraits représentatifs du corpus à destination du public « naïf », non connaisseur de DVP, des enseignants pratiquants de DVP et des chercheurs.

Le Chapitre V (*Résultats de la thèse*) est divisé en trois parties. La première présente les résultats dits scientifiques concernant l'étude des séances complètes de DVP que nous avons recueillies. Nous présentons les résultats des analyses discursive et interlocutoire appliquées au corpus. Ces analyses nous ont permis de stabiliser une nomenclature de composants clés des raisonnements collectifs philosophiques (référents, objets de pensée, paliers, concepts). Enfin, nous présentons la définition et la typologie de sept types de *philosophèmes* délimités dans notre corpus, qui constitue l'aboutissement du travail d'interprétation scientifique des données verbales issues des 19 DVP. La deuxième partie du chapitre V présente de résultats didactiques. Il s'agit d'études illustrant l'impact de notre travail de classification de raisonnements sur la formation des enseignants, ainsi que sur les capacités d'apprentissage des élèves, selon leur niveau scolaire ou leur niveau de classe. La troisième partie du chapitre V présente des exemples de résultats de cette thèse pouvant être mis en ligne sur une plateforme dédiée aux corpus du genre DVP. Il s'agit, entre autres, d'extraits de vidéos pour trois types de public : chercheurs, enseignants et public non connaisseur.

À la fin de ce travail de thèse, nous présentons des publications produites pendant la durée du doctorat. Étant donné que la thèse s'inscrit dans un projet pluridisciplinaire qui réunit plusieurs chercheurs, il nous paraît important de mentionner le travail collectif auquel nous avons participé.

Finalement, le lecteur a à sa disposition un volume *d'Annexes classiques* et *d'Annexes numériques*. Les annexes classiques contiennent des transcriptions intégrales normées de toutes les DVP du corpus *Philosophèmes* et des exemples des schémas de délimitation de *philosophèmes* issus d'une DVP (lisibilité partielle, voir plus bas). Les données connexes au travail de thèse sont également disponibles. Il s'agit de descriptions du contexte de recueil de données : listes d'élèves de chaque classe, présentation des enseignantes animant des DVP, présentation de captations de DVP non prises en compte dans ce travail de thèse, exemples de supports utilisés par les enseignantes pour l'animation de DVP, certains résultats de tests psychologiques administrés aux élèves, quelques exemples d'extractions statistiques issus de fichiers ELAN. En plus de ces matériaux, les *Annexes numériques* contiennent des schémas de délimitation de *philosophèmes* de tout le corpus non lisibles en version papier, des vidéos du corpus *Philosophèmes* dans leurs intégralités ainsi que les fichiers utilisables avec le logiciel ELAN correspondants (.eaf). Enfin, le lecteur trouvera des extraits courts sous-titrés de certains DVP destinés aux trois publics visés par la plateforme *Philosophèmes*. Les Annexes numériques sont soumises à une clause de confidentialité et ne pourront être reproduites ni diffusées.

Contexte de la thèse

Le projet dans le cadre duquel s'insère notre travail de thèse (SHS Région), vise à contribuer à l'étude interdisciplinaire des corpus de DVP acquis à l'école primaire et au collège. Il pose la nécessité d'une articulation scientifique entre plusieurs équipes disciplinaires au plan local et national. Bien que les pratiques philosophiques se répandent dans des écoles françaises, l'étude scientifique des gestes professionnels d'enseignement ou d'apprentissage et des conduites langagières réflexives n'en est qu'à ces débuts. Le projet SHS Région (2011-2015) vise à apporter du nouveau dans le domaine de la recherche en éducation et en sciences du langage les pratiques philosophiques. Les spécialistes des sciences du langage n'ont pas établi de synthèse de ce que le genre de DVP recouvre, à la fois comme identique à d'autres situations langagières, et, comme spécifique au genre philosophique. Il est pourtant clair que les DVP revêtent des aspects très particuliers, liés au processus de développement d'une pensée collective. Le projet SHS Région vise, en lien avec les trois projets financés,

l'approfondissement des travaux entamés. L'objectif est d'identifier dans un corpus recueilli à cette intention, les séquences dialoguées qui manifestent l'actualisation d'un genre particulier distinct tout à la fois de la conversation ordinaire et d'autres genres de la pratique orale scolaire. Il vise aussi à relever et étudier l'ensemble des traces linguistiques et non linguistiques des mouvements réflexifs perceptibles pour l'analyste : dénominations, catégorisations, définitions, exemplifications, reprises, reformulations. L'ambition du projet est de pouvoir éclairer, par l'étude pluridisciplinaire des corpus, les phénomènes dévoilant les mécanismes de construction de l'intercompréhension dans les DVP.

Si deux travaux de thèse ont été prévus dans le projet SHS Région, l'insertion de notre thèse dans le projet suit une planification très précise. Le travail doctoral suivant les objectifs du projet SHS Région, devait contribuer à étendre et approfondir au niveau du collège les données en mettant à disposition de la communauté ces dialogues d'un genre nouveau. La thèse devait porter particulièrement sur l'étude fine du processus d'intercompréhension enseignants-élèves et élèves-élèves au sein des DVP. Le travail devait mettre à jour l'intérêt de l'étude langagière des corpus récoltés, ce, en privilégiant l'orientation pragmatique. Les résultats suivants étaient attendus de l'équipe scientifique : 1) dégager des indicateurs langagiers (marques formelles) qui explicitent la spécificité de ces discussions ; 2) trier ces indicateurs sur le plan de la pragmatique (événements interlocutoires responsables d'enchaînements discursifs réflexifs portant le déploiement de la pensée collective) ; 3) dépasser la vision que ces discussions sont seulement des débats argumentatifs car elles recèlent clairement des mouvements de pensée plus spécifiques ; 4) expliciter le lien entre ces discussions (aspects langagiers) et la visée philosophique (aspects conceptuels) qui est souvent mise en doute car mal étudiée ; 5) contribuer à la recherche nationale et internationale sur le sujet en mettant à disposition au terme du travail doctoral les résultats pour que la communauté des SHS en dispose en tant que travaux portant sur ces discussions.

La thèse devait répondre principalement à l'objectif n°1 du programme c'est-à-dire décrire les *philosophèmes*. Néanmoins, le doctorant, à partir de la deuxième année devait collaborer à l'objectif n°3 c'est-à-dire la construction et la mise en ligne du corpus sur la plateforme de la MSH. Le travail de thèse devait permettre, dans une perspective strictement pragmatique, de collecter des données nouvelles issues des classes de 5ème collège. Elle devait viser à

rendre compte des évènements interlocutoires présents dans les corpus en comparant les dialogues issus des classes primaires avec ceux issus des classes de collège. Pour cela, les enchainements interlocutoires caractéristiques devaient être délimités, répertoriés, décrits puis analysés pour extraire les constructions de l'intercompréhension les plus significatives au regard du genre étudié et de l'âge des élèves concernés.

CHAPITRE I Cadre des références

Notre premier chapitre présente la base théorique pour notre travail de thèse. La première partie expose des définitions des ateliers philosophiques les plus courantes dans la communauté éducative. La deuxième partie s'intéresse au raisonnement tel qu'il est définie dans la littérature d'une manière générale. Dans la troisième partie, nous nous intéressons au large domaine de la pragmatique en partant de ses origines, en passant par l'analyse conversationnelle, à l'interaction et finalement à la logique interlocutoire. La quatrième et la dernière partie aborde les questions discutées par la philosophie du langage et notamment le pragmatisme.

1. Discussion à visée philosophique

Les pratiques pédagogiques en lien avec philosophie sont connues en France depuis une trentaine d'années mais en réalité elles sont plus anciennes que cela. Déjà Rousseau, considéré comme le père de l'Éducation Nouvelle (Houssaye, 1994), cultivait le développement de la pensée chez l'enfant. Pour lui, il ne s'agit pas d'imposer des valeurs par la voie de l'autorité sociale ou familiale, mais d'instrumenter l'enfant, par une formation tant de sa volonté que de sa raison, pour qu'il se les donne par lui-même, pour qu'il se fasse autonome. Forme de manipulation à première vue, il est question en fait, de l'art de former des hommes. Il est nécessaire que l'enfant ait envie d'apprendre et qu'il ait connaissance d'un métier manuel car Rousseau primait l'expérience sur toute théorie.

1.1. L'émergence de la pensée de l'enfant dans l'éducation

Nous avons choisi de commencer en abordant la pensée de quatre pédagogues et penseurs. Chacun d'eux prônait le développement de la pensée libre et autonome chez l'enfant.

1.1.1. Célestin Freinet. De la liberté aux expériences

On retrouve ce primat de l'expérience au début du XXème siècle chez Freinet. Des multiples techniques qu'il a proposées et des idées fortes ont été reprises par les responsables des systèmes éducatifs et donc, se sont généralisées. La première conquête, durable, reconnue de tous, est celle de la liberté d'expression de l'enfant. L'expression libre et surtout l'expression de soi et la communication par l'écrit. Le texte libre, tout le monde le reconnaît, est la pièce maîtresse de la pédagogie Freinet. Écrire ce que l'on veut, sur un support choisi par soi, sur le thème qui vous tient à cœur, dans l'endroit où l'on se sent bien, le

communiquer à qui l'on veut. C'est un outil pédagogique qui suit le principe de la liberté de pensée de l'enfant. Un exemple de cette pensée soucieuse de complexité est le tâtonnement expérimental comme vecteur de l'apprentissage. Le tâtonnement expérimental, n'est pas une méthode d'apprentissage linéaire car il procède par essais et par erreurs corrigées, par une série d'anticipations. Freinet avait très bien observé les tous premiers apprentissages, celui de la marche, celui du langage. Les enfants qui apprennent procèdent par imitation de leur entourage mais cette imitation est insérée dans une chaîne de tâtonnements. Se tenir debout, en s'appuyant des deux mains sur celles d'un adulte, demande intelligence, volonté, tâtonnement, expérience répétée. C'est là un premier tâtonnement qui sera suivi de plusieurs autres. Les tâtonnements permettant de comprendre les phénomènes physiques sont plus intellectuels et conceptuels qu'il n'y paraît. Ce n'est pas en récitant une leçon sur la pression atmosphérique qu'on comprend ce qu'elle est et produit, mais en expérimentant, en essayant, en tâtonnant, en émettant des hypothèses que le montage expérimental vérifiera ou informera. Le questionnement est toujours présent, avant de, et, pour résoudre un problème (Best, 1997).

1.1.2. John Dewey. L'expérience humaine

La pensée de ce philosophe américain duquel Freinet s'est largement inspiré, est considérée comme faisant partie du pragmatisme. L'expérience est donc le maître mot chez John Dewey qui a élaboré une philosophie prônant l'unité entre théorie et pratique, unité dont il a donné l'exemple dans son propre travail d'intellectuel et de militant politique (Westbrook, 1993). Sa pensée était ancrée dans la conviction morale que démocratie veut dire liberté, et il a consacré sa vie à élaborer une argumentation philosophique pour étayer cette conviction et a milité pour sa concrétisation. Dewey s'inspirant du pragmatisme et du naturalisme qui imprègnent sa philosophie, élabore une pédagogie fondée sur les idées qu'il défend, le fonctionnalisme et l'instrumentalisme. Après avoir observé beaucoup ses enfants, Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et chez l'adulte. Les enfants, comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les deux, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et, acquérir la connaissance est la sagesse qu'engendre la résolution de ces problèmes. Dewey relie les sujets d'étude aux intérêts et activités de l'enfant. Il invite les enseignants à faire entrer la psychologie dans le programme en construisant un environnement où l'enfant se trouve

confronté, dans ses activités immédiates, à des problèmes l'amenant à faire appel aux connaissances et aux savoirs. John Dewey enfin, prône la liberté de la pensée chez l'enfant et l'apprentissage du raisonnement pour le développement de la démocratie.

1.1.3. Janusz Korczak. Du civisme à la raison

Ce médecin polonais, dans l'orphelinat qu'il a fondé pour les enfants de la rue, veut faire une grande famille, une république avec la formation des citoyens. La vie du groupe y est importante. C'est pourquoi les enfants participent aux tâches car ils doivent apprendre qu'il n'y a pas de travaux indignes. Les activités sont divisées et distribuées par unités. Il y a des réunions générales présidées par un enfant. Il laisse les enfants se battre, mais surtout leur propose d'attendre plus tard pour terminer leur lutte, et d'écrire les raisons qui les ont poussés à se bagarrer. Il arrive souvent que lors de la reprise les enfants n'ont plus envie, le but de cette démarche étant de faire réfléchir les enfants avant qu'ils n'agissent.

Par ailleurs il propose un code très détaillé avec des punitions en fonction de tel ou tel délit jusqu'à être privé de droit civique. Il apprend ainsi à subir les conséquences de ses actes. Korczak veut par là stimuler le dépassement de soi même chez l'enfant³. Comme Freinet et Dewey, Korczak veut stimuler et développer la pensée et le raisonnement chez l'enfant.

1.1.4. Lev Vygotski. Le développement social

L'influence de ce penseur, psychologue, enseignant soviétique sur l'éducation dure jusqu'à nos jours. Ses travaux sur le développement intellectuel humain s'inspirent de la psychologie, de la philosophie, de la sociologie et de la politique qui nourrissent une pensée alliant clarté logique et profondeur humaine (Bulle & Gautier, 2009). Vygotski s'oppose au béhaviorisme et développe la thèse que les mécanismes d'adaptation de type biologique constituent le substrat général des phénomènes mentaux, mais ne déterminent pas leur développement, notamment le développement de la pensée. Vygotski insiste sur la distinction de deux lignes de développement en rupture avec le modèle biologique. La première concerne le développement des fonctions élémentaires d'origine biologique et la deuxième, le développement des fonctions mentales supérieures d'origine sociale (Bulle & Gautier, 2009). Le développement cognitif repose sur l'interrelation de ces deux lignes de développement qui interagissent l'une sur l'autre. Les processus biologiques régulent la croissance des fonctions mentales élémentaires. Les processus sociaux et culturels régulent

³ Source : site internet de l'Association Française Janusz Korczak (2014).

l'acquisition du langage et d'autres systèmes de signes, le développement des fonctions mentales supérieures comme l'attention volontaire, la généralisation ou l'abstraction. Ces fonctions mentales supérieures se développent par le biais de la pensée consciente. Pendant la formation des outils médiateurs de la pensée, les fonctions cognitives sont d'abord développées comme une activité externe puis reconstruites par l'individu de manière interne. Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement de l'enfant, d'abord entre les personnes au niveau *interpsychique* et ensuite au niveau de l'enfant, au niveau *intrapsychique*. « Ceci s'applique de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur source de relations réelles entre êtres humains individuels » (Vygotski, 1978: 57). La reconstruction interne d'une opération externe est une intériorisation. Dans le développement langagier, certains éléments servent de base au langage intérieur silencieux. Ainsi, selon Vygotski, la pensée naît de l'intériorisation du langage. Selon sa théorie de la zone proximale de développement, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain (Vygotski, 1933). « Aussi, lorsque nous disons que l'enseignement doit s'appuyer sur la zone prochaine de développement, sur les fonctions encore immatures, nous ne recommandons pas par là à l'école une nouvelle recette, simplement nous nous libérons de la vieille erreur selon laquelle le développement doit nécessairement parcourir ses cycles, préparer entièrement le terrain sur lequel l'apprentissage pourra bâtir son édifice. De ce fait les conclusions pédagogiques fondamentales à tirer des recherches psychologiques s'en trouvent elles aussi modifiées. On demandait auparavant: l'enfant est-il mûr pour apprendre à lire, à compter, etc.? Le problème des fonctions venues à maturité reste valable. Nous devons toujours déterminer le seuil inférieur d'apprentissage. Mais cela n'épuise pas la question: nous devons savoir déterminer aussi le seuil supérieur d'apprentissage. C'est seulement dans l'intervalle délimité par ces deux seuils que l'apprentissage peut être fructueux. C'est seulement dans cet intervalle que se situe la période optimale d'apprentissage d'une matière donnée. *La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin*. Alors seulement elle saura dans le processus de l'apprentissage déclencher les processus de développement qui sont pour le moment dans la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1933: 357).

Quant à la formation des concepts chez l'enfant et l'adolescent, d'après Vygotski, cette formation ne suit pas un processus de croissance des formes les moins élaborées de la pensée à ses formes supérieures, mais elle suit un processus où différents niveaux interagissent. L'enfant en utilisant les mots abstraits, pense aux objets concrets. Les concepts renvoient tout d'abord chez lui à des associations. Les concepts se développent ensuite, sous la forme des complexes qui regroupent des objets conservant leur caractère individuel. Les complexes donnent le jour à des pseudo-concepts qui reposent sur une réelle généralisation, un regroupement d'objets sur la base d'un trait commun. Les pseudo-concepts se transforment en concepts chez l'adolescent parce que les processus du type résolution de problèmes qui animent l'activité intellectuelle des adolescents, sollicitent cette transformation. Le concept peut devenir conscient et volontaire quand il est intégré dans un système psychique. Le besoin d'éviter les contradictions dans l'organisation des concepts, suppose en particulier une organisation hiérarchique de ceux-ci de sorte que plusieurs jugements se contredisant puissent être considérés comme des cas particuliers d'un concept général unique, comme si on avait porté sur la même chose deux jugements opposés (Bulle & Gautier, 2009).

Dans *Pensée et Langage* (1933) Vygotski s'intéresse au développement intellectuel à partir de l'analyse des relations entre pensée et mot. Il souligne que le langage n'exprime pas la pensée et que le développement mental de l'enfant ne s'achève pas quand l'enfant est confronté à un nouveau concept mais au contraire commence à ce moment là.

La pensée de ces grands pédagogues, psychologues ou philosophes est en accord avec l'esprit et la formation des ateliers des discussions à visée philosophique qui visent, entre autre, à développer chez l'enfant une pensée libre, une capacité de raisonnement, d'abstraction, d'argumentation et le développement des concepts philosophiques. Passons donc à la définition précise des discussions à visée philosophique.

1.2. Qu'est-ce que la discussion à visée philosophique ?

Quand on pense l'enseignement de la philosophie, on pense aux grands philosophes, aux courants philosophiques, on pense « la philo » en classe de terminale. Cette vision de l'enseignement de la philosophie comme couronnement, cantonnement à la terminale, suprématie de la dissertation et du cours magistral, méritent, selon Sébastien Charbonnier

(Charbonnier, 2013), d'être questionnée. Il n'est pas question de faire table rase de ces pratiques, mais de les repenser à nouveaux, de les enrichir d'autres pratiques et de les inscrire dans un contexte. Cet enseignement, dit traditionnel, est devenu pour une large part contre-productif et en même temps perpétue, sans forcément s'en rendre compte, un élitisme excluant. Il s'agit, pour Sébastien Charbonnier (2013) d'abandonner toute une série d'habitudes qui nous semblent inscrites dans l'étoffe même de l'enseignement de la philosophie, et qui constituent actuellement plus des obstacles qu'autre chose. Si l'enseignement la philosophie a pour but l'émancipation, elle n'atteint de nos jours que marginalement cet objectif. Pour Socrate, la philosophie ne consiste pas à apprendre ou à connaître un corpus de connaissances relatives à l'histoire de la philosophie, mais à apprendre à philosopher, c'est-à-dire mettre sa pensée en mouvement. Pour obliger l'élève à devenir actif de son propre apprentissage, Socrate adopte une méthode différente de celle des sophistes : le dialogue. C'est uniquement dans le dialogue que le maître et l'élève peuvent exercer leur esprit critique. « Dialoguer consiste à poser des questions et à y répondre en donnant les raisons de ce que l'on affirme. Le but est 'de mettre à l'épreuve aussi bien la vérité que nous-mêmes'. » (Platon, Protagoras : 348, cité par Dixsaut : 27 cité par Agostini, 2011).

La philosophie pour les enfants pourrait-elle être une alternative à cet enseignement «traditionnel» de la philosophie ? La philosophie pour les enfants en fait n'est pas un enseignement de l'histoire de la philosophie, c'est l'enseignement du philosopher. Matthew Lipman (Lipman, 1995) par sa méthode de philosophie pour enfants (PPE) souligne qu'il ne s'agit pas de faire acquérir aux enfants la connaissance des grands systèmes philosophiques mais, plus simplement, par la pratique du débat qui permet la libre confrontation des opinions, de progresser, en commun, vers la résolution d'un problème ou une meilleure définition d'un concept. De plus Matthew Lipman assigne à la philosophie pour enfants la fonction de leur permettre d'acquérir des « habiletés cognitives », dans le domaine de la capacité à raisonner, dans celui de la logique, qui, selon des évaluations qui ont été menées dans des classes suivant son programme, semblent avoir des incidences sur les résultats dans les autres disciplines (Auguet, 2003).

Sans rejeter l'objectif traditionnel de l'enseignement qui est la transmission du savoir et sachant que la moindre connaissance peut devenir obsolète, il faut plutôt admettre qu'une

personne instruite doit non seulement être bien informée mais doit être aussi « raisonnable et censée, ce qui signifie que le processus éducatif doit s'attacher à cultiver le raisonnement et le jugement » (Lipman, 2008). L'enseignement doit être conçu comme une initiation au processus d'investigation qui peut être non seulement scientifique mais aussi philosophique. L'objectif de la philosophie est de rechercher les caractéristiques de la justesse du raisonnement. « Elle s'intéresse aux problèmes généraux de définition, de classification, de déduction, de vérité et de signification, et non à ces problèmes tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique » (Lipman, 2008). La philosophie enseigne aussi le civisme, indispensable dans une société démocratique dans laquelle les institutions sont équitables et font appel à la participation des citoyens qui délibèrent de façon créative et critique. C'est là où le jugement et le raisonnement sont indispensables (Lipman, 2008).

1.2.1. Méthode Lipman

Lipman suppose que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes. Il a progressivement élaboré une méthode reposant pédagogiquement sur les méthodes actives (Dewey), psychologiquement sur le développement de l'enfant (Piaget), philosophiquement sur les problématiques classiques du patrimoine réflexif occidental (la logique aristotélicienne, le cogito cartésien), (Tozzi, 2008). En quoi consiste plus précisément la méthode conçue par Matthew Lipman ? Son programme de philosophie pour enfants (Lipman, 1995) met l'accent sur les aptitudes fondamentales à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale et à l'écoute et vise à intégrer dans ces aptitudes fondamentales une plus grande part de raisonnement et de jugement. La philosophie a donc ici un rôle considérable dans l'enseignement et a un lien avec chaque matière enseignée à l'école. Lipman met en valeur le développement de la réflexion critique et de la pensée critique. Selon Daniel (Daniel, 2013a, 2013b), la pensée critique est une pensée qui doute et qui évalue les principes ou les faits de manière méthodique. Selon certains chercheurs (cité par Daniel : Cuypers & Haji, 2006), la pensée critique entre autres, stimule l'autonomie intellectuelle et favorise la stabilité des apprentissages. La pensée critique permet aussi de résoudre plus adéquatement le problème à l'étude (Golding, 2009). Plusieurs formes de pensée critique ont été identifiées (Kuhn, 1999). La pensée critique dialogique (Daniel, 2013c) est un processus qui se construit progressivement et présuppose quatre modes de pensée : 1) logique, 2) créatif, 3) responsable et 4) métacognitif. Chacun de ces modes de pensée est

dynamique. La notion de perspectives épistémologiques est utilisée pour rendre compte de ce dynamisme : égocentrisme, post-égocentrisme, pré-relativisme, relativisme, post-relativisme/pré-intersubjectivité (Daniel & Gagnon, 2011, 2012). Ces perspectives reflètent les représentations que l'enfant se fait du monde. Chacun de ces modes de pensée reflète un stade du développement et d'apprentissage de la pensée critique chez l'enfant (Daniel, 2007).

Ainsi, la discussion à visée philosophique, désormais DVP, doit être une forme d'investigation auto-corrective qui tient compte des circonstances particulières donc qui est perméable au contexte. La réflexion critique est une pratique qui s'appuie sur des critères, et qui, en tant que raisonnement concret, a pour but d'émettre des jugements (Lipman, 2008).

Le programme PPE de Matthew Lipman propose un matériel sous forme de guides pédagogiques pour les enseignants et de romans philosophiques pour les élèves. Le but visé par ces supports est le développement chez les jeunes du « bien-penser », appelé « pensée critique » ou « complexe » (Lipman, 2008). Lipman suggère trois étapes pour la présentation pédagogique du matériel aux élèves : 1) la lecture, 2) le questionnement et 3) la discussion. La première étape, la lecture (Lipman lui-même a conçu des contes philosophiques à destination de différents groupes d'âges d'enfants), se fait dans un groupe d'élèves ou dans une classe entière, à voix haute, et à tour de rôle, ce qui est important pour marquer la coopération entre pairs. L'histoire met en scène des personnages qui pensent, se questionnent et dialoguent entre eux. Certains élèves ne participent que par la lecture, cet acte donc, constitue un premier engagement envers l'apprentissage. « La lecture d'un texte décrivant le vécu de personnages décentre l'élève de son expérience immédiate ou de son opinion spontanée » (Lebuis, 2005). On demande aux participants, dans un deuxième temps, suite à cette lecture, d'indiquer ce qu'ils y trouvent d'intéressant (Lebuis, 2005). Les commentaires et remarques issus de la lecture du texte donneront le fil de la discussion qui suit. Le texte doit donner à penser et place les éléments de philosophie que contient l'histoire sous le mode narratif. Après avoir dégagé des idées pour la discussion en lien avec le texte, les élèves sont invités à faire un retour sur eux-mêmes en lien avec des situations vécues par des personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Le questionnement qui suit la lecture concerne tous les concepts issus de la lecture dont les élèves aimeraient discuter. Cette étape suppose un investissement dans la compréhension du texte au point de laisser

les élèves s'interroger sur les situations qui y sont décrites. Cette étape incite les élèves à entrer dans un processus de recherche, à la base de toute réflexion critique, et suppose qu'ils apprennent non seulement à formuler une question, mais surtout une question d'ordre « philosophique ». La troisième étape ne vise pas à faire argumenter les élèves dans un but de compétition, mais à les faire dialoguer dans une perspective de coopération, chaque intervention individuelle contribuant à enrichir la perspective du groupe. Ce dialogue, pour développer la pensée réflexive, doit être critique, c'est-à-dire servir non seulement à améliorer la perspective du groupe, mais aussi à la modifier. Selon Daniel, quelques critères sont nécessaires dans ce type d'échange : « interdépendance explicite entre les élèves ; la recherche est axée vers la construction du sens (vs la recherche de la vérité) ; les élèves sont conscients de la complexité des points de vue des pairs ; ils recherchent la divergence et ils considèrent que l'incertitude est un état cognitif positif ; la critique est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension ; les élèves justifient spontanément leur point de vue et de façon cohérente et originale ; leurs énoncés sont prononcés sous forme d'hypothèses à vérifier plutôt que de conclusions fermées » (Daniel, 2008). C'est à partir du moment où la compétition entre les élèves s'efface au détriment de l'acceptation de l'avis de l'autre que ces derniers deviennent plus confiants en leurs capacités et à la fois plus coopératifs et plus critiques.

1.2.3. Autres méthodes des ateliers philosophiques pour enfants en France

Tozzi (2001) distingue trois conceptions du débat philosophique en classe. La première est l'**approche langagière** du débat. La pratique langagière paraît nécessaire à la construction identitaire du sujet, à l'apprentissage de la réflexivité et au positionnement social dans l'interaction. Les enseignants qui utilisent cette approche privilégient souvent le débat argumentatif pour aborder l'oral, ce qui favorise l'expression orale où les interlocuteurs sont confrontés à l'avis des autres. Mais certaines méthodes d'enseignement du français pour le primaire réduisent le débat à une confrontation où on doit convaincre son adversaire dans le sens de le vaincre. C'est non pas un « débat combat » mais une recherche commune de la vérité qu'il faut faire primer dans la DVP (Tozzi, 2001).

La deuxième approche de la discussion philosophique est dite **citoyenne**. Ce courant met en avant l'importance du débat à l'école, « à la fois pour l'épanouissement personnel de l'enfant et pour l'édification d'une société démocratique, plus coopérative » (Tozzi, 2001).

Ici, les élèves argumentent non pour convaincre l'autre mais pour savoir si leurs propos sont vrais et chercher la solution ensemble. Selon Tozzi, ce courant qui se préoccupe de l'éducation à la citoyenneté peut être particulièrement intéressant pour les élèves en difficulté et avoir des retombées importantes sur le climat de la classe. Ce modèle met l'accent sur les rôles et les règles du débat, comme par exemple lever la main avant de parler ou ne pas couper la parole des autres.

La dernière approche est une approche spécifiquement **philosophique** dans laquelle Tozzi (2001) inscrit les méthodes de Lipman, Lévine et Lalanne.

La méthode de Jaques Lévine (ou ateliers AGSAS), qui était psychanalyste de l'éducation, est une pratique directement finalisée par la construction identitaire du sujet, dans « l'existentialité de son être au monde » (Tozzi, 2001). L'importance pour l'enfant est dans la structuration identitaire de sa personnalité, et le fait d'expérimenter, en présence et en dehors de toute intervention du maître, une parole qui s'autorise à parler et à penser devant les autres, « à exprimer quelque chose d'important sur des problèmes fondamentaux » (Tozzi, 2001). Pendant ces discussions, l'enseignant se place en retrait du groupe d'enfants qui discutent entre eux, pour qu'ils fassent l'expérience d'une parole engagée sur des problèmes existentiels. La dénomination « atelier » renvoie à un lieu de production et « philosophie » à une réflexion sur les pensées fondamentales qui sont constitutives de la civilisation. Il s'agit pour l'enfant de découvrir qu'il est capable de penser sur de grands problèmes. Dans cette démarche « l'idée de débat n'est pas absente du projet, mais l'accent est mis sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage oral interne que par le discours explicite. 'L'atelier philosophie' est une expérience de la vie pensante et d'une série de découvertes comme l'appartenance à une pensée groupale large et universelle, ou encore des étapes conditionnant la formation des concepts » (Tozzi, 2001). Tozzi souligne que cette pratique doit être interprétée comme un moment nécessaire à la construction de l'individu dans la totalité de ses dimensions, et un accompagnement indispensable dans le processus évolutif qui mène à la pensée philosophique classique. Les ateliers se déroulent par tranche de discussions de dix minutes, une fois par semaine, tout au long de l'année. Chaque séance commence par une question posée de préférence par un enfant et reformulée si besoin par l'enseignant. Les échanges sont enregistrés et un micro

permet de réguler la parole. L'enseignant reste silencieux pendant les dix minutes de la discussion. Chaque enregistrement est réécouté et est ensuite suivi d'un débat (Tozzi, 2001).

Le modèle d'Anne Lalanne (Lalanne, 2002), consiste en « un entretien philosophique de groupe » ou « dialogue maïeutique avec la classe » (Tozzi, 2001). Le groupe construit, grâce aux apports des élèves, du sens en lien avec le sujet, et une progression collective de la pensée. Penser pour Lalanne (2007), c'est accepter de questionner nos opinions, de chercher à comprendre les enjeux de certaines de nos représentations. C'est vouloir confronter ses idées à celles des autres, s'en laisser déposséder pour pouvoir se les réapproprier enrichies de l'apport des autres. Alors qu'on est irrémédiablement seul avec ses opinions, on pense toujours par rapport à d'autres lorsqu'on tente de dépasser le sens commun et de s'ouvrir à l'universalité des idées. La pratique de la DVP développe une pensée réflexive et donc une attitude critique chez le futur citoyen. La citoyenneté est ici envisagée comme l'effet d'apprentissages cognitifs (Lalanne, 2007).

Deux ans après Tozzi, (cité par Auguet, 2003) distingue cinq courants de méthodes philosophiques : 1) psychanalytique, 2) citoyen, 3) langagier, 4) rééducatif, 5) philosophique.

Le courant *psychanalytique* ou « l'atelier philosophie » inspiré de la méthode AGSAS, est une démarche fondée sur la production, la coopération et le dialogue afin de réfléchir sur les pensées constitutives de la civilisation. L'apprentissage de l'argumentation est second, comme celui de la langue ; le but étant d'aider l'enfant à prendre conscience, dans le groupe et à l'écoute des propos d'autrui, de sa capacité à penser des problèmes jusqu'alors considérés comme des problèmes d'adultes.

Le courant *éducation à la citoyenneté*, développé par Michel Tozzi, tend à articuler la discussion portant sur un sujet philosophique avec un dispositif axé sur la délégation de rôles et de fonctions à l'élève.

Le courant *maîtrise de la langue* s'inscrit dans trois champs de recherche majeurs : pratiques langagières (en références aux travaux d'Élisabeth Bautier), pratiques argumentatives, didactique de l'oral et interactions entre ce mode d'expression et l'écrit, dans sa double dimension, lecture-écriture. Les pratiques langagières en tant « qu'usages du langage socialement construits » (Bautier-Castaing, 1981), correspondent à un concept qui s'est

progressivement construit au confluent de plusieurs champs disciplinaires : linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, sociologie du langage et de l'éducation. Il présente l'intérêt heuristique d'associer divers champs de savoir.

Le courant *remédiation* souvent cantonné dans des classes spécifiques, vise prioritairement des apprentissages qui sont ceux de capacités transversales d'ordre cognitif : être capable de produire un raisonnement logique, être capable d'abstraction, être capable de gérer son attention.

Le courant *philosophique* s'inscrit dans une double tradition : les travaux de Lipman et les écrits-soutiens qu'il a élaborés en vue de mettre les interrogations philosophiques à la portée des enfants, ainsi que sur les recherches de Tozzi sur la didactisation de la philosophie (Auguet, 2003).

Auguet souligne que « la DVP est informée par son inscription dans un champ discursif complexe où s'articulent étroitement discours philosophique et discours pédagogique, en tension avec une représentation de l'Autre⁴, à la fois figure d'identification légitimante et modèle repoussoir » (Auguet, 2003 : 239). La DVP en tant que genre nouveau « est une forme singulière d'argumentation qui se distingue de formes proches, auxiliaires ou concurrentes » (Idem : 240).

1.3. Les objectifs de la DVP

Peut-on au-delà des courants trouver des objectifs transversaux correspondant à la pratique pédagogique de la DVP ? Oui, car, on peut penser que les prises de paroles au sein des DVP favorisent des apprentissages dans les domaines de la cognition du raisonnement, du langage, et de la socialisation. En effet, dans une perspective pédagogique selon Tharrault et Pellerin (Tharrault & Pellerin, 2005), les débats philosophiques ont des objectifs de quatre ordres concernant l'apprentissage chez l'élève :

- 1) approfondissement d'un thème (en lien transversal avec d'autres activités de la classe) en dégagant la complexité d'une notion ;
- 2) structuration de la pensée, construction collective d'une pensée ;

⁴ Le A majuscule est employé en référence aux travaux de Lacan, psychanalyste.

3) maîtrise du langage ;

4) écoute de l'autre, respect dans le débat, prise en compte des idées d'autrui.

Néanmoins, il faut aussi distinguer la pratique de la philosophie d'un simple débat réflexif ou d'un débat interprétatif en littérature (Tonolo & Vaillaut, 2013). Tharrault et Pellerin (2005) rappellent qu'il ne s'agit pas non plus d'enseigner la philosophie ou des courants philosophiques aux enfants mais « d'induire chez eux une démarche réflexive sur des thèmes touchant l'existence », et, de favoriser la réflexion et la pensée construite basées sur le raisonnement. Cette démarche nécessite de prendre en considération l'expérience subjective de l'enfant et de s'intéresser à une psychologie des portraits plus qu'à une psychologie des performances (Bastien, 1994).

1.4. Compétences développées pendant les DVP

Nous déclinons dans cette partie successivement les compétences langagières, puis cognitives, enfin citoyennes.

1.4.1. Les compétences langagières

La question se pose de l'articulation entre la pratique philosophique et les compétences langagières : permet-elle aux élèves une élaboration à la fois du sens et du langage dans la situation de discussion ? Dit autrement, est-ce que la DVP permet le développement de capacités langagières associées aux capacités cognitives chez les élèves ? Tozzi (2001) dans ses travaux observe un développement de compétences linguistiques, discursives et pragmatiques et une diversification des formes linguistiques à l'écrit et à l'oral. Pour l'écrit, il constate une diminution des phrases simples et une augmentation des phrases complexes. Il observe aussi un développement au niveau de l'altérité c'est-à-dire une augmentation de la capacité des élèves à prendre en compte le discours, les attitudes et les savoirs de l'autre pour produire leur propre discours. Une évolution des compétences métacognitives survient aussi. Il s'agit d'un développement de la capacité à prendre conscience de ses propres savoirs, voire à développer sa propre théorie de ce que c'est qu'apprendre (Tozzi, 2001).

Lipman en revanche ne part pas de l'idée que les enfants sont naturellement philosophes et qu'il suffit d'un environnement propice pour que leurs habiletés se développent, mais qu'il leur faut des modèles pour que cela se produise. Ces modèles sont tout d'abord puisés dans les textes de bases pour la discussion et ils devraient aussi pouvoir se rencontrer dans la

classe (Lebuis, 2005). Le fait que l'élève puisse s'exprimer librement, sans le jugement de l'enseignant permet progressivement à l'élève, en parlant, de se reconnaître comme sujet pensant (Lebuis, 2005).

Certains auteurs ont mis pareillement en avant le lien entre DVP et compétences discursives. Auguet parle de l'acquisition des compétences discursives (Auguet, 2003) qu'il définit comme la capacité que possède un individu de reconnaître des énoncés comme appartenant à une formation discursive spécifique. C'est aussi la capacité qu'il possède d'engendrer une série illimitée d'énoncés conformes aux règles de la formation discursive à laquelle il appartient et la capacité de reconnaître comme incompatibles les énoncés qui, dans un espace discursif, relèvent d'une formation discursive autre, et finalement la capacité qu'un individu possède de reformuler les énoncés de l'autre dans le système organisateur de sa propre formation discursive (Auguet, 2003). La DVP, comme genre, favoriserait alors les bénéfices langagiers du genre.

Jaubert et Rebière (2002) citent Bakhtine (Bakhtine, 1984) qui a élaboré une distinction entre les genres du discours premier (spontané) et les genres du discours second. À l'école on rencontre le plus souvent les discours du savoir sous une forme stabilisée. C'est le cas par exemple après l'élaboration d'une leçon. La DVP permettrait quant à elle, le passage du discours premier au discours second car lors d'une discussion les élèves et le maître reprennent et reformulent régulièrement ce qui vient d'être dit donc construisent leurs énoncés en fonction des énoncés déjà perçus. La reformulation correspond à une réflexion sur la mise en mots et peut conduire à la prise de conscience des phénomènes langagiers. « Lorsqu'elle consiste en une rature orale sur ses propres propos comme sur ceux d'autrui, elle s'accompagne nécessairement d'une recontextualisation et révèle la subite prise en compte d'un nouveau paramètre du contexte. » (Jaubert & Rebière, 2002). Apprendre à penser inclut donc apprendre à penser sur la pensée (métacognition), ce, à travers le langage. Les aptitudes et dispositions dites métacognitives exercées via le langage faciliteraient la pensée critique et seraient facilement transférables du domaine de la philosophie à d'autres domaines (Mortier, 2008).

Dans la méthode Lipman, le questionnement stimule et réveille la curiosité de l'enfant. Si l'enseignant prévoit des moments où l'élève questionne, il suscite son intérêt pour la

réponse verbale à sa question et favorise sa réflexion et son appétit de savoir. La phase de problématisation provoque chez l'enfant un départ à la recherche d'une réponse adaptée aux questions posées. Le regroupement des questions par le maître remplit alors des objectifs cognitifs d'organisation. Il permet de structurer la recherche en sériant les problèmes et en même temps offre aux enfants l'occasion d'un développement cognitif élémentaire : classer (Lipman, 2008). Le discours du maître est porteur en ce sens de ces traces d'organisation, et sert d'exemple.

La phase de conceptualisation permet d'apprendre à penser et donc d'apprendre à concevoir. « La question qui se pose est celle de savoir comment amener l'enfant à concevoir, lui qui n'a pas accès, à cet âge, ni à une pensée abstraite ni aux concepts ? » (Leleux, 2008). Il s'agit donc d'apprendre à conceptualiser des notions abstraites. Jean Piaget a d'ailleurs déjà démontré qu'apprendre c'est abstraire. L'enfant « abstrait » des propriétés d'un objet pour ensuite « abstraire » des propriétés d'une action pour en imaginer par exemple les conséquences. Au dernier niveau d'exercice de l'abstraction l'enfant est capable de construire une opération, c'est-à-dire une action mentale sur les actions précédentes. La pratique philosophique en faisant réfléchir les enfants discutant, pourrait accélérer l'acquisition des compétences cognitives supérieures, comme la conceptualisation, la réflexion et la pensée abstraite.

La méthode Lipman vise résolument le développement chez les élèves d'une stratégie pédagogique de conceptualisation. L'objectif de cette méthode n'est en aucun cas la lecture partagée, le questionnement, et la formation des réponses verbales. L'objectif final est d'apprendre à penser par soi-même en s'appuyant sur le patrimoine culturel humain. Leleux (2008) admet que ce programme est très ambitieux et demande une grande aptitude d'animation verbale de l'enseignant mais correspond à un objectif de l'enseignement qui est de faire acquérir aux élèves des compétences plutôt que des connaissances.

Lipman (Lipman, 1995) vise par la DVP le développement d'une pensée d'excellence, d'une pensée complexe qui comprend la pensée critique et créative et le jugement critique et créatif et s'exerce en communauté de paroles.

Nous avons présenté essentiellement des compétences pouvant être acquises pendant les séances de DVP conduites selon la méthode Lipman, mais Tozzi (Tozzi, 2001) donne un

exemple de séances où sont articulées le « lire », le « dire » et « l'écriture » autour d'une question philosophique. Il décrit le fonctionnement suivant :

Séance 1	Formulation d'un questionnement philosophique.
Séance 2	Les élèves rédigent leurs opinions sur les questions.
Séance 3	Les élèves, pendant la réunion débat, présentent leur positionnement sur la question. Les autres sont invités à réagir.
Séance 4	Les élèves sont invités à réécrire un texte où ils donnent leur nouveau positionnement sur la question.

Tableau 1. Le fonctionnement des DVP selon Tozzi (2001 : 63).

Ce dispositif permet un engagement de chaque élève sur un triple registre langagier grâce à une véritable articulation entre la lecture, l'écriture et l'expression orale (Tozzi, 2001).

1.4.2. Les compétences cognitives

La DVP, en plus des compétences intellectuelles bénéfiques pour les apprentissages dans les autres matières, développe ce que les psychologues de la cognition appellent l'intégrité cognitive. Cette aptitude correspond à l'articulation d'attitudes et de dispositions favorisant l'esprit critique (Auriac-Slusarczyk, Adami, & Daniel, 2011). L'intégrité cognitive repose sur une ouverture d'esprit, une tension vers la vérité, un confort face à la complexité, un intérêt pour la conciliation de points de vue, une capacité à la prise de décision, une motivation générale à utiliser sa pensée dans une orientation loyale et impartiale (Giancarlo & Facione, 2001 ; Çokluk-Bökeoğlu, 2008). L'intégrité cognitive permet le détachement de ses propres représentations si celle-ci sont défectueuses. Il s'avère donc que l'intégrité cognitive est nécessaire pour les apprentissages car se questionner sur ses propres erreurs fait partie du processus d'acquisition des connaissances. Un bon élève est en général plus intègre cognitivement qu'un élève qui est en difficulté scolaire. Çokluk-Bökeoğlu (2008) a prouvé que l'intégrité cognitive est positivement corrélée avec les résultats scolaires et se présente comme le facteur le plus corrélé, c'est-à-dire comme le composant essentiel de la prédisposition à l'esprit critique.

1.4.3. Les compétences liées au raisonnement

En plus de ces compétences verbales et cognitives désormais non contestables acquises pendant les DVP, l'activité principale des élèves pendant ces ateliers est le raisonnement. Comment se fait-il que la pensée se verbalise ? Verbaliser sert-il à penser mieux ? Penser

flou oblige-t-il à verbaliser mieux ? (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). La mise en mots est un processus individuel mais qui a aussi lieu en interaction. L'interaction verbale peut donc être, en tant que telle, une situation d'apprentissage possible des structures du langage et du raisonnement. Pour exemple, Tozzi remarque que les enfants sont capables de découvrir, en discutant entre eux, sous la conduite d'un adulte favorisant l'échange, des notions qu'aucun d'entre eux ne maîtrisait (Tozzi, 1999).

Comment l'enseignant doit-il s'y prendre alors pour que le raisonnement des élèves soit le plus fructueux ? La problématisation provoquée par l'enseignant permet de s'interroger sur le contenu spontané d'une notion, de douter de l'évidence d'une affirmation. Problématiser est une forme d'argumentation questionnante (Tozzi, 1999). Quand les élèves sont mis en communauté de paroles et de recherche, il ne s'agit plus de s'affronter sur des thèses déjà là, mais de remonter à des questions qui ne sont qu'implicites. Le travail sur les formulations est très formateur, car il fait élaborer des questions philosophiques, et non par exemple des interrogations techniques. Problématiser une question n'est pas simple. Les élèves ont tendance à répondre immédiatement, et à enclencher un débat purement argumentatif. Problématiser, c'est au contraire questionner la question, c'est interroger pour expliciter les présupposés et conséquences.

La conceptualisation permet de définir philosophiquement une notion (Tozzi, 1999). On peut traiter une conception comme une thèse, c'est-à-dire l'élaborer comme une définition sous l'angle d'une affirmation sur une notion, ou bien présenter plusieurs conceptions de la notion et organiser alors une discussion entre ces différentes perspectives. On donne dans le second cas un tour argumentatif à la discussion, avec des objections et des raisons fondatrices. L'intérêt c'est d'impulser la dynamique d'interaction verbale à partir du jeu de l'opposition et l'argumentation des raisons. La difficulté est d'infléchir la réflexion collective vers l'élaboration philosophique de la notion, et éviter d'arrêter sa position sur des définitions déjà faites (Tozzi, 1999). Go parle d'une mise en mouvement pendant l'action de philosopher (Go, 2005).

Golding insiste sur le fait que pour mesurer un progrès philosophique issu de la discussion, il ne suffit pas de donner une bonne réponse verbale à la question traitée, si une telle réponse existe (Golding, 2009). Les élèves doivent avoir des conceptions philosophiques plus justes

qu'au début de la discussion. Cette progression est l'essentiel apport de la communauté paroles et de recherche philosophiques. Cette progression est faite en résolvant un problème philosophique ce qui est différent du fait de donner une bonne ou une mauvaise solution au problème philosophique. Mais comment savoir si une idée philosophique est meilleure que celle énoncée au début de la discussion ? En fait, la philosophie ne produit pas de réponses définitives aux problèmes. La philosophie requiert une recherche continue sans un but défini à atteindre mais en revanche sans laisser passer d'une opinion à l'autre sans justification des raisons. La philosophie est en lien fort avec la justification.

Des travaux de certains didacticiens (Fabre & Vellas, 2006; Orange, 2006 Orange & Orange-Ravachol, 2013) se centrent spécifiquement sur la problématisation, une des compétences que le raisonnement englobe. Ce travail de thèse ne se situe pourtant pas dans une perspective didactique, nous n'exploreront donc pas davantage des travaux de ces chercheurs.

1.4.4. Les compétences citoyennes

Dans le courant de l'« éducation à la citoyenneté » il s'agit d'articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique (Tozzi, 2001). Le programme d'éducation civique pour l'école primaire incite les enseignants à faire découvrir aux élèves les règles de la vie en société et les valeurs à partir de situations tirées de la vie de classe. Le dispositif de DVP s'apparente au débat philosophique et permet alors la construction d'une citoyenneté responsable par le respect de soi et de l'autre, le sens de la responsabilité et du débat démocratique à travers l'écoute et le respect de la parole de l'autre (Tozzi, 2001).

Les compétences que la DVP développe chez les élèves sont très nombreuses, toutefois dans ce travail de thèse, nous n'allons développer davantage ce sujet mais cibler une compétence en particulier : le raisonnement.

1.5. La DVP à tout âge ?

Sasseville (cité par Tozzi, 2001) s'émerveille quand on entre dans une classe où se pratique la philosophie. On est étonné, indique-t-il, d'entendre les enfants en train d'examiner les critères de leurs propos et on est conduit à conclure que cette activité peut être extrêmement utile à ceux qui veulent penser par et pour eux-mêmes. Sasseville affirme que dès que l'enfant parle, il peut commencer cette activité. Est-ce toujours le cas ? Est-ce que

cette activité est aussi bien accueillie dans tous les groupes d'âges d'enfants et d'adolescents ? Les adolescents, sont-ils aussi enthousiastes envers les DVP que les enfants du primaire ? Ont-ils toujours envie d'exprimer un avis différent sur un sujet que la plupart des camarades de leur classe ?

Les enfants qui participent aux DVP en primaire aiment cette activité et la réclament. L'école n'est plus le lieu où le maître pose des questions auxquelles il connaît la réponse pour vérifier si l'élève sait, c'est un lieu où l'enfant pose lui-même les questions « et trouve du sens à chercher ses propres réponses, avec un maître pour une fois non assuré des siennes » (Tozzi, 2001). Les élèves découvrent ainsi la complexité du monde et la nécessité de la réflexion pour comprendre.

Pendant les DVP une construction identitaire des élèves a lieu (Tozzi, 2010). Tozzi cite Aristote pour qui la caractéristique d'un homme est le fait d'appartenir à la polis, à la cité, d'être un citoyen, donc d'avoir une identité. Pour Descartes (cité par Tozzi, 2010), la subjectivité moderne est l'identité de l'homme en tant que substance pensante. Le dépassement du doute méthodique est radical de tout par la découverte qu'en doutant, l'homme pense et l'assure du même mouvement de son existence et de son essence. Il est une pensée, à ce moment sans corps mais aussi sans autrui, il fait ainsi l'économie de l'altérité dans l'identité.

Qu'est-ce qu'une identité personnelle par opposition à celle d'un groupe ? (Tozzi, 2010). Dans l'approche philosophique de la construction identitaire, l'identité d'un individu est essentiellement reçue, héritée, transmise. L'identité personnelle est celle d'une subjectivité qui est une intersubjectivité, car pétrie d'altérité. Elle se construit dans une temporalité (Tozzi, 2010). Car avant de se connaître philosophiquement, les élèves ne se connaissent pas vraiment. C'est donc dans le philosopher que se joue l'altérité qui est une relation à l'autre quel que soit cet autre. Dans le Banquet de Platon, chaque discours consiste en un crescendo vers la vérité, chaque discours est supérieur à celui qui le précède mais inférieur à celui qui le succède (Taylor, 1926 cité par Agostini, 2011). Chez Platon, l'amour de l'autre n'est pas celui des différences mais celui des ressemblances et de l'identique. Les adolescents veulent se ressembler et donc, une des difficultés des enseignants

expérimentant les DVP va être de faire en sorte qu'ils se libèrent et expriment des avis différents.

Tozzi pointe d'autres difficultés des enseignants avec une classe pendant une DVP comme la difficulté à gérer un groupe de taille non négligeable. En plus de cela, dans un groupe d'adolescents, des contraintes liées à la susceptibilité vive aux réactions d'autrui, aux comportements « éteints ou impatients » se font jour ; dans une situation d'apprentissage de la discussion, ceci implique des compétences personnelles, cognitives, sociales et rationnelles chez l'enseignant-animateur. Il y a une difficulté à gérer démocratiquement la discussion car pour que certains parlent il faut que d'autres se taisent. Droit de parler et devoir de se taire vont de pair avec une autorité qui garantit l'exercice de ces droits et devoirs et veille à la répartition égalitaire de la parole (Tozzi, 1999). Cette égalité est plus délicate à réguler avec des adolescents.

Du côté des élèves les obstacles peuvent être : la difficulté d'expression de soi ou de sa pensée, celle d'expression d'une pensée construite, ou d'expression publique d'une pensée, l'engagement dans une confrontation à autrui, c'est-à-dire dans une confrontation intellectuelle (Tozzi, 1999). La discussion philosophique est une pratique scolaire cognitive sociale complexe qui repose sur une activité discursive exigeante dans un cadre collectif et institutionnalisé. Il faut oser parler en public en s'exposant devant d'autres par l'exposition de ses idées. Il faut oser aborder certains sujets sensibles en public. Il faut se confronter aux autres, oser les attaquer, savoir se défendre (Tozzi, 1999).

Les adolescents doivent développer des capacités spécifiques aux DVP comme des exigences correspondant à des compétences générales de communication et d'échanges entre personnes particulièrement attendues dans la vie scolaire. Les élèves doivent verbaliser ce qu'ils pensent, parler suffisamment fort, être clairs dans leurs expressions, suffisamment prolixes et cependant concis, précis, illustratifs pour se faire comprendre. Pendant la discussion, ils doivent s'exprimer raisonnablement, calmement, de façon maîtrisée, sans passion ni agressivité. Il est nécessaire également d'être attentif, écouter, attendre jusqu'au bout que l'autre se soit exprimé, être réceptif, tenter de comprendre, vérifier si l'on a bien compris, reformuler sans déformer, retenir ce qui vient d'être dit (Tozzi, 1999).

L'adolescence, étant « réputée » comme période difficile, les adolescents sont-ils capables de maîtriser les exigences de la DVP ? Sont-ils plus aptes à développer seulement certaines de ces compétences ?

1.6. La caractère philosophique de la DVP

Après avoir lu Deleuze qui affirme que « philosopher, c'est créer des concepts. Les grands philosophes sont donc très rares » (Deleuze, 1990), peut-on soutenir que la DVP est philosophique ? Heureusement, on n'a pas besoin d'être un grand philosophe pour philosopher selon tous. Jaspers affirme que « la philosophie doit être accessible à tous » (cité par Auguet, 2003 : 444) et distingue entre l'activité des « philosophes professionnels » et « la réflexion philosophique » qui « doit en tout temps jaillir de la source originelle du moi » et à laquelle « tout homme doit se livrer lui-même ». Pour Jaspers, « l'origine de la philosophie réside dans la faculté de s'étonner, de douter, de faire l'expérience des situations-limites, mais en dernier lieu et incluant tout cela, dans la volonté d'une communication véritable. On peut le voir dès le début dans le fait que toute philosophie tend à se transmettre, s'exprime, essaie de se faire entendre » (Jaspers cité par Auguet, 2003 : 444).

Est-ce donc que la discussion à visée philosophique peut être qualifiée d'activité philosophique ? Une multitude de méthodes, d'outils, de matériel pédagogique sème la confusion parmi les enseignants. La DVP est une dénomination trop vague et floue et l'on ne sait pas trop ce que l'on cherche à former, transformer ou apprendre. Un discours philosophique est spécifique en ce qu'il est abstrait, se développe autour de notions et de concepts et qui contient de l'argumentation spécifique, des traces de doute et une recherche de vérité.

Toute philosophie est réflexive mais toute réflexion n'est pas nécessairement philosophique. Une classe en discussion peut être coopérative mais pas nécessairement philosophique. La distinction entre discours d'opinions et discours philosophique doit se faire nécessairement. Participer ensemble et en concertation pendant l'action, c'est être coopérateur. Interroger le sens et les conditions de possibilités de cette action, à laquelle on participe, c'est philosopher (Go, 2002).

De plus qu'est-ce qui fait, selon Tozzi (Tozzi, 1999) et Golding (Golding, 2009) qu'une discussion est philosophique ? Une DVP aborde des notions et des problèmes philosophiques, des questions épistémologiques, éthiques, esthétiques ou métaphysiques, essentielles pour l'homme. Une DVP les aborde philosophiquement, par la radicalité du questionnement, par une formulation rationnelle mais non scientifique, par la création de concepts, la recherche d'un fondement ou d'une légitimation. Il ne suffit pas qu'il y ait un débat sur un thème philosophique pour que la discussion le soit. Mais, inversement, on peut aborder un thème philosophique qui, au premier abord, n'apparaît pas comme tel, mais traité philosophiquement, peut devenir, par ce type d'approche, philosophique.

Des conditions didactiques sont nécessaires pour qu'une discussion soit philosophique. Elle doit tenter d'articuler de façon spécifique des notions, une question et un enjeu, en conjuguant les processus de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation. Une discussion doit par son éthique communicationnelle, c'est-à-dire par sa manière d'être aux autres (écouter, admettre leur différence, essayer de les comprendre), être sans concession intellectuelle sur les idées d'échanges (Tozzi, 1999). L'écoute est une exigence technique pour la communication mais c'est surtout une exigence éthique vis-à-vis des personnes et une exigence intellectuelle pour la qualité des échanges que réclame la DVP.

Une discussion en classe peut devenir philosophique lorsque, sur un problème qui leur tient à cœur, les élèves confrontent sincèrement et activement, dans l'écoute et le respect de chacun, entre eux et avec leur professeur, des concepts, des questions, des réponses, des arguments contradictoires ou compatibles, dans une dynamique qui exerce et suscite à la fois chez chacun une exigence de recherche de la vérité, et une plus grande rigueur dans l'approfondissement réflexif d'un sujet (Tozzi, 1999).

En plus de cette exigence, il faut faire une distinction entre un débat et une discussion. Le débat est âpre et suppose polémique et contestation. La discussion suppose davantage l'examen intelligent d'un thème. La DVP fonctionne sous la forme de cycles. Une discussion amène de nouveaux questionnements. Et le traitement de certains questionnements propulse vers de nouveaux territoires intellectuels à conquérir. Par opposition au débat, la discussion permet de ne pas s'enliser dans la controverse ou le contre-exemple à tout prix (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

Rispail et Lapique (2014) posent la question de savoir si on peut apprendre à philosopher sans le savoir ? A-t-on donc toujours besoin de critères pour qu'une DVP soit spécifique ? Selon les auteurs, philosopher c'est apprendre à penser soi-même avec les autres, faire l'épreuve de l'absence d'accord des mots et des choses, réfléchir sur le langage, penser, raisonner de manière critique. Il s'agit de l'attitude réfléchie adoptée par chacun dans la conduite de la vie. Philosopher c'est penser et dire collectivement la complexité du monde. Selon Rorty (1979) l'activité philosophique est dans un registre proche une méthode qui consiste à re-décrire des quantités de choses de façon nouvelle, jusqu'à la création. La pensée dans sa dimension créatrice et présente chez Lipman.

1.7. De la philosophie pour tous

Malgré tous les avantages de la mise en place des DVP dans une classe, quelques réticences existent tant de la part des enseignants que des parents, et comme nous l'avons vu plus haut, de la part de certains élèves adolescents. Du côté des adultes, on se pose des questions : les enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour parler de la mort, de la vie, de l'amour ? N'empiète-t-on pas ainsi sur le rôle éducatif de la famille ? N'y a-t-il pas atteinte à la laïcité en abordant des problèmes métaphysiques ? N'y a-t-il pas un âge de maturité pour philosopher ? La philosophie n'est pas dans les programmes officiels de l'école primaire et du collège. Certaines compétences travaillées pendant les DVP figurent cependant dans les Instructions Officielles, tant pour le cours actuel d'éducation civique que pour le cours de morale laïque annoncé dès la rentrée 2015 (Daniel, 2013a). Ces nouveaux cours donnent la priorité à la formation du citoyen aux droits de l'homme, au respect de l'altérité et du droit à la différence et à la protection des droits humains fondamentaux. Cette éducation éthique, à travers le vivre ensemble et les valeurs véhiculées, autonomie, responsabilité, tolérance, coopération, vise la formation personnelle qui réfère à la connaissance de soi, l'expérience personnelle, la formation de sa pensée et de ses valeurs (Daniel, 2013a). Daniel (2013c) cite le modèle de Bouchard (Bouchard, Gendron, Desruisseaux, & Daniel, 2012) qui regroupe les visées de l'éducation civique et morale en France, au Québec et en Belgique : Éducation éthique, formation personnelle, éducation à l'autre, éducation à la société. Toutefois, Daniel (2013c) signale que si le civisme et l'obéissance aux règles sont une priorité de ces enseignements, c'est au détriment de la culture de l'autonomie de pensée priorisée par les

DVP. Or, l'autonomie intellectuelle et morale, travaillée en DVP, implique que l'élève s'approprie les règles au lieu de s'y soumettre passivement.

Selon l'UNESCO la philosophie est un moyen permettant d'affronter les problèmes universels de la vie humaine et de l'existence, et d'insuffler une pensée indépendante propre à chaque individu. L'organisation recommande l'introduction généralisée des pratiques philosophiques dès l'école maternelle (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

Derrida (1990) argumentait pour sa part en faveur de la philosophie pour tous et évoquait les conséquences néfastes du manque de philosophie et son influence sur un contexte historique.

1.8. Vers une institutionnalisation ?

Bien que l'évaluation scientifique des ateliers philosophiques soit peu diffusée et développée, que la dimension philosophique et réflexive des pratiques de la philosophie en classe et les retombées de ces pratiques sur les apprentissages soient à circonscrire, que le degré de la socialisation provoquée par ces pratiques soit mal connue, les expériences de discussions philosophiques se multiplient dans des écoles élémentaires.

Tozzi (2001) se demande ce qui se passerait si la DVP venait à être institutionnalisée, devenant matière obligatoire, avec des notes. La scolarisation d'une innovation, donc son obligation et sa banalisation, provoque souvent le désintérêt des élèves pour celle-là. Comment donc introduire cette activité à l'école sans cet « effet secondaire »? Vaut-il mieux l'inscrire dans les programmes, donc l'institutionnaliser, ou laisser aux enseignants le libre choix de l'introduire en classe ?

Parlant de l'institutionnalisation de la DVP, il ne faut pas oublier la question de l'évaluation. Matthew Lipman, l'inventeur de la philosophie pour enfants, était contre l'évaluation de cette pratique bien qu'elle ait un effet clair sur les apprentissages, et soit donc *a priori* ou *a posteriori* évaluable. Si la DVP contribue à la constitution de la pensée, il faut pouvoir l'évaluer. Si elle reste non évaluée, elle risque de se faire expulser de l'école. Cette situation ressemble à un dilemme.

Si les compétences acquises grâce à la DVP sont théoriquement détectables, comment détecter et évaluer la construction de la pensée et du raisonnement pendant ces pratiques ?

L'enseignant devrait au moins avoir un moyen de juger de la qualité des raisonnements déployés au cours des ateliers pour éventuellement relancer ou arrêter la discussion si les élèves s'enlisent durablement dans l'anecdote.

Pour savoir comment détecter (et éventuellement évaluer) le raisonnement des élèves déployé pendant les DVP, il faut comprendre la construction de ce raisonnement et son lien, avec le déploiement de la pensée.

Conclusion

L'intérêt pédagogique de pratiques philosophiques et les compétences acquises chez les élèves sont incontestables. Le développement de la capacité de penser et de raisonner, l'aptitude à la pensée critique et constructive, les compétences citoyennes comme la capacité d'écoute ou de travail en groupe sont uns des nombreux acquis travaillés pendant les ateliers philosophiques. Malgré une certaine réticence envers les DVP de la part de quelques enseignants, ces pratiques sont préconisées depuis 1995 par l'UNESCO dans le cadre du développement des démocraties.

2. Raisonnement

Lors de DVP, les enfants réfléchissent parce qu'ils raisonnent et vice-versa (Auriac, 2007a). L'objectif de ce travail est d'extraire et de définir le déroulement des raisonnements collectifs dans les discussions de type philosophique. Pour cela il faut tout d'abord définir la notion de raisonnement.

2.1. Qu'est-ce que le raisonnement ?

La définition la plus courante (Rey-Debove & Rey, 1993) est celle qui suppose que le raisonnement est l'activité de la raison et la manière dont elle s'exerce. C'est aussi une suite de propositions liées les unes aux autres selon des principes déterminés et aboutissant à une conclusion. L'activité de raisonner est de faire usage de sa raison pour former des idées, des jugements et aussi concevoir et employer des arguments pour convaincre, confirmer, prouver ou réfuter. Oléron (1977) définit le raisonnement comme un enchaînement, une combinaison ou une confrontation d'énoncés ou de représentations, respectant des contraintes susceptibles d'être explicitées et conduites en fonction d'un but. L'enchaînement est un trait caractéristique du raisonnement qui n'est pas une démarche linéaire. Un raisonnement se caractérise par les inférences qui sont définies comme un passage d'un donné ou admis initial à un admis qui est accepté à cause de sa connexion avec celui-ci (Oléron, 1977). L'inférence consiste à construire du sens possible en mettant en relation des éléments du dit avec autre chose que celui-ci, autre chose qui se trouve ailleurs. Cet ailleurs peut être de diverses natures : linguistique (contexte), cognitif (savoir), situationnel (Charaudeau, 2004). Une inférence apporte des éléments nouveaux, mais sans une garantie totale (Grize, 1996). Dans certains cas l'inférence ne se déroule pas de manière automatique. Le sujet s'interroge sur la signification de ce qu'il perçoit ou des propos qu'il entend ou lit. A ce moment, sa démarche prend la forme d'un raisonnement qui explicite au maximum les informations disponibles, éventuellement cherche à en collecter de nouvelles, vise à établir la vraisemblance des diverses interprétations possibles et la pertinence de la décision à adopter (Oléron, 1977). Dans la compréhension de textes, les inférences de généralisation sont une remontée dans le réseau causal : elles permettent d'inférer, à partir d'une action, le but en vue, à partir duquel cette action est réalisée. Les inférences de particularisation consistent, elles, à inférer, à partir du but, une action, qui est un mode de

réalisation possible du but ou d'inférer à partir d'une action les actions qui permettent de réaliser les pré-requis de cette action (Richard, 1998).

Pour Grize « un raisonnement est une activité intentionnelle de pensée qui consiste à mettre en relation deux ou plusieurs classes d'objets par un enchaînement d'énoncés dont l'un, qui est la conclusion, n'est pas connu ou n'est pas tenu pour certain » (Grize, 1996 : 105). Grize (1990) insiste sur le fait que dans le premier cas un raisonnement sert à fournir de l'information nouvelle sans avoir besoin de recourir à l'observation et dans le second cas, il renforce sa valeur de croyance. Donc un raisonnement sert à modifier le statut épistémique d'un savoir, encore qu'il y ait des cas où le savoir initial apparaît comme intenable. Grize (1996) cite Peirce qui estimait que tout enchaînement de pensées est d'ordre inférentiel. Notre approche préliminaire du corpus *Philosophèmes* nous a conduits à considérer ce que Grize évoque, en tant que logicien, sous la notion de chaînes d'objets du discours (Grize, 1990a) lorsque d'autres se saisissent des phénomènes de chaînes référentielles (Schneidecker, 1990). Schneidecker définit la chaîne de référence comme une notion qui « désigne une suite ou une séquence d'expressions nominales et pronominales qui permettent d'identifier une seule et même entité et entre lesquelles l'interprétation (ou différents processus interprétatifs) construit une relation d'identité référentielle » (Schneidecker, 1990 : 165). L'analyste s'appuie nécessairement sur des référents qui jouent le rôle de noyaux propositionnels (Ghiglione, 1991 ; Ghiglione, Kekenbosch, & Landré, 1995), ou dans notre cas de focale de raisonnement (Fiema & Auriac-Slusarczyk, 2013).

La discussion à visée philosophique est un échange didactique. L'étude des débats scolaires (Garcia-Debanc & Plane, 2004 ; Auriac, 2007) prouve qu'au sein d'une séquence d'échanges chaque intervention clôt l'échange précédent tout en ouvrant un nouvel échange (Colletta, 2004). Concernant les échanges didactiques, ils sont d'ailleurs souvent ramenés au type sollicitation-réponse-évaluation (Colletta, 2004 : 71-72). Colletta rappelle que Goffman (1987) a appelé ce type d'enchaînement un chainage d'échanges tant il correspond aux échanges du type déclaration-réplique que l'on trouve dans toute conversation informelle ou argumentation dialoguée. Les conversationnalistes ont largement illustré ces entrecroisements, enchâssements, imbrications nombreux dès le stade même de l'étude des paires adjacentes et des rituels-salutations (Roulet & al., 1985, Colletta, 2004). La complexité d'imbrications des propos au plan structurel et thématique des échanges didactiques engage

à éclairer la phase dite d'évaluation, qui pour structurelle n'en demeure pas moins nourrie des échanges antérieurs et postérieurs (mouvements rétro- et pro-actifs). Un raisonnement est ainsi un acte de communication qui met en relation des classes-objets par le moyen d'une langue naturelle. Il offre alors certains aspects qui le distinguent du raisonnement au sens usuel de la logique. Un raisonnement peut exploiter directement le faisceau d'un objet particulier. Piaget l'appelle un raisonnement transductif qui procède du singulier au singulier sans qu'il soit fait appel à une proposition générale, et d'un raisonnement d'enfant (Piaget, 1967, p. 185 cité par Grize, 1996). Dans une perspective communicationnelle, il convient d'étudier le raisonnement dans des situations de manifestation ce qui rend important la question du rôle des référents et des contextes. L'aspect discursif du raisonnement permet l'usage des non-dits, ce qui renvoie à la notion de l'implicature étudiée par Grice (Laval & Chaminaud, 2005), c'est-à-dire à ce qui est implicitement impliqué au-delà des énoncés manifestes. Le rôle du destinataire d'un raisonnement est aussi à prendre en compte. Ce rôle est double, tout d'abord le destinataire, en dehors du raisonnement qui lui est proposé, est amené à en faire un par lui-même. Ensuite, on peut attacher à tout sujet un champ associatif qui est constitué par les aspects cognitifs, et surtout émotifs, qui accompagnent pour lui les référents, et qui résultent de son vécu personnel (Grize, 1996).

Selon Richard (1998), le raisonnement est une activité mentale et fait partie du fonctionnement cognitif du cerveau humain. Il y a trois classes d'activités mentales à l'intérieur desquelles il faut faire des subdivisions en fonction des critères : 1) comprendre, 2) raisonner, 3) évaluer (Richard, 1998).

Tout d'abord, comprendre c'est construire des interprétations. Le produit de cette activité est la représentation de la situation et de la tâche qui est la base d'information à partir de laquelle sont élaborés les traitements ultérieurs comme la construction de connaissances, l'élaboration d'hypothèses d'action, la prise de décision. Les modifications de cette représentation passent donc par l'activité de compréhension. La construction des interprétations est finalisée par la tâche. Il existe différentes activités de compréhension : comprendre pour se remémorer, comprendre pour apprendre c'est-à-dire construire un réseau de relations pour le stocker en mémoire (Richard, 1998).

Ensuite, raisonner c'est produire des inférences. La nature de ces produits permet de distinguer deux classes de raisonnements du point de vue de leur finalité : 1) des raisonnements à visée épistémique et 2) d'autres à visée pragmatique. Les résultats des premiers sont utilisés pour construire des interprétations, les résultats des seconds sont utilisés pour engendrer des objectifs d'action, définir des plans d'action, produire des séquences d'actions (Richard, 1998).

Enfin, selon Richard (1998) les activités d'évaluation produisent des jugements qui affectent un objet, une situation à une catégorie. Les informations utilisées par les activités d'évaluation sont les informations sur les objets, les situations et les normes ou critères à prendre en compte pour cette évaluation. Les évaluations procèdent par catégorisation des objets sur des échelles correspondant à chacun des critères d'évaluation et ensuite par combinaison des évaluations obtenues pour chacun des critères.

Lipman (1995) en tant qu'américain utilise le mot raisonnabilité qu'il définit comme un processus à l'œuvre qui relie raisonnement et argumentation. Il accorde de l'importance à la dynamique de l'activité et non au résultat. Le processus d'investigation dans lequel se retrouve la tension vers la vérité est au cœur du raisonnement. L'argumentation fait partie du raisonnement qui selon François (1980) est une démarche hétérogène. Elle se caractérise, entre autres, par des enchaînements et l'actualisation d'une tension entre le réel et le vrai qui rejoint les caractéristiques du raisonnement défini par Oléron (1977).

Pour que les raisonnements soient mis en œuvre au sein d'une argumentation, il ne suffit pas que l'objet soit passionnant pour que la mayonnaise du dialogue prenne (François, 1980). On peut avoir sur un thème commun une confrontation des discours et des expériences qui restent juxtaposés. Les enchaînements de qualité dans les échanges sont nécessaires. La répétition, les apports sur une série thématique, des aspects, des points de vue opposés sont une condition minimale en deçà de laquelle aucune argumentation n'est possible. Le discours de l'autre doit être intégré dans son propre discours.

Un raisonnement est un mouvement de pensée en vue de conceptualisation mais n'est pas toujours abouti (Vergnaud, 1990). Dans le cadre de ses travaux, Vergnaud a beaucoup travaillé l'activité de conceptualisation. « Un concept est un triplet de trois ensembles, $C = (S, I, \zeta)$

- S désigne l'ensemble de des situations qui donnent sens au concept (la référence) ;
- I désigne l'ensemble des invariants sur lesquels repose l'opérationnalité des schèmes (le signifié) ;
- ζ désigne l'ensemble des formes langagières et non langagières qui permettent de représenter symboliquement le concept, ses propriétés, les situations et les procédés de traitement (signifiant) » (Conne, Pastré, Bessot, & Bruno, source internet).

Aborder le raisonnement est une tâche complexe. Il est donc nécessaire de se pencher sur quelques définitions présentes dans la littérature.

2.1.1. Natures et formes du raisonnement

Oléron (1977) souligne que l'étude du raisonnement dans la vie quotidienne est moins avancée que celle des formes codifiées par la logique, surtout celles issues des travaux des logiciens et des mathématiciens.

Grize (1996) distingue plusieurs formes de raisonnement :

Raisonnement	Définition	Exemple
Déduction	Le raisonnement par lequel on fait sortir d'une vérité ou d'une supposition admise comme vérité la conséquence logique qu'elle contient implicitement. C'est un type de raisonnement qui conduit de une ou plusieurs propositions dites prémisses, à une conclusion nécessaire, c'est-à-dire inévitable si l'on accepte la règle du jeu. La déduction est hors contexte et ne dépend pas des interlocuteurs en présence.	<i>Tous les hommes sont mortels, or Socrate est un homme, donc Socrate est mortel.</i>
Induction	Type de raisonnement consistant à remonter, par une suite d'opérations cognitives, de données particulières (faits, expériences, énoncés) à des propositions plus générales, de cas particuliers à la loi qui les régit, des effets à la cause, des conséquences au principe, de l'expérience à la théorie. fonder un principe, une forme de raisonnement usuel, le raisonnement par l'exemple.	<i>Socrate est un homme, or Socrate est mortel, donc tous les hommes sont mortels.</i>
Abduction	Elle consiste à formuler raisonnablement une hypothèse qui peut d'ailleurs servir de principe à une déduction. Ce mouvement de pensée joue un rôle prédominant dans le raisonnement commun, plus grand même que l'induction. C'est une façon d'argumenter, où le grand terme est évidemment contenu dans le moyen terme, mais où le	<i>Socrate est mortel, or tous les hommes sont mortels, donc Socrate est un homme.</i>

	moyen terme n'est pas intimement lié avec le petit terme. L'élimination d'une ou de plusieurs propositions considérées comme désormais inutiles à la démonstration qu'on s'efforce de simplifier.	
Transduction	Passer du particulier au particulier, il est d'un usage courant et repose sur l'expérience de celui qui raisonne, sur une certaine vision globale des choses. Elle dépend largement de la situation actuelle. On qualifie de transduction le mode de raisonnement de l'enfant qui précède l'induction et la déduction et par lequel il tire une conclusion par analogie, par identité, par différence.	<i>Socrate est un homme mortel donc Aristote est un homme mortel.</i>
Inférence	Par contraste à la déduction, un raisonnement qui appelle aux référents des signes allant des principes à la conclusion. Il s'agit de mettre en relation un ensemble de propositions qui impliquent le recours à l'interprétation. Le principe est, quand on fait une inférence, on rajoute une information.	<i>Imaginez, vous vivez en famille dans une maison. Devant la maison, une ambulance est arrêtée (Saucet, 1987). Inférence : quelqu'un chez moi est malade.</i>
Analogie	On infère sur des objets de pensée connus par ailleurs et c'est ce qui permet aux conclusions d'être plus riches que les prémisses. On procède par une comparaison ou par une métaphore.	<i>La partie basse d'une montagne s'appelle le pied de la montagne par analogie avec le pied de l'homme.</i>
Explication	N'est requise que si un fait est préalablement acquis.	<i>Socrate est mortel parce que tous les hommes sont mortels.</i>

Tableau 2. Formes du raisonnement d'après Grize (1990a ; 1990b).

Grize parle de quelques aspects principaux des raisonnements communs et réels (Grize, 1990b) comme leur aspect pratique et leur procédure élémentaire. Les raisonnements pratiques aboutissent à une conclusion qui doit conduire à une action. Ils relèvent toujours d'une certaine finalité, ils répondent à un objectif. Le vrai y est donc moins fondamental que l'efficace. Ils sont toujours efficaces pour quelqu'un et ont donc nécessairement un certain aspect argumentatif. Un raisonnement élémentaire est un discours qui comporte trois sortes d'éléments. Premièrement des data c'est-à-dire des prémisses tenues pour acquises, présentées comme telles, quitte à ce qu'elles le soient de façon hypothétique. Ensuite, un principe qui est une loi, une règle plus ou moins générale, le plus souvent tacite. Et finalement une conclusion (Grize, 1990b).

2.1.2. Construction, composantes et caractéristiques du raisonnement

D'une manière générale, un raisonnement possède certaines caractéristiques qui lui sont propres comme l'hétérogénéité, les enchaînements, une tension entre le réel et le vrai. Le discours émis contient des marqueurs argumentatifs classiques. Les enchaînements dans les échanges, la répétition, la série thématique et les apports sur cette série thématique (aspects, points de vue opposés) sont des conditions minimales sans lesquelles aucune argumentation n'est possible. Le discours de l'autre peut être intégré dans son propre discours. Pendant un raisonnement dans une discussion, on assiste à la création d'un espace hétérogène où se juxtaposent ou s'opposent énoncés génériques et particuliers, positifs et négatifs, relevant de l'expérience réelle ou de la fiction. Comme nous l'avons mentionné plus haut, une production d'inférences a lieu pendant le raisonnement qui consiste à produire de nouvelles informations à partir des informations existant en mémoire. On assiste pendant les raisonnements à une construction de connaissances qui permet une évolution du système cognitif en lui permettant de s'enrichir par l'expérience (Richard, 1998).

Plantin (2005) parle des unités et spécificités des arts de la preuve qui ont lieu pendant une discussion où on produit des raisonnements. Les arts de la preuve, l'argumentation et la démonstration, partagent les caractères communs suivants : une interrogation (on part d'un problème, on jette un doute), un langage (ces activités supposent un support sémiotique, des propositions s'enchaînant sous forme de discours), une inférence (dérivation d'une proposition à partir d'une autre), une intention (personne n'enchaîne les propositions sans visée, qu'elles soient démonstratives ou argumentatives), de la référence (ces discours sont rapportés à autre chose qu'eux, un extérieur, en fonction duquel ils sont valides ou non), des institutions, communautés, pratiquants (ensemble de locuteur, ou groupe restreint d'experts).

Le discours émis pendant le raisonnement nécessite alors une certaine cohérence et cohésion ou encore connexité. Cohérence, cohésion et connexité sont des notions très voisines, il est donc difficile de les envisager séparément (Colletta & de Nuchèze, 2002). Dans l'approche interactionniste, la cohérence permet l'interprétabilité du discours ce qui nécessite de prendre en compte le contexte. La cohésion est le fait qu'un discours apparaisse comme un produit langagier construit. Ceci ne nécessite pas la prise en compte du contexte. Ces deux composantes reposent en partie sur l'utilisation de marques, à l'oral

comme à l'écrit (Colletta & de Nuchèze, 2002). Parmi celles-ci, les marques de connexité servent les deux fonctions majeures de la cohésion :

- 1) l'intégration et la mise en relation des informations dans les unités hiérarchiquement organisées du discours ;
- 2) la segmentation du discours en unités, des plus englobantes aux moins englobantes.

Ces marques sont essentiellement de deux types : les ponctuants qui sont des marques prosodiques à l'oral et les marques sémio-graphiques et de ponctuation à l'écrit.

Parmi les marques exerçant la cohérence, la cohésion et la connectivité on distingue les connecteurs, les organisateurs ou les marqueurs de structuration, les opérateurs et les connecteurs argumentatifs ou reformulatifs qui ont chacun plusieurs fonctions. Les marqueurs de structuration permettent soit de signaler *l'ouverture* ou la clôture d'une unité conversationnelle (bon, alors, allez, au fait, pis, bien, ben, voilà, quoi...), soit d'organiser la *progression* discursive (d'abord, premièrement, en premier lieu, pour commencer, deuxièmement, en second lieu, ensuite, dernièrement, en dernier lieu, pour terminer, enfin...). Les opérateurs marquent pour leur part les *étapes* du discours et signalent *l'enchaînement* des unités dans les *séquences explicatives* (opérateurs logiques tels si... alors, donc, parce que, en conséquence...), narratives (opérateurs chronologiques tels et, puis, auparavant, au même instant, après, ensuite, alors...), ou descriptives (opérateurs spatiaux tels en haut, au dessus, en bas, au dessous, à gauche, à droite, plus loin, devant, derrière...). Les connecteurs argumentatifs marquent quant à eux les *étapes* du discours et signalent l'enchaînement des unités dans les *séquences oppositives et argumentatives*. On distingue les connecteurs adversatifs (non, par contre, en revanche...), argumentatifs (car, parce que, puisque, en effet, d'ailleurs...), concessifs (certes, bien sûr, il est vrai que...), contre-argumentatifs (mais, cependant, néanmoins, pourtant, quand même...), consécutifs (ainsi, aussi, donc, en conséquence...), et enfin réévaluatifs (finalement, enfin, en somme, au fond, bref, décidément...). Les connecteurs reformulatifs, enfin, signalent l'apparition d'énoncés métadiscursifs (autrement dit, je veux dire, c'est-à-dire, comment dire, etc.) (Colletta & de Nuchèze, 2002).

On ne peut faire l'économie d'un appui sur ces marques pour évaluer s'il y a raisonnement et argumentation.

2.2. Raisonnement collectif

Dans les DVP le raisonnement s'installe de manière polylogale. Aussi, dans les DVP, c'est la construction collective des raisonnements qui nous intéresse.

2.2.1. Composantes

La première question à se poser est : à partir de quel moment une pensée individuelle devient collective ? La frontière peut s'avérer très mince. Heinzen, Ducotterd, & Hess (2009) soulignent que la pensée individuelle se développe à partir de sa nécessité à être communiquée aux autres. Il s'agit de se faire comprendre pour se comprendre, où, l'on ne se comprend que si l'on est capable de se faire comprendre. Une perspective conflictuelle propre à tout échange dialogique entre en jeu et « le principe de compétition aménage la possibilité d'un affrontement et d'une influence, c'est-à-dire d'une négociation des mondes ou des micro-mondes dans lesquels s'inscrira la référence issue de la mise en interlocution de l'enjeu » (Ghiglione & Trognon, 1993 : 277). Une confrontation de plusieurs points de vue a lieu et on observe un échange et une construction des chaînes d'objets du discours (Grize, 1990a) avec des référents qui constituent des noyaux propositionnels partagés ou partageables. Lipman souligne que la discussion « renforce le déséquilibre afin de provoquer une progression » dans la construction du raisonnement collectif (Lipman, 2006 cité par Heinzen, 2009). Ces raisonnements collectifs soumis à la tension entre le réel et le vrai se caractérisent par les enchaînements sous forme de passages de l'intersubjectivité à l'intrasubjectivité et *vice versa* dans le dialogue.

2.2.2. Déroulement

Rabatel et coll. (2006) montrent plusieurs aspects dans une discussion, qui sont issus de son caractère collectif et interactionnel. En contexte interactionnel, le dialogue influe sur l'organisation de la séquence explicative, sur les enjeux cognitifs ou sur la gestion des interactions. On parle alors d'une concordance ou d'une discordance entre les interlocuteurs/participants du dialogue (Rabatel & Lepoivre, 2006). La concordance est un phénomène instable et limité dans l'espace et le temps. C'est pourquoi il faut distinguer la « concordance concordante » et la « concordance discordante » et de même pour la discordance. Dans le cas d'une logique de construction collective d'un objet du discours, le

processus de co-construction est dominé, outre les phrases de consensus et de dissensus, par deux phases intermédiaires caractérisées : une phase est directe comme un mouvement dominant centripète de convergence des deux locuteurs/énonciateurs pour construire l'objet (concordance), lequel mouvement intègre néanmoins une posture en surplomb d'un des deux énonciateurs qui affirme sa prééminence dans la co-construction, en sorte que la concordance fait entendre une discordance. L'autre est caractérisée par un mouvement dominant centrifuge de désaccord des deux locuteurs/énonciateurs (discordance), qui n'ose pourtant aller à terme, par le fait que l'un des énonciateurs rapporte un point de vue antérieur en le bémolisant, en sorte que la discordance en cours émerge de la prise de distance envers un accord antérieur (Rabatel & Lepoivre, 2006).

Dans un contexte d'interaction, Rabatel et Lepoivre (2006) parlent également de la sous-énonciation et de la sur-énonciation qui reposent sur une construction collective d'un seul prédicat dans un topic de séquence (information à propos de laquelle quelque chose est prédiquée). Sans que les deux locuteurs ne s'engagent autant l'un que l'autre, soit le sur-énonciateur impose son prédicat à l'autre, en faisant comme si le prédicat n'était qu'une paraphrase de celui de l'interlocuteur, soit le sous-énonciateur reprend le prédicat de l'autre, en s'en distanciant sans aller néanmoins jusqu'à lui substituer un prédicat antagoniste. Ces auteurs soulignent que quand il existe une dissymétrie dans la construction collective d'un contenu, on a une discordance discordante qui relève de l'expression manifeste et explicite de deux prédicats antinomiques. Dans le cas d'une surénonciation et de la concordance discordante, un locuteur, même s'il semble dire en apparence la « même » chose, confère à son énoncé un statut dominant sur le plan cognitif, sur le plan de l'activité, comme sur le plan linguistique (Rabatel & Lepoivre, 2006).

Plantin (2005), en parlant du désaccord conversationnel et du désaccord argumentatif, souligne que les épisodes de divergence conversationnelle se caractérisent par leur occurrence et leur déroulement non planifiés, leur possible incidence négative sur les buts de l'interaction globale, le fait qu'ils peuvent contenir des arguments. La contradiction conversationnelle peut être réparée par des procédures d'ajustement et de négociation ou bien évoluer vers l'approfondissement du différend. Les interactions fortement argumentatives reposent sur un différend qui présente des caractéristiques spécifiques : il n'est pas réparé instantanément au fil de l'interaction où il est apparu, il est thématiqué dans

l'interaction, il peut être porté sur un site argumentatif spécifique. Il engendre ainsi des interactions organisées autour d'un conflit préexistant. Le conflit est la raison d'être de ces interactions et conditionne leur déroulement. Les interventions des participants sont développées et planifiées (Plantin, 2005).

Grice a établi plusieurs règles communicationnelles qu'il érige en maximes. Il s'agit des maximes de Quantité (*que votre contribution soit aussi informative qu'il est requis*), de Qualité (*n'affirmez pas ce que vous croyez être faux*), de Relation (*parlez à propos*), et de Modalité (*soyez clair*) (cité et repris par Laval & Chaminaud, 2005). Si Grice (1979) a généré ces maximes, c'est qu'il rapporte l'interaction à un principe suffisant de coopération dans toute conversation. C'est le principe général d'organisation coordonnée des interactions ou principe d'interaction. Les échanges ne se limitent pas à une suite de remarques décousues. Ils sont nécessairement le résultat d'efforts de coopération et de raisonnement. Chaque participant reconnaît jusqu'à un certain point dans ces échanges un but commun ou un ensemble de buts, ou une direction acceptée réciproquement. Ce but peut être fixé dès le départ (une question de discussion) ou bien ces buts partagés peuvent apparaître au cours de l'échange. Ces derniers, peuvent être relativement bien définis ou assez vagues pour laisser une latitude considérable aux participants. Mais à chaque stade, certains traits conversationnels seraient en fait rejetés par les participants, comme inappropriés du point de vue conversationnel (Bange, 1992).

Si Grice, Plantin, Rabatel et Bange instruisent sur le lien langage-raisonnement, il est utile de déplacer l'étude plus jusqu'aux logiques cognitives et pas seulement langagières. C'est ce que fait Grice quand il développe la notion de la logique naturelle (Grice, 1990a). Il propose une « étude des opérations logico-discursives qui permettent de construire et de reconstruire une schématisation » (Grice, 1990b: 65). Ici, l'accent n'est pas mis directement sur le langage mais sur les processus cognitifs qui lui sont sous-jacents. C'est une logique qui prend en compte le dialogue, la production d'un discours à deux, l'orateur construisant son discours en fonction des représentations qu'il a de son auditeur. C'est aussi une logique d'objets car « l'activité du discours sert à construire des objets de pensée qui serviront de référents communs aux interlocuteurs (Grice, 1990b: 22 cité par Plantin, 2005).

La schématisation est la notion centrale de la logique naturelle. Grize (Grize, 1990a: 29) la définit comme « la représentation discursive de ce dont il s'agit ». C'est un discours qui construit un monde cohérent et stable, présenté à l'interlocuteur comme une image de la réalité. La logique naturelle s'intéresse particulièrement à l'image de l'objet de discours, à celle du locuteur, à celle de l'auditeur. Les schématisations s'ancrent dans des thèmes, des « notions primitives » et se construisent par une série d'opérations, telle que 1) la constitution des notions primitives en objets de discours ou en classes-objets que le discours va enrichir d'éléments liés culturellement ou linguistiquement (ces éléments étant de trois espèces : des propriétés, des relations, des schèmes d'action) ou encore 2) les opérations de caractérisation qui produisent des « contenus de jugements » ou prédications et qui sont accompagnés de modalisations opérées sur les classes-objets. Ces contenus sont ensuite pris en charge par 3) des opérations d'énonciation puis de configuration qui lient plusieurs énoncés en un discours (Plantin, 2005).

Nous savons sur quelles composantes discursives les raisonnements collectifs reposent depuis les travaux de Grize et nous reconnaissons le caractère cognitif des schématisations sous-jacentes. Ceci explique que les raisonnements pendant la discussion sont souvent étudiés directement comme relevant de l'argumentation. L'argumentation englobe le raisonnement.

2.3. La place de l'argumentation dans des raisonnements collectifs

2.3.1. Qu'est-ce que l'argumentation ?

Quelle est le statut de l'argumentation dans les raisonnements collectifs dans une DVP ?

Tout d'abord, il convient de définir ce qu'est l'argumentation.

Chez François (François, 1980), l'argumentation fait partie des trois pôles de moyens linguistiques utilisés, provenant du discours de l'autre et du réel mis en mots, et qui sont dans des relations variables de dominance ou de conflit dans une discussion. Fréquemment, il y a conformité entre les mots utilisés, le réel extra-linguistique et les relations des interlocuteurs.

Golder (Golder, 1996) évoque ce qu'est un discours argumentatif élaboré. C'est un discours organisé qui, pour répondre à son objectif, fait intervenir des opérations plus ou moins spécifiques, lesquelles se traduisent dans des formes textuelles. Un discours est dit élaboré

au sens où il correspond à un discours tel qu'on peut l'attendre dans sa forme adulte, c'est-à-dire qu'il y a une présence d'arguments susceptibles d'être communément acceptés. Ces arguments font appel aux valeurs d'une culture partagée par le locuteur et l'interlocuteur, et présupposent des contre-arguments. Cette articulation d'arguments et de contre-arguments traduit le caractère non totalement égocentrique du discours tenu. Tout discours argumentatif élaboré doit présenter les traces d'un certain nombre d'opérations cognitives (prise en compte de l'interlocuteur, décentration cognitive, point de vue) ou psycholinguistiques (adaptation discursive aux caractéristiques de la situation de production). L'auteur définit aussi le fait d'argumenter comme celui de rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition. Le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. L'argumentation est une activité de raisonnement naturel (Grice, 1981, 1990b cité par Golder, 1996). Par conséquent, il n'existe pas une vérité mais plusieurs, ou du moins, la vérité est relative au sujet qui l'énonce. L'argumentation est une capacité langagière acquise assez précocement, dès l'âge de 4 ans à l'oral, et les enfants maîtrisent tôt les opérations d'étayage. Entre 10 et 14 ans, on assiste à l'émergence d'organisations textuelles plus complexes : les prises de positions sont justifiées et comportent plusieurs arguments le plus souvent connectés entre eux (Golder, 1996). Les discours produits passent d'une forme additive (et puis, et puis), à une forme beaucoup plus intégrée (les arguments sont articulés entre eux). Selon Golder encore, la production d'un discours argumentatif (sous forme élaborée) exige que le thème soit argumentable, c'est-à-dire susceptible d'être discuté. Le peu de connaissances sur un sujet ne permet pas d'intégrer et d'avancer différents arguments possibles. Pour négocier, il faut avoir une certaine connaissance du domaine débattu de manière à pouvoir activer simultanément les arguments et les contre-arguments. Pour convaincre son interlocuteur, il ne suffit pas de justifier ses positions, il faut que les justifications soient recevables ou acceptables par cet interlocuteur.

Grice (1979) dans ses règles conversationnelles propose un certain nombre de principes qui définissent les situations argumentatives : ces règles correspondent aux inférences pragmatiques que l'on peut faire sur les situations argumentatives dans lesquelles il est permis d'argumenter. Le lieu social de la production, particulier, active des modèles discursifs spécifiques. En fait, « les référents (thèmes) qui sont l'objet des discours

argumentatifs font intervenir fortement les systèmes de valeurs des locuteurs. Ils sont donc plus discutables que des référents formels (problèmes technico-scientifiques) qui, eux, sont relativement peu discutables dans la mesure où ils donnent lieu à des représentations peu modifiables. Par conséquent, les discours dans lesquels les référents formels sont présentés obéissent à des règles de construction relativement strictes liées à la chronologie des événements, à leurs relations causales » (Golder, 1996 : 127). Golder souligne que les discours traitant d'un référent formel et ceux traitant d'un référent naturel ne comportent pas les mêmes formes textuelles puisque les opérations cognitives qui sous-tendent leur production (activation d'arguments, prise en compte des arguments adverses, implication dans le discours) sont variables (Golder, 1996).

En plus du déroulement d'un discours argumentatif, les rôles des participants dans une discussion sont différents. Golder (1996) distingue trois actes argumentatifs fondamentaux : 1) proposer un énoncé, une opinion qui va souvent à l'encontre d'une opinion dominante ; 2) s'opposer à tous les acteurs disposés à tenir un discours négatif vis-à-vis de la proposition avancée, et, finalement 3) douter par l'entremise de locuteurs ne s'alignant sur aucune des deux positions précédentes et qui vont se trouver dans la position de tiers et transforment l'opposition en question.

La question de la discussion est ainsi engendrée par la contradiction entre le discours et le contre-discours. Plantin (2005) soutient également l'importance des différents rôles des participants d'une discussion. Ainsi, le proposant doit donner des arguments en faveur de la nouveauté qu'il soutient. À une question du tiers, le proposant répond par l'affirmation de sa position. En revanche, l'opposant montre que le discours du proposant est intenable. D'une part, il réfute les arguments du proposant, d'autre part, il contre argumente en faveur d'une autre position (Plantin, 2005). Plantin parle aussi de la contradiction et de la réfutation. D'un point de vue scientifique, une proposition est réfutée s'il est prouvé qu'elle est fautive. Du point de vue dialogal, la réalité fondamentale est celle de la contradiction. Une réfutation peut prendre la forme d'une destruction. C'est sa forme radicale car l'objectif de la réfutation est la destruction du discours attaqué. Ce discours sera rejeté parce qu'il est mal formé, ou ayant une mauvaise qualité d'argumentation. Concernant la contradiction, elle se fait par l'apport d'un argument allant dans le sens d'une conclusion en contradiction avec la première proposition. Un discours ou une proposition peuvent aussi être objectés.

L'objection, c'est faire obstacle. Réfuter, c'est abattre. L'objection et la réfutation diffèrent essentiellement par leurs statuts interactionnels. Celui qui réfute prétend clore le débat, celui qui objecte maintient un dialogue ouvert, son argument se présente comme à nouveau accessible à la réfutation. Pendant la concession, l'argumentateur modifie sa position en diminuant ses exigences, ou en accordant à l'adversaire des points controversés. Du point de vue stratégique, il recule en bon ordre. La concession est un moment essentiel de la négociation. À chaque type d'argument correspond également un discours contre. Cette notion de discours contre fournit l'ossature d'une position critique face au type d'arguments correspondant (Plantin, 2005).

2.3.2. Les compétences argumentatives des élèves

Qu'en est-il des capacités argumentatives incarnées par les élèves ? Auguet (2003) présente des études réalisées aux États-Unis (et qui sont en accord avec celles de Golder) qui mettent en évidence la précocité de cette conduite chez les très jeunes enfants, fixant l'âge de trois ans pour le moment où l'enfant sait justifier une requête par des énoncés argumentés et prenant en compte de façon pertinente la spécificité de l'interlocuteur et celle du contexte. Cependant, des études conduites en Europe tendent à repousser cet âge jusque vers treize ou quatorze ans. C'est écart traduit une conception radicalement différente de ce qu'est argumenter. Aux États-Unis, une argumentation orale a lieu quand il y a une prise de position et un argument pertinent en situation. En Europe, on fonde l'évaluation des compétences des élèves en référence à une argumentation écrite organisée sous la forme d'un texte élaboré avec des arguments et des contre-arguments au service d'une position. Les nord-américains évaluent en fonction des pratiques sociales de l'argumentation, selon une approche pragmatique. Les européens le font en fonction des pratiques scolaires minorant la réussite de l'acte de parole au profit d'une production de texte conforme à des canons du bien penser dès qu'ils sont incarnés à l'écrit (Auguet, 2003). On peut donc dire, en conclusion de ces deux points de vue, que dès trois ans, les enfants peuvent s'engager dans un processus argumentatif, donner un exemple, déterminer le statut de l'interlocuteur, adapter leurs discours (cf. Golder, 1990, 1996). En revanche, l'argumentation écrite est une tâche difficile qui nécessite le recours à des compétences cognitives et linguistiques complexes et qui, par conséquent, ne peut être acquise pleinement au terme de l'école primaire. Les travaux européens se sont essentiellement intéressés à la textualisation écrite et monogérée d'énoncés argumentatifs. Or, on peut légitimement faire l'hypothèse que,

dans une situation de textualisation orale polygérée, chaque locuteur bénéficiant de l'étayage du groupe et de celui de l'animateur peut, dans la mesure où nombre de difficultés relèvent d'une gestion collective, développer et manifester des compétences supérieures à celles qu'il aurait développées et manifestées seul, c'est-à-dire se trouver en situation d'apprentissage (Auguet, 2003).

2.4. Le problème d'un jugement objectif

Revenons au raisonnement et au raisonnement actualisé pendant les DVP. Est-ce que lors d'une discussion collective, où chacun a le droit de dire ce qu'il pense, on peut garder sa neutralité de raisonnement et émettre un jugement objectif ?

Déjà, Cicéron (cité par Plantin, 2005) parle de la suprématie des affects sur la perception et le jugement. Dans la rhétorique argumentative, les affects sont désignés sous le terme général de pathos, et se fractionnent en « émotions de base », caractéristiques de la situation d'argumentation. Il s'agit d'émotions positives, comme l'amitié, la confiance, la joie, l'espérance ou la pitié, ou d'émotions négatives, comme la colère, l'indignation, la haine, la crainte, la honte. La rhétorique doit, selon le cas, exciter ou neutraliser ces affects par un retour au calme. Les affects sont considérés comme les polluants majeurs du comportement discursif rationnel (Plantin, 2005). Le bon discours argumentatif serait un discours stoïque, sans émotions. L'argumentation rhétorique est en conséquence la cible typique de cette critique. Les « passions » composent une famille de fallacies (Plantin, 2005), qu'il faut identifier pour éliminer. C'est le point d'articulation et d'opposition essentiel de l'argumentation rhétorique à l'argumentation logico-épistémique. Il y a appel fallacieux aux émotions, aussi bien à des émotions négatives comme le désir de vengeance qu'à des émotions positives comme l'enthousiasme, lorsque l'émotion se substitue au jugement. C'est une forme de manipulation. Il est caractéristique que ce ne soit jamais l'auteur de l'appel aux passions qui parle d'appel aux passions, c'est le fait de son opposant qui l'invalide par cette dénomination (Plantin, 2005).

Dans les théories modernes de l'argumentation, quelques travaux récents ont réévalué certains types d'arguments faisant appel à l'émotion. Quatre grands classiques ont été notamment examinés de ce point de vue, l'argument populiste (*ad populum*), l'appel à la

pitié (*ad misericordiam*), la menace ou l'appel à la crainte (*ad baculum*) et enfin l'argumentation sur la personne (*ad hominem*) liée aux affects éthiques (Plantin, 2005).

Pour décrire l'argumentation dans le but d'en comprendre les mécanismes, il faut se donner les moyens de parler des émotions et de reconstruire les émotions (Plantin, 2005). « On pourrait globalement distinguer trois traitements de l'émotion en argumentation. D'une part une vision des affects comme essentiellement fallacieux, ensuite une théorie du parallélisme, qui encapsule les émotions dans un « module émotionnel », parallèle au « module logique ». On peut enfin soutenir la thèse de l'indiscernabilité, selon laquelle il est impossible de construire un point de vue, un intérêt, sans y associer un affect (Plantin, 2005 :103). Toute approche des émotions court deux risques symétriques, l'empathie et l'alexithymie (qui n'a pas de mot pour l'émotion). Dans la posture alexithymique, les émotions sont réifiées, l'analyste les observe (ou prétend les observer) comme un astronome les galaxies. Le risque symétrique est précisément la position empathique, c'est-à-dire la fusion et la confusion avec l'objet (Plantin, 2005).

Qu'en est-il avec les émotions dans les DVP ? Suivent-elles les mêmes règles que pendant un discours rhétorique ? Ce qui est certain, c'est l'implication émotionnelle des enfants dans la discussion. Les jeunes enfants argumentent souvent en utilisant les exemples de leur vie quotidienne ce qui influe certainement sur l'objectivité des jugements. Les sujets abordés pendant les DVP peuvent aussi affecter leurs sentiments et émotions. Il est difficile donc d'obtenir de la part des enfants philosophes des positionnements objectifs.

Selon Conein (1986) une opinion est un état attribuable à un individu ou à un collectif. L'opinion peut porter sur des objets, des événements, des conduites, des personnes dont l'individualité est une réalité objective préconstituée. L'opinion est une qualification subjective de ces caractéristiques. Une personne a un accès direct à son opinion, puisqu'il s'agit d'un état mental, interne. Il est normal que l'individu en ait une connaissance directe. L'expression d'une opinion est sa mise en langage, sa verbalisation, à des fins de communication, d'une pensée ou d'un jugement formés préalablement à leur expression. L'opinion apparaît comme le résultat d'une activité, d'un processus temporel de formation, dans lequel l'expression, avec ses différentes médiations, est constitutive de l'individualité de ce qui est exprimé. L'opinion est un constituant des états mentaux et le langage n'est plus

alors simplement un instrument servant à rendre manifeste un état interne préconstitué, il est l'un de ses éléments constitutifs (Conein, 1986). Dans une conversation, un objet à qualifier n'est pas d'emblée disponible et il doit être rendu présent sous un aspect ou un autre et configuré sous une perspective ou une autre dans l'espace intersubjectif de la conversation. Le point de vue et l'objet sur lequel porte ce point de vue se définissent réciproquement (Conein, 1986).

2.5. Les raisonnements non verbalisés

Dans cette partie on s'intéressera à l'intrasubjectivité du raisonnement des élèves pendant les DVP. Nous savons que toute la pensée pendant une DVP n'est pas dite. Comment celle qui est extériorisée devient-elle une pensée intersubjective ? Agazzi (1988) affirme que chaque affirmation pendant un discours est soumise au contrôle de n'importe qui appartenant à une communauté de discussion. Comment peut-on fonder l'intersubjectivité du discours ? Il s'agit de rendre publique une connaissance qui est privée car on connaît toujours à la première personne. Nous ne pouvons pas percevoir la pensée d'autrui, savoir les notions qu'il possède et si elles sont identiques aux siennes. Même quand une pensée est dite, nous ne pouvons pas être sûrs que c'était la pensée intérieure, ou bien, si elle a changé au cours de la verbalisation. De la même façon, on ne peut pas dire que les conceptions que deux personnes possèdent sont identiques. On peut en revanche constater s'il y a une conformité dans la façon d'employer cette notion. C'est toujours une opération qui nous permet d'atteindre l'intersubjectivité. L'idée est de se donner des critères opératoires pour atteindre cette intersubjectivité (Agazzi, 1988).

2.6. Processus dynamique de la pensée collective

Une fois que la pensée a été exprimée par le participant de la discussion, qu'elle a atteint l'intersubjectivité, elle peut avoir une influence sur la pensée des autres discutants. Kerbrat-Orecchioni (1996) parle de la polyphonie du raisonnement. Le raisonnement se nourrit de celui des autres. L'intersubjectivité devient l'intrasubjectivité. Les raisonnements se composent en boucles conversationnelles et ensuite en phases opératoires dans la discussion. Une argumentation, un raisonnement peuvent être à cheval sur plusieurs phases et boucles. Une boucle conversationnelle est un moment d'échange entre au moins deux locuteurs au cours d'une conversation collective. Une boucle conversationnelle s'ouvre quand un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'échange se

déplace vers un autre locuteur (Specogna, 2013). Une discussion se divise en plusieurs phases opératoires comme minimalement l'ouverture, la phase de production, et la clôture (Saint-Dizier de Almeida, 2013).

On peut parler également d'un raisonnement circulaire en raison de l'influence de la pensée de l'un sur les autres et de la circulation des idées et des opinions. On retrouve ici la dimension opératoire du raisonnement dans la discussion (Trognon & Brassac, 1992). Chez Roulet on rencontre le terme de diaphonie qui veut dire que dans une conversation on peut reprendre le discours de l'autre pour construire son propre raisonnement. Des mouvements discursifs et des mouvements de pensée se produisent grâce au déroulement polyphonique ou diaphonique des DVP.

Pendant les DVP, la parole est privilégiée et non la langue. Les raisonnements sont déterminés par les croyances mutuellement partagées et non par des systèmes logiques (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). La mise en mots, où, l'interaction prend en compte l'avis de l'autre, est primordiale pour la construction d'un raisonnement collectif. L'étude ne peut alors se faire que d'un point de vue pragmatique. Lorsque l'on s'intéresse au processus de mise en mots, la pragmatique tente de mettre à jour les raisonnements en fonction du contexte. On ne raisonne pas de la même manière en fonction de ce qui vient d'être dit. La mise en mots suppose que l'on s'intéresse à la qualité des enchainements entre les propos du maître et les propos des élèves. L'idée est plus importante que le mot bien que la formulation donne jour à l'idée (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

2.7. Vers la nécessité d'une analyse interlocutoire

La théorie la plus adaptée pour l'analyse pragmatique du déroulement des raisonnements pendant les DVP paraît être la logique interlocutoire (Trognon, 1991b ; Trognon, 1991a ; Trognon & Brassac, 1992; Trognon, 1999; Batt, Trognon & Vernant, 2004). « La thèse développée par la logique interlocutoire est qu'une conversation se tisse par le déploiement d'une logique qui réalise les propriétés des actes de langage qui y sont énoncés. » (Kostulski, 2004 : 119). Une simple analyse thématique d'une discussion ne suffit pas pour dire qu'une discussion progresse. Elle ne rend pas compte de la manière dont les thèmes sont approfondis par les discutants. Ce qui est important dans une discussion, ce sont justement les marques d'approfondissements, de glissement, de transformation du thème ou toutes

marques qui rendent compte de la collaboration entre les locuteurs. C'est la manière d'aborder le thème qui est prédominante quand on s'intéresse à la progression d'une discussion. Une analyse du discours, et non des seuls contenus, est nécessaire (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

Dans une discussion, pour ne pas perdre le fil, il faut que chacun partage des arrière-plans, des opinions, que chacun participe peu à peu à configurer un monde d'intelligibilité. Il faut construire un monde symbolique dans lequel les mots s'ajustent au monde réel partagé par les discutants. Entre des participants de la discussion, les mondes de référence sont cependant, potentiellement très différents. Tout est alors question d'équilibrage (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). Le monde de l'interlocution vise le résultat de ce que la communauté discursive structure petit à petit.

3. La pragmatique

Il convient d'éclaircir la notion de la pragmatique. Pour cela, il faut d'abord retourner à ses origines.

3.1. Les origines

On situe les débuts de la pragmatique avec la fondation de la sémiotique par Charles Sanders Peirce (1878b). Peirce considère que l'homme pense par signes. Il est erroné de dire simplement qu'un bon langage est nécessaire pour bien penser, car il est l'essence même de la pensée. Il n'y a pas de signe en soi, mais toute chose peut devenir signe (Armengaud, 1985). L'homme pense donc par les signes, et, pour la compréhension de ces signes la connaissance du contexte est nécessaire. Peirce étudie les relations entre le signe, le désignatum (la référence) et l'interprétant (le cadre sémiotique du signe, fonction permettant d'associer un sens au signe) (Armengaud, 1985). Peirce distingue le signe-type et le signe-occurrence. Chaque mot fonctionne deux fois comme signe : une fois avec son sens générique, enregistré dans les dictionnaires (c'est sa valeur de signe-type), et une fois avec un sens particulier, en situation d'usage – le contexte (c'est sa valeur de signe-occurrence). Il établit une typologie des signes en trois catégories : le symbole qui est le signe arbitraire et conventionnel, l'icône qui est le signe présentant une ressemblance avec son référent, et l'index qui est signe entretenant un lien matériel avec son référent (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Entre l'émission du mot-signe et la réception de ce signe et son interprétation, une communication est nécessaire.

3.1.1. La communication

C'est ainsi, à travers la communication et le langage, que les hommes co-construisent une réalité à l'aide des systèmes de signes, en acceptant un certain nombre de principes permettant l'échange et un certain nombre de règles le gérant en mettant en œuvre une « mécanique interlocutoire ». Celle-ci vise à assurer, dans le respect des règles et principes précédemment énoncés, et par le jeu des validations interlocutoires, tout d'abord, le passage d'une situation potentiellement communicative, définie ainsi par le partage d'enjeux, à un contrat de communication effectif, et ensuite, au bon déroulement de ce contrat de communication (Ghiglione, 1997, cité par Frigout, 2004).

Le langage verbal a donc une vocation communicative. L'exercice de la parole implique normalement une allocution, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire physiquement distinct du locuteur. Elle implique aussi une interlocution c'est-à-dire l'échange de mots. C'est ainsi qu'on désigne une action de communication, une interaction pendant laquelle les participants à l'échange exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Dans une conversation, chacun contribue à la tâche commune et enchaine sur le discours des autres. Dans certains cas conversationnels, les interlocuteurs essaient principalement de faire reconnaître la pertinence ou la vérité de leurs propos, sans pour autant annuler explicitement celle des autres contributions. Pour comprendre cette activité de co-construction de la réalité par la communication, il est nécessaire d'effectuer une analyse conversationnelle.

3.2. Les unités conversationnelles

Les ethnométhodologues ont décrit la conversation comme étant constituée des tours de parole des participants, tours qui s'organisent en paires adjacentes du type question-réponse, offre-refus, déclaration-réplique. Pour eux, ces successions immédiates de deux tours de parole en dépendance conditionnelle sont à la base de l'organisation conversationnelle (Colletta, 2004a). Goffman (1973) propose le terme d'échange pour désigner ces séquences organisées de tours de parole. Il distingue deux types d'échanges : l'échange confirmatif constitué de deux tours de parole et formé sur le modèle du rituel du salut, et l'échange réparateur constitué de trois tours de parole et formé sur le modèle du rituel de l'excuse.

Roulet et collaborateurs (1985) élaborent un modèle conversationnel à cinq rangs. Dans ce modèle, construit à partir de l'étude de transactions commerciales, l'incursion est définie comme une interaction verbale à cadre participatif constant, qui comprend un échange d'ouverture, un échange principal orienté vers la transaction, et un échange de clôture. L'échange, constituant de l'incursion, désigne un ensemble de deux ou plusieurs interventions des interlocuteurs. L'intervention correspond en quelque sorte à un tour de parole d'un locuteur. Enfin, l'acte est défini comme le composant ultime du discours, et, une intervention peut comporter un seul ou plusieurs actes (Colletta, 2004a).

Les structures, emboîtées, peuvent être représentées comme suit :

Interaction->séquences-> échanges -> interventions -> actes de langage

Unités dialogales

Unités monologiques

Tableau 3. Modèle hiérarchique d'interaction d'après Roulet et al (1985)

Les actes de langage se combinent et constituent une intervention, ces deux unités relevant d'une gestion monologique. Lorsqu'un locuteur second se manifeste, les interventions de L1 et L2 se combinent pour former un échange. L'échange est considéré comme unité de base du discours dialogué. En dehors des échanges classiques sous la forme de deux ou trois interventions successives, il existe des échanges enchâssés ou entrecroisés. La combinaison des échanges contribue à produire une interaction, rang ultime de l'analyse (Trognon, 1991b).

Dans une analyse conversationnelle ces règles ne prennent intérêt qu'à s'exercer dans le cadre d'une interaction correctement structurée. Il s'agit de mettre au jour les conditions dont la réalisation permet que s'établisse une cohérence entre les interventions consécutives d'au moins deux émetteurs/locuteurs (François, 1984). Il est donc nécessaire de définir quelles sont les unités pertinentes et leurs règles d'agencement syntagmatique, en prenant appui sur le « modèle hiérarchique » tel qu'il a été développé par Roulet (cf. schéma plus haut). Tout message linguistique est constitué d'unités ordonnées selon une logique d'inclusion hiérarchisée (phonème, morphème, mot, syntagme, phrase, texte). La combinaison d'unités de rang inférieur permet, moyennant le respect de certaines règles, la constitution des unités de rang immédiatement supérieur. D'où l'hypothèse que, par transposition de ces principes dans le champ de l'analyse des conversations, on peut distinguer, au sein d'une interaction, des unités de rang différents, obéissant à des règles de composition qui permettent leur recombinaison en unités de rang supérieur, depuis le niveau le plus élevé, l'interaction, jusqu'à sa composante élémentaire, l'acte de parole.

3.2.1. Les actes

Pour comprendre comment on fait usage d'une langue, il convient d'associer les énoncés à des actes, car, à l'origine, parler c'est agir sur l'autre (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). L'individu, en parlant, accomplit des actes et souvent les paroles renferment plusieurs actes simultanés, qui sont plus ou moins coordonnés en eux.

L'acte de langage est une notion essentielle en sciences du langage. Elle a modifié l'approche classique du langage considéré au départ comme un outil de pensée et de représentation. L'acte de langage est considéré aujourd'hui comme un outil d'action et d'interaction (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Austin (1962), au milieu du siècle précédent, inaugure une approche explicitement actionnelle du discours ordinaire. Contre « l'illusion descriptive » des philosophes et des logiciens représentationnalistes qui croyaient que le langage avait pour seules fins de constater les faits et de décrire le monde, il admet que toute énonciation prononcée par un locuteur en un contexte donné, à l'intention d'un auditeur déterminé, constitue un *acte de langage* analysable comme la combinaison de trois actes : 1) locutoire, 2) illocutoire et 3) perlocutoire (Vernant, 2011). Le contexte d'énonciation est la situation concrète où des propos sont émis, ou proférés en fonction du lieu, du temps etc. La performance est l'accomplissement de l'acte en contexte (Armengaud, 1985).

L'acte locutionnaire ou locutoire est l'acte de dire quelque chose qui est doté d'une signification. L'acte illocutionnaire ou illocutoire est un acte qui accomplit, en disant quelque chose, une force illocutionnaire. L'acte perlocutionnaire ou perlocutoire est un acte qui accomplit, par le fait de dire quelque chose, des effets qui sont alors caractéristiques de l'acte considéré. Par exemple l'énoncé « avez-vous des allumettes ? ». Formuler cet énoncé revient à accomplir un acte locutoire et en même temps à accomplir l'acte illocutoire de demander une information. Cet acte sera traité en contexte comme ayant une valeur perlocutoire de demande d'information, si l'interlocuteur répond « oui, j'en ai » ou « non, désolé, je n'en ai pas », ou, de requête, si l'interlocuteur répond à la demande du locuteur en lui offrant des allumettes ou un briquet (Colletta & de Nuchèze, 2002).

L'acte du langage est l'unité minimale de la grammaire interactionnelle. Il s'agit, entre autres, de distinguer entre les caractéristiques illocutoires de l'énoncé, et les caractéristiques interactives qui émergent à la jonction d'une fonction rétroactive (orientées vers un acte directeur qui précède) et d'une fonction proactive (orientées vers un acte directeur qui suit), c'est-à-dire, selon la relation que l'énoncé entretient avec des actes antécédents ou ultérieurs (Auguet, 2003). Par exemple la fonction d'argument dans une

discussion est une fonction interactive proactive qui peut aussi être actualisée rétroactivement par la présence d'une conclusion (Zenone, 1981).

Austin distingue deux types d'énonciation, correspondant à deux types d'usage du langage : 1) l'énonciation constative qui s'analyse en termes de vrai/faux (l'assertion) ; 2) l'énonciation performative qui s'analyse en termes de réussite/échec (la requête, l'ordre, la promesse). Au final Austin conclue que toute énonciation correspond tout à la fois à la formulation d'une proposition et à la réalisation d'un acte de langage car, dire, c'est faire (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Les actes performatifs peuvent être explicites c'est-à-dire que la valeur de l'acte est signalée à l'aide de marques linguistiques : « J'affirme que je n'y suis pour rien », « Je t'ordonne de me le rendre ! ». Ils peuvent être aussi primaires c'est-à-dire que la valeur de l'acte n'est pas signalée de manière explicite : « Je n'y suis pour rien ».

L'acte locutoire est celui *de dire* quelque chose et l'acte illocutoire celui *de faire quelque chose en le disant* (Vernant, 2011). Cette première distinction a fait l'objet d'une critique de Searle contestant l'indépendance des deux concepts et leur incapacité à caractériser des classes d'actes mutuellement exclusives. Pour éviter une telle ambiguïté conceptuelle, Searle propose de substituer à la distinction austinienne initiale, celle, généralement retenue depuis, du *contenu propositionnel* et de la *force illocutoire* si bien que tout acte de discours contient un acte illocutoire basé sur un acte propositionnel de type $F(p)$ où F symbolise la force et p le contenu propositionnel (Vernant, 2011).

Chez Searle (1969) on distingue des actes directs et indirects. Les actes directs voient leur expression correspondre à l'intention du locuteur. L'acte direct n'est pas dénégable, son interprétation est directe : Ex. : "Veuillez fermer cette porte !" (requête directe). Les actes indirects ne voient pas leur expression correspondre à l'intention du locuteur. Leur valeur illocutoire réelle n'est pas donnée d'emblée. L'acte indirect est dénégable. L'identification de sa véritable valeur illocutoire nécessite un détour interprétatif. Les actes indirects sont de deux types. Quand ils sont conventionnels (par exemple : "Pourriez-vous fermer cette porte ?"), la question sur les capacités de l'interlocuteur doit être interprétée comme une requête directe. Quand ils sont non conventionnels (par exemple : "La porte est ouverte et il fait très

froid dans cette pièce"), le constat qui peut être interprété, si le contexte s'y prête, relève d'une requête indirecte (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Généralement, les actes directeurs remplissent des fonctions illocutoires, les actes subordonnés remplissent des fonctions interactives. Il existe aussi des actes simples : questionner, demander, ordonner, acquiescer, refuser, promettre distingués des actes complexes : raconter, décrire, expliquer, se justifier. Mais, qu'elle soit simple ou complexe, l'unité minimale du discours est bien l'acte discursif (Colletta, 2004a).

Selon Trognon (1991a) le contenu propositionnel d'un acte de langage représente ses conditions de satisfaction. La force est ce que l'énonciation revient à faire. La force de l'acte réside dans le fait d'engager le locuteur à accomplir une certaine action. Le but détermine la direction d'ajustement au monde de l'acte de langage, c'est-à-dire la relation que cet acte entretient avec le monde, par exemple, pour un directif, que le monde se conforme à l'énonciation. Un acte de langage est réussi s'il est pris selon sa force, si le but de l'énonciation est atteint grâce au contenu propositionnel. Un acte de langage est satisfait si son contenu propositionnel est vrai, et s'il l'est suivant la direction d'ajustement au monde propre à son but illocutoire. Un acte est satisfait si, et seulement si, son contenu propositionnel est vrai à cause de son accomplissement (Trognon, 1991a).

La valeur pragmatique des actes de langage n'est pas toujours aisée à mettre à jour, d'abord parce qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre les outils linguistiques et les valeurs pragmatiques (en français, on peut donner un ordre par d'autres moyens linguistiques que l'impératif), ensuite parce que cette valeur est rarement explicite et qu'on se passe largement de l'usage des verbes performatifs pour signifier nos actes, enfin parce qu'un nombre considérable d'actes de langage sont effectués de manière indirecte (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Pour Roulet l'acte de langage n'est pas l'unité minimale de la conversation mais l'acte de discours (cf. Colletta plus haut). C'est une notion plus englobante qui permet de prendre en compte les interventions syntaxiquement inachevées. De plus, certaines prises de parole ont une fonction de synchronisation, et sont dépourvues de valeur illocutoire (les marques phatiques du type « hein », « tu vois », les énoncés régulateurs « oui », « mm ».), et d'autres peuvent être accomplies à l'aide de matériau non verbal (Colletta & de Nuchèze, 2002).

3.3. L'acte dans l'interaction

Les actes de langage participent à une communication qui est une interaction. Mais l'acte communicatif peut être de nature verbale comme de nature non verbale. Il équivaut à un acte discursif lorsqu'il est doté d'une valeur illocutoire, et, à un acte interactif lorsqu'il est doté d'une valeur phatique ou régulatrice (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Un auditeur doit trouver pour chaque nouvel énoncé, chaque nouvel acte communicatif, un contexte qui permette de le comprendre (Ghiglione & Trognon, 1993) car dans une interaction, la valeur communicationnelle des messages est incertaine au moment de leur énonciation. Donc, ni un processus d'encodage-décodage, ni un processus d'inférence qui s'ajouterait au premier ne peuvent garantir la réussite de la communication. Un mécanisme d'ajustement, est par le fait, nécessaire, et c'est fondamentalement ce en quoi consiste l'interaction. C'est l'interaction en tant que processus qui fixe l'interprétation contextuelle.

3.3.1. Qu'est-ce que l'interaction ?

La notion d'interaction apparaît dans les années 1930 avec Bakhtine en linguistique et avec Vygotski et Piaget en psychologie. Ce qu'une personne produit, ou même ce qu'elle est, constitue une réflexion de ses relations avec autrui ou avec le monde. Le principe d'interaction est à la base des critiques du subjectivisme. Pour Bakhtine, des produits de l'interaction sont l'énonciation, l'énoncé et le mot. Pour Trognon (Trognon, 1991a), l'interaction est l'action réciproque de deux ou plusieurs phénomènes. Tout discours répond toujours à un autre discours, tout discours résulte de sa compréhension anticipée de sorte que la réception appartient au processus même du locuteur (Trognon, 1991a). Émettre, dans une interaction, c'est accomplir un certain acte mais aussi projeter, programmer des suites à ce message, imposer des contraintes à ses successeurs dans l'interaction (Trognon, 1991b). Goffman définit l'interaction comme l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres (Trognon, 1991a).

Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que les deux interlocuteurs se parlent alternativement, il faut qu'ils soient tous les deux engagés dans l'échange, et qu'ils produisent les signes de cet engagement mutuel par des procédés de validation. Dans une interaction, chacun émet en fonction du recevoir de son partenaire. La réception contrôle l'émission du message. L'émetteur doit signaler qu'il parle à quelqu'un et éventuellement

réparer les défaillances d'écoute. Le récepteur doit produire des signaux visant à confirmer au locuteur qu'il est sur le circuit communicatif. La synchronisation interactionnelle consiste à réparer le déséquilibre. En cas de défaillance du locuteur, l'auditeur a spontanément tendance à multiplier les régulateurs. En cas de défaillance de l'auditeur, le locuteur a spontanément tendance à multiplier les phatiques. La synchronisation interactionnelle regroupe l'ensemble des mécanismes d'ajustement, qui interviennent à tous les niveaux du fonctionnement de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Roulet (cité par Lehuen & Luzzati, 2000) distingue dans une interaction, les complétudes interactionnelle et interactive. Ce sont deux ordres de faits qui déterminent la structure de l'échange et placent les interactants dans des relations interactionnelles (Zenone, 1981). Ainsi, les relations entre les actes ou les séquences d'actes sont situées sur un niveau interactif. Les relations entre les interlocuteurs le sont sur un niveau dit interactionnel.

L'interactif renvoie au discursif. Le dialogue suit un axe régissant tant que la complétude interactionnelle n'est pas atteinte, et, suit l'axe incident pour obtenir au besoin la complétude interactive. La complétude interactionnelle dépend de la satisfaction d'une contrainte de double accord, qui, seule, autorise la clôture d'une négociation. Au moment où les deux interlocuteurs estiment qu'il y a accord et qu'ils peuvent mettre un terme à la discussion, la contrainte du double accord est satisfaite et il y a complétude interactionnelle.

La complétude interactive dépend, elle, de la satisfaction d'une contrainte de clarté et de cohérence. Elle reflète la nécessité de résoudre, au plus vite, toutes les difficultés qui entravent la complétude interactionnelle, afin de poursuivre la négociation dans des conditions satisfaisantes (Lehuen & Luzzati, 2000). Les prises en compte de l'intervention de l'autre n'aboutiront pas nécessairement à une intervention réactive du même énonciateur. Il faut séparer les essais de prise de parole manqués, ou les signaux de recherche de prise de parole, qui appartiennent à l'intervention réactive de l'interlocuteur, et les prises en compte, qui n'appartiennent pas à son intervention réactive. Les interventions réactives sont soumises à une double contrainte : l'une agit au niveau de l'énoncé. En ce cas, les intentions doivent être appropriées afin de pouvoir s'inscrire dans le fil du discours. L'autre agit au niveau de l'énonciateur. En ce cas, les intentions doivent permettre aux interlocuteurs de se démarquer les uns des autres (Zenone, 1981).

Dans une interaction, une activité de compréhension des locuteurs a lieu. La communication est un signe de l'appropriation du monde. Dans son activité de compréhension et de mise en langue de son rapport au monde pour autrui, l'interlocuteur active des structures de connaissances à partir desquelles il élabore des inférences, des structures de connaissances composées d'informations concernant des acteurs sociaux, des objets, des actions, des événements et des concepts abstraits. La langue contribue à construire le monde comme les hommes le voient et l'interprètent dans leur vie quotidienne (Bromberg & Trognon, 2004).

Dans la perspective de l'analyse conversationnelle, l'interaction signifie un jeu complexe d'attentes réciproques, dans lequel les sujets constituent leur identité, dans et par le système interpersonnel, et, dans les actions sociales, un jeu complexe dans lequel la réalité sociale se constitue dans l'intercompréhension. Comme il n'existe pas de rapport terme à terme entre un message et l'action accomplie au moyen de ce message, c'est le récepteur de ce dernier qui détermine, pour partie, la valeur d'action du message. La valeur d'action d'un message est ainsi codéterminée par les interactants. La relation soutient l'interaction, non l'inverse (Trognon, 1991b).

3.3.2. L'interaction en classe

L'interaction doit être considérée comme la condition de communications efficaces (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010). Pour que n'importe quel échange en classe fonctionne, il est nécessaire que l'élève construise un statut d'interlocuteur valable. L'étude du langage dans une perspective pragmatique comporte la prise en compte de quatre facteurs au moins : l'absent, l'implicite, le mélange, la circulation. L'absent fait partie de la mise en mots, du dit et du non-dit. L'implicite est au sens de ce qui est seulement marqué par la succession des énoncés. Le mélange a lieu quand le fil d'un récit est rendu complexe, non par un recours à la complexité syntaxique, mais par la projection dans le récit d'autres conduites comme le dialogue, l'argumentation, la description, la comparaison. La circulation a lieu quand on se demande comment l'élève reprend, modifie, supprime, ajoute des éléments lorsqu'il entend un texte et le répète plutôt que de supposer une hypothétique « conscience linguistique », voir comment l'enfant est capable de se corriger, d'hésiter, de reformuler son discours.

Le fait que les enjeux de savoir ne soient pas au centre de la DVP, fait que parler sert à se socialiser, en même temps que maîtriser une langue. La DVP tisse ensemble ces trois objectifs : le social, le cognitif, le linguistique. Une DVP est toujours pluri-finalisée. Elle sert à

la fois à permettre l'exercice d'outils linguistiques grâce à la reformulation qui s'y opère incessamment, à favoriser les opérations cognitives que l'on peut appeler facultés de raisonnement, et, à développer des outils de socialisation en permettant aux élèves de s'adresser au sens fort leurs paroles (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

Le discours scolaire qui se déploie dans une DVP peut être rendu analysable. Il faut, pour effectuer cette analyse, s'appuyer sur le facteur de la constructibilité qui réduit l'imprévisibilité (Auriac, 2007b). On considère souvent le discours scolaire comme imprévisible, comme toute autre conversation. Mais, ceci est partiellement mis en défaut lorsqu'on situe le discours dans le contexte finalisé de la classe. On ne peut aller dans n'importe quelle direction, une fois certaines étapes d'intercompréhension franchies dans une leçon ou dans une discussion. L'imprévisibilité reste de principe pour l'analyse, mais, la prévisibilité de certains faits doit constituer l'étude (Auriac, 2007b).

3.3.3. Analyse interactionnelle de corpus

L'analyse interactionnelle de corpus vise à représenter les phénomènes interactionnels, et mettre en évidence des séquences interactionnelles distinctes, dont le fonctionnement est propre (Lehuen & Luzzati, 2000). Ces phénomènes interactionnels sont les objets, concrets ou abstraits, qui font l'objet de négociations entre les interlocuteurs. L'ensemble des objets doit décrire le domaine d'application considéré par les interlocuteurs. Ici, les actes de dialogue sont les unités minimales du discours. Ils sont associés à un objet du domaine et sont accompagnés d'une valeur illocutoire (initiative ou réactive), et d'un mode interactionnel (confrontatif ou explicatif). Le modèle interactionnel permet, après l'étiquetage du corpus, de représenter la progression des dialogues en fonction de la valeur illocutoire et du mode dialogique des actes de dialogue. La structure locale du dialogue décrit l'enchaînement des actes de dialogue sous forme de règles de productions contextuelles (Lehuen & Luzzati, 2000).

3.3.4. Quelques concepts clés en pragmatique des interactions.

Le courant de l'interactionnisme ne cherche pas à expliquer les conduites humaines en postulant l'existence de propriétés particulières aux individus, mais en plaçant au cœur de ses analyses les interactions entre l'individu et son environnement (Colletta, 2004a). Colletta cite Garfinkel et Goffman, les pionniers de l'analyse conversationnelle, pour qui l'interaction sociale s'impose très vite comme un objet de choix pour analyser les processus

intersubjectifs et sociaux et les formes de leur médiation par le langage. L'interactionnisme s'occupe des interactions des individus entre eux, et, être en interaction avec autrui, c'est dialoguer avec lui. Alors, pourquoi ne pas parler d'analyse du dialogue au lieu d'analyse conversationnelle ? (Colletta, 2004a). Dialogue est dérivé du grec *dialogos* et du latin *dialogus*, qui signifient entretien, discussion. Pour Habermas (1987, cité par Colletta, 2004a), le dialogue est une situation idéale de parole et une condition nécessaire pour garantir la rationalité des actions sociales. Pour Jacques (1985, cité par Colletta, 2004a), le dialogue maximise le dialogisme du discours qui est la propriété de faire s'exprimer plusieurs voix. Donc, le vrai dialogue, d'essence philosophique, s'oppose aux faux dialogues que sont les conversations informelles et les interactions à finalité pratique. Ces ambiguïtés ont finalement conduit les conversationnalistes européens à parler d'analyse des interactions plutôt que d'analyse du dialogue.

Le nombre de participants à une interaction est un paramètre important dans l'analyse de conversations. Si dans un dialogue chacun est tour à tour locuteur puis interlocuteur, cela ne se présente pas de la même façon dans une interaction entre trois participants ou plus. La question des rôles interlocutifs devient centrale. Il est nécessaire de savoir par exemple qui est locuteur, à l'instant donné de l'interaction, et, qui est interlocuteur. Le cadre participatif désigne l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction. Parmi les participants à un échange, on peut distinguer (Goffman, 1987) trois rôles : 1) les locuteurs-interlocuteurs ratifiés sont ceux qui sont habilités à prendre la parole et à la recevoir ; 2) les auditeurs-spectateurs ratifiés (autorisés ou tolérés), cantonnés aux rôles de témoins actifs, sont ceux qui peuvent se voir attribuer temporairement les rôles d'interlocuteur ou de locuteur ; 3) les auditeurs-spectateurs non autorisés assument des rôles de témoins passifs ou intrus. (Colletta, 2004a)

Certaines approches, comme celle développée par les pionniers de la cybernétique abordée par l'école de Palo Alto (Winkin, Bateson, Birdwhistell, & Goffman, 2000), généralement désignée comme l'approche systémique, reposent sur une conception circulaire et systémique de la communication. Les individus sont semblables à des systèmes ouverts qui interagissent ensemble par le biais d'actions et de rétroactions.

Une autre approche interactionniste est proposée dans le cadre de l'ethnographie de la communication (D. Hymes & J. Gumperz, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996). Cette approche est la réaction contre la conception chomskyenne du langage. Pour Hymes, savoir parler, ce n'est pas seulement, comme le prétend Chomsky, être capable de produire et d'interpréter un nombre infini de phrases bien formées, mais c'est aussi maîtriser les conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par la langue. La compétence linguistique doit donc être envisagée au sein d'un ensemble plus large, où les savoirs linguistiques et savoirs socioculturels sont mêlés. C'est la compétence communicative qui importe. Elle regroupe l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques. C'est en tant qu'il possède une compétence communicative, et pas seulement une compétence linguistique, que l'individu peut survivre en société. L'approche de l'ethnographie de la communication porte également intérêt aux phénomènes de variation codique, aux applications possibles de la réflexion théorique, à l'adoption d'une démarche inductive et naturaliste (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Dans les années 1960, Schutz, principal représentant de la sociologie compréhensive, développe la thèse d'une construction sociale de la réalité, sur laquelle vont venir s'appuyer les analyses des ethnométhodologues. En vertu de cette thèse, la réalité est le fruit de notre activité mentale, et elle se construit au cours de nos interactions quotidiennes avec autrui. Garfinkel (1967, cité par Colletta & de Nuchèze, 2002), fondateur de l'ethnométhodologie, la définit comme l'étude du raisonnement pratique dans les activités quotidiennes, ce qui la rapproche du courant philosophique du pragmatisme (voir notre chapitre *Philosophie du langage*). L'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996) est une approche dans laquelle il s'agit de décrire les méthodes qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer (comme il convient) l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne. Les principes, c'est-à-dire tous les comportements observables dans les échanges quotidiens, sont routinisés, car ils reposent sur des normes implicites, admises comme allant de soi, et il revient à l'ethnométhodologie d'exhumer toutes ces fausses évidences sur lesquelles est construit notre environnement familier. Les normes qui sous-tendent les comportements sociaux leur sont en partie préexistantes, en même temps qu'elles sont en permanence réactualisées et régénérées par la pratique quotidienne, en un mouvement, sans fin, de construction interactive de l'ordre

social. La démarche ethnométhodologique est théoriquement applicable à tous les domaines de l'activité sociale (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

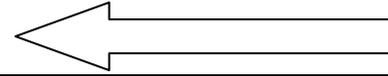
Nous avons vu que l'objet d'étude central de toutes ces approches est l'interaction. Passons à la théorie de la logique interlocutoire qui servira de base à la construction méthodologique de notre thèse (voir chapitre IV *Méthodologie*, p. 137).

3.4. La logique interlocutoire

L'interaction conversationnelle est un produit de l'intercompréhension, et nécessite de tenir compte des propriétés de séquentialité de la conversation et des propriétés des énonciations. Il faut articuler ces deux propriétés pour rendre compte de la production de l'intercompréhension. La théorie de la logique illocutoire est celle qui rend le mieux compte de l'usage des expressions langagières (Trognon, 1991b).

Rappelons que l'interaction est l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives, lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. Dans une interaction, chacun émet en fonction de ce qu'il reçoit de son partenaire. La réception contrôle l'émission du message (Goffman, 1987).

La théorie de la logique interlocutoire, proposée par Alain Trognon (1999), se base sur le modèle de l'analyse conversationnelle de Roulet et la théorie des actes de langage d'Austin à Searle puis Vanderveken. Elle place l'intercompréhension au niveau de l'acte de langage qui est considéré par essence dialogal, et non de type monologal, comme chez Roulet. La conversation ou l'interlocution a une organisation séquentielle et peut être techniquement analysée de la manière suivante :



Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
				Aspects représentationnels de l'interaction
				Illocutoire/ Cognitif

Tableau 4. L'organisation d'une conversation d'après Trognon (1999). Lecture de droite à gauche.

Ce modèle d'organisation séquentielle d'une interlocution (Tableau 3) selon la logique interlocutoire sera la base théorico-méthodologique pour notre étude des raisonnements. Selon Trognon (1999), un tour de parole doit être validé par l'interlocuteur pour avoir un statut dans la conversation. La validité est en lien avec les enchainements qui modifient le monde interlocutoire des interlocuteurs participant à la co-construction du sens des énoncés. Ainsi, le processus d'intercompréhension des actes se réalise en plusieurs temps, en partant de l'acte de langage (aspect relationnels et actionnels de l'interaction) qui peuvent avoir un niveau illocutoire ou cognitif, via les échanges ou via les structures pour ensuite s'organiser en transaction. La logique interlocutoire désigne un système formel conçu pour exprimer les propriétés logiques de l'interlocution. Sa base, l'acte de langage, est la seule notion qui définit l'énonciation comme une action sociocognitive. Un acte de langage est l'application d'une force sur un contenu propositionnel. La force définit le type d'action (assertive, commissive, directive, déclarative, expressive) qu'accomplit l'acte de langage (Trognon, 1999).

Dans une conversation trois types d'objets de l'interlocution ont été identifiés : les échanges, les structures et les transactions. Les échanges sont les unités de base d'une interlocution dans le sens où ils constituent la plus petite unité dialogique de l'interaction. Un échange est complet lorsque l'illocution qui l'a initié est satisfaite. Les structures sont organisées par des échanges. Elles se présentent selon deux types d'enchainements : 1) des enchainements linéaires dans lesquelles les échanges se succèdent en appartenant au même niveau de discours et 2) des enchainements hiérarchiques où les échanges entretiennent entre eux des

relations de dépendance. Les transactions désignent le troisième composant d'une interlocution correspond aux jeux de langage institutionnalisés : psychothérapies, entretiens de conseil, recueil d'information, questionnaires médicaux, séances de classe. Ce sont des situations d'interactions conventionnellement surdéterminées qui s'organisent en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elles portent. Un procès par exemple est une forme de transaction particulière et distincte d'autres formes de transactions.

Parmi les structures d'une conversation, certaines présentent une organisation typique, fonctionnellement interprétable comme réalisant une intentionnalité collective ; par exemple communiquer une information, débattre, négocier, animer un groupe, prendre une décision de groupe. Un débat, par exemple, est un ensemble de tactiques et de stratégies visant à attaquer ou à défendre une illocution et se déroule en trois phases : initiale, intermédiaire et finale.

L'état initial	le couple interlocutoire formé d'une illocution et de l'illocution qui l'attaque. A part les implicatures et les actes indirects, tous les composants d'une illocution sont susceptibles de faire l'objet d'un débat. Notamment, les présuppositions, et plus encore, les conditions préparatoires et de sincérité qui dépassent les autres conditions linguistiques assurant la conformité minimale souvent reconnue.
L'état intermédiaire	est la suite des mouvements grâce auxquels les interlocuteurs cherchent à « emporter le morceau ». L'activité principale des débattants consiste à mettre l'adversaire en contradiction et pour celui-ci à se sortir de cette situation.
L'état terminal	il y a résolution par adhésion à l'une des thèses ou dépassement des points de vue initiaux

Tableau 5. Trois phases d'une illocution d'après Trognon (1999).

La logique interlocutoire correspond à une version dialogique de la Sémantique Générale de Searle et Vanderveken (Searle & Vanderveken, 1985). La théorie de l'enchaînement conversationnel se trouve au cœur de la logique interlocutoire et rend compte du processus d'engendrement des conversations. Théoriquement, elle procède en trois temps. T1 est le premier tour de parole où le locuteur L1 produit un énoncé E1. T2 est le deuxième tour de parole, où un autre locuteur produit un énoncé E2, par lequel il communique son interprétation en acte de l'énoncé E1. T3 est le troisième tour de parole, par lequel le locuteur initial L, rectifie (ou non) l'interprétation en actes que L2 a fait de son énoncé E1 initial. Ainsi le processus d'intercompréhension et d'intelligibilité des actes se réalisent en plusieurs temps, et nécessite de la part de l'analyste, une étude pragmatique, dialogique, et

temporelle des séquences. Par ce travail, il devient possible d'accéder aux valeurs illocutoires sur lesquelles les partenaires s'accordent, ou plus précisément, celles à propos desquelles ils réagissent jusqu'à en faire ainsi exister, de fait, dans l'espace de l'interlocution. Les énoncés produits ne sont pas uniquement considérés comme la trace de l'interprétation en actes de ce qui précède, ils traduisent également l'utilisation de procédés conversationnels. La logique interlocutoire, avec les notions de composants et de force, issus de la Sémantique Générale (Searle & Vanderveken, 2005) fournit un formalisme de description assez technique, permettant de rendre compte de ces procédés, et, d'identifier leur incidence sur la réussite des actes de langage investis dans l'espace de l'interlocution. Ces procédés sont utilisés par les interlocuteurs pour parvenir à leur fin, ils peuvent éventuellement traduire leurs états mentaux comme l'utilisation de règles de politesse ou de savoir-vivre (Saint-Dizier de Almeida & Agnoletti, 2010).

3.4.1. Objectif de l'analyse interlocutoire

Le but de la logique interlocutoire est de fonder une analyse des séquences conversationnelles qui concrétise la thèse que la conversation constitue une matrice d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée (Trognon, 1999). C'est une théorie circonscrite prenant pour objet les séquences conversationnelles, en tant qu'elles accomplissent des événements sociaux et des événements cognitifs, en détaillant tout particulièrement ces dernières en raison de leur importance dans de nombreux domaines de la psychologie (Trognon, 1999). La logique interlocutoire n'est pas une théorie présentant des objets nouveaux, mais elle compose en un discours cohérent des théories relativement indépendantes les unes des autres: la théorie des structures hiérarchiques de la conversations (Roulet et al., 1985) et de la sémantique générale (Searle & Vanderveken, 1985, voir partie 3.4.2.) qui, elle-même articule la logique illocutoire avec la logique intentionnelle (Brassac & Trognon, 1995). La logique interlocutoire est une théorie empirique conçue en fonction des propriétés phénoménales de la conversation : la localité, la surdétermination et la processualité (Trognon, 1999).

La localité d'une conversation est la propriété signifiant que les choses émergent d'une conversation, moins, comme l'accomplissement d'un plan préalable, que, comme la composition graduelle partiellement inintentionnelle d'une succession d'actions locales et situées au sens de Suchman (1987, cité par Trognon, 1999). Le plan qu'on reconnaît dans

une interaction est autant rétrospectif que prospectif. Et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'on peut apprendre dans une conversation. Par conséquent, une séquence conversationnelle doit accompagner sa progression séquentielle (Trognon & Kostulski, 1996), elle doit être engendrée pas-à-pas, au fur et à mesure et dans l'ordre de ses adjonctions successives.

La notion de surdétermination signifie que tout élément conversationnel est à la fois un événement social et un événement cognitif, que ces deux aspects ne sont pas des parties séparables ou indépendantes de l'élément conversationnel, bien qu'ils en soient dérivables sur l'une ou l'autre dimension. Elle signifie aussi que c'est en tant qu'événement social que l'événement social contribue à l'événement cognitif, et inversement. Aussi, la logique interlocutoire est-elle requise dès lors que « le social n'apparaît plus comme une réalité externe dont on pourrait contrôler l'influence par des paradigmes adéquats, mais comme une réalité interne à tout processus cognitif, l'observateur ne peut accéder à la réalité d'une démarche cognitive que lorsque celle-ci se manifeste, c'est-à-dire se communique d'une façon socialisée à des interlocuteurs » (Perret-Clermont & Nicolet, 1988 : 13, cité par Trognon, 1999). Chez Piaget (1928, 1976, cité par Trognon, 1999) l'échange social constitue une matrice du développement cognitif. Le fait que les individus s'informent, collaborent, discutent ou s'opposent, leur donne un accès à la rationalité. La logique interlocutoire est nécessaire si l'on veut donner un contenu empirique à certains concepts centraux comme le concept de conflit sociocognitif.

La dernière propriété de la conversation, la processualité, condense en quelque sorte les deux autres, et renvoie à l'idée que les éléments microscopiques ou macroscopiques d'une séquence conversationnelle sont progressivement élaborés au fur et à mesure du déroulement de la séquence (Trognon, 1999).

La logique interlocutoire se définit selon une double perspective : épistémologique et méthodologique. Quand elle correspond au point de vue épistémologique, elle circonscrit un domaine de recherche. Il y a des événements logiques dans l'interlocution, et, on peut les étudier. Ils relèvent des trois dimensions caractérisant traditionnellement l'interaction : les dimensions opératoires, relationnelles et émotionnelles. On peut aussi l'appréhender selon

un point de vue méthodologique, car c'est une méthode ou une démarche supposée nécessaire à la saisie des événements dont le premier point de vue affirme l'existence.

La logique interlocutoire est une logique caractéristique des événements qui surviennent dans l'interlocution (Batt & Trognon, 2007). C'est une théorie de la forme logique des événements interlocutoires tels qu'ils se présentent phénoménalement, c'est-à-dire avec de la langue naturelle dont la production séquentielle est distribuée entre plusieurs interlocuteurs. Analyser un fragment d'interlocution, un dialogue, une discussion en logique interlocutoire revient à décomposer ce fragment en une suite d'énoncés. Un mouvement de dialogue est une expression du système. Il est composé de la force de l'acte de langage accompli par l'énonciation de l'énoncé : la force exprimée littéralement, la force indirecte de l'acte, les implicatures de l'acte, la fonction conversationnelle de l'acte (Batt & Trognon, 2007).

Avec la logique interlocutoire, on distingue l'espace de la tâche, parcours idéalisé d'une résolution canonique, et l'espace interlocutoire où se négocient constamment, localement et globalement, les positions respectives des interlocuteurs (Brixhe et al., 2000).

On peut conclure que la logique interlocutoire se comprend de la manière suivante : « La thèse développée par la logique interlocutoire est qu'une conversation se tisse par le déploiement d'une logique qui réalise les propriétés des actes de langage qui y sont énoncés. » (Kostulski 2004, p.119 cité par Heinzen et al., 2009).

3.4.2. La sémantique générale

La logique interlocutoire constitue une interprétation dialogique de la sémantique générale proposée par Vanderveken dans différents travaux récents (Searle & Vanderveken, 1985 ; Vanderveken, 1988). La sémantique générale est une théorie qui intègre une théorie de la force (Searle & Vanderveken, 1985) et une théorie du contenu propositionnel des actes de langage. C'est une théorie logique de la satisfaction et de la réussite des actes de langage et par conséquent une théorie des relations inter-illocutoires qui gouvernent ces deux propriétés. Les connecteurs qu'utilise la sémantique générale sont les connecteurs logiques et non les connecteurs du langage naturel. C'est pourquoi la logique interlocutoire enrichit la sémantique générale. Alors que la sémantique générale interprète les relations précédentes

monologiquement, la logique interlocutoire se propose de les interpréter dialogiquement, c'est-à-dire de la distribuer sur les interlocuteurs.

Il existe une voie conversationnelle dans laquelle la réussite d'un acte de langage peut se constituer conversationnellement. Tous les actes de langage, y compris les expressifs, contribuent au déploiement du contenu représentationnel de l'interlocution. Une conversation se déploie et s'organise progressivement par enchaînements. Deux types de règles d'enchaînement ont été répertoriés. La première concerne le cas où l'illocution qui suit exprime sa satisfaction, par exemple une question suivie de sa réponse et plus généralement les paires adjacentes, y compris celles du type assertion-assertion. La seconde concerne l'illocution qui suit un enchaînement sur les conditions de réussite de la première (Brixhe et al., 2000).

Selon ce modèle, la conversation se déroule simultanément sur plusieurs plans au moins (Brixhe et al., 2000).

3.4.3. Intercompréhension

Comment les interlocuteurs font-ils pour échanger et éventuellement partager leurs représentations ? Le sens des énoncés apparaît co-construit et constamment négocié par les interlocuteurs. Pour Gumperz (1989), les interlocuteurs deviennent de manière consciente ou inconsciente de véritables partenaires dans l'interaction car ils se montrent le plus souvent solidaires dans l'objectif de se comprendre mutuellement. Pour y parvenir, ils communiquent non seulement du sens mais aussi le « mode d'emploi » d'interprétation de ce qu'ils communiquent. Ce guide d'usage prend la forme d'indices (choix du vocabulaire, intonation) susceptibles de faciliter le travail d'interprétation du partenaire, à la double condition que celui-ci les identifie et s'en serve adéquatement.

Cette intelligibilité de l'intercompréhension déployée par les interlocuteurs peut être étudiée grâce à la logique interlocutoire. Comme en analyse conversationnelle, en analyse dialogique du discours, le sens d'un énoncé n'appartient pas en propre à celui qui réalise l'énonciation. C'est un produit d'une élaboration conjointe constamment négociable, résultat des actions des interlocuteurs. La proximité des interlocuteurs, appréciée via la qualité de leur collaboration conversationnelle à mener l'objectif commun, s'exprime donc,

dans l'enchaînement conversationnel, par le jeu des validations et des invalidations successives de l'énoncé suivant sur l'énoncé précédent (Spigolon, 2007).

Pour converser, il faut pouvoir ajuster le sens linguistique de l'énoncé en fonction du projet de l'interlocuteur et du contexte. L'intention communiquée par l'un doit être compatible avec celle entendue par l'autre. L'intercompréhension, fruit de cette correspondance, apparaît donc comme le résultat de la convergence du résultat de l'interprétation et de l'objectif conversationnel initial. Spigolon (2007) donne la définition de la synchronie interactionnelle (Bennet, Erikson, & Gumperz, 1976) qui est une sorte de plasticité ou de complémentarité actionnelle des interlocuteurs. Cette coopération n'est pas seulement lisible dans les aspects grammaticaux ou lexicaux de la conversation mais englobe également les manifestations multimodales des interactants. La synchronie conversationnelle est l'expression du concept ethnographique appliqué à la conversation. C'est la capacité des interlocuteurs à jouer la même partition en conversation, et par la même, leur degré d'intercompréhension sur le plan des intentions de l'autre et de leurs représentations. Cette synchronie est l'indicateur de l'écart entre ce que l'on entend et ce que l'on veut communiquer, entre le projet de parole intentionné par un interlocuteur et sa compréhension par l'autre (Spigolon, 2007).

3.4.4. La satisfaction interlocutoire

Un des indicateurs de la synchronie conversationnelle est le degré de satisfaction interlocutoire. Ainsi, Spigolon (2007) cite Trognon (Trognon, 1993; 1999) qui affirme qu'en logique interlocutoire la satisfaction interlocutoire est une des propriétés des actes de langage qui rend compte de la qualité d'enchaînement entre deux tours de parole. L'énoncé du locuteur 1 manifeste qu'il a compris et/ou qu'il tient pour vrai (ou valide) celui du locuteur 2 : on dit qu'il le satisfait. La satisfaction interlocutoire traduit une sorte de degré d'adhérence au discours de l'autre (Spigolon, 2007).

Pour les actes assertifs, face à la multitude d'enchaînements possibles qui traduisent le fait d'avoir plus ou moins compris quelque chose ou encore d'être plus ou moins d'accord, la notion de degré de satisfaction a été introduite avec quatre valeurs différentes (Spigolon & Specogna, 1996 : 2000). Les deux premières qualifient la convergence des interlocuteurs c'est-à-dire la synchronie, et les deux dernières la divergence des interlocuteurs c'est-à-dire l'asynchronie. On peut donc avoir une satisfaction forte, une satisfaction faible, une

satisfaction indécidable ou en attente, et une non-satisfaction. Elles évaluent la qualité de l'enchaînement conversationnel et permettent d'apprécier la proximité cognitive des interlocuteurs (Spigolon, 2007).

3.5. Le contrat de communication

Une autre notion concernant l'intercompréhension a été développée par Bromberg (2004) qui parle du modèle de contrat de communication (Bromberg, 2004). Ce modèle repose sur deux principes. Selon le premier, toute interaction communicative serait sous-tendue par l'établissement implicite, de la part des co-interlocuteurs, d'un contrat fondé sur un certain nombre de règles. Selon le second, toute situation communicative serait le résultat d'une situation contractuelle porteuse d'enjeux. Le modèle de contrat de communication représente une communication porteuse d'enjeux, finalisée par le gain de ceux-ci, donnant lieu à des jeux interlocutoires, aux stratégies et aux tactiques subtiles de mises en langue à travers un ensemble de règles et d'intentions, à la fois informatives et communicatives. Bromberg (2004) souligne que la théorie des actes de langage (Searle, 1979) repose sur le concept d'action, alors que la notion d'acte de parole qu'il propose, repose sur celui d'interaction. Les actes de paroles constituent pour les acteurs sociaux des moyens interactifs de maîtriser, de résoudre des problèmes « concrets » ou symboliques, de co-construire une réalité sociale dans le cadre du contrat de communication. Dans une interaction, les interlocuteurs souvent ne se contentent pas seulement d'interagir dans le seul cadre défini antérieurement à l'interaction, mais construisent aussi, dans l'interaction effective, le contexte de cette interaction à partir duquel émerge un ensemble de prémisses utilisées pour l'interprétation. Contrairement à la théorie des actes de langage, la notion de contrat permet l'émergence d'une série d'interprétations conjointes par les interlocuteurs dans le but de co-construire, et surtout de négocier, une représentation de la situation qui soit satisfaisante pour eux, compte tenu de la nature des enjeux partagés. Les actes co-produits peuvent constituer des inter-actes en ce sens qu'ils modifient dynamiquement non seulement les états de pensée des interlocuteurs mais aussi les états du monde. On ne doit pas considérer tout dialogue comme une succession d'actes de paroles, produits alternativement par un locuteur et un auditeur, mais comme une succession d'activités conjointes entrelacées (Bromberg, 2004).

3.5.1. Contrat de communication et interprétation

Qu'est-ce qui détermine exactement l'ordre d'accessibilité des hypothèses, c'est-à-dire quels sont les facteurs, qui, dans la situation communicative, affectent le fait que certaines interprétations de l'énoncé sont plus vite mobilisées que d'autres, ou que certaines peuvent sembler plus naturelles que d'autres ? (Bromberg & Trognon, 2004).

L'action de communiquer pour un locuteur est de mettre en langue, pour autrui, sa pensée. Un des buts de l'interlocuteur, qui interprète cette production langagière, consiste à récupérer la pensée que le locuteur a voulu lui exprimer à travers ce qu'il dit (Bromberg, 2004). La notion de contrat de communication est fondatrice en ce qu'elle définit l'acte de langage comme dépendant d'un ensemble de conditions de réalisation, qui surdéterminent, en partie, aussi bien le processus de production que celui de l'interprétation.

L'action d'interpréter ce que l'on nous communique nécessite des inférences. Une inférence consiste à construire du sens possible en mettant en relation des éléments du dit avec d'autres choses que celui-ci, autre chose qui se trouve ailleurs (Charaudeau, 2004, voir plus haut, chapitre *Qu'est-ce que le raisonnement*).

La théorie du contrat de communication repose sur le postulat selon lequel l'intralocuteur entretient des rapports d'appropriation ou d'aliénation avec les différents systèmes de signes (verbal, non verbal et paraverbal). En ce sens, si les différents systèmes de signes sont des « constructeurs de réalité », en retour, le sujet se les approprie et les utilise pour présenter ou imposer ses modes de représentation, ceux-ci modifiant du même coup sa perception du monde (Frigout, 2004).

La logique interlocutoire, enrichie des notions du contrat de communication et d'actes de parole, nous paraît une base théorique adéquate pour décrire le déroulement interlocutoire des raisonnements collectifs pendant les DVP.

4. Philosophie du langage

Pour bien comprendre le contenu des raisonnements collectifs des élèves, il est nécessaire de compléter notre base théorico-méthodologique par des considérations philosophiques issues du champ de la philosophie du langage et du pragmatisme.

4.1. Le pragmatisme

Le philosophe allemand Ludwig Wittgenstein crée le paradigme de la communicabilité qui stipule que la pensée est indissociable du langage. Or, le langage est public et régi par des règles. Parler, ce n'est donc pas simplement exprimer des pensées intérieures. Le sens d'un signe se définit avant tout par son usage, dans des jeux de langage, c'est-à-dire une activité de parole réglée et réalisée à plusieurs (Colletta & de Nuchèze, 2002).

Il apparaît donc clairement que pour comprendre le déroulement des raisonnements pendant la DVP, il est nécessaire de se pencher autant sur le langage que sur « la fabrication des raisonnements » des élèves. Il faut aussi se pencher sur la provenance des opinions, des représentations, des savoirs, des connaissances et des idées, voire des croyances soumises par les participants pendant la discussion. Tout d'abord, qu'est-ce donc qu'une opinion ?

4.1.1. Opinions, croyances ou expériences ?

Quéré (Quéré, 1991) définit l'opinion comme un état attribuable à un individu ou à un collectif. L'opinion porte sur des objets, des événements, des conduites, des personnes dont l'individualité est une réalité objective préconstituée. L'opinion est une qualification subjective de telles entités. Le sujet social a un accès direct à son opinion puisqu'il s'agit d'un état mental interne. Il est normal que l'individu en ait une connaissance directe. L'expression d'une opinion est la mise en langage, à des fins de communication, d'une pensée ou d'un jugement formés préalablement à leur expression.

Dans la constitution des états mentaux, l'opinion apparaît comme un événement, comme le résultat d'une activité, d'un processus temporel de formation, dans lequel l'expression, avec ses différentes médiations, est constitutive de l'individualité de ce qui est exprimé. Le langage n'est plus alors simplement un instrument servant à rendre manifeste un état interne préconstitué, il est l'un de ses éléments constituants.

Dans une conversation, un objet à qualifier n'est pas d'emblée disponible, et il doit être rendu présent sous un aspect ou un autre, configuré sous une perspective ou une autre,

dans l'espace intersubjectif de la conversation. Le point de vue et l'objet sur lequel il porte se définissent réciproquement et on observe une imbrication de l'objet et de la manière de l'appréhender (Quéré, 1991).

Pour comprendre d'où viennent les opinions, les idées, ou les croyances des élèves, nous nous appuyons sur la philosophie du pragmatisme. Charles Sanders Peirce est considéré comme le fondateur du pragmatisme, une méthode philosophique tournée vers le monde réel, qui considère que n'est vrai que ce qui a des conséquences réelles dans le monde. Peirce, dans son texte fondateur *How to make our ideas clear*⁵ (Peirce, 1878b), définit la perception de la réalité, et, la signification des mots et des concepts, par les hommes. Le pragmatisme se veut « une méthode de clarification conceptuelle qui doit, une fois éliminés les faux problèmes de la métaphysique traditionnelle, jeter les bases d'une nouvelle théorie de la signification et de la connaissance, au service d'une métaphysique purifiée dont la double caractéristique sera d'être scientifique et réaliste » (Tiercelin, 1993 : 8). Les philosophes pragmatistes n'ont pas une vision contemplative de la connaissance, ils se focalisent plutôt sur les manifestations pratiques.

Pour Jean-Pierre Cometti (Cometti, 2010), c'est une philosophie de la croyance. Les pragmatistes partent non d'une idée mais d'une croyance, le pragmatisme voyant la croyance comme habitude d'action. Peirce (Cometti, 2010) reproche à l'esprit du cartésianisme, qui pour lui remonte à Aristote, de faire de l'intuition la source des axiomes sur lesquels reposent les raisonnements déductifs. Peirce pense que pour arriver à la vérité, nous devons tester nos croyances, pour pouvoir, à travers l'enquête et la discussion, identifier et éliminer nos erreurs.

William James (1907) présente pour sa part le pragmatisme comme la méthode du règlement des disputes métaphysiques, qui peuvent être selon lui interminables. C'est donc une technique de clarification de concepts et d'hypothèses, qui peut finalement résoudre ces conflits métaphysiques. James explique la méthode pragmatique via les exemples plutôt qu'en donnant des analyses détaillées de ce qu'ils invoquent (Hookway, 2013) :

⁵ Édition française : Peirce, C. S. (1868). Comment rendre nos idées claires. *Revue Philosophique de La France et de L'étranger*, 7, 39–57.

“Pragmatism represents a perfectly familiar attitude in philosophy, the empiricist attitude, although he acknowledged that it did so in a more radical and in a less objectionable form than it has ever yet assumed” (James, 1907 : 31).⁶

C'est une méthode d'identification des conséquences pratiques d'une théorie, concepts ou hypothèses, qui décrit leurs rôles en tant qu'instruments de pensée et de recherche philosophiques. Cette recherche, ou enquête philosophique selon le pragmatisme, est une activité, une approche, qui, selon Dewey (Hookway, 2013), conduit à une distinction entre les jugements théoriques et pratiques. Ainsi, la maxime du pragmatisme est d'identifier les conséquences pratiques d'une hypothèse. Peirce souligne :

“Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of those effects in the whole of our conception of the object.” (Peirce, 1878a: 132)⁷

Le pragmatisme est une pensée empiriste car la notion d'effet pratique est étroitement liée à la question de savoir quels effets d'une théorie sont attendus dans l'expérience, quels sont les conséquences pratiques d'une hypothèse acquise par l'expérience, et cette notion d'effet de conséquence est un des mots clefs du pragmatisme, notamment chez Dewey (Dewey, 2006). L'expérience n'est pas purement individuelle, elle s'inscrit au contraire dans un contexte culturel entendu au sens de l'anthropologie. D'une part, l'expérience ne concerne pas un individu seul mais un ensemble d'individus, et, d'autre part, l'individu n'est pas prisonnier de ses codes car, par son expérience et ses enquêtes, il peut également les faire évoluer. L'expérience, le changement, l'évolution sont la base de la théorie de l'enquête, selon laquelle les hommes doivent s'adapter au monde en constant mouvement. Pour Dewey, cette adaptation se fait à partir d'enquête consistant à étudier les modifications de l'environnement, puis à envisager les moyens d'y faire face, avant d'adopter la méthode, qui, dans la pratique, semble la meilleure. Dewey (Zask, 2012) considère la philosophie comme moyen donné aux hommes de s'adapter au monde moderne. Tout changement dans l'environnement entraîne des problèmes d'adaptation qui doivent être résolus au moyen

⁶ Traduction disponible dans l'édition française de l'ouvrage. Nous préférons laisser la définition en langue anglaise.

⁷ Traduction disponible dans l'édition française de l'ouvrage : Peirce, C. S. (1878). Comment se fixe la croyance. *Revue Philosophique de La France et de L'étranger*, 6, 553–569.

d'une enquête où diverses hypothèses sont examinées. Sa philosophie vise au développement de l'individualité, c'est-à-dire de la réalisation de soi à travers la démocratie, conçue non pas comme une forme de gouvernement, mais comme une participation des individus à l'action collective. Dewey comprend la pensée comme le produit d'une interaction entre un organisme et son environnement, et la connaissance comme ayant une instrumentalité pratique dans l'orientation et le contrôle de cette interaction. Il considère que faire une expérience a une double signification : « c'est participer à la constitution de l'objet aussi bien qu'à celle des méthodes pour connaître, c'est examiner la situation sous divers angles pour la déprendre de ses caractères problématiques et agir sur elle. » (Zask, 2012 : 442).

Peirce, James et Dewey donnent à l'expérience plus d'importance que les philosophes traditionnels comme Descartes ou Hume. Ils argumentent, même, que ces philosophes de la raison se sont trompés, en identifiant l'expérience et nos « données sensorielles » comme des constituants séparés de la cognition. Dewey, comme Peirce, pense que l'expérience est constituée d'inférences. L'expérience est un processus qui nous permet d'interagir avec ce qui nous entoure et d'obtenir les informations qui nous aident à parvenir à nos besoins (Hookway, 2013).

Selon cette lignée, la philosophie doit accompagner l'évolution du monde et lui donner un sens, de façon à apporter au monde une certaine harmonie. Les concepts comme « être, nature, univers, cosmos, réalité, vérité » ne sont pas quelque chose de fixe, immobile, d'éternel ou d'universel hors du temps.

Ainsi, ce courant de la pratique et du réel est confronté au problème de la vérité. Comment est-elle vue par les pragmaticiens ? Peut-il y avoir une seule vérité, quel que soit le sujet ?

4.2. La théorie de la vérité

La doctrine du pragmatisme est : penser une chose revient à identifier l'ensemble de ses implications pratiques, seules les implications confèrent un sens à la chose pensée. Les idées deviennent ainsi de simples, mais nécessaires, instruments de la pensée. Quant à la vérité, qui prend une place importante dans le pragmatisme, elle n'existe pas *a priori*, mais elle se révèle progressivement par l'expérience. Peirce (Peirce, 1878a) considère l'enquête comme un combat, pour passer du doute irritant et inhibiteur à la sécurité d'une croyance qui

prépare à un acte. Pour définir la vérité, il aborde tout d'abord la réalité comme concept fondamental de la logique. Pour que notre idée de la réalité soit parfaitement claire, il faut appliquer la doctrine du pragmatisme. Peirce soutient que les idées de la vérité et du faux appartiennent exclusivement aux méthodes scientifiques de fixation des opinions (Hookway, 2013). Ce qui veut dire, que quand des personnes différentes utilisent des méthodes différentes pour établir un fait, elles tentent toutes d'arriver au même résultat. En même temps, le vrai, absolument objectif, n'existe pas, car on ne peut pas séparer une idée de ses conditions humaines de production. La vérité est nécessairement choisie en fonction d'intérêts subjectifs. L'idée de cohérence interne correspond à l'ensemble des vérités déjà adoptées.

“The opinion which is fated to be ultimately agreed to by all who investigate is what we mean by the truth, and the object represented in this opinion is the real. That is the way I would explain reality (Peirce, 1878a: 139).⁸

James (Hookway, 2013) défend un peu différemment l'idée d'une vérité plurielle et d'une possibilité d'avoir plusieurs sortes de vérité.

“The true, to put it very briefly, is only expedient in the way of our thinking, just as the right is only the expedient in the way of our behaving. Expedient in almost any fashion; and expedient in the long run and on the whole, of course” (James, 1907: 106).⁹

Il donne un rôle central à l'expérience, car les idées deviennent vraies, seulement quand elles entrent en relation satisfaisante avec l'expérience déjà acquise. James rappelle que les hommes ont deux souhaits : ils veulent savoir la vérité, et, éviter l'erreur dans cette quête à la vérité. Plus ils veulent éviter l'erreur, plus il est possible qu'ils s'éloignent de la vérité. Et contrairement, plus obstinément ils essaient de trouver la vérité, plus ils ont de chances de tomber dans l'erreur (James, 1896).

En revanche, John Dewey (2006) soutient que connaître n'est pas voir, mais agir, ce qui conduit à relativiser la notion de la vérité. Chez Dewey, on ne parvient jamais à la vérité, une notion qu'il n'utilise jamais, car pour lui, l'assertabilité garantie est synonyme de la satisfaction, d'utilité, de ce qui paie, de ce qui marche. L'individu doit accéder à une liberté à

⁸ Idem.

⁹ Traduction disponible dans la version française de l'ouvrage.

la fois réflexive, et sociale, qui doit être exercée pour être aimée. Cette liberté est réflexive au sens où l'individu doit être capable de choisir en procédant à un examen critique des alternatives et pour choisir sa vérité.

Chez Vernant (2009), les principes de vérité et de véridicité seraient intéressants à approfondir dans cette partie. Nous nous restreignons, toutefois, à un cadre touchant uniquement aux théories des philosophes américains.

4.2.1. Enquête philosophique

Cet examen critique des alternatives pour trouver la vérité, fait que l'enquête philosophique est une lutte (Peirce, 1878a) pour remplacer le doute par une croyance fixée. En revanche, Dewey considère l'enquête comme le remplacement du doute par une situation (Hookway, 2013). Cette situation est créée et transformée pendant l'enquête. Dewey rejette le postulat qu'il n'y a que nos croyances qui changent dans la situation problématique et que de décrire cette situation comme problématique est seulement le moyen de dire que l'on n'a pas d'idée de résolution. Dewey souligne que, quand on résout un problème, notre première tâche est de comprendre ce problème à travers la description des éléments le composant et l'identification de relations entre eux. L'identification de la question à laquelle nous avons besoin de répondre est déjà un premier signe du fait que nous faisons un progrès dans la résolution du problème. Les formes logiques que nous utilisons en cours de l'enquête sont des instruments idéaux, des outils qui nous servent pour transformer, comprendre les choses, et, résoudre le problème. Toute enquête, toute recherche, est pratique, et cherche à transformer et évaluer les composants de la situation à résoudre dans laquelle nous nous trouvons (Dewey, 1999).

4.2.2. La notion de représentation

Cette notion est à distinguer des connaissances et des croyances. Les représentations sont des constructions circonstancielles, faites dans un contexte particulier, et à des fins spécifiques, par exemple dans une situation donnée ou pour faire face aux exigences de la tâche en cours, à savoir un texte qu'on lit, etc. La construction de la représentation est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre (Richard, 1998).

Les philosophes du pragmatisme se sont interrogés sur la nature de la pensée, et ils ont rejeté le regard de la philosophie traditionnelle sur le point de vue qui stipule que la pensée, le contenu de nos jugements ou prouvant d'autres états mentaux, certains seraient des

propriétés intrinsèques de chaque homme. Les pragmaticiens ont rejeté cette idée, et, ils ont soutenu que le contenu de la pensée ou des jugements provient de notre activité d'enquête philosophique. Le contenu de la pensée ou de la croyance est acquis par la référence à ce que l'on fait avec, ou à la façon dont nous l'interprétons (Hookway, 2013).

Les philosophes du pragmatisme classifient ainsi les croyances et les autres états mentaux en tant qu'habitudes. Peirce souligne que nos croyances guident nos désirs et ordonnent nos actions. James défend la relation entre les représentations et la vérité. Il ne peut pas y avoir une représentation exacte de la réalité, car toutes les représentations sont utiles dans la pratique. Tel que le souligne Peirce, tout est question d'interprétation (Hookway, 2013).

Inspiré du pragmatisme, Durkheim a développé la notion de représentations collectives (Durkheim, 1955), selon laquelle le monde n'existe que parce qu'il est représenté. Les représentations collectives sont le corps des représentations individuelles. Ce corps exprime la façon dont le groupe se représente dans ses rapports avec les objets qui l'affectent. Mais les représentations collectives ne sont pas de simples reflets de la réalité. Au contraire, elles résultent de l'interaction entre le monde externe et la société. Les représentations collectives sont la mémoire, c'est-à-dire les transmetteurs de l'expérience collective, et ainsi, incarnent et expriment la réalité de l'existence collective d'une société.

L'analyse de Durkheim de la langue montre clairement ce qu'il désigne par le terme de représentation collective. Selon lui, et en accord avec les pragmaticiens, les mots, ou les concepts, ne seraient pas comme des représentations sensorielles individuelles, car celles-ci ne sont pas capables de donner une pensée stable et consistante. Les concepts sont impersonnels, ils sont comme en dehors du temps, et la pensée qu'ils génèrent est fixée et résiste au changement. En conséquence, la langue est aussi le premier indicateur de la vérité, car c'est à travers la langue que les individus peuvent concevoir un monde d'idées stables. Selon Durkheim, il y a deux critères de la vérité, l'impersonnalité et la stabilité qui sont aperçues à travers la langue et qui permettent la communication intersubjective. Grâce à cette qualité de la langue, les mots dépassent les limites de l'expérience personnelle et on y retrouve des expériences collectives. Par la langue, l'individu peut assimiler les concepts et de se les approprier, bien que cette assimilation ne soit jamais parfaite. Comme dit

Durkheim, les objets de l'expérience n'existent pas indépendamment de la société qui les représente. Ils existent à travers la relation qu'ils ont avec la société.

La philosophie du pragmatisme a inspiré d'autres courants de pensée, comme par exemple celui de l'ethnométhodologie (voir plus haut, p. 81) ou encore le constructivisme épistémologique de Piaget.

4.3. Le néo-pragmatisme

Aujourd'hui, le pragmatisme contemporain ou le néo-pragmatisme combine deux postulats. L'un concerne la priorité de la langue sur la connaissance, l'autre cible une approche non représentative des faits. La priorité linguistique pose qu'il ne faut pas se questionner sur la nature de l'esprit ou du savoir, il faut se questionner sur la façon de déployer du lexique mental ou épistémologique. L'antireprésentationalisme évite les approches de la variété du lexique qui est utilisé de façon à théoriser l'usage des notions représentationnistes comme la vérité (comme la correspondance aux faits) ou la référence (comme une relation monde-lexique naturellement explicable). En tant qu'antireprésentationalisme nous entendons le rejet de l'idée de l'esprit (ou du langage) en tant qu'il serait le reflet de la nature et de la réalité.

Ainsi, pour Richard Rorty (1979) le mot vrai n'a pas de signification. De ce que les phrases soient formulées par des gens et qu'elles puissent avoir les états vrai ou faux, il conclut que ce sont les gens qui font la vérité. Donc, la vérité n'est pas dans le monde. Elle est créée par des gens, qui créent les phrases, donc par le langage. La valeur de vérité est créée par un accord entre les gens qui sont concernés avec la phrase en question, donc ils ont le contrôle total sur cette valeur. "There is no worthwhile theory of truth, aside from a boring, non epistemic semantic one" (Rorty, 1993).¹⁰ Selon ce point de vue,

"Language is better understood as a set of tools rather than as the mirror of nature. Like new tools, new ways of talking do not simply enable us to cope better with existing projects and problems: they give a new things to do" (Williams, 2009 : 31)¹¹.

¹⁰ Traduction disponible dans la version française de l'ouvrage Rorty, R. (1993). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris: Colin.

¹¹ Traduction disponible dans la version française de l'ouvrage.

Le problème central de l'épistémologie moderne dépend de l'image de l'esprit qu'on essaie de représenter (ou refléter) à travers une réalité externe indépendante de l'esprit. Ce que l'on voit, la réalité que l'on voit, dépendent-ils du contexte-socio culturel ? Rorty (1979) donne l'exemple des « Antipodeans¹² », une société fictive qui nomme ses émotions, ses états mentaux, ses sensations à travers les phénomènes synaptiques dans leurs cerveaux, alors que les terriens les nomment à travers leurs ressentiments. Quand un Antipodean a mal, il dit : « ma synapse X est active ». Quand un terrien a mal, il exprime plutôt l'intensité de sa douleur, il localise ce qui est une expression subjective. Rorty en conclut que l'on nomme les émotions, ou les douleurs, de la façon avec laquelle la société nous a appris à les nommer. Le langage ne peut donc être le reflet de la réalité.

Il va aussi de soi que le néo-pragmatisme s'intéresse aux questions concernant les origines du savoir et des connaissances. Pour découvrir ces origines, il faut découvrir le fond de l'esprit et inversement, si on découvre ce qui se cache dans notre esprit, on découvrira les origines du savoir. Rorty argumente :

“Philosophy can be foundational in respect to the rest of culture because culture is the assemblage of claims to knowledge, and philosophy adjudicates such claims” (Rorty, 1979:3).¹³

Il souligne que déjà Wittgenstein, Heidegger ou Dewey ont essayé de trouver une nouvelle voie pour faire de la philosophie, une nouvelle voie pour formuler une définition ultime de la pensée. Wittgenstein a construit une nouvelle théorie de la représentation, qui ne concorde pas avec la théorie de l'esprit. Heidegger a construit des nouvelles catégories philosophiques, qui ne concordent pas avec les catégories scientifiques, épistémologiques ou avec le doute cartésien. Dewey a essayé de construire une version naturelle de la vision de l'histoire de Hegel (Rorty, 1979). Les trois sont d'accord sur le fait que la notion de savoir, en tant qu'une, exacte, ou juste représentation construite par des processus mentaux, et intelligible via des représentations, doit être abandonnée :

“If we have a Deweyan conception of knowledge, as what we are justified in believing, then we will not imagine that there are enduring constraints on what can count as

¹² Traduction disponible dans la version française de l'ouvrage : Rorty, R. (1990). *L'homme spéculaire*. Paris: Seuil.

¹³ Idem.

knowledge, since we will see 'justification' as a social phenomenon rather than a transaction between 'the knowing subject' and 'reality'. If we have a Wittgensteinian notion of language as tool rather than mirror, we will not look for necessary conditions of the possibility of linguistic representation. If we have a Heideggerian conception of philosophy, we will see the attempt to make the nature of the knowing subject a source of necessary truths as one more self-deceptive attempt to substitute a 'technical' and determinate question for that openness to strangeness which initially tempted us to begin thinking." (Rorty, 1979).¹⁴

Rorty est contre l'idée du savoir considéré en tant que reflet de la nature. Il avance que les méthodes scientifiques et les méthodes philosophiques forment, tout simplement, un ensemble de vocabulaire contingent, que les hommes, soit abandonnent, soit adoptent, selon les conventions sociales et l'utilité actuelles. Rorty abandonne la version représentationnaliste du savoir et du langage. Il pense que cela peut conduire à un état d'esprit qu'il nomme « l'ironisme », grâce auquel on pourrait devenir complètement conscient de la contingence de sa place dans l'histoire et de son vocabulaire philosophique (Rorty, 1979).

Dans un état d'esprit similaire à celui de Rorty, Hilary Putnam (1975) développe avec Saul Kripke la théorie causale de la référence, une approche originale de la signification. Ils utilisent un exemple semblable à celui des Antipodeans de Rorty, l'expérience de la Terre Jumelle. Selon cette expérience, une planète identique à la Terre existe quelque part dans la Galaxie. Tout y est identique à ce qu'il y a sur la Terre, sauf la molécule d'eau, bien qu'elle s'appelle comme sur Terre, eau. Cela nous prouve qu'on peut utiliser un terme sans avoir l'idée précise de sa signification. Un référent différent signifie la même chose pour deux personnes différentes, ou, au contraire, un même référent représente deux choses différentes pour deux autres personnes, même si elles utilisent le même mot pour le décrire.

Un autre néopragmaticien, l'élève de Rorty, Robert Brandom (1994) défend un néopragmatisme en linguistique. Il tente de reconsidérer la philosophie du langage sur un mode inférentialiste, pour créer une alternative à la sémantique représentationnaliste. Il défend que la signification d'une expression est fixée par son usage à travers les inférences.

¹⁴ Idem.

John McDowell (1998), philosophe sud-africain, également influencé par les idées de Rorty, défend un réalisme sans empirisme, qui souligne les limites de notre aspiration à l'objectivité. L'esprit et la signification se reflètent, selon lui, directement dans l'action, plus précisément dans les comportements proprement linguistiques. Il souligne que les pensées ne sauraient avoir d'existence propre que dans le cadre de leur environnement social et physique. Il souligne le rôle de l'expérience dans la création de la pensée, mais contrairement à Dewey, il défend que la conceptualisation n'est pas quelque chose de postérieur à l'expérience, au contraire nous avons besoin de la conceptualisation pour mener l'expérience. Les activités mentales construisent des représentations et opèrent sur ces représentations. Les représentations sont des interprétations, qui consistent à utiliser des connaissances pour attribuer une signification d'ensemble aux éléments du contexte et de la situation.

Un dernier néopragmatien Richard Shusterman (2004), même si ses idées sont légèrement éloignées de celles de Dewey et Rorty, pourra éclairer notre analyse des DVP. Shusterman (Shusterman, 2004) donne une importance particulière à la notion d'expérience dans sa philosophie, sans différences apparentes avec les autres pragmaticiens. Toutefois, contrairement à Dewey, il préfère la notion du langage à celle de l'expérience immédiate et non discursive, pour aborder de la fondation du savoir et des connaissances.

Pour clore, le pragmatisme contemporain apparaît comme une philosophie très controversée car il interroge la signification même de l'activité philosophique. C'est cet aspect qui nous intéresse largement dans l'activité discursive et cognitive déployée au sein des DVP.

Conclusion

Dans notre cadre théorique, nous avons distingué quatre champs, selon nous nécessaires pour nous permettre d'accomplir l'objectif de cette thèse. Nous avons dans un premier temps, abordé l'origine des ateliers de discussions à visée philosophique. Nous avons rapidement mis en exergue les objectifs de ces ateliers, les compétences développées par les élèves pratiquants. Nous avons terminé cette première partie en nous questionnant sur l'institutionnalisation de la DVP, ainsi que sur la possibilité ou l'impossibilité de l'adapter à tout âge scolaire. Dans un second temps, nous avons traité la question du raisonnement, tout d'abord de la manière générale, et ensuite nous avons investi la question du raisonnement collectif, aspect central des DVP, qui nous intéresse dans ce travail de thèse. Dans un troisième temps, nous nous sommes rapprochés de notre outil d'analyse des DVP en ciblant la théorie de la pragmatique du langage avec des outils qu'elle offre : l'analyse conversationnelle, la théorie des actes de langage et la théorie de la logique interlocutoire. Nous avons abordé la question essentielle pour notre travail, l'interaction ainsi que le contrat de communication. Le quatrième point de notre revue de la littérature aborde la philosophie du langage. Nous avons brossé les théories des philosophes pragmaticiens américains qui ont mis en avant la question des opinions ou des croyances pour interroger la théorie de la vérité. Les questions abordées par les néo-pragmaticiens moins diffusées, complètent les apports à notre travail.

Le cadre de références que nous avons constitué nous permettra de remplir l'objectif de cette thèse et décrire la construction des raisonnements collectifs des élèves pendant les DVP. Cet objectif suppose de maintenant déterminer les axes méthodologiques et avant tout la problématique de notre travail.

Chapitre II PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

L'objectif principal de cette thèse est de délimiter des événements discursifs spécifiques du genre correspondant aux DVP. Ce travail fait partie intégrante d'un projet scientifique et doit donc atteindre des objectifs précis (voir *Le contexte de la thèse* p.21 et chapitre III *Description des données*, p.111). Nous nous engageons également à utiliser des outils d'analyse qui permettraient aux autres chercheurs de collaborer et d'exploiter nos résultats. D'où l'utilisation d'un logiciel spécialisé pour la transcription et l'exploitation des données (expliqué plus bas, chapitre *Méthodologie*, p.137).

Les événements interlocutoires qui nous intéressent sont ceux correspondant au raisonnement collectif pendant une situation de discussion *a priori* de type philosophique. L'activité de pensée se confond, en ce cas, avec l'activité de la raison qui suit des principes logiques tendus vers l'acte de conclure sur un sens partagé (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013) ce qui suppose la mise en œuvre de procédés argumentatifs. Dans le champ de l'argumentation, le manque de distinction entre argument et proposition, présentés comme liés entre eux par l'organisation logique conformant un enchaînement de type « suite », laisse en suspens la question de savoir repérer ces « arguments » comme ces « propositions ». Le corpus *Philosophèmes* (voir chapitre III *Description des données*, p.111), en tant que corpus de données verbales brutes, pose la question de cette délimitation d'unités qui rendraient compte du raisonnement collectif ou de l'activité de pensée partagée à partir de l'extraction d'arguments ou de propositions. Sans une unité de base, il est difficile de remplir le contrat de s'appuyer sur des marques formelles pour décrire scientifiquement des *philosophèmes* (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013).

Nous avons donné dans le cadre théorique plusieurs définitions du raisonnement tel qu'il est défini par les logiciens. De manière plus générale, le raisonnement se définit de la manière suivante :

« Un raisonnement, c'est d'abord une certaine activité de l'esprit, une opération discursive par laquelle on passe de certaines propositions posées comme prémisses à une proposition nouvelle, en vertu du lien logique qui l'attache aux premières : en ce sens, c'est un processus qui se déroule dans la conscience d'un sujet selon l'ordre du temps. Mais cette opération est inséparable du langage » (Blanché, 2012).

L'enjeu de notre travail est d'étudier le raisonnement dans ses caractéristiques langagières d'argumentation philosophique. Il s'agit donc d'étudier le raisonnement à partir du point de vue de la psychologie sociale, ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes du côté de la pragmatique (Grize, 1990b). Il est essentiel de pouvoir décrire des raisonnements en situation (Richard, 1998), soit tenir compte des caractéristiques de l'usage du langage en actes. Notre point de vue ne sera pas celui de la stylistique des discours : nous laissons de côté la dimension rhétorique, suivant en cela la définition grecque initiale du terme *philosophème*, établie comme raisonnement démonstratif (Aristote). Nous envisageons ainsi le raisonnement à partir du contexte d'actualisation langagière qui l'édifie, sans décréter l'existence de raisonnements types, classiques en philosophie, tels que pour exemple le syllogisme, la contradiction ou l'exemplification. De même nous laissons volontairement de côté la dénomination d'opérations mentales canoniques connues de la psychologie cognitive : déduction, induction, analogie (Bastien, 1994). Enfin, nous ne pensons pas qu'aborder le raisonnement par ces entrées résout l'étude en soi du raisonnement (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). Nous tentons seulement d'aborder l'étude du raisonnement situé lors des DVP.

1. Le *philosophème* en tant que pensée philosophique

Déjà à l'époque de l'antiquité, on utilisait le terme de *philosophème* (gr. φιλοσοφήμα) pour désigner une proposition philosophique. Un *philosophème* est une unité significative d'un discours philosophique qui peut être une catégorie, un concept, un principe, un axiome, etc. Aristote utilise le terme au sens de raisonnement scientifique (dictionnaire CNRTL). Ce raisonnement scientifique spécifique ou philosophique se distingue pour Aristote du raisonnement rhétorique ou sophistique (Agostini, 2011).

Certains philosophes ont récemment désigné par *philosophèmes* les « éléments thématiques de l'histoire des idées » ou les « vérités élémentaires » extraites des textes philosophiques (Moustopoulos, 2005, cité par Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013), tout comme « les termes premiers de la pensée » aussi bien que « l'activité de la pensée, en tant qu'elle retrouve les grands problèmes de la philosophie qui sont la racine de ses éléments » (Dubreucq, 2002 cité par Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013).

En suivant Aristote, le terme *philosophème* correspondra pour nous à un événement de pensée lié à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif tendu vers la vérité. Le

raisonnement ou, la raisonabilité pour reprendre le terme de l'inventeur du dispositif pédagogique (Lipman, 1989, 1995), aménage ou comprend des mouvements de pensées tendus vers la vérité dont la spécificité est à formaliser (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013).

Un *philosophème* contient de l'argumentation et de l'abstraction où le rapport des concepts entre eux, la maîtrise d'un langage employé de manière non ordinaire, et des figures d'argumentation non traditionnelle en font surtout une figure de pensée qui porte l'avancée d'un concept à l'autre concept.

Dans les recherches sur la DVP, pour la description du raisonnement, on utilise plutôt le concept de raisonabilité¹⁵ (Lipman, 1995, 2005). Toutefois, les termes équivoques de raisonnement vs raisonabilité doivent être resitués pour convenablement contribuer à l'entreprise pluridisciplinaire d'exploitation pédagogique du corpus *Philosophèmes*. Notre entreprise d'étude pragmatique du Corpus *Philosophèmes* a nécessité une uniformisation à ce niveau (Auriac & Fiema, 2013).

2. Problématique

Les événements interlocutoires caractéristiques dans les DVP doivent être repérables et reconnaissables dans le corpus *Philosophèmes* car ils sont indicateurs d'une forme de raisonnement et de raisonabilité. L'évènement interlocutoire caractéristique de la présence d'un *philosophème* doit être marqué par une tension vers la vérité, ou *a minima* vers une définition acceptable de l'objet de la quête du sens. L'évènement interlocutoire en tant que *philosophème* doit démontrer le processus de raisonnement construit de manière verbale et collective. Il s'agit d'une coopération de haut niveau de la pensée, donc délicate à suivre (Daniel, 1997, 2007).

Dans ce travail, nous allons utiliser le mot *philosophème* pour désigner le raisonnement collectif philosophique tenu pendant les DVP au sens du processus du raisonnement et non de résultat. Ce processus, dynamique, requiert des caractéristiques propres au raisonnement collectif déployé pendant la discussion, et est lié à l'évolution de l'intercompréhension interlocutoire.

En vue des contraintes posées, notre problématique est la suivante :

¹⁵ Anglicisme, voir le chapitre *Cadre théorique*, p. 53. Par ailleurs, nous remercions Charles Tijus à l'origine de précisions méthodologiques du terme.

Qu'est-il indispensable d'annoter dans un corpus pour décrire les raisonnements et décrire des *philosophèmes* ?

3. Hypothèses

Notre tentative de définition du raisonnement collectif et par là, des *philosophèmes*, nous a amené à concevoir les hypothèses suivantes :

Nous faisons l'hypothèse principale (H0) que parmi les événements interlocutoires, il existe des régularités qui peuvent typifier la DVP, que nous appelons des *philosophèmes*. Ces événements relèvent de la raisonnabilité définie par Lipman : une raison associée à la logique naturelle du logos comme partage sensé de vues sensées sur un monde sensé. Ces régularités du raisonnement au sein d'événements interlocutoires doivent contenir cette raisonnabilité qui actualise des vérités élémentaires, ou alors, des grands problèmes philosophiques traités au niveau cognitif correspondant à l'âge des élèves philosophant.

Pour précision, le *philosophème* est une unité du raisonnement collectif. Nous considérons donc que le groupe classe, qui produit cette unité, est un collectif qui construit le *philosophème*. Un *philosophème* est un raisonnement collectif en acte dans une séquence délimitée au cours de la discussion. Pour rappel, c'est un raisonnement philosophique lié au déroulement d'une DVP au sens de processus de raisonnement et non de résultat. Le raisonnement individuel de l'élève a sa source dans le collectif, nous ne faisons donc pas de distinction entre le raisonnement collectif et individuel. Dans un groupe classe il existe une réalité propre à ce groupe, le langage a son propre fonctionnement, les individus sont donc au second plan. La construction du *philosophème* doit avoir un aspect opératoire c'est-à-dire qu'il peut se repérer dans une DVP et doit se repérer dans l'ensemble du corpus.

Nous posons des hypothèses de trois rangs. Celles du premier rang (H1) concernent la détermination et la délimitation des *philosophèmes*.

H1 : Nous illustrerons le raisonnement tel qu'il s'accomplit en discussion. Cela suppose H1 a, b, c, d et e.

H1a : Il est possible de décrire précisément le raisonnement collectif, détectable à partir de l'existence d'un lien entre les actes de langage utilisés par les enfants/adolescents pendant les discussions et la construction des unités générales de raisonnement dites *philosophèmes*.

H1b : Nous ferons apparaitre qu'au-delà des différences d'âge, un mécanisme commun de liaison entre le lexique référentiel et le vocabulaire conceptuel permet aux élèves des emprunts progressifs et fonctionnels qui lient leurs actes de langage à des séquences organisées, qui caractérisent eux-mêmes au final des transactions structurées de type philosophique.

H1c : Les validations et les invalidations repérées au niveau des actes de langage sont des composantes obligatoires des *philosophèmes*.

H1d : Il est possible de spécifier le rôle du lexique comme spécifique au genre des DVP. Son emploi suppose des reprises lexicales, des chaînes d'objets discursives, des reformulations ou transformations de contenu, des emprunts lexicaux organisés. En appui sur les marques en langue nous dresserons les caractéristiques utiles et suffisantes des *philosophèmes*. On peut mettre à jour un lexique spécifique de reprises des concepts qui correspondent à l'appropriation de la pensée d'autrui.

H1e : Ce raisonnement collectif philosophique contient, sur le fond, des enchaînements discursifs et cognitifs.

Les hypothèses du deuxième rang (H2) concernent la validation et la diffusion de la définition des *philosophèmes* à la communauté scientifique.

H2 : Nous validerons et diffuserons à la communauté scientifique une typologie des *philosophèmes* et une nomenclature opératoire des composants qui aidera à situer le raisonnement philosophique. Cela se décline en H2 a, b et c.

H2a : Les *philosophèmes* sont des régularités dans la construction du raisonnement qui peuvent prendre plusieurs formes : la construction d'une typologie est donc possible.

H2b : La logique interlocutoire permet de décrire le *philosophème* et ses principes peuvent être repris pour décrire les événements interlocutoires concernés.

H2c : L'existence de l'unité d'un raisonnement philosophique, le *philosophème*, sera démontrée si l'aspect opératoire de sa construction est démontré. Il faut donc procéder à la création et à la vérification de catégories opératoires (Agazzi, 1988). Nous pensons qu'une méthode apte à vérifier la pertinence de l'unité démontrée par tous les scientifiques permettra d'assumer le partage avec la communauté des SHS. Une nomenclature explicite des catégories peut être obtenue.

Au rang trois de la déclinaison de nos hypothèses (H3), nous situons un cadre plus didactique, et, sur ce champ, nous posons deux hypothèses exploratoires.

H3a : La philosophie, considérée comme discipline d'enseignement n'est pas appréhendée de la même manière à l'école primaire et au collège.

H3b : Le niveau de scolarité, les qualités d'animation influencent la production philosophique.

Avant de vérifier ces hypothèses, nous allons présenter un protocole de mise en œuvre de ces hypothèses.

4. Mise en œuvre des hypothèses

La mise en œuvre des hypothèses théoriques (H1) et des hypothèses pratiques (H2) s'effectuera en quatre phases progressives :

- 1) Phase liminaire : transcrire très fidèlement notre corpus pour la construction possible de la nomenclature opératoire ;
- 2) Phase intermédiaire : construire une nomenclature opératoire utilisable par la communauté de Sciences Humaines et sociales ;
- 3) Phase principale : créer des catégories spécifiques pour décrire les *philosophèmes* (référent, OP, palier) ;
- 4) Phase finale : délimiter des unités des *philosophèmes*.

L'application de ces quatre phases est décrite en détail dans le chapitre IV *Méthodologie*.

Chapitre III DESCRIPTION DES DONNÉES

1. Terrain de l'expérimentation

1.1. Description des projets

La thèse s'appuie sur les données transcrites de vidéos de DVP réalisées en classe et collectées dans le cadre de cinq projets successivement financés. Ces programmes ont été financés respectivement par le Conseil des Recherches en Sciences Humaines du Canada (2008-2011 : Daniel, 2006), la MSH Lorraine pour le projet DIARECOL (Specogna & Halté, 2009), la MSH de Clermont Ferrand pour le Projet DIASIRE (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010), la Région d'Auvergne pour le projet SHS (Projet Structurant en Sciences Humaines : Auriac-Slusarczyk & Fraczak-Lebas, 2011-2015), enfin à nouveau la MSH Lorraine pour le projet 2LAPRé (Specogna & Saint-Dizier de Almeida, 2012-2015). Ces projets de recherche se caractérisent d'une part par le type de données, des corpus de vidéos de discussions à visée philosophique d'élèves exploités de manière pluridisciplinaire, et d'autre part, par l'ambition de développer des résultats utiles à la formation des enseignants de primaire et de collège. L'objectif du projet CRSH était de revisiter la définition de la pensée critique en étudiant des habilités de pensée chez les élèves de 4 à 12 ans ; étudier si, et, dans quelle mesure les élèves ont acquis des compétences de la pensée critique pendant les ateliers de DVP ; comment ses acquis se maintiennent dans le temps ; construire une modélisation du processus de la pensée critique. Le projet DIARECOL avait pour objectif d'étudier les rapports pensée-langage dans les dialogues réflexifs à l'école élémentaire, de constituer des corpus du genre *discussion à visée philosophique* pouvant servir de corpus de référence pour la communauté en sciences humaines, de caractériser les phénomènes de réflexivité en décrivant les *philosophèmes* grâce à une collaboration pluridisciplinaire entre chercheurs, de mettre au jour les facteurs qui favorisent la réflexivité en classe et son développement chez l'enfant. Le projet DIASIRE avait pour but de poursuivre la constitution des corpus du genre DVP pouvant servir de corpus de référence pour la communauté en sciences humaines ; caractériser progressivement les phénomènes de réflexivité pour extraire les *philosophèmes*. Le projet 2LAPRé vise l'étude et la formalisation de la pratique enseignante dans la conduite des DVP en primaire et au collège, l'identification des enjeux idéologiques associés à la pratique de la DVP, la modélisation de la pratique enseignante sur

la base des caractéristiques mises à jour, l'étude de déterminants de l'activité (niveau des élèves, motivation du collectif, profil de l'enseignante, nature de la question amorcée, sa constitution), l'identification de styles pédagogiques et leur étude sur la base des déterminants identifiés. Le projet structurant en SHS dans lequel le présent travail doctoral s'est déroulé, a des objectifs communs à ces quatre projets et vise d'autres apports scientifiques sur la pratique de la DVP.

1.1.1. Spécificité du projet structurant SHS Région d'Auvergne

Cette thèse financée par le Conseil Régional de la Région d'Auvergne s'inscrit dans le cadre du projet structurant en SHS (désormais projet SHS Région) qui est intitulé *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*. Les trois objectifs principaux du projet sont :

- 1) De caractériser les phénomènes de réflexivité en décrivant les *philosophèmes* identifiés préalablement par des marques formelles en langue correspondant au processus dynamique de la pensée collective ;
- 2) De mettre au jour, parmi les facteurs qui favorisent la réflexivité en classe et son développement chez l'enfant, ceux qui sont particulièrement actifs et/ou significatifs au sein de ces discussions. La perspective de formation des enseignants est concernée ;
- 3) À terme, il s'agit de pouvoir mettre à disposition les corpus du genre « discussion à visée philosophique » pour qu'ils servent de corpus de référence pour la communauté en sciences humaines. Ce corpus (appelé désormais corpus *Philosophèmes*) sera basé sur une plateforme de recherche accessible sur internet *Philosophèmes* qui sera basée à la MSH de Clermont Ferrand. Il sera composé des vidéos des DVP collectées dans le cadre des projets précédents ainsi que par celles recueillies dans le cadre du projet SHS Région, cette dernière collecte étant basée dans un collège du Puy-de-Dôme.

1.2. Modalités de constitution du corpus *Philosophèmes*

Un des objectifs du projet SHS Région est la constitution d'un corpus de données orales du genre DVP pour organiser une plateforme de recherche en ligne : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr>, laquelle contiendra également d'autres corpus oraux scolaires. Ce corpus nommé *Philosophèmes*, déjà constitué, est actuellement en cours

de dépôt sur la plateforme dédiée. Il contient les transcriptions des 19 vidéos que nous avons réalisées pour cette thèse (voir partie *Données de thèse*, p.130). Toutes les transcriptions placées en ligne sont accompagnées des pistes audio correspondantes et certaines de vidéos, libres de droits, sont aussi exploitées pour l'internaute curieux de connaître les DVP. Baude (2006) écrit qu'un ensemble de données brutes et de matériaux incertains se convertit rarement en objet de savoir. Il écrit que « a transformation de productions verbales en un corpus oral, est susceptible d'être étudié et conservé, et par conséquent peut prendre place dans le patrimoine culturel de la nation » (Baude et al., 2006). En France, il existe quelques ressources orales et de transcriptions soit d'entretiens guidés soit de séances en classe. Ils concernent pour la plupart du temps les adultes ou les enfants en âge d'acquisition du langage (0-6 ans). Le corpus *Philosophèmes* se caractérise par :

- 1) L'âge de participants aux DVP : il s'agit non seulement d'enfants du primaire mais aussi de collégiens et de lycéens (6-18 ans¹⁶).
- 2) Les séances enregistrées sont des situations en classe, non guidées par le chercheur.
- 3) Il a pour ambition de mettre à disposition des chercheurs un corpus oral en situation, qui permettra de connaître le contenu de DVP en classe.
- 4) Le corpus sera pour les enseignants, un outil à la formation à ces pratiques.
- 5) Il vise aussi à combler le vide en matière de corpus oraux du genre DVP qui sont des situations spécifiques en classe : elles concernent des moments de réflexion entre les enfants.
- 6) De plus, les données orales du corpus *Philosophèmes* sont accompagnées par des résultats de tests psychologiques associés et des données concernant les élèves des classes impliquées comme par exemple les niveaux scolaires (notes et moyennes) (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013).

1.3. Description du terrain du recueil des données

Notre travail doctoral s'est appuyé sur les données verbales recueillies durant les années scolaires 2009/2010 dans trois écoles primaires dans la Loire-Atlantique (projets CRSH, DIASIRE, DIARECOL), celles recueillies par nos soins dans les années 2010/2011 dans un

¹⁶ Le corpus *Philosophème* contient des données recueillis avec des lycéens (15-18 ans) par d'autres chercheurs du projet SHS. Dans ce travail de thèse nous exploitons uniquement la partie du corpus recueillie auprès des élèves de 6 à 14 ans.

collège du Puy-de-Dôme, à Gerzat (projet SHS Région d’Auvergne), puis les années 2011/2012 dans le même collège à Gerzat.

1.3.1. Description des écoles et des classes

Trois classes du primaire de la Région Loire Atlantique ont participé au projet en 2009/2010 : une classe de CP, une classe de CE1/CE2 et une classe de CM2. L’école primaire de la classe de CP se situe dans une zone rurale. La classe de CP a un effectif de 23 élèves. L’école primaire de la classe de CE1/CE2 se situe dans une zone défavorisée et a un effectif de 21 élèves, 9 du niveau CE2 et 12 du niveau CE1. L’école primaire de la classe de CM2 se situe dans un centre ville, dans une zone favorisée. La classe de CM2 a un effectif de 20 élèves.

Quant à l’expérimentation au niveau collège des années 2010 à 2012, elle s’est déroulée dans le même collège les deux années consécutives. Le collège est situé à Gerzat, une ville de banlieue nord de Clermont Ferrand, réputée défavorisée. Le collège comportait en 2011 686 élèves repartis dans 28 classes. 8 classes de 5^{ème} ont participé au projet en 2010/2011 sous la direction d’enseignants dans des domaines divers dont six classes d’élèves philosophant et deux classes d’élèves non philosophant (perspective comparative). Au total 183 élèves ont participé au projet en 2010/2011, dont 147 philosophant et 50 tout venant. La deuxième année d’expérimentation, 2011/2012, 4 classes de 5^{ème} et 3 classes de 4^{ème} ont participé au projet sachant qu’une partie des élèves de 4^{ème} fait partie des élèves de 5^{ème} de l’année précédente. Au total 174 élèves ont participé au projet en 2011/2012, tous sont philosophant.

Voici la répartition du nombre des élèves par classe :

2009/2010	CP	CE1/CE2	CM2	Total
Nombre élèves	23	21	20	64

Figure 1. Répartition des élèves en 2009/2010

2010/2011	5 ^{ème} 1 ¹⁷	5 ^{ème} 2	5 ^{ème} 3	5 ^{ème} 4 ¹⁸	5 ^{ème} 5	5 ^{ème} 6	5 ^{ème} 7 ¹⁹	5 ^{ème} SEGPA ²⁰	Total
Nombre	27	25	24	23	23	22	23	16	183

¹⁷ Classe non philosophant, élèves tout venant testés.

¹⁸ Pas de test Giancarlo en fin d’année

¹⁹ Classe non philosophant, élèves tout venant testés.

²⁰ Classe philosophant mais les élèves non testés

d'élèves

Figure 2. Répartition des élèves en 2010/2011, en gras les élèves testés non philosophant

2011/2012	5 ^{ème} 2 ²¹	5 ^{ème} 4	5 ^{ème} 5	5 ^{ème} SEGPA ²²	4 ^{ème} 1	4 ^{ème} 3	4 ^{ème} 6	Total
Nombre d'élèves	25	27	25	17	26	26	28	174

Figure 3. Répartition des élèves en 2011/2012

Au total, sur trois années scolaires (2010, 2011, 2012), 18 classes correspondant à un échantillon de 421 élèves ont participé à l'expérimentation dont 371 ont philosophé (16 classes de primaire et de collège) et 50 (2 classes de collège) ont seulement été testé (voir partie 2.3).

1.3.2. Profil des enseignantes

L'enseignante de la classe de CP est une professeure des écoles débutante dans l'enseignement et en animation des DVP. L'enseignante de la classe de CE1/CE2 est professeure des écoles expérimentée dans l'enseignement mais débutante en animation des DVP. L'enseignante de la classe de CM2 est professeure des écoles expérimentée, maître formatrice à L'ESPE Loire Atlantique, et également expérimentée en animation des DVP. Les niveaux d'expériences autant professionnelles que dans la conduite de DVP, sont très diversifiées ce qui influence la manière d'animer les ateliers philosophiques (pour plus de détails concernant les enseignantes voir la publication de Claquin, Lefièvre, Le Tellier, Perrodeau, & Auriac-Slusarczyk (2013).

Pour l'année 2011/2012, nous disposons de deux enregistrements de séquences de DVP, chacune capturée dans une classe différente. L'animation dans une de ces classes (5^e2) se fait par deux enseignantes : l'infirmière scolaire et la CPE²³ du collège. Dans la deuxième classe (5^e SEGPA), l'animatrice est la professeur documentaliste du collège.

En 2011/2012 sept classes philosophent et six d'entre elles sont filmées. Les animatrices des classes philosophant pendant des deux années sont une infirmière scolaire, les deux CPE du collège, la professeure documentaliste, la professeure de la SEGPA, les professeurs du français et les professeurs de SVT²⁴. Les profils des enseignantes qui ont animé les DVP sont

²¹ Classe qui a arrêté les DVP en cours de l'année scolaire

²² Classe philosophant mais les élèves non testés

²³ Conseillère Principale d'Éducation

²⁴ Sciences de la Vie et de la Terre

très variés. Nous ne retrouvons pas parmi elles, d'enseignants de philosophie ni de spécialistes de l'animation des ateliers philosophiques. Les enseignants au collège ont de niveau d'expériences dans leurs disciplines respectives assez variées. Concernant l'expérience dans l'animation des DVP, elles sont toutes inexpertes et ont reçu trois demi-journées de formation à l'animation d'ateliers philosophiques au sein de leur établissement (Auriac-Slusarczyk, Henrion, & Saint-Dizier, à paraître).

Voici un tableau récapitulatif avec les profils des animatrices des classes filmées uniquement :

Année	Classe	Animatrice	Expérience philo de l'animatrice
2009/2010	CP	Professeure de la classe	1 ^{ère} année d'animation
	CE1/CE2	Professeure de la classe	1 ^{ère} année d'animation
	CM2	Professeure de la classe	Professeure expérimentée
2010/2011	5 ^e 2	Infirmière scolaire + CPE ²⁵	1 ^{ère} année d'animation
	5 ^e SEGPA	Professeure de la classe (PE) + documentaliste	1 ^{ère} année d'animation
2011/2012	5 ^e 2	Infirmière scolaire + CPE	2 ^{ème} année d'animation
	5 ^e 5	Documentaliste + professeure de la classe (français)	2 ^{ème} année d'animation
	5 ^e SEGPA	Documentaliste + professeure de la classe (PE)	2 ^{ème} année d'animation
	4 ^e 1	Infirmière scolaire + professeure de la classe (SVT)	2 ^{ème} année + 1 ^{ère} année d'animation
	4 ^e 3	Professeure de la classe (français)	1 ^{ère} année d'animation
	4 ^e 6	Professeure de la classe (français)	1 ^{ère} année d'animation

Tableau 6. Profils des enseignantes des classes filmées

Les ateliers philosophiques dans la première année d'expérimentation au collège résulte d'un projet d'établissement (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk, & Charles-Beaucourt, 2011). L'expérience de DVP a été introduite dans ce collège d'une zone défavorisée dans le but d'une prévention primaire de la violence. Ce projet a reçu le soutien financier du Rectorat de l'Académie de Clermont Ferrand. Le projet s'est inscrit dans le cadre du financement CESC²⁶, en matière d'éducation à la citoyenneté et à la santé et de prévention de la violence. Ce projet a été intégré au projet d'établissement piloté par l'adjoint principal du collège, B.

²⁵ L'animation assurée dans le cadre du projet CESC.

²⁶ Le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

Slusarczyk. Pour une description détaillée du projet, nous invitons le lecteur à consulter la publication de Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk, et al. (2011).

La particularité de l'animation de DVP au collège, est la double animation. En effet, les DVP dans chaque classe sont animées par deux enseignantes à la fois, le choix résultat de la formation dispensée aux enseignantes par les chercheurs impliqués dans le projet d'établissement.

Il est important de souligner pour conclure cette partie, que toutes les enseignantes pratiquant des DVP dans le cadre de notre travail sont des femmes.

2. Les types de données recueillis

2.1. Le déroulement des discussions à visée philosophique

2.1.1. Description de la formation philo des enseignantes

Les enseignantes qui ont participé à l'expérimentation, ont reçu une formation minimale à l'animation des DVP selon la méthode Matthew Lipman (Daniel, 1997) dispensée par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Au cours de la formation, les supports traditionnels de Lipman ont été présentés, ainsi que le déroulement canonique des séances en trois phases : 1. Engagement, 2. Cueillette de questions, 3. Discussion (pour plus de détails sur la méthode, voir partie *La méthode Lipman*). Les enseignantes ont reçu des conseils pour l'animation des DVP, entre autres :

- favoriser la curiosité, approfondir les mots chargés conceptuellement ;
- discussion -animation libre avec reformulation si possible ;
- demander des reformulations locales, ponctuelles des propos aux élèves ;
- inciter les élèves à approfondir leurs propos par la vérification de la compréhension, le recentrage thématique ;
- ne pas tenter de coincer les propos ;
- laisser aller les prises de paroles ;
- faire trois mini synthèses dans une discussion ;
- ne pas hésiter à intervenir pour donner son point de vue ;
- ne pas être moralisatrice ;
- pratiquer la régulation sociale pour un meilleur déroulement de la discussion : réglage des tours de parole, respect de la parole des autres, écoute.

Ce sont des exemples de conseils donnés, la liste est non exhaustive. Les enseignantes ont reçu une fiche d'évaluation contenant les caractéristiques des DVP en quelque points extraite de Beausoleil & Daniel (1991). Les enseignantes ont été invitées à évaluer leur pratique après chaque discussion. Voici certaines caractéristiques d'une DVP :

Discussion non-linéaire, emboîtement des niveaux, importance du questionnement, originalité de la pensée autonome, créativité de la pensée, effacement du sujet, maturation des questions, émergence de doute, émergence de critères, vérification d'hypothèses, aventure intellectuelle, esprit critique (cf. Beausoleil & Daniel, 1991).

Les enseignantes ont pu utiliser un support d'engagement de la phase 1 libre pour la discussion, les contes philosophiques de Lipman n'ont pas été imposés bien que toute la formation ait été basée sur la méthode Lipman que nous décrivons ci-dessous.

2.1.2. La méthode Lipman

Le matériel de la méthode Lipman PPE (Philosophie pour enfants), se compose de sept romans philosophiques écrits par M. Lipman. Chacun d'eux est adapté à une tranche d'âge d'enfants. *Elfie* est destiné aux les enfants de 5 à 6 ans et interroge l'enfant sur la relation entre l'apparence et la réalité. *Kio et Augustine* est destiné aux enfants de 7 à 9 ans et explore le monde de la nature. *Pixie* est destiné aux les enfants de 10 à 11 ans et initie au langage et à ses nuances. *Harry* est destiné aux enfants de 12 ans et introduit aux relations logiques. *Lisa* est destinée aux adolescents de 15 ans et se rattache au raisonnement et à l'éthique. *Suki* est destinée aux adolescents de 16 ans et explore le champ du raisonnement et de la création littéraire. *Mark* est destiné aux jeunes de 17 ans et aborde les réalités et les problèmes politiques (romans disponibles en annexe numérique, dossier *Supports*).

Les guides d'accompagnement pour les enseignants font également partie du matériel de la méthode Lipman. Un manuel d'accompagnement a été élaboré pour chaque roman. Ainsi, sont proposées des exemples d'activités pour préparer les enfants à aborder le roman comme par exemple mettre en place le cercle de philosophie, reconnaître les questions et les affirmations. Il est conseillé de mettre en place également des activités pour préparer chaque épisode de chacun des chapitres du roman en lien avec la thématique de l'épisode.

Les séances de philosophie selon la méthode Lipman se déroulent en trois étapes. La première étape est la lecture partagée de l'épisode, la deuxième étape est le recueil des questions en lien avec l'histoire lue, et la dernière étape est la communauté de recherche philosophique sous forme de discussion en classe.

2.2. Description du protocole des discussions appliqué par chaque classe

Le protocole de conduite des DVP dans notre expérimentation est spécifique et proche de celui de Lipman, avec toutefois quelques modifications. Notre définition des DVP sera donc apparentée à celle des Communautés de Recherche Philosophique de Lipman.

2.2.1. Le déroulement des ateliers

Le schéma ci-dessous présente le déroulement habituel suivi par les enseignantes des ateliers de DVP dans les 16 classes philosophant.

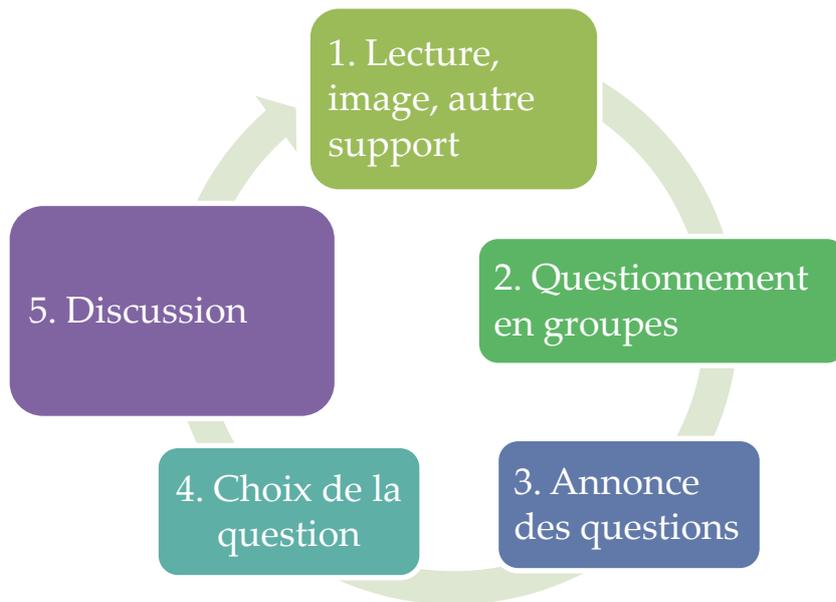


Figure 1. Déroulement des ateliers de DVP adopté dans chaque classe expérimentée.

L'étape 1 concorde avec la première étape du protocole Lipman. Il s'agit d'un travail sur un support libre choisi par l'enseignant : lecture partagée d'un texte, visionnage d'une vidéo, écoute d'une chanson. Les romans philosophiques de Lipman n'ont pas été utilisés dans l'expérimentation. Le support n'est pas un texte purement philosophique, et peut être par exemple un article d'un journal, un extrait d'un roman, un conte initiatique. Des exemples de supports utilisés par les classes filmées sont disponibles en annexe, p.279, en annexe numérique, dossier *Supports*.

L'étape 2, facultative mais mise en place par certaines enseignantes, est un travail en groupes. La classe est divisée en plusieurs petits groupes et chaque groupe d'élèves se questionne à partir du support lu, vu, entendu. Il ne s'agit pas de poser des questions sur le contenu du support que les élèves viennent de découvrir. Les élèves doivent s'inspirer du support pour poser des questions plus générales qui en découlent.

A l'étape 3, les élèves annoncent les questions choisies dans chaque groupe à la classe. L'animatrice note toutes les questions individuelles ou de groupe au tableau pour avoir une trace écrite pour l'étape suivante.

L'étape 4 consiste à choisir une question pour la discussion. Cette étape se déroule avec la participation de toute la classe. On procède le plus souvent par le vote pour sélectionner une question.

L'étape 5 est l'étape clé du travail. C'est la discussion à visée philosophique sur la question choisie par le collectif avec la participation de tous les élèves. Le déroulement de cette étape se rapproche de la Communauté de Recherche Philosophique décrite par Lipman.

2.2.2. Les spécificités des DVP

Les spécificités des DVP décrites dans ce travail sont nombreuses. Premièrement, l'enseignant ordinaire, non philosophe est le plus souvent sans expérience dans l'animation des ateliers de philosophie. Deuxièmement le support pour déclencher le questionnement et la discussion est libre, l'objectif de ces ateliers n'étant pas l'apprentissage de la philosophie mais du philosopher. Ici il ne s'agit pas de transmettre des savoirs, il s'agit d'apprendre à penser, à réfléchir de manière philosophique. Une autre spécificité est la liberté pédagogique pour chaque enseignant d'adapter les ateliers en fonction des besoins de la classe, des élèves, etc. Ces spécificités ont contribué aux différences interclasses dans les DVP en plus de celles causées par des différents styles d'animations de chaque enseignante. Les supports utilisés par les enseignantes contribuent également à la spécificité de ces ateliers. Voici l'exemple d'un support utilisé par la classe de 4^e1 qui a déclenché la DVP *Critique* :

« Célia : C'est mon physique qui ne leur plait pas. »

Célia est en terminale dans un lycée technique :

Les garçons de ma classe, ce qui leur plait pas, c'est mon physique. Ils m'en mettent plein la tête parce qu'ils trouvent que j'ai un grand nez.

Extrait 5. Support pour la DVP *Critique*. « Célia: c'est mon physique qui ne leur plait pas » texte du protocole APHEE.

Dans le cadre de cette recherche, en tant que discussion à visée philosophique, nous entendons des ateliers conduits selon le protocole présenté ci-dessus avec des enseignantes ordinaires et les spécificités décrites.

2.3. Les vidéos recueillies

Dans le cadre de ce travail, nous avons filmé les séances de DVP dans des classes décrites plus haut. Le choix d'une partie de ces vidéos constitue le corpus *Philosophèmes* qui sert de base pour ce travail et nous a permis de sélectionner les discussions représentatives du genre (voir partie 3, p.130).

2.3.1. Primaire 2009/2010

La première collecte s'est déroulée dans des écoles primaires durant l'année scolaire 2009/2010 et a contribué au recueil de 3 vidéos pour la classe de CP, 3 vidéos pour la classe de CE1/CE1 et 3 vidéos pour la classe de CM2. Les neuf vidéos ont été collectées par Mme Auriac-Slusarczyk avec une caméra mobile placée à l'extérieur du cercle des élèves discutant. Les tableaux ci-dessous présentent les dates d'enregistrement, la question abordée pendant la discussion (titre de la discussion), le titre réduit adopté pour cette thèse, et la durée de l'enregistrement.

Les vidéos de la classe de CP :

Date de tournage	Titre de la discussion	Titre utilisé	Durée min
12/02/2010	Pourquoi fait-on des efforts ?	Efforts	42
03/06/2010	A quoi ça sert de partager ?	Partager	29
11/06/2010	Tomber malheureux ?	Malheur	45

Tableau 7. Vidéos de la classe de CP

Les vidéos de la classe de CE1/ CE2 :

Date de tournage	Titre de la discussion	Titre utilisé	Durée min
12/02/2010	Qui de l'œuf ou la poule est né en premier ?	Origine	15 ²⁷
03/06/2010	Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?	Police	35
11/06/2010	Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?	Sécurité	62

Tableau 8. Vidéos de la classe de CE1/CE2

²⁷ La durée de cet enregistrement est de 15 min mais la DVP dure 7 min, et seulement cet extrait est utilisé dans ce travail. Le reste de l'enregistrement contient une discussion générale sur ce que les élèves pensent des ateliers philo.

Les vidéos de la classe de CM2 :

Date de tournage	Titre de la discussion	Titre utilisé	Durée min
19/03/2010	Pourquoi l'argent prend-t-il une si grande place dans notre vie ?	Argent	43
03/04/2010	La vie nous est-elle prêtée ou donnée ?	Vie	35
11/06/2010	Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	Bagarre	51

Tableau 9. Vidéos de la classe de CM2

2.3.2. Collège 2010/2011

La deuxième collecte s'est déroulée pendant l'année scolaire 2010/2011 dans un collège où l'on a recueilli 2 vidéos, une d'une classe de 5^e et une deuxième d'une classe de 5^e SEGPA. Les deux vidéos ont été réalisées durant le mois de juin 2011 par un enseignant du collège avec une caméra mobile placée à l'intérieur du cercle des élèves discutant.

Date de tournage	Classe	Titre de la discussion	Titre utilisé	Durée min
08/06/2011	5 ^e 2	A quoi ça sert l'amour ?	Amour	44
16/06/2011	5 ^e 7 (SEGPA)	Les animaux sont-ils intelligent ?	Intelligence animale	46

Tableau 10. Vidéos de collège 2010/2011

2.3.3. Collège 2011/2012

La troisième collecte, assurée par nous-mêmes (auteure et Aline Auriel, doctorante du laboratoire LRL engagée sur le projet SHS Région) pendant l'année 2011/2012, a permis d'effectuer 31 tournages de séquences de classe potentiellement exploitables dans trois classes de 5^e et dans trois classes de 4^e (le descriptif détaillé est placé en annexe, p. 286, annexe numérique, dossier *Informations contextuelles*). Tous ces tournages ne sont pas destinés au cadre de travail de cette thèse et pour le cadre du travail de recherche pour le projet SHS Région, ils constituent toutefois des métadonnées importantes. 12 de ces vidéos contiennent des moments de lecture partagée (phase 1) et, du travail du questionnement en groupe (phase 2) et de la collecte des questions (phase 3) et le choix par vote de la question de DVP (phase 4, voir la partie 2.2.1. *Le déroulement des ateliers*, p.119) précédant la phase de 5, la discussion. Dans le souci d'habituer les élèves à la caméra pour obtenir les séquences le plus naturelles possible, nous avons filmé plusieurs moments d'échanges entre élèves correspondant aux cinq phases du protocole. Même si les quatre phases préparatoires à la

discussion ne sont pas exploitables dans le cadre de ce travail, voici pour information, le nombre total de captations²⁸ recueillies dans chaque classe :

Classe	Nombre recueillis de captations de séquences	Nombre de vidéos contenant des séances de discussion
5 ^e 2	5	3
5 ^e 5	6	4
5 ^e 7 (SEGPA)	2	2 (non retenu)
4 ^e 1	12	8
4 ^e 3	2	2
4 ^e 6	4	Non retenu
Total	31	19

Tableau 11. Nombre de tournages effectués au collège 2011/2012. Nombre de vidéos retenus.

Notre objectif était de choisir les vidéos correspondant aux discussions les plus représentatives du genre DVP parmi les 19 retenues. L'enjeu de cette thèse est de montrer les moments pendant lesquels le raisonnement collectif est à l'œuvre plus que les moments où la discussion se déroule difficilement. Ce deuxième cas pourrait être exploité dans le cadre d'un autre travail de recherche, utile par exemple pour la formation des enseignants. Nous avons donc décidé de sélectionner 2 vidéos par niveau de classe au collège au sein desquelles le raisonnement collectif opère. Nous n'incluons pas dans ce choix les 2 vidéos de la classe 5^e7 SEGPA car notre présence s'est avérée trop perturbatrice pour les élèves et nous avons décidé d'arrêter de filmer les discussions dans cette classe. Nous n'incluons pas non plus les vidéos de la classe de 4^e6 à cause de la méthode utilisée par l'enseignante pour conduire les discussions qui s'avérait trop éloignée de la méthode Lipman préconisée. 17 vidéos restantes contiennent des discussions à visée philosophique. Parmi ces 17 vidéos, nous avons déterminé les 8 vidéos jugées après visionnage, les plus représentatives du genre DVP pour un travail plus approfondi. Pour ce choix, un des critères a été la mise à disposition sur la plateforme de la MSH de vidéos qui illustrent des moments distincts variés du raisonnement collectif. Voici les 8 vidéos retenues pour ce travail de thèse et destinées à être placées sur la plateforme de la MSH, *Philosophèmes* :

²⁸ Ces captations pourront servir à la formation des enseignants par exemple dans le cadre du projet 2LAPRÉ

Date	Classe	Titre de la discussion	Titre utilisé	Durée min
29/02/2012	5 ^e 2	Pourquoi un capitaine abandonne-t-il son navire ?	Capitaine et navire	40
05/03/2012	5 ^e 2	Qu'est-ce que le courage ?	Courage	42
06/12/2011	5 ^e 5	Pourquoi y a-t-il des conflits ?	Conflits	43
28/02/2012	5 ^e 5	Pourquoi y a-t-il besoin de règles ?	Besoin des règles	45
01/12/2011	4 ^e 1	Qu'est-ce que la beauté ?	Beauté	35
19/01/2012	4 ^e 1	Pourquoi critique-t-on les autres ?	Critique	40
06/04/2012	4 ^e 3	Pourquoi les personnes handicapées doivent-elle forcément s'adapter aux personnes non handicapées et pourquoi pas l'inverse ?	Handicap	40
25/05/2012	4 ^e 3	Pourquoi l'habit ferait-il forcément le moine ?	Apparence	16

Figure 2. 8 discussions choisies issues de la collecte 2011/2012.

Au total, nous disposons de 19 supports vidéo exploitables (voir partie *Données de thèse*, p.130 pour des raisons du choix) issues des 3 années de collecte dans les écoles primaires différentes et le collège, et qui englobent 6 niveaux d'âges d'élèves.

2.4. Passation des tests

Tous les élèves qui ont participé à l'expérimentation (philosophant et tout venant), ont été testés à l'aide de différents tests psychologiques. Les élèves ont été testés sur un double plan, celui des compétences scolaires avec le test d'Évaluation des Compétences Scolaires cycle II et III (ECS, Khomsi, 1998) pour le primaire et avec le test d'Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives (EVAC, Flessas & Lussier, 2003) pour l'échantillon collège 2012. Les élèves ont également passé le test California Measure of Mental Motivation (CM3, Giancarlo, 2005) qui teste leur motivation et leur position face au savoir. Il est utile de rappeler que l'objectif premier du corpus *Philosophèmes* n'est pas d'évaluer les effets de la pratique de DVP sur les élèves, les résultats de tests utilisés peuvent toutefois permettre des fouilles utiles pour produire des connaissances (Auriac-Slusarczyk et al., n.d.).

2.4.1. Description des tests

A) Test CM3 (Giancarlo & al., 2005)

Le test CM3 a été appliqué aux trois cohortes (2009, 2010, 2011) d'élèves filmées ainsi qu'à l'échantillon des élèves non philosopant de 2010/2011.

Le test California Measure of Mental Motivation Scale CM3 a été conçu par Carol Ann Giancarlo et Peter Facione (Giancarlo, 2005 ; Giancarlo, 2006). Son objectif est de mesurer les dispositions et les attitudes liées à la pensée critique des élèves entre 6 et 12 ans. L'apprentissage de la capacité à penser de façon critique est un des objectifs des DVP et un concept central de l'éducation libérale (Giancarlo & Facione, 2001). Les auteurs soulignent qu'une personne qui a obtenu une éducation libérale est capable de faire des jugements sur le savoir venant des différentes disciplines qui lui ont été enseignées. Une telle personne est capable de penser par elle-même, c'est une personne dont l'esprit est libre. La pensée critique étant intimement liée aux DVP, l'utilisation de ce test a paru pertinente.

Le test américain a été traduit en français par Auriac et Daniel en 2008. Les 25 questions du test sont divisées en quatre catégories : *Learning Orientation (l'orientation vers l'apprentissage)*, *Creative Problem Solving (la résolution créative des problèmes)*, *Mental Focus (la capacité d'attention, de concentration)*, *Cognitive Integrity (l'intégrité cognitive²⁹)*. Dans la version originale du test les questions correspondent de manière prioritaire à chacune à une catégorie : 1-6 pour Learning Orientation, 7-13 pour Creative Problem Solving, 14-20 pour Mental Focus et 21-25 pour Cognitive Integrity. Les questions sont posées sous forme d'affirmations avec lesquelles l'élève peut être d'accord ou ne pas d'accord³⁰. Aussi, dans la version française du test, selon le choix opéré par E. Auriac-Slusarczyk à partir d'une étude exploratoire sur un échantillon, les items suivants ont été retenus comme correspondent aux quatre catégories : items 1, 3, 8, 10, 11, 21 pour Learning Orientation, items 2, 4, 18, 22 pour Creative Problem Solving, items 5, 14, 15, 16 17, 7, 19, 20, 24, 25 pour Mental Focus, items 2, 5, 6, 7, 9, 12, 16, 23 pour Cognitive Integrity (voir la publication Auriac-Slusarczyk, Adami, et al., 2011). Voici quelques exemples des questions auxquelles l'élève a deux possibilités de réponse. Il doit mentionner s'il est d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation.

Learning Orientation :

1. J'aime apprendre de nouvelles choses.

D'ACCORD

PAS D'ACCORD

Figure 3. Item 1 du test CM3 traduit.

Mental Focus :

²⁹ Les titres de domaines traduits par nous-mêmes.

³⁰ Toutefois, le test est constitué pour qu'un item corresponde aussi à d'autres catégories. Les auteurs n'ont pas fourni les éléments permettant de valider l'échelle sur l'échantillon français.

5. Parfois, j'arrête d'écouter même si je sais que je devrais être attentif.

D'ACCORD

PAS D'ACCORD

Figure 4. Item 5 du test CM3 traduit.

Creative Problem Solving:

18. Je suis bon pour trouver des solutions aux problèmes.

D'ACCORD

PAS D'ACCORD

Figure 5. Item 18 du test CM3 traduit.

Cognitive Integrity :

12. Avant de prendre une décision, il est plus juste
d'écouter les idées de tout le monde.

D'ACCORD

PAS D'ACCORD

Figure 6. Item 12 du test CM3 traduit.

B) Le test d'Évaluation des Compétences Scolaires : niveau primaire

Le test d'Évaluation des Compétences Scolaires (Khomsî, 1998) a été appliqué aux élèves du primaire. Ce test a pour objectif, au cycle 2 (ECS II), de fournir un premier bilan des compétences associées à l'entrée dans l'écrit, et, au cycle 3 (ECS III), d'identifier les difficultés spécifiques d'apprentissage et les retards scolaires éventuels. L'évaluation du niveau des élèves se déroule sur plusieurs épreuves. L'évaluation pour le cycle 2 contient les épreuves suivantes : identification du mot à oral, jugement grammatical, graphisme (non pris en compte dans l'étude³¹), compréhension, résolution de problèmes abstraits, identification de mots écrits. L'évaluation pour le cycle 3 contient également six épreuves : identification du mot écrit, compréhension en lecture sous aspects imagée et référentielle, résolution de problèmes abstraits, graphisme³², orthographe et nombre et arithmétique. Les élèves peuvent atteindre le score maximal de 166 points³³.

Les épreuves du test ECS II et III :

³¹ Choix de la directrice du projet, Emmanuèle Auriac en raison de difficultés à coder cette épreuve.

³² Non pris en compte

³³ Sans le graphisme

Épreuves cycle III = CE2 + CM2	Épreuves cycle II = CP + CE1
Identification du mot Écrit (IME)	Identification du mot Oral (IMO)
Compréhension en Lecture (C)	Jugement de grammaticalité (JG)
Résolution de problème (RP)	[Graphisme G]
[Graphisme G]	Compréhension (C)
Orthographe (O ou OLG)	Résolution de problème (RP)
Nombre et arithmétique (NA)	Identification du mot Écrit (IME)

Figure 7. Les épreuves du test ECS II et III.

Les élèves de la classe de CP et CE1 dans notre échantillon ont été évalués sur cette échelle avec la batterie d'épreuves ECSII. Les élèves de CE2 et de CM2 ont été évalués sur cette échelle avec la batterie d'épreuves ECSIII.

L'objectif premier du test ECS est la détection des enfants à risque ; nous utilisons pour notre part les résultats de ce test en complément des résultats scolaires des élèves pour déterminer de différences dans les niveaux scolaires des élèves. Les tableaux avec les résultats aux tests des classes primaires sont disponibles en annexe, p.298 du livret d'annexes, en annexes numériques, dossier *Résultats tests*.

C) Le Test d'Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives : niveau collège

Le test EVAC a été appliqué aux élèves de la troisième cohorte, soit le deuxième échantillon collège 2011/2012³⁴. Ce test développé par Flessas et Lussier (Flessas & Lussier, 2003) est utilisé dans la détection des élèves enclins aux difficultés scolaires. Il permet de mesurer les compétences linguistiques des élèves, facteur qui joue un grand rôle dans l'acquisition des connaissances et des compétences scolaires. Le test consiste à identifier les styles cognitifs, les styles d'apprentissage et les modes d'intégrations des informations chez l'élève. Les auteurs du test distinguent deux modes de processus d'apprentissage, l'un séquentiel et l'autre simultané (cf. Kaufman, Kaufman, & Goldsmith, 1984) et expliquent qu'un déséquilibre entre les deux modes de traitement de l'information peut être la source des difficultés d'apprentissage. Les caractéristiques de ces deux modes sont les suivantes :

³⁴ Aucun test de compétences scolaires n'a été administré à la troisième cohorte, soit le premier échantillon collège (2010/2011).

Processus séquentiel	Processus simultané
Étape par étape	Tout à la fois
Linéaire	Parallèle
Chronologique	Gestaltique
Analytique	Synthétique
Temporel	Spatial
Détaillé	Holistique
Logique	Analogique
Sériel	Global
Consécutif	Intégratif

Figure 8. Caractéristique des deux modes d'apprentissage d'après Flessas & Lussier (2003).

Le test EVAC détermine à la fois le style cognitif préférentiel de l'élève et son niveau de maîtrise de la langue d'enseignement. En prenant en compte ces caractéristiques, le test est divisé en trois échelles. L'échelle 1 évalue les processus simultanés : 14 subtests requièrent la traduction mentale d'énoncés verbaux. L'échelle 2 évalue les processus séquentiels : quatre tâches sont demandées dont les fonctions sont d'évaluer la capacité d'analyse auditive et de segmentation phonologique, la maîtrise d'une suite verbale devant être automatisée ainsi que l'articulation de concepts d'ordre temporel. L'échelle 3 se compose de cinq tâches évaluant les compétences linguistiques et met en lumière diverses habiletés par exemple : l'habileté à manier les idées, la richesse du vocabulaire, la capacité à anticiper le déroulement de la phrase et à se mettre en recherche de sens au cours de la lecture. Comme pour le primaire, nous utilisons ce test pour disposer de différences de niveau entre élèves.

2.4.2. Périodes de passations

Les élèves de la cohorte n°1 primaire 2009 ont passé les épreuves (Test ECS II et III, test CM3) en fin d'année scolaire (mai). On ne dispose pas de pré-test.

Les élèves de la cohorte n°2 collège 2010 ont passé le test CM3. Un pré-test a eu lieu au courant du mois d'octobre 2010. Un test a eu lieu au courant du mois de juin 2011.

Les élèves de la cohorte n°3 collège 2011 ont passé le test CM3 et le test EVAC au courant du mois de mai 2012. Les deux épreuves ont été administrées le même jour pour chaque classe. Il n'y a pas eu de pré-test.

2.4.3. Nombre d'élèves testés dans chaque classe

Voici la répartition du nombre des élèves testés dans chaque classe :

Cohorte n°1 :

2009	CP	CE1/CE2	CM2	Total
Nombre élèves	23	21	19	63

Figure 9. Le nombre d'élèves ayant passé le test ESC et CM3. Cohorte n°1.

Cohorte n°2 :

2010	5 ^{ème} 1	5 ^{ème} 2	5 ^{ème} 3	5 ^{ème} 4	5 ^{ème} 5	5 ^{ème} 6	5 ^{ème} 7	5 ^{ème} SEGPA	Total
Pré-test	23	24	21	23	23	19	23	0	156
Test	19	20	22	21	20	18	18	0	138

Figure 10. Le nombre d'élèves ayant passé le test CM3. Cohorte n°2.

Cohorte n°3 :

2011	5 ^{ème} 2	5 ^{ème} 4	5 ^{ème} 5	5 ^{ème} SEGPA	4 ^{ème} 1	4 ^{ème} 3	4 ^{ème} 6	Total
Nombre élèves	19	22	23	0	22	20	23	129

Figure 11. Le nombre d'élèves ayant passé le test CM3 et EVAC. Cohorte n°3.

En plus de résultats de tests, nous disposons de résultats scolaires pour chaque cohorte d'élèves. Il s'agit de :

- Niveaux d'élèves attribués par les enseignantes au primaire (bon, moyen, faible) :
- Notes disciplinaires et moyennes pour les élèves du collège.

Les données recueillies dans le cadre de projets cités sont de nature diverse. Cette multitude de matériaux de recherche recueillis pendant trois années scolaires donne de nombreuses possibilités pour de chercheurs de plusieurs disciplines.

Toutes les données présentées n'ont pas été exploités dans le cadre ce travail de thèse. Nous présentons dans la partie suivante des données sélectionnées et les raisons de notre choix.

3. Données de la thèse

3.1. Choix restreint des vidéos pour la thèse

Pour cette thèse, nous avons décidé de restreindre le nombre d'extraits vidéo destinés à l'analyse. La première raison est en lien avec les objectifs du projet SHS Région. Un de ces objectifs est la mise en ligne des vidéos destinées à la formation des enseignants sur la plateforme *Philosophèmes*. Les 19 vidéos choisies sont les suivantes :

<i>Année</i>	<i>Age</i>	<i>Niveau</i>	<i>Titre</i>	<i>Durée en min</i>
2010	6-7	CP	Efforts	21
			Partager	29
			Malheur	45
	7-9	CE1/CE2	Origine	15
			Police	35
			Sécurité	62
	10-11	CM2	Argent	43
			Vie	35
			Bagarre	51
2011	12-13	5 ^e	Amour	46
			Intelligence animale	45
2012	12-13	5 ^e	Capitaine	49
			Courage	42
			Conflits	43
			Règles	46
	13-14	4 ^e	Beauté	36
			Critique	46
			Handicap	48
			Apparence	16

Tableau 12. Les vidéos utilisées pour le travail de thèse³⁵.

Au total notre corpus comprend 19 enregistrements vidéo sur 6 niveaux d'âge d'élèves.

3.1.1. Raisons du choix des vidéos

En dehors du critère de choix des vidéos les plus représentatives du genre DVP, nous avons pris en compte d'autres indicateurs de choix. Par ce choix nous voulons montrer des séances

³⁵ Désormais, seuls les titres de DVP seront utilisés, sans rappel d'âge ou de classe. Pour un aide-mémoire, un marque page a été fourni.

dans lesquelles nous pouvons observer au moins un produit abouti de *philosophème*, ce qui n'exclut pas le fait que l'absence de production philosophique soit possible (mais notre travail consiste à circonscrire positivement le genre de DVP). Il ne s'agit pas de montrer des meilleurs DVP mais des DVP où un raisonnement philosophique a lieu. Nous ne pouvons pas non plus affirmer que notre choix s'est opéré en fonction de la typologie définie avant ce choix. La typologie des philosophèmes est sa définition sont apparus une fois le choix des DVP a été fait.

Nous illustrons ce choix des extraits représentatifs de la production de *philosophème* par un extrait issu de la DVP *Amour* :

- TP 330 : Enseignante 2 : est-ce que est-ce que quand # alors là on parle des mères et de leurs enfants mais est-ce que # euh # on peut # il y a des gens (en)fin # y a des gens qui tuent alors qu'ils # leur amour en fait ça arrive ça # c'est à dire par jalousie ou quelqu'un qui est amoureux va tuer quelqu'un une autre personne parce qu'il l'aime mais # non # est-ce qu'on peut tuer par ja/ par amour comme ça # pas forcément là je parle # je reparle là de la mère et de l'enfant mais entre deux individu amoureux est-ce que # on peut on un peut tuer l'autre
- TP 331 : Hervé : vas-y Igor
- TP 332 : Igor : ben # euh # oui on peut tuer mais là c'est que de l'amour
- TP 333 : Enseignante 2 : alors c'est quoi ça# je je
- TP 334 : Igor : ben # de la jalousie mais c'est un peu fort et # ça s'aggrave
- TP 335 : Enseignante 2 : est-ce que la jalousie c'est de l'amour {Igor hoche la tête en signe de négation} #c'est quoi alors
- TP 336 : Igor : la jalousie
- TP 337 : Élève : ça fait partie de notre caractère
- TP 338 : Enseignante 1 : Hervé
- TP 339 : Hervé : vas-y Xavier
- TP 340 : Xavier : Xavier # humm # hum je pense que des fois on peut donc tuer jusqu'à # pour l'amour parce que des fois # si l'amour est vraiment fort on peut faire n'importe quoi pour celui ou celle qu'on aime# c'est l'amour passionnel ça peut conduire #
- TP 341 : Enseignante 1 : parce que amour pass/
- TP 342 : Enseignante 2 : on perd la tête en gros c'est ça
- TP 343 : Enseignante 1 : donc là déjà on a entendu plusieurs choses dans l'amour # vous avez dit amour vous avez dit passion amour passionnel on a parlé d'amour maternel # qu'est qu'on peut en dire pour nous de tous ça
- TP 344 : Hervé : <Norbert>
- TP 345 : Igor : <euh moi> c'était pour
- TP 346 : Norbert : euh # ben l'amour c/ la jalousie c'est un peu une preuve d'amour
- TP 347 : Enseignante 2 : vous êtes d'accord
- TP 348 : Enseignante 1 : vous êtes d'accord avec ça
- TP 349 : Élèves : non
- TP 350 : Enseignante 2 : <levez la main>
- TP 351 : Enseignante 1 : <levez la main>
- TP 352 : Hervé : Igor
- TP 353 : Igor : non au contraire c'est tout le contraire c'est tout l'op/ posé# parce que la jalousie justement en général # c'est dès que humm # quelqu'un euh# dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre par exemple # une autre personne qui est très belle pour eux et

(en)fin # qui trouve très belle # ben il est jaloux et puis du coup i(l)# il veut faire tout pour qu'on croit qu'i(l) # qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime# quitte à tuer mais en vrai c'est pas de l'amour

TP 354 : Enseignante 1 : les filles là xx vous parlez j'aimerais bien avoir des opinions d'ici là un peu# là xx qui veut prendre la p/ # levez la main

TP 355 : Hervé : ben # vas-y Xavier

TP 356 : Xavier : je contredis Igor parce que # vu que la xx # il dit que la jalousie c'est pas une preuve d'amour mais ce # ceux qui tuent euh # par exemple on va dire euh # sais pas une f/ un homme découvre que sa femme le trompe avec quelqu'un #eh ben il va # peut être tuer le hmm # l'amant de sa femme c'est pour amour par()ce que # i::(l) # il prouve qu'il aime sa femme donc il va éliminer tous les obstacles pour que leur amour soit parfait

TP 357 : Igor : oui mais ça on parle plus de la jalousie en fait

TP 358 : Xavier : si c'est de la jalousie on tue pour la jalousie# et c'est pour prouver notre amour pour prouver que # on veut pas qu'on perde sa femme

Extrait 6. TP330-TP358. DVP Amour.

Cet extrait permettra de schématiser la construction collective du raisonnement philosophique pendant une DVP pour illustrer le genre de DVP.

Il ne s'agit d'imaginer que les DVP contiennent uniquement des extraits exemplaires en production de *philosophèmes*. Le corpus *Philosophèmes* contient nécessairement des moments où cette production est difficilement observable. Voici un extrait de la DVP

Capitaine incluse dans notre corpus :

TP 132 : Enseignante 2 : vous voyez pas quelque chose qui se passe assez malheureusement assez régulièrement # et qui vous touche et on a un petit peu le même exemple dans cet établissement # dans quel cas

TP 133 : Léonard : les accidents de voitures

TP 134 : Élèves : harcèlement

TP 135 : Enseignante 2 : il y a des choses qui se passent dans cet établissement c'est un peu la même chose

TP 136 : Léonard : les déclenchements d'alarme

TP 137 : Enseignante 2 : voilà # qu'est-ce qui se passe

TP 138 : Léonard : c'est non respect à la loi

TP 139 : Enseignante 2 : oui alors le non respect de la loi # alors qu'est-ce qui se passe dans l'établissement

TP 140 : Jerod : ben si il y a un gars qui déclenche l'alarme un peu comme ça # eh ben après on saura pas

TP 141 : Enseignante 2 : oui ça c'est une chose # mais qu'est-ce que tu vois dans les salles

TP 142 : Enseignante 1 : c'est quoi le protocole quand l'alarme se déclenche

TP 143 : Léonard : il faut sortir des cours et ils nous mettent dans l'herbe

TP 144 : Enseignante 2 : voilà # et qu'est-ce qu'ils font les adultes

TP 145 : Léonard : ben eux des fois ils ont plus envie de sortir de la classe parce que ils *croient tout le temps que c'est

TP 146 : Enseignante 2 : oui non mais # d'accord on est on est toutes {sic} les adultes # donc on a tous un rôle

TP 147 : Léonard : ils protègent # ils protègent les enfants

TP 148 : Enseignante 2 : voilà # qu'est-ce qu'on fait en priorité

TP 149 : Léonard : on les met dans l'herbe on le {sic} protège # on leur dit de pas bouger

- TP 150 : Enseignante 2 : voilà # et xx les élèves après les personnes comme # à part vos professeurs qui s'occupent de vous et qui vous emmènent à l'abri # nous tout le personnel administratif # les secrétaires avec les infirmières # on reste dans le bâtiment # pourquoi on reste dans le bâtiment
- TP 151 : Léonard : pour regarder s'il y a pas d'autres élèves à l'intérieur
- TP 152 : Enseignante 2 : pour regarder s'il y a pas des élèves à l'intérieur # et notre fonction si on s'aperçoit qu'il a réellement il a un incendie # après on va voir tous les professeurs on leur demande s'ils ont bien tous leurs élèves # et s'il manque une élève # on retourne à l'intérieur
- TP 153 : Léonard : comme des pompiers
- TP 154 : Enseignante 2 : bah comme des pompiers # comme des personnes responsables
- TP 155 : Léonard : moi si ça crame vraiment # xx crève
- TP 156 : Enseignante 2 : il est arrivé une année que malgré l'interdiction # une élève avait pris l'ascenseur # ce qui est interdit # on vous donne les clés d'ascenseur # vous devez signer un papier comme quoi vous ne devez pas prendre l'ascenseur # elle est restée bloquée # il nous manquait une élève # on est retourné à l'intérieur
- TP 157 : Léonard : comment vous avez fait pour la débloquent
- TP 158 : Enseignante 2 : parce que ça bloque tous les circuits électriques # et bon après on s'est # on l'a débloquent il y a pas eu de souci # mais si tu veux ça [a été ; était] # le la professeur nous a très rapidement signalé que cette pers/ cette élève avait des béquilles et qu'elle l'avait pas dans ses effectifs # donc on est tous revenus à l'intérieur pour la chercher # bon # ça va qu'il ait pas eu un incendie mais c'est notre rôle # il y en a un qui est en danger # on y retourne # donc quand tu compares avec le commandant du bateau
- TP 159 : Léonard : c'est pareil
- TP 160 : Enseignante 2 : tu trouves que la # comment t/ comment t'analyses ça
- TP 161 : Léonard : bah il a il a mal réagi # ben c'est pas bien c'est

Extrait 7. TP132-TP161. DVP Capitaine.

Dans cet extrait, l'enseignant interrompt la discussion pour parler des événements récents du collège. Cette interruption n'a perturbé que momentanément la discussion car les élèves ont repris le cours de leur pensée assez facilement par la suite.

Certaines DVP capturées possèdent aussi trop de caractéristiques non-philosophiques lesquelles ne nous ont permises de les inclure dans nos données d'appui. L'extrait ci-dessous (*Les Autres*, classe 4^e6) illustre une séance qui nous a semblé trop proche d'une séance de travail sur un texte littéraire. Les extraits de cette classe ont été exclus de nos données :

- TP 1 : Enseignante : pour ceux qui n'ont pas de feuilles vous pouvez travailler avec votre voisin # vous lisez vous avez cinq minutes
- TP 2 : Élève : on a déjà lu
- TP 3 : Enseignante : donc vous pouvez regarder entourer les mots et on va commencer xx si vous avez des choses à dire des questionnements # derrière le texte mais ça on le verra une autre fois vous vous tracassez pas vous pouvez le regarder si vous avez le temps vous avez les paroles "chez ces gens là" de Jaques Brel #alors qui veut intervenir
- TP 4 : Erika : il raconte sa vie #sa vie ce qu'il a vécu son histoire et c(e) qu'il pense
- TP 5 : Flavien : il il dit qu'il est pas comme les autres
- TP 6 : Colin : ce n'est jamais lui
- TP 7 : Yannick : non mais # pourquoi il a repris une musique de Jaques Brel quarante ans après sa sortie

- TP 8 : Enseignante : on va relire les questions et voir avec un petit numéro# alors première grande idée qu'on dégage ce que l'artiste veut dire # seconde idée qui se dégage il dit qu'il n'est pas comme les autres ce n'est jamais lui c'est toujours les autres# comment vous voulez le formuler # de cette façon là d'une autre manière # ou bien on le formule comme ça et on voit ensemble comment on le précise
- TP 9 : Élève : il se compare aux autres
- TP 10 : Enseignante : est-ce que donc on garde pour ça l'idée de la comparaison aux autres pour reformuler # il le dit d'une façon triste pourquoi il a repris la musique de Jaques Brel comment on reformule ça
- TP 11 : Élève : ah bah # pourquoi il a repris une musique # (en)fin # pourquoi il avait envie
- TP 12 : Yannick : pourquoi il a pas repris # pourquoi il a pas crée sa propre musique entièrement
- TP 13 : Élève : voilà # il l'a repris parce que dans le texte ça lui plaît
- TP 14 : Ludivine : madame son sentiment # il x son sentiment envers l'autre personne # mais si parce qu'il est triste # il l'affirme de façon triste # donc xx ses sentiments # il démontre son sentiment
- TP 15 : Enseignante : ah d'accord # tu veux dire si j'ai bien compris # que la façon dont il l'exprime # la façon dont il joue sur scène c'est pour pouvoir nous faire comprendre le texte
- TP 16 : Élève : sa tristesse exprime la chanson # c'est ça
- TP 17 : Enseignante : alors non c'est l'idée # Ludivine voulait dire qu'en fait sa façon de jouer était là pour montrer c(e) qu'il avait c(e) qu'il exprimait c(e) qu'il voulait exprimer # le jeu sur scène montre ses sentiments # Ludivine ça te va # Yannick
- TP 18 : Yannick : alors moi il y x je vous dis monsieur je vous dis monsieur # mais le monsieur c'est qui # c'est le public # c'est peut être lui même
- TP 19 : Enseignante : on en fait un grand cinq ou tu veux le mettre dans les parties qu'on a là# à qui s'adresse t-il en fait # qui est le monsieur à qui il s'adresse à la fin du texte
- TP 20 : Yannick : ou alors peut être pour qui la musique
- TP 21 : Élève : à qui elle est destinée
- TP 22 : Élève : je pense qu'il parle à son père moi

Extrait 8. TP1-TP22. DVP *Les Autres*.

Ces trois extraits plus haut illustrent ce que nous voulons montrer dans les DVP ainsi que ce que nous considérons comme des discussions non philosophiques.

Il est difficile de montrer ce que l'on considère représentatif de la DVP alors que dans cette thèse, on est en train de définir la DVP.

La sélection de nos données de thèse peut être schématisée de manière suivante :

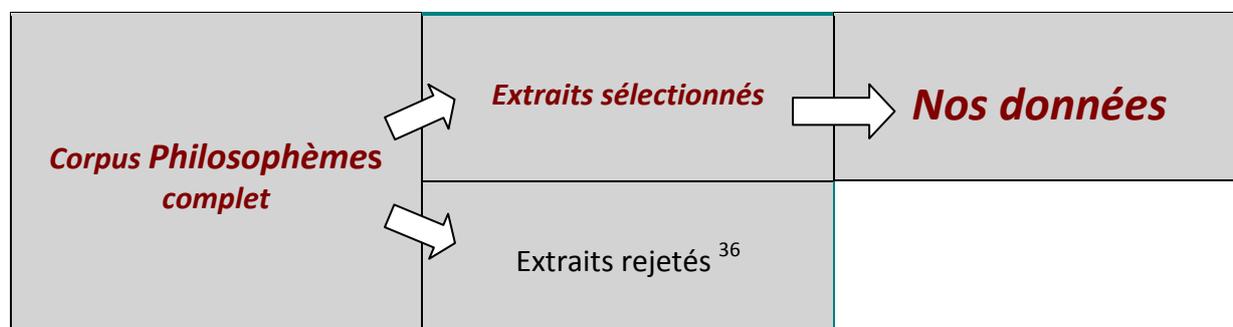


Figure 12. Schéma de la sélection des données de thèse.

³⁶ Principales raisons d'éviction des extraits : moment de régulation disciplinaire, discussion ne suivant pas les directives de la formation.

Nos données de thèse se composent donc de 19 enregistrements vidéo de séances de DVP en classe.

3.2. Choix d'exploitation des résultats des tests

Nous avons opéré à un choix restreint de certains résultats issus des tests pour les intégrer à notre travail de thèse. Notre méthode de travail étant l'analyse linguistique des vidéos, nous nous appuyons sur certains résultats de tests visant à mener quelques études de cas d'élèves choisis ou de comparaison entre les classes. Nous prenons donc en considération des résultats individuels de quelques élèves ciblés. Nous avons utilisé également les résultats du test ECS II et III des élèves du primaire. Nous avons utilisé ces résultats parallèlement aux résultats scolaires des élèves du primaire et certaines classes du collège pour conduire une étude comparative (voir partie *Résultats didactiques*, p.260).

Conclusion

Durant trois années scolaires, 2009, 2010, 2011, les équipes de chercheurs réunis autour de projets de recherche financés par des divers organismes³⁷ ont constitué un corpus de données pluridisciplinaires centrées autour de DVP. Les lieux de recueil étaient : trois écoles primaires de la région Loire Atlantique pour l'année 2009, le collège de Gerzat au nord de Clermont Ferrand pour les deux collectes en 2010 et 2011. Le corpus *Philosophèmes* tente de mettre à disposition de chercheurs, d'enseignants et de tout public désirant connaître des ateliers philosophiques, un corpus d'enregistrements oraux représentatif du genre. 19 vidéos ont été choisies parmi ceux collectés en trois ans : 9 vidéos des DVP en primaires collectées en 2009, 2 vidéos du collège collectées en 2010 et 8 vidéos du collège collectées en 2011. En plus d'enregistrements de séances de DVP, le corpus *Philosophèmes* contient des résultats de passation de tests aux élèves philosophant (CM3, ECSII et III, EVAC). Des supports utilisés par les enseignantes dans les ateliers DVP sont aussi disponibles.

Pour notre travail de thèse, un tri de ces données était nécessaire. Nous avons donc conduit ce travail de thèse sur les 19 vidéos du corpus pour effectuer un travail de délimitation et de caractérisation de raisonnement collectifs construits pendant les DVP (voir partie *Résultats scientifiques*, p.159). Nous avons également utilisé des résultats de certains tests et des résultats scolaires des élèves pour conduire des études de cas (voir partie *Résultats didactiques*, p.252).

³⁷ CRSH, MSH de Lorraine, MSH de Clermont Ferrand, Région d'Auvergne.

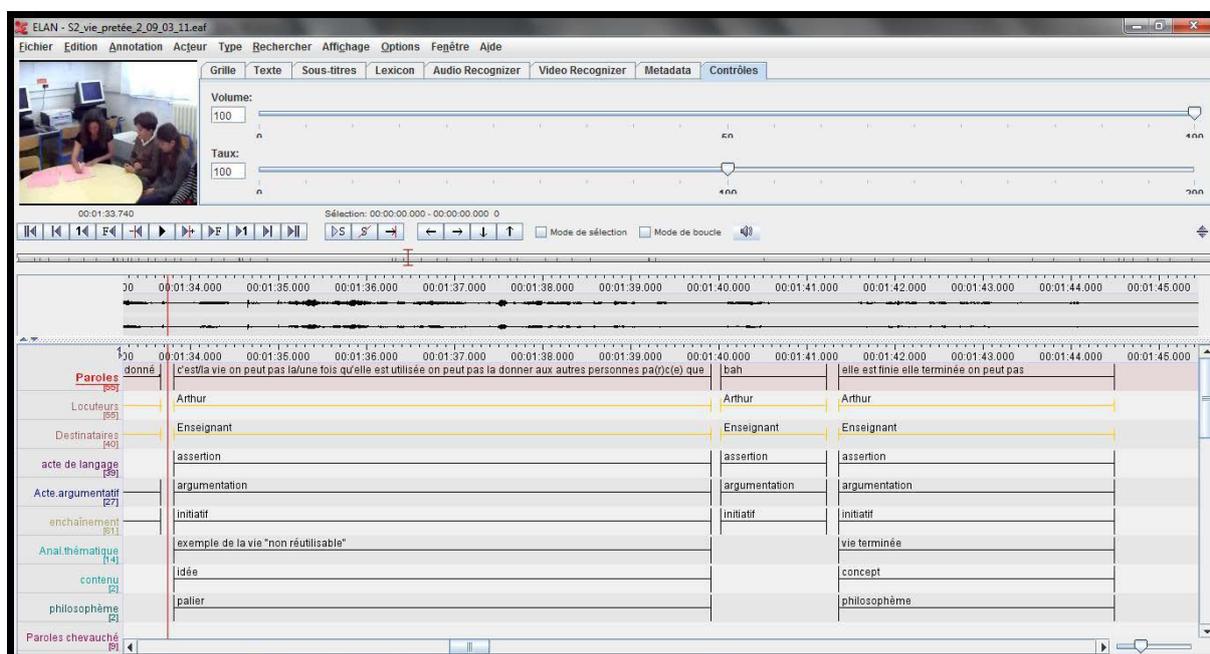
Chapitre IV MÉTHODOLOGIE DE LA THÈSE

Introduction

Notre analyse des DVP selon les principes théoriques de la logique interlocutoire nécessite une méthodologie particulière pour créer des arborescences hiérarchiques, qui reflètent les interlocutions, et, toute l'interaction entre les discutants. Pour refléter avec exactitude cette spécificité, nous utilisons un logiciel de transcription et d'annotation, et notre méthodologie sera présentée sous la forme du manuel d'utilisation de ce logiciel pour l'annotation des DVP, en insistant sur la spécificité de notre méthode.

I. Annotation sous Elan

Pour étudier le corpus, nous utilisons le logiciel d'annotation ELAN (voir Hulsbosch & Somasundaram, 2013) à la fois pour transcrire et pour l'analyse des DVP recueillies. C'est un logiciel d'annotation de vidéos et du son qui a une possibilité de création d'un nombre illimité de pistes d'annotation. Voici une fenêtre d'analyse sous Elan :



Le logiciel ELAN (Eudico Linguistic ANnotator) a été créé par les chercheurs du Max Planck Institut for Psycholinguistics de Nimègue. C'est un outil professionnel d'annotation des vidéos et du son. Une annotation peut être une phrase, un mot, une description, etc. Les annotations sont créées sur de multiples pistes qui sont nommées acteurs. Une piste est en

fait une ligne permettant l'écriture sur laquelle on procède au codage scientifique soit l'analyse d'un extrait déterminé qui suppose le découpage et le commentaire. Les acteurs peuvent être ensuite classés hiérarchiquement. Les annotations sont, elles, alignées temporellement parallèlement au déroulement du son.

Pour notre travail, plusieurs pistes d'analyse et d'annotation ont été configurées. Nous les avons scientifiquement regroupées en quatre phases :

- 1) Transcription des paroles selon les conventions de transcription adoptées par l'équipe du projet SHS Région (voir *Description des données* pour les détails du projet, voir l'annexe p.7 pour les conventions de transcription) ;
- 2) Annotation interlocutoire ;
- 3) Annotation discursive et thématique ;
- 4) Annotation du type de raisonnement.

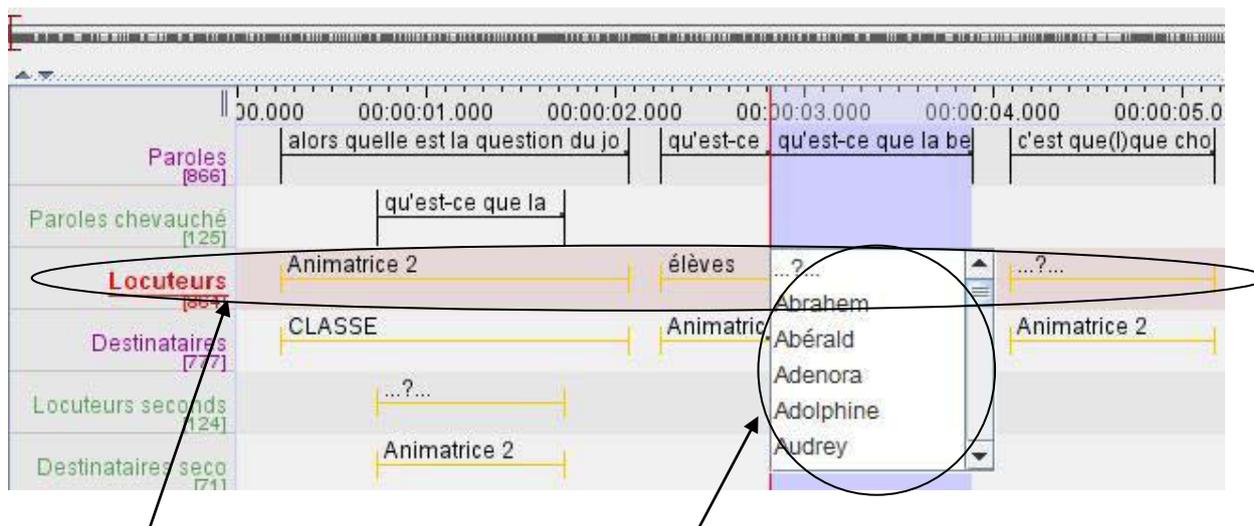
L'avantage du logiciel ELAN est de permettre de créer des annotations en prenant en compte des particularités pragmatiques du discours non visibles dans une simple transcription de paroles.

1. La transcription des paroles

Les six premières pistes nous servent pour la transcription des paroles et les nominations des locuteurs.

1.1. Locuteurs

On désigne l'auteur des paroles. Cette piste est le parent des pistes de la transcription, c'est-à-dire que c'est la piste que l'on renseigne en premier, et, si elle n'est pas renseignée, les autres ne peuvent pas être créées. Pour cet acteur nous avons créé des menus déroulants pour faciliter la nomination du locuteur. Ces menus diffèrent ainsi selon chaque classe puisqu'ils contiennent les prénoms des élèves. Chaque énoncé retranscrit doit avoir un auteur. Voici l'acteur locuteur avec son menu déroulant :



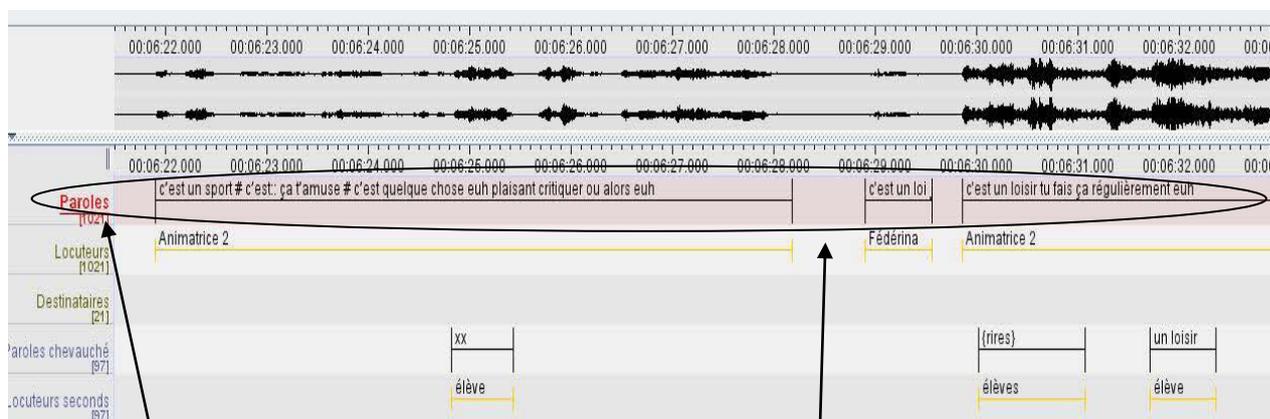
Piste « locuteurs »

Menu déroulant de dénomination du locuteur

Figure 13. Piste locuteurs avec son menu déroulant.

1.2. Paroles

Dans cette piste on retranscrit littéralement tout ce que les locuteurs disent. La segmentation des annotations se fait le plus souvent selon les groupes de souffle (le moment où le locuteur arrête le flux de parole pour respirer) pour faciliter la lecture des propos. Si la transcription n'est pas segmentée selon les groupes de souffles, ceux-ci sont mentionnés par le signe # à l'intérieur de la transcription. Voici l'exemple de la piste paroles :



La piste paroles

La segmentation des paroles

Figure 14. Piste paroles.

La transcription est orthographique et présente l'intégralité des propos des locuteurs. Les conventions de transcription qui ont été adoptées sont inspirées des conventions VALIBEL³⁸

³⁸ Les conventions de transcriptions linguistiques VALIBEL ont été élaborées par le Centre de recherche Valibel – Discours et variation de l'Université Catholique de Louvain pour la transcription d'une large base de données orales. Les conventions sont disponibles sur le site : <http://www.uclouvain.be/81836.html>

et DELIC (anciennement GARS³⁹). Voici un récapitulatif sommaire des conventions adoptées (l'intégralité est disponible en annexe, p.7) :

*	la *sèvre	précède un phonème ou une syllabe qui ne correspond pas à la forme standard
/	le mout/	signale les mots inachevés
()	pa(r)ce que	signale les phonèmes ou syllabes élidés
[]	[sait ; ses] [n' ; 0]	signale les hésitations du transcripteur entre deux termes signale une hésitation entre quelque chose ou zéro
x		note les termes ou segments impossibles à identifier
	x	une syllabe inaudible
	xx	un groupe de syllabes inaudibles
	xxx	un passage plus long inaudible
{ }	{rire} {approx} {lang = verlan} {sic}	signale un commentaire du transcripteur lorsque l'orthographe est incertaine (mot inconnu) faire suivre le mot de la mention {approx} pour les mots étrangers ajouter une indication en commentaire du type {lang = ...} pour les accords déviants, ne pas corriger, mais ajouter l'indication {sic}
< >	L1: tu es <d'accord> L2: <non>	indique les chevauchements de parole
Maj.	Denis	la majuscule est utilisée pour marquer les noms propres ou les noms à référent unique
#		signale les pauses entre les groupes de souffle
? !		signale une question ou une exclamation non évidentes à la lecture
::	ben::	signale un allongement vocalique
	je viens pas	les morphèmes absents ne sont pas restitués
	deux cent	les numéros cardinaux sont écrits en toutes lettres
	SNCF	les sigles sont transcrits en capitales sans points
	Segpa	les acronymes sont transcrits avec une majuscule au début et le reste en bas de casse

Tableau 13. Récapitulatif des conventions de transcription adoptées pour le corpus *Philosophèmes*.

Nous sommes conscients qu'avec la transcription des paroles, l'annotation commence déjà. Le découpage en groupe de souffles n'est pas toujours fait de la même manière par deux analystes indépendant, il en est de même concernant la transcription orthographique des paroles qui peut varier selon l'analyste malgré notre souci de fidélité et d'objectivité.

1.3. Destinataires

On renseigne celui à qui le locuteur s'adresse dans la piste « destinataire ». Il est important de préciser le destinataire de la parole pour, entre autre, faciliter l'analyse interlocutoire et

³⁹ Les conventions de transcription GARS ont été élaborées par les chercheurs de l'équipe G.A.R.S. de l'Université de Provence Aix-Marseille pour la transcription du Corpus du Français Parlé.

la désignation des enchaînements entre les tours de paroles (voir plus bas). Cet acteur contient un menu déroulant identique à celui de l'acteur *locuteur*, avec les prénoms des élèves de la classe (voir la figure 13 plus haut, p.139).

1.4. Paroles chevauchées

Cette piste sert pour retranscrire les paroles qu'un locuteur prononce en même temps que le locuteur principal. On convient que le locuteur principal est celui qui, parmi les deux, commence à parler en premier.

1.5. Locuteurs seconds

Cette piste sert à désigner l'auteur des paroles chevauchées. Comme l'acteur *Locuteurs* et *Destinataire* cet acteur possède également un menu déroulant (cf. figure 13 plus haut, p.139).

1.6. Destinataires seconds

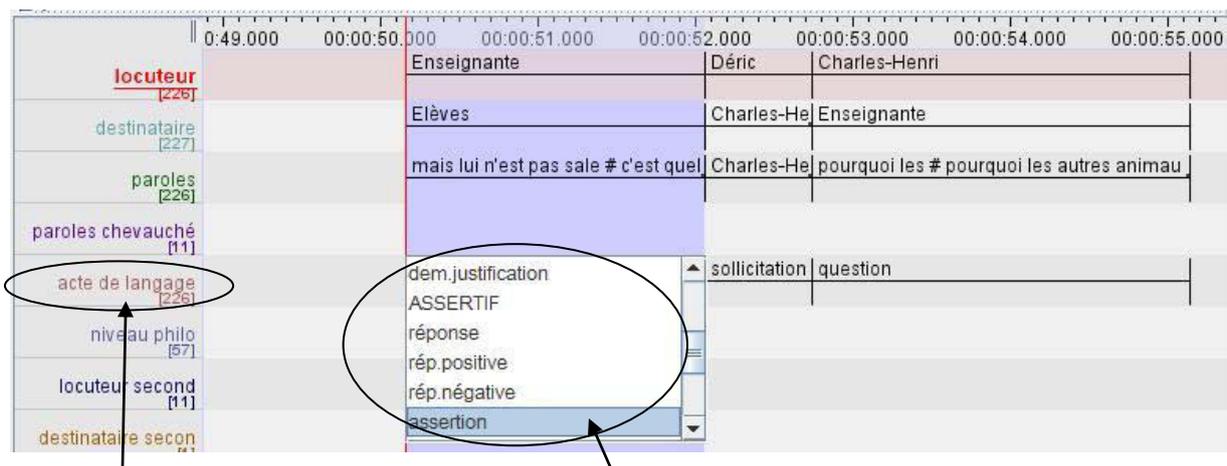
Cette piste sert à désigner le destinataire du locuteur second et possède également le même menu déroulant que les pistes précédentes.

2. L'annotation des interactions / interlocutions

Les pistes suivantes nous servent pour l'analyse interlocutoire des interactions entre les locuteurs. Le premier point est la délimitation et la désignation des actes de langage. Ensuite, nous effectuons un regroupement des paroles segmentées, selon les groupes de souffle en tours de parole, dans le but de faciliter l'analyse interlocutoire. Nous procédons à une numérotation automatique des tours de parole. Finalement, nous effectuons le repérage et la nomination des types d'enchaînements entre ces tours de parole numérotés.

2.1. Acte de langage

Tout d'abord, la catégorisation des tous les propos en actes de langage permet de procéder à la segmentation de base (minimale). Rappelons que les paroles sont retranscrites selon les groupes de souffle, ainsi un acte de langage peut contenir un ou plusieurs groupes de souffle. Voici l'exemple de l'acteur l'acte de langage avec son menu déroulant :



Piste « acte de langage »

Le menu déroulant de l'acteur

Figure 15. L'acteur l'acte de langage avec son menu déroulant.

Dans le menu déroulant que nous avons créé de cette piste, on peut choisir parmi plusieurs actes. La première classification basée sur les travaux de Colletta (2009) et Searle (1979) a été établie dans nos travaux de mémoire de Master 2⁴⁰(Fiema, 2011). Ainsi, un acte de langage peut être un acte directif, expressif ou assertif. Voici la classification en actes de langage :

Acte de langage	Définition	Exemple
Actes directifs	Un acte directif est un ordre, une demande, un conseil.	
Sollicitation	Une attribution du tour de parole pendant la discussion, le plus souvent par le président de la séance ou par l'animatrice de la discussion	<i>Vas-y Xavier</i>
Requête	Une demande de faire quelque chose	<i>Soizic est-ce que tu veux bien nous l(e) monter ce livre</i>
Injonction	Une demande impérative de faire, un ordre	<i>hé ho # tu peux poser ton sac s'il te plaît</i>
Question	Une demande de dire quelque chose	<i>qu'est-ce que t(u) as dit</i>
Demande de confirmation	Une demande pour confirmer un dire	<i><la critique> c'est c'est c'est quelque chose de s(e) moquer c'est quelque chose que tu vois négatif</i>
Demande d'explicitation	Une demande pour plus de précisions concernant un dire, un avis d'un élève	<i>et elle est donnée aux autres # c'est-à-dire ? # précise</i>
Demande de justification	Une demande de justifier un propos, un avis	<i>pourquoi tu dis ça ?</i>
Les actes assertifs	Une assertion, une affirmation.	
Réponse	Un dire en réponse à un acte directif comme par exemple une question ou une demande d'explicitation	<i>euh on fait des efforts quand on veut savoir des choses et après que # on sait bien les savoirs et savoir bien les faire</i>

⁴⁰ Mémoire réalisé dans le cadre du Master 2 Recherche sous la direction de Jean-Marc Colletta et Jean-Pascal Simon. Disponible en ligne : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00600556>

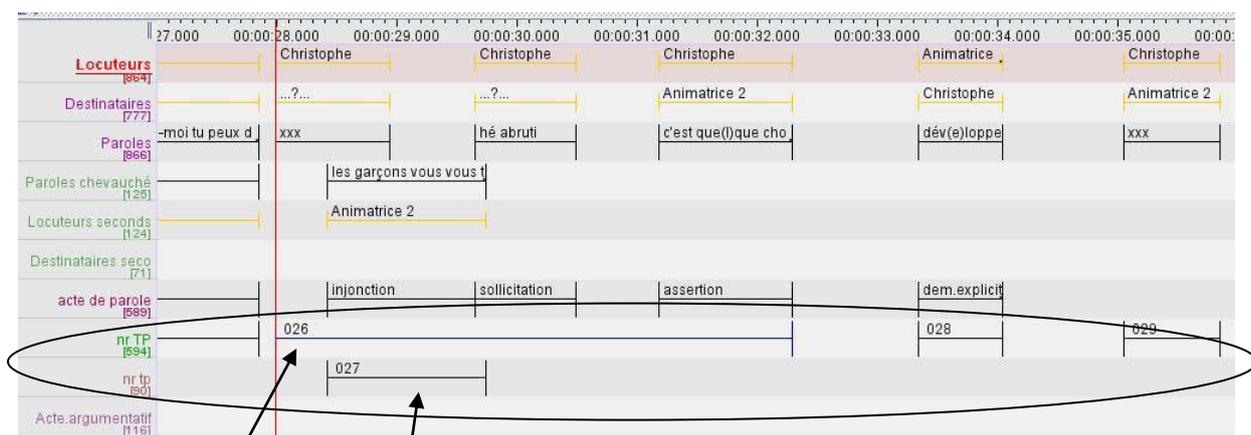
Réponse positive	Un acquiescement à une question	<i>oui tu peux dire quelque chose</i>
Réponse négative	Un refus à une question	<i>Enseignante 1 : <tu veux le faire ?> Audrey : non</i>
Assertion	Une parole spontanée, non contrainte à un acte directif	<i>(en)fin ils apprennent les mêmes choses que nous mais en langue de signes</i>
Réplique	Une parole en opposition ou en contraste avec une parole antérieure, un désaccord	<i>Eliau : ben parce que pour parler la langue de signes il faut beaucoup d'argent Herberte : ben c'est pas forcément payant</i>
Les actes expressifs	Félicitation, déclaration...	
Validation	Une validation d'une parole ou d'un acte, un faire, acquiescement avec cette parole ce faire	<i>voilà du racisme à juger les gens sur leur apparence c'est ça</i>
Invalidation	Une non validation d'une parole ou d'un faire, désaccord avec cette parole	<i>non pas les droits de l'homme</i>
Déclaration	Une ouverture ou clôture d'une discussion	<i>on va s'arrêter là</i>
Engagement	Un engagement, promesse de faire ou de dire	<i>on reprendra la semaine prochaine</i>

Tableau 14. Classification en actes de langage selon Colletta (2009) et Fiema (2011).

2.2. Numérotation des Tours de Parole

La transcription des paroles selon les groupes de souffle et le découpage en actes de langage ne nous renseigne pas sur le nombre de tours de parole dans une discussion. Cette information est pourtant nécessaire pour pouvoir ensuite établir les modalités d'enchaînements entre les tours de parole et établir le squelette interlocutoire de la discussion. Nous procédons donc au regroupement des actes de langage en tours de parole dans la piste *Nr TP* (Numéro du Tour de Parole) pour l'acteur paroles et dans la piste *nr tp* pour l'acteur paroles chevauchées. La numérotation se fait sur deux pistes en parallèle : nous avons créé ces deux acteurs pour ne pas risquer d'obtenir des chevauchements d'annotations sur une même piste. Dans l'exemple ci-dessous, nous pouvons voir l'utilité de deux acteurs : avec un seul acteur pour la numérotation, le numéro du tour de la parole chevauchée 027 serait absorbé par le numéro 026. La numérotation des tours de parole facilite ainsi réellement la désignation des enchaînements entre les tours de paroles. La numérotation de cet acteur a été créée automatiquement avec la fonction du logiciel *labéliser l'acteur*.

Voici un exemple des pistes Tour de parole :



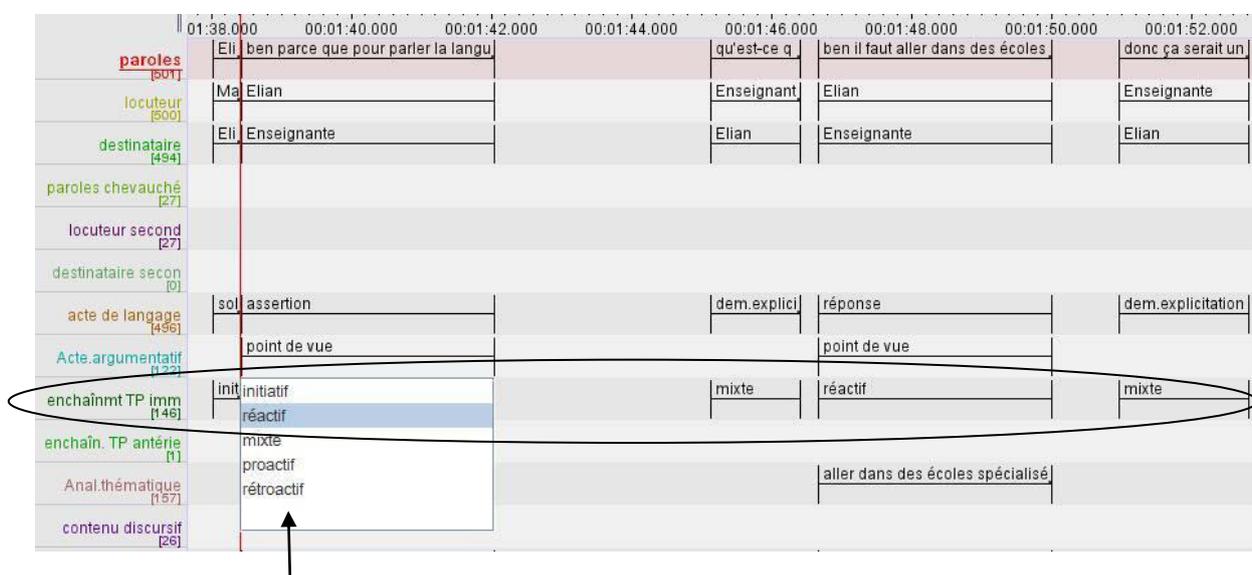
Numéros de tours de paroles et paroles chevauchées

Figure 16. Acteurs Nr TP et nr tp.

2.3. Enchaînement immédiat des tours de parole

On qualifie certains enchaînements immédiats entre les tours de parole. Par immédiat nous entendons la réaction au tour de parole adjacent qui précède le tour de parole du locuteur concerné. Par exemple, l'enchaînement sera réactif quand un locuteur prend la parole en réaction temporellement adjacente à une sollicitation du locuteur précédent.

Voici un exemple de la piste d'annotation de l'acteur *enchaînement TP immédiat* :



Enchaînement TP immédiat. L'enchaînement est réactif (« ben parce que... ») car l'élève (Elian) réagit à la sollicitation de la présidente de séance (Mahaud).

Nous pouvons choisir entre plusieurs propositions dans le menu déroulant que nous avons créé pour cet acteur :

Enchaînement	Définition	Exemple
Réactif	En réaction à un acte directement adressé au locuteur ou non.	<i>Mahaud : Elian</i> <i>Elian : ben parce que pour parler la langue de signes il faut beaucoup d'argent</i>
Initiatif	Un acte de parole directif adressé directement à un locuteur.	<i>Mahaud : Elian</i> <i>Elian : ben parce que pour parler la langue de signes il faut beaucoup d'argent</i>
Mixte	Un acte en réaction à un autre acte et qui en même temps initie l'acte suivant.	<i>Déric : comment je fais pour moi</i> <i>Enseignante : ben vas-y</i> <i>Déric : ah ben en fait il faut aller vérifier vraiment si si si les rumeurs sont vraies</i>
Rétroactif	Une réaction à un acte du locuteur lui-même.	<i>(en)fin le cycle sans fin s'arrête # et ensuite on # nous on # on veut directement # non pas directement mais on veut à chaque fois retrouver c/ cet amour (en)fin c'est</i>
... ?...	Impossibilité de déterminer l'enchaînement.	

Tableau 15. Classification des enchaînements de tours de parole.

Les trois pistes de l'annotation des interactions nous aident à déterminer le squelette de la discussion selon la logique interlocutoire. Ce n'est qu'ensuite que nous procédons à l'annotation du contenu discursif et thématique des paroles.

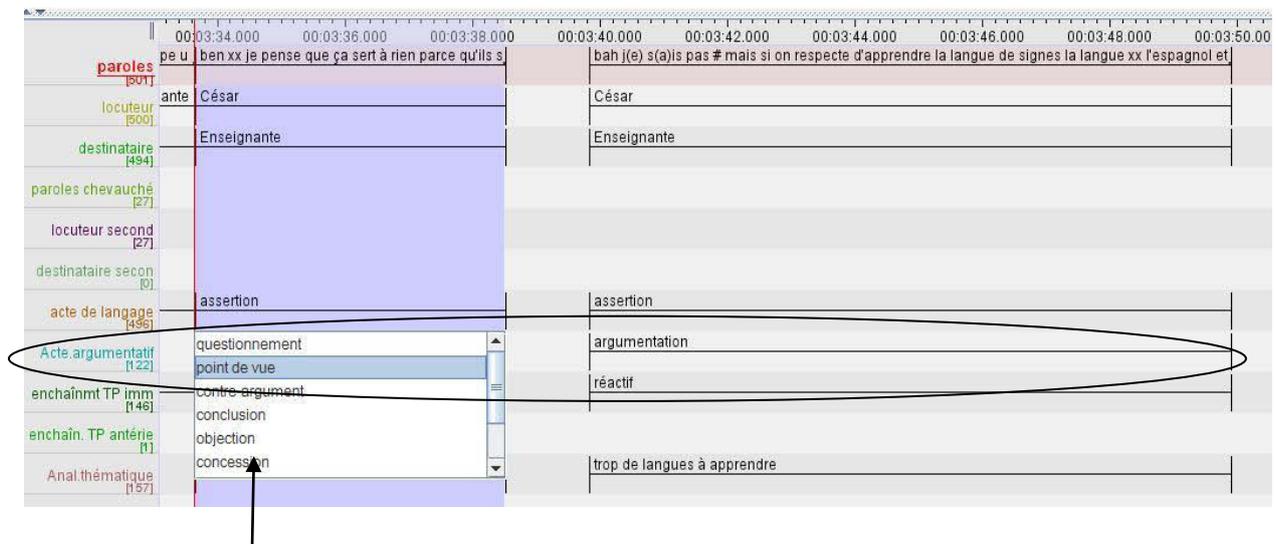
3. L'annotation du contenu discursif et thématique

Pour analyser le contenu discursif et thématique des paroles nous avons créé quatre acteurs. Nous déterminons la valeur argumentative de l'acte de langage, ensuite nous synthétisons le contenu thématique, après quoi nous estimons le type de contenu discursif de l'acte au regard des contenus thématiques précédents, et finalement nous déterminons l'enchaînement thématique du tour de parole.

3.1. Argumentation

Dans cet acteur nous signalons si des actes ont, selon nous, une valeur argumentative dans la discussion. Dans le menu déroulant de l'acteur, nous pouvons choisir selon notre propre nomenclature de qualifier un acte comme a) un questionnement, b) un point de vue, c) un contre-argument, d) une conclusion, e) une objection, f) une concession, g) une réfutation, h) une démonstration, i) une diction. Cette dernière catégorie peu ou moins connue dans la littérature car découlant de la spécificité du corpus *Philosophèmes*, a été établie par Jean-Marc Colletta lors des journées d'études du projet DIASIRE à Clermont-Ferrand en juin 2010.

Voici un exemple de l'acteur acte argumentatif et son menu déroulant :



Piste acte argumentatif avec son menu déroulant

Figure 17. L'acteur *acte argumentatif* et son menu déroulant.

Nous définissons la signification de chaque proposition de qualification en acte argumentatif ci-dessous :

Acte	Définition	Exemple
Questionnement	Quand nous considérons que le locuteur se questionne sur un point de vue, un avis particulier. C'est une verbalisation de la problématique	<i>pourquoi faire des efforts ?</i>
Argumentation	Verbalisation d'un argument	<i>au fait faut faire des efforts à l'école comme ça on peut dire à l'école bien comme ça quand on a des histoires qu'on veut dire à nos p(e)tites sœur ou nos p(e)tits frères on peut les lire</i>
Point de vue	Quand on constate une verbalisation d'une thèse sur un sujet	<i>euh moi j(e) trouve qu'elle est plus donnée # pa(r)c(e) que ben comme on va mourir heum</i>
Contre-argument	Quand un locuteur conteste la véracité de l'argument d'un autre locuteur	<i>non au contraire c'est tout le contraire c'est tout l'op/ posé# parce que la jalousie justement en général # c'est dès que humm # quelqu'un euh# dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre par exemple # une autre personne qui est très belle pour eux et (en)fin # qui trouve très belle # ben il est jaloux et puis du coup i(l)# il veut faire tout pour qu'on croit qu'i(l) # qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime# quitte à tuer mais en vrai c'est pas de l'amour</i>
Conclusion	Quand un locuteur conclut un raisonnement, souvent en utilisant un marqueur verbal de conclusion	<i>on va dire que c'est ça</i>
Objection	Quand le locuteur s'oppose à l'argument d'un autre locuteur	Après un argument homophobe : <i>en fait ça se trouve xx l'exemple de la marque Nike # on aime toujours on marque nos vêtements Nike # et puis le jour où on apprend</i>

		<i>qu'ils sont gays eh ben hop on les jette tous à la poubelle les vêtements</i>
Concession	Quand le locuteur accorde raison à un avis d'un autre locuteur auquel il s'opposait auparavant	<i>oui c'est ça # c'est exactement ça# par exemple dès qu'on aime vraiment quelqu'un # euh on préfère qu'il soit heureux même si nous on est malheureux</i>
Réfutation	Quand le locuteur démontre la fausseté d'un argument d'un autre locuteur	<i>alors moi j(e) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que elle dit que heum # la vie elle est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt t/ qu'on meurt heu qu'on meurt t/ qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin # mais justement la mort c'est une étape de la vie # et puis euh # si on mourrait jamais on s(e)rait heu # immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré # donc faut bien qu'on qu'on meurt à la fin et puis euh # sinon heu c'est:: # pas:: logique</i>
Démonstration	Quand le locuteur démontre la véracité de son argument en s'appuyant sur des preuves	<i><ben> l'embrouille pour moi c'est quand euh # on s'insulte on dit que(l)que chose de pas sympa que(l)que chose comme ça après ça d(e)vient du racisme aussi</i>
Diction (Uniquement dans la classe de CM2)	L'animatrice des DVP en CM2 a la particularité de noter tous les propos des élèves, mot par mot. Elle s'auto-dicte les propos.	<i>Sophie : parce qu'on peut faire des voyages Enseignante : on peut faire des voyages Sophie : acheter plein de trucs Enseignante : acheter plein de choses # oui Sophie : voilà</i>

Tableau 16. Définition des types d'actes argumentatifs.

3.2. Identification du contenu thématique

L'acteur *analyse thématique* nous sert pour la description thématique de chaque tour de parole voire de chaque acte de langage prononcé. Par l'analyse thématique nous entendons le repérage et le résumé de l'essentiel du propos du locuteur. Il s'agit ici d'une interprétation la plus fidèle possible du propos, une reformulation sans déformation du propos et sans deviner ce qu'a voulu dire le locuteur. Nous avons conscience que cette reformulation la plus fidèle n'est qu'une interprétation de l'analyste (à ce sujet, voir Ghiglione & Blanchet, 1991). Voici un exemple de la piste *analyse thématique* :

	00:06:55.000	00:06:56.000	00:06:57.000	00:06:58.000	00:06:59.000	00:07:00.000	00:07:01.000	00:07:02.000	00:07:03.000	00:07:04.000
locuteur [649]	Ireno	Enseignant	Ireno	Enseignant			Ireno			
destinataire [648]	Enseignante 1	Ireno	Enseignante 1	Ireno			Enseignante 1			
paroles [649]	bah x abandonne xx	pourquoi	il x le règlement	pourquoi			parce qu'il y a des gens xx qu'il faut sauver			
acte de langage [641]	réponse	dem.explic	réponse	dem.explic			réponse			
Anal.thématique [63]	abandonner		règlement				il faut sauver d'abord les passager avant soi même			
Acte.argumentatif [120]	point de vue		point de vue				argumentation			
enchaîmt TP imm [146]	réactif	mixte	réactif	mixte			réactif			

Piste analyse thématique

Figure 18. L'acteur *analyse thématique* et son annotation.

Cet acteur ne possède pas de vocabulaire contrôlé. Nous générons une formulation de notre analyse à chaque fois.

3.3. Identification du contenu discursif de la proposition

L'acteur *contenu discursif* nous sert pour identifier les liens discursifs entre les tours de paroles. Nous déterminons si par l'analyse thématique précédemment conduite, nous avons révélé un ajout nouveau du contenu thématique précédent, une reprise lexicale des référents antérieurs, un glissement lexical ou une contradiction ou un doute au regard des thèmes en jeu. Voici un exemple de l'acteur contenu discursif et son menu déroulant :

	00:01:33.000	00:01:34.000	00:01:35.000	00:01:36.000	00:01:37.000	00:01:38.000	00:01:39.000	00:01:40.000	00:01:41.000	00:01:42.000
locuteur [281]	Soizic			Enseignant		Soizic		Soizic		
destinataire [281]	Enseignante			Soizic		Enseignante		Enseignante		
paroles [281]	et aussi faire des efforts pour lire			et pourquoi faut faire des efforts alors		bah pa(r)c(e) que comme ça au moins l'école ça s(e)rait facile				
acte de langage [27]	assertion			question		réponse				
Acte.argumentatif [3]	point de vue			questionnement		argumentation				
Anal.thématique [14]	faire des efforts pour lire			pourquoi faire des efforts ?		en faisant des efforts l'école serait / devient facile				
enchaîmt TP [3]	réactif			mixte		réactif				
enchaînement cont [19]										
contenu discursif [13]	ajout nouveau			ajout nouveau		ajout nouveau				
paroles cherché [11]				reprise lexicale						
				glissement lexical						
				contradiction / doute						

Piste contenu discursif

Figure 19. Acteur *contenu discursif* et son menu déroulant.

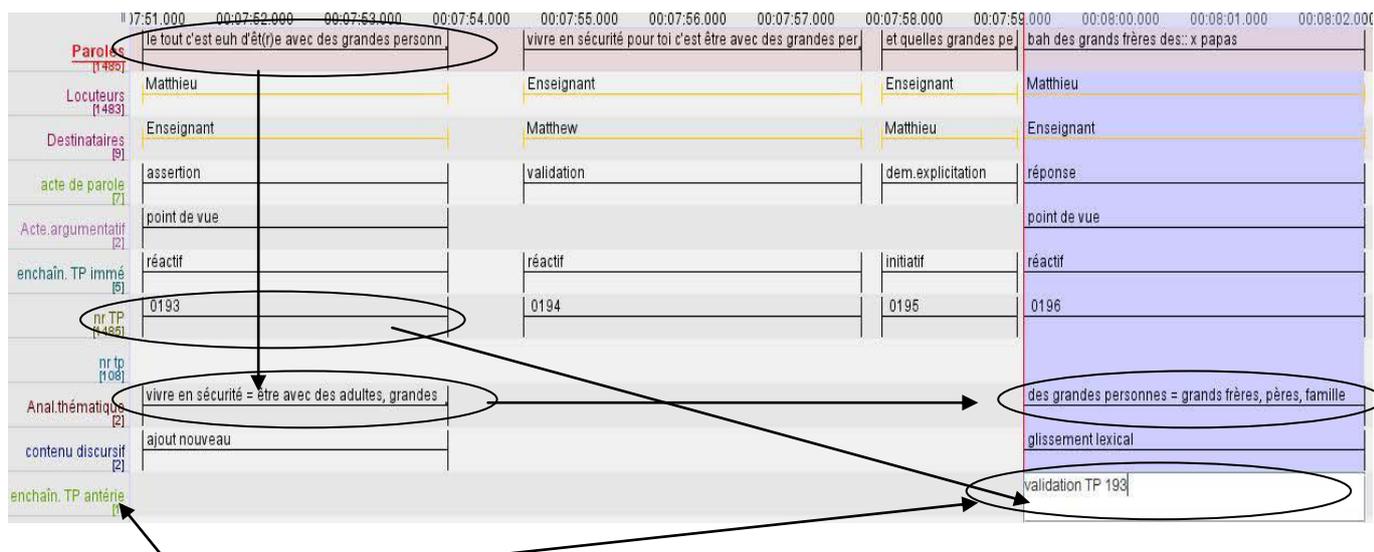
L'acteur *contenu discursif* possède un vocabulaire contrôlé avec notre propre nomenclature et on peut qualifier le contenu discursif d'un acte de langage ou d'un tour de parole de :

Contenu discursif	Définition	Exemple
Reprise lexicale	Quand le locuteur reprend mot à mot le dire d'un des locuteurs précédents	<i>...?... : c'est que(l)que chose qui est pas moche</i> <i>Christophe : c'est <que(l)chose> # que(l)que chose qui est pas moche</i>
Glissement lexical	Quand le locuteur reste dans le champ thématique évoqué par un des locuteurs précédents mais il y a un recodage du thème (Colletta, Leclaire-Halté, & Simon, 2013).	<i>Dania : c'est que(l)que chose qu(i) est agréable à regarder</i>
Ajout nouveau	Quand le locuteur utilise un vocabulaire ou un contenu thématique nouveaux, jamais utilisé auparavant dans la discussion	<i>Adenora : et après (il) y a la beauté intérieure aussi # (il) y a pas que la beauté physique</i>
Contradiction / doute	Quand le locuteur contredit ou met en doute la parole d'un des locuteurs précédents.	<i>Xavier : c'est que(l)que chose qui peut pas êt(r)e défini parc(e) qu'on a tous des goûts différents</i>

Tableau 17. Les définitions de notions de l'acteur *contenu discursif*.

3.4. Identification des enchainements antérieurs

Dans ce travail de thèse, nous utilisons la définition de certains actes de langage, telle quelle a été établie par Searle dans les annotations de l'acteur *acte de langage*. Dans l'acteur *enchainement TP antérieur* nous reprenons partiellement cette typologie et plus précisément les dénominations correspondant aux actes de validations et d'invalidations. Nous désignons les réactions des locuteurs aux actes ou tours de paroles antérieurs ou « éloignés » dans la discussion. Il s'agit de désigner si une validation ou une invalidation d'un contenu thématique précédemment énoncé dans la discussion opère. L'analyse opérée dans cet acteur a pour objectif de refléter les types de réactions possibles des locuteurs aux paroles des autres. Ces deux types d'enchainements ne reflètent pas avec exactitude les types de réactions, nous avons donc enrichi cette dénomination par d'autres types d'enchainements. Car une validation et une invalidation peuvent être partielles. Nous pouvons aussi observer une transformation du propos de l'autre. La piste n'est pas renseignée si on observe un discours nouveau dans la discussion. Cet acteur ne possède pas de vocabulaire contrôlé imposé car nous avons besoin d'introduire le numéro du tour de parole précédent validé, invalidé, validé/invalidé partiellement ou transformé. D'autres annotations complémentaires sont ainsi également possibles. Voici un exemple d'annotations sur la piste *enchainement TP antérieur* :



Piste enchaînement TP antérieur

Figure 20. L'acteur enchaînement TP antérieur.

Le TP 0196 valide la thématique introduite de la vie en sécurité avec des grandes personnes exprimée dans le TP 0193. Simultanément à cette validation, le TP0196 explicite la signification du TP0193.

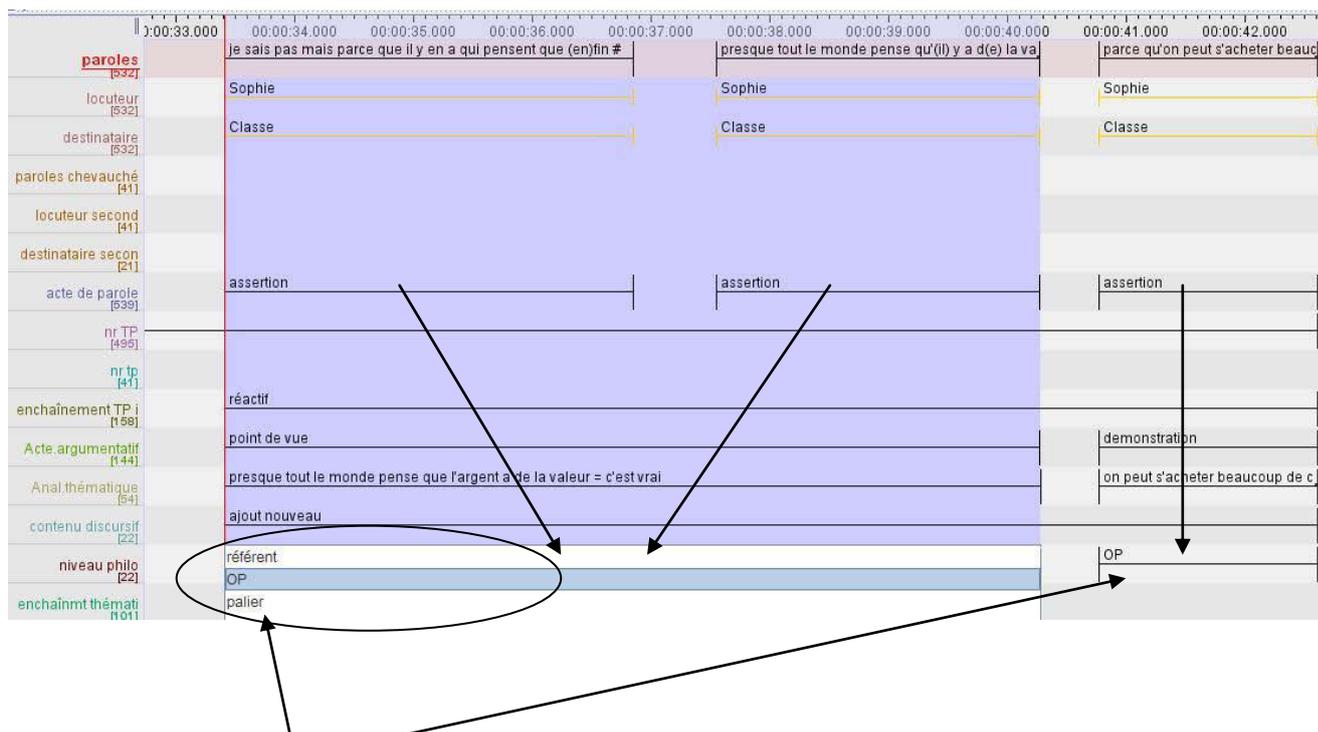
Après avoir annoté les interactions, le contenu thématique et discursif, nous annotons le contenu philosophique.

4. L'annotation du raisonnement philosophique

L'annotation du raisonnement se base sur une méthodologie développée uniquement dans ce travail de thèse. La thèse a conduit justement à créer ces catégories. Aussi, la terminologie utilisée dans ce sous-chapitre est reprise et explicitée plus en détails dans le chapitre *Résultats*, p.199, p.214.

4.1. Identification du niveau philosophique

Dans l'acteur *niveau philo* nous procédons à la classification du contenu thématique du tour de parole ou de l'acte de langage selon la typologie des composants des *philosophèmes* développées dans cette thèse. Nous identifions A) des référents, B) des objets de pensée et C) des paliers dans la construction du raisonnement. Voici un exemple de l'acteur *niveau philo* avec son menu déroulant :



Acteur niveau philo et son menu déroulant (réfèrent, OP, palier)

Figure 21. L'acteur *niveau philo* et son menu déroulant.

Les trois actes de langage de Sophie forment deux objets de pensée (OP) : *presque tout le monde pense que l'argent a de la valeur = c'est vrai* est le premier OP qui correspond aux deux actes de langage. Le deuxième OP *on peut s'acheter beaucoup de choses avec l'argent* correspond au troisième acte de langage. Ainsi, on peut voir que plusieurs actes de langage peuvent former un seul OP. Dans l'identification du niveau philosophique, l'analyse thématique prime sur le découpage en actes de langage. Nous donnons de courtes définitions de la nomenclature utilisée pour l'acteur niveau philo. Cette nomenclature faisant partie de nos résultats, sera explicitée en détails dans le chapitre *Résultats*.

Voici les définitions de trois composants du raisonnement :

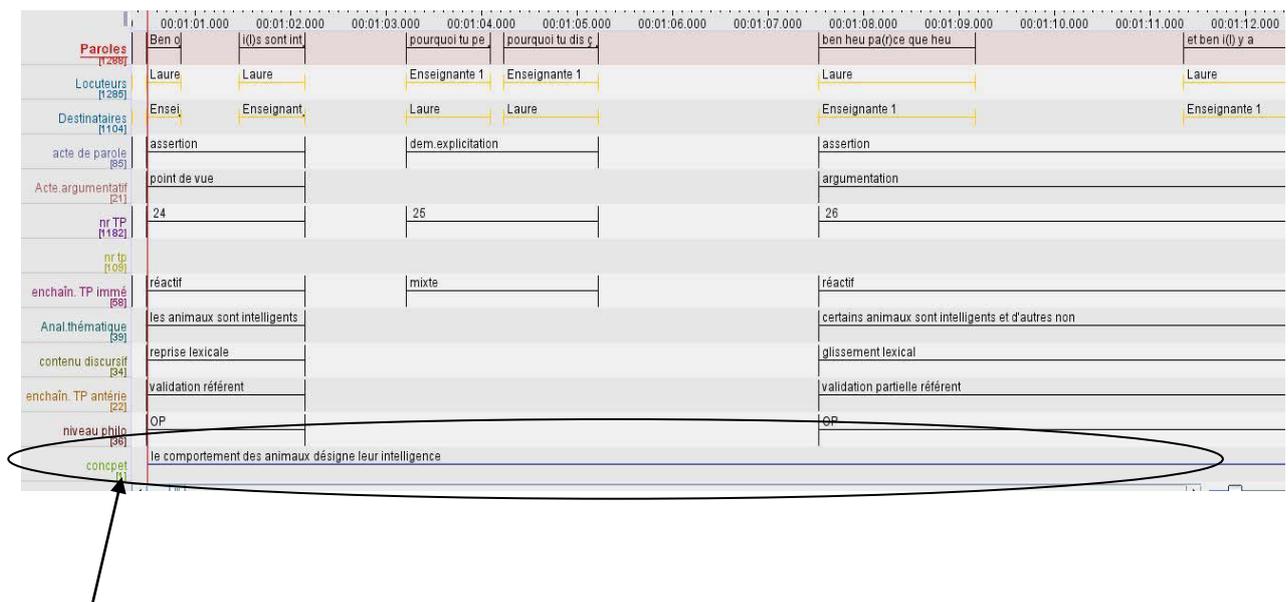
Dénomination du composant	Définition	Exemple
Réfèrent	est la représentation d'une expérience, d'un objet du monde auquel renvoie un signe linguistique. Un même réfèrent peut renvoyer à des représentations différentes.	<i>C'est quoi l'amour ?</i> réfèrent => <i>amour</i>
Objet de Pensée (OP)	est une tentative de faire progresser la discussion en partant d'un réfèrent partagé. Ce sont les idées produites qui vont constituer la matière grâce à laquelle va se construire une conceptualisation du réfèrent	<i>Amour => l'amour d'une mère pour ses enfants => OP amour maternel</i>
Palier	se matérialise à travers une idée qui a de	<i>Tuer par amour => palier</i>

l'influence sur le déroulement et la construction collective du raisonnement. C'est une idée reprise plusieurs fois dans la discussion pour être validée ou invalidée par les interlocuteurs. pour construire : *jalousie, pas le vrai amour*

Tableau 18. Nomenclature de composants clefs du raisonnement.

4.2. Identification éventuelle du concept

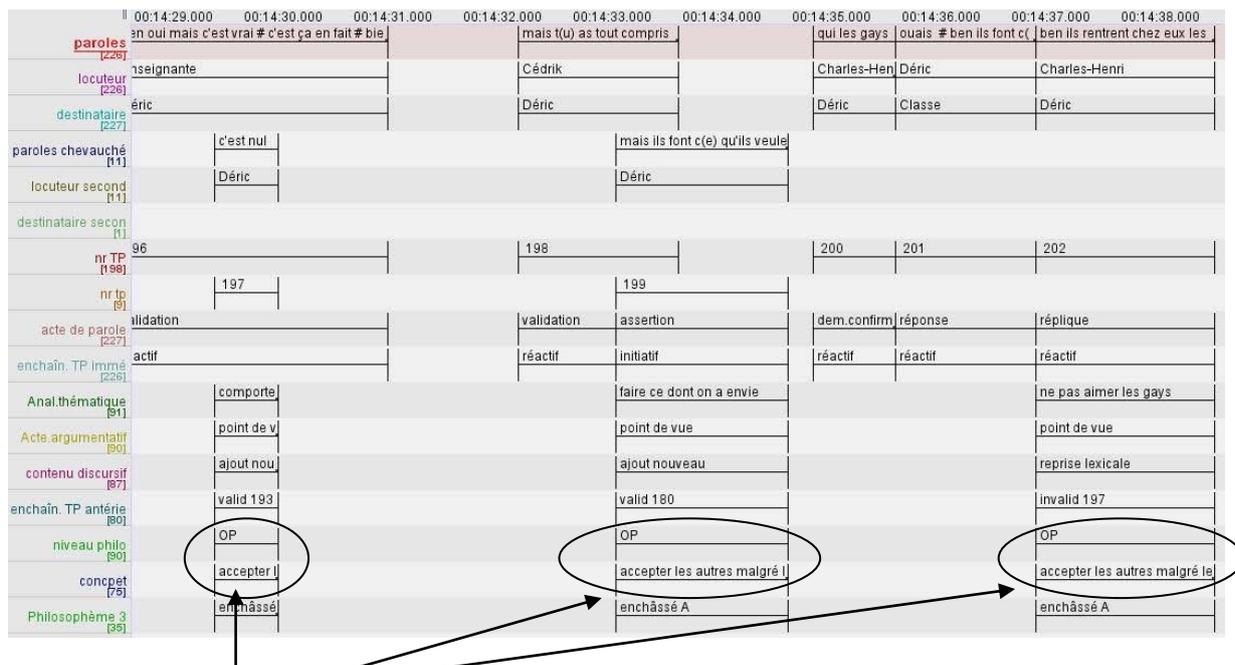
Après la classification en référents, objets de pensée et paliers, nous procédons à l'identification du concept, si celui-ci est repéré. Nous expliquerons dans le chapitre V (p.199), qu'un concept est le résultat de la construction collective de la signification d'un référent partagé à travers la production d'objets de pensée. Un concept n'est pas ponctuel ; ainsi ce n'est pas un seul mot et un concept n'est pas obligatoirement verbalisé par les élèves. Pour cela, nous avons créé un acteur séparé pour définir cette composante du *philosophème* qui peut englober plusieurs tours de parole. L'analyste définit est décrit le concept d'un *philosophème* donné, l'acteur *concept* ne possède donc pas de vocabulaire contrôlé.



Piste concept

Figure 22. L'acteur *concept* et son annotation. Désignation du concept par annotation unique pour plusieurs composants du raisonnement.

Nous remarquons que l'annotation du concept ci-dessus *le comportement des animaux désigne leur intelligence* débute à la minute 01 : 01 de la vidéo et se termine à la minute 02 : 45 (non visible sur l'image). Un concept englobe et se forme pendant plusieurs tours de parole. Une autre façon d'annoter le concept est également présente dans le corpus où chaque composant du raisonnement (référent, OP, palier) est qualifié séparément selon l'appartenance ou non de ce composant à un concept. Voici l'exemple :



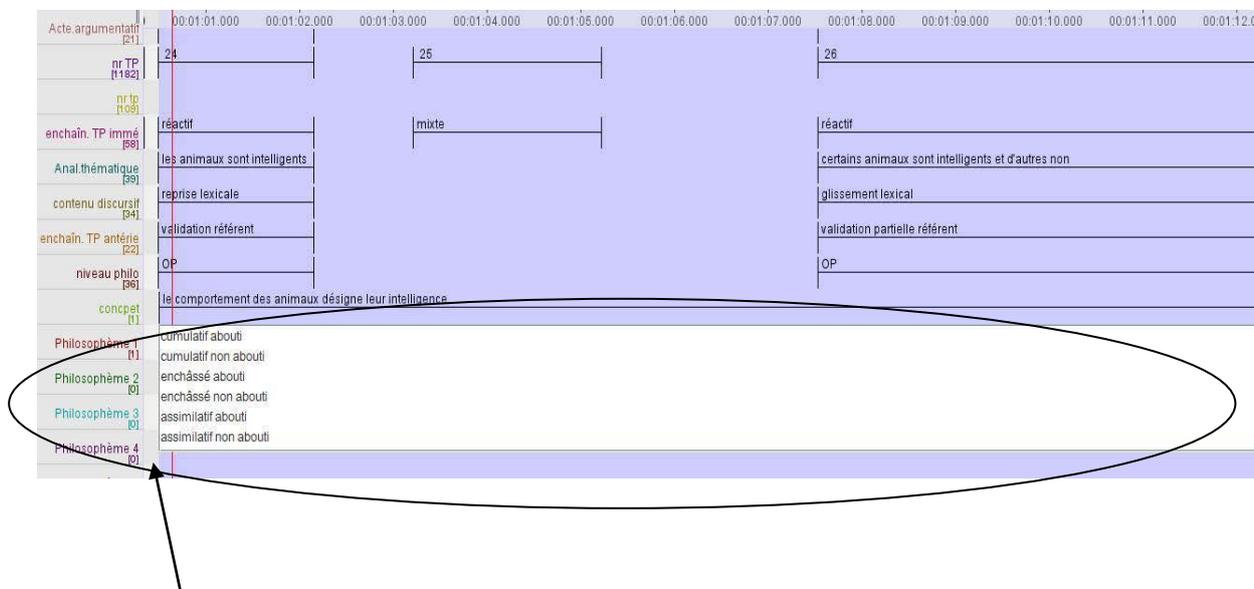
Annotation de trois OP différents exprimant le même concept

Figure 23. Désignation du concept par une annotation par composant du raisonnement.

Ce deuxième type d'annotation du concept est utile pour comptabiliser le nombre de composants du raisonnement qui constituent le même concept.

4.3. Délimitation terminale des philosophèmes

La phase finale du travail d'annotation nous permet de délimiter les philosophèmes.



Pistes philosophèmes avec son menu déroulant

Figure 24. L'acteur philosophème avec son menu déroulant.

Le menu déroulant de l'acteur philosophème contient plusieurs possibilités de choix de dénomination du philosophème selon les sept catégories produites dans ce travail de

doctorat : 2) cumulatif abouti, 2) cumulatif non abouti, 3) enchâssé abouti, 4) enchâssé non abouti, 5) assimilatif abouti, 6) assimilatif non abouti, 7) conceptuel (le dernier non visible sur l'image). Ces catégories proviennent directement de nos résultats de recherche, leur explication se trouve dans le chapitre V *Résultats* (p.214).

II. Schéma global de la méthodologie d'analyse

Notre schéma de transcription et d'étude du corpus se présente globalement de la manière suivante :

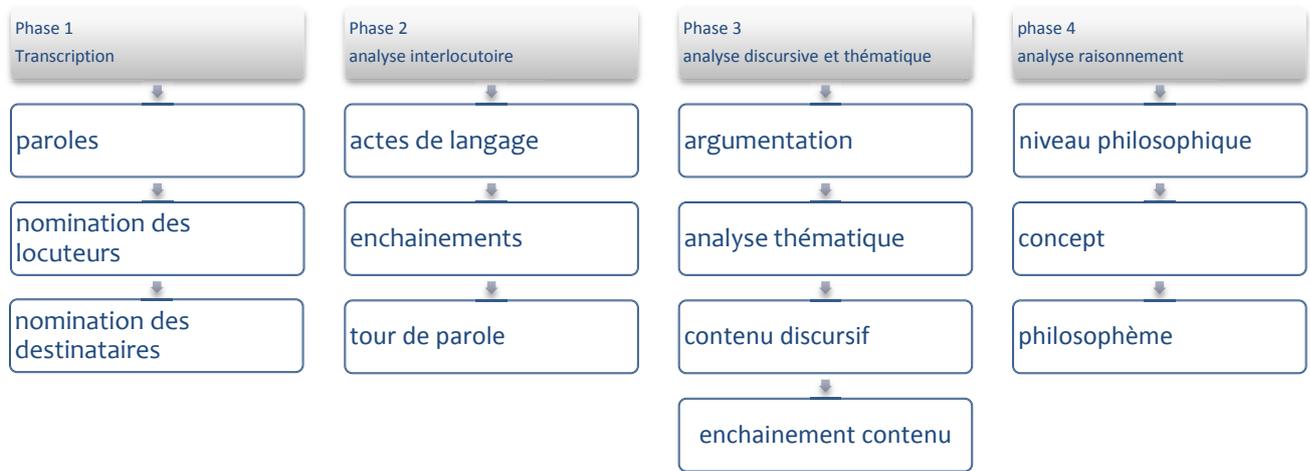


Figure 25. Les phases d'annotation du corpus *Philosophèmes*.

Les quatre phases d'annotation se distinguent clairement. La première est une phase de transcription et les phases suivantes 2, 3 et 4 sont des phases d'analyse. L'ordre d'annotation n'est pas aléatoire même si à l'intérieur de chaque phase, il est possible de l'inverser. Ainsi, l'annotation de la phase 4 *l'analyse raisonnement* ne peut pas avoir lieu sans l'annotation de la phase 3 *l'analyse discursive et thématique*. De même pour la phase 3 qui ne peut pas être renseignée sans l'annotation préalable de la phase 2 *l'analyse interlocutoire*. La phase 1 *la transcription* reste la plus déterminante : sans son annotation scrupuleuse, aucune des phases suivantes ne peut pas être renseignée. Ainsi une logique d'annotation est nécessaire à suivre sans laquelle les résultats obtenus ne seraient pas les mêmes, voire l'annotation scientifique serait rendue impossible à effectuer ou compléter par d'autres chercheurs.

1. Validation du protocole d'analyse et utilisation par la communauté

L'utilisation de nos résultats par la communauté scientifique est en partie possible grâce aux fonctions d'extraction de données avec le logiciel ELAN. Une autre condition d'utilisation et de partage de nos résultats, était la validation de notre protocole d'analyse par d'autres chercheurs. Plusieurs phases de validation ont été conduites dans le cadre de ce travail de thèse.

1.1. Extraction des données depuis ELAN⁴¹

Le logiciel ELAN a des multiples possibilités d'extraction des données vers d'autres formats. Ainsi, nous avons pu extraire la transcription orthographique de chaque discussion sous format texte. Ce traitement facilite la lecture aux utilisateurs qui ne travaillent pas sur des vidéos et n'ont besoin que du format papier des transcriptions. Les formats texte de notre corpus sont également disponibles sur la plateforme MSH *Philosophèmes*. Il est possible également d'extraire des données destinées à un travail sous un autre logiciel de transcription comme par exemple *Transana* ou *Praat*. Les extractions sous d'autres formats sont possibles. Le format qui nous intéresse le plus et qui sera le plus présent dans la partie Analyses de cette thèse est le format excel, car ce format facilite la présentation des résultats.

1.2. Validation de nos catégories et notre nomenclature

Le protocole d'analyse présenté ci-dessus est le résultat final de la construction de plusieurs protocoles d'extraction des *philosophèmes* depuis les enregistrements des DVP. Deux ont été testés grâce à deux mini-expérimentations avec les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année du Master Métiers de l'Enseignement et de 3^{ème} année de Licence de Sciences du Langage de l'Université Blaise Pascal. Pour ces deux expérimentations, une adaptation du protocole complet d'analyse a été effectuée pour qu'il soit abordable par des étudiants non spécialisés en linguistique. Nous avons fourni aux étudiants des extraits de transcriptions des DVP choisies avec des annotations fournies d'éléments tels que l'acte de langage, l'acte argumentatif et le contenu discursif. La tâche des étudiants était de classer les propos retranscrits des élèves selon notre nomenclature pour procéder à l'analyse interlocutoire, et, déterminer les composants de la catégorie philosophique (référent, objet de pensée, palier, concept). Ces deux expérimentations ont positivement confirmé l'adoption possible de notre nomenclature.

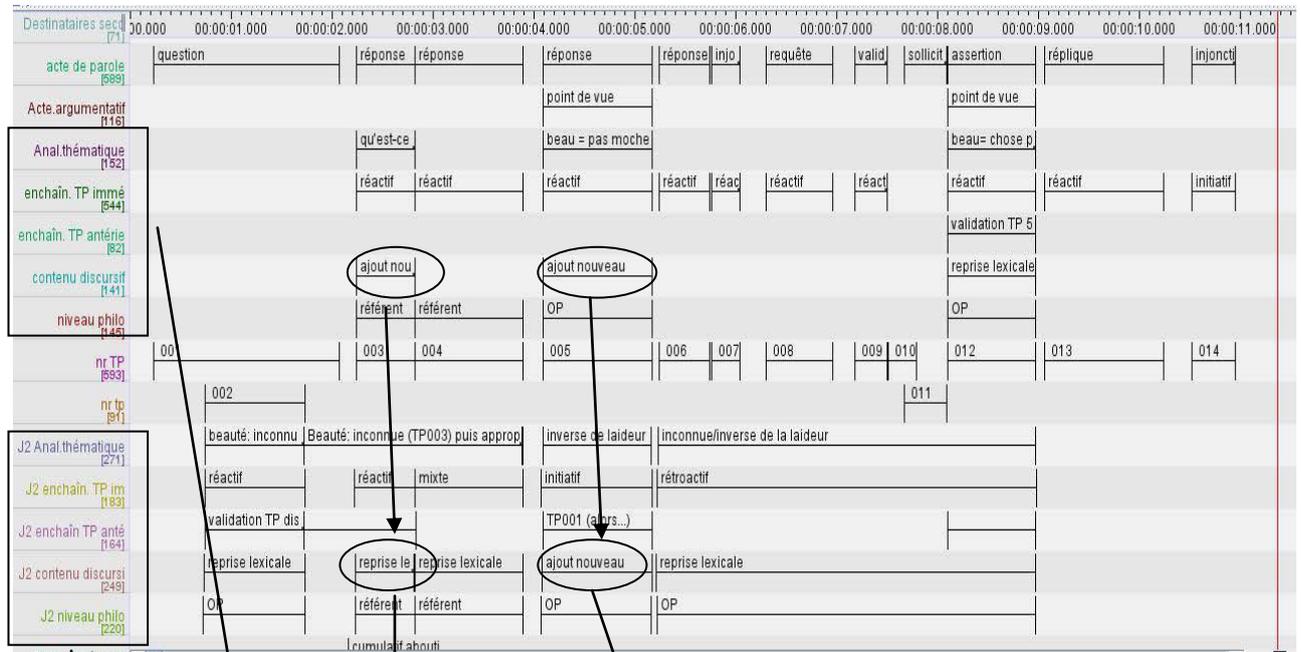
1.3. L'annotation en double juge

Un des intérêts du travail avec le logiciel ELAN est la possibilité de créer un nombre illimité de pistes d'analyse donc de procéder à plusieurs analyses complémentaires en parallèle.

⁴¹ Notre travail avec le logiciel ELAN a commencé en 2010 lors de la deuxième année de Master effectué à l'Université Stendhal Grenoble 3. Pour des besoins du mémoire de Master, nous avons obtenu une formation à l'utilisation du logiciel de la part de MM. Jean-Marc Colletta et Jean-Pascal Simon. La formation au logiciel a été complétée par une formation organisée par le groupe IRCOM <http://ircom.huma-num.fr/site/accueil.php> dans le laboratoire Structures Formelles du Langage et dispensé entre autre par Dominique Boutet et Christophe Parisse. Lors de cette formation, plusieurs points sur l'utilisation avancée du logiciel ont été approfondis.

Ainsi une annotation à partir d'une nomenclature formée, peut se faire en double juge par deux ou plusieurs chercheurs à la fois.

Voici un exemple de réplcation des pistes sous ELAN pour le double-jugement :



Codeur 2 Codeur 1 désaccord des codeurs accord des codeurs
Figure 26. L'annotation d'une DVP par deux codeurs.

Cette possibilité d'annotations illimitées du logiciel, permet également une mutualisation des recherches sur le corpus. Ainsi, on peut effectuer des recherches en parallèle sur une vidéo et ensuite fusionner les fichiers.

Conclusion

Notre protocole d'analyse du corpus *Philosophèmes* se déroule en quatre phases complémentaires. La phase 1, la transcription est essentielle pour effectuer le travail d'analyse est doit être effectuer très minutieusement. Chaque parole entendue par le transcripteur doit être retranscrite. La phase 2, l'annotation des interlocutions détermine les actes de parole prononcés par les locuteurs et leurs relations les uns avec les autres par l'annotation des enchaînements. Dans la phase 3, nous déterminons le contenu thématique et discursif des paroles des locuteurs. Cette phase est nécessaire pour réaliser la phase 4. La phase, l'annotation du contenu philosophique nous permet de désigner les composants clés du raisonnement collectif (réfèrents, OP, paliers), de gloser le concept et finalement de détecter les *philosophèmes* de 7 types proposés.

Pour notre analyse de DVP nous utilisons le logiciel ELAN. Ce logiciel spécialisé permet de retranscrire et d'annoter nos vidéos sur plusieurs pistes séparées correspondant aux 4 phases d'annotation. En plus d'annotation, le logiciel offre de multiples autres possibilités d'exploitation du corpus : extraction de résultats statistiques, annotation en parallèle par plusieurs annotateurs. Dans ce chapitre, nous avons abordé seulement celles que nous avons utilisées pour ce travail de thèse. Dans une perspective pluridisciplinaire à long terme, plusieurs chercheurs pourront coder en double pour une mutualisation des résultats.

Chapitre V RÉSULTATS DE LA THÈSE

Introduction

Nous allons présenter nos résultats en trois parties. La première partie intitulée *Résultats Scientifiques* contient des résultats destinés à l'utilisation des chercheurs que nous présentons en quatre phases. Ces quatre phases correspondent aux phases 2, 3 et 4 de l'annotation que nous avons effectuée à l'aide du logiciel ELAN, la quatrième étant divisée en deux parties dans nos résultats. Premièrement, nous allons présenter les résultats de l'analyse discursive. Deuxièmement, nous allons présenter l'analyse interlocutoire de notre corpus. Dans la troisième phase, nous allons présenter l'analyse du seul contenu thématique qui nous a permis de définir les composantes des *philosophèmes*. Quatrièmement, nous allons présenter la dernière partie de l'analyse des DVP qui décrit quatre types de *philosophèmes*. Nous allons présenter également des cas des extraits de DVP « non classables ». La deuxième partie des résultats est intitulé *Résultats didactiques*. A travers ces résultats nous allons questionner premièrement, les retombées de notre thèse sur la formation des enseignants, l'enseignement de la DVP et l'apprentissage chez les élèves. Deuxièmement, nous allons procéder à quelques études de cas intéressants. Pour clore, dans la troisième partie des résultats, nous allons aborder la mise à disposition du corpus *Philosophèmes* et des résultats de cette thèse en ligne sur la plateforme *Philosophèmes*.

I. Résultats scientifiques

Nous avons décidé d'appeler cette partie *Résultats scientifiques* car nous destinons cette analyse à l'usage des chercheurs. L'annotation du corpus *Philosophèmes* sous le logiciel ELAN permet de mutualiser plusieurs types d'analyses et nos résultats scientifiques en sont un début. Dans la première partie des résultats scientifiques nous allons présenter l'analyse discursive des DVP sur des extraits du corpus. Cette phase consiste à délimiter et mettre en évidence dans les DVP les événements discursif correspondant la construction discursive : glissements lexicaux, changement de signification d'un mot, reformulations, reprises, ajustement de la pensée d'autrui, intégrations de l'avis des autres, changements d'avis dans les chaînes d'objets, enchainements du contenu dans le déroulement de la discussion, construction thématique autour d'un objet du discours. La deuxième partie, l'analyse

interlocutoire, consiste à mettre en évidence dans des extraits issus du corpus *Philosophèmes*, les moments au niveau de la structure interlocutoire de la discussion, pendant lesquelles la construction collective opère. Dans la troisième partie, nous présentons les composantes clefs des *philosophèmes*. Il s'agit des référents, des objets de pensée, des paliers dans le raisonnement collectif et finalement des concepts autour desquels les *philosophèmes* se constituent. Dans la quatrième phase, une description thématique minutieuse nous a permis de détecter à l'issue de ce travail de doctorat les quatre types de *philosophèmes*. Nous avons délimité des *philosophèmes* : conceptuels, cumulatifs (aboutis conceptuellement ou non), enchâssés (aboutis ou non) et assimilatifs (aboutis ou non). La cinquième partie des résultats scientifique présente des moments de DVP que nous qualifions « d'inclassables » dans nos catégories de *philosophèmes*. Finalement, nous allons procéder à l'analyse d'une DVP complète.

1. Analyse discursive

L'analyse de la construction discursive est le premier niveau d'observation pour apercevoir la construction collective du raisonnement même si, comme nous l'avons souligné, nous n'optons pas pour le point de vue de la stylistique du discours. Dans ce travail, nous nous attachons à l'étude de la construction du raisonnement visible à travers le discours. C'est-à-dire toute marque du discours qui est un signe que le raisonnement collectif est repéré : les marqueurs langagiers argumentatifs, les reprises ou les glissements lexicaux, la construction des chaînes d'objets, etc.⁴².

Nous avons sélectionné plusieurs extraits de corpus représentatifs des différents aspects cités illustrant notre modalité d'étude. Les extraits sont tous légendés de la même manière. Nous repérons au niveau des marques discursives inter-interventions a) les marqueurs de structuration du discours (MSD : *je suis d'accord, je contredis*), au niveau des marques intra-interventions b) les modalisations⁴³ (*peut-être, sans doute, ainsi que*), c) les marques argumentatifs inter-propositionnelles, d) les éléments lexicaux qui relèvent pour certains

⁴² Voir *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau, Maingueneau, 2002) pour plus de précisions et d'exhaustivité sur les marqueurs discursifs.

⁴³ Pour plus de précisions concernant les types de modalités, voir le chapitre « La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique » (Simon, à paraître), dans l'ouvrage à paraître *Au cœur de l'atelier philo* dirigé par Jean-Marc Colletta et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk.

d'une représentation (référents⁴⁴ : *âme, vie*) pour d'autres d'un niveau de conceptualisation⁴⁵ (notions : *immortalité, monotonie, peur*), e) les arguments présentés comme des exemples et enfin f) les arguments présentés de manière plus assertive qu'illustrative.

Nous utilisons pour matérialiser auprès du lecteur les éléments qui servent d'appui aux commentaires la légende suivante, ceci, pour chaque extrait :

Légende des extraits : MSD⁴⁶, Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Nous commençons la démonstration des modalités de notre analyse du niveau discursif en expliquant le passage du niveau individuel du raisonnement au niveau collectif du raisonnement.

1.1. Du raisonnement individuel au raisonnement collectif

Aborder le corpus *Philosophèmes* pousse à présupposer davantage qu'un mécanisme d'intercompréhension à l'œuvre. Mesurer des seuils de constructibilité de la raisonnabilité collective, objectivable d'un point de vue extérieur, constitue l'enjeu d'étude pragmatique du corpus *Philosophèmes*. Y a-t-il, dans ces discussions, actualisation de raisonnements valides du point de vue du sujet (niveau individuel) comme du point de vue universel (niveau collectif) ? La dimension universelle peut être appréciée en contexte en la limitant à la communauté des interlocuteurs : on fait le pari que vingt individus ordinaires du même âge échangent des représentations sur le monde réciproquement accessibles et valides. La validité des raisonnements relève de la construction d'un espace *intersubjectif* où l'enchaînement verbal sensé est tendu vers le vrai, valide, valable au sens de stable pour tous. Il y a alors obligation locale d'explicitation, dans un passage nécessaire de l'intrasubjectif (individu) à l'intersubjectif (collectif), ceci, de manière logique. Toute marque causale de condition, de suspension, d'hésitation, d'articulation, de mise en contradiction, de modalité, etc. participe, à l'intérieur des tours de parole, à solidifier ce qui s'expose à la vérité commune. Insuffisant à rendre compte en totalité de la logique de raisonnabilité, l'outillage lexico-verbal participe au raisonnement. Les deux plans de raisonnabilité,

⁴⁴ La définition du mot référent tel que nous l'utilisons, est illustrée dans le sous chapitre 3. *Stabilisation de la nomenclature*, p.201.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Marqueurs de Structuration du Discours.

individuel – plan intrasubjectif – et collectif – plan intersubjectif – doivent ainsi se joindre logiquement. Le corpus *Philosophèmes* contraint à articuler en permanence méthodologiquement ces deux plans individuel et collectif (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013).

Nous illustrons l'articulation de l'intrasubjectif à l'intersubjectif avec un exemple issu de la DVP *Amour* :

- TP 359 : Clotilde : x avait discuté la vie sans amour j'avais juste dit
TP 360 : Enseignante 2 : et pourquoi
TP 361 : Clotilde : ben parce que c'est difficile si par exemple t(u) aimes personne ben j'sais pas moi on fait rien# on a envie de rien #si on aime personne on va on va rien faire # parce qu'on [n' ; 0] aura pas une personne avec qui faire des choses
TP 362 : Enseignante 2 : parce que quand on aime quelqu'un il faut faire quelque chose de particulier il faut que ça amène
TP 363 : Clotilde : <non mais> quand on aime quelqu'un même en amitié on va faire des choses avec on va# on va rigoler des choses comme ça si on aime personne on va on va pas rigoler# on sera tout seul on fera on s'ennuiera
TP 364 : Hervé : Xavier vas-y
TP 365 : Enseignante 1 : note
TP 366 : Enseignante 2 : les uns après les autres
TP 367 : Xavier : hum je contredis Clotilde parce que on peut rigoler même si on [n' ; 0] a pas d'am/ de # même si on ressent pas d'amour il y a parfois on a des amis # avec qui rigoler
TP 368 : Hervé : Igor vas-y
TP 369 : Igor : euh ben je crois que Clotilde ce qu'elle voulait dire ce que # on aurait une vie monotone par rapport à ce que # si on aimait quelqu'un euh # ça serait une vie plus joyeuse# je crois que c'est ça qu'elle voulait
TP 370 : Clotilde : moi je voulais parler en amitié # ben en amour si t(u) aimes personne en amour c'est pas ça qui va te rendre malheureuse # mais si par exemple t(u) aimes personne en amitié ben # et si t(u) aimes personne en amitié tu sais t(u) es tout seul

Extrait 9. TP359 - TP370, DVP *Amour*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur référentielle, éléments lexicaux à valeur conceptuelle, assertion, exemples, encadré = tension vers la vérité.

Le jeu d'intercompréhension et de co-construction du sens apparaît clairement dans cet exemple. La pensée collective est en œuvre dans cet échange qui confirme que le sens d'un énoncé n'appartient pas en propre à celui qui réalise l'énonciation⁴⁷. En TP367, Xavier contredit le propos de Clotilde. En TP369, on observe un exemple d'une appropriation de la pensée d'autrui en l'aménageant selon son propre avis, un ajustement ou une correction de la pensée d'autrui. Igor, en réaction à l'intervention de Xavier, réexplique le propos de Clotilde. Clotilde évoquait les idées de la vie sans amour, d'ennui sans amour, d'aimer en amitié et de solitude. Xavier contredit l'idée d'ennui sans amour en parlant des amis et de

⁴⁷ Voir le chapitre 1 *Cadre de références* (Gumperz, 1989).

l'amusement. En réplique, Igor réexplique les idées de Clotilde en parlant de la vie monotone et de la vie plus joyeuse avec l'amour. Il ajuste et corrige les mots de Clotilde pour les réexpliquer à Xavier. Clotilde réexplique alors son propos en parlant de la solitude sans amitié. Le chainage des idées est en œuvre. La construction de la pensée collective aussi.

En fait, le raisonnement collectif progresse dans cet échange grâce à la reprise du concept *d'aimer quelqu'un en amour et en amitié*⁴⁸ par trois élèves (Xavier, Igor, Clotilde). D'abord Clotilde soutient l'idée de *la vie sans amour* exposée initialement par Xavier. Nous interprétons cela comme un palier dans le raisonnement collectif qui, faisant émerger le concept de la *monotonie* de la vie (*ennui*), sera ensuite ré-exploité par Igor. La chaîne d'objets se structure : Igor ajoute un concept dans l'enchaînement construit auparavant. Quant à Clotilde, elle emprunte, elle aussi, des éléments à la pensée d'autrui : *la vie sans amour* et *l'activité des gens qui s'aiment*. Elle emprunte au lexique d'autrui pour construire sa propre pensée et reprend le vocabulaire de Xavier en TP367 (*même si on ressent pas d'amour il y a parfois on a des amis*) pour construire *l'amour en amitié* et *d'aimer quelqu'un en amour* (TP370). Xavier contredit Clotilde en apportant l'argument de l'amusement (*s'amuser*). Clotilde s'explique en complétant sa thèse initiale (*si on n'aime personne en amitié on est tout seul*). Un concept collectivement construit ferme ce chainage conceptuel : *la solitude*.

Schéma de l'extrait de la DVP *Amour*, TP359-TP370 :

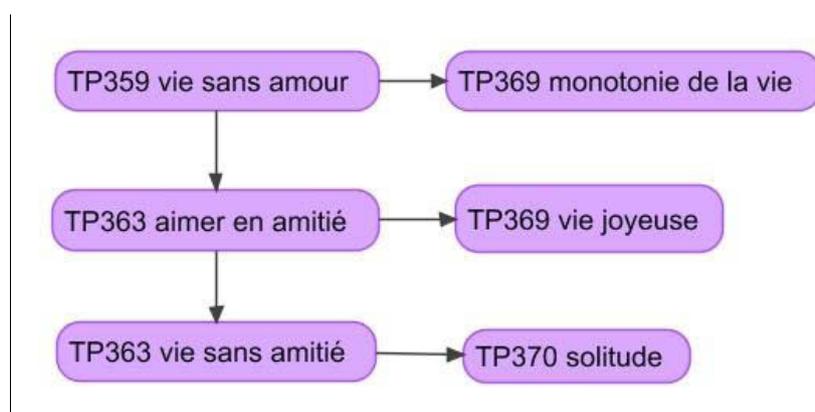


Figure 27. Schéma de l'extrait TP359 – TP370, DVP *Amour*. La flèche signifie : « a permis de construire ».

L'intercompréhension conduite, dans ce raisonnement collectif, à l'aide des enchaînements réactifs entre les actes de parole repose en partie sur la chaîne d'objets. On remarque qu'à cette occasion, les élèves savent prendre part à la discussion et argumenter en utilisant à

⁴⁸ Les propos des élèves cités littéralement ou réinterprétés par nous sont en italique dans le texte.

bon escient les marqueurs de structuration du discours (*je contredis, je suis d'accord*) et les marqueurs argumentatifs inter-propositionnels (*parce que, comme si, même si*).

Dans cet exemple, les marqueurs de structuration du discours (*je trouve, je contredis, je suis d'accord, je suis pas d'accord, etc.*), les modalisateurs (*c'est un peu*, utilisation du conditionnel), et les marqueurs argumentatifs (*parce que, etc.*) sont présents.

1.2. Ajustement de la pensée d'autrui, intégrations de l'avis des autres, changements d'avis

D'autres exemples dévoilant cette articulation de l'intersubjectif à l'intrasubjectif sont présents dans notre corpus. Nous présentons un extrait de la DVP *Vie* où on assiste à un véritable essai d'ajustement de la pensée de l'autre à sa propre pensée en vue d'une négociation collective du sens :

TP 37 : Arthur : bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que #c'est # la vie on peut pas la une fois qu'elle est:: utilisée on peut pas la donner aux aut(res) personnes pa(r)c(e) que # ben # elle est finie donc elle terminée on peut pas # x

[...]

TP 41 : Thomas : ben moi j(e) suis pas d'accord avec Arthur # pa(r)ce que heu # euh:: ben moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais heu # mais c'est comme un jeu vidéo tu peux euh tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en en refaire une # la réutiliser pour quelqu'un d'autre

[...]

TP 57 : Arthur : bah moi j(e) suis pas d'accord avec Thomas # euh pa(r)ce que # i(l) dit que:: c'est comme un jeu vidéo mais # pas du tout pa(r)c(e) que # ta ta vie # elle est # elle # une vie on peut quand tu nais # c'est par c'est par tes parents # donc heu tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre heu # xx

TP 58 : Enseignant : alors quand tu # par tes parents

TP 59 : Arthur : mm # mm et heu donc euh # tu peux pa::s la la donner à quelqu'un vu que # pour commencer sa vie il faut naître donc euh (tu) peux pa::s # donc tu peux pas effacer ta vie pour euh # pour la mett(re) dans le:: corps d'une d'une dame

[...]

TP 79 : Thomas: euh bah moi c'est pour redire à Arthur # bah c'est euh il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais dire #c'est que bah c'est plutôt heu # j(e) voulais dire ben un autre exemple # bah par exemple c'est comme du papier que tu refais # pa(r)c(e) que bah on on le # maint(e)nant on le recycle le papier # ben c'est comme notre âme on la recycle pa::s <vraiment mais voilà>

TP 80 : Arthur : <mais non justement>

TP 81 : Thomas : mais oui mais Arthur x x x # xx

TP 82 : Enseignant : comme # attends #c'est comme du papier qu'on recycle

TP 83 : Thomas : et puis # après euh il garde toute # dans un tiroir toute ta mémoire dans un dossier ou (je) sais pas moi

TP 84 : Enseignant : on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire

TP 85 : Thomas : voilà il la donne à quelqu'un d'autre qu'il va naître # mais y a rien d(e) dans elle vient juste de commencer xxx

Extrait 10. TP37 - TP85, DVP *Vie*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur référentielle, éléments lexicaux à valeur conceptuelle, assertion, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Les TP du 37 à 59 ne sont pas légendé car servent uniquement du rappel pour comprendre l'extrait de la discussion qui nous intéresse ici.

Ce long échange entre Arthur et Thomas commence à partir du TP 37 et ponctue la discussion jusqu'au TP 85. Nous pouvons remarquer qu'à partir du TP 79, il y a un essai d'ajuster la pensée de l'autre à son propre cheminement de pensée.

À partir de TP79, un désaccord entre Thomas et Arthur amène Thomas à réexpliquer à son camarade son concept de *vie donnée* qui est comme un *jeu vidéo* que l'on peut recommencer ; il utilise un second exemple (*papier recyclé*). Dans l'extrait, Thomas synthétise ses deux exemples par le concept du '*tiroir*' : *garder la vie dans un tiroir et la redonner*. Le référent de *la vie donnée/re-donnée* est en fait alimenté tout au long de la discussion par l'ajout de nouveaux exemples (*pile, dossier, tiroir* voir la DVP *Vie* en annexe p.268 ou en annexe numérique, dossier DVP => *Vie*). Arthur réplique, argumentant que l'on ne peut pas donner notre *âme* après la *mort* car elle disparaîtrait. Les marqueurs argumentatifs inter-propositionnels présents dans cet échange marquent la tournure argumentative et explicative des échanges : *c'est pour redire, mais non justement, j'ai compris*, et la modalisation (*c'était juste, peut-être, presque*) accompagne assez régulièrement les assertions.

Un autre exemple pour illustre le phénomène de l'ajustement de la pensée vient de la DVP

Conflicts :

- TP 666 : Paméla : ben de:: # ben que:: les # voilà xx
TP 667 : Animatrice 2 : x les
TP 668 : Paméla : ben:: x
TP 669 : Animatrice 1 : Vincent
TP 670 : Vincent : non non non mais c'est <que # c'est l(e) mot> qu'elle cherchait <xx>
TP 671 : Animatrice 1 : <Vincent> # <non c'est pas ce> mot qu'elle cherchait # pas <forcément>

Extrait 11. TP666 - TP671, DVP *Conflicts*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur référentielle, éléments lexicaux à valeur conceptuelle, assertion, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Les TP 670 et 671 de cet exemple montrent explicitement que l'ajustement de la pensée d'autrui et la recherche de la justesse du lexique fait partie du raisonnement collectif pendant les DVP. Vincent (TP670) voyant sa camarade réfléchir pour préciser le vocabulaire utilisé, propose un mot. L'enseignante en TP671 ne valide pas la proposition de Vincent pour permettre à Paméla de continuer la recherche du mot juste.

La tension vers la vérité collective intervient dans ce raisonnement collectif philosophique qui tisse les emprunts progressifs pour structurer le niveau conceptuel. Le lexique est renouvelé systématiquement, au fil des précisions conceptuelles.

1.3. Reprises

Nous sommes intéressés à un autre signe lexical de la construction collective du raisonnement et du discours : les reprises lexicales. Une reprise est un signe évident de l'écoute mutuelle, une des conditions nécessaires à la co-construction du raisonnement. Selon Vion (2006), les reprises peuvent être de plusieurs sortes, commençant par des répétitions, le discours rapporté modifie ou non le discours de l'autre : « La parole de l'autre coexiste donc avec celle du locuteur qui la rapporte par la présence simultanée de deux énonciateurs : le premier correspond à cet autre mis en scène, le second, au locuteur qui manifeste un point de vue sur ces propos rapportés » (Vion, 2006 : 8). Vion (2006) affirme qu'il y a une implication énonciative du locuteur vis-à-vis des reprises. Il donne une importance particulière à la négociation du sens liée aux reprises. Dans ce cas-là, les locuteurs, par ajustements progressifs, s'efforcent de construire une signification partagée, fut-il un désaccord. Dans notre corpus, on observe le plus souvent des reformulations ainsi que des simples répétitions.

Voici un exemple de reprises qui participent à la construction collective du raisonnement dans la DVP *Beauté* :

- TP 5 : ...?... : **c'est que(l)que chose qui est pas moche**
TP 10 : Christophe : **c'est <que(l)chose> # que(l)que chose qui est pas moche**
TP 34 : ...?... : **c'est que(l)que chose <qui est pas beau>**

Extrait 12. TP5, TP10, TP34, DVP *Beauté*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Dans cet extrait, la construction collective de la définition du référent « beauté » s'opère par des reprises, au départ identiques au mot près, avant qu'un ajustement ait lieu. *Pas moche* devient *pas beau*. En partant de la reprise, les élèves arrivent à un glissement lexical que nous illustrons plus précisément plus bas dans la partie 1.4.

1.4. Glissements lexicaux, changement de signification d'un mot, reformulations

En plus du phénomène de reprises, on constate des glissements lexico-sémantiques et également des glissements par le recodage du thème (Colletta et al., 2013). Nous continuons

à partir l'exemple de la DVP *Beauté*. Le glissement opère en partant du contre exemple de la beauté (voir plus haut la partie 1.3. *Les reprises*) :

TP 5 : ...?... : c'est que(l)que chose qui est pas moche

Les élèves définissent la laideur (moche) qui est à son tour recodé thématiquement et devient un contre exemple :

TP 39 : Christophe : ben **l'arbre là-bas il est pas beau** voilà {rires des élèves}

TP 40 : Fédérina : Dania

TP 41 : Dania : c'est que(l)que chose qu(i) est **pas agréable à regarder**

Extrait 13. TP5, TP39 - TP41, DVP *Beauté*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Une chose qui n'est pas moche (TP5) devient *pas belle* (TP39), pour finir comme *quelque chose qui n'est pas agréable à regarder* (TP41). Colletta, Leclair-Halté et Simon (2013) affirment que « ces glissements discursifs ont sans nul doute des effets sur la manière de penser des élèves. Ils les conduisent à envisager : la problématique dans plusieurs mondes de référence, ce qui rend plusieurs réponses possibles, différentes manières de considérer la situation ; un procès du point de vue de la cause ou du résultat, de l'agent ou du patient ; une réponse, un jugement de valeur, non plus dans une perspective binaire (pour vs contre, bien vs mal, toujours vs jamais), mais dans le cadre d'un continuum » (Colletta et al., 2013 : 148).

Voici un extrait de la discussion *Partage* qui illustre, lui aussi, le glissement lexicosémantique :

TP 34 : Lou : moi je j'ai mon cousin c'est # i(l) vient et **j(e) lui partage** mes jouets pa(r)c(e) que # i:: # il a que comment il a que cinq ans et # et **j(e) lui partage** mes jouets pa(r)c(e) que il a # comme euh *chez lui il a xxx ses pa son papa et sa maman i(l)s veulent pas # qu'il amène des jouets chez sa chez ma:: chez sa mamie # et comme # comme du coup ben quand i(l) vient chez moi il est chez ma mamie en même temps # ben i(l) vient à la maison chez moi* et p(u)is **j(e) lui prête** des jeux

TP 35 : Enseignant : et puis ça t(e) fais plaisir tout l(e) temps t(u) aimes bien {Lou hoche la tête} # Gaëlle

TP 36 : Gaëlle : j(e) suis d'accord avec Lou pa(r)c(e) que # heu partager des fois on [n' ; 0] a pas envie et après heu quand on a:: # quand on:: # quand on:: # on a envie de **prêter** et ben on est content

Extrait 14. TP34 - TP36, DVP *Partage*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Lou en TP34 affirme qu'elle préfère parfois prêter que partager. Elle utilise la formulation *je lui partage*. Cette forme grammaticale prouve que l'élève assimile le verbe *partager* au verbe *prêter*. Pour Lou partager veut dire la même chose que prêter. Lou affirme partager des jouets « à » son cousin et ensuite les lui prêter. L'idée de prêter émerge ainsi, même si le référent n'est pas totalement maîtrisé par Lou. Gaëlle en TP36 reprend cette idée et confirme l'intervention de Lou : *parfois prêter est mieux que partager car on n'a pas toujours envie de partager* (sous entendu *donner*, voir plus tard dans la discussion, annexe 00, p.00).

Les reprises et les glissements lexico-sémantiques permettent aux élèves, quel que soit l'âge, d'effectuer une construction thématique autour d'un objet commun. Le rôle du lexique est primordial dans la construction collective du raisonnement.

1.5. Rôle du lexique dans le raisonnement collectif

Le rôle du lexique dans les DVP permet une construction thématique qui définit progressivement les objets du discours. Voici un extrait de la DVP *Vie* qui illustre cette construction collective du raisonnement en lien avec la thématique de la mort :

- TP 42 : Maria: ben je sais pas si l'expression **quand on meurt c'est vendre l'âme ou rendre l'âme** #bah si c'est vendre je sais pas pa(r)c(e) que j'ai pas d'explication mais si c'est rendre bah c'est un peu # bah **si ça a été prêté et qu'on doit la rendre** euh
- TP 43 : Enseignant : alors je ne sais pas si c'est l'expression # si c'est vendre l'âme ou rendre l'âme
- TP 44 : Maria : hum
- TP 45 : Enseignant : alors vas-y après
- TP 46 : Maria: bah si c'est vendre j'ai pas d'explication et si c'est rendre l'âme bah c'est **comme si on l'avait prêtée et qu(e) tu dois la rendre quand tu meurs**
- TP 47 : Enseignant : si c'est rendre # veut qu'elle est prêtée et que tu dois la rendre # c'est tout # Sandra
- TP 48 : Sandra : alors moi j(e) dis plutôt la vie c'est donné pa(r)c(e) que déjà quand # déjà comme **c'est ta vie à toi** tu vas pas la # **tu peux pas la donner à quelqu'un d'autre** mais toi **tu peux donner la vie** mais **c'est pas toi qui va aller donner la vie à une autre personne**
- TP 49 : Enseignant : mais tu peux donner
- TP 50 : Sandra : la vie
- TP 51 : Enseignant : euh Pierre
- TP 52 : Pierre : mais euh pour moi # enfin XXX **la vie** elle est plutôt **donnée** mais # moi après c'est mon point d(e) vue mais euh # **quand tu meurs ton corps il meurt** # mais **ton âme reste en fonction** # reste euh # **en vie**

Extrait 15. TP42 - TP52, DVP *Vie*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, assertion, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Dans cet exemple, bien qu'il n'y ait qu'une juxtaposition en surface de trois idées pour s'exprimer sur la question initiale⁴⁹, nous montrons en quoi celles-ci organisent rigoureusement la cohérence du raisonnement collectif. Les élèves se basent sur les objets de *l'âme* pour nourrir les concepts de *la vie* et de *la mort*. Chacun emprunte au lexique de l'autre pour générer sa propre définition. On rend compte de ces faits dans le schéma suivant :

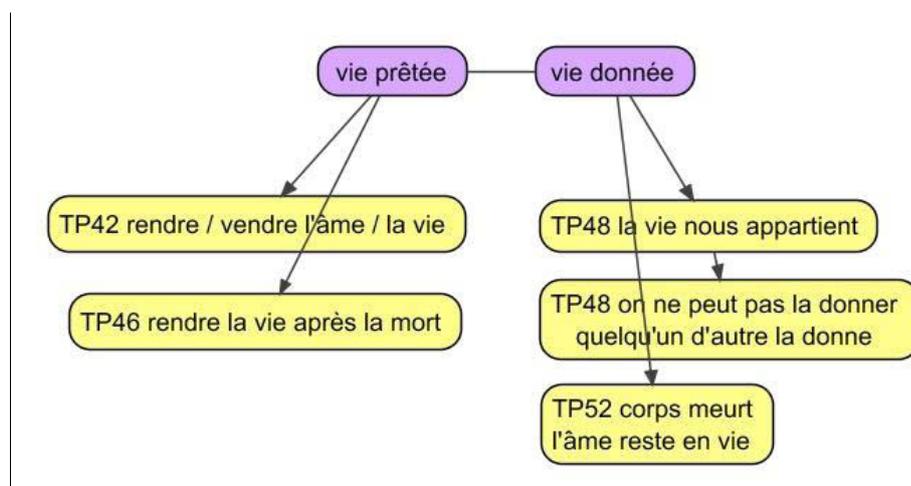


Figure 28. Schéma de l'extrait TP42 - TP52, DVP Vie. En rose le lexique référentiel.

Une chaîne d'objets (voir la partie 1.6. plus bas) se déploie simultanément ce que nous matérialisons par deux branches dans notre schéma. Chaque objet est mis en lien implicitement (TP46 *rendre la vie après la mort*) ou explicitement (TP48 *quelqu'un donne notre vie*) avec l'objet qui a initié l'échange (TP42 *l'âme*), ce qui sert peu à peu d'organisateur au raisonnement collectif. Maria essaie de définir la différence entre deux expressions : *vendre l'âme* ou *rendre l'âme* (TP42). Elle débouche sur l'illustration du référent de départ, *la vie prêtée* (TP42) en proposant de comprendre l'expression *rendre l'âme* de manière littérale (explicite). Sandra sous-entend (implicite, TP48) qu'il y aurait quelqu'un qui donne la vie aux hommes (Dieu ?). Il semble que l'attention aux mots employés importe pour les élèves. L'utilisation des éléments lexicaux à valeur référentielle ou conceptuelle permet, selon notre interprétation, de définir ou clarifier leurs idées. Ils attachent de l'importance et font attention aux sens des mots (différence entre *vendre* et *rendre*). Le lexique devient un matériau pour penser.

L'extrait suivant, issu de la DVP *Efforts* illustre l'importance de la précision du lexique employé :

⁴⁹ *La vie est-elle prêtée ou donnée ?*

TP 58 : Enseignant : Awen

TP 59 : Awen: au fait faut faire des efforts à l'école comme ça on peut dire à l'école bien comme ça quand on a des histoires qu'on veut dire à *nos petites sœurs* ou nos petits frères on peut les lire

TP 60 : Enseignant : on fait des efforts pour après pouvoir lire des *histoires* on fait des efforts *en lecture* pour savoir lire {Awen hoche la tête en signe d'approbation}

Extrait 16. TP62 - TP64, DVP Efforts.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Awen (TP63) donne deux exemples, reliés par un marquage argumentatif (*ou*) : *petites sœurs* ou *petits frères*. Doit-on considérer l'équivalence déclarée (*ou*) entre *petites sœurs* et *petits frères* ? Le lexique employé incite à interpréter l'existence de raisonnements soit implicites soit explicites, soit individuels soit collectifs, sans pouvoir statuer. L'enseignante enchaîne, selon nous, de manière particulière à ce niveau. Elle thématise l'effort en lecture dans le domaine référentiel de l'école grâce à des exemples implicites (TP60 *lire des histoires*, *efforts en lecture*), alors que Awen thématisait préalablement sa thèse de l'effort dans les mondes référentiels explicites de la famille (TP59 *frère* ou *sœur*). Or, l'alternative de Awen (*ou*) n'est pas satisfaite interlocutoirement : l'enseignante ne valide pas le fait que *frère* ou *sœur* signifie l'équivalence ne valide le monde référentiel de la famille. Elle glisse directement dans le monde référentiel de l'école, monde où elle déclare qu'on sait lire des histoires.

1.6. Les notions de chaîne d'objets et d'enchaînement dans la constitution de la transaction philosophique

Pour mettre en évidence les moments où nous pensons qu'un raisonnement collectif ou individuel se déroule, l'idée d'un chainage est importante. Nous distinguons la transaction argumentative et la transaction philosophique, même s'il est évident qu'une transaction philosophique comportera un caractère argumentatif. Car nous pensons qu'elle ne s'y réduit pas. Nous faisons l'hypothèse que le chainage référentiel et l'enchaînement discursif sont particuliers à la transaction de type philosophique. Au-delà de l'âge qui modifie sans doute les structures possibles du raisonnement, des éléments invariants typifient fonctionnellement et structurellement les échanges philosophiques, i.e., démonstratifs, en termes d'enchaînements interlocutoires.

L'extrait de la DVP *Vie* illustre la chaîne d'objet :

TP 14 : Emma: moi j(e) dirais donnée pa(r)c(e) que si quand tu meurs tu as d(é)jà utilisé ta vie donc c'est à peu près comme une pile quoi # une pile elle va forcément s'user quoi

[...]

- TP 36 : Arthur: bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que c'est # la vie on peut pas la # **une fois qu'elle est utilisée on peut pas la donner aux autres personnes** pa(r)c(e) que bah elle **est finie elle est terminée** on peut pas # x
- TP 37 : Enseignant : une fois utilisée on peut pas # la donner # aux autres # elle est fini # Sophie
- TP 38 : Sophie: bah (je) suis moyenn(e)ment d'accord avec Emma parc(e) que en fait *peut être que la vie c'est pas vraiment des piles peut être que la vie c'est l'âme où qu'elle s'en va* # mais par contre elle **est peut être donnée** aussi
- TP 39 : Enseignant : que la vie # xxx et elle s(e)rait donnée # qu'elle est donnée # Thomas
- TP 40 : Thomas: bah moi (je) suis pas d'accord avec Arthur pa(r)c(e) que euh bah moi j(e) pense qu'elle est donnée la vie mais euh # mais **c'est comme un jeu vidéo** tu peux euh # **tu peux faire une nouvelle partie tu peux effacer tout et puis en refaire une # la réutiliser pour quelqu'un d'autre**

Extrait 17. TP14, TP36 -TP40, DVP Vie.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Le raisonnement individuel d'Emma en TP14 provoque des réactions partagées chez les élèves. Sophie déclare être *moyennement d'accord* avec Emma (TP38) et fait émerger l'idée de *l'âme qui s'en va* mais, en même temps, elle admet que la vie peut être donnée, donc reste d'accord avec Emma. Sophie envisage que plusieurs réponses à cette question soient possibles. Elle engage une chaîne référentielle et conceptuelle grâce à cet objet d'*âme* qui renouvelle le raisonnement. C'est un palier fructueux dans le raisonnement collectif dans la mesure où l'objet de *l'âme* sera réutilisé plus tard dans la discussion. Parallèlement à l'échange d'Emma et Sophie, Arthur propose une nouvelle conceptualisation pour soutenir le référent de *la vie donnée* (TP36). Son raisonnement est contradictoire avec celui d'Emma. Thomas, à son tour, contredit l'argument d'Arthur (TP40) et donne un exemple similaire à celui d'Emma pour soutenir la thèse de *la vie donnée*. Cette chaîne d'objets s'est construite à partir du concept de *la fin de vie* ↔⁵⁰ *mort*. Les élèves ont donné trois exemples (*pile* TP14, *âme* TP38, *jeu vidéo* TP40) pour soutenir leur vision du référent *vie prêtée/ vie donnée*. Ces éléments lexicaux, lorsqu'ils s'intègrent à la chaîne d'objets, prennent une valeur conceptuelle.

Voici la schématisation de la chaîne d'objet de l'extrait :

⁵⁰ ↔ signifie équivalence possible.

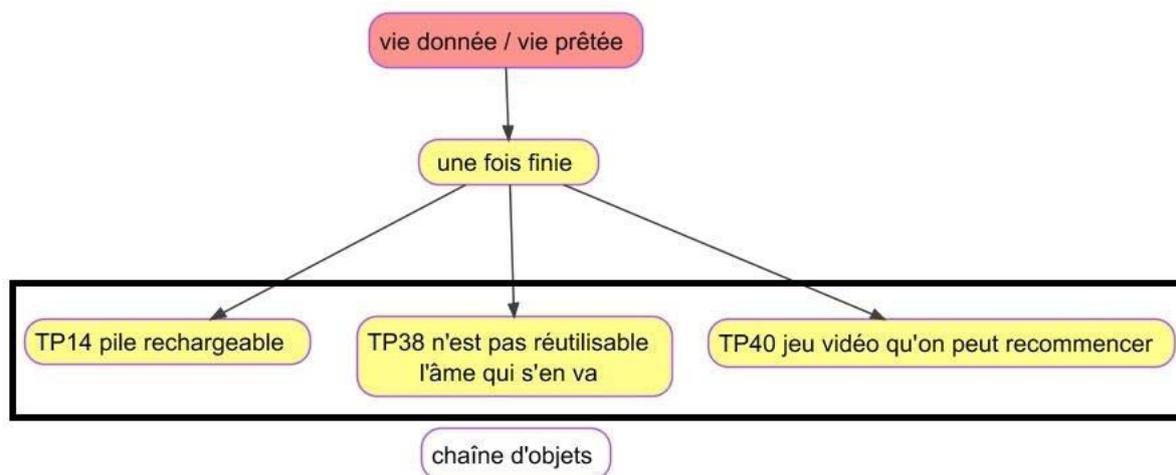


Figure 29. Schéma de l'extrait TP14, TP36 - TP40, DVP Vie.

La chaîne formée par les trois objets à valeur conceptuelle permet de dire qu'il y a une transaction philosophique terminée en TP40 par l'affirmation de Thomas *la vie est comme un jeu vidéo, tu peux effacer tout et refaire une nouvelle partie*. Son tour de parole a la valeur de conclusion dans cette transaction.

Un autre extrait, issu de la DVP *Efforts*, permet d'illustrer le phénomène de la chaîne dans une transaction philosophique :

- TP 71 : Nolwen : euh j'arrivais pas à *accrocher les lettres* quand j'ai écrit sur mon cahier jaune **et après j'ai essayé d(e) faire des efforts** #et après j'ai j'ai essayé à la maison **et puis maintenant j'arrive** bien à accrocher les lettres # j'ai essayé et après je voulais pas après je voulais
- TP 72 : Élève : à chaque fois
- TP 73 : Enseignant : Aïdan
- TP 74 : Aïdan : comment# moi j'ai eu *une moto à Noël* et puis comment # je je l'a/ #je voulais faire des efforts pour apprendre à faire de la moto
- TP 75 : Élève : puis t(u) as réussi
- TP 76 : Aïdan: et puis
- TP 77 : Élève : t(u) as réussi ou pas
- TP 78 : Aïdan : bah oui # et *du ski* eh bah **c'est pareil**

Extrait 18. TP71 - TP78, DVP *Efforts*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Dans cet extrait, Aïdan accomplit grâce à la chaîne référentielle produite (TP71 : *accrocher des lettres*, TP74 : *faire de la moto*) une synthèse des activités déjà évoquées grâce à la présentation de l'équivalence : [les autres activités] et *du ski* c'est pareil (TP78). L'enchaînement des tours de paroles n'est pas, selon nous, de l'ordre de la simple

juxtaposition d'exemples. Le chainage lexical permet de passer à la limite du niveau conceptuel : celui de l'équivalence entre activités. La chaîne de lexique déployée permet à Aïdan de transformer le raisonnement initialement produit par comparaison en favorisant la généralisation. Pour rappel, les élèves produisent ces chaînages au mois de février, après 4 mois seulement de pratique : la capacité à dégager ces seuils de généralisation grâce à l'enchaînement interlocutoire semble primordiale à décrire pour expliquer le genre des DVP au plus jeune âge. Aïdan en TP78 ferme la transaction en concluant *c'est pareil*.

Nous utilisons un dernier extrait de la DVP *Efforts* pour illustrer le chaîne d'objet:

TP 79 : Enseignant : Léna

TP 80 : Léna : pour faire des efforts en fait eh bah il faut essayer # comment il faut en fait euh j'arrivais pas à *monter dans la piscine* j'ai essayé # j'ai réussi

TP 81 : Enseignant : donc on fait si on fait des efforts c'est pour réussir # Gwen

TP 82 : Gwen : aussi l'autre fois j'arrivais pas à *aller dans la piscine* chez *mon papa* et après euh # après j'ai essayé et j'ai réussi

TP 83 : Enseignant : Lou

TP 84 : Lou : euh *pour apprendre à écrire* # faut faire des efforts déjà et comme ça on arrive mieux # on arrive mieux à écrire

TP 85 : Enseignant : euh Awen

TP 86 : Awen : en fait xxx il paraît que quand *j'étais petite j'avais trois j(e)* voulais *faire lion* mais j'arrivais pas xxx et après *j'ai fait des léopards* et j'ai ré/ et j'allais **les montrer à papa maman ils** m'ont dit que c'était tout à l'envers

TP 87 : Enseignant : hum:: Soizic

TP 88 : Soizic : aussi # j(e) suis d'accord avec Awen pour faire des efforts faut toujours ré/# si la première fois on [n' ; 0] arrive pas faut toujours réessayer pour pas qu'on arrive

TP 89 : Enseignant : vous êtes d'accord avec c(e) que dit Soizic

TP 90 : Élève : non

TP 91 : Enseignant : Elsa

TP 92 : Elsa : oui parce que des fois on fait des efforts et puis des fois on fait pas des efforts pour pas essayer # mais des fois on essaye pour réussir à faire des efforts et réussir à écrire ou à compter # ou à écrire les nombres

TP 93 : Enseignant : Aïdan

TP 94 : Aïdan : euh

TP 95 : Enseignant : bon tu réfléchis Aïdan et puis tu relèveras la main # Nolwen

TP 96 : Nolwen : comment # moi quand *j'étais à la Grande Section eh bah* je savais compter *jusqu'à trente* # après j'ai j'ai # **maman elle m'a aidé** pour compter *jusqu'à soixante* et après j'ai r(e)gardé sur une affiche euh *jusqu'à cent* et j'ai essayé essayé **plein d(e) fois** et après je suis **arrivée à compter jusqu'à cent**

TP 97 : Enseignant : Pierrick

TP 98 : Pierrick : bah euh un jour bah j'ai# je voulais faire un # euh un jeu *j'arrivais pas à construire* mais j'ai **demandé** à papa et maman après j(e) l'ai déconstruit après je l'ai refait

TP 99 : Enseignant : donc ça t'as demandé de faire des efforts pour réussir {Pierrick hoche la tête en signe d'approbation} # Marie

TP 100 : Marie : quand quand on fait des efforts on peut pas toujours réussir et # et voilà

Extrait 19. TP79 - TP100, DVP *Efforts*

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

L'engendrement progressif et continu des raisonnements œuvre sur 20 tours de parole. Les élèves aboutissent à un retournement de la situation proposé par Marie (TP100 : *on peut pas toujours réussir*) qui nous est signalé par le palier⁵¹ : *et voilà*. Sur un fond d'exemples issus des expériences familiales, le monde interlocutoire s'édifie par le biais d'objets de discours progressivement agrégés puis structurés les uns par rapport aux autres. Ces exemples en surface sont le prétexte à réfléchir sur deux voies de conceptualisation de l'effort : 1) la conséquence vers la réussite et 2) le rôle des experts (les parents : *aide, demande, papa, maman*) qui reliés explicitement aux tentatives (*après, après, après*, Nolwen, TP96) explique la réussite. Marie rompt alors la logique aboutie de la chaîne conceptuelle : elle prend le contre-pied et pose une alternative, de manière assertive : l'effort ne conduit *pas toujours* à la réussite (TP100).

Voici le schéma de l'extrait :

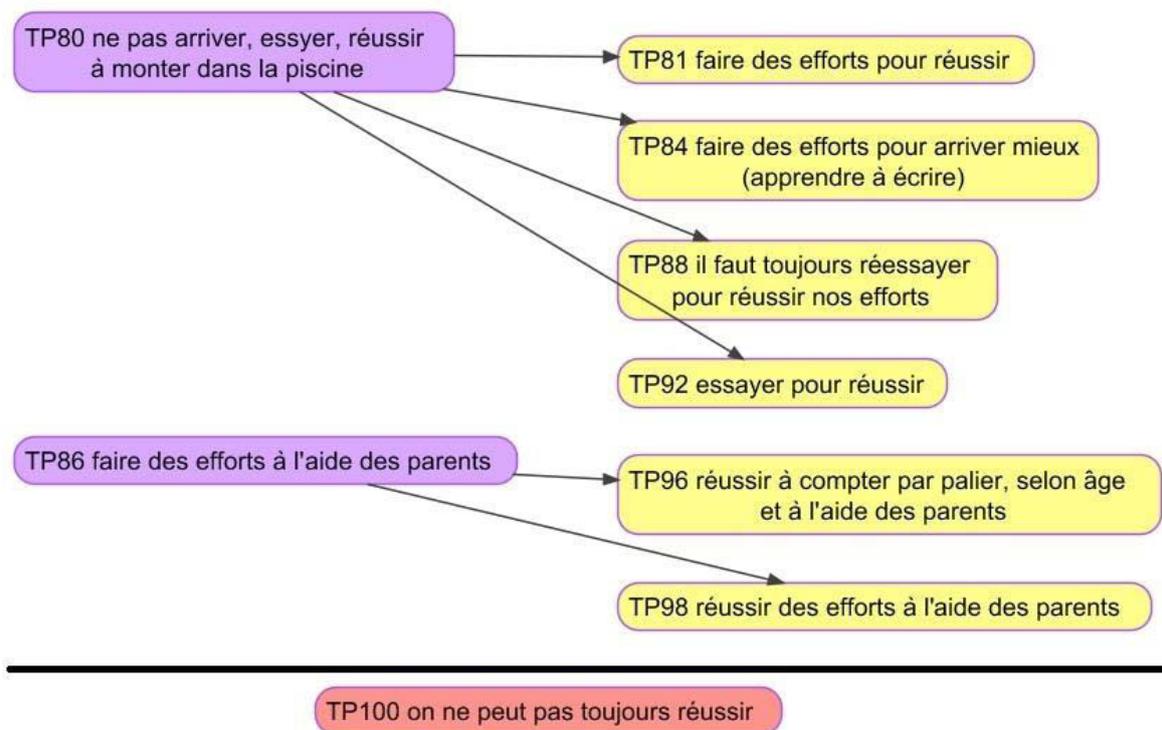


Figure 30. Schéma de l'extrait TP79 - TP100, DVP Efforts

⁵¹ Voir la définition de la notion palier p. 204

A travers ce schéma, nous mettons en évidence l'existence de deux paliers conceptuels qui influencent le déroulement de la discussion. La transaction est finalisé par l'assertion de Marie *on ne peut pas toujours réussir*.

1.7. Existence de paliers dans le raisonnement

C'est l'existence de paliers qui permet à l'analyste de délimiter l'existence d'une transaction philosophique. Pour illustrer la façon d'analyser pour détecter les paliers, nous utilisons un extrait de la DVP *Amour* :

- TP 214 : Enseignante 1 : y a aussi # y a aussi est-ce qu'on peut aimer plusieurs est-ce qu'on peut dans l'amour il y a aimer plusieurs personnes il y a aimer une seule personne il y a aimer
- TP 215 : Igor⁵² : (en)fin Igor # **on aime qu'une seule personne de la même amour** {sic} # (en)fin # c'est c'est à dire qu'on a # une sorte de **gradiations* en amour** # et **on finit avec qu'une seule personne** # et xxx c'est assez compliqué à dire mais
- TP 216 : Hervé : Xavier
- TP 217 : Xavier : Xavier # c'est qui sont **polygames ceux qui ont plusieurs femmes** eh ben non **ils aiment pas vraiment** le {rires des élèves}
- TP 218 : Enseignante 2 : ben mais c'est bien
- TP 219 : Xavier : **donc voilà** ils ont plusieurs femmes et **ils aiment pas vraiment d'amour** c'est juste pour hm # soit **pour frimer** ou des trucs comme ça # c'est pas **c'est pas du véritable amour**
- TP 220 : Enseignante 1 : la polygamie c'est **pas du véritable amour** # on peut pas aimer plusieurs personnes ?
- TP 221 : Xavier : ou sinon **c'est l'homme qui veut que les femmes fassent des taches ménagères** par exemple
- TP 222 : Enseignante 2 : Hervé
- TP 223 : Hervé : euh vas-y Igor
- TP 224 : Igor : Igor **euh en fait** on peut **pas aimer plusieurs personnes de la même intensité d'amour** # c'est ça **on va dire** # parce que
- TP 225 : Enseignante 1 : pourquoi ?
- TP 226 : Igor : on va **on va être programmé pour personne** je sais pas

Extrait 20. TP214 - TP226, DVP *Amour*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, assertion, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

L'enseignante (TP214) lance une idée nouvelle : *l'amour concerne-t-il une seule ou plusieurs personnes ?* Igor (TP215) argumente en faveur du concept *d'aimer plusieurs personnes mais de façon différente et de finir sa vie avec une seule personne (gradiations* en amour)*. Une chaîne d'objets se forme par ajout de concepts nouveaux. Xavier (TP217) interprète le concept d'Igor en évoquant la *polygamie*. Le raisonnement intrasubjectif d'Igor devient ainsi intersubjectif grâce à la reprise de Xavier qui, en quelque sorte, exemplifie le palier de son

⁵² Les élèves déclament leurs prénoms avant de parler (c'était une consigne pour reconnaître les élèves lors de la transcription).

camarade. Le raisonnement collectif se transforme grâce à ces paliers d'emprunts successifs qui permettent l'appropriation collective des concepts. Xavier (TP219) soutient que l'idée d'aimer plusieurs personnes est une imposture (*pas véritable amour*), tandis qu'Igor (TP224) reprend ces éléments sous l'argument de l'intensité : *on ne peut pas aimer plusieurs personnes de la même intensité d'amour*. La *graduation en amour* a servi de palier : *l'intensité d'amour* est invoquée comme raisonnement conceptuel ultime et généralisant (on) : *c'es ça on va dire*. De cette manière, Igor clôt ou au moins délimite la chaîne d'objets et trace les frontières de la transaction philosophique. Il précisera son idée en stabilisant un nouveau palier conceptuel : *l'intensité implique une programmation impossible*.

Voici le schéma de l'extrait :

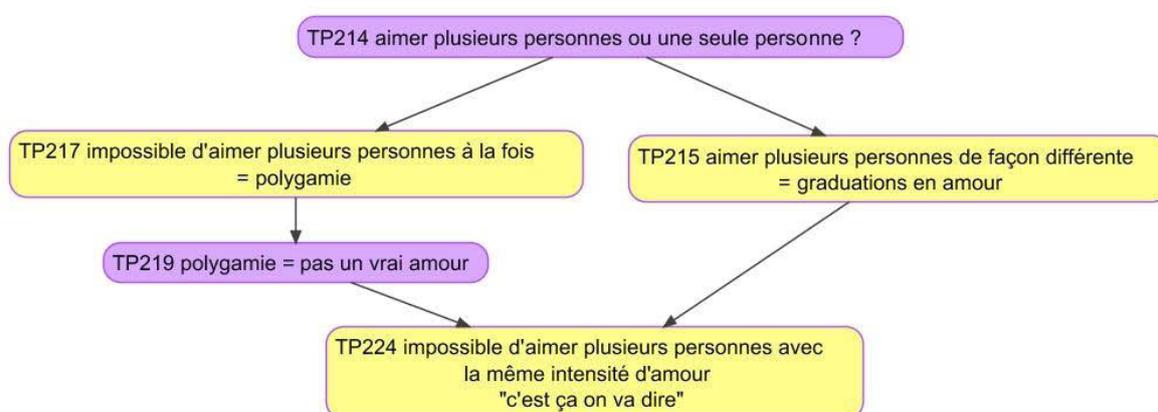


Figure 31. Schéma TP214 - TP226, DVP Amour.

Les TP217 et 215 (en rose) marquent les deux paliers conceptuels qui permettent ensuite en TP224 (également en rose) de clore la transaction. Notons enfin qu'Igor explicite clairement qu'il est délicat de mettre en mot ses idées : *c'est assez compliqué à dire*, témoignant éventuellement de la complexité qu'il rencontre à gérer l'ensemble de ces paliers.

Voici un autre extrait issu de la DVP *Efforts* pour démontrer l'existence des paliers dans le raisonnement collectif :

- TP 64 : Enseignant : euh #Aodren
 TP 65 : Aodren: euh bah (je) suis allé à l'é/
 TP 66 : Élève : regarde
 TP 67 : Aodren: moi aussi j'allais à xxx et j'ai voulu faire **le grand toboggan vert quand** j'étais# quand j'avais quatre ans cinq ans#et puis j'arrivais pas j'ai essayé et puis j'ai **réés:::/et puis j'ai réessayé** après j'ai fais **plusieurs fois** et pas après bah je savais l(e) faire
 TP 68 : Enseignant : Soizic
 TP 69 : Soizic: aussi faut faire des efforts pa(r)c(e) que # c'est # c'est bien d'essayer pa(r)c(e) que si c'est un **grand** toboggan qu'on a peur faut quand même essayer pour voir si on arri/si

si on arrive # **les efforts c'est** si on # on on **on fait des efforts pour es://pour réussir tout ce qu'on fait**

Extrait 21. TP64 - TP69, DVP Efforts.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Le raisonnement de Soizic (TP69) prend appui sur celui d'Aodren. On peut sommairement rendre compte de son raisonnement par les implications suivantes : effort =>⁵³ essayer => lutter contre la peur => réussir TOUT (TP69). Or, ce raisonnement prend appui sur plusieurs paliers référentiels. Dans le monde référentiel d'Aodren (TP67) l'univers suggéré de la peur avait fonctionné par paliers successifs : *grand toboggan, avoir quatre ans cinq ans, réessayer*. Mais c'est Soizic (TP69) qui rend explicite le chainage logique correspondant au concept de *peur*. A priori négligeable dans les propos d'Aodren, les éléments référentiels expliquent à rebours a) l'enchaînement de Soizic focalisé sur la peur, puis b) le tour entier de son raisonnement verbalisé en TP69. Ce raisonnement peut être glosé ainsi : face à la peur, la tentative (*faut quand même essayer*, TP69) a pour conséquence la réussite et c'est valable pour tout. Il semble que l'adjectif *grand* représente ce qui sert de palier à l'actualisation du raisonnement de Soizic.

Voici le schéma qui rend compte de la succession des paliers dans l'extrait :



Figure 32. Schéma extrait TP64 - TP69, DVP Efforts.

Les trois paliers de la transaction présentée (en rose) sont présents dans deux tours de parole seulement. Le raisonnement est clôt par Soizic qui énonce qu'on fait des efforts pour *réussir tout ce qu'on fait*.

⁵³ => implique

Conclusion de l'analyse discursive

Cette première analyse discursive permet déjà de déceler certaines marques d'un raisonnement collectif en cours de co-construction. Le premier indice de cette co-construction est le lexique. Les élèves alimentent la discussion à partir d'un certain lexique, réutilisé ensuite ou non par d'autres. Le rôle des reprises lexicales, des divers glissements lexicaux paraît essentiel dans la construction du raisonnement collectif dans les DVP. Les élèves utilisent le lexique « emprunté », à leur guise, en l'adaptant à leur propre cheminement ou raisonnement, en l'ajustant ou en le contestant. Grâce à ces reprises et glissements, les élèves font évoluer les chaînes d'objets du discours qui permettent de construire soit de faire émerger des paliers et structurer le raisonnement collectif.

L'analyse discursive est la première étape accessible à l'analyste pour rendre compte du processus de construction du raisonnement collectif philosophique et des *philosophèmes*. Cette étape de détection précède celle de l'analyse interlocutoire, proprement dite, qui permet un approfondissement sur la vue des relations de communication et d'intercompréhension entre les élèves.

Nous présentons l'analyse interlocutoire dans la partie suivante.

2. Analyse interlocutoire

Une description discursive, aussi riche soit-elle, ne suffit pas à rendre compte de la construction collective du raisonnement. Il nous a paru donc nécessaire d'articuler l'analyse discursive avec l'analyse interlocutoire. Nous superposons le modèle de l'analyse conversationnelle de Roulet et la théorie de la logique interlocutoire de Trognon pour poursuivre notre analyse. Ainsi, il convient tout d'abord de souligner l'importance de l'acte de langage dans le modèle de Trognon (1991).

2.1. Construction interlocutoire : actes, échanges, séquences, transactions

L'ambition de proposer, à terme, une annotation pragmatique du corpus *Philosophèmes* dans son ensemble, nous a amené à coordonner théorie et méthode de la logique interlocutoire, d'une part (Trognon, 1991b ; 1999) et le modèle genevois de Roulet (Roulet et al., 1985 ; Colletta, 2004b), d'autre part. La première étudie l'engendrement des cognitions à partir du processus dynamique de la conversation ; la deuxième trie les unités fonctionnelles du discours, en rangs hiérarchiques, le rang terminal (5) reposant sur des rangs intermédiaires (rangs 1, 2, 3 et 4). Parmi les unités dialogales (voir tableau 19), l'incursion (rang 4) est une interaction verbale à cadre participatif constant qui comprend un échange d'ouverture, un échange principal, et un échange de clôture. L'échange est un ensemble de deux ou plusieurs interventions entre les interlocuteurs. L'intervention correspond à un tour de parole⁵⁴ d'un locuteur. L'acte est le composant ultime minimal du discours ; une intervention peut ainsi comporter un seul ou plusieurs actes (d'après Colletta, 2004). Voici le schéma d'une conversation :

Unités dialogales	5	L'interaction se compose
	4	D'incursions elles-mêmes composées
	3	D'échanges, eux-mêmes composés
Unité monologales	2	D'interventions, elles-mêmes composées
	1	D'actes.

Tableau 19. Unités fonctionnelles du discours d'après Roulet, Colletta 2004

Notre problématique d'annotation draine l'obligation de découper l'interaction d'ensemble en rangs fonctionnels. Or, au sein de la logique interlocutoire, est stipulé que tout enchaînement de parole modifie le monde interlocutoire des interlocuteurs. La logique

⁵⁴ Nous notons dans nos résultats TP pour tour de parole. Ce travail étant pluridisciplinaire, lors de la transcription des DVP, les chercheurs impliqués dans le projet ont choisi cette dénomination au lieu d'utiliser le I pour intervention, le I peut se confondre avec le chiffre romain 1.

interlocutoire aborde ainsi, au-delà du découpage, l'idée que c'est dans l'enchaînement, soit dans le passage des unités potentiellement de rang 1, 2, 3, 4 et 5, que se construit l'intelligibilité collective des cognitions. Si bien qu'au sein de la logique interlocutoire, si l'unité conversationnelle théorique de base reste l'acte de langage (Trognon, 1999), le constituant de base pour étudier l'enchaînement est le tour de parole. Ce glissement n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques. Comment découper une interaction lorsque l'interprétation du sens issu des échanges repose sur l'annotation de tours de paroles, eux-mêmes constitués d'actes de langage, renvoyant pour certains à l'unité du tour de parole (enchaînement interne, engageant la dimension intra-subjective) pour d'autres à plusieurs autres unités de tours de parole (enchaînement pro- et rétro- actif, engageant la dimension intersubjective) ?

En appui sur ce double ancrage, notre analyse considère simultanément la double unité, a) l'acte de langage et b) tour de parole, comme deux bases indispensables pour décrire les raisonnements collectifs dans leur modalité intra-subjective et intersubjective. La recension de Colletta qui fait la synthèse des modèles utilisés et connus dans le domaine de la pragmatique des interactions (modèles de Hymes, de Goffman, de Roulet, de Trognon, cités par Colletta, 2004, 71-72) renforce cette idée de reprendre, sans la négliger, l'évolution historique des travaux consacrés à l'interactionnisme des échanges quotidiens (Colletta, 2004 : 47-48). Pour décrire l'organisation interne des interactions parlées, on admet que la description fonctionnelle d'une interaction rapporte en quoi les participants sont réactifs les uns envers les autres. Le modèle conversationnel en cinq rangs de Roulet (1981) est alors repris, distinguant les unités dialoguées des unités monologuées.

Différemment, bien qu'héritant des modélisations des conversationnalistes, Trognon accepte l'idée fondamentale que l'unité par excellence de travail pour l'analyste est l'acte de langage, car l'acte de langage est pour ce chercheur par essence dialogal. Chez Trognon le mot dialogal correspond à l'idée de dialogisme alors que chez Roulet il spécifie le changement de tour de parole. Trognon dispose pareillement de cinq rangs ou plutôt cinq niveaux et il subdivise l'acte de langage en proposant une interprétation conversationnelle de ce dernier sur deux versants : le contenu (aspect cognitif) et la force (aspect illocutoire).

L'interprétation possible du partage des cognitions s'opère ainsi :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
				Aspects représentationnels de l'interaction
				Illocutoire/ Cognitif

Tableau 20. Les niveaux d'étude d'après Trognon, 1999, p.81 (lire de droite à gauche)

Ce qui différencie le modèle nancéen de Trognon du modèle genevois de Roulet est l'objectif. La logique interlocutoire s'intéresse à l'intercompréhension dans un échange. Ce n'est plus alors uniquement la structure qui est hiérarchique et fonctionnelle ; c'est le statut des cognitions qui devient le monde de référence à étudier, non pas la conversation elle-même. Trognon parle de monde de l'interlocution, comme représentant l'espace où les cognitions s'individualisent, se partagent, se contredisent, etc., soient se constituent. Un tour de parole doit être validé par l'interlocuteur pour avoir un statut conversationnel dans le monde interlocutoire. Révéler la dynamique d'intercompréhension, au pas à pas, soit au fil de la dynamique (cf. Trognon, 1991, 1995, 1997) prime sur révéler la structure aboutie des échanges (cf. Roulet & al., 1985). C'est l'intercompréhension qui guide l'analyse non le repérage structurel des échanges.

La construction du monde interlocutoire, caractérisée par les enchaînements verbaux, tendus vers un objectif commun correspond à l'articulation des cinq niveaux : 1) l'acte, 2) l'intervention, 3) l'échange, 4) la structure, 5) la transaction. Les plans de raisonnement individuel et collectif coexistent en permanence ; la subdivision ou complémentarité force-contenu s'applique au-delà du rang 1 cumulant acte et tour de parole (voir tableau 20). Tout raisonnement repose théoriquement sur la dimension conversationnelle (rang 1) mais s'établit aussi théoriquement à partir de plusieurs tours de parole (rang 3, échange).

Nous reprenons à notre compte le modèle de Trognon (1991, 1999), en faisant l'hypothèse théorique que l'unité intermédiaire d'échange est *a priori* le niveau d'interprétation intermédiaire le plus adéquat à détecter la présence et l'évolution des raisonnements collectifs philosophiques de type *philosophème*.

2.2. La question de l'interprétation à partir de l'acte monologal/dialogique et de l'intervention dialogale/monologique

La prise en compte de l'acte de langage et du tour de parole, sous le même angle d'analyse (Trognon, 1999), ouvre la possibilité d'étudier les propos simultanément au plan intra- et inter-individuel. Qu'en est-il avec la gestion du niveau monologal ? L'intervention se caractérise par sa force illocutoire, et par sa fonction dans l'échange. La fonction illocutoire sert soit à a) ouvrir l'échange, cas de la déclaration, question, requête, salut initial, b) clore l'échange, cas de la réponse, du salut retour, c) clore et ouvrir, cas de la réplique, traitée comme déclaration par le locuteur suivant (Roulet et al., 1985). Or comme Colletta le précise, c'est ce dernier cas qui occasionne un chainage des échanges (Colletta, 2004). Lorsque l'intervention est constituée d'un seul acte, force illocutoire et fonction dans l'échange se confondent. Lorsque l'intervention est composée de plusieurs actes, l'acte cumule deux types de fonctions selon qu'il en est ou non le constituant majeur. L'*acte directeur* remplit une fonction illocutoire initiative (acte déclaratif dans toutes les DVP analysées, lorsqu'il ouvre un échange) ou réactive (quand l'acte clôt un échange, acte déclaratif lors de la clôture dans toutes les DVP), voire mixte (lorsque l'acte est à la fois réactif et initiatif). L'*acte subordonné* remplit, lui, une fonction interactive proactive (lorsqu'il introduit l'acte directeur), ou rétroactive (lorsqu'il suit l'acte directeur auquel il est relié comme un commentaire).

Une précédente étude du corpus, d'après le cadre structurel de Colletta (2004) a débouché sur une classification des actes de langage (Fiema, 2011, voir chapitre IV de la thèse *Méthodologie*, p. 137). La classification basée sur la typologie des actes de langage de Searle (Searle, 1982 ; Colletta, 2005) avait conduit à privilégier l'acte de langage pour insérer des annotations en vue d'une étude pragmatique (Fiema, 2011). Mais la complexité de la structure hiérarchique, a placé l'analyste dans une alternative impossible. Les interventions complexes, telles qu'on les rencontre dans le corpus *Philosophèmes* (voir l'extrait ci-après) ne permettent pas d'envisager de renseigner aussi simplement qu'on le croirait les actes initiatifs et les actes réactifs.

Pour l'exemple, voici un extrait de la DVP *Amour* :

TP 129 : Enseignante 1 : [...] ça vous interpelle pas ?

TP 130 : Igor : ben non ça nous interpelle pas parce que nous on sait que # (en)fin c'est dans not(r)e notre langue natale donc du coup # directement on fait # on fait la différence entre amour être amoureux de quelqu'un ou amour aimer un objet

Extrait 22. TP129 - TP130, DVP *Amour*.

Qui peut décider de l'acte directeur⁵⁵ dans cette réplique d'Igor ? Dans quel sens fonctionne la réactivité ? Si la structure d'échange commercial a permis à Roulet et son équipe genevoise d'ouvrir la voie d'une description hiérarchique et fonctionnelle satisfaisante, si l'ambition de décrire l'organisation logique des cognitions, à partir de la dynamique conversationnelle a permis à Trognon et son équipe nancéienne de dégager une autre façon de décrire les phénomènes interlocutoires, sur des extraits souvent assez réduits. L'ambition qui est la nôtre achoppe sur des précautions majeures, de type méthodologique, pour entamer l'annotation du corpus *Philosophèmes*.

La description ramène tout analyste à annoter les corpus à partir d'une interprétation même sommaire de l'unité de base, unité de type monologal-dialogique qu'est l'acte de langage, définie depuis le modèle genevois comme unité minimale de discours monologué-dialogué. Tout discours monologué oral ou texte écrit n'est en fait rien d'autre qu'une intervention composée d'actes aux dimensions variables qui vont d'un court récit conversationnel au long roman (Roulet, 1999, 2001, cité par Colletta, 2004). La transaction philosophique, définie comme genre conséquent à l'enchaînement d'actes de langage et d'interventions qui structurent séquences, échanges et incursions, ne saura être caractérisée sans remonter la chaîne complète de l'engendrement des cognitions au sein des dialogues du corpus *Philosophèmes*.

2.3. Construction collective au-delà du rang 1

Nous élargissons notre analyse discursive par extension en intégrant les principes théorico-méthodologiques du modèle de Trognon. Aussi, nous décrivons les moments de la construction du raisonnement collectif selon l'analyse interlocutoire, en définissant d'abord les actes de langage, puis en situant les échanges pour aller enfin vers la transaction philosophique. Pour illustrer notre démarche et montrer la construction collective qui dépasse l'acte de langage (rang 1), nous commençons par l'analyse discursive d'un extrait de la DVP *Vie* :

- TP 2 : Camille : bah je dirais elle est plus prêtée pa(r)c(e) que # euh **la vie** bah e(lle) va **pas durer longtemps** pa(r)c(e) qu'**on va mourir**
- TP 3 : Enseignant : vie # durer # longtemps car on va mourir # c'est tout Camille oui
- TP 4 : Camille : oui
- TP 5 : Enseignant : Clarisse

⁵⁵ Voir chapitre IV *Méthodologie* pour la classification des actes directeurs.

- TP 6 : Clarisse : euh moi i(e) trouve qu'elle est plus donnée pa(r)c(e) que bah **comme on va mourir** euhm # **quand on va on va mourir elle est finie** donc euh bah c'est elle est à nous enfin # xx
- TP 7 : Enseignant : d'accord car on va # Élisa
- TP 8 : Élisa : bah moi i(e) dirais # (je) suis d'accord avec Camille pa(r)c(e) que euh **quand on emprunte quelque chose il faut le rendre** # et bah **c'est pareil pour la vie**
- TP 9 : Enseignant : quand # xx # 'est pareil pour la vie # Nathan
- TP 10 : Nathan : bah moi (je) suis pas trop d'accord avec Élisa pa(r)c(e) que c'est vrai qu(e) **quand on t(e) prête quelque chose faut plutôt le # le # le redonner** mais euh # on # déjà on sait pas trop si # c'est **prêté ou donner alors ça sert à rien de la redonner si tu sais pas déjà si elle est à elle**
- TP 11 : Enseignant : déjà on sait pas trop # si elle # si elle est à elle # on sait pas trop ?
- TP 12 : Nathan : bah je sais pas qui sait x mais

Extrait 23. TP2 - TP12, DVP Vie.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Pour mieux comprendre le déroulement du raisonnement dans la discussion, nous avons schématisé l'extrait :



Figure 33. Schéma extrait TP2 - TP12, DVP Vie.

Le schéma rend lisible les relations (flèches) entre le lexique référentiel (en rose, niveau individuel et collectif) qui nous semblent orienter les propos des élèves au sein de l'échange. On relève alors une contradiction dans le raisonnement collectif : un concept identique, celui de la *mort* est utilisé pour justifier *la vie prêtée* comme *la vie donnée* (TP2 et TP6). Dans le cas de *la vie prêtée*, la mort rend la vie à celui qui l'a prêtée (TP8), à condition de savoir qui l'a prêtée (TP10). Dans le cas de *la vie donnée*, la mort est une fin de vie qui appartient à l'auteur (TP6). Deux conceptions de la mort coexistent donc dans l'échange. Ces différentes modalités de raisonnement s'accompagnent de différents degrés d'adhésion relevés grâce à l'utilisation repérée des MSD : *je suis d'accord* (TP8), *je ne suis pas trop d'accord* (TP10), *je trouve que* (TP6). Le niveau strictement référentiel du lexique est, de ce fait, rapidement dépassé par les définitions plus ou moins consensuelles en cours de la discussion. Le renouvellement du lexique conduit alors à stabiliser le niveau conceptuel qui rétro ou pro-activement structure l'échange comme la séquence. Ces aspects dépendants, eux-mêmes,

de la présence d'une tension vers la vérité assortie aux idées émises, donnent au raisonnement des élèves une valeur philosophique : la conceptualisation opère.

Pour illustrer notre démarche d'analyse interlocutoire, nous reproduisons ci-dessous un tableau qui indique la manière dont nous avons analysé les extraits choisis. Nous cherchons à caractériser à partir des enchaînements des actes de langage (plus petite unité, à droite) le caractère plus ou moins philosophique des échanges, séquences et structures qui caractérisent la transaction finale.

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
Alternative, contradiction, tension vers la vérité	Rendre l'emprunt Mort / Fin de la vie			Vie prêtée / donnée
Distinction Vie / mort	Niveau conceptuel, définition de la mort			Niveau référentiel

Tableau 21. Le lexique est interprétable à un double niveau : il y a des lexicaux-référentiels et des lexicaux-conceptuels. Lecture de droite à gauche.

L'extrait se situe au tout début de la discussion (TP2 – TP12). La question de départ est : *La vie est-elle prêtée ou donnée ?* (TP1). Camille donne une première idée qui engage le traitement de cette question sur une voie : *vie prêtée* \Leftrightarrow^{56} *mort*, TP2). Les autres élèves (*Clarisse, Élis, Nathan*) partent de sa réponse en ajoutant de nouveaux éléments référentiels qui structurent et orientent le raisonnement collectif, selon une alternative : *vie donnée* \Leftrightarrow *mort* (TP6) et *vie prêtée* \Leftrightarrow *emprunt* (TP8/TP10). Les opinions divergent. Le raisonnement collectif se construit grâce aux emprunts référentiels vs conceptuels : c'est ce qui donne de l'épaisseur à ce raisonnement alternatif. La tension vers la vérité dépasse le rang 1 de l'acte de langage, qui fixe le seul niveau lexical référentiel. Les échanges conduisent, eux, à un niveau conceptuel et structurent la transaction philosophique.

Dans l'exemple suivant extrait de la DVP *Efforts*, la construction collective du raisonnement est moins visible en surface. En appliquant l'analyse interlocutoire, cette construction et le

⁵⁶ \Leftrightarrow signifie qu'il existe un lien d'équivalence *a priori* entre le référent, mort, et le concept, vie prêtée, sans pouvoir déterminer si c'est la verbalisation concept qui implique ensuite l'exemple (référent) ou si c'est la verbalisation du référent qui conduit à la conception.

lien peu à peu partagé entre les causes et les conséquences des efforts et de la réussite créés par les élèves apparaissent plus clairement.

- TP 58 : Enseignant : pourquoi tu as réussi à le faire ?
 TP 59 : Gaëlle : bah je sais pas
 TP 60 : Élève : parce qu'elle a fait des efforts
 TP 61 : Gaëlle : bah oui peut être c'est ça/on va dire
 TP 62 : Enseignant : Awen
 TP 63 : Awen : au fait faut faire des efforts à l'école comme ça on peut dire à l'école bien comme ça quand on a des histoires qu'on veut dire à *nos petites sœurs* ou nos petits frères on peut les lire
 TP 64 : Enseignant : on fait des efforts pour après pouvoir lire des *histoires*/on fait des efforts *en lecture* pour savoir lire {Awen hoche la tête en signe d'approbation}

Extrait 24. TP58 - TP64, DVP Efforts.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, assertion, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Juste après une affirmation de Gaëlle (*peut-être*, TP61) où celle-ci se range à l'opinion collective (*on va dire*), Awen actualise un raisonnement, en reliant plusieurs éléments encadrés de marquages argumentatifs (TP63 : *comme ça quand*) modalisés (TP63 *on peut*). Entre Gaëlle et Awen le discours change de monde référentiel (causes vs conséquences). Gaëlle doute (*peut-être*) et semble ne savoir que penser des causes de la réussite. Awen participe à accomplir un raisonnement logique distinguant trois paliers au sein de son tour de parole (effort =>⁵⁷ école => petit frère). Le raisonnement reste néanmoins individuel (*intrasubjectif*). Awen, structurant son discours en marquant une bifurcation (TP63 : *au fait*) amène à statuer sur les conséquences des efforts (*pour après ... pouvoir lire*). Cet échange peut être schématisé de cette manière :

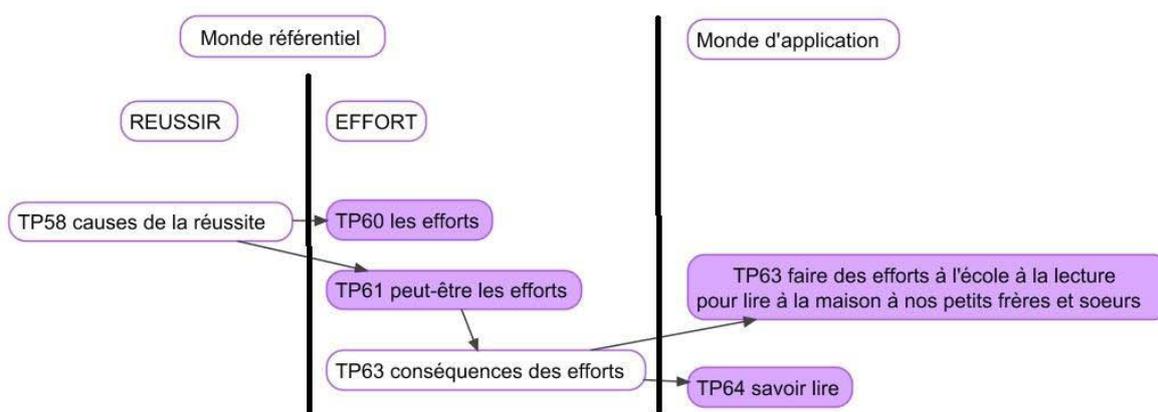


Figure 34. TP58 - TP64, DVP Efforts. En blanc les commentaires de l'analyste, en violet les paliers conceptuels des élèves.

⁵⁷ => signifie implique, au sens d'un emboîtement des mondes de référence.

Le tableau de l'analyse interlocutoire peut être rempli de la manière suivante :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
Faire des efforts pour réussir	Faire des efforts = la réussite		Causes de la réussite	
Lien cause – conséquence	Niveau conceptuel : conséquence des efforts		Niveau référentiel : cause de la réussite	

Tableau 22. Analyse interlocutoire de l'extrait PT58 - TP64, DVP Efforts. Lecture de droite à gauche.

L'interprétation interlocutoire permet de mieux percevoir les liens entre les causes et les conséquences, peu visibles à la simple lecture de l'extrait.

2.4. Validations et invalidations des pensées – composantes essentielles

Notre annotation des actes de langage se suivant dans le déroulement temporel de la discussion immédiatement nous paraît insuffisante pour illustrer la construction collective du raisonnement. Il en est de même concernant les reprises de la parole d'autrui. Ainsi, nous avons décidé de ne pas nous restreindre à une simple annotation des enchaînements entre les actes se suivant immédiatement ni de négliger les reprises de manière générale dans la discussion. L'annotation des enchaînements entre des tours de parole séparés de plusieurs autres tours de parole, selon nous, est essentielle pour ce type de corpus. Nous appelons cette annotation : les enchaînements de la pensée⁵⁸. L'existence des validations, des invalidations complètes ou partielles entre les tours de parole dévoile les étapes de la construction collective du raisonnement. L'annotation de ces enchaînements de pensée permet de construire un schéma complet de la discussion et le déroulement de celle-ci est visualisé plus clairement. (Voir chapitre IV *Méthodologie. Enchaînements des tours de parole antérieurs.*)

Nous illustrons les enchaînements de pensées sur l'extrait de la DVP *Beauté* (DVP complète en annexe 00) :

Tour de parole	Analyse discursive ⁵⁹ , enchaînements de pensée
TP 51 : Adenora : et après (il) y a la beauté intérieure aussi # (il) y a pas que la beauté physique	<i>Ajout nouveau</i>
TP 52 : Animatrice 2 : explique c'est quoi la beauté intérieure	

⁵⁸ Cette dénomination permet de ne pas les confondre avec la notion d'enchaînement des actes de langage.

⁵⁹ Voir le chapitre IV *Méthodologie* partie 3 *Annotation du contenu*, p.145.

[...]	
TP 55 : Adenora : par exemple euh on peut <u>êt(r)je gentil</u> (en)fin j(e) (s)ais pas comment expliquer	<i>Ajout nouveau</i> <u>Validation</u> (exemplification) TP51
TP 56 : Fédérina : c'est euh le caractère la personnalité <des gens>	Glissement <u>Validation</u> TP51 55
[...]	
TP 72 : Clotilde : la beauté physique ou la beauté intérieure comme elle a dit Adenora quoi	Reprise <u>Validation</u> TP51
TP 112 : Audrey : <(il) y a pas que la beauté> physique (il) y a aussi la beauté intérieure comme euh # on l'a d(é)jà dit x # j(e) sais pas trop comment l(e) dire	Reprise <u>Validation</u> TP 51 55 56 72
[...]	
TP 115 : Dariella : la beauté <i>elle se voit pas</i> forcément # elle peut être euh un peu <i>cachée</i> xx	<i>Ajout nouveau</i> <u>Validation</u> TP 51 55 56 72 112
TP 116 : Animatrice 2 : ouais c'est c(e) que tu # c'est-à-dire	
TP 117 : Dariella : ben:: on dit euh # la beauté intérieure des fois elle s(e) voit pas	Glissement <u>Validation</u> TP 51 55 56 72 112 115
[...]	
TP 297 : Animatrice 2 : hein {rires des élèves} # est-ce que est-ce que est-ce qu'on pourrait pas s(e) passer (en)fin j(e) veux dire <i>c'est important la beauté</i>	<i>Ajout nouveau</i>
[...]	
TP 303 : Fédérina : {la beauté} <c'est> <i>la première chose qu'on voit</i> quand même	<i>Ajout nouveau</i>
[...]	
TP 321 : Adolphine : mais:: en fait on regarde la beauté mais:: quand (il) y a <u>des personnes elles sont belles à l'extérieur</u> mais:: à l'intérieur ben:: # elles sont:: # elles sont # <u>elles sont pas bien elles sont:: méchantes</u> # (en)fin voilà	<i>Ajout nouveau</i> <u>Validation</u> TP 51 55 56 72 112 115 <u>Invalidation</u> TP 303
TP 322 : Animatrice 2 : ah ouais euh tu veux dire qu'on on s'attache en fait à c(e) qu'on voit # et euh beau on classe beau p/ moche et en fait des fois (il) y a des gens euh # qui sont selon nos critères hein vous avez dit qu(e) c'était euh personnel c'est ça	Glissement
[...]	
TP 324 : Animatrice 2 : selon nos critères donc qui sont plutôt euh # qui <u>sont beaux et en fait à l'intérieur ce sont des gens mauvais méchants</u> <c'est ça>	<u>Validation</u> TP321
[...]	
TP 420 : Eloy : (il) y aurait pas d(e) caractère on [n' ; 0] aurait pas d(e) personnalité	Reprise <u>Validation</u> TP 51 55 56 72 112 115 321

Tableau 23. TP51 - TP420, DVP Beauté.

Légende : Validation, invalidation, *ajout nouveau*, **glissement**, **reprise**.

L'extrait s'étend du tour de parole 51 jusqu'au tour de parole 420 et sa thématique est *la beauté intérieure*. Les élèves opèrent par le biais de reprises, de glissements lexicaux ainsi que par celui des validations et des invalidations de la pensée de l'autre, qui permettent une avancée ou une évolution dans la DVP.

La schématisation de l'extrait prend la forme suivante :

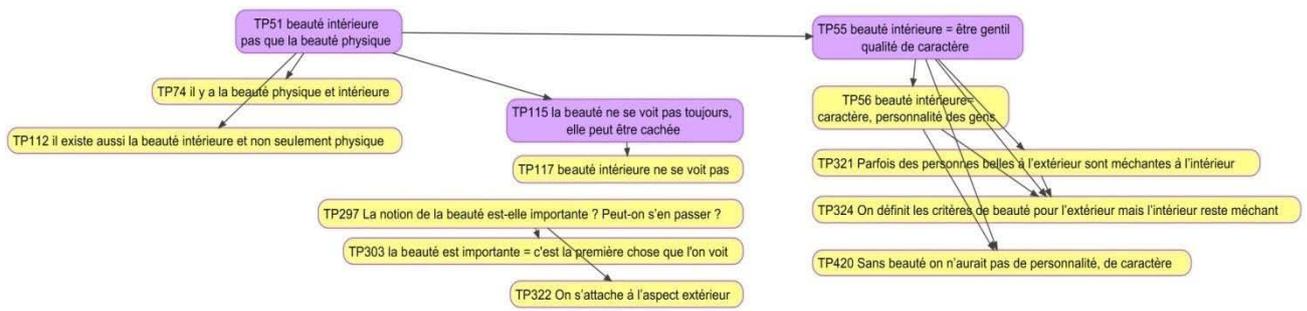


Figure 35. Schéma extrait PT51 - TP420, DVP *Beauté*. En violet les paliers dans la pensée, en jaune des objets de pensée (voir la partie 3. *La nomenclature*).

Ce schéma permet de visualiser les trois grandes thématiques liées au sujet de la beauté intérieure (en violet). Premièrement, les élèves développent la thématique de *la beauté intérieure* elle-même, ensuite ils définissent *la beauté intérieure* en tant que *caractère ou personnalité* (TP55) de la personne, enfin en TP115, une élève revient à *l'aspect visuel de la beauté et sa face cachée*. Ceci permet à l'enseignante de reformuler en TP322 les propos des élèves et de dire que *les personnes s'attachent à l'aspect extérieur*. L'évolution de la conceptualisation collective aboutit ainsi à un retournement : *beauté intérieure => importance de l'apparence*. Visualisons l'analyse interlocutoire de l'extrait dans le tableau :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
La beauté = la première chose que l'on voit, sans beauté = pas de caractère (TP420)	La beauté intérieure = le caractère, la personnalité			La beauté intérieure
Niveau conceptuel	Tension vers la vérité			Niveau référentiel

Tableau 24. Analyse interlocutoire de l'extrait TP51 - TP420, DVP *Beauté*. Lecture de droite à gauche.

Le retournement de la situation *beauté intérieure en tant que caractère => importance de l'apparence* (TP422) continue en TP420 où Eloy clôt la transaction philosophique en conceptualisant : *sans beauté => pas de personnalité / caractère*.

2.5. De l'acte de langage à la transaction philosophique

Pour illustrer la manière dont chaque niveau fonctionnel opère et constitue la transaction, nous exploitons la DVP *Amour*.

TP 229 : Enseignante 1 : est-ce que c'est est-ce que c'est de **l'amour # une mère pour ses enfants?**

[...]

TP 234 : Enseignante 2 : comment vous appelez xx comment on peut dire ?

TP 235 : Clotilde : j(e) sais pas

TP 236 : Xavier : de **l'affection**

TP 237 : Enseignante 1 : c'est quoi la différence ?

TP 238 : Xavier : ben l'affection c'est quand on ressent humm

TP 239 : Hervé : Igor

TP 240 : Igor : l'affection en fait je pense que c'est # humm # un peu comme l'amour mais **sauf qu'il y a une touche de différence** # que # normalement **on est forcément obligé d'aimer notre enfant** # euh # parce que euh # c'est difficile à expliquer # pour

[...]

TP 244 : Judith : avant moi je connaissais une dame qui en avait rien à faire de ses enfants # elle sortait toujours avec ses copines et elle laissait sa mère s'occuper de ses enfants

TP 245 : Enseignante 1 : c'est pas obligé alors?

TP 246 : Paul : Mme M.

TP 247 : Enseignante 2 : oui j'ai un mot qui me fait une phrase qui me fait bondir là obligé d'aimer ses enfant # euh ça m # euh moi je me pose la question # est-ce que ça vous choque pas cette phrase?

TP 248 : Hervé : bah Xavier vas-y

TP 249 : Xavier : ben **on est pas obligé d'aimer ses enfants** parce que **il y a des femmes qui préfèrent** # qui préfèrent comme a dit Judith sortir avec leurs copines enfin # **qui se sentent moins libres avec un enfant # elles pensent que c'est une une oppression**

Extrait 25. TP229 - TP249, DVP *Amour*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

L'enseignante 1 pose une question sur l'amour maternel (TP229). Xavier le définit comme *l'affection* (TP236), objet repris par Igor qui l'emprunte pour le reformuler en termes d'*obligation* d'aimer son enfant (TP240). Judith contre argumente à l'aide du contre exemple qu'il existe au moins une mère qui n'aime pas ses enfants (TP244). Cet exemple est reformulé par Xavier qui le définit et ajoute un nouveau concept à la chaîne d'objet : *l'oppression* (TP249). Le lexique joue un rôle significatif dans la formulation du raisonnement collectif. Les mots utilisés sont précis et définis. La chaîne d'objets se construit à partir de deux branches qui partent du concept *amour maternel*. Trois paliers conceptuels (*obligation*, *oppression*, *affection*) différents en découlent. Une contradiction conceptuelle émerge alors. On note le rôle réactif de l'enseignante 2, en TP247, qui engage les élèves à revenir sur le fait d'être dans l'obligation d'aimer : *ça vous choque pas cette phrase ?* Après l'intervention de l'enseignante 2, un concept émerge implicitement, celui du *libre arbitre* (TP249, Xavier). Le schéma suivant reprend ces quatre éléments :

TP229 amour+mère+enfant = amour maternel

TP236 affection

TP240 obligation

TP249 oppression

TP249 libre arbitre

Figure 36. Schéma extrait TP229 - TP249, DVP Amour.

Nous reprenons les éléments schématisés ci-dessus dans une présentation tabulaire pour rendre compte des liens entre chacune des unités fonctionnelles (acte de langage, échange/séquence, structure). Voici l'analyse interlocutoire de l'extrait :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
Contradiction : amour maternel obligatoire ou de plein gré ?	Obligation, oppression, affection			Amour+mère+enfant = amour maternel
Concept implicite de libre arbitre	Tension vers la vérité = Définition du référent			Niveau référentiel : référent implicite de l'amour maternel

Tableau 25. Analyse interlocutoire extrait TP229 - TP249, DVP Amour. Lecture de droite à gauche.

La présentation tabulaire permet de situer les contenus lexicaux référentiels et conceptuels à un rang précis. Le niveau référentiel se situe au rang 1. Au niveau des tours de parole, les élèves utilisent les référents employés en les définissant ce qui transforme les référents en idées (rang 2). Le niveau conceptuel se forme, quant à lui, au niveau de l'échange, de la séquence et/ou de la structure. Les rangs 3 et 4 peuvent ainsi nous renseigner pour déterminer si la transaction est philosophique c'est-à-dire conceptuelle (rang 5). Les élèves exploitent les opportunités lexicales d'autrui pour évoquer des mondes référentiels et ainsi posent la base (rang 1) des raisonnements construits en situation de discussion. Les chaînes d'objets (rangs 2, 3, 4) se structurent pour actualiser les formulations conceptuelles. À ce

niveau (rangs 2, 3 et 4) les emprunts lexicaux/référentiels servent tout autant la création d'exemples, de contre-exemples que de thèses, d'arguments, d'alternatives, de reformulations idéelles ou conceptuelles, etc. dans un espace dialogique maîtrisé. Selon notre appropriation empirique du corpus *Philosophèmes*, dans toute sa transversalité, le niveau de l'échange-séquence paraît au cœur fonctionnel du dégagement possible des structures de raisonnements qui engagent à décider du genre philosophique (ou non) de la transaction.

2.6. L'analyse interlocutoire d'une chaîne double d'objets

Nous rappelons que nous considérons la construction des chaînes d'objets pendant les DVP comme une des caractéristiques de ces discussions (voir partie 1.5. du chapitre *Résultats, Analyse discursive*). Voici un exemple d'interprétation sur l'extrait de la discussion *Amour* :

- TP 286 : Élisée : ben en fait comme on a dit tout à l'heure je pense que # si une mère eh ben elle aime pas son enfant c'est peut êt(r)e c'est pa(r)ce que c'est pas elle qui a choisi de l'avoir
- TP 287 : Enseignante 1 : a::h # qu'est que vous en pensez de ça # (en) fin # Hervé
- TP 288 : Hervé : euh vas-y # vas-y Igor
- TP 289 : Igor : euh même si elle même si elle a pas voulu l'avoir # je pense que quand même au fond d'elle elle a quand même une petite lueur qui # qui qui un jour peut être va devenir un feu genre # mais pas un # c'est à dire quoi qu'il arrive # même si elle a pas voulu son enfant elle elle aime
- TP 290 : Enseignante 2 : <chut>
- TP 291 : Hervé : <Xavier>
- TP 292 : Enseignante 2 : <on est obligé? >
- TP 293 : Xavier : les femmes qui tuent leurs enfants sans remords comme ceux qui les dans les infos ceux qui les congèlent {rires des élèves} ou ceux qui bah alors # ceux qui les tuent au couteau elles ont aucun remord de fois de fois ces des femmes sans cœur
- TP 294 : Élève : des femmes malades
- TP 295 : Igor : oui
- TP 296 : Hervé : vas-y Igor
- TP 297 : Igor : Igor # oui mais en général ces femmes là elles ont elles ont # (en)fin elles ont une dépression (en)fin c'est
- TP 298 : Enseignante 2 : elles sont malades
- TP 299 : Igor : voilà elles sont malades et euh
- TP 300 : Enseignante 2 : quand on est malade on veut pas l'amour et la maladie ça va pas # ça va pas ensemble ?
- TP 301 : Igor : enfin c'est # c'est pas vraiment x
- TP 302 : Hervé : Judith
- TP 303 : Judith : des fois quand les femmes elles tuent leurs enfants c'est que # ben peut être que leurs maris sont morts et qu'elles peuvent pas s'en occuper toutes seules comme par exemple si elle est au chômage alors <elle le tue pour> {bavardages des élèves}
- TP 304 : Enseignante 1 : <ah::>
- TP 305 : Enseignante 2 : et et alors # et quand on est # et quand on est très a # et quand on est très amoureux on peut tuer ?

TP 306 : Judith : euh quand même pas

Extrait 26. TP286 - TP306, DVP *Amour*.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

L'interprétation de cet extrait peut être posée de la manière suivante. Le référent lexical sur lequel est basé l'échange est peut être glosé ainsi : *être obligé d'aimer son enfant* (TP240 non visible dans cet extrait, voir l'analyse de l'extrait TP229 – TP249, partie 2.5.). Ce référent déclenche un échange pendant lequel plusieurs idées (objets de pensée, voir partie 3 du chapitre *Résultats scientifiques*, p.199) sont décelées. Tout d'abord en TP286, Élisée explique pourquoi une mère peut ne pas aimer son enfant, car *elle n'a peut être pas choisi de l'avoir*. Igor réfute cet avis, et affirme (TP289) qu'il est *impossible de ne pas aimer son enfant*. Il évoque implicitement l'idée / le concept de *l'instinct maternel*. Nous plaçons ce concept / idée au niveau de la structure du squelette interlocutoire car il détermine la suite de l'échange. Xavier (TP293) répond à Igor que *les femmes sans cœur et sans remord sont capables de tuer leurs enfants*. Xavier soutient donc l'idée que l'on n'est pas obligé d'aimer son enfant. Il introduit des idées en utilisant un lexique nouveau. On voit l'intercompréhension opérer ensuite, quand un élève résume le propos de Xavier par l'affirmation *des femmes malades* (TP294). Une nouvelle idée est créée. Judith (TP303) affirme que même les femmes qui ne sont pas malades sont capables de *tuer leurs enfants, par nécessité*. La transaction philosophique contient au final ces concepts structurés entre eux. Elle est composée d'une chaîne d'objets de pensée comportant deux branches liées dont voici le schéma :

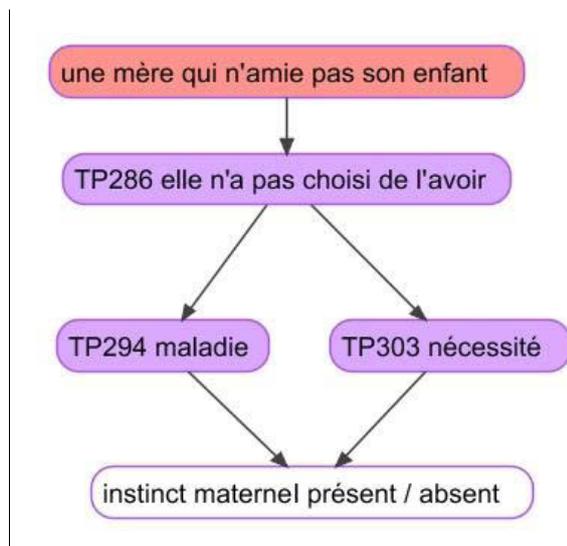


Figure 37. Schéma extrait TP286 - TP306, DVP *Amour*. En rose le référent, en violet les objets des élèves, en blanc les commentaires de l'analyste.

Grâce au schéma, nous visualisons mieux la chaîne double d'objets qui débute par le même référent et qui se termine également par la même conceptualisation.

Le tableau de l'analyse interlocutoire peut être rempli de cette façon :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
Instinct maternel présent / absent	Libre choix de la maternité Impossible de ne pas aimer son enfant Si le contraire : maladie, tuer son enfant sans remords par maladie Tuer par nécessité			Être obligé d'aimer son enfant
Niveau conceptuel	Tension vers la vérité			Niveau référentiel

Tableau 26. Analyse interlocutoire extrait TP286 - TP306, DVP *Amour*. Lecture de droite à gauche.

Le tableau, ainsi que le schéma nous montrent le niveau conceptuel *instinct maternel présent / absent* qui n'est pourtant pas verbalisé par les élèves. Ce concept issu de l'analyse, est implicite dans la transaction présentée. Les trois objets de pensée (TP286, TP294, TP303) proposés par les élèves tendent vers cette conceptualisation.

2.7. L'analyse interlocutoire de deux chaînes distinctes d'objets

Nous appliquons l'analyse interlocutoire de deux chaînes distinctes d'objets sur un extrait de la DVP *Amour* :

TP 347 : Norbert : euh # ben l'amour c/ la jalousie c'est un peu une preuve d'amour [...]

TP 354 : Hervé : Igor

TP 355 : Igor : non au contraire c'est tout le contraire c'est tout l'op/ posé # parce que la jalousie justement en général # c'est dès que humm # quelqu'un euh # dès qu'on voit que quelqu'un aime une autre par exemple # une autre personne qui est très belle pour eux et (en)fin # qui trouve très belle # ben il est jaloux et puis du coup i(l) # il veut faire tout pour qu'on croit qu'i(l) # qu'il est amoureux de la personne que l'autre aime # quitte à tuer mais en vrai c'est pas de l'amour

[...]

TP 376 : Xavier : je contredis Igor parce que # vu que la xx # il dit que la jalousie c'est pas une preuve d'amour mais ce # ceux qui tuent euh # par exemple on va dire euh # sais pas une f/ un homme découvre que sa femme le trompe avec quelqu'un # eh ben il va # peut être tuer le hm # l'amant de sa femme c'est pour amour par()ce que # i::(l) # il prouve qu'il aime sa femme donc il va éliminer tous les obstacles pour que leur amour soit parfait

TP 377 : Igor : oui mais ça on parle plus de la jalousie en fait

TP 378 : Xavier : si c'est de la jalousie on tue pour la jalousie # et c'est pour prouver notre amour pour prouver que # on veut pas qu'on perde sa femme

TP 379 : Enseignante 2 : c'est une preuve d'amour de tuer par jalousie?

TP 380 : Xavier : oui

TP 381 : Enseignante 2 : vous êtes d'accord ?

TP 382 : Élèves : oui

TP 383 : Enseignante 1 : vous êtes d'accord ?

TP 384 : Élève : oui

TP 385 : Enseignante 2 : <pour prouver son amour on tue pour>

TP 386 : Élèves : <oui non>

TP 387 : Enseignante 2 : on peut tuer on peut tuer # par jalousie

TP 388 : Élèves : oui non

TP 389 : Xavier : parfois oui

TP 390 : Igor : <oui parfois oui>

TP 391 : Élève : <x par jalousie>

TP 392 : Igor : non parfois oui # c'est le mot exacte parce que sinon par jalousie <ça voudrait dire que>

TP 393 : Enseignante 1 : <chut # Hervé>

TP 394 : Hervé : < vas-y Igor>

TP 395 : Igor : ça voudrait dire que:: # la personne en fait euh # n'aime pas sa femme # parce que # (en)fin qu'il a pas de sentiments # parce que # dès qu'on sait que sa femme # par exemple sa femme l'a quitté # pour aller avec un autre homme # (en)fin s'il l'aime toujours en général il va pas aller la tuer pour euh # et tuer so::n # et tuer son homme pour

Extrait 27. TP347 - TP395, DVP Amour.

Rappel de la légende : MSD (Marqueurs de Structuration du Discours), Modalisateurs, marqueurs argumentatifs inter-propositionnels, éléments lexicaux à valeur **référentielle**, éléments lexicaux à valeur **conceptuelle**, **assertion**, *exemples*, encadré = tension vers la vérité.

Dans cet extrait deux référents sont en jeu : *l'amour* et la *jalousie* (TP330 non visible dans l'extrait). Deux opinions contraires se forment ensuite concernant la jalousie et deux chaînes d'objets distinctes sont identifiables dans cet échange. En TP347, Norbert définit la jalousie comme *un peu une preuve d'amour*. La modalisation *un peu* montre l'incertitude de l'élève. En TP355, Igor emprunte immédiatement l'idée de Norbert pour la contredire : *la jalousie est le contraire d'une preuve d'amour, la jalousie n'est pas du vrai amour*. Des glissements

lexicaux sont présents dans cette intervention où *une preuve d'amour* est devenue *en vrai c'est pas de l'amour*. En TP376, Xavier réfute l'idée d'Igor et soutient l'idée de Norbert de la *jalousie comme preuve d'amour*. Grâce à un glissement lexical dans le champ de la jalousie via l'exemple d'une *femme qui trompe son mari* (TP376) à l'intérieur de cette intervention on décèle deux idées : *d'éliminer les obstacles de l'amour pour le rendre parfait*. En TP378 l'idée de *tuer par jalousie et pour amour* se concrétise. Entre TP380 et TP390 les élèves ont des avis partagés sur la question. En TP95 Igor clôt l'échange. Il soutient son idée *jalousie contraire de l'amour* et la conceptualise : *tuer par jalousie veut dire ne pas aimer car si on aime on fait tout pour que l'autre soit heureux*. Deux chaînes d'objets distinctes et juxtaposées sont présentes dans cet échange, formées par des emprunts et des glissements lexicaux très clairs. Nous pouvons schématiser la formation des chaînes d'objets de cet extrait de manière suivante :

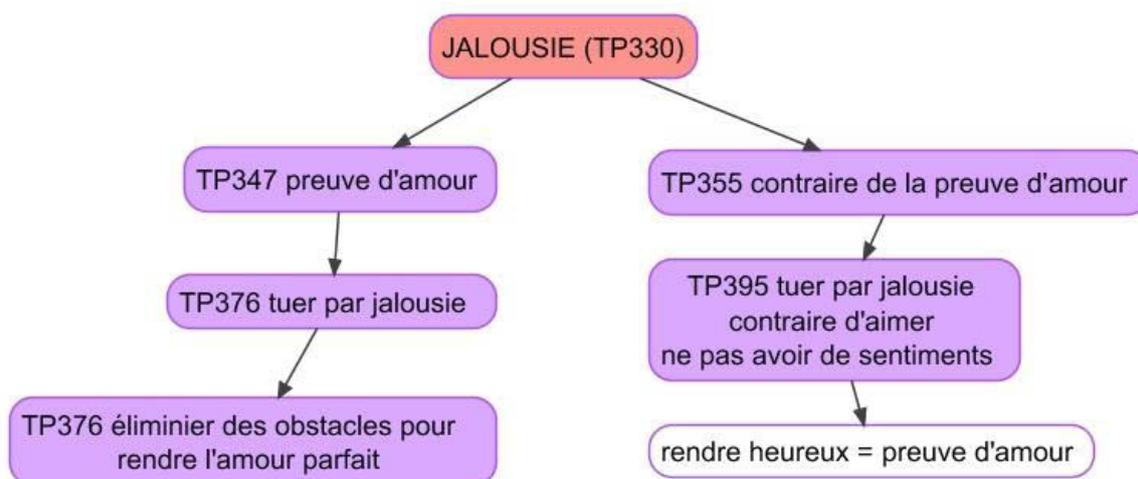


Figure 38. Schéma extrait TP347 – TP395, DVP *Amour*. En rose le référent, en violet les objets des élèves, en blanc l'analyse.

Les élèves expriment leurs opinions divergentes en construisant deux chaînes d'objets. Pour mieux situer les niveaux du raisonnement collectif, nous proposons une analyse interlocutoire dans un tableau :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction	
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)
Jalousie peut être une preuve d'amour ou son contraire	Jalousie = amour parfait = élimination d'obstacles Tuer par jalousie = preuve d'amour ou son contraire Rendre heureux la personne aimée = preuve d'amour		Amour Jalousie	
Niveau conceptuel	Tension vers la vérité		Niveau référentiel	

Tableau 27. Analyse interlocutoire extrait TP347 - TP395, DVP *Amour*. Lecture de droite à gauche.

Le niveau référentiel de la transaction se situe au rang 1. Au niveau des rangs 2, 3, et 4, les élèves transforment et définissent les référents proposés pour finalement aboutir à la conceptualisation. La transaction est donc philosophique à ce niveau.

Conclusion de l'analyse interlocutoire

L'analyse interlocutoire appuyée par l'analyse discursive préliminaire conduite, permet de déterminer en détail le déroulement du raisonnement philosophique collectif. Nous avons amorcé la mise en évidence le lien entre trois éléments de la construction du raisonnement collectif :

RÉFÉRENT	IDÉE => OBJET DE PENSÉE	CONCEPT
RANG 1	RANGS 2, 3, 4	RANG 5

Nous avons utilisé le vocabulaire d'idée ou d'objet pour définir les propositions soumises par les élèves pour redéfinir le référent. Finalement, nous avons opté pour l'utilisation du mot *objet de pensée* dans la suite de ce travail de thèse pour diverses raisons éclaircies dans la partie 3 de ce chapitre *Résultats scientifiques*. Les différentes figures de structuration entre ces trois éléments comme la construction des chaînes d'objets, le partage des référents prouvent d'une construction collective du raisonnement très active.

Cette analyse pragmatique nous a permis d'aller au-delà d'une analyse linguistique et de déterminer peu à peu des catégories du raisonnement collectif philosophique. L'étape de la catégorisation correspond à notre troisième phase d'actualisation de résultats.

3. Stabilisation de la nomenclature

Le troisième volet d'analyse nous a amené à distinguer certaines catégories du contenu thématique dans la construction du raisonnement collectif. Nous définissons ici la dimension de construction collective de la pensée aux niveaux structurels au-delà de l'acte de langage.

Notre analyse pragmatique d'extraits représentatifs avait pour but d'objectiver en quoi les emprunts progressifs de la pensée d'autrui participent à une « épaisseur » du raisonnement collectif (partie 2 du chapitre *Résultats scientifiques*). La notion de représentation ou de conception, terme générique, est cependant insuffisante à rendre compte des glissements lexicaux au sein d'une discussion à visée philosophique. Dans les parties 1 et 2 nous avons souvent utilisé le vocabulaire de *référents, d'idées et de concepts*. Désormais, nous utiliseront le vocabulaire de 1) *référents*, 2) *d'objets de pensée* (au lieu d'*idée*) et de 3) *concepts* pour désigner des catégories thématiques dans le raisonnement collectif.

Notre définition de *Philosophèmes* commence à se construire petit à petit dans cette troisième phase d'étude du corpus. Un *philosophème* est la description fonctionnelle d'un échange particulier donnant lieu à une transaction philosophique. Le *philosophème* est constitué de raisonnements collectifs et /ou individuels, organisés en une ou plusieurs séquences (rang 2), constituant un ou plusieurs échanges (rang 3) qui organisent les structures (rang 4) qui aboutissent à une transaction philosophique (rang 5). L'échange, niveau intermédiaire privilégié (voir partie 2, chapitre V), lié fonctionnellement au tour de parole est à même de rendre compte du caractère démonstratif (et non rhétorique) associé à la définition du *philosophème* depuis Aristote. Le *philosophème*, raisonnement de type démonstratif se distinguera du raisonnement rhétorique-sophistique, car le lien *Logos-Ratio* (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013) dépend d'une articulation fructueuse entre actes de langage, tour de parole et échange de vues.

Présenté autrement, là où le philosophe, repèrerait directement des concepts connus (Chirouter, 2013) à partir du rang 5 de la transaction, nous privilégions la définition d'une transaction de type philosophique depuis l'étude du chaînage : acte de langage =>⁶⁰ intervention => échange, puis échanges => séquences => structures, de type démonstrative, et démonstration conceptuelle => transaction philosophique.

⁶⁰ => signifie : implique qu'il y a enchaînement au sens d'un lien nécessairement logique vs une logique de lien nécessaire entre chacun de ces niveaux de la plus petite unité à la plus grande.

3.1. Les composants des *philosophèmes*

Notre base théorico-méthodologique pour décrire la pensée collective et cerner les *philosophèmes*, la logique interlocutoire, nous fait opérer en deux temps : d'abord nous avons découpé des unités au niveau du *squelette* de la discussion. La plus petite unité au niveau conversationnel, l'acte de langage, nous parvenons à schématiser au moins quelques séquences logiquement formées. Ces unités, acte, séquence, échange, structure, forment la transaction.

La suite de notre analyse consiste à repérer au niveau de ce que l'on appelle le *contenu* thématique, si les référents et les objets de pensée peuvent correspondre à des concepts. Dans les parties précédentes (1 et 2) de ce chapitre, nous avons utilisé le terme *d'idée* pour désigner ce que nous appelons désormais *objet de pensée*. La dénomination *d'idée* nous a paru trop généraliste et flou pour pouvoir désigner de manière pertinente les apports des élèves dans la discussion. La dénomination *d'objet de pensée* (non réductible à l'objet de discours) nous permet de mieux qualifier les apports des élèves dont certains, plus structurés formeront des *paliers* et des *concepts* dans la construction du raisonnement collectif. Ces éléments qui forment le contenu thématique de la discussion rendent compte du tissage des raisonnements collectifs.

Cette partie de l'analyse fait concorder l'analyse discursive avec l'analyse interlocutoire. On peut rendre compte de la concordance de l'analyse du contenu qui produit le *squelette* (présenté précédemment, partie 2 du chapitre V) de la discussion de manière suivante :

Strates de l'organisation de l'interaction			Aspects relationnels et actionnels de l'interaction		SQUELETTE
Transaction	Structures	Échanges	Position Séquentielle de l'énoncé	L'ordre conversationnel de l'énoncé (Acte de langage)	
				Aspects représentationnels de l'interaction	
				Illocutoire/ Cognitif	
Concepts	Objets de pensée		Référents	CONTENU	

Tableau 28. Superposition du contenu au squelette. Lecture de droite à gauche.

Nous allons illustrer les composantes du contenu des DVP, les référents, les objets de pensée et des concepts, à partir d'extraits présentés cette fois-ci exclusivement dans des tableaux. La colonne à gauche « Paroles » correspond aux tours de paroles des élèves et de

l'enseignante, dans la colonne centrale, on présente « l'analyse thématique », où on effectue une analyse thématique des actes, et dans la colonne de droite « niveau philosophique » nous qualifions le tour de parole en déterminant s'il s'agit d'un référent ou d'un objet de pensée. Exemple :

Paroles	Analyse thématique	Niveau philosophique
TP1 : Locuteur : je pense que la vie est prêtée	La vie est prêtée	Référent ou Objet de pensée

Tableau 29. Tableau d'analyse philosophique.

A) La qualification des référents

Tout d'abord au premier rang celui de l'acte de langage, le référent est constitué d'un mot, d'un concept commun, connus de tous comme par exemple *amour*. Un référent est considéré comme quelque chose de réel, vrai, un savoir commun ou comme une définition implicite et présumée commune. C'est une représentation commune du monde, des expériences. On fait « comme si » tous les interlocuteurs le comprenaient de manière identique, même si la signification d'un même mot n'est jamais la même pour tout le monde. Par exemple dans la discussion intitulé « C'est quoi l'amour ? », le référent en cours est décrit par le mot *amour* dans un sens commun et que l'on présume partagé même si nous savons que *amour* ne veut pas dire la même chose pour tous les élèves. C'est d'ailleurs ce que montre la manière dont se développe le raisonnement dans la DVP. A partir d'un référent posé, les participants soumettent des idées, des propositions, des objets de pensée dans le but de faire conceptualiser le référent, qui devient alors partagé ou approfondi s'il faut l'objet d'une reprise.

Voici un exemple issu de la discussion *Intelligence animale* :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique
Tour de parole	Contenu thématique	Niveau philosophique
TP 16 : Enseignant : chut:: # donc # est-ce que quelqu'un peut rappeler la question qu'on avait dit qu'on se poserait aujourd'hui	Néant	Néant
TP 17 : ...?... : xx	Néant	Néant
TP 18 : François : quel euh	Néant	Néant
TP 19 : Enseignant : François	Néant	Néant
TP 20 : François : est-ce que les animaux sont-ils {sic} intelligents	Est-ce que les animaux sont intelligents ?	Question de la DVP
TP 21 : Enseignant : voilà # les animaux sont-ils intelligents # et là on prend le tour de parole # qui est-ce qui a que(l)que chose à dire là d(e)ssus # Laure # Alexandra # Isabelle	L'intelligence animale	Référent

Tableau 30. Analyse philosophique extrait TP16 - TP21, DVP *Intelligence Animale*.

Dans l'extrait présenté qui se situe au début de la discussion *Intelligence animale*, le premier référent découle de la question de la DVP *Est-ce que les animaux sont intelligents ?* Le référent est *l'intelligence animale*. Dans la suite de la discussion, les élèves présentent leurs conceptions de ce référent. Le référent est donc repris et devient un objet de pensée et par ce processus de reprises, il devient un enjeu de discussion.

B) La qualification des objets de pensée

Dans la suite de la DVP, les élèves développent généralement les objets de pensée pour redéfinir le référent. Ceci se passe au niveau intermédiaire de l'échange. Un objet de pensée est considéré comme un raisonnement inter individuel ou intra individuel. C'est par la création et le renouvellement du vocabulaire que les objets de pensée structurés entre eux se forment mais aussi par des emprunts et des glissements lexicaux d'un tour de parole à l'autre, c'est-à-dire par la réutilisation du vocabulaire déjà présent dans la discussion mais recontextualisé au fur et à mesure de développement de la DVP. L'objet de pensée n'est pas un concept achevé. Un objet de pensée est une tentative de faire progresser la discussion en lien avec le référent. C'est un élément de représentation intersubjective du référent, dès qu'un locuteur formule une idée à son propos et qui peut devenir intrasubjective si les interlocuteurs manifestent leur accord ou la reprennent dans leurs propos. Le référent peut avoir plusieurs significations complémentaires pour les participants de la discussion et un élève peut même utiliser un terme sans avoir l'idée précise de sa signification. La

communauté de recherche que constitue la classe fixe la signification d'un référent à travers les objets de pensées qui lui sont associés pour aboutir à la création d'un concept (objets de pensées structurés) puis d'un *philosophème* (séquence structurée et structurante pour la pensée collective). Cette phase du *philosophème* se caractérise par sa construction collective. C'est une tentative commune de faire progresser la définition d'un référent par la confrontation de sa propre idée avec les objets de pensée des autres. On voit la présence nécessaire de l'argumentation et l'adjonction de raisonnements abstraits pour soutenir la tension dialogique des participants vers une vérité. L'étude de paroles permet d'observer la présence de glissements lexicaux, de reprises de vocabulaire et le renouvellement du lexique qui marque la progression structurante et conceptualisante. Des exemples sont largement déployés par les élèves pour illustrer le référent. Les objets de pensée formulés forment une chaîne d'objets discursifs, implicitement ou explicitement liés avec le référent de départ et ils créent des extensions du référent. Les invalidations et les validations ont aussi un rôle majeur car elles montrent les bifurcations et le progrès de la construction logique collective. Des inférences (adjonction de monde référentiel implicite) participent dans la construction du sens.

Voici un extrait de la DVP *Intelligence animale* illustrant la construction des objets de pensée :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique
Tour de parole	Contenu thématique	Niveau philosophique
TP 24 : Laure : ben oui # i(l)s sont intelligents	<i>Les animaux sont intelligents</i> Certitude de l'intelligence animale	Objet de pensée (1)
TP 25 : Enseignant : pourquoi tu penses que # pourquoi tu dis ça	Néant	Néant
TP 26 : Laure : ben euh pa(r)ce que euh # eh ben y a # y a certains a/ euh animaux ben i(l)s sont # intelligents d'aut(r)es pas	<i>Certains animaux intelligents, certains animaux non intelligents</i> Dépendance de l'intelligence au type d'animal	Objet de pensée (2)
TP 27 : Enseignant : c'est-à-dire précise donne-nous un exemple	Néant	Néant
TP 28 : Laure : les renards i(l)s sont rusés euh # les dauphins aussi # i(l)s sont intelligents les dauphins	<i>Les renards sont rusés, les dauphins sont intelligents</i> stéréotypes sur des animaux	Objet de pensée (1)

Tableau 31. Analyse philosophique extrait TP24 – TP28, DVP *Intelligence animale*.

Dans cet extrait de cinq tours de parole, Laure propose trois objets de pensée. Elle affirme tout d'abord avec certitude que *les animaux sont intelligents* (TP24), ensuite son avis se partage et elle affirme que *seulement certains animaux sont intelligents* (TP26), et finalement elle exemplifie (TP28) ses deux objets de pensée précédents. Les trois propositions de Laure pour compléter le référent sont considérées comme des objets de pensée constructeurs du raisonnement collectif.

Si les objets de pensée permettent d'approfondir le référent, voire de renouveler le monde référentiel, peut-on parler de philosophicité ? Toutes les propositions des élèves pour répondre à la question de départ et pour enrichir la discussion sont qualifiées d'objets de pensée. Ainsi, pendant la discussion *Capitaine*, la réponse d'un élève à la question de départ *Pourquoi le capitaine abandonne-t-il son navire ? a priori* sur un ton de la plaisanterie :

TP 45 : Ireno : c'est un détraqué mental
Est qualifiée en tant qu'objet de pensée. Regardons la suite de la discussion :

- TP 46 : Enseignante 1 : ah xx pourquoi
- TP 47 : Ireno : bah x abandonne xx
- TP 48 : Enseignante 1 : pourquoi
- TP 49 : Ireno : il xx le règlement
- TP 50 : Enseignante 1 : pourquoi
- TP 51 : Ireno : parce qu'il y a des gens xx qu'il faut sauver
- TP 52 : Octavia : Gauvin
- TP 53 : Gauvin : ben parce qu'il a de la famille en prison
- TP 54 : Enseignante 2 : est-ce que c'est # c'est intéressant comme réponse # ça apporte quelque chose # tu crois vraiment

Extrait 28. Extrait TP45 - 54 DVP *Capitaine*

La réponse de Gauvin en TP53 est également qualifiée d'objet de pensée, bien qu'elle ne soit pas validée par l'enseignante, au contraire, elle est jugée inintéressante.

Pourquoi qualifions-nous ces propositions d'objets de pensée ? La raison clé est celle d'objectivité de jugement. Nous ne pouvons pas juger si une réponse à plus de valeur pour la discussion qu'une autre. Pour cela, nous mettons toutes les propositions à pied d'égalité. Une proposition d'un élève peut avoir beaucoup d'influence sur la construction du raisonnement collectif ou au contraire ne pas être reprise par les élèves. L'analyste se réserve donc un droit à la neutralité et qualifie toute proposition des élèves en lien avec le sujet de discussion comme l'objet de pensée. Dans l'exemple ci-dessus, la proposition de Gauvin aura, malgré l'invalidation de l'enseignante, une influence dans la suite de la discussion.

C) Qualification des paliers

Certains objets de pensée peuvent être des paliers qui organisent le raisonnement. Nous appelons un palier, un objet de pensée d'un élève qui permet de construire un *philosophème* par la suite. On considère qu'un palier a lieu au niveau de l'échange. Plusieurs tours de parole sont donc nécessaires à sa constitution. Certains objets de pensée ont plus d'influence que d'autres sur le raisonnement collectif. Ces objets de pensée sont des paliers qui matérialisent la construction du *philosophème*. Un palier est ainsi un objet de pensée, qui, repris plusieurs fois dans la discussion, validé par les participants ou alors invalidée (voir la partie *Validations et invalidations de la pensée*, chapitre IV *Méthodologie*) qui a donné lieu à une suite de l'échange, et a animé l'échange. Pour qu'un objet de pensée nouveau soit un palier, il faut qu'il soit validé ou invalidé par les interlocuteurs. Sinon, cet objet de pensée n'a aucune influence sur le déroulement et la construction collective du raisonnement et ne peut pas être qualifié de palier. Il faut donc faire une démarche d'analyse à rebours, principe de l'école nancéienne, pour détecter les paliers.

Pour illustrer la qualification de paliers, nous prenons un extrait de la DVP *Intelligence Animale* :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique
Tour de parole	Contenu thématique	Contenu philo
TP 48 : Isabelle : ben:: # j(e) reviens à la question d'Alexandra # eh ben # ben qu(e) les an/ ben oui qu(e) c'est c'est vrai que les animaux sont intelligents pa(r)ce que # des fois y a des chiens quand tu leur # quand tu leur donnes des ordres ben i(l)s y font pas mais # y a les autres chi/ les autres:: animaux ben i(l)s y font des fois # les ordres qu'on demande	<i>Des chiens qui exécutent des ordres sont intelligents</i>	Palier
TP 49 : Enseignant : alors toi tu:: tu dis quand i(l)s donnent des ordres # donc être intelligent # pour toi c'est obéir	<i>Être intelligent = obéir</i>	Objet de pensée 1
TP 50 : Isabelle : ben oui x	Néant	Néant
TP 51 : Enseignant : c'est la même chose # quelqu'un qui obéit il est intelligent # un animal qui obéit c'est qu'il est intelligent	<i>Quelqu'un qui obéit est intelligent comme un animal qui obéit est intelligent ?</i>	Objet de pensée 1
TP 52 : Isabelle : ben oui	Néant	Néant
TP 53 : Enseignant : hm hm # Ode	Néant	Néant

TP 54 : Ode : ben les animaux i(l)s sont intelligents pa(r)ce que j(e) sais pas moi # euh quand tu leur dis euh # j(e) sais pas des fois c'est vrai y a des chiens i(l)s obéient {sic} des fois tu leur dis assis i(l)s s'assient {sic} (en)fin y en a d'autres i(l)s écoutent pas (en)fin	<i>Des chiens obéissants = intelligents, certains chiens n'obéissent pas</i>	Objet de pensée 2
--	--	-------------------

Extrait 29. Analyse philosophique extrait TP48 - TP54 DVP *Intelligence animale*

En partant du référent *l'intelligence animale*, le palier d'*obéissance* est construit par Isabelle en TP48 et reformulé et validé par l'enseignante en TP49. Nous considérons l'apport d'Isabelle en TP48 en tant que palier et celui de l'enseignante en TP49 comme un objet de pensée même si le lecteur intuitivement pourrait dire l'inverse. Le mot *obéissance*, n'est pas verbalisé par Isabelle mais la reformulation de l'enseignante et la validation d'Isabelle de cette reformulation en TP50, nous indiquent que c'est bien la signification contenu dans son propos. Nous considérons donc comme palier le propos qui verbalise ou qui permet de déclencher la verbalisation de l'objet de palier. Dans notre exemple, le propos d'Isabelle permet de déclencher la verbalisation de palier d'*obéissance*.

L'influence du palier *être intelligent = obéir* s'étend plus tard dans la discussion. Voici l'extrait l'illustrant :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique
Tour de parole	Contenu thématique	Contenu philo
TP 81 : Laure : ben j(e) reviens sur euh Isabelle pa(r)ce que quand e(lle) dit que les chiens sont intelligents quand i(l)s obé/ # quand j(e) sais plus quoi euh	<i>Les chiens intelligents sont obéissants</i>	Objet de pensée (1)
TP 82 : Enseignant : quand ils obéissent elle dit ça Isabelle	Néant	Néant
TP 83 : Laure : quand ils obéissent # eh ben non pa(r)ce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est pa(r)ce qu'on lui a appris à:: en do/ en lui donnant des euh des trucs	<i>Les chiens obéissent car on le leur a appris avec des récompenses = obéissance c'est l'apprentissage et non l'intelligence</i>	Objet de pensée (2)
TP 84 : Enseignant : hm hm # donc un animal intelligent <c/>	Néant	Néant
TP 85 : Laure : <des récompenses>	Néant	Néant
TP 86 : Enseignant : un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre	<i>Animal intelligent = sait apprendre</i>	Palier
TP 87 : Laure : oui voilà # xxx	Néant	Néant

Extrait 30. Analyse philosophique extrait TP81 - TP87, DVP *Intelligence animale*

Le palier d'*obéissance* de l'exemple précédent (TP48) est repris par Laure à première vue pour le contester (TP83) : *quand ils obéissent # ben non parce que c'est quand on leur*

apprend. On aurait pu croire que Laure veut dire que *l'obéissance n'est pas l'intelligence mais une question d'apprentissage*. Mais la reformulation d'enseignante (TP86) *un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre* amène Laure sur une autre piste qu'elle valide. En TP83 Laure voulait, selon l'analyste, dire : *un animal obéissant sait apprendre mais cela ne veut pas dire qu'il est intelligent*. Selon nous, la reformulation de l'enseignante en TP86 n'est exacte au propos de Laure bien que Laure valide cette reformulation en TP87. Dans cet extrait, nous avons donc deux objets de pensée et un palier, la reformulation de l'enseignante en TP86 qui devient un palier pour la suite de la discussion (voir partie D *La qualification des concepts*) même si elle ne reflète pas réellement le propos de Laure.

Pour conclure, nous pouvons affirmer qu'un palier est un objet de pensée qui a été validé et repris ou reformulé plus tard dans la discussion. C'est un objet de pensée qui structure la formation du raisonnement collectif et organise le développement conceptuel du *philosophème*.

D) La qualification des concepts

La conceptualisation est la finalité de l'acte de penser. Contrairement à ce que l'on croit communément, il ne suffit pas de donner une définition pour conceptualiser. Conceptualiser c'est mettre en forme, structurer tout ou partie des idées développées, établir des liens entre elles : en reliant celles qui se complètent, en opposant celles qui se contredisent, en repérant celles qui ouvrent d'autres horizons, en parvenant à une compréhension plus complexe du problème.

Si, à l'école élémentaire, il est sans doute prétentieux de parler de conceptualisation, nous dirons que cette dernière étape constitue le résultat du cheminement réflexif et collectif du groupe. Ici, il s'agit d'un résultat non définitif (il n'aboutit pas à la vérité), et qui met seulement en mots de manière plus adéquate les tentatives de penser le problème à un moment donné, en sachant que la réflexion n'est jamais terminée (Lalanne, 2007).

La transaction philosophique est selon notre étude du corpus aboutie parfois par la présence d'un seul concept correspondant à la définition finale du référent travaillé collectivement, ou l'émergence d'une définition nouvelle qu'on peut juger de type philosophique. Un concept est un apport nouveau dans la discussion qui contrairement au référent, forme l'aboutissement du *philosophème* discuté. A travers la mobilisation des objets de pensée, le collectif d'élèves construit une signification commune en partant des significations

individuelles, différentes selon les individus. C'est une vision organisée du monde, des choses qui émergent alors.

Pour exemple, dans l'une des DVP du CP, les notions de *don*, d'*échange* peuvent apparaître comme des concepts car ces mots (choisis par l'analyste car ils peuvent ne jamais être prononcés par les enfants) désignent l'ensemble des propositions sous-jacentes qui ont émergé et eu besoin d'être organisées. Ainsi, *l'échange* est le fait de donner quelque chose qui vous appartient à quelqu'un qui réciproquement vous donne quelque chose lorsque des élèves exemplifient en disant *pendant si # si l'a quelqu'un si l'a qu'un truc euh si l'a qu'un:: # par exemp(le) s'il a qu'un:: feutre bleu et p(u)is # et p(u)is qu(e) l'autre i/ # si si et p(u)is qu(e) les deux en ont besoin # et ben # et ben comment l'autre i(l) peut s'en servir et puis l'autre i(l) peut:: # i(l) peut:: # attendre*⁶¹ ils actualisent le concept d'échange. Un concept aboutissant le cheminement cognitif des élèves, est le noyau du *philosophème*, et le *philosophème* est construit autour de ce concept.

Poursuivons notre analyse sur la suite d'extrait de la DVP *Intelligence animale* :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique	
Tour de parole	Contenu thématique	Contenu philo	
TP 128 : Isabelle : les ani*vauX les animaux plus euh # plus intelligents c'est les euh # c'est les a/ c'est les chiens qui euh qui aident les aveugles # bé eux i(l)s sont intelligents	<i>Les animaux le plus intelligents = les chiens qui aident les aveugles = les animaux dressés</i>	Palier	CONCEPT : intelligence animale = dressage
TP 129 : Enseignant : c'est-à-dire # pou(r)quoi xx	Néant	Néant	
TP 130 : Isabelle : pa(r)ce qu'ils sont bien dressés et euh # i(l)s aident après euh # ben les aveugles à:: # à savoir où i(l)s sont après	<i>Animaux intelligents = animaux dressés</i>	Objet de pensée (1)	
TP 131 : Enseignant : hm hm	Néant	Néant	
TP 132 : Isabelle : à traverser la rue:: # des trucs comme ça	Néant	Néant	
TP 133 : Enseignant : donc l'intelligence # tu tu en reviens là d(e)ssus # c'est l(e) dressage	<i>Intelligence = dressage</i>	Objet de pensée (1)	
TP 134 : Isabelle : ben oui # y a des y a des fois des dressages y a des fois # i(l)s sont pas dressés	<i>Parfois les animaux intelligents sont dressés, d'autres fois ils ne sont pas dressés</i>	Objet de pensée (2)	
TP 135 : Enseignant : donc # pouvoir être dressé c'est être intelligent	Animal intelligent = animal qui peut être dressé	Objet de pensée (1)	

Extrait 31. Analyse philosophique TP128 - TP135, DVP *Intelligence animale*

⁶¹ DVP *Partage* TP28.

Les quatre exemples précédents (TP16 – TP21, TP24 – TP28, TP48 – TP54, TP81 – TP87) et l'exemple ci-dessus (TP128 – TP135) retracent la construction collective du concept de *l'obéissance* et du *dressage* rapportés au domaine référentiel de *l'intelligence animale*.

Nous pouvons illustrer la construction du concept de *dressage/obéissance en tant qu'intelligence animale* en matérialisant les paliers successifs sur un schéma de la manière suivante. Le schéma prend en compte les exemples précédents utilisés pour illustrer un référent, les objets de pensée et les paliers :

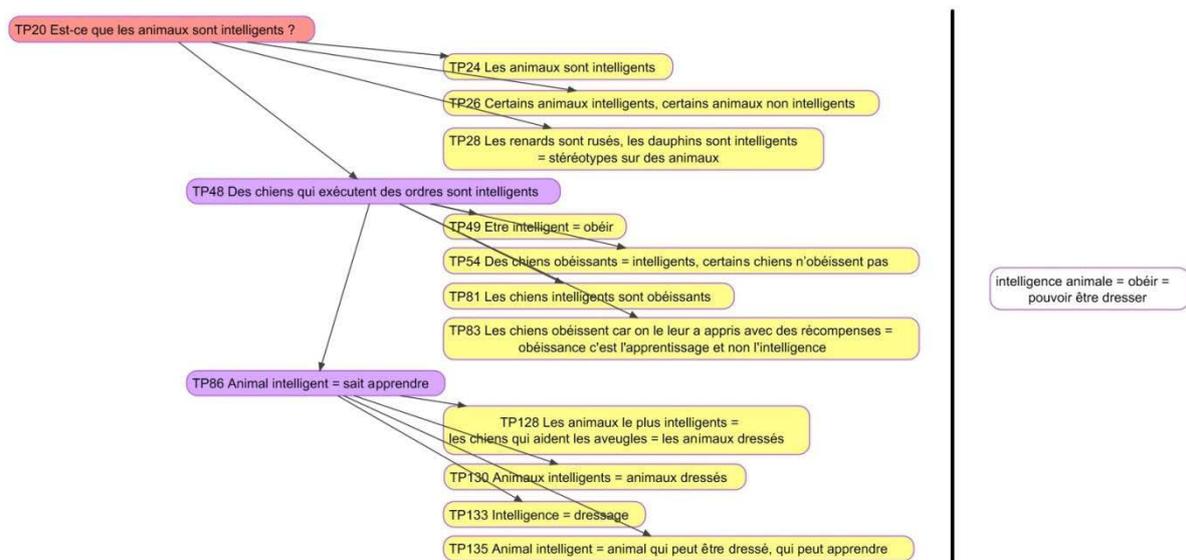


Figure 39. Schéma extrait TP16 - TP135, DVP *Intelligence animale*. Référent en rose, paliers en violet, OP en jaune, concept en blanc.

Trois groupes d'objets de pensée sont détectables sur le schéma, le premier groupe découle du référent de la DVP, le deuxième groupe illustre le palier TP48, et le troisième groupe illustre le palier TP86. Les trois groupes d'objets avec leurs paliers aboutissent au concept d'*obéissance* et de *dressage* de manière explicite. Le concept est exprimé clairement grâce aux reformulations de l'enseignante qui reprend régulièrement les propos des élèves.

3.2. Quelle est la différence entre un référent, un objet de pensée et un concept ?

Le référent est un mot qui fait le lien avec le monde, les expériences. C'est une définition implicite acquise et connue de tous, un vocabulaire servant en ce sens une opération de désignation. L'objet de pensée, peut être ramené à un mot-clé (glose de l'analyste) à travers lequel en partant du référent, on interprète que l'élève tente de faire progresser la discussion, en se détachant des référents : *j'aime le chocolat => le chocolat* (référent) représente l'idée de *bonheur* ou de *plaisir*. Cet objet de pensée (bonheur / plaisir) n'est pas

un concept achevé, il se situe à cheval entre le référent (représentation individuelle ou commune achevée) et le concept (définition individuelle ou commune achevée). Le concept, qui peut être ramené à un mot-clef, comprend des notions sous-jacentes et/ou des exemples possibles qui se dégagent interlocutoirement des référents et des objets de pensée mis en évidence préalablement dans la discussion. Le concept est alors un apport nouveau né via le raisonnement collectif ; il prend le statut d'une définition nouvelle.

Un argument peut être supporté soit par un référent-exemple, soit par un objet de pensée. Pas toujours présenté de manière explicite, un argument sert néanmoins à appuyer ou orienter le propos de l'élève dans la discussion. Décrire l'argumentation repose ainsi sur décrire le lien entre référents-exemple, objets de pensée ou concepts au fil de l'échange.

Pourquoi donc considérons-nous certains apports des élèves comme des paliers et d'autres comme des concepts ? Certains paliers permettront la construction conceptuelle et la construction du *philosophème*, d'autres non. Un concept est considéré comme un noyau thématique du *philosophème*. Il est construit progressivement dans la discussion par l'enchaînement des paliers et n'est pas ponctuel. Un acte de langage ou un tour de parole ne peut pas être un concept. Un concept peut parfois ne pas être prononcé par les élèves, l'analyste définit son existence à travers les enchaînements de la construction collective du raisonnement. L'analyste intervient de manière décisive pour hiérarchiser ce qui constitue un palier, ou un objet de pensée qui pour ce dernier approfondi seulement sera classé en tant que palier. Pour permettre au lecteur de mieux se rendre compte de ce que le mot palier désigne pour nous, nous pouvons comparer sa formation à l'action de remonter une rivière par les saumons. Une écluse qui s'ouvre et qui permet d'avancer dans la remonter est comme un palier dans la construction collective du raisonnement qui permet d'avancer dans la construction du *philosophème*. Pour illustrer la différence entre un palier et un concept, nous utilisons un extrait de la discussion *Courage* :

PHASE 1 Transcription	PHASE 2 Analyse discursive	PHASE 3 Analyse philosophique	
TP 12 : Enseignante 1 : normalement # non mais je crois que vous me # voilà donc moi j'ai noté pour la semaine prochaine # donc j'ai noté ça la semaine dernière # on devait # on devait refaire un tour chacun # pour nous donner # voilà ce qui était le courage pour chacun d'entre nous	Qu'est-ce que le courage ?	Référent 1	CONCEPT : courage = sauver une vie en
TP 45 : Enseignante 1 : xx allez à toi # allez # donc comme on a déjà fait le tou::r # ça va aller # ça va aller vite puisque vous vous souvenez de	C'est quoi le courage ? C'est quoi la lâcheté ?	Référent 1	

ce que vous aviez déjà donné comme # comme euh # par rapport au courage # ou à la lâcheté # hein # qu'est-ce que # qu'est-ce que c'est pour vous le courage # on commence par toi		
TP 46 : Élève : de l'autre côté {rires}	Néant	Néant
TP 47 : Enseignante 1 : dommage	Néant	Néant
TP 48 : Hamilton : xx j(e) (s)ais pas moi # x d'aller au collège	Courage = aller au collège	Palier 1
TP 49 : Enseignante 1 : c'est du courage	Néant	Néant
TP 50 : Karlos : c'est de la lâcheté plutôt	Aller au collège = lâcheté	OP 1
TP 71 : Karlos : ben des pompiers # sauver des vies c'est du courage	Pompiers courageux, sauver des vies = courage	Palier 2
TP 72 : Enseignante 1 : sauver des vies c'est du courage xx	Sauver des vies = courage	OP 2
TP 73 : Hamilton : ben oui	Néant	Néant
TP 74 : Élève : ben non	Néant	Néant
TP 75 : Enseignante 1 : aller aller aller au milieu du feu c'est du courage	Aller au milieu du feu courage ?	OP 2
TP 76 : Karlos : il faut pas laisser <xxx chercher les gens>	Néant	Néant
TP 77 : Enseignante 1 : <c'est pas la x>	Néant	Néant
TP 78 : Karlos : ben non pour aller chercher les gens	Néant	Néant
TP 79 : Enseignante 1 : c'est du courage # à toi	Néant	Néant
TP 80 : Gauvin : euh bah quand il y a quelqu'un qui tombe>	Néant	Néant
TP 81 : Enseignante 1 : <oh les filles # vous vous taisez là> # excuse-moi	Néant	Néant
TP 82 : Gauvin : quand il y a quelqu'un qui tombe sur les rails euh dans une gare et qu'on attend un train mais qui encore un peu loin eh ben # si si on va le chercher # ben c'est du <courage parce qu'on sait que le train arrive>	Aller chercher une personne sur des rails quand le train arrive	Palier 3
TP 83 : Léonard : <non>	Néant	Néant
TP 84 : Enseignante 1 : donc risquer sa vie	Risquer sa vie	Palier 4
TP 85 : Gauvin : ouais	Néant	Néant
TP 86 : Karlos : pour pour en sauver une autre	Risquer sa vie pour en sauver une autre = du courage	OP 3
TP 87 : Enseignante 1 : pour en sauver une autre c'est du courage # xx	Risquer sa vie pour en sauver une autre = du courage	OP 3
TP 88 : Karlos : non # bah non # pas de conscience nous xxx	Risquer sa vie pour en sauver une autre = c'est inconscient	Palier 5

Extrait 32. Analyse philosophique TP12 - TP88, DVP *Courage*.

Cinq paliers sont présents dans cet extrait : 1) *courage = aller au collège*, 2) *pompiers courageux, sauver des vies = courage*, 3) *aller chercher une personne sur des rails quand le train arrive = courage*, 4) *risquer sa vie = courage*, et un cinquième palier qui l'influence le raisonnement plus tard dans la discussion 5) *risquer sa vie pour en sauver une autre = inconscience*.

Cet échange peut être schématisé de manière suivante :

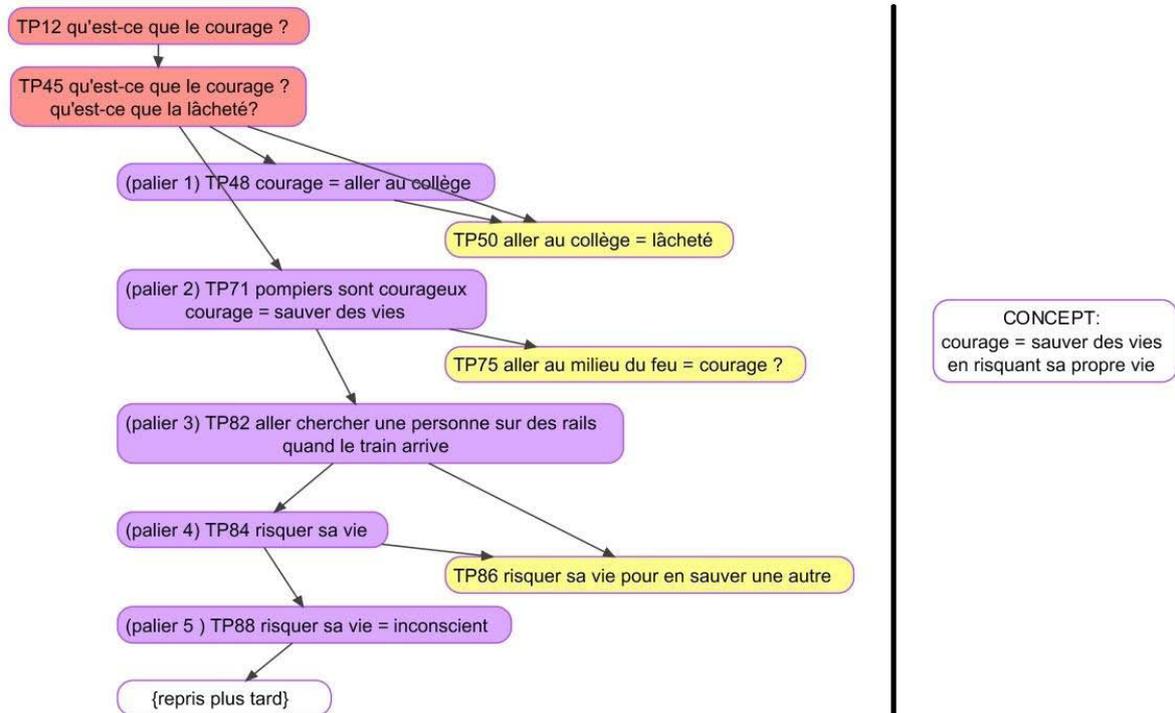


Figure 40. Schéma extrait TP12 - TP88, DVP *Courage*. En rose les référents, en violet les paliers, en jaune les objets de pensée, en blanc les commentaires de l'analyste.

Le référent *courage/lâcheté* permet de déployer plusieurs objets de pensée par les élèves. Le premier palier (TP48) porte sur le fait d'aller au collège comme courageux, ce palier est immédiatement repris, ce qui lui donne le statut de palier, pour être contredit : *aller au collège = lâcheté*. Plus tard dans la discussion, ce premier palier n'a pas eu d'influence sur la construction conceptuelle car les élèves l'abandonnent. Ainsi les élèves ne raisonnent plus qu'à partir de la notion de *courage* et délaissent définitivement l'approfondissement de la notion de *lâcheté*. Le deuxième palier en TP71 est celui qui fait débiter la construction du concept terminal – noyau qui est : *pompiers sont courageux, courage = sauver des vies*. En TP75, l'enseignant fait une tentative de contester ce palier mais les élèves continuent dans la même voie jusqu'au TP86 *courage = risquer sa vie pour en sauver une autre*. Le concept construit entre le TP12 et le TP86 peut être défini par l'analyste de la manière suivante : *courage = sauver des vies en risquant sa propre vie*. Le dernier palier de l'extrait, TP88 *risquer sa vie = inconscient*, est une contradiction du concept construit. Cette perturbation sera assimilée par les élèves plus tard dans la discussion. Ce court extrait illustre la différence entre un palier et un concept. Un palier est un acte de langage ou un tour de parole d'un locuteur reprenant une thématique, un concept est une « compilation » de plusieurs paliers.

Pourquoi ne pourrions nous dire que le simple TP84 *risquer sa vie* est un concept ? Ce palier découle effectivement des deux paliers que le précèdent mais ne prend pas en compte le fait que le courage c'est aussi *sauver des vies*. On peut risquer la vie dans des situations autres que celles du sauvetage d'autrui. C'est le sens cumulé de deux paliers à la fois *risquer sa vie* et *sauver des vies* qui peut être considéré comme un concept. Le concept *on sauve au risque de sa vie* a été construit par le raisonnement collectif des élèves dans le champ référentiel du courage. A ce stade, la notion d'*inconscience* voit le jour (TP88) pouvant donner lieu à de nouvelles adjonctions conceptualisantes (ou non).

Conclusion

La classification des paroles des enfants et des enseignants, en référents, objets de pensée, paliers et concepts nous permet de clarifier la construction du raisonnement. En plus de la désignation des enchainements entre les actes de langage, ces quatre catégories opératoires ont permis de voir l'influence des pensées des uns sur celles des autres. La construction collective du raisonnement apparaît plus clairement. Notre nomenclature opératoire se compose de quatre termes : référent, objet de pensée, palier et concept. Chacun de ces termes est un composant clefs de la construction collective des raisonnements par les élèves. Cette nomenclature nous permet de voir plus clairement la construction collective des raisonnements philosophiques dits *philosophèmes*.

4. Caractérisation de sept types de *philosophèmes*

En plus d'avoir identifié les régularités exprimées en tant que composantes du *philosophème* et constituant notre nomenclature de base (référent, objet de pensée, palier, concept), nous avons remarqué des spécificités dans la disposition de ces composants dans le discours. En tant que disposition on entend par exemple l'empilement de plusieurs objets de pensée sans un véritable lien entre eux, l'empilement des exemples sans un approfondissement de la pensée ou au contraire, une succession des objets de pensée telle qu'elle favorise la construction d'un concept. D'autres dispositions sont remarquées qui sont souvent en lien avec la spécificité du déroulement de la DVP comme avec la façon d'animer engendrant un mode de la collaboration des élèves à l'origine d'une construction collective du raisonnement particulière.

4.1. La définition opératoire du *philosophème*

Un *philosophème* est un processus de construction collective de raisonnement posant des définitions conceptuelles philosophiques en partant d'un mot référent (le plus souvent contenu dans le sujet soumis à la discussion) cernant un monde référentiel : la beauté, le courage, l'effort. Comme dit auparavant, le *philosophème* contient nécessairement de l'argumentation et de la pensée abstraite. Le *philosophème* est alors une sorte « d'anomalie » pragmatique dans le langage ordinaire. On cherche un résultat dans l'action : c'est le lot de la communication quotidienne. La pensée philosophique organisée, sans lien avec aucun résultat attendu, vise, préfiguré, une réflexion qui déroule de concepts, les décortique, sans aucune intention d'application.

Un exemple d'échange pragmatique utile :

L'énoncé *Tu peux me prêter ton stylo ?* peut donner une réponse standard, comme on le ferait dans une communication quotidienne : *Oui, tiens.*

Une réponse philosophique pourrait avoir la forme suivante : *Qu'est-ce que tu appelles un stylo ?* ou

Par quoi entends-tu le concept de prêter ? Nous pouvons imaginer qu'une discussion autour d'un de ces mots s'en suit.

Extrait 33. Illustration échange ordinaire vs échange philosophique.

Cet exemple très simpliste et imaginaire sert à mieux comprendre la différence entre une communication ordinaire qui cherche à obtenir un résultat par une action, et une communication anormale qui cherche à définir un concept. Nous voyons bien que le

deuxième cas n'est pas une communication normale. Une anomalie a lieu, et ce genre d'anomalie est une pensée philosophique et l'échange qui suit pourrait être appelé *philosophème*. Plus précisément, qu'est-ce qu'un *philosophème* ? Le *philosophème* reste une vue de l'esprit sans but d'une conversation ordinaire. Cette construction collective opère au niveau des actes de langage. La théorie des actes de langage (Austin, 1962) insiste sur le fait qu'outre le contenu sémantique d'une assertion (sa signification logique, indépendante du contexte réel), un individu peut s'adresser à un autre dans l'idée de *faire* quelque chose, à savoir de transformer les représentations de choses et de buts d'autrui, plutôt que de simplement *dire* quelque chose. Mais pendant une discussion philosophique, la communication ne sert pas à obtenir une action. Dans un *philosophème* des possibilités, des hypothèses de résolution et de définition d'un problème sont construites collectivement sans but de faire (toujours) changer d'avis le(les) partenaire(s) de la discussion. Les actes de langage dominants seront, non seulement des assertions mais aussi des validations (de pensée), des invalidations (de pensée), c'est-à-dire adhérer ou non à la pensée de quelqu'un et l'intégrer dans sa propre pensée, des confirmations, des répliques. Un *philosophème* contient de l'argumentation dans le but d'exprimer une abstraction pour la compréhension d'un concept. Pour décrire un *philosophème*, une observation discursive est nécessaire ainsi qu'une analyse thématique. Le rôle des indicateurs lexicaux est primordial dans la construction d'un *philosophème* : les reprises lexicales, la construction des chaînes d'objets, les glissements lexicaux montrent une construction du raisonnement collectif philosophique en cours pendant une DVP.

4.2. Les catégories de *philosophèmes* étudiés

En étudiant les composantes des *philosophèmes*, nous avons décelé certaines régularités concernant leur présence. Le premier critère de classification des *philosophèmes* est le fait qu'ils contiennent nécessairement un référent et des objets de pensée mais peuvent contenir un concept ou non. Le deuxième critère de classification est le fait que la disposition de ces composants (référent, objet de pensée, palier) peut varier. Ainsi, nous pouvons dire que les *philosophèmes* sont des régularités répétitives de plusieurs types construits autour d'une thématique commune. C'est pourquoi il nous a semblé important de mettre en évidence le processus de la construction et le résultat : abouti ou non abouti. Un

philosophème est abouti ou non, selon qu'il contient ou non un concept. Plusieurs types de *philosophèmes* ont ainsi été déterminés et étudiés :

1. *Philosophème* conceptuel composé d'un référent, d'objets de pensée et d'un concept.
2. *Philosophème* cumulatif est un cumul d'objets de pensée qui définissent peu à peu le référent. Ces objets de pensée ne sont pas simplement juxtaposés, il existe des traces linguistiques (analyse phase 1) qui prouvent une cohérence entre eux. Il peut contenir ou non un concept donc être abouti ou non.
3. *Philosophème* assimilatif apparaît dans certains contextes discursifs. Après, par exemple, une question, il remet en cause le concept construit. C'est une tentative de rééquilibrage de la discussion. Comme le *philosophème* cumulatif, le *philosophème* enchâssé peut également être abouti ou non (contient un concept ou non).
4. *Philosophème* enchâssé coexiste avec un autre *philosophème* engendré simultanément dans la discussion. Ils ne surviennent pas l'un après l'autre. Il peut être abouti conceptuellement ou non abouti.

Ces *philosophèmes* forment quatre types suivants :

Processus \ Résultat	Conceptuel	Cumulatif	Assimilatif	Enchâssé
Abouti				
Non abouti				

Tableau 32. Types de *philosophèmes* étudiés à partir de l'analyse de corpus *Philosophèmes*.

4.2.1. Les *philosophèmes* conceptuels

Nous illustrons la présence d'un *philosophème* conceptuel sur un exemple issu de la DVP *Amour*. Pour ce faire, nous invitons le lecteur à aller voir le schéma global de cette DVP en annexe numérique, dossier *DVP => Amour*. Dans nos schémas, les référents sont présentés en rose, les paliers en violet et les objets de pensée en jaune. Les concepts sont indiqués par l'analyste en blanc.



Figure 41. *Philosophème* conceptuel. Extrait TP214 – TP329, DVP *Amour*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – OP, blanc – concepts.

La construction de ce *philosophème* conceptuel débute par l'introduction du référent *aimer plusieurs personnes* (TP214). Un déploiement actif d'objets de pensée (TP215 – TP329, la transaction contient 22 objets de pensée) et de paliers (5 paliers : TP227, TP240, TP249, TP284, TP293) a lieu. Le raisonnement est à son plus haut point, les validations et les invalidations ayant activement structuré la séquence. Le référent (TP214) permet le déploiement de cinq objets de pensée sur le thème *amour entre une femme et un homme*. C'est seulement à partir du palier en TP227 *amour d'une mère pour ses enfants* que le

philosophème se construit autour du concept *l'amour maternel*. Premièrement, les élèves définissent *l'amour maternel* (TP227 – TP240) en tant *qu'affection*. Mais à partir du palier en TP240 jusqu'à la fin du *philosophème* en TP329, un échange sur *des femmes qui n'aiment pas leurs enfants* a lieu. Des paliers d'*oppression* (TP249), *des femmes qui tuent leurs enfants* (TP293) voient jour. En même temps, un palier implicite d'*instinct maternel* émerge en TP284 et même plus tôt en TP273 : *toutes les femmes au fond aiment leurs enfants*. La discussion autour de ces trois paliers (TP249, TP293, TP284) mène au concept que nous pouvons gloser de manière suivante : *amour maternel*.

Un deuxième exemple du *philosophème* conceptuel est illustré avec un extrait de la DVP *Apparences*. Le schéma de la discussion dans sa totalité est illustré en annexe numérique, dossier *DVP => Apparences*. Le *philosophème* conceptuel se développe à partir du début de la discussion et se prolonge jusqu'au TP 87 (sur 205 TP). Voici le schéma du *philosophème* :

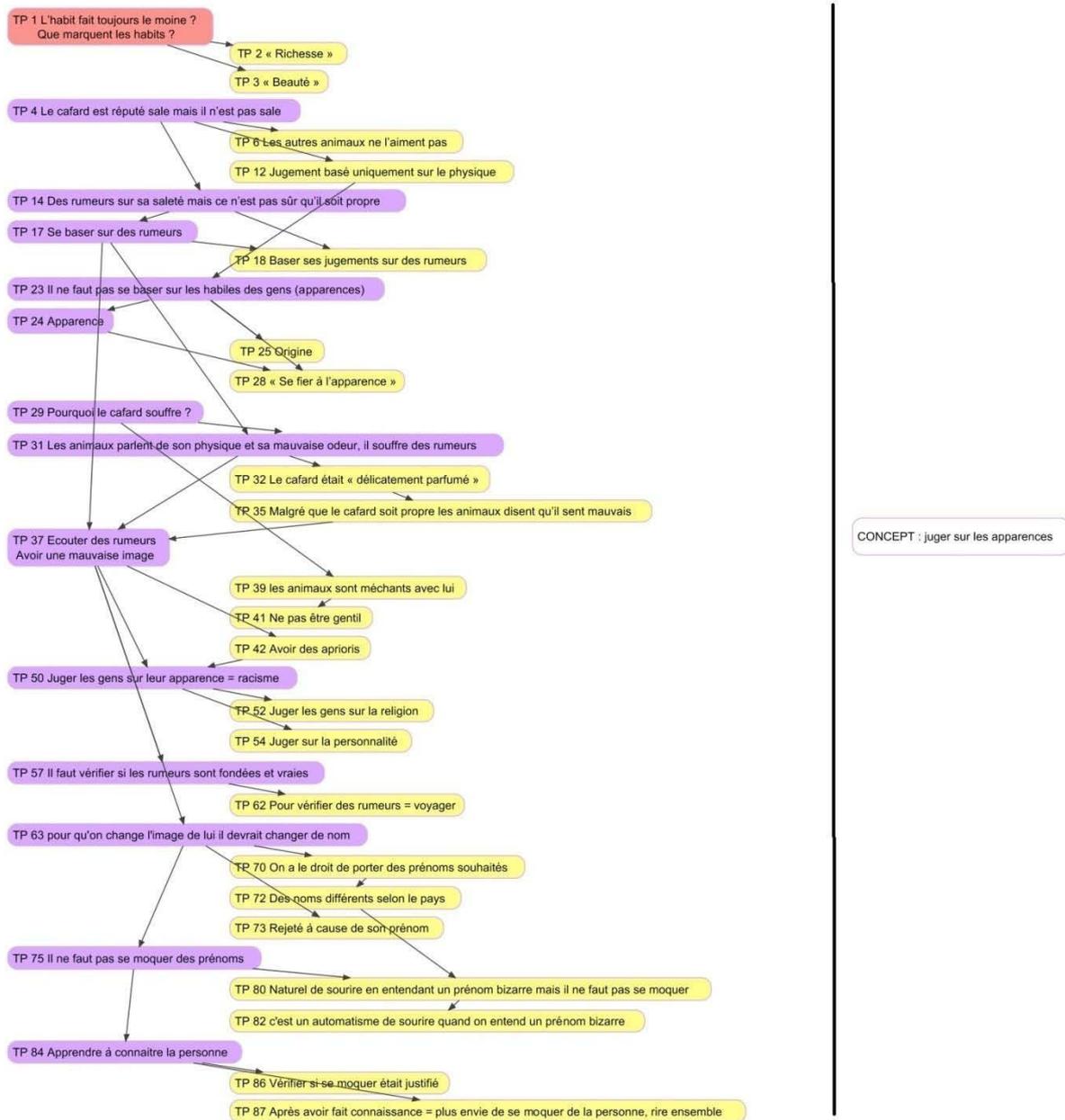


Figure 42. *Philosophème* conceptuel. Extrait TP1 – TP87, DVP *Apparence*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – OP, blanc – concepts.

Ce *philosophème* ouvre la discussion sur le sujet *L'habit fait-il toujours le moine ?* Le double référent en TP1 énoncé par l'enseignante : *L'habit fait-il toujours le moine ? Que marquent les habits ?* permet de développer seulement deux objets de pensée (TP2, TP3) non repris dans la suite de la discussion. Le palier en TP4 *le cafard est réputé sale mais ne l'est pas* donne une tournure à la discussion. Ce palier permet la construction de deux paliers suivants, TP14 et TP17 ayant pour thème *baser son jugement sur des rumeurs*. Ces deux paliers sont décisifs pour le déploiement conceptuel de la DVP et permettent la construction du concept qui peut être glosé de manière suivante : *juger sur les apparences*. La première

partie du *philosophème* du TP1 jusqu'au palier en TP37 a pour thème principal *se baser sur les apparences, se baser sur les rumeurs*. Ensuite, à partir du TP50, les élèves veulent prouver *qu'il ne faut pas juger sur les apparences* : TP50 *juger sur les apparences = racisme*, TP57 *il faut vérifier si les rumeurs sont fondées et vraies*, TP il ne faut pas se moquer des prénoms, TP84 *apprendre à connaître la personne*. Deux parties thématiques du *philosophèmes* se distinguent ayant comme concept commun *juger sur les apparences*.

Le *philosophème* conceptuel est le seul qui contient toujours un concept. Un *philosophème* conceptuel non abouti ne peut pas exister. On parle alors d'autres catégories de *philosophèmes* (voir les parties plus bas). Dans un *philosophème* conceptuel la construction collective du raisonnement atteint le plus haut point par la conceptualisation.

Pourquoi un *philosophème* conceptuel et non un extrait d'une discussion réfléchie ? Dans une discussion réfléchie les élèves peuvent trouver des arguments philosophiques, utiliser des figures classiques de justification, produire des exemples, l'activité de réflexion est présente. Ce qui permet de caractériser la construction conceptuelle collective philosophique est la faculté d'organiser progressivement le discours. Dans d'autres discours il est parfois nécessaire d'aboutir aux faits, à la vérité scientifique. Dans la DVP la prise de parole fait qu'on peut compter des foyers d'organisation conceptuelle qui peuvent se créer car il y a entre autres des définitions, des exemplifications, etc.

4.2.2. Les *philosophèmes* assimilatifs aboutis

Un *philosophème* assimilatif est une tentative d'assimilation d'un déséquilibre dans la conceptualisation. Ce déséquilibre survient après la construction d'un concept qu'on tente de remettre en cause. Cette tentative peut venir de l'enseignante avec un contre exemple du concept ou une question ou alors d'un élève. L'échange qui suit le déséquilibre et qui tente de l'assimiler est alors un *philosophème* assimilatif qui peut être abouti ou non abouti conceptuellement. Nous nous appuyons sur un extrait de la discussion *Amour* (TP305 – TP453) pour illustrer le *philosophème* assimilatif abouti.

Voici le schéma d'un *philosophème* assimilatif abouti :

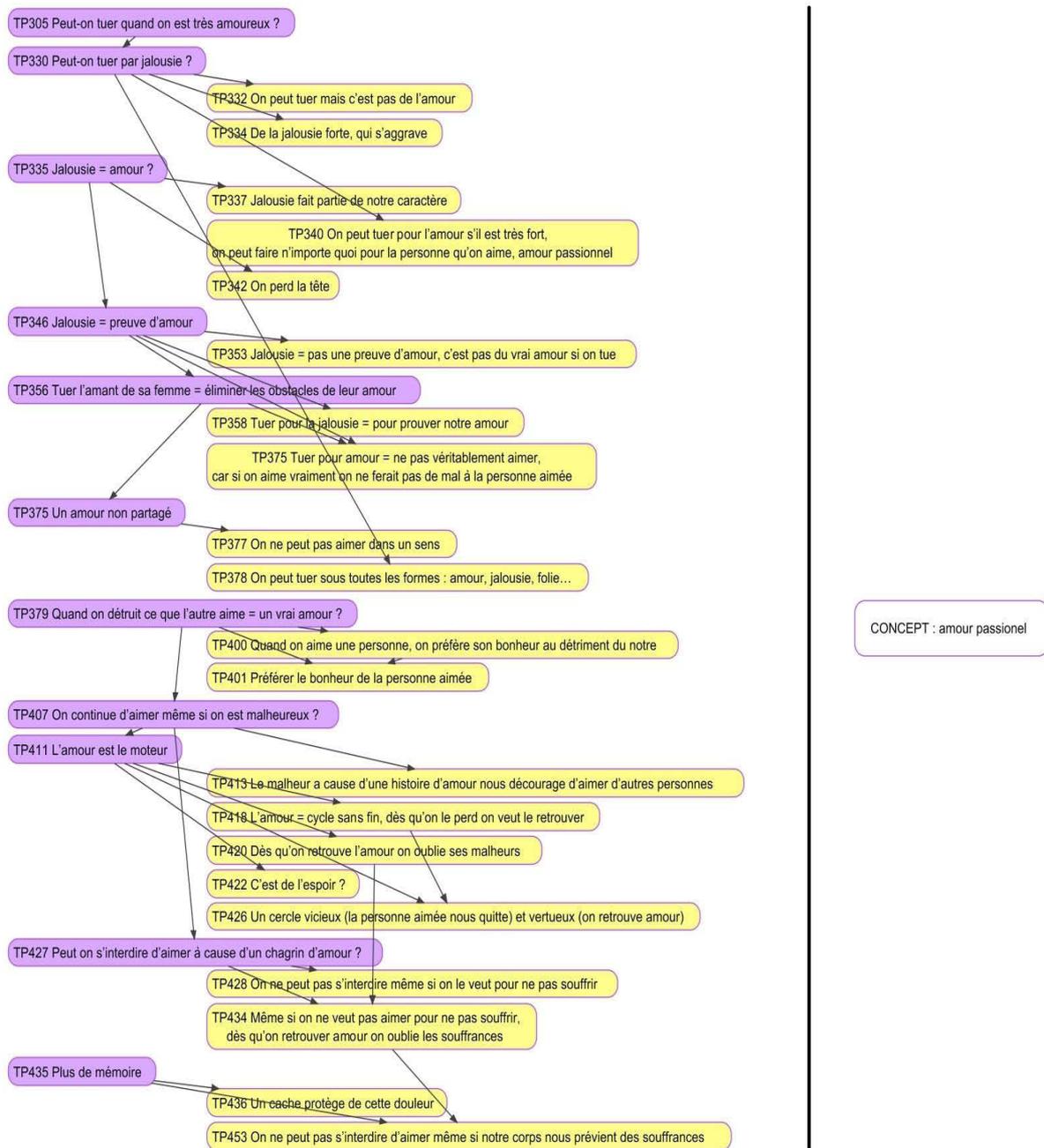


Figure 43. *Philosophème* assimilatif abouti. Extrait de la DVP *Amour*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Ce *philosophème* découle de la séquence précédente (*philosophème* conceptuel TP214 – TP329) et est né grâce au déséquilibre provoqué par l’enseignante en TP330 *peut-on tuer par jalousie ?* Nous remarquons que déjà en TP305 l’enseignante a fait une tentative de déséquilibre du concept en construction (*amour maternel*) mais les élèves ne prennent pas en compte sa question. Finalement, l’enseignante reformule sa question en TP330 *peut-on tuer par jalousie* et cette fois-ci le déséquilibre fonctionne. Les élèves doivent redéfinir le concept invalidé. Tout d’abord, plusieurs définitions de la *jalousie* sont données : jalousie est

tantôt une *preuve d'amour* (TP356 *tuer l'amant de sa femme = éliminer les obstacles de l'amour*) tantôt un *obstacle à l'amour* (TP375 *si on aime véritablement, on ne veut pas que la personne souffre*) (du TP332 au TP358). Ensuite à partir du TP379, les élèves reviennent à la thématique du *tuer par jalousie : quand on détruit ce que l'autre aime = un vrai amour ?* A partir de ce palier, les élèves choisissent la piste de la *jalousie en tant que l'obstacle à l'amour* et définissent des OP suivants entre autres : TP400 *quand on aime une personne, on préfère son bonheur au détriment du notre*, TP420 *dès qu'on retrouve l'amour après un chagrin, on oublie ses malheurs*, TP428 *on ne peut pas s'interdire d'aimer même si on le veut pour ne pas souffrir à cause d'un chagrin d'amour*. Le déroulement de cette transaction nous a conduit à gloser le concept suivant : *amour passionnel*.

Pour conclure, le *philosophème* assimilatif abouti conceptuellement survient après un déséquilibre du concept construit précédemment, et donne naissance à un nouveau concept.

4.2.3. Les philosophèmes assimilatifs non aboutis

Le *philosophème* assimilatif non abouti est construit selon les mêmes règles que le *philosophème* assimilatif abouti. Il survient après le déséquilibre du concept construit ou du déroulement de la discussion. La seule différence est que celui-ci n'abouti pas à un concept. Pour illustrer le *philosophème* assimilatif non abouti, nous utilisons un extrait de la DVP *Sécurité*. Le schéma de la discussion entière est disponible en annexe numérique, dossier *DVP => Sécurité*.

Le schéma du *philosophème* assimilatif non abouti :

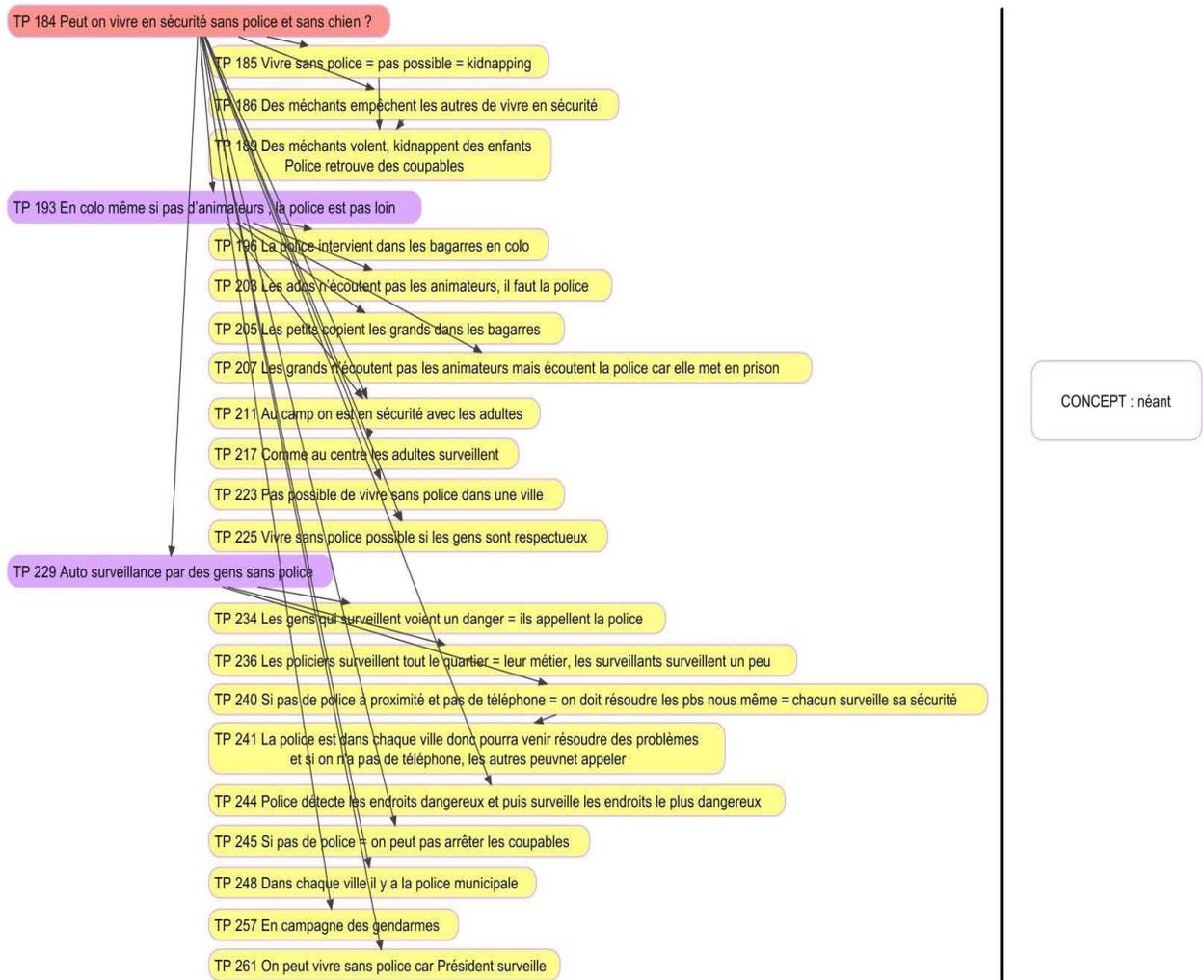


Figure 44. *Philosophème assimilatif non abouti*. TP184 – TP261, DVP Sécurité. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Ce *philosophème* commence avec le référent en TP184 *peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?* Ce référent est le rappel de la question de départ de la DVP Sécurité. Le rappel de la question est un déséquilibre dans le déroulement de la DVP, car dès le TP1 jusqu'au TP183 la discussion porte sur le référent de *c'est quoi vivre en sécurité ?* Les avis des élèves sur le référent en TP183 sont très divergents et il est possible de distinguer deux paliers dans cette transaction : TP193 *en colonie de vacances s'il n'y avait pas d'animateurs, la police ne serait pas loin*, TP229 *si pas de police, les gens feraient de l'auto-surveillance*. A partir de ceux deux paliers, nous pouvons diviser les objets de pensée des élèves en deux groupes thématiques : 1) *c'est possible de vivre en sécurité sans police car les autres adultes surveillent* ; 2) *il est impossible de vivre en sécurité sans police car on courrait trop de risques (kidnapping, vols)*. Il est toutefois impossible de déterminer un concept s'écoulant de deux paliers et de nombreux objets de pensée (TP185 – TP261) contenu dans la transaction, le

niveau de conceptualisation n'étant pas assez développé. Nous qualifions donc le *philosophème* en tant que non abouti.

Les *philosophèmes* assimilatifs non aboutis sont une tentative de rééquilibrage de la DVP après une perturbation du concept, sans toutefois parvenir à construire un autre concept.

4.2.4. Les *philosophèmes* cumulatifs aboutis

Un *philosophème* cumulatif est un cumul d'objets de pensée définissent le référent et qui ne sont pas seulement juxtaposés mais ont un lien logique entre eux. Pour illustrer le *philosophème* cumulatif abouti conceptuellement, nous présentons un extrait de la DVP *Capitaine* (TP363 - TP550). Le *philosophème* cumulatif présenté apparaît à la fin de la discussion après une question d'une des enseignantes : *Qu'est-ce qu'être courageux ? Qu'est-ce qu'être lâche ?* (TP363). L'enseignante exige un tour de parole de tous les élèves de la classe. Une énumération d'objet de pensée s'impose alors naturellement. Nous montrons ici seulement la partie du *philosophème* qui se crée en réponse à la première question *Qu'est-ce qu'être courageux ?* (TP363) (schéma global de la DVP en annexe numérique, dossier DVP => *Capitaine*).

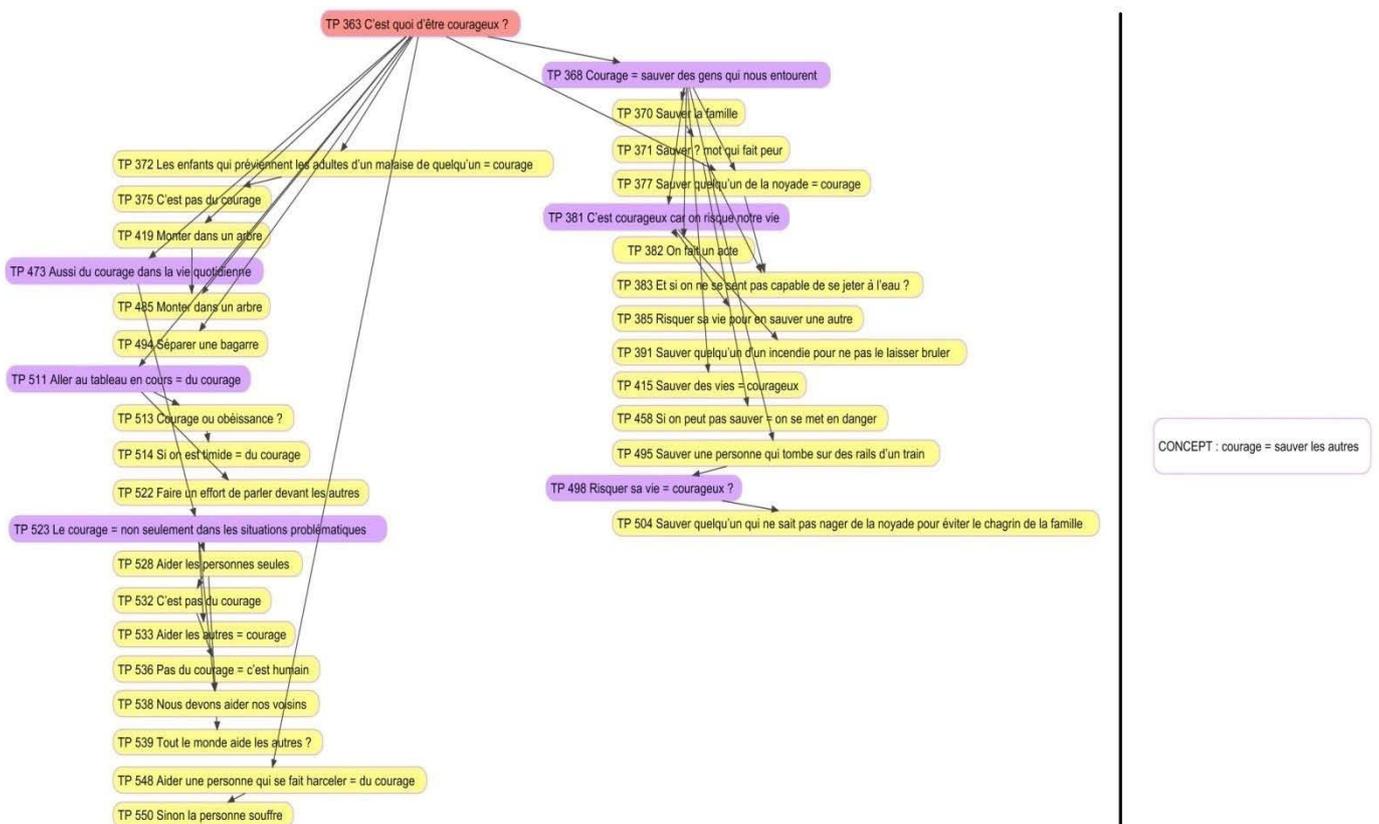


Figure 45. *Philosophème* cumulatif abouti. TP363 - TP550, DVP *Capitaine*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Le développement de ce *philosophème* cumulatif prend une tournure très intéressante car sa construction est proche d'un *philosophème* enchâssé. Deux thématiques se dégagent initiées par deux paliers dans le raisonnement : TP368 *Courage = sauver des gens qui nous entourent* et TP473 *Courage dans la vie quotidienne*. Ces deux noyaux du raisonnement collectif ont un point commun, on est toujours courageux en rapport avec *les autres* : *on risque sa vie pour aider les autres ou on aide les autres dans leur quotidien*. Seulement deux exemples de *courage envers soi-même* sont donnés par les élèves : *monter dans un arbre* (TP485), *aller au tableau en cours quand on est timide* (TP511). Le concept final abouti collectivement se dégage biaisant l'existence de ces deux exemples et malgré qu'un deux (TP511) a été validé par trois OP et est un palier : *courage c'est aider les autres*. Ce concept est composé de cinq paliers, deux d'entre eux réfèrent au *courage dans la vie quotidienne* (TP473, TP523) et trois autres réfèrent au *courage en sauvant les autres ou à la bravoure* (TP368, TP381, TP498).

Les *philosophèmes* cumulatifs aboutis surviennent après un moment discursif et un moment d'animation spécifiques. Dans l'exemple présenté, il s'agit d'une question de l'enseignante et de sa demande de tour de parole de tous les élèves. Ce moment de la DVP incite les élèves à énumérer des exemples.

4.2.5. Les *philosophèmes* cumulatifs non aboutis

Un *philosophème* cumulatif non abouti ne contient pas de moments de conceptualisation qui peuvent clore la transaction par un concept. Nous illustrerons ce qu'est un *philosophème* cumulatif non abouti avec un extrait de la DVP *Efforts*. Le schéma de la vue globale de la discussion *Efforts* est en annexe numérique, dossier *DVP => Efforts*. Nous remarquons que ce *philosophème* cumulatif non abouti survient à la fin de la DVP. Les élèves puisent dans des paliers déjà construits (par exemples : TP135 *faire des efforts et réussir grâce à la concentration*, TP95 *faire des efforts avec l'aide des parents*, TP87 *si on n'arrive pas, il faut réessayer jusqu'à la réussite*) pour donner davantage d'exemples, qu'ils accumulent, sur le sujet des efforts. Voici l'illustration du *philosophème* :

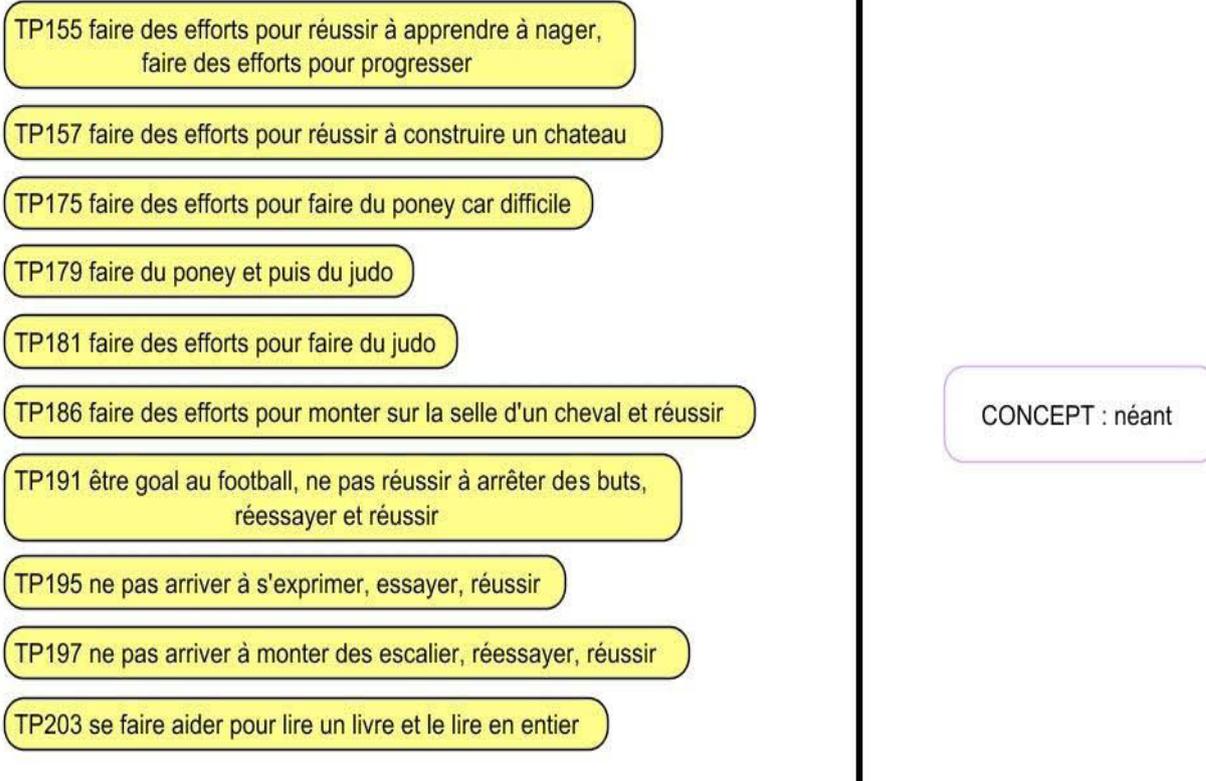


Figure 46. *Philosophème* cumulatif non abouti. Extrait TP155 – TP203, DVP *Efforts*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Ce *philosophème* est une accumulation d'objets de pensée qui exemplifient le thème *faire les efforts* lié au thème de la *réussite*. Des validations dominantes parmi les actes de langage dominants de cet extrait, ce qui confirme que ce n'est pas une simple succession d'exemples mais bien un *philosophème* qui fixe positivement l'intercompréhension collective. Dans plusieurs objets de pensée proposés, les élèves valident le thème de *faire des efforts, réessayer, réussir* (TP191, TP195, TP197). Ce *philosophème* cumulatif non abouti n'est pas construit à partir d'un déclencheur de l'enseignante comme une question qui incite à l'énumération. Les élèves énumèrent des exemples dans cette dernière partie de la discussion sans aboutir à un concept nouveau.

Les *philosophèmes* cumulatifs non aboutis sont fréquemment présents à la fin des DVP du corpus *Philosophèmes* (*Capitaine, Partage*). Faut-il croire qu'à un certain moment de la discussion, la philosophicité commence à s'épuiser ?

4.2.6. Les *philosophèmes* enchâssés aboutis

Un *philosophème* enchâssé coexiste avec un autre *philosophème* crée simultanément dans la discussion. On peut parler d'un double *philosophème* comme d'une chaîne double d'objets

(partie 1 *Analyse* discursive). Deux thématiques sont déclenchées simultanément dans la discussion et les élèves naviguent librement entre l'une et l'autre. Pour illustrer le *philosophème* enchâssé abouti, nous utilisons un extrait de la DVP *Conflits* (le schéma global de la DVP en annexe numérique, dossier *DVP => Conflits*).

Voici l'extrait de la DVP *Conflits* :

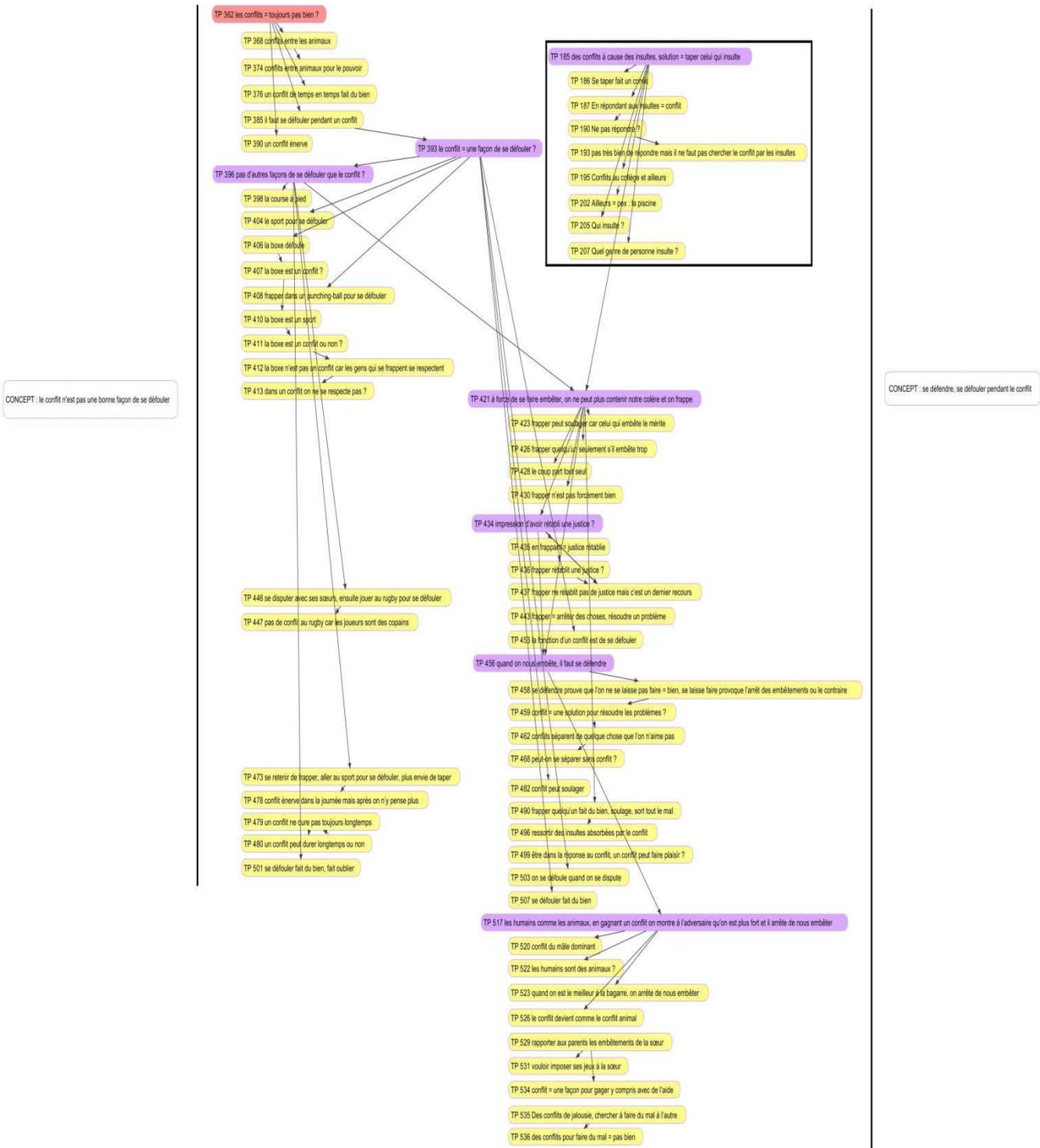


Figure 47. *Philosophème* enchâssé abouti. Extrait TP362 – TP536 et TP185 – TP207, DVP *Conflicts*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Ce *philosophème* enchâssé est issu du référent en TP362 *les conflits = est-ce toujours bien ?* Après quelques objets de pensée des élèves, le TP385 *il faut de défouler pendant un conflit* donne naissance à deux paliers : TP393 *le conflit = une façon de se défouler ?* et TP396 *pas d'autres façons de se défouler que le conflit ?* A partir de ce premier palier, deux branches du

philosophèmes se forment, l'une (colonne de gauche sur la figure 47) autour de la thématique 1) *se défouler autrement que par le conflit*, l'autre (colonne de droite sur la figure 47) autour de la thématique 2) *se défouler pendant le conflit, le conflit soulage*. La partie 1) contient seize objets de pensée avec des exemples pour illustrer de différentes façons de *se défouler*. La plupart du temps les élèves citent de différents sports : TP406 *la boxe défoule*, TP446 *jouer au rugby pour se défouler*. Aux interrogations de l'enseignante si *des sports aussi violents ne sont pas de conflits* (TP407), les élèves répondent que *dans un sport on se respecte ou on est copain donc ce n'est pas un conflit* (TP412, TP447). Le dernier objet de pensée de la partie 1) conclue de la façon suivante : TP501 *se défouler fait du bien, fait oublier le conflit*. Cette première partie est construite autour du concept que l'on peut gloser de la façon suivante : *le conflit n'est pas une bonne façon de se défouler*. Les seize objets de pensée de cette partie s'entrelacent avec les objets de pensée de la partie 2) du *philosophème* qui débute avant même le référent initial en TP362. En effet, du TP185 au TP207 (encadré sur la figure 47), les élèves commencent déjà à développer la thématique *se défouler par un conflit* (TP185 *des conflits à cause des insultes, solution = taper celui qui insulte*). Cette thématique continue avec le palier TP421 *à force de se faire embêter, on ne peut plus contenir notre colère et on frappe*. Ce palier et le palier TP393 *le conflit = une façon de se défouler* qui est commun avec la partie 1) dictent la thématique de la partie 2) du *philosophème se défendre pendant un conflit*. Le palier suivant de la partie 2), TP434 *a-t-on l'impression d'avoir rétabli la justice en frappant pendant le conflit* renforce cette thématique et mène sur la voie du concept de la partie 2) *se défendre, se défouler pendant le conflit*. Jusqu'à l'objet de pensée TP507 *se défouler fait du bien*, les élèves soutiennent le concept construit ce qui se renforce plus à partir du dernier palier de la transaction en TP517 *les humains sont comme les animaux, en gagnant un conflit on montre à l'adversaire qu'on est plus fort et il arrête de nous embêter*. Cet argument fixe le concept de la partie 2) du *philosophème se défendre, se défouler pendant le conflit*.

Ce *philosophème* enchâssé a abouti à deux concepts : *le conflit n'est pas une bonne façon de se défouler* et le deuxième qui est la négation du premier *conflit se défendre, se défouler pendant le conflit*.

Pendant la construction collective des *philosophèmes* enchâssés aboutis, les élèves naviguent le plus souvent entre deux thématiques opposées sans vouloir pencher le groupe classe à adopter un concept unique. Les deux concepts sont acceptés dans la DVP.

4.2.7. Les *philosophèmes* enchâssés non aboutis

Le *philosophème* enchâssé non abouti est construit sur les mêmes règles qu'un *philosophème* enchâssé abouti. La différence est qu'il ne contient pas de concept.

Nous illustrons le *philosophème* enchâssé non abouti sur un exemple de la DVP *Bagarre*. L'aperçu global de la discussion est en annexe numérique, dossier DVP => *Bagarre*.

Voici le schéma d'un exemple du *philosophème* enchâssé non abouti :

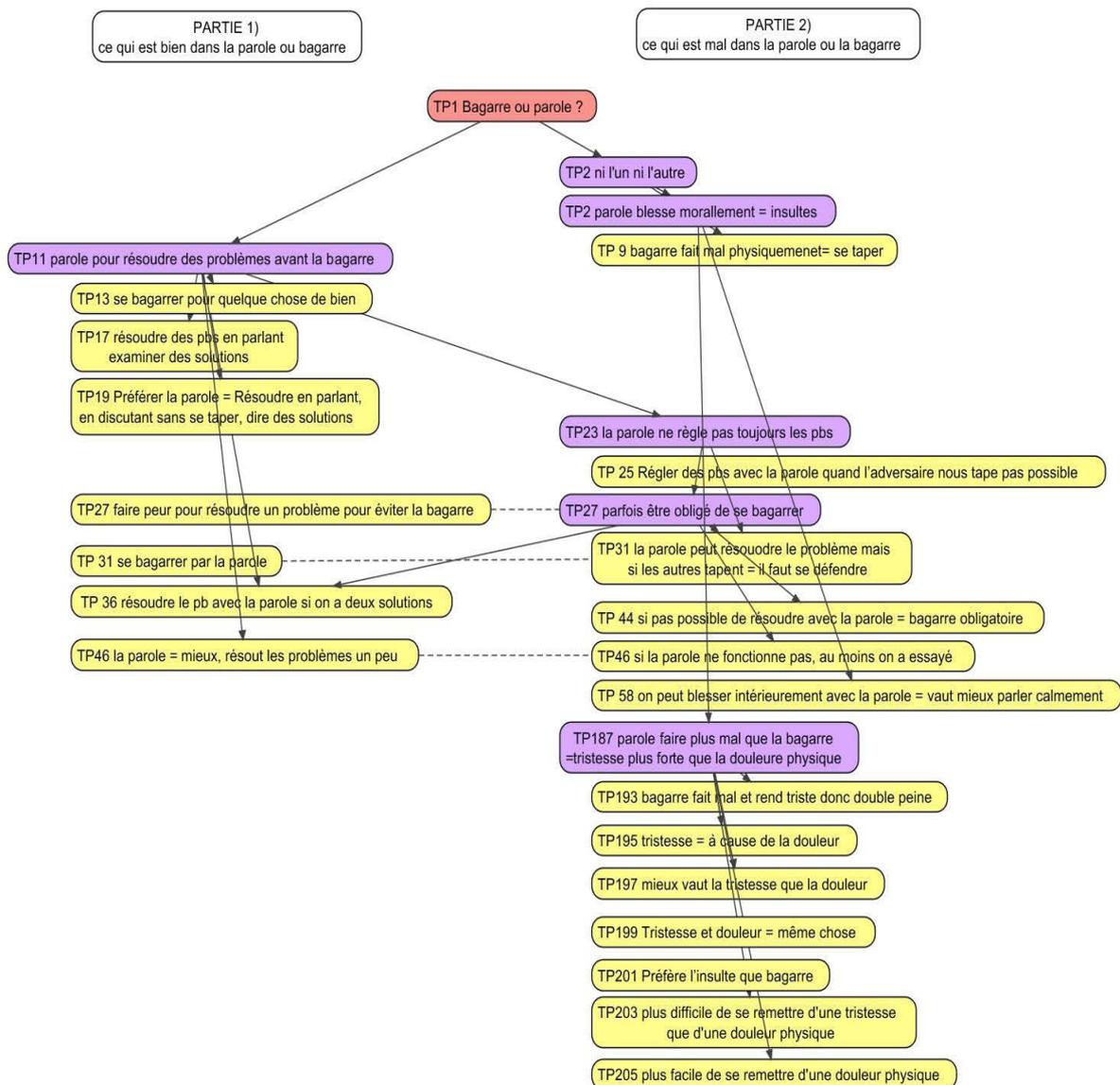


Figure 48. *Philosophème* enchâssé non abouti. Extrait TP DVP *Bagarre*. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.

Ce *philosophème* débute avec le premier référent de la DVP qui est la question initiale, TP1 *bagarre ou parole, que vaut-il mieux ?* et continue jusqu'au TP58. Ensuite, à la fin de la DVP, les élèves reviennent vers le référent initial et le *philosophème* se termine en TP187 – TP205. La question incite une construction discursive du *philosophème* à deux branches, le *philosophème* enchâssé. La glose du concept nous a paru impossible dans ce *philosophème*, cependant nous définissons des champs thématiques (qui ne sont pas de concepts) de chaque partie du *philosophème* : 1) *ce qui est bien dans la parole ou la bagarre* (à gauche du schéma), 2) *ce qui est mal dans la parole ou la bagarre* (à droite du schéma). Nous sommes conscients que ces dénominations ont des limites car ne peuvent pas englober tous les objets de pensée produit dans le *philosophème* comme le premier palier TP2 *ni la parole ni la bagarre*. Dans cette transaction, les principes du *philosophème* enchâssé sont parfaitement visibles car beaucoup d'élèves expriment deux positionnements à la fois en exprimant deux objets de pensée différents dans un seul tour de parole. Nous retrouvons ainsi les TP27, TP31, TP46 dans les deux parties du *philosophème* à la fois (liés par des traits horizontaux pointillés sur le schéma). La partie 1) possède un palier TP11 *parole pour résoudre des problèmes avant la bagarre*. Ce palier est suivi de sept objets de pensée (TP13, TP17, TP19, TP27, TP31, TP36, TP46). Il a aussi de l'influence dans la partie 2), le TP23 *la parole ne règle pas toujours les problèmes* est son contradiction. La partie 2) du *philosophème* contient cinq paliers : TP2 qui forme deux paliers, TP23, TP27 et TP187.

Nous avons décrit sept catégories de *philosophèmes* : conceptuel, assimilatif (abouti ou non abouti), enchâssé (abouti ou non abouti) et cumulatif (abouti ou non abouti). Toutefois, certains extraits du corpus *Philosophème* nous ont paru impossibles à classer dans les sept catégories. Nous analysons dans la partie ci-dessous (4.3.) quelques exemples de moments de DVP non classifiables.

4.3. Cas particuliers « *philosophèmes* inclassables » ou l'absence de *philosophème*

Certains extraits nous ont posé problème car il nous a été impossible de les classer dans une de nos sept catégories de *philosophèmes*. Peut-on parler de l'absence du *philosophème*, en admettant que les DVP sont un genre particulier (Auguet, 2003) avec des constructions linguistiques particulières. Peut-on parler de prémices de *philosophèmes* ? Pour illustrer

notre interrogation, nous montrons un extrait de la DVP *Malheur*. Vers la fin de la discussion, l'enseignante pose aux élèves une question qui incite à l'énumération d'exemples :

TP 425 : Enseignant : on va j(e) pense qu'on a fait l(e) tour des exemples là # alors vous allez penser chacun dans vot(r)e tête # chacun donc chaque enfant va j(e) vais interroger chaque enfant hein # à quelque chose qui vous rend très très malheureux qu'est-ce qui vous rend le plus malheureux et qu'est-ce qui vous rend le plus heureux # donc on prend un p(e)tit peu de temps pour réfléchir qu'est-ce qui me rend le plus malheureux et qu'est-ce qui me rend le plus heureux # on réfléchit et puis après on fait le tour de la table # on réfléchit qu'est-ce qui nous rend le plus malheureux et le plus heureux # on commence par Yohan t(u) as trouvé

TP 426 : Yohan : j'ai déjà dit euh c(e) qui m(e) rendait xx malheureux

TP 427 : Enseignant : c'est quoi qui te rend le plus malheureux alors redis-nous

TP 428 : Yohan : c'est:: # c'est d(e) perd(r)e [mon ; le] chien

La première réaction de l'élève est de rappeler ce qu'il avait déjà dit ce qui le rendait malheureux. L'enseignante l'incite alors à répéter son idée. Ainsi on assiste jusqu'à la fin de la discussion (TP 525), à la répétition de tous les exemples déjà évoqués par les élèves. Voici l'extrait de la DVP :

- TP 428 Perte d'un animal
- TP 430 Heureux = revoir le chien, aller chez sa grand-mère
- TP 434 La mort de son hamster
- TP 436 Heureux = avoir un chien
- TP 438 Malheureux = se faire taper par sa mère
- TP 440 Heureux = être en vacances
- TP 447 Perdre un chien
- TP 449 Heureux = aller chez sa grand-mère
- TP 451 heureux = les animaux
- TP 457 La mort de son grand père = malheureux
- TP 459 Heureux = aller à la plage
- TP 461 Malheureux = perdre son jeu, heureux = le retrouver
- TP 463 Malheureux = le chien, heureux = jouer avec le frère dans la piscine
- TP 465 Malheureux = piscine cassée
Heureux = aller à la piscine
- TP 467 Malheureux = se faire voler son vélo
- TP 469 Heureux = faire de la moto
- TP 474 Malheureux = perdre son chien
- TP TP 476 Heureux = aller à Disneyland
- TP 478 Piscine cassée = malheureux
Piscine réparée = heureux
- TP 484 Malheureux = perdre qch
- TP 486 Heureux = avoir un nouveau chien
- TP 488 Malheureux = mort ? de sa grand-mère
- TP 490 Heureux = avoir des bonbons
- TP 492 Perdre un chat
Avoir un nouveau chat
- TP 498 Mort d'un chien
- TP 500 Nouveau chien
- TP 502 Piscine cassée
- TP 504 Avoir un jardin = heureux
- TP 506 Heureux = être en vacances en caravane
- TP 508 Perte d'un chat
- TP 510 Malheureux = ne pas pouvoir essayer qch
- TP 518 Heureux = vacances
- TP 520 Malheureux = perte d'un animal, Heureux = aller à la plage
- TP 522 Mort de son grand père
- TP 524 Heureux = voir son papa

Figure 49. Extrait TP428 - TP524. DVP *Malheur*.

Peut-on dans ce cas là parler d'un caractère philosophique de cette partie de DVP ? Est-ce un *philosophème* cumulatif ? Oui, s'il s'agit d'une accumulation (effet liste chez Halté & Rispaïl, 2005), ou de validation interlocutoire d'un monde référentiel donnant le contour de ce qui pourrait être ensuite conceptualiser. Le problème est le suivant : un exemple vaut-il un concept ?

D'autres extraits de DVP de notre corpus *Philosophèmes* nous posent problème concernant leur philosophicité. Il s'agit de tous les moments pendant lesquels les élèves et l'enseignante corrigent des savoirs ou des connaissances erronées que les élèves proposent dans la discussion. Faut-il les considérer comme des éléments de *philosophèmes* ? (voir l'analyse de la partie 1 de la DVP *Handicap*, p.236). Dans le cadre de ce travail de thèse, nous avons considéré ces moments comme étant inclus dans des *philosophèmes* qui les « entourent ».

Conclusion sur les catégories

A l'aide de trois phases précédentes de l'analyse : *analyse discursive*, *analyse interlocutoire*, *description de la nomenclature*, nous avons pu décrire sept types de *philosophèmes*. Ces sept catégories relèvent de la disposition des composants (référent, objet de pensée, palier) dans la construction collective du raisonnement. On distingue les *philosophèmes* : conceptuel, cumulatif abouti ou non abouti, enchâssé abouti ou non abouti, assimilatif abouti ou non abouti. Le caractère abouti ou non abouti du *philosophème* relève du résultat du raisonnement collectif. Un *philosophème* est abouti quand il contient un concept, il est non abouti quand il ne contient pas de concept.

5. Analyse complète d'une discussion

5.1. Discussion *Handicap*

Dans cette partie, nous proposons de présenter l'analyse complète d'une DVP entière et de classer tous les types de *philosophèmes* présents correspondant à nos sept catégories. Il s'agit de monter le déroulement de la phase 4 de notre travail d'analyse, la phase 3 y étant nécessairement comprise. Les deux premières phases ne seront pas montrées dans cette analyse, bien qu'elles soient effectuées en amont pour pouvoir réaliser les phases 3 et 4. Nous avons choisi la DVP *Handicap*. L'analyse qui commence dès le premier tour de parole sera divisée en plusieurs parties. Il ne s'agit pas de confondre ce découpage qui a pour but de faciliter la lecture, avec la délimitation de *philosophèmes* (voir 5.5.1.).

Partie 1

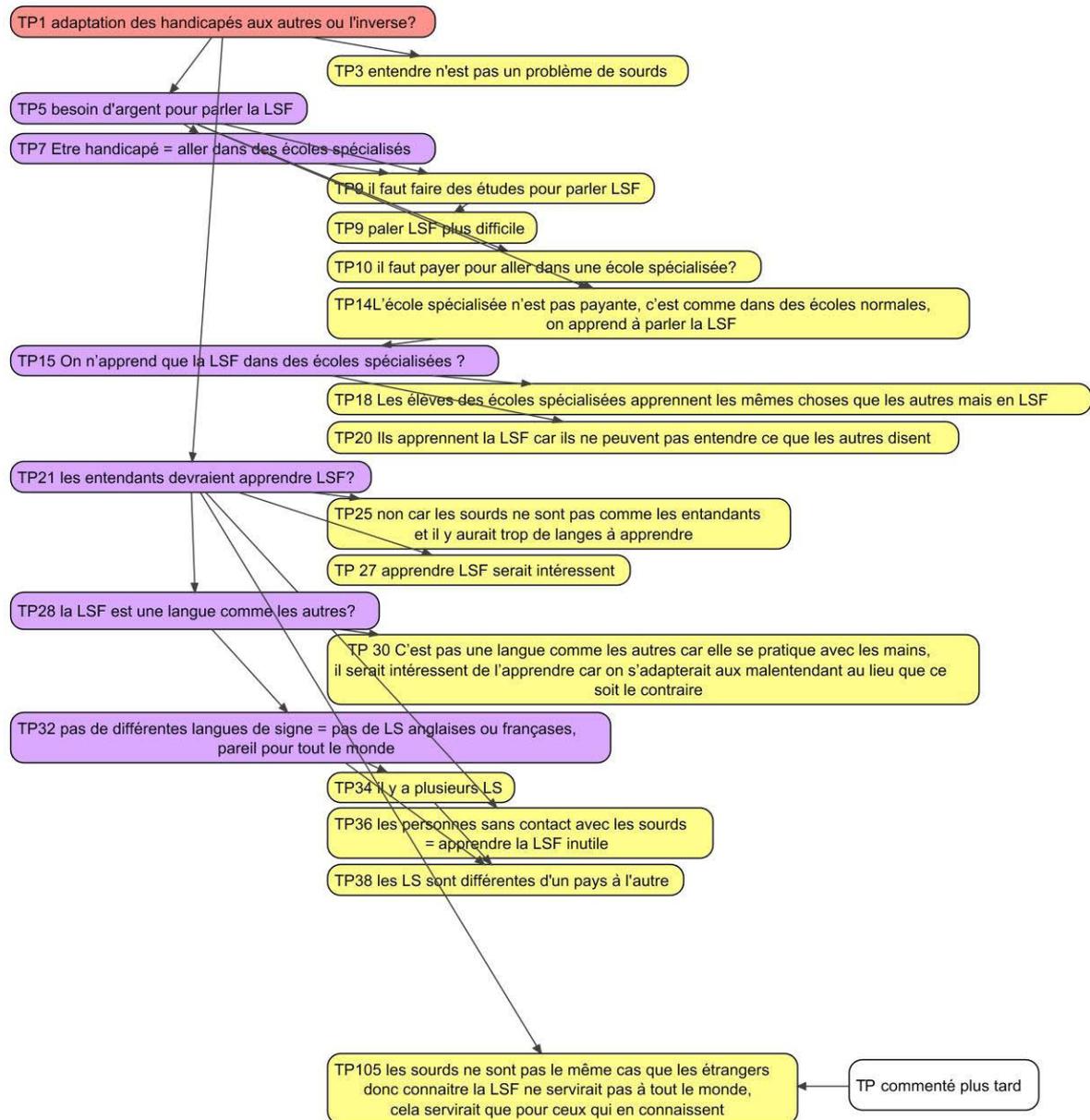


Figure 50. Extrait TP1 – TP38. DVP *Handicap* partie 1. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

Cette première partie de la discussion *Handicap* s'étend du TP1 au TP38. La thématique de cette première construction collective se centre autour de la langue de signes (LSF). Le référent en TP1 est la question de la DVP *adaptation des handicapés aux autres ou l'inverse ?* Six paliers sont visibles dans le déroulement du raisonnement : TP5 *besoin d'argent pour parler la LSF*, TP7 *être handicapé = aller dans des écoles spécialisées*, TP15 *on n'apprend que la LSF dans des écoles spécialisées ?*, TP21 *les entendants devraient apprendre la LSF ?* TP28 *la LSF est une langue comme les autres ?* TP32 *pas de différentes langues de signe, pareil pour tout le monde (pas de distinction entre LS française ou anglaise)*. Les trois premiers

paliers TP5, TP7 et TP15, servent principalement à corriger des connaissances erronées des élèves concernant des écoles spécialisées pour les enfants handicapés, leurs prix ou gratuité et ce qu'on apprend dans les écoles spécialisées. A partir du palier TP21, les élèves réfléchissent sur *le besoin d'apprendre la LSF par les entendants*. Ce palier permet de construire deux autres paliers : TP28 *la LSF est une langue comme les autres ?* et TP32 *pas de différentes langues de signe : pas de LS française pour anglaise*. Ce dernier palier permet de corriger les connaissances des élèves concernant la LSF qui affirment qu'il existe bien plusieurs langues de signes selon les différents pays. Cette première partie de la discussion qui comprend 38 tours de parole ne correspond à aucune des sept catégories de *philosophèmes* que nous avons défini. Malgré la présence de la construction collective du raisonnement et tous les signes discursifs associés à l'élaboration de celui-ci, il s'agit d'un échange sur des savoirs et des connaissances sans qu'une construction conceptuelle selon nous n'émerge. C'est seulement au niveau du palier TP21 et ses objets de pensée reliés que l'on observe un raisonnement propre à voir éventuellement se profiler un *philosophème* pré-caractérisé par une argumentation à l'œuvre et une tension vers la vérité : concept sous-jacent *d'utilité ou non d'une langue en société* (thème dans la philosophie du langage). Ce palier est lié au TP105 commenté plus tard dans notre analyse (voir partie 3, p.240).

Partie 2

Continuons notre analyse avec la suite de la DVP du TP39 au TP82. Voici le schéma de l'extrait :

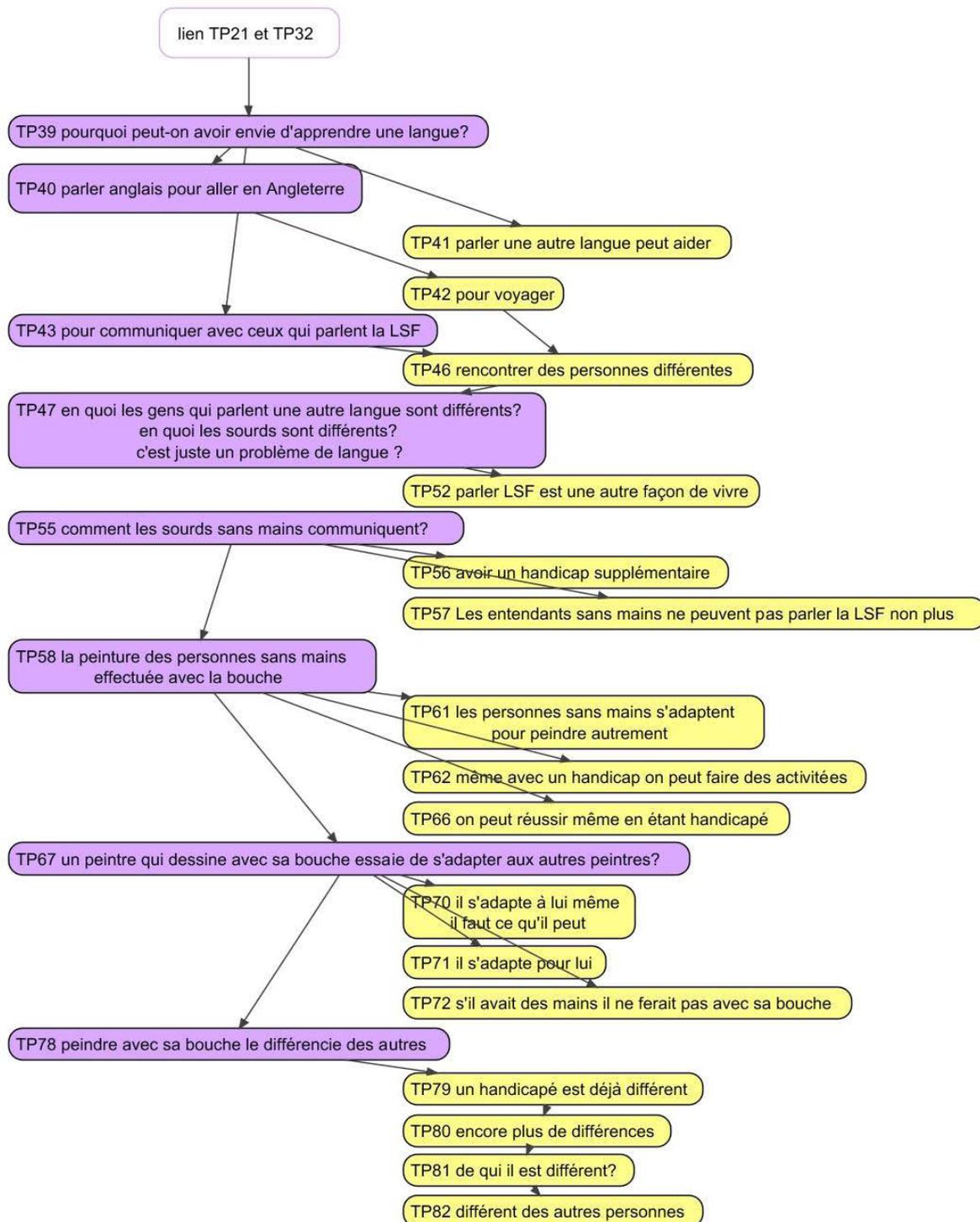


Figure 51. Extrait TP39 - TP82, DVP *Handicap* partie 2. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

Nous commentons la suite de la DVP, entre TP39 et TP82. Le palier en TP39 *pourquoi peut-on avoir envie d'apprendre une langue ?* découle de deux paliers commentés dans la partie 1 : TP21 *les entendants devraient apprendre la LSF ?* et TP32 *pas de différentes langues de signe = pas de LS anglaise ou française*. Le palier TP39 permet de développer le palier TP43

communiquer avec ceux qui parlent la LSF, l'objet de *communiquer* aura une influence plus tard dans la DVP. D'autres paliers, TP40, TP47 sont développés avec des objets de pensée en découlent à travers lesquels les élèves conceptualisent sur *l'utilité de parler une langue étrangère* et *les différences entre les personnes qui parlent des langues différentes*. A partir du palier TP55 *comment les sourds sans mains communiquent ?* qui est un déséquilibre provoqué par un élève, une transaction assimilative se développe. Les élèves reviennent vers le référent premier de la DVP (TP1) et développent la thématique *d'adaptation des personnes handicapées* initiée par le palier TP58 *la peinture des personnes sans mains effectuée avec la bouche* qui permet ce retour (TP61). Le palier TP67 continue sur la thématique *d'adaptation* et à partir du TP78, on observe le développement de la thématique des *différences* déjà suggérée par l'objet de pensée TP46 *rencontrer des personnes différentes* et le palier TP47. Nous détectons trois thématiques de conceptualisation dans cet extrait : *l'adaptation, la communication* et *les différences*. Les trois thématiques concernent non seulement les personnes handicapées mais aussi les personnes étrangères.

Nous poursuivons notre analyse en découpant une troisième partie de la discussion.

Partie 3

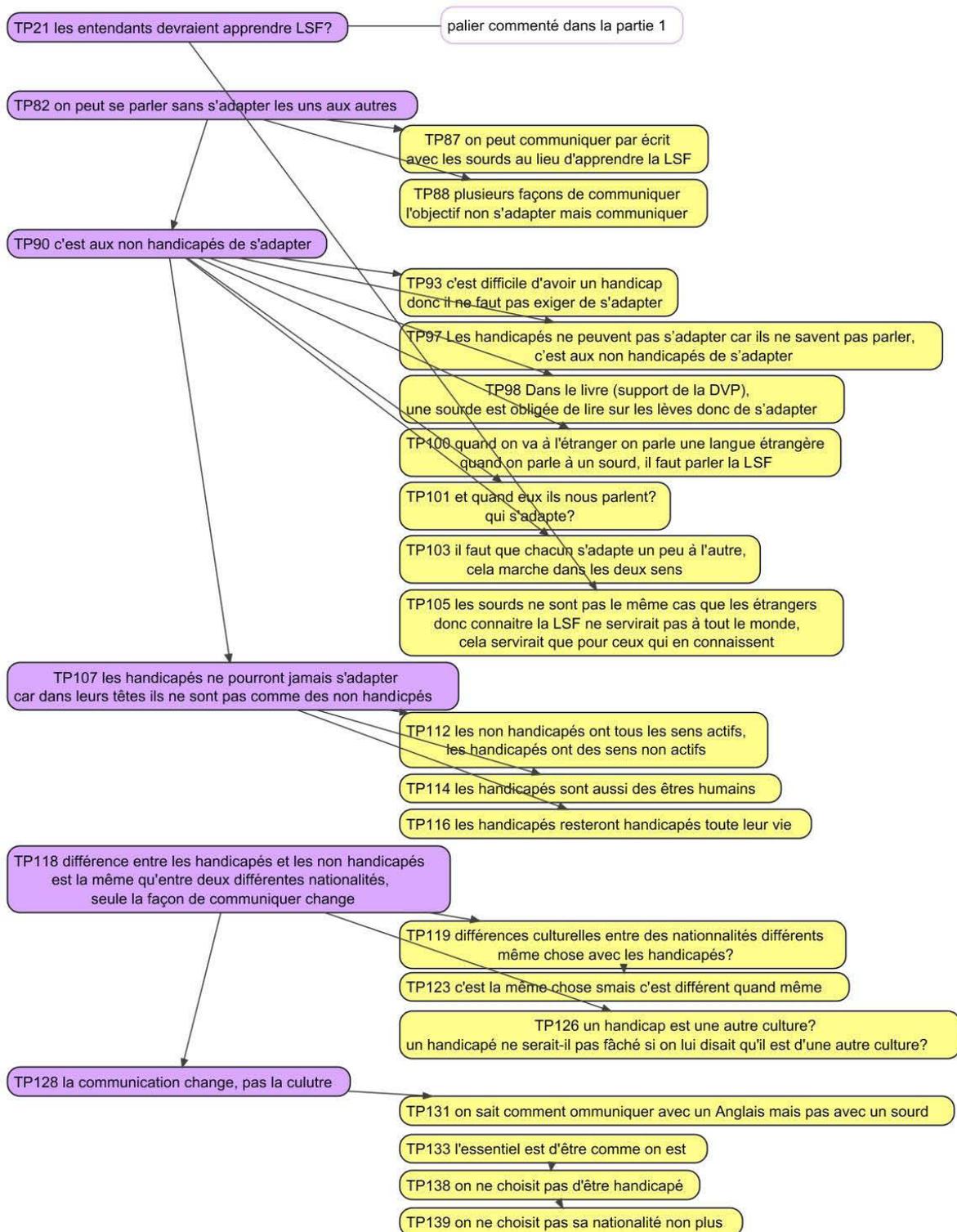


Figure 52. Extrait TP82 - TP139, DVP *Handicap* partie 3. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

La conceptualisation de trois thématiques émergentes dans la deuxième partie de la DVP, *l'adaptation*, *la communication*, *les différences* est à son plus haut point dans cette troisième

partie de la DVP. Le palier TP82 suggère l'idée de *pouvoir communiquer sans s'adapter les uns aux autres*, appuyée par deux objets de pensée (TP87 et TP88). Ce palier est rapidement remis en question par le TP90 *c'est aux non handicapés de s'adapter* qui affirme qu'une adaptation est nécessaire. Tout d'abord, les objets de pensée du TP93 au TP100 soutiennent une *adaptation des non handicapés aux handicapés*, ensuite l'objet de pensée TP103 prône une adaptation mutuelle : *il faut que chacun s'adapte un peu à l'autre, cela marche dans les deux sens*. Le TP105 est lié au palier TP21 et concerne *l'apprentissage de la LSF par les entendants*. Ensuite le palier en TP107 et ses trois objets de pensée (TP112, TP114, TP116) reviennent à l'idée d'*adaptation des personnes non handicapées aux handicapés* et donnent des arguments pour la défendre (exemple TP112 : *les non handicapés ont tous les sens actifs, les handicapés ont des sens non actifs donc il est plus facile aux non handicapés de s'adapter*). A partir du palier TP118, qui est une réponse directe au palier TP47 (voir partie 1), les élèves reviennent sur la thématique des *différences*, cette fois-ci sous l'angle suivant : *des différences entre les handicapés et les non handicapés sont les mêmes que les différences entre deux nationalités, seule la façon de communiquer change*. Ce palier est contesté par les trois objets de pensée le suivant : TP119, TP123 et TP126. Cette contestation est confirmée par le palier TP128 *la communication change, pas la culture* suivi de quatre objets de pensée (TP131, TP133, TP138, TP139).

Nous commentons la suite de la DVP dans la quatrième partie délimitée.

Partie 4

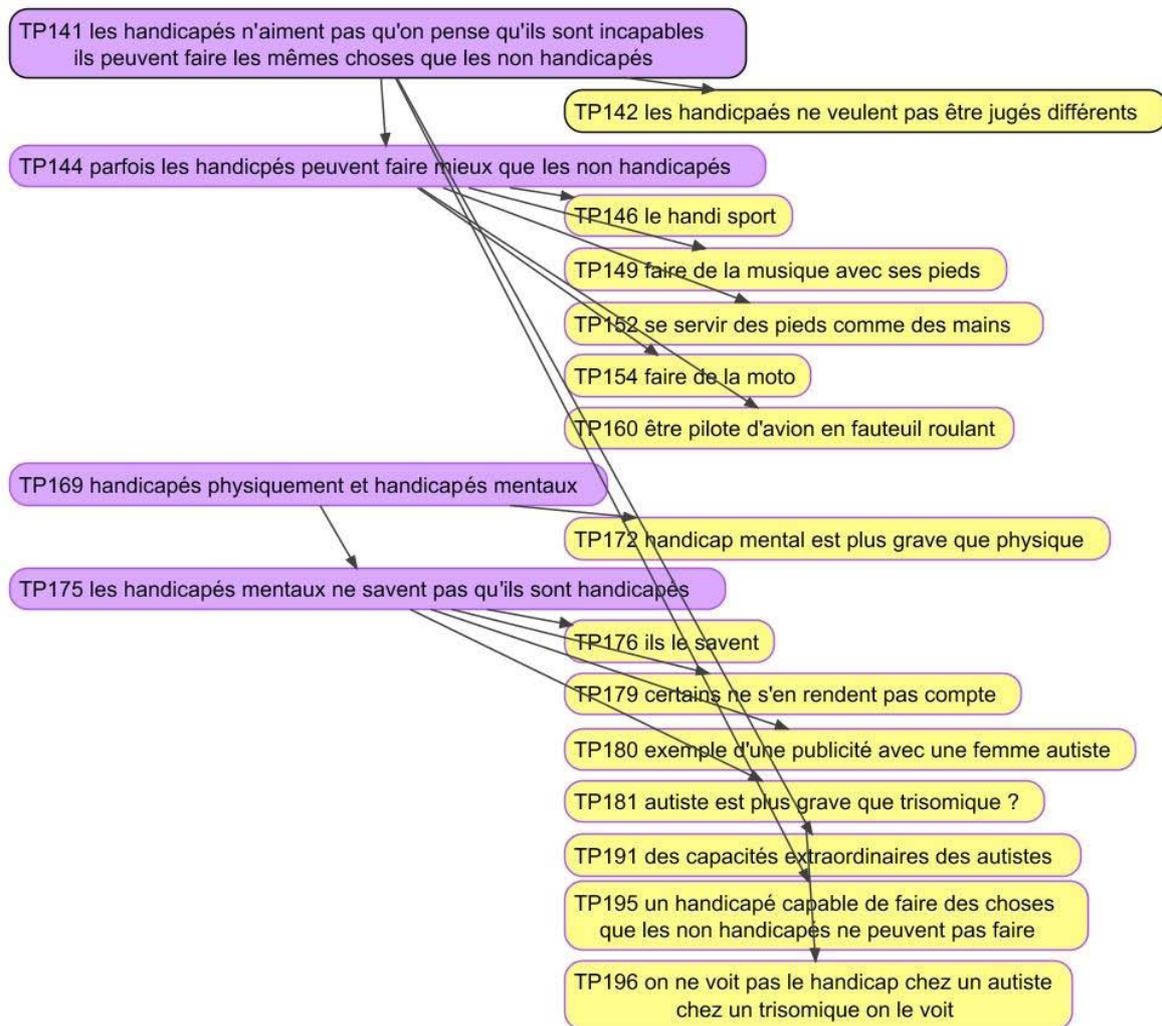


Figure 53. Extrait TP141 - TP196, DVP *Handicap* partie 4. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

La discussion continue implicitement sur le thème avec le palier en TP141 *les handicapés n'aiment pas qu'on pense qu'ils sont incapables, ils peuvent faire les mêmes choses que les non handicapés*. Ce palier est confirmé d'abord par l'objet de pensée TP142 *les handicapés ne veulent pas être jugés différents* et ensuite par le palier TP144 *parfois les handicapés peuvent faire mieux que les non handicapés*. Ce palier est un déclencheur d'une liste d'objet de pensée (du TP146 au TP160) donnant des exemples de *disciplines dans lesquelles les handicapés excellent*. Avec le palier TP169 débute un échange au sujet de *différenciation entre les handicapés mentaux et les handicapés physiquement*, et l'ajustement des savoirs souvent erronés des élèves sur ce sujet. Les élèves assimilent cette perturbation sans créer de concept en échangeant leurs représentations, connaissances et savoirs sur le sujet du handicap mental jusqu'au TP196. Dans cet échange, deux objets de pensée (TP191 et TP195)

concernent à la fois le sujet des handicapés mentaux et la thématique des *capacités extraordinaires de certains handicapés*.

La suite de la DVP est illustrée dans la partie 5.

Partie 5

La cinquième partie de la DVP englobe les TP203 au TP283. Voici le schéma de l'extrait :

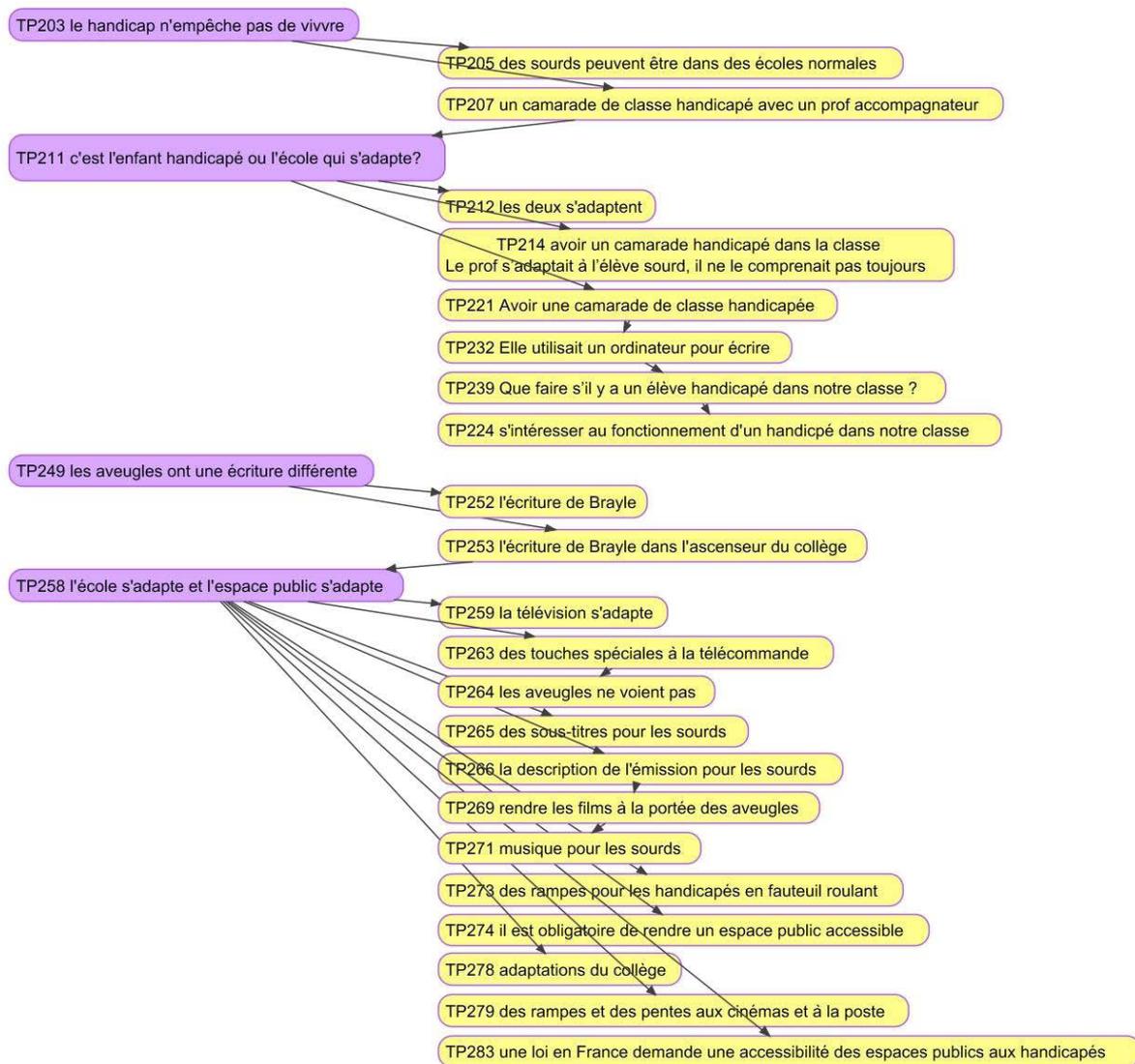


Figure 54. Extrait TP203 - TP283, DVP Handicap partie 5. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

Le palier en TP203 *le handicap n'empêche pas de vivre* est implicitement lié au palier TP144 *parfois les handicapés peuvent faire mieux que les non handicapés* (partie 4) et à l'objet de pensée TP191 *des capacités extraordinaires des autistes*. A partir de là émerge l'objet de pensée TP205 *des sourds peuvent être dans des écoles normales* et ensuite le palier TP211 *c'est l'enfant handicapé ou l'école qui s'adapte ?* posé par l'enseignante. Ce palier (TP211)

permet de revenir à la thématique de *l'adaptation* illustrée par plusieurs objet de pensée (TP212 – TP224). L'exemple donné par un élève (TP221) d'une camarade de classe mal voyante, permet de développer le palier TP249 *les aveugles ont une écriture différente* qui amène les élèves rapidement sur la thématique de *l'adaptation aux handicapés de l'école et des espaces publics* (palier TP258). Le palier TP258 est un déclencheur de l'accumulation des exemples de l'adaptation pour les handicapés qui s'étendent du TP259 au TP283.

La suite de la DVP est commentée en sixième et dernière partie de la discussion.

Partie 6

Cette partie illustre la fin de la DVP *Handicap*. Voici le schéma de l'extrait :

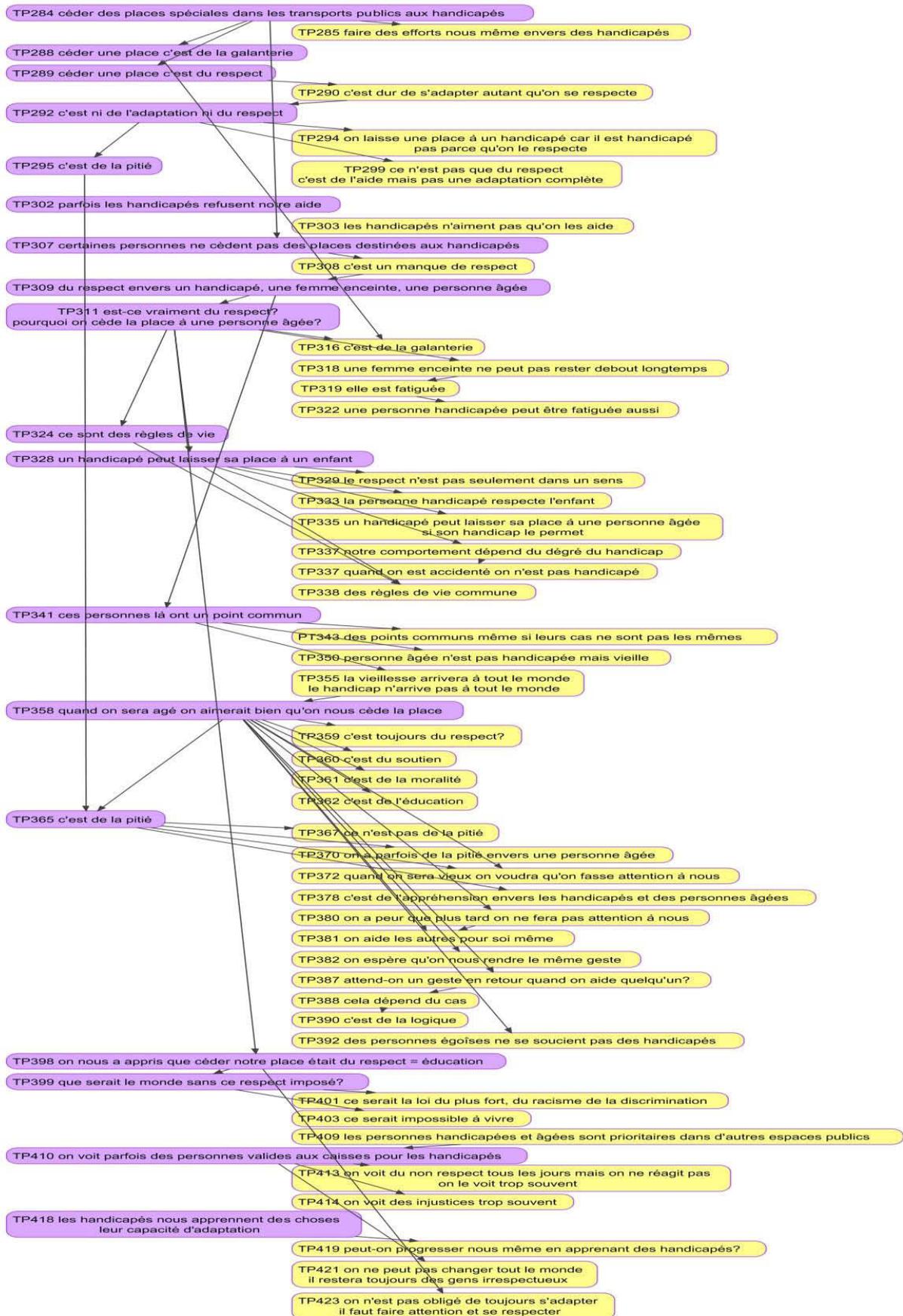


Figure 55. Extrait TP284 - TP423, DVP Handicap partie 6. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.

Le palier TP285 *céder des places spéciales aux handicapés dans les transports publics* est issu de l'accumulation des objets de pensée entre TP259 et TP283. Ce palier déclenche un vif moment de conceptualisation jusqu'au TP309. Les élèves qualifie l'acte de *céder une place* comme du *respect* (TP289, TP290, TP294, TP308, TP309), *de la galanterie* (TP288), *de la pitié* (TP295). Ils admettent que ce comportement ne peut pas être qualifié *d'adaptation* (TP290 *c'est dur de s'adapter, autant qu'on se respecte*, TP299 *c'est de l'aide mais pas une adaptation complète*). Les élèves définissent *l'adaptation et les efforts du quotidien, céder des places dans des transports publics* en occurrence, *des non handicapés envers les handicapés*. La suite de la partie 6 de la discussion s'enchaîne sur l'idée du respect envers des personnes autres que les handicapées. Les élèves introduisent le *respect envers des personnes âgées et des femmes enceintes*. Cette partie de la discussion contient 8 paliers (TP284, TP288, TP289, TP292, TP295, TP302, TP307, TP309) et seulement 6 OBJETS DE PENSÉE (TP285, TP290, TP294, TP299, TP303, TP308). La construction du raisonnement collectif est très active dans cette partie de la DVP et nous pouvons définir les concepts suivants : *des efforts mutuels d'adaptation, du respect mutuel*. Ensuite en palier TP311, l'enseignante questionne les élèves si on peut réellement parler du respect. Les élèves débouchent sur le palier *des règles de la vie* (TP324) et du *respect mutuel envers le plus faible* (TP328). Ainsi, *un handicapé peut laisser sa place à un enfant* (TP328). Le palier TP341 *ces personnes ont un point commun* permet l'émergence du palier suivant, TP358 *quand on sera âgé on aimerait bien qu'on nous cède la place* et la conceptualisation avec 15 OBJETS DE PENSÉE de la thématique *aider les autres pour soi-même et par appréhension du futur*. Les quatre derniers paliers de la DVP (TP398, TP399, TP410, TP418) clôturent le raisonnement collectif de la DVP par la thématique du *respect imposé envers les personnes handicapés et vulnérables* et de *la vie en société impossible sans ce respect imposé*. Le dernier palier TP418 *les handicapés nous apprennent des choses : leur capacité d'adaptation* est un bel aboutissement de la DVP qui a pour la question de départ *Pourquoi les personnes handicapés doivent-elles forcément s'adapter aux personnes non handicapées et pourquoi pas l'inverse ?*

Dans ce point 5.1. nous avons découpé la DVP *Handicap* sans respecter le découpage en *philosophèmes*, il s'agissait surtout de faciliter au lecteur l'analyse des schémas. Dans la partie suivante, nous allons donc délimiter des *philosophèmes* de cette discussion.

5.2. Philosophèmes de la discussion Handicap

Dans cette partie nous allons nommer les *philosophèmes* créés dans la DVP *Handicap*.

Voici le schéma du premier *philosophème* de la discussion :

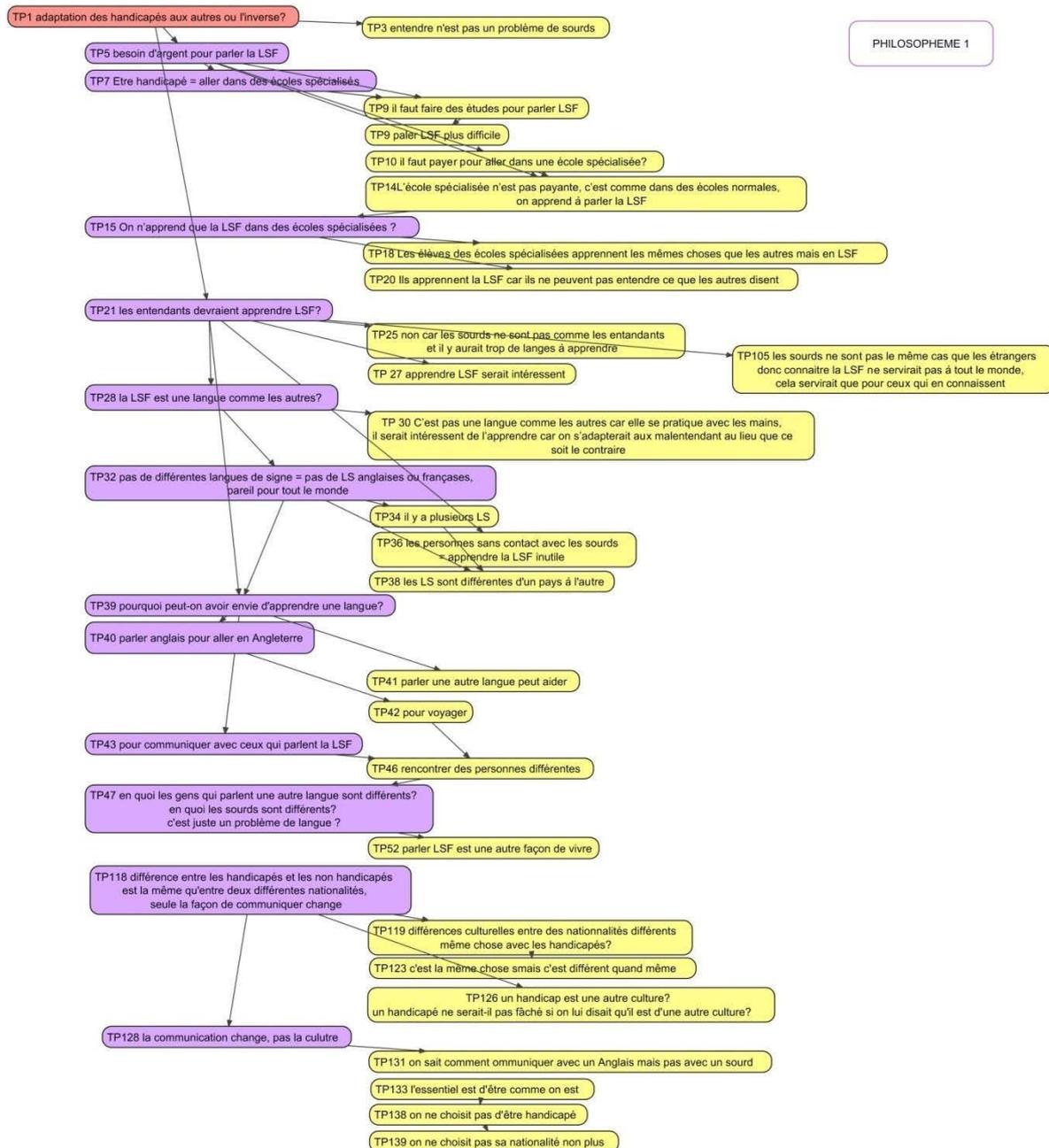


Figure 56. *Philosophème assimilatif abouti. TP1 - TP139. DVP Handicap.*

Le premier *philosophème* (1) s'étend du TP1, le référent de la DVP, au TP52 *parler LSF est une autre façon de vivre* en incluant le TP105 *les sourds ne sont pas le même cas que les étrangers donc connaître la LSF ne servirait pas à tout le monde, cela servirait que pour ceux qui en connaissent*. Du TP1 au TP38 la conceptualisation n'a pas lieu (voir commentaires de

la partie 1) et nous ne pouvons pas parler d'une construction collective philosophique. A partir du TP39, la conceptualisation commence avec le concept de *la communication* (voir commentaires de la partie 2 pour TP39 – TP52). La deuxième partie du *philosophème* comprend les TP118 au TP139 (voir les commentaires dans l'analyse de la partie 3) et continue sur le concept sous-jacent de la *communication*. Nous avons jugé adéquat de nommer un *philosophème* assimilatif abouti qui s'étend du TP39 au TP139.

Le deuxième *philosophème* s'étend du TP55 au TP116. Voici le schéma :

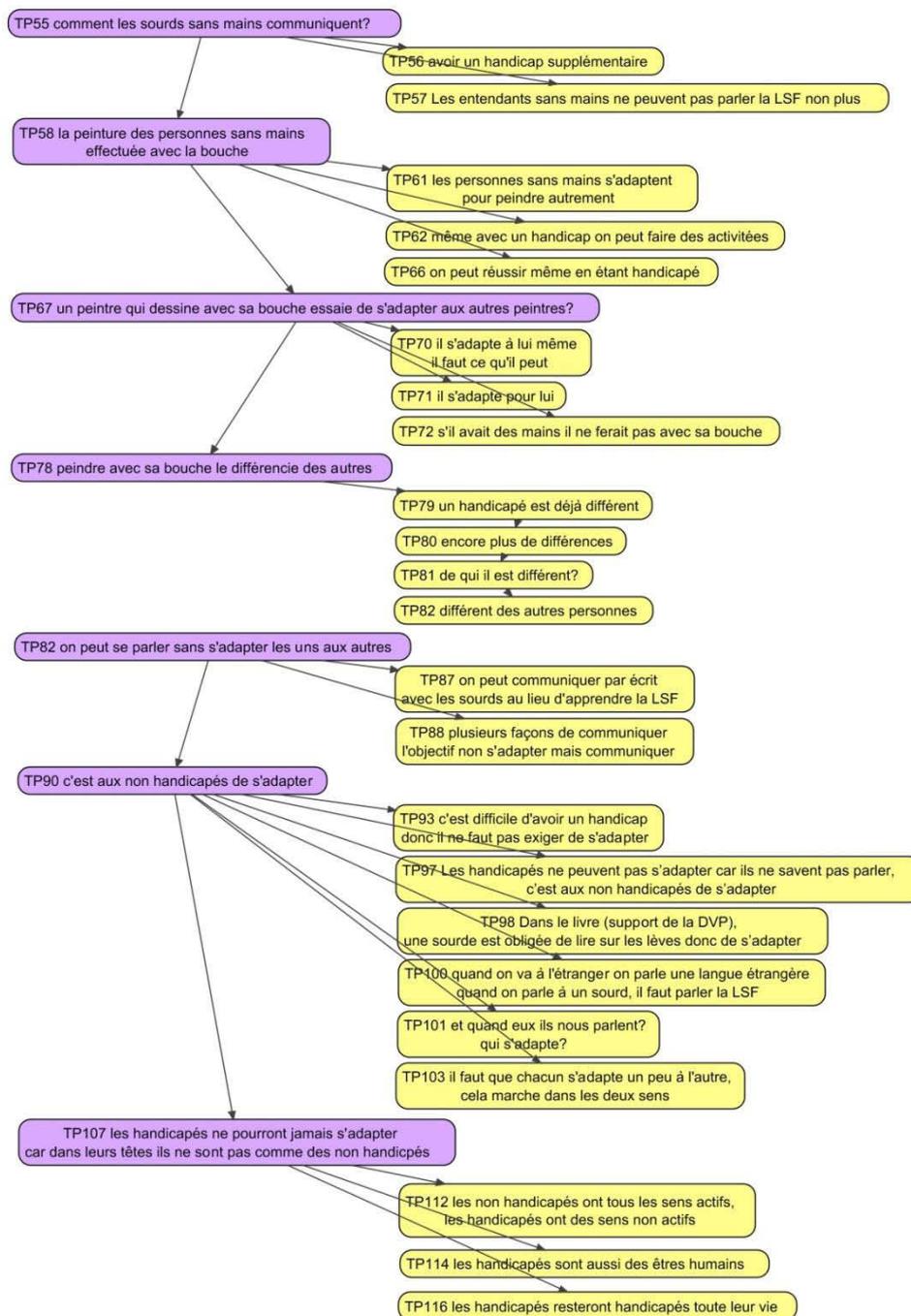


Figure 57. *Philosophème* assimilatif abouti. TP55 - TP116. DVP Handicap.

Le deuxième *philosophème* (2) est un *philosophème* assimilatif abouti qui se construit suite à la perturbation d'un élève en TP55. Nous invitons le lecteur de lire les commentaires de la partie 2 pour le TP55 au TP82 et les commentaires de la partie 3 pour le TP82 au TP116. Nous avons détecté deux concepts dans ce *philosophème* : *adaptation* et *différences*.

Le troisième *philosophème* (3) correspond strictement aux parties 4 et 5 de notre analyse nous ne reproduisons donc pas de schéma (voir schéma en annexe numérique, dossier *DVP => Handicap*). Du TP141 au TP160 nous observons une accumulation d'objets de pensée sur la thématique des *capacités de handicapés* sans conceptualisation. Du TP169 au TP196 les élèves échangent au sujet de *handicapés mentaux* toujours sans conceptualisation. Enfin à partir du TP203, les élèves reviennent sur la thématique référentielle de la DVP, *l'adaptation* qui se termine par une nouvelle accumulation d'objets de pensée jusqu'au TP283. Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit d'un *philosophème* cumulatif abouti par le concept *d'adaptation* malgré la partie non aboutie concernant le handicap mental.

Le quatrième (4) et dernier *philosophème* correspond à la partie 6 de notre analyse (voir schéma en annexe numérique, dossier *DVP => Handicap*). C'est un *philosophème* conceptuel avec deux concepts : *des efforts mutuels d'adaptation et du respect mutuel* et *aider les autres pour soi-même et par appréhension du futur* clôt la DVP *Handicap*.

A travers cette analyse d'une discussion complète, nous avons voulu montrer au lecteur la dernière phase à laquelle nous procédons dans nos analyses des raisonnements. Cette dernière phase, précédée par l'analyse discursive, l'analyse interlocutoire et la détection des composants clefs du raisonnement, permet de délimiter les *philosophèmes* construits collectivement dans le déroulement des DVP.

Conclusion des résultats scientifiques

A travers la présentation des résultats scientifiques, nous avons voulu montrer au lecteur, tout d'abord les quatre phases d'analyse des raisonnements collectifs lors de DVP. Notre deuxième objectif était de concevoir des résultats utilisables par les chercheurs, d'où l'utilisation du logiciel ELAN à l'aide duquel, nous avons annoté les DVP du corpus *Philosophèmes* selon la méthodologie de nos quatre phases d'analyse. Les quatre phases de l'analyse de DVP sont les suivantes :

1) phase d'analyse discursive consiste à mettre en évidence les événements correspondant à la construction discursive comme les glissements lexicaux, les reformulations, les reprises, les ajustements de la pensée d'autrui. Cette première phase est annotée dans le logiciel ELAN à l'aide d'acteurs : *acte argumentatif, contenu discursif, contenu thématique*.

2) phase d'analyse interlocutoire consiste à mettre en évidence la construction interlocutoire des raisonnements collectifs. Cette phase est annotée dans le logiciel ELAN à

l'aide d'acteurs suivants : *acte de langage, numérotation des tours de parole, enchainements immédiats de tours de parole, enchainements éloignés de tours de parole.*

3) phase d'analyse du contenu et du repérage des composants clefs (référents, OBJETS DE PENSÉE, paliers, concepts) aide à localiser les moments pendant lesquels le raisonnement collectif opère. Cette phase est matérialisée dans le logiciel ELAN à l'aide d'acteurs : *identification du niveau philosophique, identification du concept.*

4) phase d'identification de *philosophèmes* consiste à classifier la disposition des composants clefs du raisonnement selon les sept types de *philosophèmes* identifiés : conceptuel, cumulatif abouti ou non abouti, assimilatif abouti ou non abouti, enchâssé abouti ou non abouti. Cette phase est matérialisée avec l'annotation effectuée à l'aide d'ELAN sous l'acteur : *philosophème.*

Nos quatre phases d'analyse et d'annotation des DVP du corpus *Philosophèmes* ont permis de mettre à jour et d'extraire les structures formelles du raisonnement collectif : les *philosophèmes.*

II. Résultats didactiques

Dans cette partie nous allons présenter des exemples d'études qualitatives et quantitatives que nous qualifions à destination didactique. Il s'agira, dans une première partie (I), de voir quelle pourrait être la retombée des analyses de la construction collective du raisonnement philosophique en classe pour les enseignants et/ou les formateurs d'enseignants. Nous allons présenter tout d'abord (1) une analyse de la production philosophique en lien possible avec le niveau scolaire des élèves. Nous allons ensuite présenter (2) une analyse des caractéristiques des *philosophèmes* produits par les différentes classes et les différentes tranches d'élèves pour mettre à jour quels types de *philosophèmes* sont les plus fréquents dans une tranche d'âge particulière. Par la suite, nous traiterons (3) la question de l'évolution de la production des *philosophèmes* en lien avec l'âge des philosophant. Ensuite, la question des différences effectives de production dans les différentes classes nous amènera à nous questionner sur (4) l'influence possible du style d'animation sur la production des *philosophèmes*. Enfin, nous procéderons à quelques études de cas (5) : suivi d'un élève du collège sur deux ans de DVP, cas d'une classe de collège réfractaire à la DVP. Suite à ces études des cas, nous concluons en posant la question de l'âge critique de la pratique philosophique que nous associerons au refus de la pratique chez les collégiens.

I. Les retombés de nos résultats sur l'apprentissage, l'enseignement, la formation

Dans un premier temps, nous allons nous interroger sur les différences interclasses sur la production philosophique. Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur le lien entre les résultats scolaires des élèves de cinq niveaux différents (CP, CE1, CE2, CM2, 5^e) et la production des composants clefs (objets de pensée, paliers) des *philosophèmes*. Deuxièmement, nous allons voir s'il existe une différence de production des *philosophèmes* selon l'âge des élèves. Troisièmement, nous allons voir les différences dans la production des *philosophèmes* aboutis et non aboutis entre les élèves du primaire et les collégiens. Quatrièmement, nous regarderons la production des *philosophèmes* selon les styles d'animation au collège. Dans un deuxième temps, nous allons procéder à quelques études de cas. Le premier cas sera celui d'une classe de 5^e qui a souhaité arrêter les DVP en cours de l'année scolaire. Un deuxième cas sera le suivi d'un élève du collège sur deux années

scolaires. Pour conclure, nous allons nous questionner pour savoir si le collège est un âge critique pour introduire la DVP comme pratique pédagogique.

1. La différence de production philosophique selon le niveau de compétences scolaires des élèves

Conformément à nos hypothèses didactiques (p. 108), nous nous sommes interrogés sur la différence de répartition des objets de pensée et des paliers par niveau de compétences scolaires des élèves. Nous avons vérifié s'il y avait une régularité, ou si la pratique était élitiste. Il s'agissait de vérifier si les compétences scolaires des élèves étaient en lien avec la qualité des raisonnements produits par les élèves et si les bons élèves produisaient des raisonnements philosophiques de meilleure qualité que les élèves en difficulté scolaire (cf. test Khomsi, voir chapitre IV *Données* p.126). Enfin on voulait pouvoir expliquer si le rapport des élèves réfractaires à la philosophie était relié à leurs niveaux de compétences scolaires.

Pour cette étude, nous avons choisis un nombre restreint de discussions⁶² : deux par cours au primaire (*Malheur, Efforts* pour CP, *Sécurité, Police* pour CE1/CE2, *Bagarre, Argent* pour CM2) et deux pour la seule classe choisie du collège (*Capitaine, Courage*), une classe de 5^e de très bon niveau scolaire (5^e latiniste) qui a souhaité arrêter les DVP en cours de l'année scolaire. Chacune des six DVP a été choisie aléatoirement parmi les discussions conduites et filmées dans chaque classe, sachant que les tournages dans chaque classe ont débuté à partir du mois d'octobre de l'année scolaire en cours, donc les élèves ont déjà au moins deux mois d'expérience philosophique derrière eux.

Pour rappel, les élèves filmés ont été testés par le biais du test CM3, (Giancarlo, 2005) et du ECS II et III au primaire, (Khomsi, 1998, voir chapitre IV *Données*, p.126). Nous avons également pris en compte les niveaux scolaires des élèves du primaire attribués par les enseignants (bon, moyen, faible) et les notes attribuées par l'ensemble des enseignants et recueillies sur les bulletins trimestriels transmis par l'administration du collège.

Les élèves ont été repartis en catégories en fonction de deux variables 1) leurs résultats aux tests de compétences scolaires croisés avec 2) leur niveau (primaire) ou notes attribués (collège). La pertinence philosophique des propos dans la discussion a été jugée à travers une analyse qualitative et ensuite quantitative des raisonnements avec deux variables : 1)

⁶² L'étude a été réalisée durant la deuxième année de thèse et nous ne disposons pas d'un large choix de données traitées nécessaires à cette étude, une partie de données étant encore en cours de collecte. Nous avons donc décidé de conserver l'étude avec ce choix de données restreintes pour la thèse.

nombre d'objets de pensée et 2) nombre de paliers produits par chaque élève. Nous présentons les résultats pour les cinq meilleurs élèves (désormais groupe M), et les cinq élèves les moins bons (désormais groupe D pour en difficulté⁶³)pour chaque niveau de classe en, soit les résultats d'un échantillon de 49 élèves (seulement 9 élèves pris en compte dans la classe de CE2 car la classe composée de neuf élèves) sur le total des 91 élèves des cinq classes (23 au CP, 12 au CE1, 9 au CE2, 20 au CM2 et 27 en 5^e latiniste).

De manière globale, les résultats montrent des différences très fortes entre les élèves sur les deux variables du raisonnement selon le groupe. Les résultats sont donc à relativiser.

Concernant les résultats totaux, englobant les élèves étudiés nous remarquons que le nombre d'objets de pensée et de paliers produits est le suivant :

Classe / Élèves	Objets de pensée		Paliers	
	M	D	M	D
CP	41	26	6	3
CE1	39	17	6	3
CE2	61	35	16	4
CM2	13	33	5	11
5 ^e latiniste	12	63	2	11

Tableau 33. Objets de pensée et Paliers dans chaque groupe d'élèves.

Le nombre d'objets de pensée et de paliers peut varier selon la discussion, notamment en fonction du sujet et des connaissances des élèves sur ce dernier. En classes de CP et CE1/CE2, dans les deux discussions choisies, le groupe d'élèves M exerce une plus grande influence sur le raisonnement collectif que les élèves du groupe D en émettant plus d'objets de pensée et de paliers. En classe de CP, les élèves M proposent 41 objets de pensée et 6 paliers contre respectivement 26 et 3 proposés par les élèves D. La tendance perdure dans la classe de CE1 avec 39 objets de pensée et 6 paliers pour les élèves M contre 17 objets de pensée et 3 paliers chez les élèves D. Il en est de même dans la classe de CE2, avec 61 objets de pensée et 16 paliers pour les élèves M et 35 objets de pensée et 4 paliers pour les élèves D. Nous voyons clairement, que pour ces trois niveaux de classe, les élèves M ont un apport philosophique à la discussion plus important qui influe sur la construction collective des *philosophèmes*.

⁶³ En tant qu'élèves en difficulté, nous classons les cinq élèves les moins bons de la classe selon leurs résultats scolaires et les résultats du test Khomsi qui détermine les élèves dites « décrocheurs ».

En revanche, en classe de CM1, la tendance s'inverse et les élèves D ont un raisonnement plus fructueux avec 33 objets de pensée et 11 paliers contre 13 objets de pensée et 5 paliers chez les élèves M. Cette tendance se maintient en classe de 5^{ème}. Les élèves D produisent 63 objets de pensée et 11 paliers contre 12 objets de pensée et 2 paliers chez les élèves M. Donc, pour reprendre, nous pouvons dire que sur cinq niveaux d'âges, chez trois niveaux les bons élèves produisent davantage de composantes clefs de raisonnements philosophiques, et, qu'au cours moyen la tendance s'inverse, où ce sont les élèves D qui produisent davantage de composantes clefs permettant le déploiement des raisonnements collectifs.

Notre hypothèse qui stipulait que les bons élèves produiraient des raisonnements collectifs de meilleure qualité est donc partiellement validée sur les petites classes.

Pour permettre une meilleure compréhension de ces résultats, il est nécessaire de présenter les différences interindividuelles de tous les élèves de chaque groupe classe étudié. Nous présentons ci-dessous les résultats classe par classe.

1.1. La classe de CP

Dans la classe de CP, le nombre d'objets de pensée et de paliers émis par chacun de la dizaine d'élèves considérés est le suivant :

	Élève, son rang ⁶⁴ , ses résultats du test ⁶⁵	Objets de pensée	Paliers
Meilleurs	Awen 1 ^{ère} 125	10	0
	Nolwen 2 ^{ème} 124	9	2
	Soizic 3 ^{ème} 123	12	3
	Titouan 4 ^{ème} 121	8	1
	Yannick 5 ^{ème} 120	2	0
	Total	41	6
	Moyenne	8.2	1.2
Difficulté	Loredan 14 ^{ème} 106	3	0
	Léna 15 ^{ème} 103	6	1
	Lou 16 ^{ème} 102	9	2
	Sarah 17 ^{ème} 98	1	0
	Nathanaël 18 ^{ème} 95	7	0
	Total	26	3
	Moyenne	5.2	0.6

Tableau 34. Nombre brut d'objets de pensée et de paliers, classe de CP.

⁶⁴ Rang attribué par l'enseignant.

⁶⁵ Résultats du test Khomsi.

Parmi les élèves M qui produisent un grand nombre d'objets de pensée (41), seul Yannick est en dessous de la moyenne des objets de pensée produits par les élèves D (2 sur 8.2). En revanche, Lou, élève du groupe D produit 9 objets de pensée, ce qui est en dessus à la moyenne des élèves M (8.2). Malgré ces deux cas d'élèves qui s'écartent de la moyenne de leur groupe, notre hypothèse se confirme pour la classe de CP : les meilleurs élèves produisent davantage de composants clefs de raisonnements philosophiques que les élèves en difficulté.

1.2. La classe de CE1

Dans la classe de CE1, les résultats pour sont les suivants :

	Élève, son rang, ses résultats du test	Objets de pensée	Paliers
Meilleurs	David 1 ^{er} 129	13	3
	Serhiy 2 ^{ème} 127	1	1
	Mélanie 3 ^{ème} 123	5	0
	Yohanna 4 ^{ème} 120	11	1
	Nadia 5 ^{ème} 119	9	1
	Total	39	6
	Moyenne	7.8	1.2
Difficulté	Matthew 8 ^{ème} 111	6	0
	Claire 9 ^{ème} 111	2	0
	Yvan 10 ^{ème} 108	7	3
	Laurent 11 ^{ème} 105	1	0
	Taras 12 ^{ème} 91	1	0
	Total	17	3
	Moyenne	3.4	0.6

Tableau 35. Nombre brut d'objets de pensée et de paliers, classe de CE1.

Les élèves du groupe M produisent plus de composants clefs de raisonnements que les élèves du groupe D. Comme dans la classe de CP, un élève parmi les élèves M produit moins de raisonnements que la moyenne des élèves en difficulté. L'hypothèse se confirme au CE1.

1.3. La classe de CE2

Les résultats pour la classe de CE2 sont les suivants :

	Élève, son rang, ses résultats du test	Objets de pensée	Paliers
Meilleurs	Samira 1 ^{ère} 111	1	3
	Marouan 2 ^{ème} 108	12	2
	Sylvie 3 ^{ème} 107	4	3
	Karima 4 ^{ème} 102	32	6
	Matthieu 5 ^{ème} 99	12	2
	Total	61	16
	Moyenne	12.2	3.2
Difficulté	Amin 6 ^{ème} 97	2	0
	Kenza 7 ^{ème} 91	1	0
	Sébastien 8 ^{ème} 90	21	4
	Sophia 9 ^{ème} 86	11	0
	Total	35	4
	Moyenne	8.75	1

Tableau 36. Nombre d'objets de pensée et de paliers, classe de CE2.

Notre hypothèse se confirme de nouveau avec la classe de CE2. Les élèves M produisent plus de composants clefs de raisonnements philosophiques que les élèves D. Dans ce groupe on observe également quelques écarts à la moyenne. Sébastien, élève en difficulté, produit 21 objets de pensée, ce qui dépasse considérablement la moyenne des élèves M de sa classe.

Dans les classes de CP, CE1 et CE2 on observe la même tendance, les élèves des groupes M produisent davantage de composants clefs du raisonnement collectif que les élèves des groupes D. On relève toutefois la présence d'élèves atypiques.

La tendance s'inverse en classe de CM2.

1.4. La classe de CM2

Les résultats pour la classe de CM2 sont les suivants :

	Élève, son rang, ses résultats du test	Objets de pensée	Paliers
Meilleurs	Maria 1 ^{ère} 156	1	1
	Lola 1 ^{ère} 156	2	0
	Sophie 2 ^{ème} 153	5	1
	Nathan 3 ^{ème} 148	2	0
	Clara 3 ^{ème} 148	3	3
	Total	13	5
	Moyenne	2.6	1

Difficulté	Simon 12 ^{ème} 127	13	2
	Louanne 13 ^{ème} 125	2	2
	Sandra 14 ^{ème} 123	1	2
	Thomas 15 ^{ème} 117	12	4
	Emma 16 ^{ème} 113	5	1
	Total	33	11
	Moyenne	6.6	2.2

Tableau 37. Nombre d'objets de pensée et de paliers, classe de CM2.

Au CM2, les élèves du groupe D produisent en moyenne davantage de composants clefs de raisonnements philosophiques que les élèves du groupe M, et cela, grâce à deux élèves, Simon et Thomas, par leurs scores respectifs, font basculer la moyenne à l'avantage du groupe d'élèves D. En excluant ces deux élèves, les moyennes des deux groupes seraient les mêmes.

1.5. La classe de 5^e

Cette tendance se confirme sur l'échantillon de collège. Dans la classe de 5^e latiniste, les élèves du groupe D produisent en moyenne davantage de composants clefs de raisonnements philosophiques que les élèves M. Mais ce résultat est obtenu grâce à la production spectaculaire d'un seul élève :

	Élève, sa moyenne générale annuelle	Objets de pensée	Paliers
Meilleurs	Patsy 17.40	2	0
	Téoxena 17.20	0	0
	Kennedy 17.00	1	1
	Gauvin 16.50	8	1
	Laurik 15.90	1	0
	Total	12	2
	Moyenne	2.4	0.4
Difficulté	Jerod 12.10	6	2
	Olinda 10.30	2	1
	Nauelle 9.60	0	0
	Hamilton 8.80	2	2
	Léonard 8.50	53	6
	Total	63	11
	Moyenne	12.6	2.2

Tableau 38. Objets de pensées / Paliers, classe 5e latiniste

Les résultats de cette classe, concernant la dizaine d'élèves choisis, montrent clairement la domination et le leadership de cet élève dans la discussion. Léonard produit 53 objets de

pensée sur 63 dans le groupe d'élèves D et 6 paliers sur 11 dans ce même groupe. En excluant cet élève du groupe, nous obtiendrions dans le groupe des élèves D, une moyenne d'objets de pensée et de paliers produits plus basse que celle des élèves M. La domination de cet élève pourrait éventuellement suggérer d'étudier la piste d'un dysfonctionnement dans l'animation des DVP dans cette classe, car, concernant cet échantillon collège, malgré une moyenne de raisonnements philosophiques de bonne qualité, cette classe a souhaité arrêter les DVP.

Comme précédemment (CP, CE1/CE2), en CM2 et en 5^e, on voit que les élèves atypiques produisent les composants clefs alimentant le raisonnement collectif.

L'hypothèse de départ ne se confirme que partiellement sur notre échantillon de cinq classes : les élèves du groupe M produisent davantage de composants clefs de raisonnements de qualité philosophique que leurs camarades du groupe D dans 3 classes du primaire sur les 5 classes composant l'échantillon.

Conclusion

Est-ce que la DVP est une pratique qui favorise l'égalité en classe ou l'élitisme ? A priori, les bons élèves produisent davantage de composants clefs (objets de pensée, paliers) dans les raisonnements philosophiques que les élèves en difficulté. La tendance s'inverse en raison d'élèves atypiques (CM2, 5^e latiniste), soit d'écarts interindividuels. Nous avons remarqué que c'est également dans les trois premiers niveaux de classe (CP, CE1, CE2), que des élèves s'écartant de la moyenne présents dans les groupes des élèves en difficulté expliquent le nombre total de production des composants clefs. Comment expliquer ce phénomène ? Nous nous questionnons concernant les bons élèves : la pratique des discussions philosophiques mettrait-elle en jeu les mêmes compétences que celles utilisées ou mises à profits dans les apprentissages disciplinaires ? Que conclure concernant les élèves en difficulté, qui, par leur production de composants clefs (objets de pensée, paliers), s'approchent voire dépassent la production moyenne des bons élèves ? Y a-t-il un lien entre les résultats obtenus et l'âge des élèves ?

Quels arguments seraient en faveur d'une introduction des discussions à visée philosophique dans des classes si la DVP se confirmait vraiment une pratique élitiste au moins dans les petites classes (cycle 2) ? Pourquoi les élèves d'une classe d'excellent niveau au collège ne souhaitent pas continuer les DVP ? Plusieurs raisons nous ont été données par cette classe

en faveur de l'arrêt des DVP : entre autres 1) l'animation jugée mauvaise ou défailante par les élèves eux-mêmes ou 2) le fait que ces discussions n'apportent pas de nouvelles connaissances aux élèves⁶⁶. Ce dernier argument peut faire réfléchir sur le rapport que ces élèves entretiennent avec l'école. L'école est-elle considérée comme une institution véhiculant des connaissances uniquement ? Qu'en est-il des valeurs et de l'apprentissage d'une pensée critique ? L'école doit-elle uniquement instruire ? Pourquoi cette classe d'élèves excellents n'accepte pas une des missions essentielles de l'école qui est de produire un citoyen autonome et émancipé ? Ces élèves en sont-ils conscients ?

Un approfondissement sur les profils inter, c'est-à-dire la manière dont évolue un bon élève ou un élève en difficulté en terme de résistance à la philosophie, et aussi sur les profils intra des élèves, c'est-à-dire sur la manière dont évolue un élève au fil de l'année, sont nécessaires. Les DVP perturbent-elles les collégiens ? Y-aurait-il un âge prescrit pour philosopher au-delà duquel les élèves deviendraient pour certains réfractaires ? Le fait que les bons élèves produisent davantage de raisonnements de qualité philosophique ne signifie pas nécessairement que la pratique est élitiste. Les bons contribuent dans toutes les classes à la construction collective de la pensée partagée comme dans toutes les activités scolaires, leurs compétences sont mises à profit.

2. La différence de production des *philosophèmes* selon l'âge des élèves

La question que nous nous posons dans un premier temps est de savoir, et donc de vérifier sur un échantillon représentatif, si toutes les classes analysées produisent toujours le même type de *philosophèmes* ? Ne serait-il pas possible que, par exemple, les élèves du primaire produisent davantage de *philosophèmes* cumulatifs que les élèves du collège qui produiraient, pour leur part, davantage de *philosophèmes* conceptuels ? Ou l'inverse ? Quels types de *philosophèmes* sont plus fréquents sur chaque tranche d'âge ?

2.1. Étude liminaire

Dans un premier temps, nous utilisons une DVP pour chaque niveau scolaire dont nous disposons. Nous avons choisi aléatoirement les DVP suivantes :

Niveau	DVP	Durée
CP	Efforts	42 min

⁶⁶ Nous apportons les deux principales raisons suite à l'enquête menée auprès des élèves. Voir annexe numérique, Dossier *Données connexes*.

CE1/CE2	Sécurité	62 min
CM2	Bagarre	51 min
5 ^e	Amour	44 min
4 ^e	Apparence	16 min

Tableau 39. DVP utilisées pour l'étude de différences de production en *philosophèmes*.

Notre méthodologie nous fait procéder de la manière suivante : d'abord nous comptabilisons tous les *philosophèmes* détectés dans chacune de DVP parmi nos sept types. Un tableau basé sur les 5 DVP a été produit :

Classe	Conceptuel	Cumul A	Cumul NA	Assimil A	Assimil NA	Enchâssé A	Enchâssé NA
CP	1	0	1	1	1	0	0
CE1/CE2	1	0	1	0	1	1	0
CM2	0	0	0	0	2	0	1
5e	1	0	1	3	0	0	0
4e	1	0	2	0	0	1	0

Tableau 40. Nombre de *philosophèmes* dans 5 DVP choisies.

Vu que les durées de chaque DVP ne sont pas égales, nous avons divisé le nombre présent dans chaque DVP par sa durée pour obtenir la production à l'heure (l'unité de durée a été ramenée à l'heure). Voici les résultats :

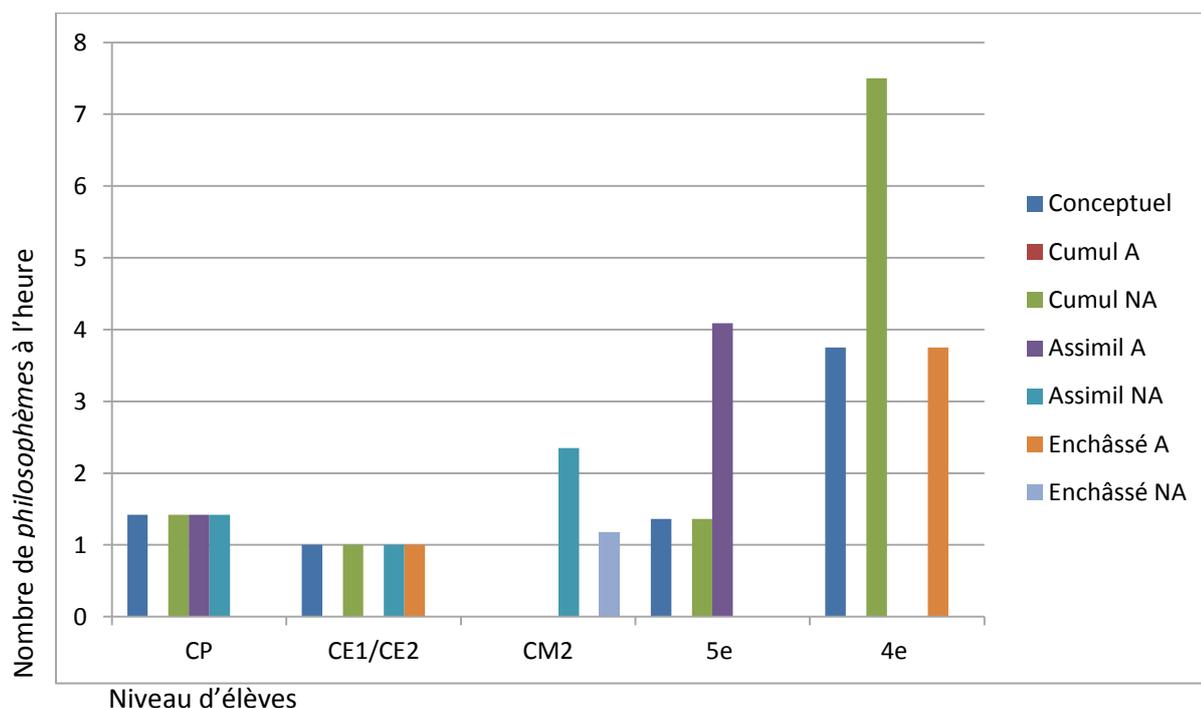


Figure 58. Moyenne de la production de *philosophèmes* à l'heure dans 5 niveaux scolaires.

Dans la classe de 4^e collège, nous remarquons une production importante de *philosophèmes* cumulatifs non aboutis (7.5), ainsi que de *philosophèmes* enchâssés aboutis (3.8) et conceptuels (3.8). C'est la classe de 5^e produit le plus de *philosophèmes* assimilatifs aboutis (4.1). Au CM2 deux types de *philosophèmes* sont présents : assimilatifs non aboutis (2.3) et enchâssés non aboutis (1.1). Aux classes de CP et CE1/CE2, la production de tous les *philosophèmes* présents est au même niveau sans dépassement spectaculaire de la moyenne comme c'est le cas dans la classe de 4^e.

2.2. Confirmation de l'étude

Pour confirmer les résultats de l'étude liminaire, nous avons besoin de l'étendre sur tout le corpus *Philosophèmes*. Nous procédons donc de la même manière avec les 19 DVP.

Nous donnons ci-dessous une vue d'ensemble sur la production à l'heure de tous les *philosophèmes* par niveau d'élèves.

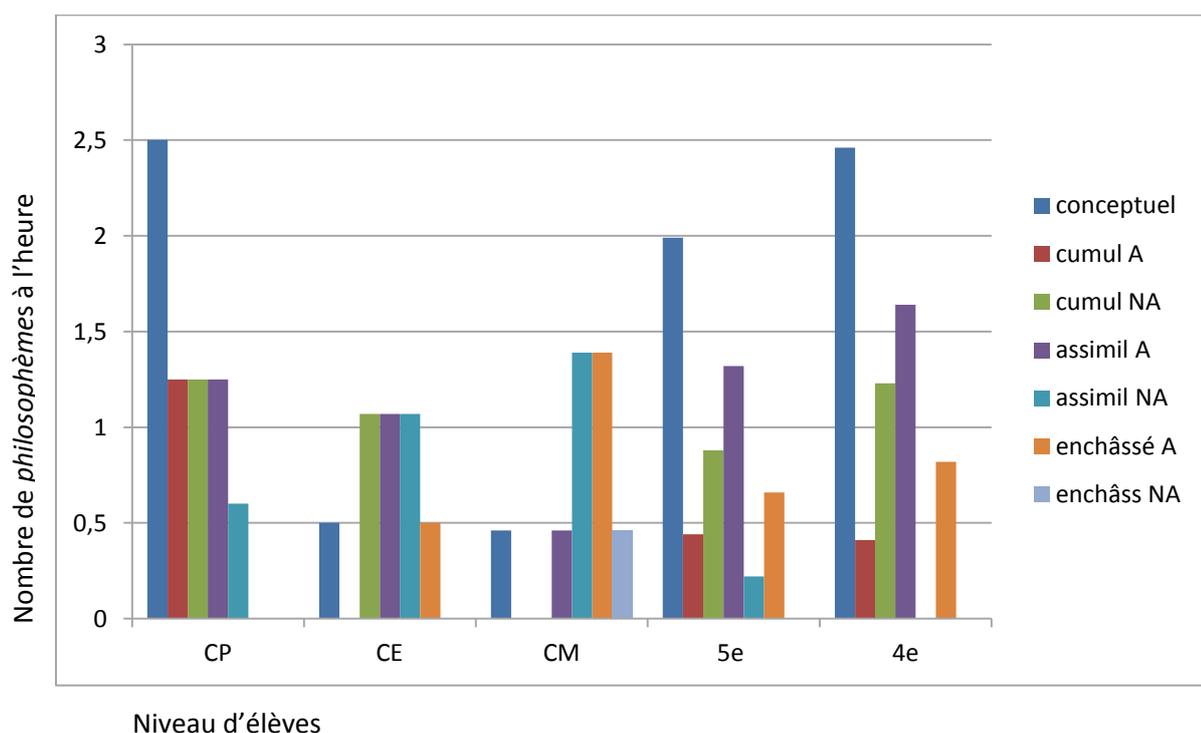


Figure 59. Production de *philosophèmes* à l'heure par niveau d'élèves.

Nous mettons à disposition du lecteur le tableau avec des chiffres bruts qui a servi à l'élaboration du graphique en annexe numérique, dossier *Études didactiques*.

Que peut-on dire de l'évolution de la production des *philosophèmes* selon les âges ? Nous remarquons tout d'abord que la production de *philosophèmes* conceptuels est au *quasi* même niveau dans la classe de CP et dans les classes de 4^e. Elle baisse d'un demi-point dans

les classes de 5^e. En revanche, dans les classes de CE et CM, ce *philosophème* est très peu présent.

La production d'autres types de *philosophèmes* étant plutôt irrégulière, nous avons voulu vérifier la différence dans la production des *philosophèmes* aboutis et non aboutis dans notre corpus.

3. Les différences dans la production des *philosophèmes* aboutis et non aboutis

Dans la mesure où les discussions révèlent des *philosophèmes* non aboutis, peut-on être sûr que les enfants de tous les âges profitent de la même façon de ces ateliers au niveau du type de raisonnement déployé. Pour cette étude, nous avons comptabilisé tous les *philosophèmes* aboutis et non aboutis issus de toutes les DVP du corpus *Philosophèmes*. Nous avons ensuite comparé les résultats pour deux échantillons : primaire et collège.

Les résultats de notre analyse nous montrent qu'il n'y a pas de différences quantitatives significatives dans la production des *philosophèmes* dans les différents groupes d'âges en fonction des durées des DVP. Dans notre corpus *Philosophèmes*, nous avons comptabilisé 28 *philosophèmes* dans les classes du primaire et 41 *philosophèmes* chez les collégiens. En fonction de la durée des DVP, les collégiens produisent 5.89 *philosophèmes* à l'heure et les élèves du primaire 4.98 *philosophèmes* à l'heure.

En revanche nous observons des différences dans la production des types de *philosophèmes* selon l'âge. Les collégiens produisent plus de types de *philosophèmes* aboutis (33) que les élèves du primaire (17). Au niveau des *philosophèmes* non aboutis, les collégiens en produisent 8 contre 11 chez les élèves du primaire.

Voici un graphique présentant la production de *philosophèmes* aboutis à l'heure :

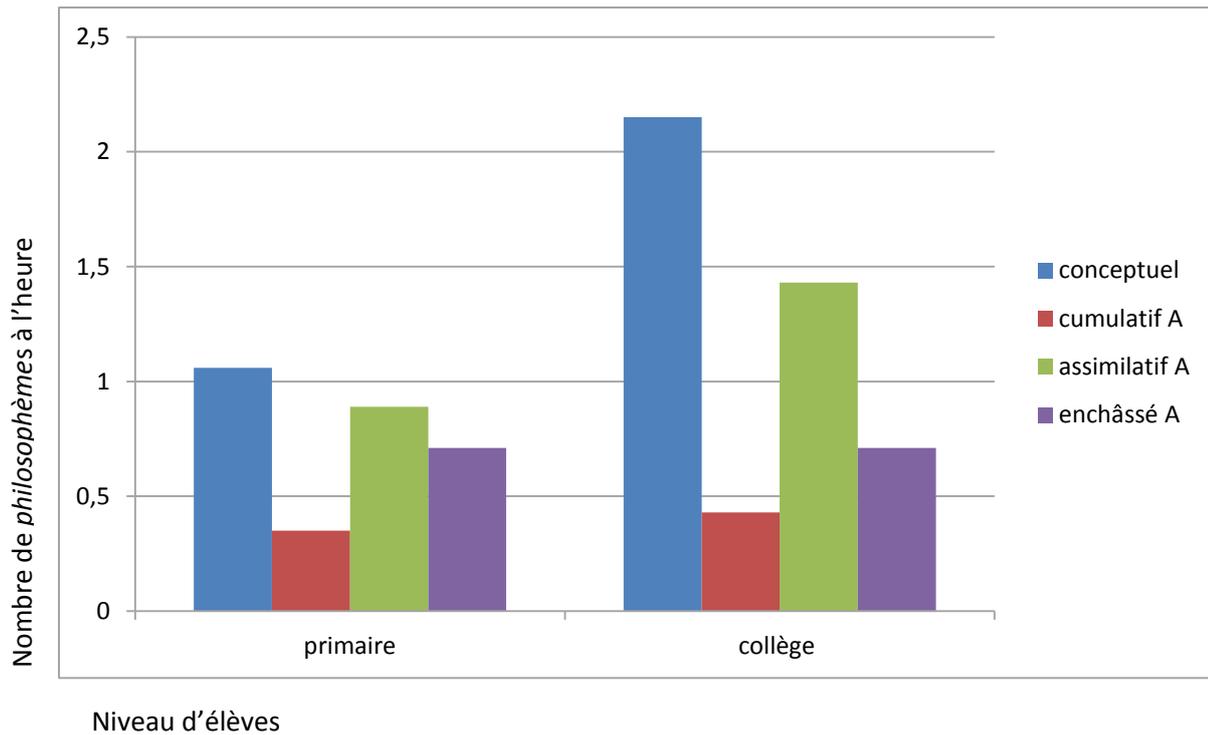


Figure 60. Nombre de philosophèmes aboutis produits à l'heure au primaire et au collège.

Au niveau des philosophèmes non aboutis, les collégiens produisent plus de philosophèmes cumulatifs que les élèves du primaire.

Voici le graphique présentant le nombre de philosophèmes non aboutis à l'heure :

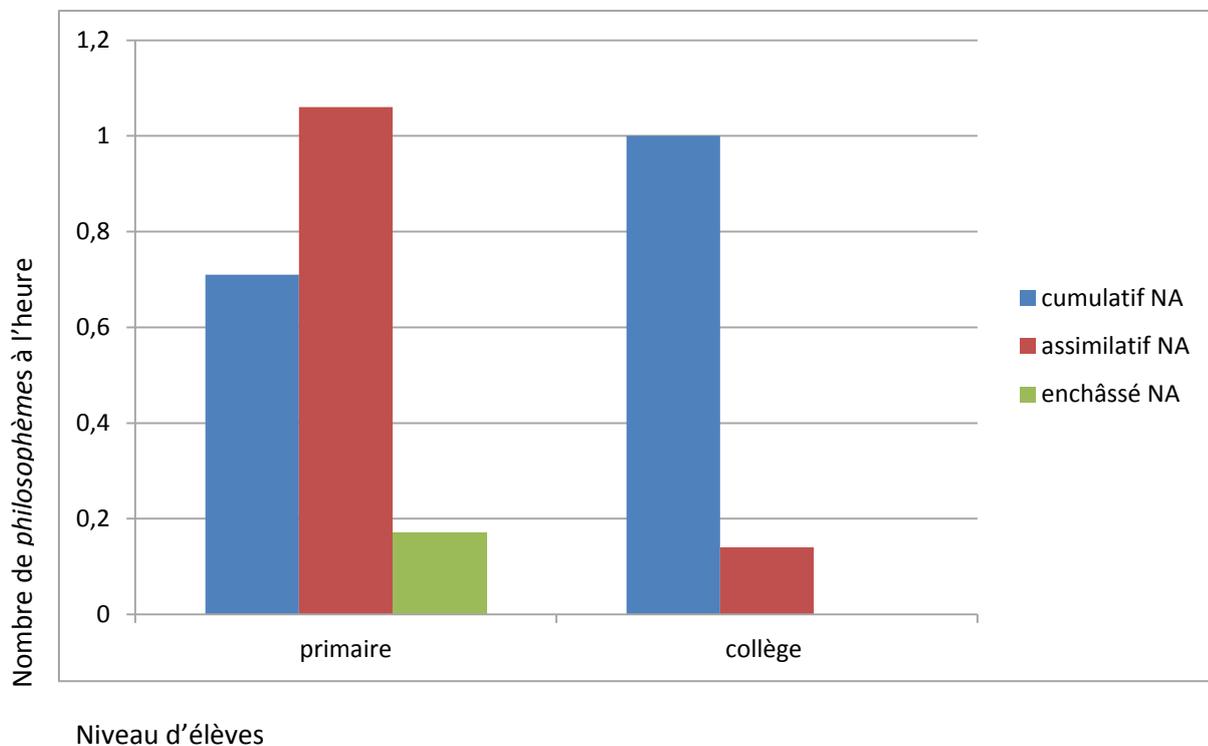


Figure 61. Nombre de philosophèmes non aboutis produits à l'heure au primaire et au collège. NA – non abouti.

Le nombre de *philosophèmes* cumulatifs est toujours plus important chez les élèves du collège, alors que l'on pourrait s'attendre à une production plus importante de ce type de *philosophèmes* chez les élèves du primaire. La courbe pour les *philosophèmes* assimilatifs s'inverse, les élèves du primaire produisent plus de *philosophèmes* assimilatifs non aboutis alors que les *philosophèmes* assimilatifs aboutis sont plus fréquents chez les collégiens. Finalement les collégiens ne produisent pas de *philosophèmes* enchâssés non aboutis.

Les différences dans la production de *philosophèmes* aboutis et non aboutis selon le niveau d'élèves nous ont amené à poser la question de l'influence du style d'animation sur la production philosophique.

4. La production des *philosophèmes* selon les styles d'animations

Nous avons conduit cette étude sur les seuls données du collège car les DVP du primaire ont été animées par une même enseignante par niveau.

Les différences dans la production des *philosophèmes* sont-elles dues uniquement à l'âge ? Qu'en est-il concernant le style d'animation ? Peut-on voir des différences à l'intérieur des différents groupes d'âges avec une animatrice différente ?

Données : 10 DVP du niveau collège : Amour, Capitaine, Courage, Apparence, Handicap, Beauté, Critique, Conflits, Règles, Intelligence Animale. Nous avons créé les échantillons suivants :

- Échantillon 1 : Les DVP *Amour, Capitaine, Courage* animées par les deux mêmes enseignantes, la CPE et l'infirmière du collège ;
- Échantillon 2 : Les DVP *Apparence et Handicap* animées par la professeure de français ;
- Échantillon 3 : Les DVP *Beauté et Critique* animées par la professeure de SVT et l'infirmière du collège ;
- Échantillon 4 : Les DVP *Conflits et Règles* animées par la professeure de français et la professeure documentaliste ;
- Échantillon 5 : La DVP *Intelligence Animale* animée par la professeure documentaliste.

Nous avons comptabilisé le nombre de *philosophèmes* produits à l'heure dans ces 5 échantillons. Voici le graphique l'illustrant :

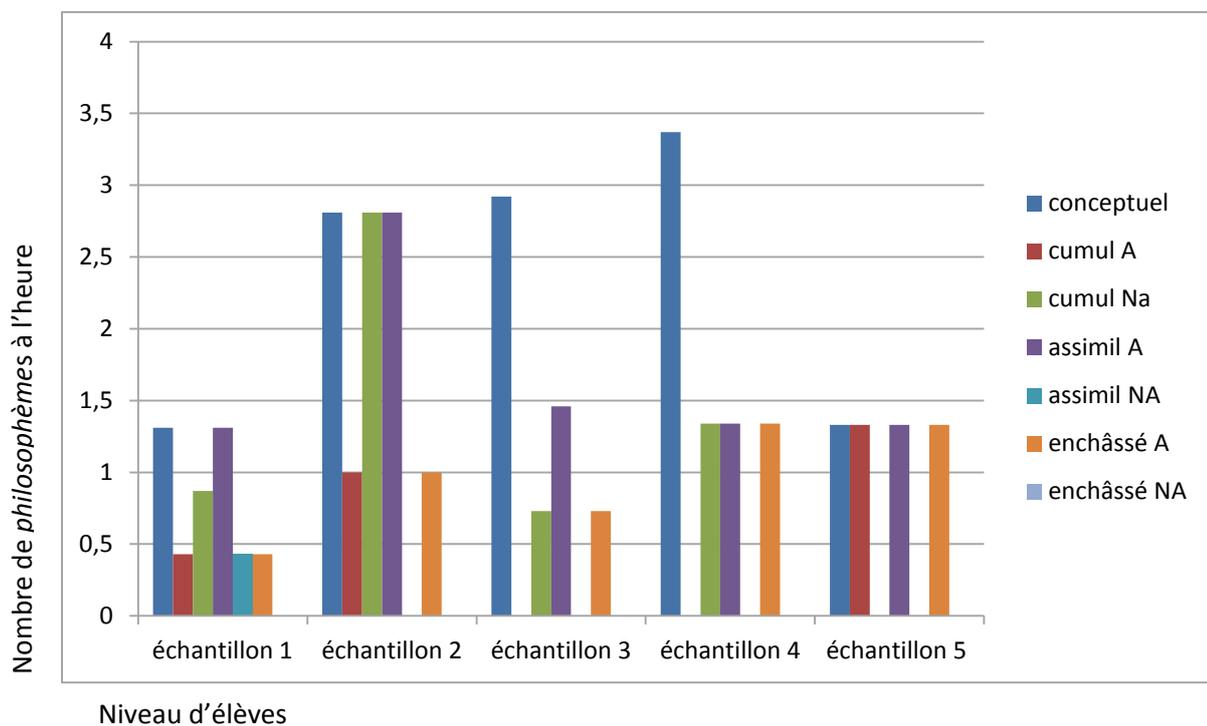


Figure 62. La production de *philosophèmes* à l'heure selon l'animation dans les classes du collège.

Nous remarquons des différences importantes dans la production philosophique selon les échantillons. La production la plus importante de *philosophèmes* conceptuels est visible au niveau de l'échantillon 4, suivi de près par l'échantillon 3 et l'échantillon 2. Les élèves de l'échantillon 2 produisent également un nombre important de *philosophèmes* cumulatifs non aboutis et assimilatifs aboutis. Les élèves de l'échantillon 1 ont attiré notre attention. En effet cet échantillon produit 6 types de *philosophèmes*, alors que dans les autres échantillons ce nombre varie entre 4 et 5. En revanche le nombre de *philosophèmes* produits de chaque type ne dépasse pas 1.5 par l'heure. Rappelons que l'échantillon 2 contient la classe réfractaire 5^e latiniste (voir partie II, 1, p.268).

Nous pouvons affirmer que le style d'animation influence fortement la production philosophique des élèves. Est-ce le seul facteur de variations dans la production philosophique selon les classes ? Les ateliers de DVP subissent les mêmes contraintes scolaires qu'autres disciplinaires scolaires : la confiance instaurée entre le professeur et la classe, le rapport des élèves à la matière, les résultats scolaires d'élèves.

Conclusion

Plusieurs paramètres influencent la production des types de *philosophèmes* dans les différents niveaux scolaires. Notre première étude sur un échantillon restreint a confirmé que les résultats scolaires des élèves jouent un rôle dans la production des composants clés (objets de pensée, paliers) de *philosophèmes*. Au primaire, les élèves avec les meilleurs résultats scolaires produisent davantage de ces composants que les élèves ayant de moins bons résultats. Toutefois, on observe quelques écarts à cette norme avec quelques élèves moins bons qui alimentent fortement les DVP au niveau de la production des raisonnements. Cette tendance s'inverse en 5^e collège, où nous observons qu'un élève avec des résultats scolaires faible prend le leadership de la discussion et produit un nombre spectaculaire d'objets de pensée et de paliers. L'élargissement de l'étude à tout le corpus est nécessaire pour confirmer ces résultats. Notre deuxième étude révèle la différence de production des *philosophèmes* selon l'âge des élèves. Nous avons réalisé cette étude en deux temps, d'abord sur un nombre de DVP restreint (5 DVP) pour ensuite confirmer nos résultats sur tout le corpus *Philosophèmes* (19 DVP). Notre troisième étude met à jour la différence dans la production des *philosophèmes* aboutis et non aboutis entre les élèves du primaire et du collège. Ce deuxième échantillon produit davantage de *philosophèmes* aboutis. Notre quatrième étude se penche sur l'influence du style d'animation sur la production philosophique au collège qui révèle des différences importantes selon les classes. Les cinq études conduites ne sont que des exemples de recherches possibles à réaliser sur le corpus *Philosophèmes*. Dans le cadre du projet SHS Région, d'autres études ont déjà été réalisées auxquelles nous avons collaboré (voir partie *Publications*) ou qui ont été réalisées par d'autres chercheurs.

II. Les études des cas

Dans cette partie, nous voulons mettre en exergue quelques cas d'élèves ainsi que de classes issus de notre corpus *Philosophèmes* qui ont particulièrement attiré notre attention.

1. Le cas de la classe réfractaire 5^e latiniste

Nous décrivons tout d'abord, le cas de la classe de 5^e latiniste (prise en compte dans l'étude 1) pour laquelle nous disposons de DVP *Capitaine* et *Courage* qui se sont déroulées pendant l'année scolaire 2011/2012. Les ateliers étaient animés dans cette classe par l'infirmière du collège (Enseignante 1) et la Conseillère Principale d'Éducation (Enseignante 2). Cette classe avec un excellent niveau scolaire d'élèves, a souhaité arrêté les DVP en cours de l'année. La dernière séance de DVP a eu lieu le 5 mars 2012, discussion pendant laquelle les élèves ont remis aux animatrices une lettre, signée par une partie des élèves de la classe, avec la demande d'arrêter les ateliers philosophiques. Deux raisons ont été évoquées dans la lettre, par les élèves : le fait que *les cours étaient ennuyeux*, le fait que *les élèves d'autres classes de 5^e n'avaient pas d'ateliers philosophiques* (voir copie en annexe numérique, dossier *Données connexes*). Suite à cela, nous avons organisé une séance pour discuter avec les élèves des raisons qui les ont conduits de vouloir stopper l'expérience de philosophie au collège via les DVP. La séance, animée par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk a révélé des avis très partagés sur la question. En effet, nous avons demandé à chaque élève de donner de façon anonyme sa raison personnelle de vouloir arrêter ou pas les ateliers philosophiques (voir annexe numérique, dossier *Données connexes*). La plupart des raisons positionnées contre les DVP sont ainsi évoquées : *Emploi du temps trop chargé et pas équilibré, On a une heure de plus chaque semaine, on finit tard, Ça nous enlève une heure de permanence et on ne peut pas réviser, Une heure de plus par semaine fait trop, Heure mal dispatché donc emploi du temps chargé, à l'école on ne parle pas, on étudie, latin+allemand+philo=trop*. Il s'agit donc de raisons purement scolaires liées à l'emploi du temps et au manque de temps pour les révisions d'autres matières. Les ateliers philosophiques seraient donc pour ces élèves une perte de temps et les autres disciplines seraient préférables. En tant qu'appartenant à une classe élitiste, les élèves seraient-ils sous pression et, très conscients du bénéfice des bons résultats, les DVP seraient-elles pour eux non gratifiantes car non notées ? Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses dans cette direction. Un autre type de raisons évoquées étaient celui faisant sous-entendre un besoin d'appartenance à un collectif du collège

uniforme : *on n'est pas pareil que les autres 5^e, les autres pourraient trouver ça nul, des 5^e n'ont pas de philo.* Est-ce qu'avoir des ateliers philosophiques seraient, pour ces élèves, un signe trop fort de différence ? Le besoin conformiste d'appartenir à un collectif uniforme serait-il dominant pour eux ? Un troisième type de raisons pour arrêter la DVP était le suivant : *sujets peu intéressants, sujets peu captivants, on s'ennuie, les cours sont inintéressants et ennuyeux, ça ne nous apprend rien dans la vie quotidienne.* Ce troisième type de raisons serait lié aux choix de sujets de discussions. Les sujets seraient peu intéressants, voir infantilisants : *c'est pour les maternelles.* Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un problème de gestion de l'animation serait implicitement lié à ce troisième type de raisons, bien que jamais évoqué explicitement par les élèves. Notre hypothèse semble confirmée, si nous introduisons, conformément à nos impressions ressenties pendant notre récolte des données, que dans cette classe des problèmes de discipline, de comportements soient apparus (voir annexe numérique, DVP *Capitaine et Courage*, les 5 premières minutes de chaque vidéo), bien que la qualité des raisonnements philosophiques nous aient paru plutôt bonne. Pour illustrer notre hypothèse, nous évoquons quelques extraits de DVP pointant les moments pendant lesquelles la gestion de l'animation paraissait peu rigoureuse, voire défectueuse.

Voici le premier extrait :

- TP 25 : Enseignante 1 : eh ben tant pis tu:: # t'as pas besoin d'avoir fait # là on est sur # c'est notre question du jour # pourquoi un capitaine abandonne son navire
 TP 26 : Octavia : Ireno
 TP 27 : Ireno : il va mourir sinon # il veut mourir euh {enseignante 2 rentre dans la salle}
 TP 28 : Enseignante 1 : ah
 TP 29 : Élèves : bonjour madame # bonjour # bonjour
 TP 30 : Enseignante 1 : on vient juste de commencer # j'ai rappelé des règles
 TP 31 : Enseignante 2 : qu'est-ce qui note
 TP 32 : Enseignante 1 : voilà la secrétaire est là derrière Ramia # et Octavia est présidente de séance # premier # premier échange # <voilà>

[Extrait 34. DVP Capitaine. TP25-TP32.](#)

Et un deuxième extrait :

- TP 340 : Enseignante 1 : t(u) as un exemple
 TP 341 : Giacoto : non {enseignante 2 rentre dans la salle}
 TP 342 : Enseignante 1 : après
 TP 343 : Ramia : de remonter ses peines
 TP 344 : Enseignante 1 : j'entends pas
 TP 345 : Ramia : <remonter ses peines quand on est triste #>
 TP 346 : Élève : <bonjour madame>
 TP 347 : Élève : <bonjour>

TP 348 : Élève : bonjour madame

TP 349 : Ramia : <quand on> [est; se sent] seul et sans famille pour remonter ses peines bah

Extrait 35. DVP *Courage*. TP340-TP349.

Ces extraits illustrent un dysfonctionnement dans le déroulement de toutes les séances de DVP dans cette classe : l'enseignante 2 arrivait dans la classe, plusieurs minutes après le début de la séance (30min pour la DVP *Courage*, extrait 35) ce qui perturbait significativement le déroulement de la DVP. L'élève qui s'exprimait au moment de perturbation était souvent forcé d'interrompre son tour de parole. L'enseignante 1 faisait (non systématiquement) un résumé du début de la DVP (extrait 34).

Avec les autres exemples (ci-après), nous voulons montrer des moments pendant lesquels la façon d'animer de l'enseignante 2 ne correspondait pas toujours aux préconisations d'animation de Lipman (voir chapitre III *Données*, p.118).

Voici des extraits :

TP 74 : Lenny : euh un capitaine ne doit jamais abandonner son bateau avant que tout le monde soit parti

TP 75 : Enseignante 1 : et pourquoi à ton avis qu'est-ce que ça # tu dis ça parce que c'est une formule toute faite ou parce que tu le penses

TP 76 : Léonard : parce que c'est dans la loi du code

TP 77 : Enseignante 1 : je te pose la question

TP 78 : Lenny : euh c'est euh c'est dans le code

TP 79 : Enseignante 1 : c'est une loi ça # est-ce que c'est une loi

TP 80 : Lenny : oui

TP 81 : Enseignante 1 : une loi

TP 82 : Lenny : non

TP 83 : Enseignante 1 : c'est écrit quelque part # est-ce que c'est quelque chose est-ce que c'est quelque chose qui est écrit ça ou est-ce que

TP 84 : Léonard : c'est écrit c'est écrit

TP 85 : Enseignante 1 : c'est écrit où

TP 86 : Léonard : dans un code

TP 87 : Enseignante 1 : le code

TP 88 : Lenny : maritime

TP 89 : Léonard : les droits de l'homme

TP 90 : Enseignante 2 : **ah non pas les droits de l'homme**

TP 91 : Enseignante 1 : maritime # pourquoi # pourquoi à ton avis il y a ça d'écrit chu::t # tu sais pas # Isak

Extrait 36. DVP *Capitaine*. TP74 - TP91.

Cet exemple illustre les justifications exposées par les élèves pour prouver qu'un capitaine ne doit jamais abandonner son navire (en TP74). Plusieurs propositions de lois, codes et règlements sont données. Finalement en TP89, Léonard propose *les droits de l'homme*. La réaction de l'enseignante en TP 90 et d'invalider immédiatement son propos : *ah non pas les droits de l'homme*. Nous pouvons seulement proposer des hypothèses sur ce qui se serait

passé si l'enseignante avait davantage creusé l'objet de pensée de Léonard, et, quelle tournure aurait pris la DVP. D'autres exemples illustrent la façon dont l'enseignante 2 était moralisatrice pendant les DVP, une attitude proscrite par Lipman.

Voici l'exemple illustratif :

- TP 478 : Enseignante 2 : **alors moi je vais poser une question sur le courage # vendredi # il y a eu # trois déclenchements plusieurs déclenchements d'alarme**
- TP 479 : Karlos : pas moi
- TP 480 : Léonard : on était en sport
- TP 481 : Enseignante 2
- TP 482 : écoutez # je parle # je parle # c'est pas # le problème n'est pas de savoir qui # je voulais savoir comment vous mettez les gestes # est-ce que celui qui a déclenché l'alarme pour vous # c'est courageux # est-ce que celui # qui ne qui dénonce celui qui a déclenché l'alarme c'est
- TP 483 : Malo : c'est encore plus courageux
- TP 484 : Enseignante 2 : c'est courageux # euh comment dans dans le déclenchement d'une alarme # vous # traitez les actes faits # par rapport au courage # alors # tu as pris les noms pour ceux qui ont levé la main
- TP 485 : Élève : Jerod
- TP 486 : Enseignante 2 : Jerod # on va # alors il y en a cinq qui ont levé la main # t(u) as vu
- TP 487 : Jerod : non c'est pas du courage # c'est c'est n'importe quoi pa(r)ce qu(e) # il peut (y) avoir une incendie et comme les profs ils en ont marre que (il) y a les déclenchements d'alarme # bah ils restent dans les salles # pa(r)ce qu(e) # c'était c'était passé l'année dernière
- TP 488 : Enseignante 2 : oui mais ça c'est sur le fait du déclenchement d'alarme # <moi je parle> sur l'acte de celui qui déclenche l'alarme
- TP 489 : Jerod : <oui mais> # c'est pas du cou/ c'est pas du courage
- TP 490 : Enseignante 2 : c'est quoi pour toi
- TP 491 : Jerod : ben # de la lâcheté

Extrait 37. DVP *Courage*. TP478 - TP491.

Cet exemple illustre le fait que, fréquemment, l'enseignante 2 avait des difficultés « d'oublier » son métier de Conseillère Principale d'Éducation. Les ateliers de DVP avec cette classe ressemblaient parfois à des heures de Vie de Classe pendant lesquelles on résout les problèmes de classe de vie scolaire.

Ainsi, malgré une bonne production de raisonnements philosophiques (4 *philosophèmes* pendant la DVP *Capitaine*, 2 *philosophèmes* pendant la DVP *Courage*), la classe de la 5^e latiniste a souhaité arrêter les ateliers philosophiques. Les raisons de cet arrêt peuvent être nombreuses et nous ont permis de développer plusieurs hypothèses explicatives. La mauvaise animation serait-elle en cause ? Une trop grande charge horaire ou une pression subie par les élèves concernant le maintien de la moyenne générale élevée ? Ou le fait de *ne pas être comme les autres qui ne font pas de philo* ? Nous pouvons néanmoins affirmer que l'adolescence est un âge pendant lequel les élèves sont psychologiquement fragiles, leur

conformisme d'appartenir à un groupe ne doit sans doute pas, à cet âge, être négligé. Les DVP ont peut-être créé dans cette classe un sentiment de différence qui était difficile à assumer par les élèves.

2. Suivi d'un élève sur 2 ans

Dans notre corpus *Philosophèmes*, nous disposons d'enregistrements de DVP sur les années scolaires 2010/2011 et 2011/2012 dans le même collège, ce qui nous a permis de mettre en œuvre le suivi de plusieurs élèves sur deux années scolaires. Un de ces élèves, qui a particulièrement attiré notre attention est Xavier, élève de la classe 5^e 2 (DVP *Amour*) en 2010/2011 et de la classe 4^e 1 (DVP *Beauté et Critique*) en 2011/2012. Par cette étude, nous voulons observer l'implication de Xavier dans la production philosophique durant ces deux années scolaires.

2.1. Année 2010/2011, DVP *Amour*

Pendant la DVP *Amour*, la seule de la classe 5^e 2 dont nous disposons pour l'année scolaire 2011/2012, Xavier est un élève très impliqué dans la discussion. C'est un très grand parleur qui contribue significativement à la construction du raisonnement collectif par la production d'un nombre élevé d'objets de pensée et de paliers.

Voici un tableau résumant les durées complètes de tours de paroles de Xavier pendant la discussion *Amour* (total de la production des actes de langage en annexe, p.295) :

	Début de prise de parole dans la minute de la DVP	Fin de prise de parole dans la minute de la DVP	Durée de la prise de parole en sec
Première prise de parole	00:01:03.950	00:01:06.590	2,63
Dernière prise de parole	00:43:13.690	00:43:14.440	0,75
		Durée totale des prises de parole en min :	5.14

Tableau 41. Durées de prises de parole de Xavier. DVP *Amour*.

La durée totale des prises de parole de Xavier est de 5min14sec (somme des durées de chaque acte de langage prononcé) ce qui est un score conséquent ramené aux 46 minutes de la discussion. Au total, le nombre de tours de parole de Xavier est de 46.

En ce qui concerne Xavier, son taux élevé de parole est couplé à une forte implication cognitive dans la discussion. L'apport philosophique en témoigne : Xavier a produit 27 objets

de pensée et 4 paliers dans la discussion. Nous illustrons la production philosophique de Xavier avec les exemples où Xavier contribue à marquer des paliers.

Voici le premier palier accompli par Xavier en TP151 :

TP 148 : Enseignante 2 : alors qu'est qu'il y a à l'opposé de l'amour alors

TP 149 : Xavier : <la haine>

TP 150 : Enseignante 2 : <en face> # est-ce que la haine vous avez tous senti x # est-ce que ça vous inspire # un commentaire d(e) plus

TP 151 : Xavier : Xavier⁶⁷ oui donc l'opposé de l'amour c'est la haine parce que l'amour pour une personne c'est quand on est attaché # et la haine (en)fin la haine ça peut très bien être ressenti après qu'on ait aimé une personne et qu'elle nous a trahi par exemple

[Extrait 38. DVP Amour. TP148 - TP151](#)

Ce premier palier participe à la construction du *philosophème* 1 cumulatif non abouti de la DVP (annexe numérique, dossier DVP => *Amour*).

Le deuxième palier accompli par Xavier en TP249 :

TP 249 : Xavier : ben on est pas obligé d'aimer ses enfants parce que il y a des femmes qui préfèrent # qui préfèrent comme a dit Judith sortir avec leurs copines enfin # qui se sentent moins libres avec un enfant # elles pensent que c'est une une oppression

[Extrait 39. DVP Amour. TP249](#)

Le deuxième palier participe à la construction du *philosophème* 3 conceptuel et du concept *amour maternel* (annexe numérique, dossier DVP => *Amour*).

Le troisième palier de Xavier en TP293 :

TP 293 : Xavier : <les> femmes qui tuent leurs enfants sans remords comme ceux qui les dans les infos ceux qui les congèlent {rires des élèves} ou ceux qui bah alors # ceux qui les tuent au couteau elles ont aucun remord de fois de fois ces des femmes sans cœur

[Extrait 40. DVP Amour. TP293](#)

Ce troisième palier participe à la construction du même *philosophème* 3 conceptuel que précédemment, avec le concept *amour maternel* (annexe numérique, dossier DVP => *Amour*).

Le quatrième palier de Xavier en TP 356 :

TP 356 : Xavier : je contredis Igor parce que # vu que la xx # il dit que la jalousie c'est pas une preuve d'amour mais ce # ceux qui tuent euh # par exemple on va dire euh # sais pas une f/ un homme découvre que sa femme le trompe avec quelqu'un #eh ben il va # peut être tuer le mh # l'amant de sa femme c'est pour amour par()ce que # i::(l) # il prouve qu'il aime sa femme donc il va éliminer tous les obstacles pour que leur amour soit parfait

[Extrait 41. DVP Amour. TP356](#)

⁶⁷ Pour rappel : les élèves déclament leurs prénoms pour faciliter la reconnaissance pendant la transcription.

Ce palier participe à la construction du *philosophème* 4 assimilatif abouti et du concept : *tuer par amour ou par jalousie = chagrin d'amour* (annexe numérique, dossier DVP => *Amour*).

L'implication cognitive de Xavier dans la DVP *Amour* est significative. Son implication cognitive, liée à celle des plusieurs autres élèves, permet de construire cinq *philosophèmes* dans la DVP *Amour*, dont quatre aboutis.

2.2. Année 2011/2012, DVP *Beauté* et *Critique*

L'année suivante, en 2011/2012, Xavier fait partie de la classe 4^e 1 et nous pouvons constater des changements considérables dans son comportement pendant les DVP. Nous disposons des DVP *Beauté* et *Critique* tenues dans cette classe. Pendant la discussion *Beauté*, Xavier ne prend la parole qu'une seule fois pendant toute la durée de la DVP (36min).

Voici le tableau présentant la durée de son unique tour de parole :

<i>Début de la prise de parole dans la minute de la DVP</i>	<i>Fin de la prise de parole dans la minute de la DVP</i>	<i>Total en secondes</i>
00:03:49.460	00:03:52.820	3.36

Tableau 42. Durée de la prise de parole de Xavier. DVP *Beauté*

Ainsi, pendant la discussion *Beauté*, Xavier n'a parlé que 3.36 secondes. Regardons le contenu de son tour de parole :

TP 94 : Xavier : c'est que(l)que chose qui peut pas êt(r)e défini parc(e) qu'on a tous des goûts différents

Extrait 42. DVP *Beauté*. TP94

Cet unique tour de parole a été « forcé » au sens où il doit son existence au tour de table imposé en début de DVP à tous les élèves. Toutefois, il n'a pas été sans conséquences dans la discussion car il a été repris par d'autres élèves :

TP 130 : Adenora : ben c'est comme Xavier il a dit ça s(e) définit pas pa(r)ce qu'on [n' ; 0] a pas tous les mêmes goûts # après euh la fille qu'on a vue ça s(e) trouve (il) y en a ils la trouvent pas belle

Extrait 43. DVP *Beauté*. TP130

L'objet de pensée de Xavier repris encore plusieurs fois dans la discussion (TP130, TP132, TP135, TP141, TP142, TP161, TP167) a donc constitué un palier dans la discussion. Son palier fait partie du premier *philosophème* de la discussion cumulatif non abouti (schéma en annexe numérique, dossier DVP => *Beauté*).

Pendant la discussion *Critique*, Xavier parle toujours sous contrainte mais davantage, bien que mais son temps de parole n'égal pas celui de la discussion *Amour*.

Voici un tableau récapitulatif des durées des prises de parole de Xavier :

	Début de la prise de parole dans la min de DVP	Fin de la prise de parole dans la min de DVP	Durée de la prise de parole en sec
Première prise de parole	00:17:44.670	00:17:45.190	0.52
Dernière prise de parole	00:21:44.630	00:21:45.040	0.41
		Total en sec	12.64

Tableau 43. Durées de prises de parole de Xavier. DVP Critique

Pendant la DVP *Critique*, Xavier prend la parole 13 fois, produit 4 objets de pensée et 3 paliers. Nous présentons les trois paliers produits par Xavier. Voici le premier palier en TP305 :

TP 305 : Xavier : ben on aime bien critiquer mais on [n' ; 0] aime pas être critiqué

Extrait 44. DVP Critique. TP305

Le deuxième palier de Xavier en TP321 :

TP 321 : Xavier : ben j(e) sais pas souvent c'est parce que (il) y en a qui m'ont:: critiqué donc je critique

Extrait 45. DVP Critique. TP321

Le troisième palier de Xavier en TP323 :

TP 323 : Xavier : ben pour être xx

TP 324 : Animatrice 2 : pour être méchant ouais # ça peut êt(r)e gratuit donc # hein # hein

Extrait 46. DVP Critique. TP323 - TP324

Les trois paliers présentés font partie du *philosophème* 1 enchâssé abouti et participent à la construction du concept *critiquer méchamment vs critiquer pour conseiller*. Les prises de parole de Xavier, comme pendant la DVP *Beauté*, sont reprises plusieurs fois par d'autres élèves (TP324, TP325, TP342, TP345, TP351, TP520) même si ses prises de paroles ont été de nouveau « forcées » par l'enseignante.

Pourquoi un élève volontaire pour prendre la parole pendant la discussion à 13 ans, devient plus réfractaire à 14 ans ? Xavier devient réfractaire à la prise de parole mais sa pensée est toujours un moteur pour la construction collective du raisonnement, même quand il ne parle qu'une seule fois dans la discussion (cas de la DVP *Beauté*). Nous ne pouvons faire que des suppositions concernant son refus ou ralentissement de participation ; un entretien individuel avec l'élève serait nécessaire pour en connaître les causes. Nous avons observé l'attitude physique de l'élève pendant les trois discussions, ce qui permet de monter, si besoin était que le matériau vidéo est très utile pour les recherches futures. Pendant la DVP *Amour*, Xavier se comporte comme un élève volontaire, demandant souvent la parole,

penché en avant dans le cercle de parole. Pendant les DVP *Beauté* et *Critique* il se tient bras croisés en position reculée sur la chaise dans le cercle de parole. Nous remarquons toutefois que sa participation à la construction philosophique ne souffre pas de son recul physique⁶⁸.

Quelles conclusions tirer du cas de Xavier pour les autres élèves ? Pour être brefs, nous savons que l'élève qui ne parle pas est quand même un élève qui pense. Xavier confirme cette règle.

3. Le collègue est-il un âge critique pour la DVP ?

Les résultats concernant la production d'objets de pensée et de paliers par des élèves de différents niveaux scolaires, plus particulièrement le cas des élèves de la classe 5^e latiniste nous a conduits à nous poser la question suivante : y a-t-il un âge critique pour la pratique de la DVP ? Nos fouilles du corpus et notre étude précédente (voir la partie 00), nous ont amenés sur la piste de l'influence de l'animation sur la production philosophique des élèves. Les DVP dans la classe 4^e 1, classe de Xavier, ont été animées par l'enseignante 1⁶⁹ qui était également l'animatrice de la classe 5^e latiniste, classe réfractaire. L'animation serait-elle en cause de l'attitude de Xavier même si la même enseignante animait les DVP l'année précédente dans la classe de 5^e dont Xavier faisait partie ? Serait-il possible que le thème de la DVP influe sur la participation de Xavier dans les discussions ? Pourtant, nous avons mis en évidence lors des fouilles opérées sur le corpus, et déjà lors des tournages et visionnage d'ensemble du corpus, des inégalités entre les classes. Toutes les classes du collège ne paraissent pas réfractaires à la DVP. Dans les classes de 5^e 5 (DVP *Règles et Conflits*) et 4^e 3 (DVP *Handicap* et *Apparence*) les ateliers de DVP fonctionnent plutôt bien et les élèves paraissent les apprécier. Les DVP seraient-elles appréciées ou non par les élèves en tant que la discipline scolaire ? L'animation est-elle en cause de l'appréciation ou de la réfraction ? Ces pistes peuvent être développées plus largement dans une étude prenant en compte les résultats de tests psychologiques CM3 que les classes de notre corpus ont passés. C'est un travail éventuel en perspectives de ce travail de thèse.

⁶⁸ Pour une étude détaillée des gestes des élèves dans le corpus *Philosophèmes*, nous invitons le lecteur à consulter la publication de Colletta *Philosopher avec les mains ?* (Colletta, soumis) dans l'ouvrage *Au cœur des ateliers philo* dirigé par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Jean-Marc Colletta.

⁶⁹ L'infirmière du collège.

Conclusion des résultats didactiques

L'objectif de cette partie était de voir les retombées éventuelles de ce travail de thèse sur la formation des enseignants souhaitant introduire ou déjà pratiquant les DVP dans leurs classes (partie I) ainsi que de réaliser des études de cas qui ont particulièrement attiré notre attention (partie II). Les études réalisées dans la première partie ont révélé des différences significatives dans la production philosophiques selon les âges et les niveaux scolaires des élèves. Les résultats scolaires des élèves jouent un rôle dans la production philosophique de ceux-ci pendant les DVP et les bons élèves sont en général plus productifs que les élèves aux résultats scolaires faibles. Ce résultat nous a questionnés sur l'élitisme éventuel de la pratique de DVP. Toutefois quelques exceptions ont été relevées. D'autres facteurs influencent la production philosophique des élèves : l'âge et le style d'animation. Dans notre deuxième partie, nous avons conduit quelques études de cas. Premièrement, nous nous sommes penchés sur l'étude d'une classe de 5^e collège qui a souhaité arrêter les ateliers DVP durant l'année scolaire. Nous avons émis des hypothèses sur les causes possibles de cet arrêt. Deuxièmement, nous avons suivi un élève sur deux années scolaires pendant lequel nous nous sommes aperçus que la production de cet élève change considérablement selon l'année scolaire. Finalement, nous avons conclu en nous posant la question sur l'âge critique pour la DVP et si cet âge se situe au collège. Nos exemples de résultats didactiques sont adressés en priorité à un public des enseignants pratiquant la DVP ou souhaitant commencer les ateliers avec leurs classes.

III. Mise en ligne des résultats

Dans la troisième partie, nous présenterons la plateforme *Philosophèmes* en commençant par la présentation de quelques extraits illustrant l'état des données mises en ligne suite à notre doctorat et en finissant par le processus de la préparation de la mise en ligne des matériaux extraits de notre corpus *Philosophèmes*. Les résultats de cette recherche vont être mis en ligne sur la plateforme *Philosophèmes* hébergée sur le serveur de la MSH de Clermont Ferrand. La création de cette plateforme est un des objectifs du projet SHS Région d'Auvergne. Avant de présenter la plateforme, nous allons donner quelques exemples d'extraction de résultats statistiques depuis les transcriptions et les annotations du corpus *Philosophèmes* avec le logiciel ELAN. Ces résultats statistiques pourront faire l'objet de la mise en ligne pour une exploitation par les chercheurs. Ensuite, nous allons présenter la plateforme *Philosophèmes*, nous allons décrire le public visé par cette plateforme, et finalement présenter quelques extraits de données mises en ligne.

1. L'extraction des résultats statistiques depuis ELAN

Un des objectifs de ce travail de thèse était l'utilisation du logiciel ELAN dans l'optique d'une mutualisation des résultats avec les autres chercheurs du projet SHS Région, non seulement grâce à la possibilité du logiciel de créer un nombre illimité d'annotations, mais aussi de mutualiser et importer plusieurs fichiers .eaf dans un seul fichier. En plus de ces fonctions, ELAN offre diverses possibilités d'extraction des données liées aux annotations portées sur un fichier multimédia. Outre la fonction import/export qui permet d'extraire des annotations sous un autre format, la fonction recherche offre de possibilités variées d'extraction des données statistiques. À titre d'exemple, il est possible d'extraire toutes les annotations d'un acteur en associant les valeurs temporelles correspondant à la durée des extraits annotés. L'exemple, ci-dessous, illustre l'extraction des annotations de l'acteur *Analyse thématique* issus de la discussion *Beauté*. La première colonne (1) nous renseigne sur le début d'annotation calculé sur la durée totale du fichier média, la deuxième colonne (2) nous renseigne sur la fin de l'extrait annoté. La troisième colonne (3) nous donne la durée de l'annotation. Ces trois valeurs sont exprimées en secondes. Dans la dernière colonne (4), le contenu de toutes les annotations de notre acteur choisi apparaît. Ci après, nous présentons un extrait des extractions possibles des annotations sur l'acteur *analyse thématique*, à partir des 6 premières minutes c'est-à-dire des 25 premières annotations de

l'acteur, de la discussion *Beauté* (le tableau complet en annexe numérique, dossier *Extraction statistiques ELAN*) :

1	2	3	4
Nr	Temps du début	Temps de la fin	Durée
			Analyse thématique
1	00:00:04.090	00:00:05.170	00:00:01.080
			beau = pas moche
2	00:00:08.100	00:00:08.970	00:00:00.870
			beau= chose pas moche
3	00:00:21.460	00:00:22.650	00:00:01.190
			beau = quelque chose de pas moche
4	00:00:45.720	00:00:46.620	00:00:00.900
			moche = chose pas belle
5	00:00:52.210	00:00:54.020	00:00:01.810
			l'exemple de l'arbre derrière la fenêtre qui n'est pas beau
6	00:01:02.870	00:01:04.540	00:00:01.670
			moche = chose pas agréable à regarder
7	00:01:13.810	00:01:19.640	00:00:05.830
			beauté = on n'a pas tous les mêmes goûts donc on ne peut pas trouver les mêmes choses belles
8	00:01:33.910	00:01:39.500	00:00:05.590
			L'arbre trouvé moche par les uns peut être beau pour les autres
9	00:01:40.850	00:01:44.590	00:00:03.740
			beauté intérieure pas que la beauté physique
10	00:01:49.360	00:01:52.630	00:00:03.270
			Beauté intérieure = Être gentil = qualité de caractère
11	00:01:53.800	00:01:56.110	00:00:02.310
			beauté intérieure = caractère, personnalité des gens
12	00:02:47.490	00:02:49.950	00:00:02.460
			Beauté = quelque chose d'agréable à regarder
13	00:03:00.780	00:03:04.240	00:00:03.460
			il y a la beauté physique et intérieure
14	00:03:20.790	00:03:38.230	00:00:17.440
			Un objet appréciable, objet d'art, un acte, beaucoup de choses
15	00:03:49.460	00:03:52.820	00:00:03.360
			Quelque chose d'impossible à définir = chacun a des goûts différents
16	00:04:04.280	00:04:16.610	00:00:12.330
			Beauté = quelque chose formé par des traits agréables à regarder
17	00:04:24.670	00:04:26.050	00:00:01.380
			un trait d'une personne ou d'un objet
18	00:04:35.960	00:04:44.090	00:00:08.130
			Beauté = ce qui nous plaît, ce qu'on trouve beau, ce qu'on aime bien
19	00:04:58.820	00:05:00.080	00:00:01.260
			on peut aimer que des choses belles ?
20	00:05:00.990	00:05:02.700	00:00:01.710
			on peut aimer des choses qui ne sont pas belles
21	00:05:05.340	00:05:10.550	00:00:05.210
			Il existe aussi la beauté intérieure et non seulement physique
22	00:05:17.710	00:05:22.510	00:00:04.800
			la beauté ne se voit pas toujours, elle peut être cachée
23	00:05:25.880	00:05:30.180	00:00:04.300
			Beauté intérieure ne se voit pas
24	00:06:09.520	00:06:13.110	00:00:03.590
			beauté = quelque chose de beau
25	00:06:17.400	00:06:26.580	00:00:09.180
			beauté = impossible à définir, une chose / une personne ne sera pas belle pour tout le monde (fille du film)

Tableau 44. Extraction de l'acteur analyse thématique. DVP Beauté.

Il est évidemment possible d'extraire de la même manière les annotations de tous les acteurs d'un fichier .eaf. Ainsi, dans notre travail, l'extraction du nombre d'objets de pensée ou de paliers dans une discussion s'avère très utile. Concernant l'extraction de la longueur temporelle des annotations dans l'acteur *analyse thématique* (Tableau 44), il est intéressant de savoir quel est le niveau philosophique (réfèrent, objet de pensée, palier) de chacune de ces interventions pour connaître leur statut dans la discussion. Pour cela, nous avons utilisé la fonction du logiciel *exporter en tant que texte délimité par tabulations* ce qui nous a permis d'exporter les valeurs de deux acteurs différents : *Niveau philosophique* et *Analyse thématique*. Dans le tableau suivant (tableau 45), les numéros déjà portés dans la première colonne correspondent aux numéros de la première colonne du tableau plus haut (tableau 44). Nous présentons dans tableau ci-dessous, le nombre de référents, objets de pensée et

paliers dans les 6 premières minutes et 25 premières interventions de la discussion *Beauté* (le tableau entier en annexe numérique, dossier *Extractions statistiques ELAN*) :

Nr	Niveau philo	Analyse thématique
1	référent	qu'est-ce que la beauté?
2	OP	beau = pas moche
3	OP	beau= chose pas moche
4	OP	beau = quelque chose de pas moche
5	OP	moche = chose pas belle
6	Palier	l'exemple de l'arbre derrière la fenêtre qui n'est pas beau
7	Palier	moche = chose pas agréable à regarder
8	Palier	beauté = on n'a pas tous les mêmes goûts donc on ne peut pas trouver les mêmes choses belles
9	OP	L'arbre trouvé moche par les uns peut être beau pour les autres
10	Palier	beauté intérieure pas que la beauté physique
11	Palier	Beauté intérieure = Être gentil = qualité de caractère
12	OP	beauté intérieure = caractère, personnalité des gens
13	Palier	Beauté = quelque chose d'agréable à regarder
14	OP	il y a la beauté physique et intérieure
15	OP	Un objet appréciable, objet d'art, un acte, beaucoup de choses
16	Palier	Quelque chose d'impossible à définir = chacun a des goûts différents
17	Palier	Beauté = quelque chose formé par des traits agréables à regarder
18	OP	un trait d'une personne ou d'un objet
19	Palier	Beauté = ce qui nous plaît, ce qu'on trouve beau, ce qu'on aime bien
20	OP	on peut aimer des choses qui ne sont pas belles
21	OP	Il existe aussi la beauté intérieure et non seulement physique
22	OP	la beauté ne se voit pas toujours, elle peut être cachée
23	OP	Beauté intérieure ne se voit pas
24	OP	beauté = quelque chose de beau
25	OP	beauté = impossible à définir, une chose / une personne ne sera pas belle pour tout le monde (fille du film)

Tableau 45. Extrait du nombre de référents, objets de pensée (OP) et paliers. DVP *Beauté*

De cette façon, il est possible de compter le nombre total de composants de *philosophèmes* dans une discussion. Pour la DVP *Beauté*, ce nombre s'élève à 150 référents, objets de pensée et paliers. La longueur temporelle des *philosophèmes* serait également une donnée très intéressante pour poursuivre le travail engagé dans notre thèse. Des données statistiques, concernant, par exemple un locuteur particulier, peuvent également être extraites. Nous avons opéré plus haut (partie 2 analyse de Xavier, p. 272) à l'extraction de la longueur des interventions d'un élève. Un autre exemple d'utilisation du logiciel, est la possibilité d'annotation d'une vidéo en double juge. Dans le cadre du travail doctoral, nous avons pu effectuer ce travail sur la DVP *Beauté*⁷⁰. Le travail de deux annotateurs nous donne la possibilité de vérifier la fiabilité d'annotations avec la vérification du taux d'accord et de désaccord entre les annotateurs. Pour exemplifier la vérification possible du taux, nous

⁷⁰ Deuxième annotateur : Auriac-Slusarczyk Emmanuèle.

avons effectué l'extraction d'annotations sur l'acteur *niveau philosophique juge 2* pour le comparer à l'extraction d'annotations du même acteur effectué par nous-mêmes (voir le tableau 46). Ensuite nous avons comparé les totaux de deux acteurs, visible déjà sans extraction. Voici un exemple de comparaison de nombre d'annotations dans les acteurs *niveau philo – J2 niveau philo* où un désaccord, concernant la qualification d'un acte de langage en palier ou en objet de pensée, a lieu entre les annotateurs.

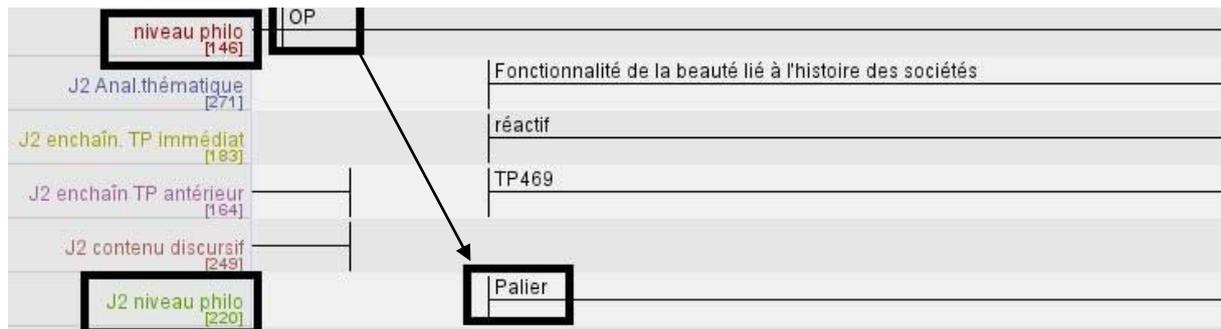


Figure 63. Comparaison du nombre d'annotations et d'accords ou de désaccords dans les acteurs *niveau philo - J2 (juge 2) niveau philo*.

Dans le tableau ci-dessous (tableau 46) la comparaison d'annotation de ces deux acteurs, avec l'acteur *analyse thématique* et *niveau philo* effectués par les deux annotateurs (extraction complète disponible en annexe numérique, dossier *Extractions statistiques ELAN*). L'exemple illustre la méthode à partir d'un extrait de trois premières minutes de la discussion (80 premières tours de parole) :

Nr	ANNOTATEUR 1		ANNOTATEUR 2	
1	référent	qu'est-ce que la beauté?	référent	Beauté: inconnue (TP003) puis appropriation (TP 004)
2	référent			
3	OP	beau = pas moche		
4	OP	beau= chose pas moche	OP	inconnue/inverse de la laideur
5	OP	beau = quelque chose de pas moche	OP	inverse laideur
6	OP	moche = chose pas belle	Palier	négation de la beauté: cercle vicieux
7	Palier	l'exemple de l'arbre derrière la fenêtre qui n'est pas beau	référent	
8	Palier	moche = chose pas agréable à regarder	Palier	Plaisir du regard
9	Palier	beauté = on n'a pas tous les mêmes goûts donc on ne peut pas trouver les mêmes choses belles	OP	relativisme des valeurs individuelles (/goût)
10	OP	L'arbre trouvé moche par les uns peut être beau pour les autres	Palier	relativité des valeurs ou jugements individuels
11	Palier	beauté intérieure pas que la beauté physique	OP	opposition: apparence/intériorité
12	Palier	Beauté intérieure = Être gentil = qualité	référent	gentillesse (illustration/exemple)

		de caractère		
13	OP	beauté intérieure = caractère, personnalité des gens	réfèrent	Personnalité/caractère= lié au ressenti (intériorité)
14	Palier	Beauté = quelque chose d'agréable à regarder		
15	OP	Il y a la beauté physique et intérieure	Palier	Opposition : apparence/intériorité

Tableau 46. Comparaison des annotations d'acteurs niveau philo - J2 niveau philo.

Nous pouvons observer des accords mais aussi des désaccords entre les deux annotateurs. Les lignes grisées dans le tableau en sont la preuve : la qualification en objets de pensée ou palier et l'analyse thématique sont en accord. Des lignes vides de l'analyse prouvent d'un désaccord avec le nombre d'annotations effectuées (146 pour l'annotateur 1 contre 220 pour l'annotateur 2). Ce désaccord, est-il la preuve qu'une amélioration et une plus grande stabilisation de notre nomenclature de composants clefs de raisonnements collectifs philosophiques est nécessaire ?

Les possibilités du logiciel ELAN permettront une extraction des données et une mutualisation commune des résultats scientifique entre les chercheurs avec beaucoup de facilité. Cet exemple est un premier essai d'analyse en double juge. Pour tester la stabilité de notre nomenclature et de la typologie des *philosophèmes*, une annotation à 3, 4, 5... chercheurs est nécessaire.

2. La structure de la plateforme *Philosophèmes*

La création de la plateforme *Philosophèmes* était un des objectifs du projet SHS Région. Nous avons collaboré à la préparation d'une maquette de la plateforme parallèlement au travail de préparation des données destinées pour la mise en ligne. Le travail sur la plateforme est toujours en cours. Le choix des données destinées à être mises en ligne est un point essentiel. Les premiers critères établis concernant le travail de préparation à la diffusion sont les suivants :

- Les vidéos choisies seront représentatives des discussions à visée philosophiques ;
- Toutes les vidéos mises en ligne doivent être retranscrites et annotées avec le logiciel ELAN choisi par l'équipe pluridisciplinaire. Ainsi, un fichier au format du logiciel (.eaf) de chaque vidéo sera disponible, ainsi qu'une version texte (.doc) des transcriptions des paroles. Ces deux types de fichiers seront mis en ligne ;
- L'identité des élèves sera anonyme dans les transcriptions ;

- Une charte de confidentialité qui régie les enregistrements sera élaborée ; seuls les enregistrements pour lesquels nous avons obtenus toutes les autorisations parentales seront mises en ligne. Concernant les vidéos confidentielles, la bande son sera mise en ligne avec un masque sonore pour les prénoms des élèves.

D'autres critères de préparation de vidéos peuvent être élaborés en cours de travail.

Des métadonnées de DVP présentant la mise en forme des supports utilisés par les enseignants dans leurs ateliers seront également mis en ligne. Il s'agit des textes, des vidéos ou autres supports utilisés pour l'émergence des questions de discussions.

2.1. La destination de la plateforme

En créant la plateforme contenant des supports en lien avec des DVP à l'école primaire et au collège, l'objectif en lien avec notre travail doctoral est de créer un outil pour la formation, pour la recherche et pour la diffusion publique. La plateforme contiendra plusieurs niveaux de données et d'accessibilités :

- Pour les enseignants, débutants avec les ateliers philosophiques, et qui souhaitent voir des situations concrètes d'ateliers, des séances de classe et des extraits de séances. Les métadonnées de supports utilisés seront également utiles pour ce type de public.
- Pour les enseignants, déjà pratiquant, dans le but de leur formation. Dans ce cas là, il s'agira principalement des extraits de séances pointant des moments pendant lesquels le raisonnement philosophique opère.
- Pour les chercheurs, pour continuer la recherche sur les ateliers philosophiques. il s'agira des vidéos complètes de séances de DVP, des fichiers annotés avec le logiciel ELAN et de fichiers de transcriptions texte. La recherche pourrait concerner la didactique des ateliers philosophiques mais également la recherche en sciences du langage.
- Pour le grand public, comme les parents d'élèves, pour une plus ample information concernant les discussions à visée philosophique. Il s'agira principalement des extraits de vidéos assez directement illustratifs du genre DVP.

Il est important de préciser que la définition des caractéristiques de DVP destinées à la mise en ligne a pu se faire en partie grâce à une formation dispensée par le groupe IRCOM, le

consortium Corpus Oraux et Multimodaux en novembre 2013. Cette formation de quatre jours sur la *Constitution, traitement et analyse de corpus multimodaux*⁷¹ et la *Notation, Annotation et analyse de corpus multimodaux avec le logiciel ELAN*⁷² a confirmé nos choix de la mise en ligne. Nous avons pu faire un éclairage concernant le droit personnel des personnes filmées, les questions d’anonymisation, la question de l’enregistrement de la voix et de sa diffusion en tant que donnée personnelle⁷³. Nous avons pu découvrir une large palette de fonctions d’utilisation avancées du logiciel ELAN. Nous avons pu utiliser en grande partie ces fonctions dans notre travail de doctorat (la présentation d’une partie dans la partie 1 *Extraction des résultats statistiques depuis ELAN*, p.278). Les questions de capture de vidéos et du son ont également été abordées : le cadrage, l’éclairage, la double capture du son et nous regrettons que cette partie de la formation ait eu lieu après seulement que notre corpus *Philosophèmes* ait déjà été constitué (la prise de données s’est terminée en juin 2012, la formation a eu lieu en novembre 2013).

2.2. Les extraits mis en ligne

L’objectif de l’annotation des vidéos avec le logiciel ELAN était de pouvoir mutualiser nos résultats avec d’autres chercheurs non seulement du projet SHS Région mais aussi la communauté scientifique. Petit à petit, cet objectif a été dépassé, car en approfondissant les annotations, nous avons découvert toutes les possibilités offertes par le logiciel ELAN.

Les possibilités techniques du logiciel sont étendues : extraction d’extraits vidéo, extraction de sous-titres sans besoin de passer par des logiciels de montage vidéo, extraction de données statistiques, mutualisation des résultats par importation et exportation des données au format Excel, texte ou autres. Ces possibilités ont confirmé nos choix de mise en ligne qui étaient premièrement de mettre à disposition des DVP dans leur longueur totale : des séances entières telles qu’elles ont été capturées en classe. Ce choix nous paraît aujourd’hui moins judicieux en fonction du public destinataire de la plateforme. En effet, nos vidéos d’une longueur moyenne de 45 minutes contiennent des moments de silence, de brouhaha et autres ce qui ne facilite pas le visionnage. Grâce à la fonction d’ELAN : *extraction de séquences multimédia* et *extraction de sous-titres*, nous avons pu découper nos

⁷¹ Formateurs : Christophe Savariaux (CNRS, GIPSA-lab), Coralie Vincent (CNRS, SFL) et Franck Guillemain (CNRS, CLT).

⁷² Formateurs : Isabelle Rousset (Lidilem), Christophe Parisse (MoDyCo) et Dominique Boutet (SFL).

⁷³ Question de la voix en tant que donnée personnelle donc non diffusable sans autorisation a été également abordée pendant la réunion plénière IRCOM le 22/09/2014 par le groupe de travail *Questions juridiques, droits des personnes et des producteurs de corpus*.

vidéos en séquences courtes de 2 à 3 minutes, qui pointent des moments spécifiques pendant les DVP. Ces moments spécifiques sont entre autres : moment de conceptualisation (DVP *Partage*), demande d'explicitation d'un terme (DVP *Capitaine*), interprétation des propos de l'élève par l'enseignante (DVP *Intelligence Animale*), moment moralisateur (DVP *Courage*). Tous les extraits qui seront diffusés durent au maximum 3 minutes et sont sous-titrés. Nous les avons présentés en annexe numérique (dossier *Extraits sous-titrés*). De cette manière, nous avons pu élaborer des extraits spécifiques à chaque type de public visé par notre plateforme :

A) chercheurs : annotation scientifique en exploitant l'annotation multivariée d'ELAN.

B) enseignants : extraits sous titrés pointant les moments où le raisonnement opère.

C) public : extraits avec des sous-titres simples facilitant la lecture de paroles.

Pour l'illustration, nous avons élaboré de ces trois manières un extrait de DVP *Partage* disponible en annexe numérique (dossier *Extrait pour 3 publics*). Dans la poursuite du travail sur la plateforme *Philosophèmes*, d'autres extraits peuvent être préparés de cette manière. D'autres façons de mettre à disposition le corpus *Philosophèmes*, pour les trois publics, sont à réfléchir dans le but d'abonder la plateforme pour qu'elle serve la communauté scientifique et éducative. Il s'agit d'adapter les extraits de vidéos d'une manière à être recevables par chacun de ces trois publics.

Conclusion de la mise en ligne

La plateforme *Philosophèmes* donne multiples possibilités d'exploitation de données mises en ligne par des chercheurs et par des praticiens. Les possibilités du logiciel ELAN comme l'extraction des résultats statistiques, l'extraction de séquences vidéo, l'extraction des sous-titres, engagent à soigner la mise en ligne de matériaux divers pour dépasser la simple idée de dépôt. La mise en ligne (en cours) met à disposition les extraits, voire des vidéos de DVP entières. Chaque extrait sera peu à peu élaboré d'une manière différente en fonction du public visé. Nos choix ont pour l'instant porté, pour résumé sur : les fichiers Elan pour les chercheurs, les extraits sous-titrés pointant des moments où le raisonnement opère pour les enseignants, les extraits sous-titrés avec des paroles représentant le genre pour le public. Le travail de la mise en ligne du corpus *Philosophèmes* a pu effectivement être amorcé pendant la durée du doctorat, mais a besoin d'un approfondissement solide et d'une finalisation. C'est un travail en perspective pour l'après doctorat.

CONCLUSION DE LA THÈSE

Selon Colletta et collaborateurs, « la DVP est un genre particulier qui présente des exigences en matière de contenu comme en matière de forme. Comment juger si une discussion a été bénéfique ? Suffit-il que tous les élèves aient pris la parole et que celle-ci ait bien circulé dans la classe ? Faut-il qu'elle aboutisse à un résultat concret, « affichable » au tableau ? À l'évidence, la réponse est non à ces questions : la DVP est un genre flou, tout comme l'activité réflexive des élèves demeure floue, inobservable en l'état. L'observateur ne dispose que des traces : la manière dont le questionnement est injecté et réinjecté dans la discussion, investi et reformulé au gré des échanges, à travers des glissements sémantiques et thématiques ; les verbalisations des élèves, entre anecdote et raisonnement, reprises en écho de la parole de l'autre ou ébauches isolées, étayées ou non par l'enseignant » (Colletta et al., 2013 : 155). Peut-on être entièrement d'accord avec les auteurs de la citation ? La DVP est-elle un genre flou ? Il nous semble que nous avons prouvé le contraire. Même avec certaines traces seulement du raisonnement, nous pouvons déterminer une circulation et une construction collective du raisonnement philosophique.

Notre travail doctoral s'insérait dans le cadre du projet SHS Région d'Auvergne. L'objectif fixé par le projet pour cette thèse était la définition et la délimitation de mouvements de pensée collective : des philosophèmes. Pour parvenir à cet objectif, nous avons adopté le cadre pragmatique de l'analyse conversationnelle. En croisant plusieurs théories du domaine, la théorie d'actes de langage (Austin, 1962, Searle, 1969), la théorie d'analyse conversationnelle (Roulet, 1985), la théorie de la logique interlocutoire (Trognon, 1991), la philosophie du pragmatisme (Rorty, 1978), nous avons conçu une méthodologie d'étude de notre corpus de DVP spécifique à ce travail de thèse. Nous avons analysé des vidéos de DVP à l'aide du logiciel spécialisé pour la transcription et l'annotation linguistique ELAN. Notre protocole d'analyse était composé de 4 phases :

- 1) Une phase de transcription de paroles permettait la nomination de locuteurs et de destinataires d'actes de langages prononcés. Cette phase était indispensable dans notre travail. Sans elle, les trois phases suivantes ne pouvaient pas être effectuées.
- 2) La phase suivante d'annotation d'interlocutions pendant laquelle nous avons d'abord délimité et nommé les actes de langage prononcés par les locuteurs a exploité une

nomenclature spécifique assez classique. Au sein de cette même phase, nous avons déterminé les types d'enchaînements entre les tours de parole de locuteurs.

3) La phase d'analyse discursive et thématique proprement dite, essentielle et centrale, nous a permis 1) de nommer les actes argumentatifs de locuteurs si de tels actes étaient présents, 2) d'effectuer une analyse thématique d'actes de langage par une description de impartiale des propos de locuteurs, 3) d'effectuer une analyse discursive de ces propos en les situant au regard des propos des autres locuteurs au niveau thématique (un propos pouvait être une reprise ou un glissement lexical, un ajout nouveau, une contradiction), et finalement 4) de déterminer l'enchaînement du contenu. Ce quatrième point de la phase 3 nous a permis de dépasser les limites de la phase 2 de classification de l'enchaînement de tours de parole. La classification de l'enchaînement du contenu (*enchaînement TP antérieur*) permet d'aller au-delà du tour de parole adjacent et de vérifier la validation ou l'invalidation d'un contenu thématique antérieur dans la DVP.

4) La dernière phase d'analyse des types de raisonnements collectifs nous a permis premièrement de concevoir une nomenclature de composants clefs déployés pendant les DVP. Ces composants sont les référents, les objets de pensée, les paliers et les concepts, chacun d'eux étant repérés dans les DVP comme des degrés différents liés au niveau philosophique de la discussion (pour les référents, les objets de pensée, les paliers) et permettant, au final, la nomination du concept, qui reste une glose de l'analyste. La dernière partie de la phase 4 était de délimiter et de nommer les philosophèmes ; selon notre méthodologie, sept types de philosophèmes constituent notre taxonomie. Dans la totalité du corpus de DVP, nous avons délimité des philosophèmes de type : conceptuel, assimilatif (abouti ou non abouti conceptuellement), enchâssé (abouti ou non abouti conceptuellement), cumulatif (abouti ou non abouti conceptuellement).

L'application de notre protocole d'étude en quatre phases sur le corpus *Philosophèmes*, a sur la base de la délimitation et de la nomination des philosophèmes en types opératoires, était l'enjeu principal de notre travail doctoral. À l'issue de notre travail, un philosophème peut effectivement être qualifié comme une unité délimitable du raisonnement construit collectivement pendant les DVP. Ce raisonnement collectif philosophique, nommé philosophème, quel que soit son type (cf. les sept types décrits plus haut) possède des

caractéristiques spécifiques déterminées par nos phases d'analyse. Ainsi tout philosophème comporte :

- des marqueurs discursifs d'argumentation, des modalisateurs du discours, la présence de chaînes d'objets du discours, des marques d'enchaînements discursifs liant les thématiques abordées entre elles ;
- un lexique spécifique caractérisé par des reprises fréquentes, des glissements sémantiques, des validations, des invalidations, mais aussi l'introduction d'un lexique nouveau dans la discussion autant que des marques d'adhésion partielle à la pensée de l'autre ;
- des composants clefs, qui distinguent au sein du raisonnement collectif philosophique, des degrés dans la construction du philosophème. Tout philosophème comporte un ou des référents, plusieurs objets de pensée, un ou des paliers et parfois un ou des concepts.

La distribution de ces éléments se fait jour dans des dispositions discursives variées que l'on a pu ramener à sept types dans la construction de philosophèmes, qui sont déterminés par la disposition des composants clefs dans le discours.

Nous pouvons donc affirmer que les hypothèses de départ du rang 1 et 2 ont été validées :

H1) La délimitation de philosophèmes a permis de révéler l'existence des caractéristiques présumées du raisonnement.

H2) Une typologie de philosophèmes et une nomenclature opératoire de ses composants ont été déterminées.

Le corpus *Philosophèmes* est ainsi devenu un corpus dépassant le simple état de transcriptions linguistiques. Le corpus *Philosophème* définit le genre philosophique des DVP.

Le corpus *Philosophème* est enrichi de données connexes aux enregistrements vidéo de DVP. Il s'agit d'informations sur les classes, les enseignantes qui ont animé les DVP, les résultats de tests administrés aux élèves philosophant (CM3, ESC, EVAC), les résultats scolaires d'élèves (notes pour le collège, niveaux bon, moyen, faible pour le primaire). Ces données nous ont permis de vérifier l'application de notre nomenclature et notre taxonomie au niveau didactique. Nous avons confirmé, tout d'abord, que tous les types de philosophèmes

(sept) étaient présents et répartis dans tout le corpus de DVP. Ensuite, nous avons vérifié, que l'âge des élèves, le style d'animation et le niveau scolaire des élèves jouent un rôle dans la disposition des sept types de philosophèmes. Notre étude confirme l'influence de ces trois facteurs sur la production philosophique.

Un des objectifs du projet SHS Région était le partage du corpus représentatif du genre DVP avec la communauté scientifique et pour la formation des enseignants. Une plateforme internet a été ouverte pour accueillir le corpus *Philosophèmes* :

<http://philosophèmes.univ-bpclermont.fr>.

Toutes les transcriptions de vidéos du corpus sont déjà disponibles en ligne. Certaines vidéos du corpus ont pu également être placées sur cette plateforme. Il s'agit de vidéos de la classe de CP qui ne sont pas concernées par les restrictions de confidentialité. D'autres perspectives, pour abonder la plateforme, sont, dès aujourd'hui, envisageables en vue de partager du matériel pédagogique et de recherche pour trois types de public visé : les chercheurs, les enseignants et le grand public.

Les chercheurs pour qui les fichiers d'annotations de vidéos avec le logiciel ELAN seront mis à disposition ;

Les enseignants pour qui les extraits sous-titrés de moments ciblés de DVP où le raisonnement collectif opère, des supports utilisés pour animer les DVP seront mis à disposition ;

Le grand public de non connaisseur, curieux de découvrir les ateliers de DVP pour qui des extraits sous-titrés seront mis à disposition.

Saurons-nous convaincre ?

Dans ce travail de thèse, nous avons décidé d'élaborer une méthodologie spécifique d'analyse basée sur la logique interlocutoire. De ce fait nous avons utilisé l'analyse interlocutoire telle que la présente Trognon, seulement en partie. Une utilisation plus compétente aurait-elle pu permettre de mieux catégoriser les philosophèmes ou de mieux décrire la construction des raisonnements collectifs ? Nous insistons sur le fait, que notre analyse détaillé a porté sur 19 DVP, nous avons analysé au total plus de 9000 tours de parole, basée notre méthodologie de façon plus complète sur la logique interlocutoire serait

difficile à mettre en place. L'utilisation de la logique interlocutoire à la manière de Trognon, c'est-à-dire analyser des extraits très courts de façon très détaillée, n'était pas l'objectif de ce travail de thèse. Cette théorie nous a permis de construire notre propre méthodologie d'analyse d'extraits longs et en grande quantité.

La nomenclature qui est la notre pour caractériser les raisonnements collectifs, à savoir les référents, les objets de pensée, les paliers et la notion de concept, est-elle partageable par la communauté scientifique des sciences de l'éducation ? Il nous semble que si les notions de référents et d'objets de pensée, héritée pour cette dernière de la théorisation des objets de discours, seront relativement consensuelles dans la communauté scientifique, celles de palier et de concept poseront éventuellement des problèmes d'appropriation. En effet, la notion de palier sous-entend une progression, le palier suivant étant considéré comme plus abouti que le précédent. Dans la construction des philosophèmes, les paliers qui les composent ne peuvent pas être hiérarchisés. Étayer sur la base du travail en double juge déjà effectué sur la discussion *Beauté*, un travail ultérieur de validation ou invalidation de notre typologie de composants sera utile et permettra éventuellement de repreciser les définitions.

Ensuite, les sept types de philosophèmes qui composent actuellement la panoplie des mouvements de pensée est-elle exhaustive ? Il est délicat de répondre. L'extension du corpus, l'étude en double juge des données permettra de progresser. Toutefois, les sept types de philosophèmes que nous avons dégagés permettent d'amorcer des études comparatives entre le primaire et le collège, ce qui est encourageant. L'appellation de ces types peut éventuellement paraître insatisfaisante : peut-on placer sur le même plan la structure cumulative, enchâssée, et la notion d'assimilation ? De même, que penser de l'appellation philosophème conceptuel : n'y a-t-il pas redondance ? Ou au contraire, cette appellation souligne le caractère abouti du raisonnement duquel il est composé ? Pourrions-nous peut-être plutôt parler d'une pensée en complexe, telle que définie par Vygotsky (Vygotski, 1933), concernant l'élaboration des concepts dans certains extraits des DVP plutôt que d'une conceptualisation qui nécessite une prise de recul par rapport à l'expérience immédiate ?

Une autre question que nous pouvons poser concerne le caractère philosophique des marques recensées des philosophèmes. En effet, ces marques ne peuvent-elle pas

s'appliquer à un raisonnement collectif en dehors du cadre des DVP ou à une discussion réfléchie ? Pouvons-nous à coup sûr déterminer la philosophicité d'un échange ou d'une discussion à l'aide des critères des philosophèmes ?

Du même ordre peut-on dire que les philosophèmes non aboutis sont d'une qualité inférieure que les philosophèmes aboutis ? Sur la même avancée, peut-on faire un classement qualitatif des philosophèmes ? Le philosophème conceptuel est-il de meilleure qualité philosophique que le philosophème cumulatif et les enseignants devraient-ils tendre à travers leur animation à ce que les élèves en construisent d'avantage ? Il nous semble qu'utiliser la taxonomie de philosophèmes de cette manière pourrait nuire à la dynamique collective de construction des raisonnements en discussion. Pour cette raison, nous avons jugé préférable de ne pas effectuer un classement qualitatif des philosophèmes.

Enfin, la classification du discours des enfants en philosophèmes serait-elle une démarche trop interprétative ce qui nuirait à notre catégorisation ? L'analyse langagière, quelle que objective soit elle, contiendra toujours une partie de l'interprétation. Nous ne pouvons pas être sûrs, en interprétant une verbalisation, qu'elle exprime exactement ce que son auteur a pensé.

La confrontation de nos résultats à l'évolution des recherches contemporaines (Daniel, 2013c ; Tozzi, 2010) sur la question des ateliers philosophiques demeure indispensable à poursuivre. Nous pensons cependant avoir, au sein des ateliers philosophiques, dégager l'intérêt qu'il y a à faire du matériau de la discussion l'enjeu même des recherches futures.

Des recherches futures, notamment celles concernant la didactique des DVP. Nous pouvons dire que le corpus *Philosophèmes* ainsi que notre catégorisation des philosophèmes seront d'une grande utilité dans cette direction. Des propositions concrètes peuvent être faites en direction des enseignants qui animent les DVP avec leurs classes. Par exemple, concernant les relances de la discussion après l'apparition des types particuliers de philosophèmes. Doit-on obligatoirement demander aux élèves de faire « un tour de table » sur une question sachant que cette demande provoquera la construction d'un philosophème cumulatif ? Ne serait-il pas préférable de provoquer un déséquilibre qui pourrait provoquer la construction d'un philosophème assimilatif ? Bien évidemment, nous ne pouvons pas donner de prescriptions précises, l'enseignant doit adopter une approche d'animation pragmatique et savoir s'adapter à chaque cas de réponses et de réactions d'élèves. Notre approche

d'analyse est non seulement pragmatique au sens linguistique et philosophique mais aussi pragmatique au sens courant du mot.

Nous avons débuté ce travail en connaissant sommairement l'état de recherche sur les DVP qui concernaient surtout la didactique de ces ateliers, les bénéfices sur les élèves du point de vue d'apprentissages disciplinaires, de la citoyenneté, de l'esprit critique. L'appropriation du terme philosophème utilisé par Aristote pour qui il s'agissait d'un type de raisonnement démonstratif et non rhétorique, était peu à peu nécessaire pour accomplir ce travail de thèse. La définition de ce terme, que nous avons peu à peu élaboré et ajusté aux caractéristiques des données, ne s'éloigne pas de la définition d'Aristote. Le philosophème désigne, dans cette thèse, un type du raisonnement collectif philosophique contenant les caractéristiques énumérées plus haut. Cette définition est l'aboutissement d'un travail peu investi jusqu'alors par les chercheurs du point de vue de la description des constructions langagières pendant les DVP. Aujourd'hui, nous pouvons conclure que le genre philosophique des DVP s'incarne, d'une part, à travers la constitution concrète du corpus *Philosophèmes* telle que nous y avons contribué, et d'autre part, grâce à l'étude des philosophèmes dont nous avons révélé l'existence, au-delà de l'âge et des types d'animations.

Publications

En raison d'insertion du travail de la thèse dans un projet impliquant un travail mutuel de plusieurs chercheurs, nous avons jugé pertinent d'insérer la liste de nos publications réalisées durant la thèse par nous-mêmes et en collaboration avec d'autres chercheurs du projet.

ACLN : articles dans les revues avec comité de lecture

1) Saint-Dizier De Almeida, V., Colletta, J.-M., Auriac-Slusarczyk, E., Specogna, A., Simon, J.-P., **Fiema**, G., Luxembouger, C., (soumis) *Collaborative philosophical inquiry: A theoretical and methodological framework applied to a case study*. International Journal of Qualitative Studies in Education.

Étude de la DVP *Partage* sous divers angles méthodologiques de chacun de chercheurs.

2) Slusarczyk, B. **Fiema**, G., Auriel, A., Auriac-Slusarczyk, E., (à paraître) *Étude de l'impact d'une introduction de la philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive*. Recherches & Éducatives. Revue de la société Binet-Simon.

Étude de l'influence des ateliers de DVP sur la motivation scolaire et l'intégrité cognitive au collège.

3) **Fiema**, G., & Auriac-Slusarczyk, E., (2013) Raisonner en Discussion : illustration sur les sous-corpus *Vie Prêtée, Amour et Effort* In Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. *Quand les enfants philosophent : Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. Cahiers du LRL, 5.

Correspond partiellement à la partie *Analyse discursive* du chapitre V Résultats de la thèse.

4) Auriac-Slusarczyk, E. & **Fiema**, G., (2013) Raisonner et discussion : étude pragmatique des raisonnements collectifs In Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco-Dulbecco, M. *Quand les enfants philosophent : Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. Cahiers du LRL, 5.

Correspond partiellement à la partie *Analyse interlocutoire* du chapitre V Résultats de la thèse.

OS : Chapitres d'ouvrage

5) **Fiema**, G. (à paraître). Les raisonnements collectifs dans les discussions à visée philosophique. Délimitation des philosophèmes In Colletta, J.-M., Auriac-Slusarczyk, E. *Au cœur des ateliers philo*. Clermont Ferrand : PUBP.

Correspond partiellement à la partie 4. *Nomenclature* du chapitre V Résultats de la thèse

6) Roiné, P., Auriel, A. & **Fiema**, G., (à paraître). Éléments de philosophie dans le corpus *Philosophèmes* In Colletta, J.-M., Auriac-Slusarczyk, E. *Au cœur des ateliers philo*. Clermont Ferrand : PUBP.

Étude de certaines DVP du corpus *Philosophèmes* et extraction de sujets discutés par les enfants et étudiés par les grands philosophes au fil de l'histoire.

ACT- Inter : Communication orales avec actes

7) Slusarczyk, B., **Fiema**, G. (2014). *Impact des pratiques philosophiques au Collège. Colloque International Philosez*, 2-4 juin 2014, Clermont Ferrand. (publication possible à la revue du CREN : Recherches en Éducation).

Impact des DVP sur la motivation scolaire des collégiens.

8) **Fiema**, G. (2014). *Pensée et raisonnements dans les discussions orales en ateliers philosophiques. Un dispositif didactique de production et compréhension verbales et cognitives adapté de 5 à 18 ans*. 10^e Colloque sur l'oral et la didactique de l'oral dans le cadre du Congrès de l'ACFAS. 12-16 mai 2014, Montréal, Canada. (publication possible dans la revue Language and Literacy de l'université d'Alberta).

L'utilité de la nomenclature construite pour la formation des enseignants. Cas de la plateforme *Philosophèmes*.

9) **Fiema**, G. (2013). *Philosopher à l'école et au collège : présentation d'outils pour caractériser les raisonnements à l'école*. Montpellier : Congrès AREF. 27-30 août 2013 (actes en ligne)

Présentation de la nomenclature des composants clefs des raisonnements philosophiques.

10) **Fiema**, G. (2013). *Le rapport des bons élèves et des élèves en difficultés à la complexité de la philosophie : mesure de leur implication dans les DVP en fonction du niveau de compétences scolaires*. Nantes : Colloque International Les questions vives en éducation et

formation : regards croisés France-Canada. 5-7 juin 2013 (publication à paraître à la revue *Éducation et Socialisation*)

Correspond en partie à l'étude *La différence de production philosophique selon le niveau scolaire des élèves*.

COM – Nat : Communication orales sans actes

11) Specogna, A., Saint Dizier de Almeida, V., **Fiema**, G., (2012) La logique interlocutoire : une aide à la réflexivité enseignante. Colloque Nouvelles Pratiques Philosophiques, UNESCO, Paris, novembre 2012

Présentation de l'utilité de l'analyse interlocutoire pour saisir des phénomènes pendant le déroulement des DVP.

12) Auriac-Slusarczyk, E., & **Fiema**, G. (2012). Raisonement et philosophèmes. *Raisonner en situation à l'école: étude des discussions du Corpus Philosophèmes*. Montpellier: 54e Congrès National de la Société Française de Psychologie. 3-5 septembre 2012

Premières analyses élaborées sur quelques DVP du corpus amorçant l'analyse discursive et interlocutoire.

COM – Inter : Communications orales sans actes

13) Auriac-Slusarczyk, E., **Fiema**, G., Daniel, M.-F., (2014) *Caractériser la structure philosophique des discours professeur-élèves pour accroître la professionnalité enseignante dans la conduite de discussions réflexives*. Paris : International Congress of Applied Psychology, 8-13 juillet 2014.

Présentation d'outils d'analyses de DVP au profit de la formation des enseignants.

14) Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B., **Fiema**, G., & Daniel, M.-F. (2012). *Le cheminement différentiel d'écoliers philosophant*. Rennes: XXèmes journées internationales de la psychologie différentielle. 27-29 juin 2012

Les différents profils des élèves philosophant au niveau de la motivation scolaire.

AFF – Nat : Communications affichées avec actes

15) **Fiema**, G. (2014) Le philosophème ou comment les élèves construisent collectivement le raisonnement pendant les Discussions à Visée Philosophique. Clermont Ferrand : *Colloque International Philosez*, 2-4 juin 2014. (publication possible à la revue du CREN).

Correspond en partie à l'étude *Les différences dans la production des philosophèmes aboutis et non aboutis*.

16) Auriac-Slusarczyk, E., Lebas-Fraczak, L., Blasco, M., Daniel, M.-F., Colletta, J.-M., Simon, J.-P., **Fiema**, G., Auriel, A., & Henrion, J. (2012). *Philosophèmes*. Caen : 1er congrès du GIS Réseau National des MSH, 6-7 décembre 2012.

Présentation de la plateforme *Philosophèmes*.

17) **Fiema**, G. (2012). *Les discussions à visée philosophique au collège et leur impact sur le développement du raisonnement et de l'intégrité cognitive*. Paris: Colloque UNIRÉS. 18-19 octobre 2012

L'impact des DVP sur l'intégrité cognitive des collégiens.

Inter : Communications affichées sans actes

18) **Fiema**, G. (2014) *Collective construction of children's reasoning during a "philosophy for children" workshops*. Nuremberg : Sixth International Conference of the German Cognitive Linguistics Association, 30 septembre – 2 octobre 2014.

Présentation de la typologie des philosophèmes en tant que structures formelles du langage.

AP : Publications de vulgarisation

19) Specogna, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & **Fiema**, G. (2013). La logique interlocutoire: une aide à la réflexivité enseignante. *Diotime*, 57.

20) **Fiema**, G. (2014) La philo pour les enfants. Le raisonnement spécifique des élèves philosophes. Magazine en ligne *Auvergne Sciences*

Sommaire des illustrations

Figure 1. Déroulement des ateliers de DVP adopté dans chaque classe expérimentée.....	119
Figure 2. 8 discussions choisies issues de la collecte 2011/2012.....	124
Figure 3. Item 1 du test CM3 traduit.....	125
Figure 4. Item 5 du test CM3 traduit.....	126
Figure 5. Item 18 du test CM3 traduit.....	126
Figure 6. Item 12 du test CM3 traduit.....	126
Figure 7. Les épreuves du test ECS II et III.....	127
Figure 8. Caractéristique des deux modes d'apprentissage d'après Flessas & Lussier (2003).	128
Figure 9. Le nombre d'élèves ayant passé le test ESC et CM3. Cohorte n°1.....	129
Figure 10. Le nombre d'élèves ayant passé le test CM3. Cohorte n°2.....	129
Figure 11. Le nombre d'élèves ayant passé le test CM3 et EVAC. Cohorte n°3.....	129
Figure 12. Schéma de la sélection des données de thèse.....	134
Figure 13. Piste locuteurs avec son menu déroulant.....	139
Figure 14. Piste paroles.....	139
Figure 15. L'acteur l'acte de langage avec son menu déroulant.....	142
Figure 16. Acteurs Nr TP et nr tp.....	144
Figure 17. L'acteur <i>acte argumentatif</i> et son menu déroulant.....	146
Figure 18. L'acteur <i>analyse thématique</i> et son annotation.....	148
Figure 19. Acteur <i>contenu discursif</i> et son menu déroulant.....	148
Figure 20. L'acteur <i>enchaînement TP antérieur</i>	150
Figure 21. L'acteur <i>niveau philo</i> et son menu déroulant.....	151
Figure 22. L'acteur <i>concept</i> et son annotation. Désignation du concept par annotation unique pour plusieurs composants du raisonnement.....	152
Figure 23. Désignation du concept par une annotation par composant du raisonnement.....	153
Figure 24. L'acteur <i>philosophème</i> avec son menu déroulant.....	153
Figure 25. Les phases d'annotation du corpus <i>Philosophèmes</i>	155
Figure 26. L'annotation d'une DVP par deux codeurs.....	157
Figure 27. Schéma de l'extrait TP359 – TP370, DVP <i>Amour</i> . La flèche signifie : « a permis de construire ».	163
Figure 28. Schéma de l'extrait TP42 - TP52, DVP <i>Vie</i> . En rose le lexique référentiel.....	169
Figure 29. Schéma de l'extrait TP14, TP36 - TP40, DVP <i>Vie</i>	172
Figure 30. Schéma de l'extrait TP79 - TP100, DVP <i>Efforts</i>	174
Figure 31. Schéma TP214 - TP226, DVP <i>Amour</i>	176
Figure 32. Schéma extrait TP64 - TP69, DVP <i>Efforts</i>	177
Figure 33. Schéma extrait TP2 - TP12, DVP <i>Vie</i>	184
Figure 34. TP58 - TP64, DVP <i>Efforts</i> . En blanc les commentaires de l'analyste, en violet les paliers conceptuels des élèves.....	186
Figure 35. Schéma extrait PT51 - TP420, DVP <i>Beauté</i> . En violet les paliers dans la pensée, en jaune des objets de pensée (voir la partie 3. <i>Les catégories</i>).....	189
Figure 36. Schéma extrait TP229 - TP249, DVP <i>Amour</i>	191
Figure 37. Schéma extrait TP286 - TP306, DVP <i>Amour</i> . En rose le référent, en violet les objets des élèves, en blanc les commentaires de l'analyste.....	194
Figure 38. Schéma extrait TP347 – TP395, DVP <i>Amour</i> . En rose le référent, en violet les objets des élèves, en blanc l'analyse.....	196

Figure 39. Schéma extrait TP16 - TP135, DVP <i>Intelligence animale</i> . Référent en rose, paliers en violet, OP en jaune, concept en blanc.	209
Figure 40. Schéma extrait TP12 - TP88, DVP <i>Courage</i> . En rose les référents, en violet les paliers, en jaune les objets de pensée, en blanc les commentaires de l'analyste.	212
Figure 41. <i>Philosophème</i> conceptuel. Extrait TP214 – TP329, DVP <i>Amour</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – OP, blanc – concepts.	217
Figure 42. <i>Philosophème</i> conceptuel. Extrait TP1 – TP87, DVP <i>Apparence</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – OP, blanc – concepts.	219
Figure 43. <i>Philosophème</i> assimilatif abouti. Extrait de la DVP <i>Amour</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	221
Figure 44. <i>Philosophème</i> assimilatif non abouti. TP184 – TP261, DVP <i>Sécurité</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	223
Figure 45. <i>Philosophème</i> cumulatif abouti. TP363 - TP550, DVP <i>Capitaine</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	224
Figure 46. <i>Philosophème</i> cumulatif non abouti. Extrait TP155 – TP203, DVP <i>Efforts</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	226
Figure 47. <i>Philosophème</i> enchâssé abouti. Extrait TP362 – TP536 et TP185 – TP207, DVP <i>Conflits</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	228
Figure 48. <i>Philosophème</i> enchâssé non abouti. Extrait TP DVP <i>Bagarre</i> . Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – concepts.	230
Figure 49. Extrait TP428 - TP524. DVP <i>Malheur</i>	233
Figure 50. Extrait TP1 – TP38. DVP <i>Handicap</i> partie 1. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	236
Figure 51. Extrait TP39 - TP82, DVP <i>Handicap</i> partie 2. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	238
Figure 52. Extrait TP82 - TP139, DVP <i>Handicap</i> partie 3. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	240
Figure 53. Extrait TP141 - TP196, DVP <i>Handicap</i> partie 4. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	242
Figure 54. Extrait TP203 - TP283, DVP <i>Handicap</i> partie 5. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	243
Figure 55. Extrait TP284 - TP423, DVP <i>Handicap</i> partie 6. Rappel légende : rose – référents, violet – paliers, jaune – objets de pensée, blanc – commentaires de l'analyste.	245
Figure 56. <i>Philosophème</i> assimilatif abouti. TP1 - TP139. DVP <i>Handicap</i>	247
Figure 57. <i>Philosophème</i> assimilatif abouti. TP55 - TP116. DVP <i>Handicap</i>	249
Figure 58. Moyenne de la production de <i>philosophèmes</i> à l'heure dans 5 niveaux scolaires.	261
Figure 59. Production de <i>philosophèmes</i> à l'heure par niveau d'élèves.	262
Figure 60. Nombre de <i>philosophèmes</i> aboutis produits à l'heure au primaire et au collège.	264
Figure 61. Nombre de <i>philosophèmes</i> non aboutis produits à l'heure au primaire et au collège. NA – non abouti.	264
Figure 62. La production de <i>philosophèmes</i> à l'heure selon l'animation dans les classes du collège.	266
Figure 63. Comparaison du nombre d'annotations et d'accords ou de désaccords dans les acteurs niveau <i>philo</i> - J2 (<i>juge 2</i>) niveau <i>philo</i>	281

Sommaire des tableaux

Tableau 1. Le fonctionnement des DVP selon Tozzi (2001 : 63).	40
Tableau 2. Formes du raisonnement d'après Grize (1990a ; 1990b).	55
Tableau 3. Modèle hiérarchique d'interaction d'après Roulet et al (1985)	72
Tableau 4. L'organisation d'une conversation d'après Trognon (1999). Lecture de droite à gauche...	83
Tableau 5. Trois phases d'une illocution d'après Trognon (1999).	84
Tableau 6. Profils des enseignantes des classes filmées	116
Tableau 7. Vidéos de la classe de CP	121
Tableau 8. Vidéos de la classe de CE1/CE2	121
Tableau 9. Vidéos de la classe de CM2.....	122
Tableau 10. Vidéos de collège 2010/2011	122
Tableau 11. Nombre de tournages effectués au collège 2011/2012. Nombre de vidéos retenus.....	123
Tableau 12. Les vidéos utilisées pour le travail de thèse.	130
Tableau 13. Récapitulatif des conventions de transcription adoptées pour le corpus <i>Philosophèmes</i>	140
Tableau 14. Classification en actes de langage selon Colletta (2009) et Fiema (2011).	143
Tableau 15. Classification des enchaînements de tours de parole.	145
Tableau 16. Définition des types d'actes argumentatifs.	147
Tableau 17. Les définitions de notions de l'acteur <i>contenu discursif</i>	149
Tableau 18. Nomenclature de composants clefs du raisonnement.....	152
Tableau 19. Unités fonctionnelles du discours d'après Roulet, Colletta 2004.....	179
Tableau 20. Les niveaux d'étude d'après Trognon, 1999, p.81 (lire de droite à gauche)	181
Tableau 21. Le lexique est interprétable à un double niveau : il y a des lexicaux-référentiels et des lexicaux-conceptuels. Lecture de droite à gauche.	185
Tableau 22. Analyse interlocutoire de l'extrait PT58 - TP64, DVP Efforts. Lecture de droite à gauche.	187
Tableau 23. TP51 - TP420, DVP <i>Beauté</i>	188
Tableau 24. Analyse interlocutoire de l'extrait TP51 - TP420, DVP <i>Beauté</i> . Lecture de droite à gauche.	189
Tableau 25. Analyse interlocutoire extrait TP229 - TP249, DVP <i>Amour</i> . Lecture de droite à gauche.	191
Tableau 26. Analyse interlocutoire extrait TP286 - TP306, DVP <i>Amour</i> . Lecture de droite à gauche.	194
Tableau 27. Analyse interlocutoire extrait TP347 - TP395, DVP <i>Amour</i> . Lecture de droite à gauche.	197
Tableau 28. Superposition du contenu au squelette. Lecture de droite à gauche.	200
Tableau 29. Tableau d'analyse philosophique.	201
Tableau 30. Analyse philosophique extrait TP16 - TP21, DVP <i>Intelligence Animale</i>	202
Tableau 31. Analyse philosophique extrait TP24 – TP28, DVP <i>Intelligence animale</i>	203
Tableau 32. Types de <i>philosophèmes</i> étudiés à partir de l'analyse de corpus <i>Philosophèmes</i>	216
Tableau 33. Objets de pensée et Paliers dans chaque groupe d'élèves.	254
Tableau 34. Nombre brut d'objets de pensée et de paliers, classe de CP.	255
Tableau 35. Nombre brut d'objets de pensée et de paliers, classe de CE1.	256
Tableau 36. Nombre d'objets de pensée et de paliers, classe de CE2.	257
Tableau 37. Nombre d'objets de pensée et de paliers, classe de CM2.....	258
Tableau 38. Objets de pensées / Paliers, classe 5e latiniste	258
Tableau 39. DVP utilisées pour l'étude de différences de production en <i>philosophèmes</i>	261
Tableau 40. Nombre de <i>philosophèmes</i> dans 5 DVP choisies.	261

Tableau 41. Durées de prises de parole de Xavier. DVP <i>Amour</i>	272
Tableau 42. Durée de la prise de parole de Xavier. DVP <i>Beauté</i>	274
Tableau 43. Durées de prises de parole de Xavier. DVP <i>Critique</i>	275
Tableau 44. Extraction de l'acteur analyse thématique. DVP <i>Beauté</i>	279
Tableau 45. Extrait du nombre de référents, objets de pensée (OP) et paliers. DVP <i>Beauté</i>	280
Tableau 46. Comparaison des annotations d'acteurs <i>niveau philo</i> - <i>J2 niveau philo</i>	282

BIBLIOGRAPHIE

- Agazzi, E. (1988). L'objectivité scientifique. In E. Agazzi (Ed.), *L'objectivité dans les différents sciences* (pp. 13–25). Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Agostini, M. (2011). *Les enfants et la philosophie*. Paris: Aux Forges de Vulcain.
- Armengaud, F. (1985). *La Pragmatique. Coll. Que sais-je?* Paris: Presses Universitaires.
- Association Française Janusz Korczak. (2014). Retrieved from <http://korczak.fr/>
- Auguet, G. (2003). *La Discussion à Visée Philosophique aux cycles 2 et 3; un genre nouveau en voie d'institution?* Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Auriac, E. (2007a). Effets des discussions à visée philosophiques sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 2007, 1–18.
- Auriac, E. (2007b). Quels indicateurs et unités d'analyse privilégier pour progresser dans l'étude des discours scolaires? In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 33–56). Paris: L'Harmattan.
- Auriac-Slusarczyk, E., Adami, J., & Daniel, M.-F. (2011). Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire. *Psychologie & Education*, 1, 55–80.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Blasco-Dulbecco, M. (2010). *Projet DIASIRE* (Vol. 3108). Clermont Ferrand.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Fiema, G. (2013). Raisonner et discuter : définitions et principe d'étude pragmatique du corpus Philosophèmes (chantier, part. I). *Cahiers Du LRL*, 5, 41–73. Retrieved from <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100368870&fa=description>
- Auriac-Slusarczyk, E., & Fraczak-Lebas, L. (2011). *Projet SHS Région "Etude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège*. Clermont Ferrand.
- Auriac-Slusarczyk, E., Henrion, J., & Saint-Dizier, V. (n.d.). Les données accociées au corpus Philosophèmes. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Au coeur de l'atelier de philosophie*. Clermont Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Maufrais, M. (2010). *Chouette! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont Ferrand: CRDP Auvergne.
- Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B., & Charles-Beaucourt, I. (2011). Et si un peu de philosophie contribuait au bien-être des collégiens? *Diotime*, 49. Retrieved from www.educ-revues.fr/Diotime/
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Paperback.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* (Langues et). Paris: Hatier / Didier.
- Bastien, C. (1994). La recherche sur le raisonnement chez l'enfant. *Psychologie Française*, 39-2, 205–212.
- Batt, M., & Trognon, A. (2007). Comment conduire l'examen d'un fragment d'interlocution au moyen de la logique interlocutoire? In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Batt, M., Trognon, A., & Vernant, D. (2004). Quand l'argument effleure la conviction : analyse interlocutoire d'une croyance dans un entretien de médecine prédictive. *Psychologie de l'interaction*, 17 & 18, 117–165. Retrieved from http://webcom.upmf-grenoble.fr/DenisVernant/Qd_l'argument.pdf
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., ... Mondada, L.

- (2006). *Corpus Oraux. Guide des bonnes pratiques 2006*. (O. Baude, Ed.). Orléans: CNRS Editions.
- Bautier-Castaing, E. (1981). Pour analyser des pratiques langagières. *Langage et Société*, 17(1), 35–38. <http://doi.org/10.3406/lsoc.1981.1360>
- Beausoleil, R., & Daniel, M.-F. (1991). L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves. *Arrimages*, 7&8.
- Bennet, A., Erikson, F., & Gumperz, J. (1976). *Coordination of verbal and non verbal cues in conversation*. Berkeley: University of California.
- Best, F. (1997). Célestin Freinet le pédagogue. *Vers l'Education Nouvelle*, 479(avril). Retrieved from <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2759>
- Blanché, R. (2012). Raisonnement. In *Encyclopaedia Universalis* (p. version numérique sans pagination). Retrieved from <http://www.universalis.fr/encyclopedie/raisonnement/>
- Bouchard, N., Gendron, C., Desruisseaux, J.-C., & Daniel, M.-F. (2012). *L'éducation éthique et au vivre-ensemble : politiques et programmes de régions de la Francophonie Belgique, France, Québec*. Retrieved from <http://www.gree.uquam.ca/les-dossiers-du-gree.html>
- Brandom, R. B. (1994). *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brassac, C., & Trognon, A. (1995). Formalizing the theory of intentionality. *Journal of Pragmatics*, 23, 555–562.
- Brixhe, D., Saint-Dizier, V., & Trognon, A. (2000). Résolution interlocutoire d'un diagnostique. *Psychologie de L'interaction*, 9-10, 211–237.
- Bromberg, M. (2004). Contrat de communication et co-construction du sens. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 94–108). Paris: Dunod.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2004). *Psychologie sociale et communication*. Paris: Dunod.
- Bulle, N., & Gautier, J. (2009). Série Lev Vygotski et l'éducation. *Revue Skhole.fr*, V, VI, IX(2010), X. Retrieved from <http://skhole.fr/s%C3%A9rie-lev-vygotski>
- Cappeau, P., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Présentation du corpus Philosophèmes : choix et spécificités. *Cahiers Du LRL*, 5, 11–40.
- Charaudeau, P. (2004). Le contrat de communication dans une perspective langagière: contraintes psychosociales et contraintes discursives. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 109–120). Paris: Dunod.
- Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Etre le plus nombreux possible à penser le plus possible* (L'Ordre ph). Paris: Seuil.
- Chirouter, E. (2013). Analyse des philosophèmes au coeur d'une DVP. *Cahiers Du LRL*, 5, 183–201.
- Claquin, F., Lefièvre, V., Le Tellier, A., Perrodeau, S., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). L'atelier-Philo comme communication scolaire d'un genre nouveau. In *Apprendre et Former : la dimension langagière* (Sphère Edu, pp. 267–326). Clermont Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale In Turkish Primary School Students and Examining Its relation to Academic Achievement. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 94–99.
- Colletta, J.-M. (n.d.). *Philosopher avec les mains ?* In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Au coeur de l'atelier de philosophie*. Clermont Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Colletta, J.-M. (2004a). L'approche interactionniste des conduites langagières. In *Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans* (Mardaga, pp. 25–43). Belgique.

- Colletta, J.-M. (2004b). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique: Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2009). Transcription et annotation des données multimodales sous ELAN. Manuel de codage. Grenoble: Projet ANR Multimodalité.
- Colletta, J.-M., & de Nuchèze, V. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours* (Peter Lang).
- Colletta, J.-M., Leclaire-Halté, A., & Simon, J.-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophèmes. *Cahiers Du LRL, 5*, 139–158.
- Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris: Gallimard.
- Conein, B. (1986). L'interprétation de l'action en Analyse de Conversation. In *Lexique et faits sociaux* (Presses Un). Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Conne, F., Pastré, P., Bessot, A., & Bruno, S. (n.d.). Gérard Vergnaud. Retrieved from <http://www.ardm.eu/contenu/quatre-figures-emblématiques-de-la-didactique-des-mathématiques-française>
- Cuypers, S., & Haji, I. (2006). Education for critical thinking: can it be non-indoctrinative? *Educational Philosophy and Theory, 38*(6), 723–743.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Daniel, M.-F. (2006). *Projet CRSH Pensée critique*. Montréal.
- Daniel, M.-F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. In M. Tozzi (Ed.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* (pp. 123–137). Bruxelles: De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. (2013a). Canada (Québec). L'éducation éthique en France : une analyse des programmes officiels français. *Diotime, 58*(10).
- Daniel, M.-F. (2013b). Canada (Québec). Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ? *Diotime, 57*(07/2013), 1–6. Retrieved from <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45119&pos=1>
- Daniel, M.-F. (2013c). Relativism: a threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers. *Childhood & Philosophy, 9*(17), 43–62.
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education, 2*(5), 418–428.
- Daniel, M.-F., & Gagnon, M. (2012). Pupils' age and philosophical Praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood & Philosophy, 8*(15), 115–142.
- Deleuze, G. (1990). Qu'est-ce que la philosophie ? *Chimères, 8*.
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- Dewey, J. (1999). *The Essential Dewey Vol.2*. (L. Hickman & T. Alexander, Eds.). Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2006). *Logique (La théorie de l'enquête)*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1955). *Pragmatisme et sociologie*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.
- Fabre, M., & Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: de Boeck

Supérieur.

- Fiema, G. (2011). *L'analyse des stratégies langagières des enseignants lors de débats philosophiques à l'école primaire*. Mémoire de Master 2, Université de Grenoble 3.
- Fiema, G., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Raisonner en Discussion : illustration sur les sous-corpus Effort, Vie Prêtée et Amour (chantier, part. II). *Cahiers Du LRL*, 5, 203–244. Retrieved from <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100368870&fa=description>
- Fleissas, J., & Lussier, F. (2003). *EVAC Epreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques*, 28.
- François, F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Frigout, S. (2004). Enjeux conversationnels, savoirs communs et gestion des implicites. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication*. Paris: Dunod.
- Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris: Hatier.
- Ghiglione, R. (1991). Histoire d'analyse et analyse de l'histoire. In R. Ghiglione & A. Blanchet (Eds.), *Analyse de contenu et contenus d'analyses* (pp. 3–30). Paris: Dunod.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris: Dunod.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C., & Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Giancarlo, C. A. (2005). *CM3. Level 1A: Level 1B*. Millbrae: The California Academic Press.
- Giancarlo, C. A. (2006). *The California Measure of Mental Motivation (CM3)*. Millbrae: The California Academic Press.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal Ou General Education*, 50(1), 29–55.
- Go, N. (2002). Débat démocratique, débat philosophique. *Diotime*, 15.
- Go, N. (2005). Qu'est-ce que philosopher ? Ou les compétences en philosophie. *Diotime*, 26(07).
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Editions de Minuit.
- Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue Française de Pédagogie*, 116, 119–134.
- Golding, C. (2009). "That's a better idea!" Philosophical progress and philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 5(10), 223–269.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57–72.
- Grize, J.-B. (1981). Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. *Langue Française*, 50, 7–19.
- Grize, J.-B. (1990a). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Grize, J.-B. (1990b). Mais au fond, qu'est-ce que raisonner? *Archives de Psychologie*, 58, 115–122.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative* (Université). Saint-Denis: L'Harmattan.
- Halté, J.-F., & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.

- Heinzen, S., Ducotterd, J., & Hess, A.-C. (2009). Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 53–76.
- Hookway, C. (2013). Pragmatism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2011). Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Collin.
- Hulsbosch, M., & Somasundaram, A. (2013). *ELAN - Linguistic Annotator*.
- James, W. (1896). The Will to Believe. *The New World*. Retrieved from [https://www.mnsu.edu/philosophy/THE_WILL_TO_BELIEVE .pdf](https://www.mnsu.edu/philosophy/THE_WILL_TO_BELIEVE.pdf)
- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for some Old Ways of Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un “oral réflexif” ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaufman, A., Kaufman, N., & Goldsmith, B. (1984). *Kaufman Sequential or Simultaneous (K-SOS)*. Minnesota: American Guidance Service, Circle Pines.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation* (Seuil). Paris: Seuil.
- Khomsji, A. (1998). *ECS-II ECS-III Evaluation des compétences scolaires au cycles II et III*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution: “est-ce que c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails?” *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 113–131.
- Kuhn, D. (1999). Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. ESF Editeur.
- Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire. *Philosophie Hors Classe*, version numérique non paginée. Retrieved from <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>
- Laval, V., & Chaminaud, S. (2005). Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage ? *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 42, 65–79.
- Lebuis, P. (2005). Québec : regard critiques sur la “méthode Lipman” (I), philosophie et pédagogie en action. *Diotime*, 24(1).
- Lehuen, J., & Luzzati, D. (2000). Conception des systèmes de dialogue finalisé, méthodologie et modélisation. *Psychologie de L'interaction*, 9-10(L'Harmattan), 237–260.
- Leleux, C. (2008). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde-Instance Monde. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lipman, M. (2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- McDowell, J. H. (1998). *Meaning, Knowledge and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mortier, F. (2008). Etudes d'évaluation : la méthode Matthew Lipman comme moyen de développement. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Oléron, P. (1977). *Le raisonnement* (Que sais-j). Paris: Presses Universitaires de France.

- Orange, C. (2006). Problématisation, savoirs et apprentissages en sciences. In M. Fabre & E. Vellas (Eds.), *Situations de formation et problématisation* (p. 2016). Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Orange, C., & Orange-Ravachol, D. (2013). Le concept de représentation en didactique des sciences : sa nécessaire composante épistémologique et ses conséquences. *Recherche En éducation*, 17, 46–61.
- Peirce, C. S. (1878a). Comment se fixe la croyance. *Revue Philosophique de La France et de L'étranger*, 6, 553–569. Retrieved from <http://personnel.usainteanne.ca/jcrombie/pdf/logsci07.pdf>
- Peirce, C. S. (1878b). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286–302.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation* (Que-sais-j). Paris: PUF.
- Putnam, H. (1975). The Meaning of Meaning. In K. Gunderson (Ed.), *Sociological Theory* (Vol. 7, pp. 131–193). University of Minnesota Press. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00324.x>
- Quéré, L. (1991). L'opinion comme événement interactionnel : Aspects cognitifs et sociaux de l'interaction. In *Analyse des interactions* (pp. 22–44). Aix-en-Provence. Retrieved from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=3295664>
- Rabatel, A., & Lepoire, S. (2006). Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance. *Cahiers de Praxématique*, 45, 51–76. Retrieved from <http://praxematique.revues.org/130>
- Rey-Debove, J., & Rey, A. (Eds.). (1993). *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Armand Collin.
- Rispail, M., & Lapique, V. (2014). *Peut-on faire de la philosophie sans le savoir ? Analyse de moments interactifs en primaire*. Clermont Ferrand: Colloque Philosez.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1993). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris: Colin.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique. *Cahiers Du LRL*, 5, 75–94.
- Saint-Dizier de Almeida, V., & Agnoletti, M.-F. (2010). How to pick up a stranger: Study of interlocutory processes in a flirtatious encounter. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1637–1646. <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.11.003>
- Saucet, M. (1987). *La Sémantique Générale aujourd'hui*. Le Courrier du Livre.
- Schnedecker, C. (1990). Le discours rapporté a-t-il des incidences sur les chaînes de référence ? Quelques observations. *Verbum*, XIII(3), 165–190.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R., & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. New York: Cambridge University Press. Retrieved from http://books.google.fr/books?id=M_c8AAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Searle, J. R., & Vanderveken, D. (2005). Speech acts and illocutionary logic. In D. Vanderveken (Ed.), *Logic, thought and action* (Vol. 1). Dordrecht: Springer.
- Shusterman, R. (2004). *The Range of Pragmatism and the Limits of Philosophy*. (R. Shusterman, Ed.). Malden: Blackwell.
- Simon, J.-P. (2015). La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 273–288). Clermont Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Specogna, A. (2013). Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. *Cahiers Du LRL*, 5, 95–113.
- Specogna, A., & Halté, A. (2009). *Dialogue, Réflexivité & Ecole (DiaReCol)*. Nancy: MSH Lorraine.
- Specogna, A., & Saint-Dizier de Almeida, V. (2012). *Projet 2LAPRé*. Nancy: MSH Lorraine.
- Spigolon, G. (2007). L'enchaînement conversationnel, indice d'intercompréhension instituteur-élève à l'école maternelle. In A. Specogna (Ed.), *Enseigner dans l'interaction* (pp. 59–80). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Spigolon, G., & Specogna, A. (1996). Aspects socio-cognitifs d'une interaction adulte-enfant à l'école maternelle. *Intercations et Cognitions*, 1(2-3), 367–396.
- Spigolon, G., & Specogna, A. (2000). Compétences sociales et cognitives en construction: comment décrire la collaboration des interlocuteurs en séance de langage. *Psychologie Française*, 45(3), 209–218.
- Taylor, A. E. (1926). *Plato. The man and his work*. London: Methuen & Co.
- Tharrault, P., & Pellerin, F. (2005). Le débat philo à l'école primaire. Retrieved January 1, 2013, from http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1178809025515/0/fiche___ressourcepedagogique
- Tiercelin, C. (1993). *C.S. Peirce et le pragmatisme*. Paris: PUF.
- Tonolo, M., & Vaillaut, E. (2013). *Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ? Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ?* Grenoble.
- Tozzi, M. (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris: Hachette Education.
- Tozzi, M. (2008). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tozzi, M. (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, 33-34.
- Trognon, A. (1991a). L'interaction en général: sujets, groupes, cognitions, représentations sociales. *Connexions*, 57.
- Trognon, A. (1991b). La fixation de l'interprétation des énoncés dans l'interaction conversationnelle. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat* (pp. 219–227). Paris: Editions du CNRS.
- Trognon, A. (1993). La négociation du sens dans l'interaction. In J.-F. Halté (Ed.), *Inter-actions* (pp. 99–121). Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J. P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 67–92). Nancy, Aix-en-Provence: Presses Universitaires. Retrieved from http://a-trognon.chez-alice.fr/elements_analyse_interlocutoire.pdf
- Trognon, A., Batt, M., Schwartz, B., Perret-Clermont, A. N., & Marro, P. (2003). L'apprentissage dans l'interaction. Essai de Logique Interlocutoire. In A. Herzig, B. Chaib-Draa, & P. Matthieu (Eds.), *MFI'03 Modèles formels de l'interaction* (pp. 229–240). Toulouse: Cépaduès.

- Trognon, A., & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 76–108.
- Trognon, A., & Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : Economie interne et dynamique des phénomènes groupaux. *Connexions*, 68, 73–117.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes du discours*. Bruxelles: Mardaga.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Vernant, D. (2009). *Discours et Vérité, approches pragmatique, dialogique et praxéologique de la véridicité*. Paris: Vrin.
- Vernant, D. (2011). Relire Austin. In B. Ambroise & S. Laugier (Eds.), *La Philosophie du langage ordinaire, Histoire et actualité de la philosophie oxonienne* (pp. 1–24). Hildesheim: Georg Olms Verlag. Retrieved from <http://webcom.upmf-grenoble.fr/DenisVernant/RELIREAUSTIN.pdf>
- Vion, R. (2006). Reprises et modes d'implication énonciative. *La Linguistique*, 42(2), 11–28. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-11.htm>
- Vygotski, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute 1997.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society, The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectives : Revue Trimestrielle D'éducation Comparée*, XXIII(1-2), 277–293.
- Williams, M. (2009). Introduction. In R. Rorty (Ed.), *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Winkin, Y., Bateson, G., Birdwhistell, R., & Goffman, E. (2000). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.
- Zask, J. (2012). Postface. In J. Dewey (Ed.), *Expérience et Nature*. Paris: Gallimard.
- Zenone, A. (1981). Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 44(Didier érudition).

Résumé

Quarante ans après l'apparition des ateliers philosophiques en classe (DVP), se pose toujours la question de la valeur effective et des retombées de ces pratiques sur les apprentissages et la socialisation. Le repérage et la caractérisation des mouvements de pensée réflexive est une question clé lorsqu'on s'intéresse à mesurer l'efficacité de ces pratiques. La thèse contribue à étendre et approfondir l'étude des données langagières pour mettre à disposition de la communauté scientifique des résultats inédits concernant ces dialogues d'un genre nouveau. Le travail s'appuie sur une double collecte de données : au primaire et au collège. Les résultats de thèse sont disposés sur un triple niveau. Premièrement, nous avons pu caractériser les phénomènes de réflexivité en décrivant les *philosophèmes*, en prenant appui sur des marques formelles en langue pour rendre compte du processus dynamique de la pensée collective. Ce travail effectué à l'aide du logiciel de transcription et d'annotation linguistique ELAN a été possible grâce à l'élaboration d'une méthodologie inédite. Deuxièmement, nous avons élaboré des résultats didactiques ou nous avons dégagé quelques facteurs (niveau scolaire, âge, etc.) qui favorisent la réflexivité en classe et son développement chez l'enfant et qui sont particulièrement actifs et/ ou significatifs au sein de ces discussions. Finalement, dans la troisième partie, nous décrivons la mise en ligne du corpus du genre « discussion à visée philosophique » pour qu'ils servent de corpus de référence pour la communauté en sciences humaines, sur une plateforme spécialement conçue à cet effet : *Philosophèmes*.

Mots-clés : discussion à visée philosophique (DVP), relations interlocutoires, interactions, philosophèmes

Forty years after invention of philosophy for children (P4) by Mathiew Lipman, the question of effects of those workshops on children still remains present. Characterising of reflexive thought's movements is a key factor while we are interested about measuring the efficiency of P4C on children. This dissertation has a part in extending the study of linguistics data issued from P4C workshops and makes available a quantity of results issued from this analysis. The work is grounded on double set of data issued from primary schools and secondary schools in France. The results are on triple level. Firstly, we characterised the reflexive phenomenon during P4C that we called *philosophemes*. We leaned on the formal language marks to highlight the dynamic process of collective thinking. This work, conducted with linguistic annotator ELAN, was possible by elaboration of specific and unique methodology. Secondly, we elaborated the results for a possible use by teachers, which concern the factors (pupils' school level, age, etc.) that influence the thinking during P4C workshops. Finally, in the third part of work, we described the elaboration of internet platform *Philosophemes* when our results and corpora are available for the scientific and scholar communities.

Key words: philosophy for children (P4C), interlocutory relations, interactions, philosophemes.