



HAL
open science

Etude des éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation lors des discussions à visée philosophique en cycle 3 de l'école élémentaire.

Philippe Roiné

► To cite this version:

Philippe Roiné. Etude des éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation lors des discussions à visée philosophique en cycle 3 de l'école élémentaire.. Education. Université de Cergy Pontoise, 2016. Français. NNT : 2016CERG0829 . tel-01468211

HAL Id: tel-01468211

<https://theses.hal.science/tel-01468211>

Submitted on 15 Feb 2017

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

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



UNIVERSITÉ
de Cergy-Pontoise

Université de Cergy-Pontoise

École doctorale de Droit et Sciences Humaines

ÉMA - ÉCOLE MUTATION APPRENTISSAGE - EA 4507

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Cergy-Pontoise

Présentée par : Philippe Roiné

**Étude des éléments dialogiques présents
dans les processus de conceptualisation lors
des Discussions à Visée Philosophique en
cycle 3 de l'école élémentaire.**

TOME 1

Sous la direction de Mesdames

Catherine Boré et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Jury réuni le 14 novembre 2016 :

Mme Catherine Boré, Professeure des Universités émérite, Sciences du Langage, Université de Cergy-Pontoise, Directrice de la thèse.

Mme Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Maître de Conférences HDR, Psychologie, Université Blaise-Pascal, Co-directrice de la thèse.

Mme Marie-France Daniel, Ph.D. Professeure titulaire, Département de kinésiologie, Université de Montréal, Rapporteuse de la thèse.

M. Patrick Haillet, Professeur des Universités, Sciences du langage, Université de Cergy-Pontoise, Président du jury.

Mme Marie-Noëlle Roubaud, Maître de Conférences HDR, Sciences du langage, Université d'Aix Marseille, examinatrice.

Mme Frédérique Sitri, Maître de Conférences HDR, Sciences du langage, Université Paris-Ouest-Nanterre, Rapporteuse de la thèse.

*À mes parents,
Marie-Rose et Marx,
pour la vie qu'ils m'ont permis de construire*

*À ma femme,
Carole,
pour la vie que nous construisons petit à petit*

*À Jonas, Samuel et Nathan,
pour la vie qu'ils s'apprêtent à construire*

Omnia sunt communia

REMERCIEMENTS

Au moment de conclure ces quatre années de recherche depuis mon inscription en doctorat, je voudrais ici vivement remercier les deux directrices de thèse qui m'ont fait l'honneur d'accepter de me conseiller et de m'orienter dans ma démarche.

En premier lieu, je tiens à adresser toute ma reconnaissance à Mme Catherine Boré qui, à la suite d'un séminaire en Master 2 sur le dialogisme qui fut pour moi de l'ordre de cet « hapax existentiel » dont parle Jankélévitch dans « Je-ne-sais-quoi », a accepté de diriger ma thèse.

Je tiens ensuite à exprimer tous mes vifs remerciements à Mme Emmanuelle Auriac-Slusarczyk qui a accepté de co-diriger cette même thèse et m'a fait découvrir un vaste champ de réflexion en dehors de mes préoccupations initiales ainsi que la rigueur de la rédaction d'un écrit scientifique.

A toutes les deux, je leur exprime toute ma gratitude pour leur exigeant et bienveillant soutien pendant ces quatre années.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury dont les recherches ont inspiré ce travail et qui ont accepté de poser leur regard critique sur celui-ci : Mesdames Marie-France Daniel, Marie-Noëlle Roubaud, et Frédérique Sitri ainsi que Monsieur Patrick Haillet.

Mais je voudrais aussi remercier Mme Authier-Revuz pour son accueil tant au sein du séminaire doctoral qu'elle anime à Paris 3 qu'au sein du groupe de recherche sur « la Représentation du Dire et du Discours ». J'y ai appris ce que voulait dire la rigueur d'une analyse de la RDA et y ai rencontré des chercheurs qui m'ont largement inspiré.

Je voudrais aussi saluer ici toute l'équipe du colloque « philosez » qui s'est tenu en 2014, Jean-Marc Colletta, Lidia Lebas, Christophe Luxembourger, Valérie Saint-Dizier, Jean-Pascal Simon et Antonietta Specogna.

Enfin, je ne saurais terminer sans remercier les collègues que j'ai pu rencontrer ces dernières années et qui, par une conversation, une discussion ou plus largement un simple échange sur l'un des sujets dont traite cette thèse m'ont permis d'avancer sur la voie qui fut la mienne : le regretté Jean-Pierre Bouzy, mes collègues formateurs Pierre Degret et Didier Gicquel ainsi que les formateurs MEEF 1 de l'ESPE-Gennevilliers.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	8
PARTIE I : PHILOSOPHIE ET « DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE »	17
INTRODUCTION	18
1) Une pratique scolaire « plus vraiment nouvelle »	18
1.1 Origines états-uniennes : la Philosophie pour Enfants	19
1.2 Origines françaises : les « pédagogies nouvelles »	20
1.3 Pratiques scolaires multiples	22
1.4 Pratiques philosophiques scolaires, philosophie et discussion	25
1.5 Pratiques philosophiques scolaires et cadrage institutionnel	26
1.6 Un objet de recherche universitaire	31
2) Premier arrière-plan conceptuel : Philosophie et DVP	33
2.1 Pédagogie du Conseil, coopération et DVP	34
2.2 Discussion et Philosophie	36
2.3 Démocratie et Philosophie	37
2.4 La praxis philosophique comme praxis démocratique	44
2.5 Autonomie et hétéronomie	48
2.6 Iségoria, Isonomia, Isophséphia et Parrhésia	50
3) La question didactique	53
3.1 « Configuration disciplinaire »	55
3.2 Les enfants et la Philosophie	56
3.3 Philosophie, DVP et didactique	61
3.4 « Communauté de recherche » et « Communauté discursive »	63
3.5 Didactique de la DVP et parole de l'élève	65
3.5.1 « Action conjointe »	65
3.5.2 « Réticence didactique »	70
3.5.3 « Dévolution »	71
3.5.4 « Rapport au savoir »	73
3.5.5 Place de l'enseignant-animateur de la discussion	76
3.6 Les trois opérations cognitives	78
3.6.1 Problématiser	79
3.6.2 Argumenter	81
3.6.3 Conceptualiser	83

4) Enjeux langagiers de la DVP comme pratique discursive.....	85
4.1 Fonctions heuristiques du langage à l'école.....	86
4.2 La discussion.....	88
4.2.1 La dimension sociale de la discussion scolaire.....	89
4.2.2 La dimension cognitive de la discussion scolaire.....	90
4.3 L'acculturation vygotkienne	92
4.3.1 La socio-cognition	94
4.3.2 La médiation sémiotico-culturelle.....	96
4.4 L'« Autre » dans le discours	99
4.4.1 L'Autre du face-à-face.....	100
4.4.2 L'Autre de la médiation sémiotico-culturelle.....	100
4.4.3 L'Autre-en-soi.....	101
5) Problématique de notre recherche	103
5.1 La conceptualisation comme processus.....	105
5.2 La place de la langue et du discours	105
5.3 Éléments de méthodologie	108
5.4 Conclusion.....	109
6) Notre corpus.....	110
6.1 Protocole utilisé	111
6.2 Recueil de données.....	112
6.3 Constitution du corpus.....	113
6.4 Thème abordé.....	114
PARTIE II : DEUX AUTRES ARRIÈRE-PLANS CONCEPTUELS	119
1) Deuxième arrière-plan conceptuel : Le concept en philosophie	120
1.1 Le concept en philosophie classique.....	124
1.2 La création et le problème chez Deleuze et Guattari.....	128
1.3 Le « legein » et le « magma » chez Castoriadis.....	130
1.4 L'Autre et l'orientation chez François	134
1.5 Concept spontané et concept scientifique.....	137
1.6 Signifié, Signifiant, Significations et Sens.....	139
2) Les pratiques définitionnelles scolaires	142
2.1 Qu'est-ce que définir ?	143
2.2 Pratiques définitionnelles scolaires	145

2.3 La reformulation paraphrastique définitoire	148
2.4 Les marqueurs de reformulation	150
2.5 Démarches sémasiologique et onomasiologique	152
2.6 Conclusion.....	153
3) Troisième arrière-plan conceptuel : le dialogisme.....	154
3.1 Aperçu historique et première définition	158
3.1.1 Dialogisme et Polyphonie.....	163
3.1.2 Dialogisme, Dialogue et Polylogue	164
3.1.3 Dialogisme et linguistique	168
3.1.4 Marquages en langue du dialogisme	169
3.2 Hétérogénéité constitutive et hétérogénéité montée	171
3.2.1 Hétérogénéité constitutive	172
3.2.2 Hétérogénéité montrée	172
3.3 Le Discours Rapporté.....	173
3.3.1 Discours Rapporté et Reprise	173
3.3.2 Discours Rapporté, Énoncé et Énonciation.....	174
3.3.3 Dialogisme et Discours Rapporté.....	175
3.3.4 Discours Rapporté et ses formes en Langue	176
3.4 Hétérogénéité montrée.....	179
3.4.1 « Représentation du Discours Autre »	179
3.4.2 « Auto-Représentation du Discours en train de se faire ».....	183
3.4.3 Autonyme et Autonymisation	185
3.4.4 Modalité et Modalisation	188
3.5 RDA et Discours Rapporté à l'oral.....	190
3.5.1 Acquisition du DR	191
3.5.2 Dialogisme et oral scolaire	192
4) Conclusion de la partie 2.....	193

INTRODUCTION

Nous assistons depuis une vingtaine d'années à une sortie de la philosophie des territoires consacrés et à une multiplication de ce que nous pouvons nommer « les nouvelles pratiques philosophiques ». Ainsi se sont développés à la fois les « cafés-philo », depuis leur invention par Marc Sautet en 1992, les universités populaires, depuis 2002 et la création de l'Université populaire de Caen par le philosophe Michel Onfray, mais aussi les revues de vulgarisation, depuis la sortie de « Philosophie magazine » en 2006. Il y a donc, quelque part, dans notre société, à notre époque, dans des lieux et sous des formes différentes voire antagonistes, un « désir de philosophie ».

Or ce phénomène, qui semble renouer avec le statut antique d'une philosophie à la fois présente dans la cité et accessible à tous (Hadot, 1995, 1998), touche aussi le système scolaire, et plus particulièrement l'école primaire. Ce sont ces nouvelles pratiques philosophiques en milieu scolaire qui nous intéressent ici.

En effet, depuis deux décennies, un nombre croissant de pratiques philosophiques émergent au sein de l'école primaire. Bien souvent, celles-ci ont été initiées par des enseignants militants qui s'inspiraient des travaux venus d'outre-Atlantique, et plus particulièrement de M. Lipman (1995), ou bien de pratiques venues des « pédagogies nouvelles ». Mais maintenant « la philo à l'école » déborde largement le cadre confidentiel de l'expérimentation militante. D'autres approches se sont développées et nombre d'enseignants, débutants comme expérimentés, semblent intéressés par ces pratiques alors que celles-ci viennent, tout récemment, d'être institutionnalisées et que leur formalisation n'est pas achevée. Devant l'accroissement des pratiques et les perspectives d'institutionnalisation, les publications à destination des enseignants se sont multipliées (Lalanne, 2002 ; Tozzi, 2005*b* ; Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010).

Mais la dénomination de ces pratiques a, pendant longtemps, posé problème. Ainsi a-t-on vu apparaître plusieurs appellations : « philosophie pour enfants », « débats philosophiques », ou « cercles de parole » ou encore « ateliers philosophiques ». Aujourd'hui, mais depuis peu, un accord semble se faire de façon consensuelle pour nommer l'ensemble des pratiques philosophiques à l'école primaire, « Discussions à Visée Philosophique » ou encore DVP (Tozzi, 2012*b*).

Or voici que pour la première fois, en 2014, un texte émanant de l'institution scolaire, « le projet d'enseignement moral et civique » (MEN, 2014), fait apparaître un nouveau syntagme la « Discussion à Visée Philosophique ». Ce texte, en discussion dans toutes les écoles de France au cours de l'année scolaire 2014/2015, a servi de base à l'élaboration des « nouveaux

programmes d'Enseignement Moral et Civique » parus en mai 2015 et entrés en vigueur en septembre de la même année.

Si l'institution scolaire commence à s'intéresser à cette pratique, la recherche universitaire, quant à elle, s'est déjà emparée de cet objet, et ceci depuis les travaux pionniers de Tozzi (1993). Ainsi, dernièrement, la recherche sur la DVP a porté sur un certain nombre de questions soulevées par cette pratique émergente. Plusieurs thèses de doctorat se sont intéressées à l'ancrage philosophique de la D.V.P, qu'il s'agisse de la question de son rapport à la pensée du philosophe Habermas (Usclat, 2008) ou de l'apport de la pensée de Montaigne (Agostini, 2010). La question de la possibilité « d'éduquer des enfants aux valeurs » par la DVP a aussi été posée (Desault, 2011).

Un autre champ de recherche concerne la place spécifique de l'enseignant lors de ces discussions (Usclat, 2008). Cette question a fondé notre travail de Master 2 et nous semble essentielle car la pratique de la « Discussion à Visée Philosophique » nécessite un véritable renversement paradigmatique des pratiques enseignantes en ce qu'elle change non seulement le rapport enseignant-élèves dans la classe mais aussi, et plus profondément, le rapport au savoir et au langage au sein de la classe. Ainsi se pose la question de la spécificité de la place de l'élève qui se voit assuré d'une place discursive centrale. Ce nouveau statut donné à l'élève, celui d'interlocuteur valable (Lévine) et cette nouvelle possibilité qui lui est offerte de générer des idées (Auriac, 2007*b*), ont amené certains chercheurs à s'interroger sur ce qui se dit réellement lors des « Discussions à Visée Philosophique » et leurs effets du point de vue cognitif.

Parallèlement au développement des pratiques enseignantes à l'école et au collège, « les Discussions à Visée Philosophique » font l'objet d'un nombre croissant de thèses de doctorat en 70ème section de l'Université (Fiema, 2014 ; Destailleur, 2014 ; Desault, 2011 ; Chirouter, 2008 ; Usclat, 2008 ; Go, 2006 ; Auguet, 2003) et plus rarement en 7ème section. Au total, c'est maintenant plus d'une douzaine de thèses qui ont été soutenues depuis 2002 sur le thème des « Discussions à Visée Philosophique » à l'école primaire (Tozzi, 2012*b*). L'intérêt de la recherche pour ces pratiques s'accroît donc.

Pour notre part, enseignant et formateur dans le premier degré depuis plus de vingt-cinq ans, nous avons longtemps pratiqué la DVP que ce soit au sein d'une classe ou bien lors d'actions de formation à destination d'enseignants (en IUFM puis à l'ESPE). Mais, il y a quelques années, nous avons voulu déplacer notre questionnement sur cet objet et l'envisager dans une perspective davantage scientifique. Nous avons alors effectué un premier travail universitaire

et soutenu en 2012 un mémoire sur ce thème dans le cadre d'un Master 2 professionnel¹. Ce travail portait sur la formation des enseignants à cette place spécifique que leur donne la DVP dans le développement des activités cognitives de leurs élèves. Notre intérêt pour la DVP nous a incité à nous engager ensuite dans une recherche approfondie en thèse, mais ceci en changeant notre point de vue. Nous avons en effet choisi de porter notre regard vers les élèves, et plus particulièrement vers l'activité cognitive déployée lors de ces discussions.

Dans cette recherche de thèse, nous nous sommes en effet attaché aux dimensions plus spécifiquement cognitivo-langagières de la DVP, et plus particulièrement à la question de la conceptualisation. En effet, nous nous situons au sein de la triade énoncée par Tozzi dès 1993 qui décrit la DVP à partir de trois activités cognitives : conceptualiser, problématiser, argumenter.

Afin d'effectuer cette recherche, nous avons commencé par élaborer un premier arrière-plan conceptuel concernant la place de la philosophie dans l'espace démocratique et dans l'espace scolaire que ce soit sur le plan politique ou bien didactique. En effet, et pour reprendre Tozzi (2013), nous pensons que toute conception didactique de l'enseignement présuppose une conception philosophique de cet enseignement. Ainsi avons-nous pris appui sur les approches visant l'autonomie de l'individu ainsi que l'autonomie collective, non seulement dans une perspective pédagogique et philosophique mais aussi dans une approche politique de la pratique de la DVP.

Nous avons ensuite resitué cet arrière-plan conceptuel en l'articulant aux questions soulevées par la didactique. Dans ce cadre, nous avons pu montrer que la question centrale que soulevait ce premier arrière-plan conceptuel concernait la place de « l'Autre » dans la praxis philosophique (ou des « Trois Autres » pour être plus précis). En effet, la pratique scolaire de la DVP se situe dans le cadre d'une approche socio-cognitive de l'apprentissage. C'est-à-dire qu'il s'agit non seulement d'une situation où l'élève est en position active dans son apprentissage mais aussi d'une situation qui se construit par les relations entre l'élève et ses pairs. Ainsi un premier cadre théorique s'est-t-il dégagé autour de la formule du psychologue Lev Vygotski (1997) « La vraie direction du développement de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel », et de ce que l'on nomme le « socio-constructivisme ».

¹ Nous avons obtenu ce M2 « formation de formateurs » à l'Université de Cergy-Pontoise.

Mais il nous a fallu ici prendre en compte une distinction, effectuée par la recherche contemporaine au sein des travaux de Vygotski, entre ce qui relève du « filon socio-constructiviste » et ce qui relève du « filon historico-culturel » pour reprendre l'expression de Schneuwly (2008). En effet, si le courant socio-constructiviste a focalisé son attention sur les interactions sociales, c'est en conservant le paradigme piagétien d'une construction individuelle des contenus de connaissances. La dimension historico-culturelle, quant à elle, axe son regard sur les aspects plus formels de l'apprentissage ainsi que sur la place des outils sémiotiques dans ces mêmes apprentissages. Il s'agit donc des dimensions culturelles instituées qui participent de la transformation des processus psychiques. Or parmi ces outils figurent les outils sémiotiques et au centre de ceux-ci le langage et plus particulièrement la place des mots. Nous sommes donc bien au cœur des préoccupations de notre recherche, à savoir l'étude des processus de conceptualisation.

Nous avons donc pris en considération ces deux « filons » pour effectuer notre étude. En effet, sans mettre de côté les aspects interactionnels (cela serait impossible) nous avons pris en compte, au sein de notre recherche, la dimension « sémiotico-culturelle ». Cette prise en compte nous a permis de mener une réflexion sur les « préconstruits gnoseologiques » et « praxéologiques » (Bronckart, 2005) qui apparaissent dans notre corpus.

A partir de ce cadre théorique issu des travaux de Vygotski, nous avons ensuite pu dégager la présence de trois « Autres » lors des discussions :

- « l'Autre du face-à-face » qui possède deux dimensions car nous sommes en situation polylogale : « l'Autre comme interlocuteur individuel », et « l'Autre de la communauté de recherche composé de l'ensemble des interlocuteurs individuels ».
- « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » qui relève de l'autre filon c'est-à-dire de la présence de signes et pratiques déjà institués à partir desquels le discours *in praesentia* se construit.
- et enfin « l'Autre-en-soi », puisqu'en effet, dans le cadre d'une discussion, le locuteur ne cesse de « non-coïncider » avec son propre discours, de le mettre à distance et de le réfléchir.

A partir de ce premier cadrage théorique, nous avons pu construire notre problématique de recherche qui se fixe donc comme objectifs de décrire la présence et le rôle des « Trois Autres » au sein des discours relevant des processus de conceptualisation.

Mais, avant d'entamer nos analyses, il nous a fallu tout d'abord définir davantage ce que pouvait être un concept et ce que pouvaient être les traces énonciatives de la présence « des Trois Autres » dans les discours constituant notre corpus.

Dans la deuxième partie de notre thèse, nous avons donc commencé par définir notre second arrière-plan conceptuel, en portant notre attention non seulement sur le concept mais surtout sur le mouvement qui le porte, c'est-à-dire le processus de conceptualisation.

Nous avons alors construit notre réflexion à partir des travaux de trois philosophes qui nous ont permis d'élaborer un second arrière-plan conceptuel cohérent avec le premier :

- tout d'abord, nous avons pris en compte les travaux de Deleuze et Guattari (1991) pour ce qui concerne la question de la création en philosophie ;
- puis nous avons tenu compte des écrits de Castoriadis (1975) pour d'une part la distinction qu'il établit entre les deux aspects du langage, à savoir le « legein » et le « magma », et pour d'autre part sa conception du mouvement.
- ensuite, dans ce qui nous a semblé être dans la continuité de ces deux apports théoriques, mais avec un regard plus spécifiquement porté sur le cadre scolaire et sur les enfants, nous avons aussi travaillé à partir des recherches menées par François (1990, 2004b, 2005). En effet, avec François c'est la question de ce qui fait sens à l'enfant qui est posée, et pour aborder cette question, il nous suggère de l'envisager sous la forme de l'orientation dans le discours ainsi que de « la multiplicité des façons de signifier ». Ces deux pistes de travail nous semblent particulièrement adaptées à l'analyse des processus de conceptualisation. De plus, chez François (2004a), se pose aussi la question de « l'Autre », à travers la question de ce qui fait « commun » et de ce qui revient au « différent ». Or, nous sommes ici encore au cœur des préoccupations de notre recherche.

Ce deuxième arrière-plan conceptuel nous a permis de faire émerger la question des traits caractéristiques permettant la discrimination et la catégorisation issues du flux continu d'informations sensorielles auquel tout sujet est soumis et ceci dans le cadre d'une pratique qui vise explicitement cette émergence.

Ensuite, toujours dans cette seconde partie de notre thèse, et afin de pouvoir mettre au jour la présence des « Trois Autres » et de décrire leur place au sein du processus de conceptualisation nous avons constitué un troisième arrière-plan conceptuel.

À la recherche de ces « Autres » dans le discours, nous ne pouvions que croiser le concept (mais est-ce un concept ?) de dialogisme et son auteur *princeps* M. Bakhtine. Le dialogisme a

donc été ce troisième cadre théorique qui nous a semblé pertinent dans notre étude. Mais, dans le foisonnement des recherches relevant des travaux de Bakhtine ou de ce que l'on a nommé un moment « le cercle de Bakhtine », il nous a fallu, là aussi, nous situer plus précisément. C'est la cohérence avec les cadres théoriques précédemment établis mais surtout notre point de vue sur la langue qui nous a incité à prendre en considération les travaux d'Authier-Revuz (1992a et b, 1993b, 2004, 2012), à la fois sur « la Représentation du Discours Autre » (RDA) et sur « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD). Nous avons aussi fait appel, dans une approche similaire, non seulement aux travaux de Sitri sur la constitution des « objets de débat » (2003b ; 2004 ; 2006) ou sur l'autonome et la « Modalisation Autonymique » (2003a), mais encore, sur le plan plus spécifiquement didactique, aux travaux de Berthoud (2003) ou encore de Gomila (2003, 2011) et de Boré (2004a, 2012) sur le « Discours Rapporté ».

Une fois notre problématique cadrée par ces trois arrière-plans conceptuels, nous avons porté notre regard sur notre corpus et commencé nos analyses qui figurent dans la troisième partie de notre thèse. Et pour repérer la présence des « Trois Autres », nous avons commencé par répondre à la question de la place de la langue dans notre analyse. Nous situant dans une perspective énonciative articulée à la langue comme système, nous plaçons notre recherche dans la lignée de l'Analyse du Discours à la Française. Pour être plus précis, nous avons choisi de considérer la langue comme la « matière première » de notre analyse. Notre démarche a consisté alors en une description des formes en langue pouvant nous éclairer sur des faits de discours. En effet, c'est en partant des indices en langue présents dans notre corpus que nous avons interprété des faits de discours concernant les processus de conceptualisation à l'œuvre lors des « Discussions à Visée Philosophique », et ceci à travers la présence des « Trois Autres ».

Ainsi, après avoir affiné notre rapport à la langue comme système et pris en considération les travaux sur le dialogisme et plus spécifiquement sur la « Représentation du Discours Autre », nous avons pu repérer des éléments discursifs révélant la présence de ces « Trois Autres » dans les énoncés des élèves.

Une première question s'est alors posée : d'où viennent ces discours ? Certes, et de façon évidente dans le cadre d'une discussion, tout d'abord de l'interlocution, c'est-à-dire de « l'Autre du face-à-face ». Mais notre étude montre que ces discours représentés ont une autre origine. Nous avons qualifié ces discours représentés de « Discours Autre *in absentia* » relevant le plus souvent de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

Mais nous avons ensuite pu montrer l'importance des éléments de discours relevant de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD) et de la modalisation. Ces éléments relèvent essentiellement de ce que nous avons nommé « l'Autre-en-soi » dans le sens où s'établit bien souvent une « non-coïncidence », pour reprendre les mots d'Authier-Revuz, au sein des discours émis par le locuteur et que cette non-coïncidence apparaît, entre autres, à travers les formes d'ARD et de modalisation.

Enfin, souhaitant porter notre regard plus spécifiquement sur les activités cognitives relevant de la conceptualisation, s'est posée, en aval de la précédente, la question de l'articulation de ce « Discours Autre » avec la parole de l'énonciateur :

- Que fait le locuteur [L] de la parole représentée [e] dans son énoncé [E] ?
- Quelle place a cette parole représentée dans le processus de conceptualisation ?

La suite de notre étude a donc porté sur la dimension intradiscursive et sur l'analyse de ce qui se passe au sein des énoncés des élèves représentant un « Discours Autre ». Nous avons donc porté notre attention sur le « Discours Autre », à la fois son mode d'appropriation par le locuteur au sein des processus de conceptualisation et le « travail » sur ce discours effectué par ce dernier.

Pour répondre à ces questions nous avons cherché les mouvements discursifs observables dans les énoncés des élèves. Nous avons commencé par tout d'abord nous intéresser aux phénomènes de reformulation, déplacement et association des discours, puis aux rapports que le locuteur entretient avec le « Discours Autre » à travers deux mouvements : celui des discours portés sur le « Discours Autre » et celui des discours portés à partir du « Discours Autre ». Nous avons aussi montré la place des marques d'hésitation et des arrêts sur le mot avec commentaires (qui relèvent de l'ARD) et sans aucun commentaire méta-énonciatif. Nous avons terminé par une analyse des mouvements présentant des marques d'accord et de désaccord avec « le Discours Autre » que celui-ci soit représenté ou non.

Mais nous n'avons pas arrêté notre analyse à la description de ces mouvements. Nous avons aussi décrit un certain nombre d'autres mouvements participant du processus de conceptualisation, à commencer par les pratiques définitionnelles. Mais celles-ci ne sont pas les seules pratiques participant du processus de conceptualisation. Nous avons donc mis au jour d'autres mouvements discursifs participant de ce processus et montré à la fois la présence et le rôle des « Discours Autres » dans les pratiques suivantes :

- la construction du champ lexical,

- l'importance des « éléments saillants »,
- la thématization des énoncés,
- les processus de généralisation,
- la narration et la mise en scène,
- la mise en œuvre des restrictions,
- l'ajout d'éléments,
- l'exemplification

Nous avons aussi porté notre regard sur ce qui pouvait rendre compte à la fois de l'émergence et du déploiement de ce processus. Ainsi, reprenant les travaux de Boré (2007) autour de la distinction entre mouvement onomasiologique et mouvement sémasiologique, nous avons décrit deux saynètes relevant de ces mouvements.

Ce premier travail nous a permis de mettre en avant la présence de certains éléments récurrents. En effet, nos analyses de la RDA et de l'ARD au sein des processus de conceptualisation ont montré la très large représentation dans notre corpus de deux phénomènes : tout d'abord celui de l'autonymisation et de la modalisation autonymique de certains énoncés ; mais aussi l'activité constante de monstration du discours à travers les différents types de reprises (reprises en écho, reprises lointaines, reprises de schèmes syntaxiques). Nous avons aussi pu remarquer la forte présence des procédés couramment appelés de « mises en relief » que ceux-ci concernent la thématization ou bien la focalisation (à travers les constructions clivées et pseudo-clivées). Mais nous avons aussi observé d'autres phénomènes que nous avons nommé « effets de détachement » et qui concernent par exemple les auto-reprises. Ces phénomènes montrent que les élèves ne cessent de montrer des éléments de leur discours pendant les « Discussions à Visée Philosophique » et que cette activité de monstration d'éléments du discours caractérise le processus de conceptualisation.

Pour répondre à l'ensemble des questions soulevées dans notre thèse, nous avons transcrit cinq « Discussions à Visée Philosophique » que nous avons conduites avec des élèves du C.M.1 et du C.M.2 d'une école élémentaire de la banlieue parisienne. Ces élèves avaient l'habitude des DVP et nous avons choisi de les faire discuter à partir des mêmes thèmes, « le pouvoir » et « l'autorité », et en suivant le même protocole. Nous avons ainsi pu constituer un corpus à partir duquel nous avons effectué nos analyses.

PARTIE I : PHILOSOPHIE ET
« DISCUSSION À VISÉE
PHILOSOPHIQUE »

INTRODUCTION

Les pratiques philosophiques pour les enfants, comme nous l'avons vu dans notre introduction, sont nommées de façon différente, poursuivent des objectifs variés et suivent des protocoles multiples voire contradictoires. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons dans cette première partie de notre recherche définir le plus précisément possible la pratique qui a fait l'objet de notre étude. Et afin de bien définir celle-ci, nous commencerons par la situer dans le contexte historique de son émergence. Ensuite, nous verrons sur quel arrière-plan conceptuel nous avons pris appui pour l'élaboration du protocole qui nous a servi lors de notre recherche. Enfin, nous envisagerons les problèmes didactiques que pose la DVP à la fois en tant que nouvelle pratique scolaire liée dans son histoire au développement du paradigme socioconstructiviste et en tant que pratique se réclamant de la philosophie. Les postulats didactiques ainsi que la question de la « philosophicité » de cette pratique nous amèneront ensuite à envisager dans un premier temps les enjeux politiques qu'elle soulève et dans un deuxième temps ses enjeux plus spécifiquement langagiers.

Ce n'est qu'une fois les caractéristiques philosophiques et didactiques de la pratique étudiée bien éclaircies que nous préciserons les cadres théoriques mobilisées et la méthodologie utilisée pour notre recherche.

1) Une pratique scolaire « plus vraiment nouvelle »

Il ne s'agit pas ici de retracer un historique complet et exhaustif des origines de la pratique du philosopher avec les enfants, ceci ayant déjà fait l'objet de plusieurs travaux de recherche² et articles³. Nous nous contenterons seulement de rappeler un certain nombre d'éléments de cette histoire, éléments qui nous paraissent utiles pour appréhender le cadre de la recherche que nous avons menée.

Pour commencer nous distinguerons deux grandes origines au développement de la DVP en France : une origine états-unienne issue de la philosophie pragmatique de Lipman à partir des

² Voir par exemple la thèse de Destailleur (2014)

³ Voir les articles de Tozzi (2005a, 2012b)

travaux de Dewey et une origine française issue des pédagogies nouvelles et plus particulièrement des classes coopératives.

1.1 Origines états-uniennes : la Philosophie pour Enfants

C'est dans la perspective du pragmatisme américain de Dewey que Lipman, alors professeur de logique à l'université de Columbia, élabore au milieu des années 1970 une méthode de philosophie à destination des enfants. Partant du principe que l'école bien souvent instruit mais n'apprend pas à penser et encore moins à penser de façon critique, il tente de promouvoir la philosophie car celle-ci « pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée est capable, plus que tout autre discipline de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion » (Lipman, 1995 : 20). Ainsi, Lipman met-il en avant « une pensée d'excellence »⁴ constituée à la fois d'une pensée critique⁵ et d'une pensée créative⁶ ; et pour permettre cette double-pensée, deux composantes sont à ses yeux nécessaires : la composante-communauté et la composante-recherche. Ainsi, « la communauté de recherche constitue une matrice sociale qui génère des relations sociales, servant de moule pour une variété de matrices cognitives qui génèrent de nouvelles relations cognitives » (Lipman, 1995 : 120). La communauté de recherche est ainsi un espace au sein duquel « une pensée d'excellence », à la fois et indissociablement critique et créatrice⁷ peut voir le jour. Mais pour qu'une telle pensée puisse voir le jour, cette communauté de recherche ne peut être un simple lieu de « conversations » mais doit devenir un lieu de discussions constituées « de dialogues fondés sur la logique ».

La « communauté de recherche » est ainsi création d'un espace et un temps dédié, en retrait du monde. Or, cette mise à l'écart du monde pour pouvoir penser est, comme nous le rappelle

⁴ Dans la deuxième édition de « l'école de la pensée », datant de 2006, l'expression « pensée d'excellence » disparaît et à côté de la pensée critique et de la pensée créative vient la pensée vigilante ou « caring thinking » qui fait référence au *care* (prendre soin) et à l'engagement (Lipman, 2006 : 90)

⁵ Cette pensée critique s'appuie sur le raisonnement et le jugement et se caractérise par trois compétences : la capacité à chercher des critères ; la capacité à l'autocorrection et la capacité à prendre en compte le contexte (Lipman, 1995).

⁶ « [...] penser consiste à faire des connexions et [...] penser de manière créative, c'est faire des connexions neuves et différentes » (Lipman, 1995 : 120).

⁷ Nous reviendrons plus loin sur l'aspect créatif qui nous semble un élément déterminant de la pratique philosophique avec les enfants et, plus particulièrement, des objectifs assignés à la « Discussion à Visée Philosophique ».

Go (2010 : 54), un exercice récurrent de la philosophie : Pythagore, Épicure vivent en communauté, Spinoza, Descartes, Hegel, demandent à vivre ou vivent retirés de l'agitation du monde. Il faut à la pensée un lieu où pouvoir se poser : la communauté de recherche, et plus particulièrement la communauté de recherche à l'école, peut-être l'un de ces lieux.

Afin de permettre ce travail, Lipman, associé à Ann Margaret Sharp, écrit sept petits contes, chacun d'eux étant adapté à une tranche d'âge de 3 à 17 ans. Parallèlement à la rédaction de ces contes, Lipman met en place un dispositif de travail avec les enfants. Ce dispositif permet au groupe d'enfants de se transformer en communauté de recherche en choisissant de façon démocratique (c'est-à-dire pour Lipman, par le vote) les questions qui seront traitées et en cherchant à argumenter et à conceptualiser. Les différentes phases du protocole sont les suivantes : lecture d'un chapitre, récolte et regroupement des questions, choix démocratique de l'une d'entre elles, discussion en communauté de recherche, exercices complémentaires... En effet, des exercices sont aussi proposés qui doivent permettre aux enfants de développer des « habilités » cognitives.

Parait pour la première fois en France en 1978, « Harry Stottle-Meier's Discovery, La découverte de Harry », le roman philosophique écrit pour les enfants par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp. Il faudra attendre les années 1990 pour que les pratiques philosophiques découlant des travaux de Lipman commencent à se diffuser en France.

Mais la France n'est alors pas un territoire vierge de toute pratique philosophique à destination des enfants (ou des adolescents), même si le terme n'est pas utilisé.

Nous allons donc maintenant focaliser notre attention sur les origines spécifiquement françaises de la philosophie avec les enfants, à travers le mouvement d'éducation nouvelle, les classes coopératives et la pédagogie du conseil.

1.2 Origines françaises : les « pédagogies nouvelles »

L'autre grande source d'où prend racine la pratique du philosophe à l'école primaire trouve donc son origine au sein de ce que l'on appelle les « pédagogies nouvelles » (le Mouvement Freinet, la pédagogie Institutionnelle, les pédagogies de la coopération et du conseil avec l'OCCE...). En effet, les pratiques scolaires dites « frontales » sont remises en cause tout d'abord par Freinet et l'ICEM (Institut Central de l'École Moderne) au sortir de la première guerre mondiale ; puis par la Pédagogie Institutionnelle des frères Oury à partir des apports de la psychanalyse, et par l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) de Bugnon et

Profit⁸. Cette effervescence a permis un large questionnement de la place de l'enfant dans ses propres apprentissages. Elle a aussi permis la mise en place d'outils et de techniques pédagogiques permettant aux élèves « d'ouvrir [leur] appétit de savoir et aiguise[r] [leur] besoin puissant de travail » pour reprendre les mots de Freinet (Freinet cité par Connac, 2009 : 24)

Ainsi l'enfant s'est-il vu autorisé à prendre la parole aux seins d'institutions⁹ comme le conseil des élèves ou dans le cadre de séances appelées « quoi de neuf ? », l'école devenant « l'école où l'instruction n'est plus le but exclusif, mais celle où l'on vise à former l'être-pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral, conscient et responsable, l'être social attaché tout autant à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits. » (Profit cité par Meirieu, 2001 : 25).

Connac (2009 : 25) rappelle les trois principes pédagogiques qui sont à l'œuvre chez Freinet : « la considération des représentations des enfants, l'engagement des apprenants dans des activités vraies et vivantes, et la répétition ». Nous verrons un peu plus loin comment ces trois principes sont à l'œuvre dans la Discussion à Visée Philosophique telle qu'elle a été mise en œuvre dans le cadre de notre recherche.

Même si les espaces de prise de parole tels qu'ils pouvaient voir le jour au sein de la pédagogie institutionnelle ou de la pédagogie Freinet n'étaient pas, a priori, destinés à recevoir un questionnement philosophique, une activité cognitivo-langagière et réflexive était alors possible. Nous pouvons donc y voir une propédeutique à une pratique du philosopher. En effet, ces activités débouchaient bien souvent sur un questionnement existentiel ou plus largement philosophique dont l'objectif n'était plus seulement narratif (comme au sein du « quoi de neuf ? » par exemple) ou bien argumentatif lors d'une prise de décision démocratique (les différents « conseils » : régulation de conflit, gestion de la vie de la classe et projets...) mais aussi et parfois principalement conceptuel.

Les travaux de Connac (2004, 2009) et Go (2006, 2010), tous deux enseignants issus des courants de la pédagogie institutionnelle ou du mouvement Freinet, ont ainsi pu montrer les

⁸ Sur l'histoire du mouvement coopératif nous nous appuyons sur les travaux de Connac (2009).

⁹ Nous reviendrons lors de l'élaboration de notre premier « arrière-plan conceptuel » sur cet aspect qui nous semble déterminant.

liens étroits entre les pédagogies de la Coopération et du Conseil et la Discussion à Visée Philosophique.

Ce lien concerne en premier lieu la coopération, qui passe tout d'abord par la mise en place d'une communauté de recherche¹⁰. C'est cette même communauté qui permet ensuite d'entraîner « coopérativement » la vérité « par confrontations des représentations et juxtapositions d'argumentations » (Connac, 2009 : 192).

1.3 Pratiques scolaires multiples

Dès leurs premiers balbutiements, les pratiques philosophiques à l'école ont emprunté des formes et poursuivi des objectifs différents et parfois divergents. Ces pratiques sont souvent regroupées dans différents courants aux géométries sensiblement différentes d'un auteur à l'autre (Tozzi, 2001 ; 2005c ; Destailleur, 2014). Pour notre part, nous dégagons trois grands courants en nous appuyant sur les compétences visées telles que Destailleur les a synthétisées dans sa thèse (Destailleur, 2014 : 136) :

- Courant Lévine : « Produire de la pensée sur des questions importantes pour l'humanité [...] Extérioriser et intérioriser la pensée. »
- Courant Lipman : « Développer la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée vigilante »
- Courant Tozzi (et ses variantes avec les travaux de Connac et Delsol plus particulièrement) : « Développer les compétences du philosophe : conceptualiser, argumenter, problématiser » dans une approche démocratique.

Nous refusons a priori de dénommer ces courants autrement que par le nom de leur(s) auteurs *princeps* de façon à ne pas enfermer ces pratiques dans des cadres qui nous semblent trop hermétiques les uns aux autres alors que bien souvent les passerelles existent entre ces différentes approches et que nombre de pratiques sont faites de syncrétisme. En effet, définir telle pratique comme essentiellement « citoyenne » ou telle autre comme essentiellement « langagière » c'est risquer de ne pas voir les aspects langagiers comme déterminants dans la visée citoyenne et inversement ne pas voir les aspects politiques dans les échanges langagiers.

¹⁰ Nous définirons la communauté de recherche dans la perspective lipmanienne plus loin (chapitre 3.4).

Ceci nous a incité à envisager notre recherche dans le cadre d'une pratique à visée philosophique visant dans un même mouvement une éducation à la citoyenneté et une éducation à la philosophie à travers une pratique langagière. Nous pensons en effet que ces deux approches peuvent être consubstantiellement liées¹¹.

De plus, nous avons conscience de l'aspect quelque peu artificiel de cette catégorisation (comme de toute catégorisation d'ailleurs) qui ne rend pas compte de la multiplicité des variantes et approches liées aux spécificités tant des praticiens que des chercheurs qui tentent diverses formalisations de la pratique du philosophe.

Après avoir rapidement décrit l'approche de Lipman, et avant de nous attarder sur l'approche formalisée par Tozzi, nous proposons maintenant un rapide descriptif de ce que nous avons appelé « le courant Lévine ».

Ainsi en 1996, Jacques Lévine, psychologue développementaliste, supervise la mise en place d'une expérimentation permettant aux élèves de s'exprimer pendant 10 minutes sans intervention du maître. Cette séance est enregistrée puis réécoutée par les élèves.

L'Agas (« l'Association des Groupes de Soutien au Soutien et de réflexion sur la condition humaine ») fondée par Lévine (Lévine, 2008) continue de développer ce protocole. Les deux principales caractéristiques de ce protocole résident dans l'absence totale de la voix de l'adulte qui permet aux enfants d'être maîtres de leur propre parole sans aucune influence, ainsi que dans la possibilité offerte de « faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation » (Lévine, 2008 : 13). L'objectif de ces ateliers est alors de faire accéder chaque enfant au statut « d'interlocuteur valable » et de lui montrer qu'il est capable, au même titre que les adultes, de produire une pensée. Ainsi, le dispositif Lévine prend-il appui, de façon prononcée, à la fois sur une dimension psychologique mais aussi « anthropologique », c'est-à-dire, et pour reprendre l'expression de Tozzi (2005c) « à cheval sur le versant psychologique, vécu, affectif, global de ma personne singulière, et sur le versant philosophique, conceptuel, universel de mon humanité ». Si ce courant a commencé par être dénommé « courant psychanalytique » (Tozzi, 2001) puis

¹¹ Nous mettrons en avant cette articulation forte entre les approches citoyenne et philosophique, à travers la pratique langagière engendrée par le dispositif pédagogique de la discussion, dans le chapitre suivant.

« courant Agsas-Lévine » (Tozzi, 2013) il est aussi appelé « courant psychologique » (Tozzi, 2005c ; Destailleur, 2014) ou « courant du préalable à la pensée » pour Agnès Pautard (cité par Tozzi, 2005c), au sens où il s'agit de préparer l'enfant à la pensée autonome mais en lien avec les autres car le « cogito » de Lévine n'est pas vraiment le cogito cartésien en ce qu'il fait une place déterminante à l'autre, l'autre qui partage l'expérience du questionnement anthropologique. Cette dénomination du « préalable à la pensée » montre bien l'objectif de tels ateliers comme « un préalable à l'activité philosophique » (Tozzi, 2005c).

Depuis le décès de Lévine (2008), l'association Agsas continue de perpétuer ses travaux à travers, entre autres, l'intermédiaire d'un site internet¹².

Pour notre part, nous nous attacherons davantage au courant que nous avons nommé « courant Tozzi » car nous situons notre recherche dans ce cadre-là et ceci parce qu'il allie de façon explicite les visées langagière, cognitive et politique.

Tozzi, ancien professeur de philosophie en lycée et maintenant professeur émérite en Sciences de l'Éducation a développé son propre cadre théorique et élabore son propre dispositif à partir du triptyque formalisé en 1993 : problématiser, argumenter, conceptualiser. L'objectif visé à partir de « cette matrice didactique » (Tozzi, 2005c) est « l'éveil de la pensée réflexive » pour reprendre l'intitulé de son livre de 2001 (Tozzi, 2001). Le mot philosophie n'apparaît donc pas dans le titre de ce livre. Tozzi établit alors non seulement une première cartographie des pratiques¹³ mais revient sur ses propres travaux en réaffirmant, dans une perspective d'apprentissage claire, les trois opérations cognitives en jeu lors des discussions avec les élèves : problématiser, conceptualiser et argumenter (Tozzi, 2001 : 26/27) et en intitulant son modèle « le modèle didactique ».

En 2002, Lalanne publie son ouvrage qui raconte une expérience menée sur cinq années avec le même groupe d'enfants, du CP (cours préparatoire) au CM2 (Cours Moyen deuxième année). Il s'agit d'une approche plus strictement philosophique, d'où le fait que les autres aspects de la pratique ne sont pas évoqués (éducation à la citoyenneté, maîtrise du langage...).

¹² <http://agsas.fr/>

¹³ Il dégage alors les courants « philosophiques », « maîtrise de la langue », « éducation à la citoyenneté » et « psychanalytique » (Tozzi, 2001).

A partir de 2002, le nombre de publications sur le thème de la philosophie avec/pour les enfants s'accroît, que ce soit sur support papier ou bien sur support numérique via, par exemple le site « Diotime »¹⁴. Il s'agit alors aussi bien de comptes rendus d'expériences que des premiers résultats de recherches universitaires. Ainsi, en 2003, c'est Auriac-Peyronnet, maître de conférences en psychologie sociale, qui fait paraître « Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages ».

Si les pratiques de classes se sont diversifiées selon des modèles et des objectifs différents, les dénominations de ces pratiques se sont aussi multipliées. Ainsi parle-t-on de : « Philosophie pour Enfants » (Lipman, 1995, Daniel, 1996), « Philosophie avec les Enfants » (Solère-Queval, 2005), « ateliers philosophiques » (Lévine, 2001), « Discussions à Visée Philosophiques » (Tozzi, 2003) ou encore « Discussion à Visée Démocratique Philosophique » (Tozzi, 2012c). Cette diversité à la fois des dénominations mais surtout des pratiques a incité Auriac-Peyronnet (2002 : 42) à signaler le manque de « garde-fou » au déferlement de la Philosophie pour Enfants et à promouvoir un travail sur corpus réel. La diversité des pratiques semble remettre en cause toute tentative de définitions de courants au bénéfice d'une description des « ingrédients (supports, durée de l'activité, fréquence, conformité à un modèle, disposition des élèves) » (Auriac, 2007a : 59)¹⁵.

1.4 Pratiques philosophiques scolaires, philosophie et discussion

Nous avons vu que la pratique de la philosophie avec/pour les enfants était arrivée en France plus de deux décennies après les premières expérimentations aux États-Unis et que les pratiques issues des « pédagogies nouvelles » ne portaient pas le nom de philosophique. Cette réticence au mot « philosophique » ainsi que, plus généralement, ce retard à la pratique philosophique, s'explique selon Tozzi (2013) par la place de la philosophie dans le cursus scolaire français, place qui en fait le couronnement de l'ensemble du cursus.

¹⁴« Diotime-Agora » (puis « Diotime »), revue de didactique de la philosophie du CRDP de Montpellier, sort son premier numéro en mars 1999. Cette revue rassemble nombre d'articles de praticiens, formateurs ou encore de chercheurs.

¹⁵ Pour notre part, nous développerons dans le chapitre suivant l'arrière-plan conceptuel au sein duquel nous avons établi notre recherche et qui a permis l'établissement de notre corpus.

Le premier point d'achoppement à une diffusion de la philosophie « scolaire » en deçà de la Terminale est la question de l'âge à partir duquel on pouvait « sérieusement » faire de la philosophie. Sur cette question de l'évolution du statut de l'enseignement de la philosophie, et plus particulièrement pour ce qui nous concerne ici, de la question de l'âge du philosophe, il ne faudrait pas oublier le rôle tenu en France par le GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie). En effet, le GREPH, fondé par Derrida en 1975, s'empare de cette question et brise ainsi le tabou d'un enseignement de la philosophie réservé à la classe de terminale. Les « Actes des Etats généraux de la Philosophie » en 1979, organisés par ce même GREPH, réaffirment : « La philosophie est donc possible dans d'autres lieux que les lycées ; à d'autres âges qu'à celui des élèves de terminale » (cité par Tozzi, 2005a). Mais, pour ce même GREPH, il est néanmoins bien évident que cette question ne concerne dans un premier temps que les lycéens ou au mieux les collégiens mais qu'il n'est pas encore question de travailler la philosophie avec des enfants de l'école primaire.

Il faudra encore du temps pour que l'idée fasse son chemin et celui-ci se fera essentiellement en dehors du cadre des prescriptions institutionnelles. De plus, ce retard dans la mise en place par rapport à la fois aux Etats-Unis, au Québec et à la Belgique a eu, comme nous l'avons vu précédemment, pour conséquence un foisonnement des pratiques dites « sauvages » qu'il a été bien difficile d'analyser et de catégoriser.

Le deuxième point d'achoppement concerne la question de la discussion en rupture avec le cours *ex cathedra* prodigué en Terminale et à l'université : est-il possible de philosopher en discutant ? Et à quelles conditions ? Y a-t-il des précédents ?

Or ici, l'histoire des pratiques philosophiques nous enseigne que la discussion a souvent eu une place de choix en son sein : que l'on songe à la maïeutique antique (même si on sait la part artificielle de la discussion dans ce cas) ou à la *disputatio* médiévale ou encore aux différents salons du XVIII^e siècle (celui du baron d'Holbach ou encore celui de Madame Geoffrin).

Ainsi, si la discussion comme modalité du philosopher a un passé, nous reviendrons sur les conditions nécessaires qui permettent de philosopher en discutant.

1.5 Pratiques philosophiques scolaires et cadrage institutionnel

Nous avons vu que toutes les pratiques philosophiques scolaires promeuvent, sous des formes différentes, les interactions verbales au sein d'une communauté, parfois appelée « de

recherche ». Or, si l'oral dans tous ses aspects est étudié depuis longtemps dans le champ universitaire¹⁶ et prescrit par l'institution, la question du débat ou de la discussion en classe est une question très récemment prise en compte par les programmes officiels.

Nous pouvons voir une trace de cette évolution en étudiant les programmes mis en œuvre pour le 1^{er} degré (école primaire) depuis 1995. Pour cela nous avons repris partiellement la méthode utilisée par Husson (2007) puis Destailleur (2014) en relevant non seulement les mots faisant référence aux interactions langagières institutionnalisées (débat, discuter, échanger, dialoguer, confronter) mais aussi les mots ayant trait aux activités cognitives que nous allons étudier (argumenter, justifier, conceptualiser, problématiser). Ainsi en portant notre regard uniquement sur notre objet de recherche à savoir les débats (ou discussions) menés dans le cadre de « l'Instruction Civique » ou de « l'Enseignement Moral et Civique », nous pouvons relever les occurrences suivantes dans les programmes de 1995, 2002, 2008/2012 ainsi que les nouveaux programmes de 2015. Nous avons centré notre analyse sur les cycles II et III de l'école primaire.

	1995	2002 (CII et CIII)	2008 (CII et CIII) + 2012(CIII)	2015 (CII et CIII)
	EDUCATION CIVIQUE	VIVRE ENSEMBLE EDUCATION CIVIQUE	INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE	ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE
débat + débattre	1	14	0+1	17
discussion + discuter		1		16

¹⁶ Pour une synthèse voir la thèse de Destailleur (2014)

échange(s) + échanger		1	0+1	2
dialogue + dialoguer		1	1+0	1
confrontation + confronter		2		
argumenter + argumentation		1	0+2	13
justifier + justification	1	1	2+2	3
conceptualiser				
problématiser				
	1995	2002 (CII et CIII)	2008 (CII et CIII) + 2012 (CIII)	2015 (CII et CIII)
	EDUCATION CIVIQUE	VIVRE ENSEMBLE EDUCATION CIVIQUE	INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE	ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Tableau 1 : Relevé des occurrences liées aux formes instituées d'interactions verbales et aux activités cognitives participant du « philosopher » dans les programmes de l'école.

Une vue synoptique des différents programmes montre tout d'abord un fort effet de balancier. En effet, deux périodes émergent dans notre analyse des programmes, avec tout d'abord les programmes de 2002, et de 2015 fortement marquées par la prescription des interactions langagières institutionnalisées et entre ces deux périodes les programmes de 2008/2012 qui voient quasiment disparaître toute référence au débat ou à la discussion. On pourra expliquer cet effet par le poids des contingences politiques et sociétales (alternances politiques, volonté

de « moderniser » l'école en réaction aux évaluations internationales, diffusion des travaux de Vygotski et Bruner, événements sociaux qui ont poussé à repenser l'Instruction Civique / Enseignement Moral et Civique de façons différentes...).

Ainsi, notre analyse des textes officiels régissant les programmes de l'école primaire montre un premier changement paradigmatique en ce qui concerne la question de la confrontation entre pairs par le débat, en « Education civique » en 2002. C'est lors de la sortie de ces programmes que le « débat » est institutionnalisé au cycle III. Destailleur (2014), en identifiant 35 occurrences du mot « débat » dans l'ensemble des programmes 2002 a pu montrer que cette rupture ne concernait pas uniquement « l'Éducation civique » mais qu'elle concernait aussi les autres champs disciplinaires (et entre autres, le Français avec la mise en place d'un « débat sur l'interprétation d'un texte littéraire »).

Si, pour ce qui nous concerne, « la Discussion à Visée Philosophique », ou toute autre forme associée, n'est pas explicitement préconisée par les programmes de 2002, ceux-ci permettent à ceux qui veulent la pratiquer de pouvoir le faire. De plus, l'inscription pour la première fois, du débat comme modalité de travail en « Education Civique » consacre à la fois les recherches sur l'« interactionnisme », ainsi que le « conflit socio-cognitif » et fait sortir certaines pratiques issues des « pédagogies nouvelles » de la confidentialité (par exemple « le quoi de neuf ? »). Par contre, aucun document d'accompagnement ne sera publié dans les années qui suivent, documents qui auraient pu permettre aux enseignants de formaliser davantage cette demi-heure de débat. Néanmoins un certain nombre d'enseignants ont, par ces programmes de 2002, un cadre institutionnel qui leur permet de se lancer dans ce qui sera plus tard appelé la « Discussion à visée Philosophique » et ceci même si à aucun moment dans ces programmes n'apparaît le terme de « philosophie », quelle qu'en soit la formulation.

Il est aussi à noter que la seule activité cognitive dont il est question est la justification, ce qui tendrait à montrer que le débat est encore perçu comme un lieu conflictuel comprenant un impératif catégorique, celui de se justifier face aux autres, mais sans doute de façon sous-

jacente, surtout face à l'enseignant. Il s'agit pour l'élève en premier lieu d'apprendre à refréner sa parole, à comprendre l'autre et ensuite à le convaincre¹⁷.

La deuxième rupture, bien plus importante encore, a lieu avec l'élaboration des programmes de 2015 qui s'inscrivent dans la cadre de la loi d'orientation du 8 juillet 2013. « Laïcité » et « partage des valeurs de la République » sont les deux maîtres-mots de ces programmes et c'est dans ce cadre qu'est affirmée une cohérence indispensable entre les contenus et les méthodes d'apprentissage¹⁸.

Un premier texte avait été auparavant élaboré par la « Mission sur l'Enseignement de la morale laïque (2013)¹⁹. Dans ce texte intitulé « Pour un enseignement laïque de la morale », on peut lire :

La formation du jugement moral vise plus précisément à permettre aux élèves d'apprécier et de discuter les jugements moraux. Un objectif de formation du jugement moral privilégiera des situations construites autour de dilemmes moraux. Elles présentent plusieurs intérêts : elles font entrer les élèves dans des pratiques langagières comme **le débat ou la discussion**²⁰ qui requièrent en eux-mêmes des qualités morales comme l'écoute, le respect et la reconnaissance de la parole d'autrui ; elles permettent de développer les différentes formes de raisonnement moral (déontologique, conséquentialiste, etc.) ; les élèves sont ainsi mis en situation d'argumenter, de justifier leurs choix, de délibérer en s'initiant à la complexité des situations ou des questions morales. (MEN, 2013 : 9)

Ainsi le rapport établit-il un lien entre la pratique langagière du débat ou de la discussion et les « qualités morales comme l'écoute, de respect et de reconnaissance de la parole d'autrui », à promouvoir à l'école.

Ce texte donne naissance ensuite à un « Projet de Programme d'Enseignement Moral et Civique » issu des travaux du CSP (Conseil Supérieur des Programmes) en juillet 2014. Ce

¹⁷ « La tenue de débats où chacun doit savoir refréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. » (MEN, 2002)

¹⁸ « L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges. » (MEN, 2015)

¹⁹ Alain Bergounioux, IGEN (Inspecteur Général de l'Éducation Nationale) ; Laurence Loeffel, Professeur des universités ; Rémi Schwartz, Conseiller d'Etat en étaient les rapporteurs.

²⁰ C'est nous qui soulignons

texte reprend la préconisation de « la mission sur l'enseignement de la morale laïque » et le syntagme « Discussion à Visée Philosophique » apparaît ainsi pour la première fois dans un texte officiel de l'Education Nationale (même si c'est sous la forme d'un projet). Enfin, ce projet de programme est validé en juin 2015 et rentre en vigueur en septembre 2015.

Ainsi, « la Discussion à Visée philosophique » fait-elle maintenant partie des pratiques de classe préconisées par l'organisme prescripteur (c'est-à-dire le Ministère de l'Éducation Nationale) à la fois dans les catégories « penser par soi-même », « la sensibilité : soi et les autres » et « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ». On note aussi la forte présence des termes « argumentation », « argumenter » « justifier » et « justification » qui montre à la fois la forte prévalence des conceptions éristiques du débat²¹ et la prise en compte plus forte que lors des programmes passés des activités cognitives en jeu lors des débats/ discussions.

On peut ainsi remarquer que l'institution scolaire en tant qu'espace de prescriptions s'est emparée de la pratique de la philosophie pour enfants après les espaces de recommandation, c'est-à-dire les mouvements pédagogiques, et après un travail d'étayage et de formalisation issu de l'espace de recherche. C'est maintenant sur cette dimension universitaire que nous allons centrer notre propos.

1.6 Un objet de recherche universitaire

Dans son article de 2005, Tozzi (2005a) a montré les trois sources de la pratique philosophique à l'école élémentaire :

- Autour de Lévine et de la question, en amont du raisonnement, « du processus phylogénétique d'émergence du sujet parlant »
- A Caen (Marc Bailleul) et Clermont-Ferrand (Auriac-Slusarczyk), autour des travaux de Lipman et de la question du raisonnement chez l'enfant
- A Montpellier, autour de Tozzi et la question de la didactique de la philosophie et des processus cognitifs en jeu.

²¹ Même s'il faut modérer cet aspect car il est aussi dit que l'objectif lors des discussions est de « s'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres. » (MEN, 2015)

On pourrait ajouter ici les travaux de Chirouter, maître-de-conférences à l'Université de Nantes-ESPE des Pays de Loire, qui travaille plus particulièrement sur les liens entre littérature et pratique philosophique.

Jean-Charles Pettier, titulaire d'un DEA de philosophie politique, soutient en octobre 2000 la première thèse en France sur les nouvelles pratiques philosophiques. François Galichet, son directeur de thèse et directeur-adjoint de l'IUFM de Strasbourg est alors le seul professeur des universités habilité en philosophie à s'intéresser à ces pratiques.

Depuis, les thèses qui sont soutenues vont s'attacher à l'ensemble de questions soulevées par cette pratique émergente.

Ainsi, plusieurs thèses de doctorat se sont ainsi intéressées à l'ancrage philosophique de la D.V.P qu'il s'agisse de la question des fondements habermassiens (Usclat, 2008) ou de l'apport de la pensée de Montaigne (Agostini, 2010).

La question de la possibilité « d'éduquer des enfants aux valeurs » par la DVP est aussi posée (Desault, 2011).

Un autre champ de recherche concerne la place spécifique de l'enseignant lors de ces discussions (Galichet, 2008, 2011). Comme nous l'avons dit dans notre introduction, cette question a fondé notre travail de master et nous semble essentielle car la pratique de la Discussion à Visée Philosophique nécessite un véritable renversement paradigmatique des pratiques enseignantes. En effet, la mise en place de la DVP (comme d'autres pratiques d'ailleurs) oblige l'enseignant à changer sa position frontale et transmissive largement répandue dans les pratiques de classe, et à établir un autre rapport à l'élève mais aussi à son enseignement. Cela doit l'amener à modifier à la fois sa posture et le statut donné à sa parole.²²

Dans la même approche, se pose la question de la spécificité de la place de l'élève qui se voit assuré d'une place discursive centrale. Ce nouveau statut donné à l'élève, celui d'interlocuteur valable (Lévine) et cette nouvelle possibilité qui lui est offerte de générer des idées, nous amènent à nous interroger sur ce qui se dit réellement lors de ces discussions à visée philosophique (Auriac-Slusarczyk, 2011).

²² Nous reviendrons plus loin sur cette question du rôle de l'enseignant pendant la DVP, dans le cadre de notre recherche

L'intérêt de la recherche pour ces pratiques s'accroît donc. On tente ainsi de déterminer à la fois les spécificités de ce genre scolaire nouveau (Auguet, 2003), de décrire ce qui se passe réellement lors de ces discussions, ou bien encore de poursuivre les travaux portant sur les effets de cette pratique (Auriac, 2007b)

On peut aussi noter, en dehors de la soutenance de thèses, que les colloques se multiplient et permettent ainsi aux chercheurs de différentes disciplines de croiser leurs regards autour de cet objet commun²³.

D'autre part, la constitution par une équipe de recherche, dans une approche multi-modale, du projet *Philosophèmes*²⁴ (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013) a permis la rédaction d'un premier ouvrage collectif d'analyses autour d'un corpus stabilisé (2015).

En dehors de nos frontières, nous trouvons des recherches de Daniel au Canada à partir des travaux de Lipman (Daniel, 2008). Ses travaux concernent l'étude des dimensions émotionnelles (2003/2009), éthiques (2010) ou bien encore en relation avec d'autres champs disciplinaires comme les mathématiques (2011). Mais c'est aussi le développement de l'esprit critique qui mobilise les recherches québécoises (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004).

Nous allons maintenant établir notre propre cadre de recherche et dans un premier temps établir un premier arrière-plan conceptuel clarifiant ce que nous entendons par philosophie et par pratique philosophique avec les enfants dans le cadre scolaire.

2) Premier arrière-plan conceptuel : Philosophie et DVP

Nous avons vu précédemment combien étaient nombreux les ancrages conceptuels liés à l'émergence des pratiques philosophiques à l'école primaire.

Comme le dit Tozzi, « toute conception didactique de l'enseignement philosophique présuppose une conception philosophique » (Tozzi, 2013b), nous allons donc commencer par décrire dans quel cadre nous avons effectué notre recherche et avec quels fondements philosophiques, pédagogiques et didactiques nous avons conduit les discussions que nous

²³ Par exemple le colloque de Clermont-Ferrand de juin 2014, « Les discussions philosophiques de 5 à 18 ans en milieu scolaire »

²⁴ <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/accueil>

avons ensuite analysées. Ainsi, c'est la cohérence de l'ensemble de la recherche qui s'en trouvera renforcée.

Nous allons tout d'abord situer la pratique analysée au sein de la pédagogie du conseil parce que selon nous le paradigme qui fonde la pratique philosophique est le paradigme démocratique. Nous reviendrons donc ensuite sur la relation entre philosophie et démocratie. Ensuite, dans le chapitre suivant nous pourrons porter notre regard sur la question didactique. Enfin, dans les quatrième et cinquième chapitres de cette première partie de notre thèse nous allons problématiser l'ensemble de ces éléments autour de la question centrale du langage dans la pratique de la Discussion à Visée Philosophique.

2.1 Pédagogie du Conseil, coopération et DVP

Nous avons vu précédemment que « la pédagogie du conseil » avait été un terreau fertile au développement de la DVP en France. Un autre apport nous semble essentiel, celui des pédagogies de la coopération.

En effet, en DVP la question demeure : comment non seulement travailler mais penser ensemble ? C'est-à-dire comment faire en sorte que la confrontation à « l'Autre du face-à-face »²⁵ dans ce qu'il dit (et fait) ne soit pas aliénation mais selon le mot de Go (2010 : 75) « amplification mutuelle des puissances de vie sur le mode d'un processus créateur » et que ce processus soit un processus créateur d'apprentissage. Or, comme le rappelle toujours Go, la coopération est la condition nécessaire au lien que l'école doit faire entre les singularités créatives et l'art du vivre ensemble (Go, 2010 : 78). Pour éclaircir cette question, il nous faut tout d'abord commencer par réfuter ce que la dichotomie contemporaine sépare quasi-radicalement à savoir l'individu et la société et montrer ce que cette séparation a de fallacieux. A-t-on vu, en effet, un individu s'épanouir, être heureux, ou tout simplement vivre en dehors de toute société ?

Autre élément qu'il nous semble indispensable de réaffirmer : coopérer avec « l'Autre du face-à-face » n'est pas seulement s'adapter à une relation sociale ou bien se voir contraint d'adopter des normes, bien au contraire coopérer permet d'accroître ses propres pouvoirs

²⁵ Nous verrons que « l'Autre du face-à-face » n'est pas le seul « Autre » présent lors de la discussion.

créatifs²⁶ dans un processus d'autonomisation à la fois créatif et aléatoire. Go définit ainsi la coopération à l'école :

Elle désigne une manière d'organiser le travail scolaire, qui repose sur un processus permanent de dévolution et d'auto-organisation, et un art de vivre ensemble reposant sur des valeurs éthiques d'amitié (philia), de solidarité, de responsabilité et de partage du savoir. (Go, 2010 : 86)

Toujours selon Go, la coopération se justifie non seulement d'un point de vue didactique et pédagogique (nous reviendrons sur ces aspects) mais principalement d'un point de vue éthique. Or, cela nous semble limiter la portée de la coopération. En effet, il s'agit d'établir, grâce à la coopération, non seulement, un rapport individuel au « *bien vivre-ensemble* » mais avant tout, et surtout, de créer un mode d'organisation de la société (ici la classe). La question ne saurait donc se réduire à une question éthique mais est aussi, et pour nous principalement, une question politique. Rappelons par la longue citation de Freinet qui suit que cette dimension politique fut, depuis le départ, une des dimensions des Nouvelles Pédagogies :

Il est de notre devoir de tenter d'arracher les éducateurs du peuple à leur servile orthodoxie ; nous devons les aider à se dégager de l'autoritarisme capitaliste qui se traduit à l'école par une pédagogie de faux libéralisme et de jalouse domination ; nous devons montrer la nécessité pour les éducateurs de se mettre au service des enfants du peuple, première étape qui conduira la plupart d'entre eux à se mettre au service du peuple. Et c'est la raison d'être de nos recherches diverses d'éducation nouvelle : dégager au maximum les enfants de l'autorité irrationnelle des adultes, montrer à ceux-ci les voies nouvelles de l'épanouissement individuel et social, lier toutes les questions pédagogiques aux grands problèmes humains qui les conditionnent, et redonner ainsi à l'action sociale et politique une place de premier plan dans les préoccupations éducatives. (Freinet cité par Elise Freinet, nd)

Vincent, président de la fédération de l'OCCE rappelait en 2006 les mots de Profit :

« L'école coopérative c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose, c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté. » (Vincent, 2006 : 6)

Pour avancer sur cette voie à la fois instituée et instituante de la dimension politique de la DVP et voir quels sont les liens entre cette dimension et la question du langage qui nous

²⁶ « La coopération crée les conditions sociales, par le travail, du libre déploiement des désirs singuliers et créateurs. » (Go, 2010 : 79)

préoccupe, il nous faut impérativement tenter d'articuler la philosophie, la démocratie, l'éducation et l'autonomie. Or, ici, le point d'achoppement principal est celui de la question de la discussion. En effet, si la relation entre démocratie et discussion est évidente depuis le départ (voir l'agora athénienne), il n'en est pas de même de la relation entre philosophie et discussion.

2.2 Discussion et Philosophie

La question de la place de la discussion dans la philosophie a été posée de façon acérée par Deleuze et Guattari dans leur ouvrage « Qu'est-ce que la philosophie ? » (1991). En effet, pour les deux auteurs nietzschéens, et en opposition avec toute la tradition philosophique, la philosophie définie comme création de concepts ne peut être ni réflexion (Descartes), ni contemplation (Platon) et concluent-ils « fort peu le goût de discuter » (Deleuze & Guattari, 1991 : 32). En effet, comment discuter puisque « les interlocuteurs ne parlent jamais de la même chose » et ne répondent jamais aux mêmes problèmes. C'est la raison pour laquelle Deleuze et Guattari préfèrent parler de « plans » différents sur lesquels se situerait l'histoire de la philosophie (si tant est qu'on puisse parler alors d'« histoire de la philosophie ») plutôt que d'une quelconque « rationalité communicationnelle » ou « conversation démocratique universelle ». Dans un livre postérieur Deleuze évoque un autre obstacle posé par la discussion et revient sur la difficulté de comprendre le problème posé :

« Discuter, c'est un exercice narcissique où chacun fait le beau à son tour : très vite, on ne sait plus de quoi on parle. Ce qui est très difficile, c'est de déterminer le problème auquel telle ou telle proposition répond. Or si l'on comprend le problème posé par quelqu'un, on n'a aucune envie de discuter avec lui : ou bien l'on pose le même problème, ou bien on en pose un autre et on a plutôt envie d'avancer de son côté. » (Deleuze, 2003 : 355)

Ceci n'empêche pas Deleuze et Guattari de se situer dans une perspective « critique » de la philosophie et une question vient alors :

« Comment être dans une telle perspective « sans discussion » possible avec ce que l'on critique (même à distance géographique ou temporelle) ? »

Mais la « critique deleuzienne » est une critique par changement de plans et non par reprise d'un même questionnement pour voir émerger un autre point de vue.

Si la critique deleuzienne de la discussion nous paraît être un excellent garde-fou à une vision idéalisée de la discussion qui verrait dans celle-ci le remède à tout problème soulevé par l'intersubjectivité²⁷, il n'en demeure pas moins qu'il nous paraît difficile (voire impossible) de concevoir la philosophie comme création de concepts sans la présence « quelque part » de l'altérité ne serait-ce que parce que pour « constater qu'un concept s'évanouit » (Deleuze & Guattari, 1991 : 33) il faut « de l'Autre » ainsi que « les mots de l'Autre ». Le créateur de concepts ne peut créer qu'à partir de concepts déjà là dans une langue déjà là. Mais nous reviendrons dans la deuxième partie de notre thèse sur la place du concept en philosophie et plus particulièrement dans le cadre de la pratique philosophique avec les enfants.

L'émergence depuis plus de vingt ans des nouvelles pratiques philosophiques (à l'école mais aussi « au café ») a renforcé la critique, de la part de nombreux philosophes, de la discussion comme forme du philosopher. En effet, la discussion, en rupture avec le genre de l'exposé habituel du cours de philosophie, serait le lieu de l'opinion-préjugé, de la doxologie, de la démagogie ou de la sophistique (Tozzi, 2007b : 9) dans une société en pleine « crise des verticalités », qu'elles soient religieuses ou positivistes (Tozzi, 2007b : 36).

Pour notre part, à la fois notre conception de l'individu profondément hétérogène et notre perspective démocratique ne peuvent que nous permettre d'envisager la pratique philosophique comme une pratique discursive. Et si la discussion peut être le lieu de la démagogie et de la doxa, celles-ci n'ont pas besoin de la discussion pour voir le jour.

Par contre, la démocratie ne peut, quant à elle, voir le jour sans discussion. Il nous faut donc nous interroger sur la relation qui peut s'établir entre Démocratie et Philosophie.

2.3 Démocratie et Philosophie

Les activités de classe qui gravitent autour de la philosophie sont certes variées, mais la plupart des enseignants engagés dans ces pratiques utilisent explicitement le terme « philosophie » et certains y ajoutent le qualificatif « démocratique » (Tozzi, 2012c). Et par ailleurs, lorsque ce n'est pas le cas, toutes ces activités, hautement sociales et cognitives (Auriac, 2007a : 5), s'inscrivent dans le cadre de l'école républicaine qui, elle-même, prend

²⁷ Nous reviendrons, pour en faire une critique, sur la question du sujet et de la possibilité d'une intersubjectivité et nous envisagerons par là-même, l'aspect consubstantiellement hétérogène du sujet.

forme dans une société qui se veut démocratique. Il semble donc essentiel d'élucider les rapports que peuvent entretenir la philosophie, la démocratie et la pratique pédagogique de la philosophie. Pour cela nous voudrions interroger les fondements philosophiques des pratiques scolaires de la philosophie dans le cadre plus large de l'histoire de la philosophie.

La recherche universitaire s'est déjà intéressée à cette question, en s'attachant à la question des fondements philosophiques de la Discussion à Visée Philosophique. Mais les chercheurs qui ont abordé ce sujet ont travaillé essentiellement dans une perspective éthique, que ce soit par exemple Usclat (2008) avec l'éthique communicationnelle d'Habermas, ou Agostini (2010) avec Montaigne dans la perspective d'une l'éducation à la tolérance dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

Or, interroger philosophiquement les « procédures discussionnelles » utilisées lors des séances de DVP, ou effectuer une approche principalement éthique de la pratique pédagogique de la philosophie ne nous semblent pas l'unique axe pouvant fonder philosophiquement la DVP.

En effet, ces approches ne nous permettent pas de mettre au jour ce qui fonde ontologiquement la philosophie comme praxis. De plus, le caractère essentiellement éthique implique, comme nous l'avons vu précédemment, une séparation radicale entre individu et société, séparation que nous souhaiterions remettre en cause. Nous voudrions, en effet, pour notre part, appréhender la pratique de la DVP dans ses enjeux plus architectoniques pour reprendre les termes d'Aristote²⁸, c'est-à-dire dans ses enjeux politiques.

Aussi souhaiterions-nous travailler sur les dimensions institutantes et surtout auto-institutantes que peut permettre la pratique de la DVP en classe. Nous pensons en effet que pour qu'une activité philosophique puisse réellement voir le jour il faut, au-delà des procédures mises en œuvre, un environnement propice et que cet environnement ne peut qu'avoir un rapport étroit avec l'auto-institution autrement dit avec le processus démocratique.

Or, associer les termes « philosophie » et « démocratie » ne va pas de soi au vu de l'histoire de la philosophie elle-même. La question fait, au moins, débat, tant nombre de philosophes se

²⁸ C'est ainsi qu'Aristote définit la politique dans l'*Ethique à Nicomaque* (livre I *La politique*)

sont méfiés ou même se sont opposés à la démocratie et à ses principes. Tozzi (2012c) nous rappelle à ce propos que :

« Platon est un aristocrate, Aristote admettait l'esclavage, Hobbes prônait un Etat fort, Hegel admirait Napoléon, Nietzsche fustigeait les démocrates, Heidegger s'était inscrit au parti nazi etc. » (Tozzi, 2012a)

Au regard de la longue et prestigieuse liste des philosophes non démocrates ou antidémocrates on peut penser qu'il n'y a pas de corrélation évidente entre démocratie et philosophie. Cependant, plus que les conceptions de certains philosophes sur la question de la démocratie, nous voudrions questionner les pratiques philosophiques et démocratiques pour elles-mêmes.

Nous proposons dans un même mouvement d'élucider les relations qu'entretiennent ces deux pratiques et de voir, dans un premier temps, s'il est possible réellement de les conjuguer et, dans un deuxième temps, si elles ont leur place dans une pratique scolaire de la philosophie sous la forme de la DVP ou de la DVDP (Discussion à Visée Démocratique et Philosophique).

Pour entrevoir cette relation nous devons commencer par nous interroger le plus radicalement possible sur les fondements de la pratique philosophique. Il s'agit pour nous d'aller à la racine à la fois historique et ontologique des pratiques philosophiques et démocratiques. Pour cela, nous travaillerons à partir des travaux de Cornélius Castoriadis (1922-1997), philosophe contemporain qui a traité de la question de l'essence de la démocratie et de la philosophie dans une perspective d'auto-institution et d'autonomie. Les séminaires de l'EHESS qu'il a conduits de 1982 à 1984, et qui ont été publiés à partir de 2004, seront notre principale source d'information, mais pas les seuls, tant toute l'œuvre de Castoriadis fait référence à la question des origines de la philosophie et de la démocratie dans une perspective d'autonomie individuelle et collective.

La première source d'étonnement, et d'interrogation est de constater que philosophie et démocratie apparaissent toutes deux de façon concomitante. Cette concordance serait-elle simplement due à une contingence historique ou relèverait-elle aussi de l'ontologique de ces deux créations ? Et dans ce cas-là quel est le soubassement ontologique de cette double appartenance ? C'est, nous semble-t-il, en cherchant les racines de ces deux praxis que nous pourrions clarifier les liens qu'entretiennent philosophie et démocratie et que nous pourrions voir à quelles conditions pratique philosophique et processus démocratique peuvent être conciliés.

Si donc historiquement la philosophie et la démocratie apparaissent en un même lieu à une même période, elles n'apparaissent pas seules non-plus. En effet, la science (avec Thalès de Milet) et l'histoire (avec Hérodote puis Thucydide) voient aussi le jour à la même époque. Toutes ces créations sociales-historiques viennent au monde, ensemble, autour des VIII^e et VII^e siècles avant Jésus-Christ sur le pourtour méditerranéen, entre les colonies d'Ionie, d'Abdère et d'Italie du sud avant d'entrer, à proprement dit, sur le sol grec (Hersch, 2002 : 11, 12). Mais pour notre part, et malgré tout l'intérêt que représenterait l'étude des relations entre Sciences et Philosophie ou entre Histoire et Philosophie, nous laisserons ces questions hors du champ de notre analyse, nous focalisant uniquement sur le rapport entre Philosophie et Démocratie.

« Miracle Grec » comme certains, depuis Renan (1883), nomment ce prodigieux moment de l'histoire de l'humanité. « Miracle » qui a lieu selon Jasper (1954) dans ce moment plus vaste qu'il qualifie de « période axiale » (« *Achsenzeit* ») mais « miracle »²⁹ qui occupe une place particulière dans notre histoire par les répercussions que celui-ci aura non seulement en Occident mais aussi dans le monde entier. En effet, si nous devons nous concentrer sur les origines grecques de la philosophie et de la démocratie c'est qu'aucune autre civilisation n'a créé un tel bouleversement. Ceci ne veut bien sûr pas dire que la philosophie ne se soit cantonnée qu'à l'espace grec. En Orient, par exemple, existe sur la même période une philosophie spéculative avec l'émergence du taoïsme ou du bouddhisme. Et de même, cela ne veut pas dire que des éléments de vie démocratique n'aient pas vu le jour ailleurs ni auparavant. Mais il se passe à ce moment-là, en ce lieu-ci, une rupture radicale et unique : la loi et la tradition, jusqu'alors toutes deux transmises, sont pour la première fois objet d'interrogation quant à leur fondement et cette interrogation irrigue l'ensemble de la vie sociale des Grecs. Un véritable changement paradigmatique est ainsi opéré et ceci changera le rapport de chacun des membres de la communauté à la fois aux savoirs et aux croyances (Veyne, 1983) mais aussi aux institutions politiques.

²⁹ Vernant et Pierre Vidal-Naquet refusent quant à eux ce qualificatif qu'ils jugent peu « opératoire » et préfèrent envisager ce moment comme celui d'une « Révolution » : « Avènement du droit, création de la monnaie, institution du politique, émergence d'une éthique, naissance de la philosophie, de l'histoire, de la science, de la tragédie : autant de faits qui témoignent d'une seule et même 'révolution' » (Vidal-Naquet, 1990 : 245).

« Il suffisait, pour acquérir ces vertus, de se conformer aux modèles transmis par la *paideia* avec, pour exemples, les grandes actions des ancêtres. Mais, là où ces vertus se transmettaient auparavant par mimétisme ou conformisme, là où personne ne se posait la question du bien-fondé de ces *nomoi*, nous savons que désormais, et de plus en plus, cette transmission de l'héritage ne s'opère plus sous cette forme quasi automatique [...] mais aussi parce que les Grecs grâce aux sophistes, se posent désormais de nouvelles questions sur le bien-fondé de leurs pratiques ou de celles de leurs pères. » (David-Jougneau, 2010 : 43)

Tout commence par l'observation des phénomènes qui entourent les Hommes. Les premiers philosophes vont refuser ce que tout le monde acceptait auparavant, c'est-à-dire les explications mythologiques. Or, la première constatation que feront ces philosophes sera que tout ce qui les entoure, tout ce qui nous entoure, ne cesse de changer (Hersch, 2002 : 11). Cette première observation va entraîner la recherche d'explications causales ainsi que la construction de systèmes de compréhension du monde. Cette double recherche devient ainsi une des premières exigences que formulent ces premiers « philosophes-scientifiques » (Dumont, 1988). Cependant, bien vite, la question se précise et devient la question du « principe premier », avec cette double question : au-delà de ce qui change, qu'est-ce qui ne change pas ? Et quelle est la cause première à tous ces changements ?

La recherche de ce principe premier (ou « *arkhè* ») devient donc la préoccupation essentielle de ces philosophes que l'on appelle « Présocratiques ». Ces derniers veulent trouver, au-delà de la cosmogonie et du perceptible, un principe originel. Celui-ci est d'abord l'eau chez Thalès, puis l'air chez Anaximène, et plus tard le feu chez Héraclite, autrement dit le « Logos » (« langage », « raison », « logique ») à partir duquel « tout coule ».

« Le feu est la forme première du Logos. A Ephèse, pour la première fois, le vocable de Logos, dont les Milésiens avaient ignoré jusqu'à l'usage, se prend à signifier Raison, au double sens d'une part de raison d'être, principe d'explication, qui rend compte de devenir de la nature, et d'autre part de faculté humaine à raisonner, c'est-à-dire d'exprimer dans un discours la raison d'être des choses. » (Dumont, 1988 : XIV)

Mais la grande rupture a déjà eu lieu avec le Milésien et disciple de Thalès, Anaximandre. En effet, pour Anaximandre si l'on en croit le commentaire qu'en fait Simplicius³⁰, le principe

³⁰ Simplicius, « Commentaire sur la Physique d'Aristote » cité par Dumont (1988 : 26-27)

premier est l'« apeiron », c'est-à-dire l'illimité, ou l'indéterminé³¹. Ainsi si le monde n'est pas déterminé, il est inutile d'aller chercher un principe premier, un savoir unique et définitif. D'un autre côté, il semble évident à tout observateur que le monde n'est pas qu'indétermination, sinon rien ne pourrait être dit sur lui. Cette indétermination dont parle Anaximandre n'est donc pas « chaos » non plus. Entre une certaine détermination et une indétermination certaine, le monde peut être objet d'interrogation et de construction de sens. C'est ce que Castoriadis résume par : « La possibilité historique de la philosophie dépend du fait que le monde, à la fois, est et n'est pas pensable. » (Castoriadis, 2004 : 170). L'indétermination du monde énoncée par Anaximandre devient donc source de l'interrogation philosophique comme possibilité de création de sens. Nous prenons ici le terme de création dans le sens défini par Castoriadis lorsqu'il parle de création sociale-historique à savoir de nouvel « *eidos* », tout à la fois nouvelle essence, nouvelle forme, nouvelles normes. C'est donc parce que le monde n'est ni *chaos* ni *cosmos*, ni totalement indéterminé ni réellement ordonné que l'interrogation a sa place et que la création de significations nouvelles peut voir le jour. Nous voyons ici ce que cette conception peut avoir d'heuristique dans ce que nous pouvons concevoir de la place et du rôle du langage dans « la mise en concept » du monde. Mais nous reviendrons plus longuement sur cet aspect dans le chapitre suivant.

Et cette création, comme toutes les créations sociales-historiques, se fait dans ce que Castoriadis a appelé la rupture de « la clôture du sens » (Castoriadis, 1996 : 137). Il s'agit pour pouvoir interroger le monde, de rompre avec l'« imaginaire hérité » selon lequel une question peut trouver réponse unique autour d'un principe premier : Dieu, les Ancêtres, la Nature, la Raison ou encore, pour reprendre un thème contemporain, le Progrès Illimité.

Cette rupture de la « clôture du sens » permet d'interroger et éventuellement de remettre en cause ce qui est donné par héritage. Certes, cette rupture ne peut se faire de façon totale et en tout sens. De plus, la tendance propre à toute remise en question de la clôture du sens hérité sera toujours d'établir une nouvelle clôture :

« Rupture de la clôture, la réflexion tend cependant, de manière irrésistible, à se clore de nouveau sur elle-même. Cela est inévitable (même lorsqu'une philosophie ne prend pas la *forme* d'un système),

³¹ « De ceux qui disent que le principe est un, mû et illimité, Anaximandre, fils de Praxiadès, de Milet, successeur et disciple de Thalès, a dit que l'illimité est le principe et l'élément des choses qui sont, étant le premier à user du terme de principe. » (Simplicius, cité par Dumont, 1988 : 26-27)

puisqu'autrement la réflexion se bornerait à être un point d'interrogation indéterminé et vide. La vérité de la philosophie est la rupture de la clôture, l'ébranlement des évidences reçues, y compris et surtout philosophiques. Elle est ce mouvement, mais un mouvement qui crée le sol sur lequel il marche. Ce sol n'est pas et ne peut pas être n'importe quoi – il définit, délimite, forme et contraint. » (Castoriadis, 2008 : 23)

Malgré cette inclinaison à vouloir clore, plus la rupture avec le sens hérité est grande, plus le questionnement philosophique est important et plus il y a création de sens et d'autonomie. Nous verrons un peu plus loin comment ce rapport à la philosophie peut avoir des conséquences sur la pratique scolaire de la Discussion à Visée Philosophique.

La voie ouverte par Anaximandre permettra à Protagoras, par la suite, de mettre au jour le gouffre devant lequel se trouve maintenant l'homme :

« pantôn krhèmatôn metron anthropos ».

L'homme étant la mesure de toute chose, il n'a pas à s'en remettre aux représentations instituées, aux Idoles de la tribu, à Dieu ou à la Nature, mais à son propre jugement, à sa propre activité réflexive, à sa propre interrogation, enfin et surtout à sa propre capacité de création. C'est sur cette question que Platon s'opposera violemment aux Sophistes en général et à Protagoras en particulier ; et le même Platon lui répondra quasiment terme à terme, dans « Les Lois » :

« c'est donc Dieu qui serait pour nous au plus haut degré la mesure de toute chose » (Platon, 1943 : 763)

Une double généalogie voit donc le jour sur la question du principe premier qui détermine l'activité philosophique avec d'un côté Anaximandre et « l'apeiron » – Héraclite et « le mouvement perpétuel » - Démocrite et « le matérialisme » - Protagoras et « la place de l'Homme ». De l'autre côté, on trouvera la recherche de l'unité et du principe premier avec tout d'abord Parménide et « la sphère parménidéenne » puis Platon et le domaine « des Idées ».

Pour continuer notre réflexion à partir de l'*apeiron* d'Anaximandre, l'interrogation à laquelle mène l'indétermination du monde devient elle-même illimitée car si la philosophie crée de la

vérité celle-ci est « toujours en même temps interrogation »³² et seul l'Homme en tant que « subjectivité réfléchissante et délibérante », pour reprendre une nouvelle fois les termes de Castoriadis (1997 : 37, 66/67), peut décider de s'arrêter dans sa démarche d'investigation. Aucune limite « hétéronomique » ne saurait exister sans détruire le principe même de la praxis philosophique dont le questionnement³³.

Ainsi naît la philosophie en Grèce. « Etrange phénomène » pour reprendre la formule de Hadot (Hadot, 1998), qui depuis deux mille cinq cents ans, permet aux philosophes de dialoguer à distance. Mais la philosophie, comme nous l'avons vu, n'est pas seule à naître à cette époque. La Grèce est aussi le sol sur lequel la démocratie voit le jour.

2.4 La praxis philosophique comme praxis démocratique

En effet, la rupture « de la clôture du sens » ne permet pas seulement la naissance de la philosophie, elle entraîne aussi, dans un même mouvement, la création de la démocratie. Or à ce même principe, une autre conséquence. Si le monde est ordonné, que ce soit par la Nature, par Dieu, par la Raison ou par l'Histoire, pour synthétiser quelque peu abusivement « les grandes réponses » des vingt-cinq siècles de philosophie occidentale, il suffit de confier les affaires humaines aux détenteurs de l'*épistémè*, c'est-à-dire aux détenteurs du Savoir sur la Nature, sur Dieu, sur la Raison ou sur l'Histoire. Et alors la démocratie n'a pas sa place. C'est la position de Platon lorsqu'il parle de faire des philosophes-rois et lorsqu'il critique la démocratie dans le livre VIII de la République et tout au long de ses dialogues socratiques. Ce sera, comme nous l'avons vu précédemment, la position de beaucoup de philosophes tout au long de ces vingt-cinq derniers siècles.

Si, par contre, comme l'affirme Anaximandre, le monde est *apeiron*, c'est-à-dire indéterminé, les affaires humaines ne relèvent alors pas d'un savoir (*épistémè*) mais de la *doxa*, c'est-à-dire de l'opinion. On peut aussi en déduire que la démocratie peut voir le jour pour gérer les conflits naissant de l'opposition entre les différentes opinions. Il s'avère cependant essentiel

³² « La pensée apparaît donc comme intéressée par son propre intérêt, se crée comme intérêt de soi-même - c'est cela la philosophie. Et on peut dire qu'elle crée du même coup la vérité, non pas au sens empirique ou factuel, non pas la vérité de l'énoncé : cette table est blanche, mais la vérité qui est toujours en même temps interrogation. » Castoriadis (2004 : 211)

³³ Galichet, de son côté écrit : « Le champ du philosophe est donc en fin de compte coextensif avec celui de l'expérience et de la connaissance entières ; ce qui signifie que tout objet, toute expérience, tout vécu peuvent être interrogés philosophiquement. »

de définir la « doxa », et de voir dans celle-ci autre chose que le lieu du « n'importe quoi » ou bien du relativisme absolu, mais plutôt le lieu de l'« opinion droite » c'est à dire de l'opinion à la fois argumentée et réfléchie s'appuyant sur des savoirs mais ne se résumant pas à ceux-ci.

Une autre interrogation voit le jour, si la politique relève de la *doxa*, de l'opinion et non de l'*épistémè*, du savoir : qui détient la légitimité pour juger de ce qui est fait en matière politique ? Une nouvelle fois on voit pointer la question de l'expertise et de l'expert qui possède le savoir. En effet, si la politique relève de la *doxa* les seuls juges possibles de l'acte de gouverner sont les citoyens eux-mêmes ; il ne peut y avoir d'« experts » quant à la gestion des affaires humaines, ce qu'Aristote avait formulé de la façon suivante :

« nous voulons parler de ces arts dont les productions peuvent être appréciées en connaissance de cause même par des personnes étrangères à l'art en question : ainsi la connaissance d'une maison n'appartient pas seulement à celui qui l'a construite ; mais meilleur juge encore sera celui qui l'utilise » (Aristote, 1995 : 219)

Ce qui ne veut pas dire, bien sûr, que les experts dans une *technè* n'ont pas à être consultés, mais la décision en revient *in fine* à l'assemblée de citoyens, autrement dit aux usagers de la vie politique. De la même façon, le philosophe peut et doit convoquer l'expert dans un domaine précis, mais cette expertise ne saurait rendre compte du « tout » qui préoccupe le philosophe :

« La philosophie est prise en charge de la totalité du pensable puisqu'elle est requise de réfléchir toutes nos activités. » (Castoriadis, 1997/2008 : 11)

Ici, il est nécessaire de préciser que si le philosophe prend en charge « la totalité du pensable », il ne s'agit pas de faire du pensable une totalité. En effet, si cela devait être le cas, la totalité deviendrait alors à la fois réifiée et « totalitaire » et il y aurait alors négation du principe premier qui est que « tout est mouvement ».

Ainsi l'expert, même philosophe ne saurait être l'unique référent à une pratique de la démocratie. C'est cette épistémologie démocratique que conteste le Socrate de Platon quand celui-ci est opposé au sophiste Ménon dans le texte éponyme de Platon. Platon s'oppose à une

vision de la connaissance qui, pour lui, n'a rien à voir avec le savoir délibératif de l'ordre démocratique³⁴ mais relève de la réminiscence et du monde des réalités intelligibles.

Nous verrons que cette distinction entre *épistémè* et *doxa* dans un espace démocratique aura aussi des conséquences en ce qui concerne la pratique de la Discussion à Visée Philosophique et au rôle du maître détenteur de l'*épistémè* dans la communauté de recherche.

Mais continuons à définir ce que peut être la démocratie. Si l'étymologie n'épuise pas la signification d'un mot, elle peut nous permettre d'interroger le concept qu'il recouvre. Or, que veut dire démocratie, δημοκρατία / *dēmokratía* ? Le *dēmos* est l'assemblée de tous les citoyens et le *kratos*, le pouvoir. Le terme s'oppose alors à « aristocratie » (*aristos* : meilleur, excellent, et *kratos* : le pouvoir, l'autorité) et à « oligarchie » (*olígos*, « petit, peu nombreux », et *árkhō*, « commander ») où le pouvoir est réservé à une classe dominante.

Or les deux termes, *dēmos* et *kratos* posent une double question : Quelle peut être la constitution de ce *demos* ? Et quel pouvoir, cette assemblée, peut-elle détenir ?

Le *demos* est l'assemblée de tous les citoyens. La question ensuite est de définir qui peut devenir citoyen. Le citoyen est, pour la Grèce antique, le mâle libre et adulte ; pour notre « démocratie libérale », il s'agit de la femme et de l'homme de plus de 18 ans qui a la nationalité française (à quelques exceptions près, par exemple lors des élections municipales) et qui n'est pas privé de ses droits civiques.

Une fois le *demos* constitué, il faut déterminer les modalités qui vont lui permettre de débattre, car nous avons vu qu'il ne saurait y avoir de démocratie sans échange, discussion, débat. Nous pourrions ainsi trouver dans ces modalités des indications nous permettant d'envisager ce que peut être la discussion démocratique dans une classe.

Dans la démocratie athénienne, l'*isonomia*, *isēgoria*, *isophrosēphia* et la *parrhesia* règlent les rapports entre les citoyens lorsqu'ils sont assemblés pour délibérer. Or ces quatre principes sont : l'égalité de tous devant la loi (*isonomia*), l'égalité de tous devant la prise de parole (*isēgoria*), l'égalité de valeur de chaque prise de parole (*isophrosēphia*) et l'absolue nécessité

³⁴ Sur cette question et l'interprétation que l'on peut faire du dialogue de Socrate avec le jeune esclave de Ménon (*Ménon* de Platon) et de la théorie de la réminiscence, nous renvoyons au livre d'Ismaïl, « la Démocratie contre les experts ».

(morale) d'une parole courageuse et sincère (*parrhesia*). Ainsi, par ces principes, l'*ecclésia* athénienne peut légiférer de façon réellement démocratique. Nous possédons ainsi des éléments permettant de mettre en œuvre la discussion en classe et nous assurer que la communauté de recherche philosophique de la classe pourra philosopher dans un espace lui aussi réellement démocratique.

Si l'assemblée du peuple détient le pouvoir c'est, comme nous l'avons vu en ce qui concerne l'activité philosophique, que ce pouvoir ne vient pas d'ailleurs. Ni les Dieux, ni les Lois de la Nature, ni les Experts (selon la terminologie contemporaine) ne peuvent se prévaloir d'une quelconque autorité pour légiférer. Dans une société démocratique seuls les citoyens assemblés peuvent décider des lois qui les gouverneront. Le peuple ainsi constitué devient réellement autonome, c'est-à-dire capable d'établir sa propre loi (*auto/soi-même* et *nomos/loi*).

« [...] la démocratie renvoie à une « conception explicite de la démocratie comme régime sans aucune norme extérieure à lui-même, en tout cas aucune norme législative. » (Castoriadis, 2004 : 56)

Ainsi définie dans ses principes, la démocratie ne peut pas être simplement constitution de règles ou de procédures, comme la mise en place d'élections à intervalles plus ou moins réguliers par exemple ou bien comme la prise en charge de certaines fonctions au sein de la communauté. Elle est pour la société dans laquelle elle s'épanouit un processus perpétuel et explicite d'auto-organisation, d'auto-institution et de remise en question de ses propres significations. Significations qui répondent essentiellement à ces deux questions : qui sommes-nous et que voulons-nous ? Dans une perspective similaire, Dewey définissait la démocratie et formulait ce processus perpétuel d'auto-institution de la façon suivante :

« La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier-les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus. » (Dewey, 1939 : 5)

Nous venons donc de voir que la démocratie est consubstantiellement liée à la philosophie comme processus de « rupture de la clôture de sens », ce que Castoriadis exprimait de la façon suivante :

« car ces deux activités participent de la même création fondamentale, à savoir la mise en question de ce qui est donné, qu'il s'agisse de l'institution politique au sens étroit ou de l'institution globale, de la représentation du monde. Toutes deux cassent les cadres reçus et n'acceptent d'autres présupposés que ceux qui reposent sur leur propre activité. » (Castoriadis, 2004 : 197)

C'est sur ce socle que nous pourrons établir une pratique philosophique scolaire qui soit aussi une pratique démocratique. Mais avant cela, il nous semble important de revenir sur la notion d'autonomie.

2.5 Autonomie et hétéronomie

Nous avons défini l'autonomie en rappelant l'étymologie du mot, « *faire sa propre loi* ». Cette première définition ne veut pas dire « faire ce que je veux » ou bien encore « faire n'importe quoi ». Bien au contraire, l'autonomie exige de prendre en charge « le sens hérité » de façon à pouvoir délibérer de sa valeur pour continuer à l'accepter comme norme, ou bien pour le réfuter et créer, *de facto*, de nouvelles significations. L'autonomie ne signifie pas abandon ou rejet de toute contrainte ou influence externe, ce qui serait nier ce qui fait la spécificité de chaque homme à savoir que chacun naît et ne peut vivre que dans une société donnée, mais la capacité après délibération d'exprimer quel est *mon* désir, quelle est *ma* volonté et ceci de façon à la fois individuelle et collective.

Nous pensons que cette définition de l'activité philosophique rejoint celle de Tozzi lorsqu'il définit le « penser par soi-même » comme la capacité à :

« approfondir ce qu'on pense, et découvrir, alors qu'on n'y avait guère réfléchi, jusque-là, pourquoi on avait raison de le penser. Le plus n'est pas toujours dans le changement de point de vue, mais dans l'élaboration d'un fondement rationnel, argumenté, de sa pensée. »
(Tozzi, 2005b : 31)

Nous sommes bien face à une activité créatrice de nouvelles significations pour reprendre la terminologie castoriadienne.

La philosophie comme pratique et la démocratie comme institution se trouvent donc toutes les deux adossées au principe d'autonomie. Principe d'autonomie qui permet d'articuler les deux instances : l'individu et le social, sachant qu'il ne saurait y avoir de société autonome sans individus-sociaux autonomes. L'objectif de chacun est donc d'accentuer l'autonomie de la société, c'est-à-dire sa capacité à légiférer, et l'objectif des institutions démocratiques est d'accentuer l'autonomie de chacun, c'est-à-dire sa capacité à donner un sens à sa vie. Or ce double mouvement implique de réfuter l'opposition radicale entre individu et société.

« C'est une grossière fallace que d'opposer ici, encore une fois, société et individu, autonomie de l'individu et autonomie sociale, puisque, quand nous disons individu, nous parlons d'un versant de l'institution sociale, et quand nous parlons d'institution sociale, nous

parlons de quelque chose dont le seul porteur effectif, efficace et concret est la collectivité des individus. » (Castoriadis, 1999a : 398)

Ainsi, cette séparation proclamée entre individu et société, qui se trouve aux fondements de nos « démocraties libérales », ne peut faire sens pour nous. Il ne saurait exister un individu antérieur à la société et capable d'agir de façon autonome par rapport à elle, et a fortiori, de contracter avec elle. L'individu ne peut exister en dehors de la société, de la même manière qu'on ne peut concevoir une société sans individus-sociaux :

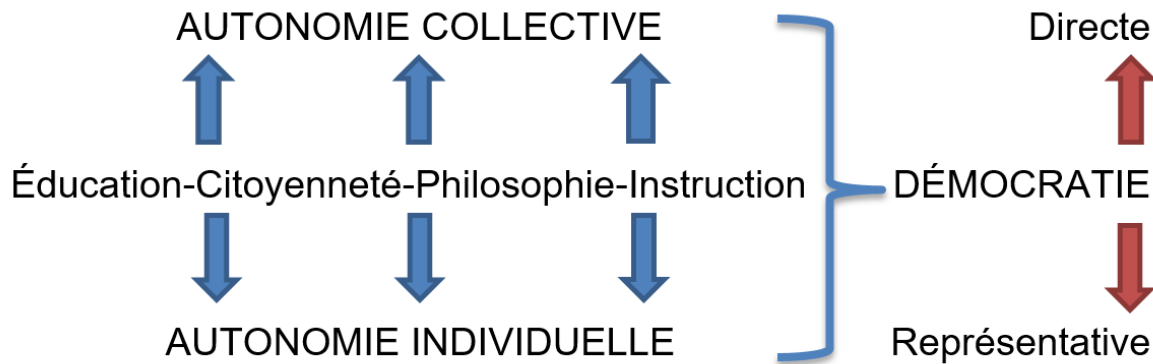
« Il n'y a pas d'être humain extra-social ; il n'y a ni comme réalité, ni comme fiction cohérente d'« individu » humain comme « substance » a-, extra- ou pré-sociale. Nous ne pouvons pas concevoir un individu sans langage, par exemple, et il n'y a de langage que comme création et institution sociale. » (Castoriadis, 2007 : 268)

Mais la recherche de l'autonomie de chacun ainsi que de la société ne peut se faire sans réelle *paideia*, sans réel apprentissage. Et si un troisième principe devait être associé à la pratique de la philosophie et à la démocratie, dans une perspective d'autonomisation, c'est bien celui de l'éducation. Or, avec la philosophie et la démocratie, l'éducation est aussi un des acquis essentiels du « miracle Grec ».

« On peut parler aussi de philosophie avant la philosophie à propos d'un autre courant de la pensée grecque présocratique : je veux parler des pratiques et des théories se rapportant à une exigence fondamentale de la mentalité grecque, le désir de former et d'éduquer, le souci de ce que les Grecs appelaient la *paideia*. [...] A partir du Ve siècle, avec l'essor de la démocratie, les cités auront le même souci de former les futurs citoyens par les exercices du corps, gymnastique et musique, et de l'esprit. » (Hadot, 1995 : 30)

Aujourd'hui, nous pensons que la pratique de la Discussion à Visée Philosophie en classe est l'une des modalités d'expérimentation et d'apprentissage de cette autonomie. Il s'agit même d'une double expérimentation. Cette pratique permet, en effet, à la fois à l'individu-social (l'élève) et à la communauté déjà instituée (la classe) de s'auto-instituer, par une nouvelle praxis.

De façon plus générale, nous voudrions ici formaliser l'articulation qui tient dans un même mouvement d'un côté l'éducation - la citoyenneté - la philosophie - l'instruction, telles que nous venons de les envisager et les deux pôles que constitue l'autonomie collective et l'autonomie individuelle.



Schématisation de la relation entre les quatre praxis, les visées d'autonomisation et les perspectives politiques

Ainsi, un déplacement des quatre praxis quant aux visées d'autonomisation engendre-t-il une dimension plus ou moins collective ou individuelle de celle-ci. Or, la démocratie comme principe politique nécessite la présence des deux dimensions de l'autonomie mais elle prendra une forme sensiblement différente si la visée est davantage collective ou individuelle. En effet, l'autonomie collective privilégiée aura comme perspective politique une démocratie directe comme mode de réalisation alors que dans le cas contraire d'une autonomie individuelle comme visée principale, cette dernière aura comme perspective politique la démocratie représentative. Néanmoins si l'une des deux visées venait à disparaître ou bien à être niée c'est l'idée même de démocratie qui disparaîtrait.

Une pratique de la philosophie doit donc viser à la fois l'autonomie individuelle et l'autonomie collective pour être une pratique démocratique.

Il nous faut maintenant envisager la pratique de la DVP et voir à quelles conditions effectives elle peut maintenir la double perspective d'autonomisation que nous venons d'évoquer.

2.6 Iségoria, Isonomia, Isophroséphia et Parrhésia

Cette élucidation de la genèse de la philosophie et de la démocratie que nous venons de faire ainsi que leurs liens avec l'éducation et l'instruction, nous amène maintenant à tirer quelques enseignements nous permettant de définir une pratique démocratique de la philosophie en classe.

La pratique philosophique en classe, pour qu'elle soit à la fois philosophique et démocratique nécessite donc que tous les membres de la communauté (*koinônia*), ici la classe, participent, à

la manière du *démos* assemblé (*agora* et *ecclésia*), de façon égale et dans la sincérité de chaque prise de parole.

Que l'égalité soit un fait antérieur à toute institution, pour reprendre l'expression de Rancière citant Jacotot : « La société n'existe que par les distinctions et la nature ne présente que des égalités » (Rancière, 2004 : 148) et que, seule, la démocratie comme institution permette de « retrouver » ce fait premier ; ou bien dans une autre approche que l'égalité soit un postulat indispensable à la mise en œuvre de cette même démocratie, pour reprendre Castoriadis³⁵, dans les deux cas, l'activité démocratique comme l'activité philosophique ne peuvent que prendre appui sur l'égalité ontologique de tous.

Mais quelles seraient les implications dans la pratique de la DVP des trois conditions d'égalité énoncés précédemment l'*isonomia*, *iségoria*, *isophsèphia* ainsi que de la *parrhesia* ?

L'*isonomia*, l'*iségoria* et l'*isophsèphia* sont les conditions premières à la fois de la création de la communauté de recherche en tant que telle et de la prise de parole individuelle en classe. Chacun vit et s'exprime suivant les mêmes règles, chaque prise de parole a la même valeur, c'est-à-dire que chacune d'elles peut être questionnée également. Ainsi s'expérimente une nouvelle communauté et une nouvelle relation entre les individus-sociaux qui composent cette communauté. Mais ces trois principes quelque peu évidents en ce qui concerne la gestion de la parole des élèves posent problème dès que l'on questionne la prise de parole de l'enseignant. S'il est aisément envisageable que le maître soit soumis à l'*isonomia* et à l'*iségoria* qu'en est-il, de fait, de la valeur de sa parole par rapport à celle de ses élèves ? Il faut alors envisager que la parole du maître puisse être considérée comme relevant d'une expertise particulière à laquelle la communauté de recherche a accès quand la nécessité se fait sentir. Ce statut de la parole de l'enseignant à la fois coparticipante à la discussion et autorité (*auctor*) ne contredit ni l'*isophsèphia* démocratique ni le principe habermassien consistant à vouloir « que mon argument puisse être accepté par tous ceux qui y sont exposés ou qui pourraient l'être » (Habermas cité par Usclat, 2012 : 78). Lorsque le maître argumente, il fait

³⁵ « Si j'essaie de « fonder » rationnellement l'égalité, je ne peux le faire que dans et par un discours qui s'adresse à tous et refuse toute « autorité », discours donc qui a déjà présupposé l'égalité des humains comme êtres raisonnables. Et celle-ci n'est évidemment pas un fait empirique ; elle est l'hypothèse de tout discours rationnel, puisqu'un tel discours présuppose un espace public de la pensée et un temps public de la pensée ouverts, tous les deux, à tous et à n'importe qui. » (Castoriadis, 1999a : 397)

partie de la communauté au même titre que les autres et lorsqu'il exprime un savoir axiologiquement neutre susceptible d'être repris par tous il devient « l'expert » consulté par la communauté de recherche. Cette dissymétrie partielle dans les rôles du maître et des élèves ne contredit pas le fait que la DVP soit une pratique, comme nous le verrons plus loin, de type *action conjointe*, pour reprendre le concept de Sensevy :

« Que l'action soit conjointe ne signifie pas que les actions participatives à cette action conjointe soient de même nature. Cela ne signifie pas non plus qu'elles soient non hiérarchisées [...] » (Sensevy, 2011 : 50)

Enfin dernier principe, la *parrhesia*. L'activité doit être sincère et aussi engageante. Comme nous l'avons vu dans la démocratie athénienne, la participation de façon égale aux discussions ne doit pas être un droit passif, tout doit être mis en œuvre par la communauté (ici la classe) pour faire de cette participation un *éthos*, une façon d'être. Il en résulte un engagement accepté de tous et un devoir pour l'enseignant-animateur de la discussion de créer les conditions de cet engagement, entre autres par une attention particulière portée à la sécurité psycho-affective de tous.

Un contenu philosophique peut ainsi voir le jour, au sein de la classe, dans un espace réellement démocratique, c'est-à-dire non soumis à l'hétéronomie. Ce contenu philosophique participe, par sa co-élaboration même, à l'autonomisation de l'élève. En effet, selon les mots de Sensevy :

« l'autonomie ne peut naître qu'au sein d'institutions dont le projet consiste explicitement à rendre instituants les institués, selon la formule de Castoriadis. Or, qu'est-ce qu'être instituant dans une situation didactique ? C'est participer à la production de savoirs, c'est-à-dire à son avancée. » (Sensevy, 2011 : 611)

Ce que Tozzi, cité par Agostini (2010), décrit par une activité incessante :

« Démocrate, il se soumet à la discussion et chemine pour s'approfondir dans la contradiction. Mais il ne s'en remet jamais simplement à la loi du nombre, car il peut avoir raison seul contre tous. Il diagnostique et met en avant les phénomènes polémiques, propose des hypothèses et les confronte à l'expérience, cherche la falsification de ses propres théories, recoupe les témoignages indépendants... En philosophie, il met en question les évidences, doute des opinions communes, déconstruit et reconstruit les distinctions conceptuelles, objecte et fonde. L'esprit critique est sceptique. Il est plutôt désir que possession du savoir, démarche. Il se méfie des idées toutes faites, des théories régnantes, du conformisme idéologique, des modes intellectuelles, du système rationnel qui réduirait la richesse du réel. » (Agostini, 2010 : 29)

Projet philosophique, projet démocratique et projet pédagogique peuvent donc s'articuler dans une perspective d'autonomisation individuelle et collective.

Aussi, souhaiterions-nous maintenant définir la « Discussion à Visée Philosophique » dans la perspective démocratique qui est la nôtre, de la façon suivante :

La Discussion Démocratique à Visée Philosophique est une activité *pratico-poiétique* (en ce sens qu'elle vise non seulement le développement d'elle-même mais aussi l'autonomie des participants) rassemblant des élèves à égalité de traitement et dans la sincérité de leur prise de parole, dans le but d'accroître leurs pouvoirs de signification sur le monde, par l'exploration, en droit, de tous les thèmes relevant du réel dans son ensemble, thèmes qu'ils auront choisis ou non et dans les seules limites qu'ils se sont fixés eux-mêmes.

Ainsi, et dans ces conditions, la pratique de la DVP, dans un double mouvement, permet à la fois d'instituer l'élève philosophe et d'auto-instituer la communauté philosophique de recherche par l'activité même menée par chacun des membres. De façon plus générale, elle permet à chaque *monade psychique* (terme que nous empruntons une nouvelle fois à Castoriadis) de continuer son processus d'individuation par une socialisation devant lui permettre de tendre, *in fine*, vers une « subjectivité réfléchissante et délibérante » (Castoriadis, 1997 : 22), c'est-à-dire de tendre vers un individu-social autonome dans une société elle-même autonome.

3) La question didactique

Après avoir évoqué le domaine des prescriptions institutionnelles ainsi que le domaine des recommandations³⁶ avec les différentes approches de la Discussion à Visée Philosophique, nous allons maintenant envisager la possibilité d'une didactique de cette même DVP.

Mais auparavant il nous faut définir ce que peut être une didactique. Pour commencer, nous allons faire référence aux travaux de Reuter qui définit la didactique ainsi :

³⁶ Nous faisons référence ici à la distinction faite par Reuter (2013 : 66) entre espaces didactiques, pratiques de prescriptions et pratiques de recommandation.

« On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires [...] c'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques »
(Reuter, 2013 : 65)

Cette première définition de la didactique nous permet de mettre en relation « objets d'enseignement » avec « des matières scolaires ». « La matière scolaire » dont il s'agira ici est la matière dénommée originellement l'« Instruction Civique » et qui ne cessera de changer de nom au cours de l'histoire pour aujourd'hui être dénommée « Enseignement Moral et Civique ». Nous verrons dans le chapitre suivant combien ce changement de dénomination peut faire sens et peut permettre, aujourd'hui, une prescription institutionnelle de la DVP.

Mais nous voudrions auparavant revenir sur la définition de Reuter et l'interroger. En effet, et comme Reuter le dit aussi : « la notion de contenus est loin d'être simple ». En effet, nous étendrons pour notre part cette notion non seulement aux objets d'apprentissage (les savoirs) mais aussi aux savoir-faire (les comportements) et aux valeurs (déclaratives et effectivement mises en œuvre). Ces deux aspects, s'ils concernent toutes les disciplines, nous semblent en effet particulièrement nécessaires à une approche didactique de la Discussion à Visée Philosophique. Et Meirieu rappelle à ce propos, dans son dictionnaire en ligne (entrée « didactique »), qu'« aucune "technique" d'enseignement, aucune méthode d'observation des situations de classe ne sont pédagogiquement neutres ; la notion même d'"efficacité" didactique renvoie à des valeurs qu'il convient d'explicitier, de situer dans une histoire, dans un projet de société. ». Puis il resitue la question des didactiques dans leur rapport aux savoirs disciplinaires pour tenter de définir ce qu'est une « didactique générale » ; celle-ci devenant alors « théorie de l'élaboration des situations didactiques ».

Pour notre part, nous envisagerons une didactique de la DVP dans une acception large renvoyant non seulement aux savoirs en jeu mais aussi aux savoir-faire et aux dimensions éthiques et morales de cet enseignement avec comme corollaire l'adéquation nécessaire entre ces valeurs visées par le champ disciplinaire de référence et la mise en œuvre pédagogique à travers la DVP. Mais pour décrire ces savoirs et savoir-faire, il nous faut revenir sur la dimension disciplinaire de la pratique de la DVP.

Nous allons donc commencer par faire un état des lieux concernant « la configuration disciplinaire » de cette matière scolaire avant de décrire plus avant les éléments d'une

didactique de la DVP en nous focalisant à la fois sur les contenus et sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

3.1 « Configuration disciplinaire »

Pour commencer nous reprendrons de nouveau la définition que fait Reuter de la discipline scolaire :

« une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. » (Reuter, 2013 : 81)

Ensuite, il nous faut préciser qu'une discipline n'a rien de naturelle et qu'elle est toujours en « renégociation », ce qui amène Reuter et Lahanier-Reuter à parler de « configuration disciplinaire » (cités par Destailleur, 2014 : 15).

Il s'agit ici d'un élément indispensable pour appréhender « l'Instruction Civique » dans son déploiement historique et de montrer l'apparition de la DVP comme pratique institutionnalisée.

En effet, depuis une vingtaine d'années les différents textes prescriptifs (« Programmes » ou « Instructions Officielles ») concernant ce champ disciplinaire ne cessent de faire varier à la fois la dénomination de la discipline et les contenus de celle-ci.

1985 Programmes et Instructions pour l'école élémentaire	1995 Programme de l'école élémentaire	2002 Programmes d'enseignement de l'école primaire	2008 + 2012 Programmes d'enseignement de l'école primaire + Modification des programmes d'enseignement	2015 Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège
ÉDUCATION CIVIQUE	ÉDUCATION CIVIQUE	VIVRE ENSEMBLE EDUCATION CIVIQUE	INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE	ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Tableau 2 : Dénominations des programmes et du champ disciplinaire « éducation civique » depuis 1985

Depuis 1955, les programmes faisaient référence à « l'Éducation civique » et non plus à « l'Instruction civique ». Or, en 2008 et 2012, les programmes mis en œuvre reviennent sur cette dénomination et l'« Instruction morale et civique » remplace le « vivre ensemble et l'Éducation civique ». Or, en même temps que cette dénomination du programme change, les contenus de ces mêmes programmes changent aussi. En effet, les programmes de 2008 promeuvent un travail à partir de maximes pour le cycle 2³⁷ ainsi que pour le cycle 3³⁸. De façon générale, la philosophie de ces programmes est résumée de la façon suivante :

« Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant. »
(MEN, 2008 : 6)

Comme nous l'avons vu précédemment (chapitre 1.5), le débat ou la discussion ne font pas partie des outils prescrits par ces programmes.

En 2015, alors que la dénomination des programmes change et devient « Enseignement moral et civique », la préconisation change elle aussi et la discussion devient un élément à développer en classe (MEN, 2015). Ainsi se reconfigure régulièrement la discipline « Éducation civique ».

Mais au demeurant la question d'une pratique philosophique avec les enfants reste à élucider.

3.2 Les enfants et la Philosophie

Avant de nous poser la question d'une éventuelle didactique de la Philosophie et plus particulièrement de la philosophie à destination des enfants, nous devons éclaircir la possibilité même d'un travail philosophique avec les plus jeunes.

Les enfants ne peuvent philosopher parce qu'ils ne maîtrisent pas assez la langue, parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances, parce qu'ils ne sont pas assez matures du point de vue

³⁷ « Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée (telles que “La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui”, “Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse”, etc.) et prennent conscience des notions de droit et de devoir » (MEN, 2008 : 12)

³⁸ « L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques (“nul n'est censé ignorer la loi”, “on ne peut être juge et partie”, etc.) » (MEN, 2008 : 20)

psycho-affectif. Tels sont les arguments les plus répandus qui nous incitent à réfuter la possibilité même d'une pratique philosophique avec les enfants.

Néanmoins une pratique qualifiée de « philosophique » existe et même se développe : alors s'agit-il ici d'un « faux-ami » pour reprendre l'expression de Go (2010 : 51) ? Et si ce n'est pas le cas, alors une pratique philosophique avec les enfants est-elle réellement possible ? Et dans ce cas, en quoi cette pratique serait-elle philosophique ?

Pour justifier un travail philosophique avec les enfants, il serait aisé de faire la liste des auteurs, eux-mêmes philosophes, qui de Calliclès³⁹ à Onfray ou bien Luc Ferry, en passant par Épicure, Erasme ou Montaigne disent un travail philosophique possible, voire souhaitable, avec les plus jeunes. On pourrait alors se pencher sur les discours des enfants émis lors de Discussions à Visée Philosophique et en isolant phrases et bons mots montrer la richesse de ce qu'ils disent. Mais nous avons déjà montré, avec d'autres, combien il ne fallait pas prendre tout discours enfantin portant sur un thème existentiel pour de la philosophie (Roiné, Auriel & Fiema, 2015) et qu'il ne fallait donc pas se méprendre sur ce que signifie alors philosopher. En effet, si nous trouvons des échos à la fois au questionnement des philosophes et à certains éléments de leurs points de vue sur ces questions, il n'en demeure pas moins qu'il serait hasardeux de prétendre retrouver Heidegger ou Aristote dans ce que disent les enfants lorsqu'ils discutent.

Pourtant, il existe incontestablement une dimension philosophique aux discours de ces élèves, mais où se situe cette dimension ?

Tout d'abord il est clair que les enfants ne *font pas de la philosophie* lors des DVP, « faire de la philosophie » pris au sens universitaire du terme⁴⁰, et qu'ils ne le pourraient d'ailleurs pas⁴¹. L'activité est semble-t-il trop complexe, inadaptée aux enfants : c'est aucun doute ce qui pose

³⁹ Même si ce dernier est semble-t-il une invention archétypale du sophiste créée par Platon dans le *Gorgias*.

⁴⁰ C'est-à-dire : étude de textes et d'auteurs classiques et écriture dissertative en tant que « paradigme organisateur » (Develay, 1992). Et ceci même si comme l'a montré Destailleur-Bigot (2013), on peut bien évidemment faire des liens entre les objectifs affichés de l'enseignement de la Philosophie en Terminale et les objectifs que se fixe la DVP, par exemple à travers « l'exercice réfléchi du jugement ».

⁴¹ Ce que Erasme affirmait déjà : « le jeune enfant, je l'avoue, n'est pas encore de taille à se faire expliquer les Devoirs de Cicéron, les Éthiques d'Aristote, les opuscules moraux de Sénèque ou de Plutarque [...] » (Érasme, *De pueris Instituendis*, 500, cité par Go, 2010 : 48)

souci à nombre d'opposants à ces pratiques dites innovantes⁴². Mais alors que font-ils ? Qu'entend-on par « philosophie pour les enfants » ou bien encore « Discussion à Visée Philosophique » avec les enfants ?

Nous avons vu que pour Lipman « la Philosophie pour Enfants » est une éducation à une pensée à la fois critique, créatrice et vigilante. Mais cet objectif suffit-il à qualifier la pratique de philosophique ?

Go, pour trouver « des conditions intrinsèques à l'activité philosophique », adopte une démarche heuristique qui considère la philosophie, non pas comme « un objet historique constitué, mais comme une pratique constituante » (Go, 2010 : 47). Il part donc analyser ce qui se passe lors des pratiques philosophiques avec les enfants.

A partir de cette démarche, il observe tout d'abord ce qu'il nomme un « vagabondage » (Go, 2010 : 68) pour décrire ce qui se passe lors de ces discussions, vagabondage qui peut amener l'enfant à évoluer vers ce que l'on nomme la philosophie. Puis reprenant la notion de « seuil » présente chez Desanti (1999), il montre que la philosophie nécessite impérativement que l'on dépose « contre le mur d'entrée [...] outils et [...] fusil » c'est-à-dire « savoir acquis, certitudes, croyances et « sans doute, jusqu'aux performances du langage lui-même » (Go, 2010 : 68). Or ce premier élément nous paraît absolument essentiel et a justifié la constitution de notre corpus⁴³ par la nécessité de la mise en place à la fois d'habitudes de travail et la mise en place d'un climat garantissant la « sécurité psycho-affective » des enfants.

Ensuite, Go observe que ce qui est interrogé lors des pratiques philosophiques avec les enfants ce ne sont pas les textes ou les savoirs savants mais la vie, leur vie, à travers un questionnement sur un ou plusieurs aspects de celle-ci. Ainsi il n'existe pas de sujets *a priori* philosophiques. Comme nous l'avons déjà vu avec Castoriadis, il ne saurait y avoir de limites à l'interrogation philosophique, elle concerne tous les aspects de la vie et ne cesse d'étendre

⁴² « Philosopher, [...] ce n'est pas discuter de sujets intéressants et être capable d'avoir raison des opinions des autres (même si cela peut prendre cette forme parfois) ; c'est s'expliquer sur ces sujets avec les philosophes qui ont précédé, sur ce qu'ils ont pensé et sur la manière dont ils l'ont pensé et justifié, «en se réservant toujours le droit d'en aller chercher les principes jusqu'à leur source et de les confirmer ou de les rejeter » (Jean-Yves Château, Actes de colloque de Balaruc, DESCO 2004 ; cité par Chazeran, 2006)

⁴³ Nous verrons plus loin en quoi cet élément a participé de la constitution de notre corpus.

son champ d'investigation pour aller jusqu'à s'intéresser aux éléments de la vie quotidienne maintenant. Et ce questionnement, dans le cadre scolaire qui est le nôtre, ne vise qu'une chose : « à rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante, à décrire un vécu qui est toujours celui de quelqu'un, mais qui en même temps se donne comme originairement normatif, c'est-à-dire valable a priori pour tout homme. » (Galichet, 2011 : 4)

Mais si la philosophie ne peut être définie par un type de sujet, peut-être que la méthode philosophique peut nous permettre de la définir. Quelle est donc cette méthode ? Il s'agit tout d'abord d'examiner car « rien n'est jamais admis en philosophie sans examens » (Go, 2010 : 50). Et reprenant Deleuze et Guattari (1991), Go de rappeler qu'il ne s'agit pour la philosophie ni de spécifiquement réfléchir (car on réfléchit dans toutes les disciplines) ni seulement de débattre ou discuter mais de mettre en œuvre avant tout « une pédagogie du concept »⁴⁴ (Go, 2010 : 52). Pédagogie du concept qui relève de ce que Galichet (2011) appelle « le questionnement ontologique » qui caractérise la philosophie.

Mais cette « pédagogie du concept » ne peut voir le jour uniquement si, en amont, un « goût philosophique » pour l'examen se développe chez l'enfant. Or examiner et *a fortiori* examiner dans un dialogue crée un sentiment angoissant parce que fait d'incertitudes.angoissant parce qu'est angoissant le fait de quitter le doux confort de la croyance ou de l'opinion pour les eaux tumultueuses du questionnement. Mais nous savons maintenant, et ceci depuis Anaximandre, que si nous trouvons de l'incertitude à interroger le monde c'est que le monde est lui-même incertain, qu'il est *apeiron*, c'est à dire indéterminé et qu'ainsi toute perception est aussi création.

Quel moteur peut donc inciter un Homme (et *a fortiori* un enfant) à entrer dans cette démarche incertaine ? Ce moteur, nous le voyons à la fois dans la capacité d'étonnement et dans « l'exigence de vérité » (Go, 2010 : 55). C'est cette exigence de vérité par l'examen qui est la prescription philosophique première car la philosophie est « nécessairement recherche de vérité ». Entre sophisme et dogmatisme et en opposition avec un scepticisme ontologique, il y a place pour le doute socratique et le doute méthodologique. Il s'agit alors avant tout « d'examiner », avec cette injonction socratique reprise par Platon dans l'*Apologie* :

⁴⁴ Désignation éminemment heuristique que nous développerons davantage dans le chapitre suivant.

« Et si j'ajoute que, pour un homme, le bien le plus grand c'est de s'entretenir tous les jours de la vertu et de tout ce dont vous m'entendez discuter, lorsque je soumets les autres et moi-même à cet examen, et que je vais jusqu'à dire qu'une vie à laquelle cet examen ferait défaut ne mériterait pas d'être vécue [...] » (Platon, *Apologie de Socrate*, 38a)

Mais comment susciter le désir de cette aventure incertaine, étant donné qu'elle aussi une angoisse ? Nous avons vu précédemment l'importance de l'étonnement dans l'émergence de la philosophie dans la Grèce du VII^e siècle⁴⁵. Or, ce même étonnement est présent chez l'enfant. C'est d'ailleurs ce qui amène Galichet (2011) à dire qu'il y a « une affinité profonde entre la philosophie et l'enfance », qu'il assimile à l'*idiôtès* grec dans ses deux acceptions : celui d'homme-commun sans connaissances particulières et celui d'être particulier. Cet étonnement devient donc un formidable levier pour le sortir du confort des réponses déjà instituées et des opinions, à condition de lui laisser à la fois le temps nécessaire et de lui donner un espace pour cultiver cet étonnement.

Nous avons donc comme point d'appui à notre pratique de la philosophie avec les enfants l'étonnement présent en chaque homme⁴⁶. Nous avons ensuite une direction à tenir : l'exigence de vérité comme engagement (la *parrhésia* que nous avons déjà évoquée). Et nous avons une méthode : l'analyse critique par l'examen comme condition de cette exigence de vérité. La visée étant bien évidemment l'autonomie individuelle du « penser par soi-même » et l'autonomie collective du « penser par soi-même avec les autres ».

Nous pouvons facilement imaginer ce que cette attitude face au monde peut avoir de radicale c'est-à-dire ce qu'elle peut avoir d'engageante et de nécessaire⁴⁷ pour l'être qui s'y adonne et ceci malgré l'angoisse qu'il peut y avoir à entrer dans la démarche philosophique. Mais, pour reprendre Bergson :

« Descendons alors à l'intérieur de nous-mêmes : plus profond sera le point que nous aurons touché, plus forte sera la poussée qui nous renverra à la surface. L'intuition philosophique est ce contact, la philosophie est cet élan. Ramenés au dehors par une impulsion venue

⁴⁵ Hersch nous dit même que c'est de cet étonnement qu'est née la philosophie et que « savoir s'étonner, c'est le propre de l'homme. » (Hersch, 2002 : 7)

⁴⁶ Mais cet étonnement n'en nécessite pas moins un certain « courage des commencements » pour reprendre l'expression de Tozzi (1993 : 22).

⁴⁷ Go parle de « nécessité intérieure » pour décrire la puissance de cette pratique qu'est la philosophie (2010 : 60).

du fond, nous rejoindrons la science au fur et à mesure que notre pensée s'épanouira en s'éparpillant. » (Bergson, 1990 : 137)

3.3 Philosophie, DVP et didactique

La question de la possibilité d'une didactique de la philosophie fait débat. En effet, la philosophie relèverait, pour certains, davantage d'un art qui serait à lui-même sa propre didactique (Muglioni, ancien doyen de l'Inspection Générale de philosophie, cité par Tozzi, 2006). Mais il ne s'agit pas ici, dans une simple perspective réflexive de « penser la philosophie » (ce qui, en effet, demeurerait philosophique) mais de penser son enseignement. Même dans ce cas, la question d'une didactique de la philosophie est problématique car corrélée à la définition que l'on se donne de la philosophie comme savoir (de façon dogmatique ou non), comme savoir-être ou savoir-faire ce que Tozzi (2001) nomme le savoir-penser. Ceci nous permet d'avoir un premier cadre, mais ne saurait nous suffire.

En ce qui nous concerne, il s'agit de penser l'enseignement de la philosophie comme pratique du philosophe et non comme transmission d'un savoir académique à partir de textes, notions ou problèmes issus de la tradition philosophique. La distinction entre « enseignement de la philosophie », c'est-à-dire enseignements des textes et courants issus de l'histoire de la philosophie et « enseignement du philosophe », c'est-à-dire enseignement d'un processus de penser à visée philosophique est, comme nous l'avons vu précédemment, essentielle pour comprendre les spécificités des pratiques philosophiques scolaires au sein desquelles s'inscrit cette recherche. D'où la nécessité d'envisager « une didactique du philosophe » à travers d'autres apports car comment penser la praxis philosophique et son enseignement sans médiation de ce qu'elle n'est pas.

C'est ce que met au jour Tozzi (2009) lorsqu'il définit la Didactique de l'apprentissage du philosophe en opposition aux courants traditionnels de la philosophie :

« Penser, il faut en faire l'*apprentissage*, ce qui implique à la fois *motivation*, *effort* et *méthode* : le rôle du didacticien est de faciliter ce processus, en proposant des situations, des exercices, des confrontations, qui mettent celui qui apprend en activité. D'où l'intérêt des « méthodes actives ». La didactique est une réflexion sur toutes ces médiations pour aider les élèves à se construire une pensée. » (Tozzi, 2009)

Ainsi, dans le respect des spécificités de la pratique philosophique, son enseignement peut être éclairé par l'apport d'autres disciplines : Sciences de l'éducation et Sciences du Langage essentiellement mais pas seulement.

Nous postulons donc qu'il peut exister non seulement un enseignement de la philosophie en tant que pratique mais aussi une didactique de cet enseignement qui vise l'émergence de l'étonnement, l'exigence de vérité et la mise en œuvre du processus critique dans le rapport qu'a l'élève aux « Autres » et à leurs discours.

Pour cela il nous faut définir ce que peut être la didactique. Après avoir emprunté notre première définition à Reuter revenons sur celle de Sensevy (2011) : « La didactique est la science dont les pratiques d'éducation sont l'objet. » et aussitôt de préciser : « Éduquer, c'est instruire d'un savoir ». Mais il s'agit dans cette seconde définition de faire du savoir un « sous-continent » de l'enseignement / apprentissage pour reprendre les termes de Reuter alors que celui-ci en fait un point d'ancrage. A condition d'étendre les contenus bien au-delà des savoirs-savants en y incluant savoir-faire et valeurs⁴⁸. Ces définitions de la didactique nous permettent de distinguer d'une part la didactique de l'analyse des contenus seuls (même si les contenus sont bien évidemment présents dans une analyse didactique) et d'autre part de l'analyse de l'enseignement seul (même si l'enseignement fait bien évidemment partie de la didactique). La didactique est donc spécifiquement « la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, 2013 : 65). Nous retrouvons Sensevy (2008) qui définit le savoir comme « une puissance d'agir » et « ce qui permet d'exercer une capacité » (2008 : 40).

Se pose ici la question de la discipline : si nous pouvons considérer l'« Enseignement moral et civique » comme une discipline scolaire à part entière, la DVP, quant à elle, peut-elle être considérée comme une discipline scolaire relevant de la philosophie universitaire ? Nous avons vu que s'il existe une transposition didactique permettant de dire que la DVP est une activité en voie de « disciplinarisation », ce n'est pas une transposition didactique de la philosophie universitaire mais du philosopher.

Ainsi, nous retrouvons le schéma classique d'analyse de la transposition didactique (Chevallard, 1991) :

⁴⁸ Or nous avons vu que les contenus en jeu lors des DVP concernent essentiellement des savoir-faire, des « rapports à... » et des valeurs.

- Contenus à enseigner à partir de prescriptions institutionnelles et d'une discipline
 - Contenus enseignés à partir des pratiques de classe
 - Contenus appris à partir des apprentissages des élèves

Mais ce schéma peut poser souci sachant que les prescriptions institutionnelles sont quasi-inexistantes, que la discipline n'existe pas en tant que telle et que les pratiques sociales de références restent pour le moins problématiques. En effet, « il n'y a pratiquement pas de pratiques sociales de référence (usage courant de la philosophie dans la cité), ni de savoir savant (au sens scientifique du terme) » (Tozzi, 2001).

Ainsi, la transposition didactique en philosophie⁴⁹, dans ses deux aspects : aller d'un « savoir-savant » vers un « savoir enseigné », et la question de la pratique sociale de référence (Martinand), se voit donc difficile, voire impossible à établir. C'est ce qui a amené Tozzi, dès son article inaugural de 1993, à parler non pas de didactique de la philosophie mais d'une didactique du philosophe, en insistant sur la différence qu'il y avait entre philosopher devant les élèves, leur apprendre la philosophie et leur apprendre à philosopher (Tozzi, 1993 : 20).

Enfin n'oublions pas que notre objet d'étude se situe en amont de sa formalisation et que l'émergence d'une nouvelle discipline, comme c'est le cas pour nous avec la DVP, nécessite toujours du temps pour que celle-ci se voie légitimée par les autres didactiques (Reuter, 2013 : 69).

3.4 « Communauté de recherche » et « Communauté discursive »

Nous avons vu au premier chapitre de notre thèse, que la notion « de communauté de recherche » dans le cadre de « la philosophie pour les enfants » avait été développée par Lipman⁵⁰ à partir des travaux de Dewey. Nous voudrions ici mettre en relation cette notion

⁴⁹ Chevallard, didacticien des mathématiques formalise la transposition didactique de la façon suivante : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignement*. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique* » (Chevallard, 1991 : 39)

⁵⁰ Rappelons ici la définition que Lipman en donnait : « « la communauté de recherche constitue une matrice sociale qui génère des relations sociales, servant de moule pour une variété de matrices cognitives qui génèrent de nouvelles relations cognitives » (Lipman, 1995 : 120)

avec celle de « communauté discursive » telle que Bernié⁵¹ la conceptualise dans le cadre de la didactique du Français et plus particulièrement dans le cadre de l'entrée dans la culture de l'écrit (Bernié, 2002).

Tout d'abord rappelons, après Bernié (2002 : 78), que « toute communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque (production de biens matériels ou de connaissances scientifiques, etc.) est une communauté discursive. » Et dans notre cadre scolaire cette dimension est bien évidemment présente dans le sens où toute construction de savoirs (au sens large) nécessite une dimension à la fois langagière et communicationnelle. Mais cette dimension langagière prend place au sein de genres discursifs qui donnent sens aux pratiques et ceci qu'elle soit scolaire ou autres.

Ainsi, « la communauté de recherche » *in praesentia*, n'est pas la seule dimension à laquelle l'élève est confrontée à l'école lorsqu'il discute dans le cadre de la DVP. Il doit aussi prendre en compte la dimension *in absentia* de la « communauté discursive » à laquelle se rattache, ou peut se rattacher, cette pratique et de voir comment l'élève reconstitue (« de manière fictionnelle » dit Bernié, 1998, 2002) et intériorise « savoirs dépendant des communautés humaines de référence... et de leurs modes d'agir-penser-parler » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003 : 52)

Or, nous avons vu qu'on ne pouvait pas parler de pratique sociale de référence en ce qui concerne la DVP.

Il s'agit pour reprendre l'expression des mêmes Jaubert, Rebière et Bernié de trouver dans la pratique scolaire de la DVP, « l'écho des manières d'agir-penser-parler » (*ibid*, 57) d'autres pratiques discursives. Ainsi la pratique discursive mise en œuvre en classe se trouve-t-elle transformée par rapport à la pratique quotidienne (processus « de secondarisation » pour reprendre Bakhtine, 1984)

Nous verrons, lorsque nous détaillerons les éléments de recueil des données de notre recherche, comment l'enseignant met en place son dispositif de DVP en référence à une pratique sociale et comment ce dispositif permet la mise en œuvre d'interactions verbales en

⁵¹ Bernié dirigeait l'équipe de recherche, « Psychologie du développement et de l'Éducation » de Bordeaux II qui a introduit la notion de « communauté discursive » (Bernié, 2002). Ces travaux ont été conduits à partir du cadre épistémologique de l'interactionnisme social sur lequel nous reviendrons.

référence à cette « communauté discursive d'origine » (agora), tel que l'enseignant, en tout cas, l'imagine.

Mais nous voudrions ici insister sur un autre élément qui va nous être utile dans notre étude. Les deux dimensions dont nous venons de parler, celle de « communauté de recherche » *in praesentia* et celle de « communauté discursive » dans sa dimension référentielle *in absentia*, vont nous permettre d'entrevoir deux sphères d'échange et donc la présence de « deux Autres » lorsque nous travaillerons sur les éléments dialogiques.

3.5 Didactique de la DVP et parole de l'élève

Dans l'optique qui est la nôtre, d'une étude des éléments dialogiques présent dans les discours des élèves, il nous semble indispensable de réfléchir à la place de la parole de l'élève au sein d'une didactique de la DVP en train de se constituer. En effet, et pour reprendre les postulats de Brassac (2004 : 1) « La production discursive réalisée par un humain dans une situation monologique est un processus cognitif. La production discursive réalisée par des humains dans une situation polylogale est un processus cognitif conjoint ». En effet, si l'on sait depuis Bakhtine et Voloshinov au moins, et nous reviendrons bien évidemment sur cet aspect, que l'énonciation n'est jamais de nature individuelle mais qu'elle est sociale, il nous semble ici essentiel de montrer comment la collaboration entre enseignant et élèves, mais aussi entre élèves peut se faire.

Pour cela nous souhaitons nous inscrire par le cadre théorique de « l'Action Conjointe en Didactique » énoncé par Sensevy et Mercier (Sensevy et Mercier 2007 ; Sensevy 2011) et plus particulièrement nous souhaitons partir de trois concepts qui nous semblent particulièrement pertinents pour éclairer notre approche de la DVP, celui donc « d'Action Conjointe » prise au sein d'un jeu didactique, celui de « Réticence Didactique » et enfin celui de « dévolution » issu des travaux de Brousseau. En effet, il s'agit là d'éléments de description qui permettent de caractériser davantage la DVP et de montrer dans quel cadre et sous quels principes la parole de l'enfant peut émerger lors des Discussions à Visée Philosophique.

3.5.1 « Action conjointe »

Deux raisons nous amènent à nous intéresser à « l'action conjointe » telle qu'elle a été formalisée par Sensevy. Premièrement, la DVP, et principalement dans sa composante

« processus de conceptualisation » qui nous intéresse ici, est envisagée et présentée explicitement comme une action « commune » à l'ensemble de la communauté de recherche. Deuxièmement, la notion de jeu au sein duquel se situe l'action conjointe fait directement référence à l'institution :

« Penser en termes de jeu, enfin, suppose de mettre au centre de l'activité de conceptualisation la socialité foncière de l'expérience humaine. D'abord parce que la notion permet de rendre compte de la présence de l'institution, à la fois en tant que machine à produire des catégories perceptives, affectives, et cognitives légitimes, et en tant que producteur de formes symboliques qu'on peut concevoir comme des institutions du sens (Descombes, 1996). » (Sensevy, 2008 : 41/42)

Ainsi, « agir c'est agir avec quelqu'un dans un enjeu partagé, dans une action conjointe » (Sensevy, 2008 : 42). Ce jeu permet non seulement la coopération mais aussi la coordination entre les différents protagonistes de l'action. Coopération parce que si l'élève (ou l'enseignant) se désengage de l'action, l'action didactique n'a plus lieu d'être. Il est donc nécessaire de maintenir cette coopération et pour cela les interactions de tutelle liées au concept d'étayage de Bruner (Bruner, 1983)⁵² nous permettent de montrer les formes prises par cette coopération entre élèves et enseignant.

Ainsi, coopération et coordination dans l'action n'excluent-elles pas un dimorphisme des deux actions. Si, toujours pour reprendre Sensevy (2011), deux bucherons ont une action alternée mais identique lorsqu'ils actionnent la scie à double poignée, l'enseignant exécute des actions qui peuvent être radicalement dissymétriques à celles de ses élèves tout en menant une action participative à l'action conjointe. Mais que ce soit dans le premier ou le second cas, l'action de l'un des participants doit être ajustée à l'action de l'autre participant pour que l'action conjointe puisse voir le jour, comme le danseur tient compte des pas de sa partenaire pour effectuer « sa partition ». Cette action conjointe dissymétrique (et « dialogique ») nous permet de définir le rôle de l'enseignant pendant la DVP en tant que co-actant au statut particulier, celui d'expert pouvant éclairer l'activité de l'élève et lui permettre dans un

⁵² Bruner, à partir d'une situation de laboratoire (des enfants construisent un puzzle avec l'aide de leur mère), détermine 6 fonctions de tutelle : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la présentation de modèles (Bruner, 1983 : 277/278).

premier temps de s'arrêter sur celle-ci et dans un second temps d'avancer dans sa représentation (c'est-à-dire l'étayer, l'ajuster, la complexifier...etc.).

Notre corpus montre, tout au long des cinq discussions transcrites, cette action conjointe dissymétrique. En effet, c'est essentiellement l'enseignant qui pose des questions aux élèves sur leurs discours ou bien qui reformule ces mêmes discours à la forme interrogative.

Ainsi, nous pouvons observer avec l'occurrence suivante, cette dissymétrie dans l'action et les différents rôles remplis par l'enseignant lors de la discussion :

64.Luc : parce que en fait euh si tu en prends / peut-être que ça te fait devenir méchant / parce qu'en fait le pouvoir / euh comme il euh // comme il / euh il prend possession de toi ça se trouve euh / euh c'est plus c'est même plus toi qui qui contrôles / c'est le pouvoir / se contrôle lui-même et des fois ça se trouve il n'y arrive même pas // parce que // peut-être que pour/ on ne peut pas en prendre avant un certain âge (x)

65. Enseignant : ah il y a des pouvoirs que l'on ne peut pas avoir av/ euh en-dessous d'un certain âge c'est ça que tu dis (Luc acquiesce) / donc toi tu parlais du pouvoir magique est-ce que tu (x) j'attends juste Thomas / et puis Lou / non c'est bon // tu dis qu'il y a des pouvoirs que l'on ne peut pas avoir en-dessous d'un certain âge tu peux expliquer ça (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Ici, l'enseignant reformule un élément du discours de Luc (« ah il y a des pouvoirs que l'on ne peut pas avoir av/ euh en-dessous d'un certain âge ») puis lui demande si c'est bien ce qu'il voulait dire. Ainsi l'enseignant focalise l'attention de Luc sur un élément déterminant (Bruner, 1983) par l'extraction d'un segment du discours de ce dernier. Il resitue ensuite cet élément extrait au sein du thème abordé (« donc toi tu parlais du pouvoir magique »). Ensuite, il reprend un rôle d'organisateur de la prise de parole et du « maintien de l'orientation » (Bruner, 1983), (« j'attends juste Thomas / et puis Lou / non c'est bon ») pour terminer en « enrôlant » l'élève dans la poursuite de sa réflexion par une demande explicite (« tu dis qu'il y a des pouvoirs que l'on ne peut pas avoir en-dessous d'un certain âge tu peux expliquer ça »).

On voit ici à la fois, la mise en place d'une action conjointe mais surtout l'aspect dissymétrique de cette action. Ainsi, et pour reprendre Vernant cité par Sensevy autour de l'objet transactionnel qu'est le savoir

« [...]le dialogue constitue une stratégie langagière de coopération qui assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes en même temps que comme agents d'action, communes ou conjointes,

sur un monde qu'ils construisent et transforment ensemble. » (Vernant, cité par Sensevy, 2007 : 82)

Mais alors se pose la question de la spécificité de « l'Action Conjointe » lors des séances de DVP. Tout d'abord, en ce qui concerne la coopération, celle-ci est explicite lors des séances de DVP et ceci contrairement à beaucoup de pratiques scolaires où cette coopération, entre élèves et entre les élèves et l'enseignant, n'est qu'implicite. Le fait d'être en discussion, et non en débat (Auriac, 2007a : 98) rend explicite cette coopération, puisqu'il s'agit d'examiner et d'instruire collectivement un fait, un mot, une énonciation, une idée.

L'enseignant, quant à lui, par son questionnement, ses relances, ses reformulations voire sa participation au même titre que ses élèves, va entrer en coopération avec ses élèves de façon à ce que chacun progresse dans ses recherches. Il y a ainsi co-responsabilité du locuteur comme de l'interlocuteur dans la production du sens. On le voit par exemple ici :

102- Dalhia : [xxx] -I nos parents c'est et puis vous comme vous avez de l'aut/ quand on dit que vous avez l'autorité / c'est parce que pour l'instant c'est vous qui nous gardez et pas nos parents / comme les adultes ou les adolescents s'ils nous gardent / ben c'est eux qui sont responsables de nous alors / on doit leur obéir à eux / s'ils nous disent de pas faire quelque chose on le on le fait pas

103- Enseignant : d'accord / euh / alors tu me dis si j'ai bien compris toi tu dis celui qui a de l'autorité c'est celui qui est responsable

104- Dalhia : euh

105- Enseignant : celui qui a autorité sur les enfants c'est celui qui est responsable des enfants ?

106- Dalhia : oui voilà nous on peut très bien on peut très bien être aussi responsable d'un CP / par exemple (Philippe CM2 séance 5)

Ainsi dans cet exemple, l'enseignant co-construit-il avec Maria puis avec Laura les deux sens du mot « pouvoir » qu'elles ont élaborés. Tout d'abord il représente explicitement, mais avec un commentaire méta-discursif (« si j'ai bien compris »), en discours direct ce que dit Maria (« tu me dis si j'ai bien compris toi tu dis celui qui a de l'autorité c'est celui qui est responsable »), puis il demande à l'élève si elle est d'accord avec cette reformulation. Mais devant les hésitations de Dalhia, l'enseignant reformule une seconde fois (en recontextualisant davantage sa reformulation), et toujours en demandant l'approbation de l'élève.

Mais cette action conjointe ne concerne pas uniquement l'enseignant, elle peut s'effectuer aussi entre élèves. Le travail de coopération englobe donc tous les membres de la communauté de recherche. Il y a coopération de tous. On le voit dans cette saynète :

145-Julie : c'est comme si t'as / tu avais trop mangé et t'avais ///

146-Enseignant : vas-y finis ta phrase / c'est comme si tu as trop mangé
 147- Julie : et que tu sentais quelque chose en / en toi ou un truc comme ça
 148- Enseignant : ah
 149- Mohamed : je crois savoir ce qu'elle veut dire
 150- Enseignant : donc vas-y
 151- Mohamed : je crois qu'elle veut dire que par exemple / si t/ si / si tu aimes manger ce truc tu ne vas jamais t'arrêter et après ça va voilà
 152- Elève : ah
 153- Enseignant : ah donc oui c'est comme
 154- Julie : c'est comme si tu continues quelque chose mais tu le finiras jamais
 155- Mohamed : voilà
 156- Enseignant : d'accord tu ne peux pas t'arrêter de faire qu/ qu'est-ce qui fait que tu ne peux pas t'arrêter ?
 157- Julie : parce que c'est trop bien pour toi c'est I- (xx) <élève> (xx)-I tu peux pas t'arrêter (xx) tu continues et / jusqu'à que que tu t'arrêtes jamais (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici, Julie en 147 termine son énoncé par « un truc comme ça », et montre ainsi une difficulté à rendre compréhensible le discours qu'elle a émis antérieurement. C'est ensuite Mohamed qui explicitement interprète ce qu'a dit Julie par un énoncé fortement modalisé (« je crois savoir ce qu'elle veut dire »). Cette interprétation est ensuite reformulée par Julie (« c'est comme si tu continues quelque chose mais tu le finiras jamais »), reformulation validée par Mohamed (« voilà ») et enfin reprise par l'enseignant pour une dernière validation ainsi qu'une ouverture sur une autre question (« qu'est-ce qui fait que tu ne peux pas t'arrêter ? »).

Ainsi la coopération met en interaction élèves et enseignant autour d'un même objet (ici le discours de Julie).

Comme nous l'avons déjà vu, la pratique de la DVP est une pratique éminemment sociale et épistémique (Auriac, 2007a), or agir dans le social c'est « agir conjointement, et agir conjointement c'est s'ajuster à autrui » (Sensevy, 2011 : 52). Cet ajustement se fait à *chaque mouvement de parole*, tant par l'enseignant que par les élèves. Chaque prise de parole permet un micro-repositionnement de chacun, un déplacement de tous. C'est sur ce principe qu'a lieu ce que Sensevy appelle la coordination.

Chaque prise de parole est un appel à prendre à son tour la parole, même si cette parole n'est pas oralisée. Ainsi toute expression comme acte est non seulement un acte illocutoire cherchant à dire quelque chose mais aussi perlocutoire (Austin, 1991), il cherche à produire une réaction (acceptation, réponse à une question, contradiction, étayage, voire provocation...). Or, cette dimension est ordinairement davantage présente chez l'enseignant

dont « [...] Une grande partie des énoncés professoraux consisteront à [...] amener [l'élève] à produire des comportements [...] » (Sensevy, 2011 : 73). Nous verrons dans nos analyses que cette dimension des énoncés des élèves passe par un certain nombre de faits discursifs. De façon explicite, on peut trouver les formes interrogatives mais aussi d'autres formes moins directement adressées. Parmi ces formes sur lesquelles nous reviendrons il y a, entre autres, les procédés de « dislocation à gauche » présents dans certains énoncés associés aux verbes modaux (« moi, je pense X »). Ainsi donc, lors des Discussions à Visée Philosophique, chaque intervention possède une forte valence perlocutoire.

La coordination de l'action se fait dans ce que Sensevy nomme la chronogenèse (2011) de la discussion, c'est-à-dire par ajustement dans le temps didactique. Chaque assertion est un élément qui permet cette avancée parce qu'elle est une demande, une demande d'une autre assertion (d'où l'intérêt d'adopter le point de vue du dialogisme). Mais chaque intervention permet aussi l'avancée du temps didactique parce qu'elle a aussi une fonction épistémique forte. En effet, chaque prise de parole permet une avancée sur le plan des savoirs en jeu.

3.5.2 « Réticence didactique »

Pour qu'il y ait apprentissage, l'enseignant ne peut pas simplement dire/donner le savoir à l'élève : il est indispensable que celui-ci joue le jeu didactique *proprio motu*, de son propre mouvement, c'est-à-dire que l'élève finisse par réussir seul, sans aucune aide de la part de l'enseignant. C'est alors qu'un autre concept mis au jour par Brousseau (1998) dans le cadre de la didactique des mathématiques puis par Sensevy (Sensevy & Quilio, 2002) nous paraît utile dans notre travail sur la DVP, c'est celui de *réticence didactique*. Sensevy définit la réticence de la façon suivante : « omission volontaire de ce qui pourrait ou devrait être dit ». Ainsi, l'enseignant ne peut pas dire le savoir directement à ses élèves, il doit, au moins dans un premier temps le cacher, ou pour le moins attendre avant de pouvoir apporter un élément d'expertise que n'ont pas les élèves, de façon à ce que ceux-ci se l'approprient et/ou le comprennent. Ainsi pour que l'élève apprenne quelque chose, l'enseignant va devoir le mettre dans une situation qui lui permette d'avancer dans son apprentissage.

Mais lors des Discussions à Visée Philosophique, en quoi peut consister cette « réticence didactique » ? Nous avons vu que les enjeux de la DVP consistaient non seulement dans l'acquisition de savoirs (au sens restreint du terme) mais surtout de savoir-faire et de postures. Quelle forme peut alors prendre « la réticence didactique » ?

Si nous entendons par réticence didactique ce que l'enseignant cache à l'élève en termes de « savoir », mais qu'il souhaite que ce dernier découvre ensuite, cette réticence est bien visible dans notre corpus, par exemple dans l'extrait suivant :

- 166-Yann : mais quand quand t'es trop autoritaire des fois les gens ils n'ont plus envie d'être avec toi / ils t'aiment plus trop
167- Enseignant : et c'est quoi la différence entre autorité et autoritaire parce que là tu as pas employé le mot autorité / tu as employé le mot autoritaire
168- Yann : ben autoritaire // c'est quelqu'un il est autoritaire c'est / c'est pas
169- Enseignant : ouais /ouais tu vois tu n'as pas utilisé le même mot là / tu as dit quand quelqu'un est trop autoritaire //c'est quoi la différence entre autoritaire et autorité ?
170- Yann : ben si aurait dit autorité c'est quelqu'un qui a trop d'auto/
171- Enseignant : oui // quelqu'un qui a trop I- <Yann> d'autorité -I c'est quelqu'un d'autoritaire c'est ça que tu dis ?
172- Yann : oui // ben je ne sais plus c'est // mais après ça m'a / ça m'a embrouillé parce que autoritaire après je sais plus ce que ça veut dire (Philippe CM2 séance 5)

Ici, dans un premier temps, l'enseignant focalise l'attention de l'élève sur les deux mots que ce dernier a utilisé (« et c'est quoi la différence entre autorité et autoritaire parce que là tu as pas employé le mot autorité / tu as employé le mot autoritaire »). Ensuite, et malgré la difficulté rencontrée par Yann, l'enseignant maintient cette réticence à ne rien dire de la différence entre « autorité » et « autoritaire ». Ceci ne l'empêche néanmoins pas de continuer à « enrôler dans la tâche » (Bruner, 1983) l'élève et à maintenir son attention sur le problème soulevé (« ouais /ouais tu vois tu n'as pas utilisé le même mot là / tu as dit quand quelqu'un est trop autoritaire //c'est quoi la différence entre autoritaire et autorité ? » / « oui // quelqu'un qui a trop I- <Yann> d'autorité -I c'est quelqu'un d'autoritaire c'est ça que tu dis ? »). Ici, nous sommes face à un autre élément de la didactique de la DVP : « la dévolution du problème à l'élève » par la question posée par l'enseignant et le maintien de cette question sans que l'enseignant ne vienne « donner » une réponse, qui serait sa réponse.

3.5.3 « Dévolution »

Brousseau a défini en 1998, la dévolution de la façon suivante :

« La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. »
(Brousseau, 1998 : 303)

Il y a un moment de la séance où l'élève va devoir prendre la responsabilité de l'apprentissage et va devoir assumer seul cette responsabilité. Cette prise de responsabilité est indispensable dans le processus d'apprentissage car elle permet à l'élève de prendre conscience de l'importance de sa propre action dans son apprentissage. Maulini parle de « devoir de vouloir »⁵³. Celui-ci doit être à la fois assumé par l'élève et surtout autorisé et promu par l'enseignant.

La question est de savoir quand cette dévolution se situe, en amont ou tout au long de l'ensemble du processus d'apprentissage.

En ce qui concerne la DVP, en tant que situation d'apprentissage du philosophe, cette dévolution a lieu en amont par la mise en place d'éléments relevant de l'agencement d'un milieu (Brousseau, 1998), celui de la discussion. Alors que le processus de dévolution (Brousseau 1998) est habituellement un moment dans la chronogenèse, dans le cas de la DVP cette dévolution constitue la totalité du temps didactique et devient même la clé de voûte du contrat didactique. « Milieu » de la discussion qui détermine des rituels et des attentes.

« Nous proposons de considérer l'action langagière comme toujours produite au sein d'institutions qui déterminent des milieux (générateurs de possibles et de nécessaires) et des contrats (systèmes d'attentes relatifs aux objets du milieu). » (Sensevy & Quilio, 2002 : 54)

La transformation de la classe en *agora* respectant les principes énoncés dans les chapitres précédents (*Iségoria*, *Isonomia*, *Isophséphia* et *Parrhésia*), rôle de l'enseignant, place de l'écrit et supports de la lecture...etc., participent de l'agencement de ce milieu dont parlent Brousseau, Sensevy & Quilio. Ce même agencement doit permettre une dévolution la plus grande possible des apprentissages visés (savoir, savoir-faire et savoir-être) ainsi que le mouvement « perpétuel » d'interrogation indispensable à la pratique philosophique.

Mais nous développerons plus spécifiquement l'agencement de ce milieu didactique pour ce qui concerne la pratique de la DVP qui a fait l'objet de notre recherche au chapitre 7 de cette première partie de notre thèse.

⁵³ « La dévolution confie bien à l'élève *le devoir de vouloir*, mais ce n'est pas elle qui dit quels sont les bons et les mauvais devoirs. » (Maulini, 2004 : 8)

Nous venons de voir quelques aspects didactiques spécifiques à la Discussion à Visée Philosophique. Ces aspects posent un cadre à notre analyse et permettent de mieux comprendre la place prise par la parole de l'élève lors des séances. Mais en dehors de la mise en œuvre et du fonctionnement de la DVP, une question demeure : sur quelles activités cognitives s'appuie la pratique de la DVP ? Il s'agit aussi de questionner le nouveau rapport au savoir engendré par la pratique de la DVP.

3.5.4 « Rapport au savoir »

Nous avons vu que les pratiques coopératives scolaires, précédemment décrites, rompaient avec le modèle purement transmissif de l'enseignement qui met en place un « enseignant-sachant » face à des « élèves-ignorants ». Or cette rupture s'accompagne d'un rapport non dogmatique au savoir.

Mais alors quel statut donner au savoir ?

Au-delà de la dimension sociologique de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) ce sont les travaux autour de la question du rapport au savoir et du rapport au langage (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) qui nous semblent déterminants. Et ici la DVP, dans les conditions que nous avons formulées tout au long de cette première partie de notre thèse, nous semble pouvoir établir un rapport différent à l'un et à l'autre.

« Le problème délicat de l'école », pour reprendre l'expression d'Auriac (2007 : 143), provient du passage nécessaire à faire entre « sens commun » et ce que l'on nomme « savoir ». Or, il s'agit d'une mission de l'école, à laquelle la DVP ne saurait se soustraire. Et dans ce cas comment laisser croire qu'il suffit de parler pour qu'il y ait apprentissage. C'est ce que Martinez résume de la façon suivante :

« La discussion à l'école est vraisemblablement l'antidote d'une parole magistrale, dogmatique qui cloisonne et morcelle disciplines et activités sans lien entre elles, mais sans exigence, elle peut déboucher sur la dérive inverse : propos flous et informes du café du commerce, rhétorique verbeuse qui confond les discours disciplinaires, noie la spécificité des textes et ignore la diversité des postures cognitivo-discursives. » (Martinez, 2005 : 2)

Ainsi, le débat, ou plus exactement la discussion, par la mise en place d'un espace interlocutif permet tout d'abord à l'élève de se positionner comme sujet singulier mais aussi solidaire au sein de la communauté de recherche. Mais cet espace lui permet surtout de se positionner en tant que sujet réflexif c'est à dire en prise directe avec les savoirs en jeu, pouvant agir sur

ceux-ci à travers la double médiation du « milieu didactique » et du langage. Or, il s'agit ici d'un élément déterminant car cela modifie substantiellement le rapport au savoir. En effet, Charlot, Bautier & Rochex ont montré que les « bons élèves » entretenaient des rapports différents au savoir, ce que Maulini (2009) a synthétisé, à partir de ces mêmes travaux, dans le tableau suivant :

Variable	Elèves en difficulté	Bons élèves
Accès au savoir	Accès au savoir médiatisé par les activités, les tâches, le rôle de l'enseignant, etc. (« <i>la maîtresse est cool...</i> »)	Accès direct au savoir (« <i>les maths, c'est cool...</i> »)
Sens des apprentissages	Rapport d'évidence aux savoirs enseignés (« <i>il faut apprendre ça pour avoir un bon métier...</i> »)	Interrogation sur le sens des disciplines, leur fonction, leur but (« <i>la grammaire, c'est pour comprendre la langue...</i> »)
Autonomie de pensée	Réalisation des normes et des rituels scolaires (« <i>il faut courir pour s'échauffer...</i> »)	Activités cognitives autonomes (« <i>je m'échauffe en courant...</i> »)
Travail scolaire	Confusion entre objectifs et exercices (« <i>il faut remplir les trous...</i> »)	Distinction des objectifs et des exercices (« <i>il faut accorder les verbes avec les sujets...</i> »)
Incorporation du savoir	Rapport au savoir extérieur (« <i>l'histoire, c'est du passé...</i> »)	Rapport au savoir intérieur (« <i>l'histoire, cela m'aide à comprendre l'actualité...</i> »)

Tableau 3 : Deux formes de rapport au savoir en fonction de cinq variables (Maulini, 2009 : 4, d'après Charlot, Bautier & Rochex, 1992)

La DVP (telle que nous l'avons définie auparavant) peut permettre un changement de rapport au savoir en rendant plus explicites les éléments observés chez les bons élèves dans leur rapport au savoir sur les cinq variables identifiées par Maulini (2009) à partir des travaux de Charlot, Bautier & Rochex (1992).

Nous pouvons ainsi observer sur les cinq variables :

Accès au savoir : la DVP rend explicites l'importance des activités cognitives et les savoirs dégagés

Sens des apprentissages : la DVP nie dans son principe même le rapport d'évidence des savoirs enseignés (comme du « sens commun », pour reprendre Auriac, 2007 : 143) et permet une interrogation explicite sur le sens de ceux-ci comme de l'activité, elle-même.

Autonomie de pensée : En DVP pour pouvoir discuter il faut prendre la parole, mais pour penser cela n'est pas indispensable : il suffit d'être interpellé par ce qui est dit. Mais dans ce cas la parole de « l'Autre du face-à-face » demeure indispensable.

Travail scolaire : la dimension *pratico-poiétique* de la DVP permet d'éviter l'écueil d'une confusion entre activité cognitive (problématiser, conceptualiser, argumenter) et tâche à effectuer (parler / discuter). Les dimensions interactionnelles autour d'un sujet qui est explicitement à explorer et qui est investi du point de vue psycho-affectif, entraînent une position réflexive face à ce sujet.

Incorporation du savoir : La DVP permet la mise en relation de tous les savoirs mobilisables autour d'un sujet ou d'une question. Elle permet ainsi de mettre ces mêmes savoirs en perspective et de leur donner un sens.

C'est ainsi que la DVP peut permettre, selon nous, l'émergence d'un rapport au savoir différent d'autres pratiques scolaires.

Nous voudrions maintenant cadrer notre propos en précisant deux éléments :

- 1) Il ne s'agit pas ici d'avancer que la Discussion à Visée philosophique par elle-même et quelles qu'en soient les conditions de formalisation répondrait aux écueils rencontrés par les autres activités d'apprentissage. Il sera toujours possible à un élève de « parler pour ne rien dire » ou bien de vouloir seulement « parler pour convaincre l'autre » de privilégier le « rapport de force » au « rapport de sens », pour reprendre les mots de Tozzi (2011). Mais elle permet simplement de rendre plus explicite un autre rapport au savoir et d'expérimenter ce nouveau rapport.
- 2) Le risque serait dans un second temps de faire de la DVP une pratique, qui, *in fine*, serait réservée aux meilleurs élèves qui auraient déjà intégré un rapport au savoir plus efficient. Là aussi, c'est la dimension explicite de ce rapport qui peut entraîner un changement d'attitude des élèves les plus en difficulté.

C'est sans doute ici la notion de « clarté cognitive »⁵⁴ qui peut rendre compte au mieux de ce que peut permettre la DVP comme autre rapport au savoir. En effet, c'est en rendant explicites non seulement ce que la communauté de recherche tente de mettre au jour (les questions que l'on se pose et pourquoi on se les pose), mais aussi ce que nous faisons (les pratiques

⁵⁴ C'est dans le domaine de l'entrée de l'écrit que Downing et Fijalkow (1984) ont élaboré le concept de « clarté cognitive » en s'appuyant sur les travaux de Fitts et M. I. Posner (1967). Selon eux, c'est en ayant une meilleure conscience de la nature des activités proposées en classe (en termes d'enjeux tant sociaux que cognitifs) que l'élève peut accroître ses capacités d'apprentissage.

langagières que l'on mobilise) ainsi que le rôle de chacun (la place de l'enseignant entre autres) pour y parvenir, qu'un nouveau rapport au savoir peut s'établir.

On peut déduire de ce que nous venons de voir qu'ici, au sein de l'agencement du milieu, le rôle du maître est déterminant pour établir un autre rapport au savoir.

3.5.5 Place de l'enseignant-animateur de la discussion

L'enseignant est tout d'abord celui qui agence « le milieu » et régule la place de chacun mais il est aussi un médiateur disposant de compétences plus expertes. Enfin, par son attitude, il rend visible un modèle de postures réflexives, celles qui cherchent à comprendre ce qui est dit pour pouvoir comprendre ce dont on parle.

On peut ainsi observer, en dehors des interventions relevant de la régulation de la discussion, trois postures énonciatives⁵⁵ de la part de l'enseignant-animateur qui semblent récurrentes dans notre corpus :

- Questionner :

Il s'agit pour l'enseignant à travers cette posture de permettre à l'élève de continuer son parcours réflexif :

122. Enseignant : on en revient à ce qu'on disait tout à l'heure donc il faut pas être riche parce que on risque de perdre tout ce qu'on a c'est ça ? (Thierry acquiesce) mais alors la question c'est pourquoi il y a des gens qui veulent être riches qu'est-ce qui fait que c'est bien d'être riche pour certains ? (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ici, l'enseignant commence par un énoncé de reformulation du discours précédent qui suit un commentaire méta-énonciatif (« on en revient à ce qu'on disait tout à l'heure »). La forme interrogative permet l'approbation de l'énonciateur d'origine. Sur cette base une double-question est ensuite posée qui doit permettre à l'élève de poursuivre sa réflexion.

- Reformuler :

Nous avons vu dans l'exemple précédent, une mise en œuvre de la reformulation. En voici une autre :

⁵⁵ Un article de Destailleur-Bigot (2011) recense ces mêmes postures énonciatives de la part des enseignants animateurs de la « Discussion à Visée Philosophique ».

161. Alex : en termes de pouvoir je crois qu'on a le pouvoir / de / quand on est riche // de faire de faire de faire construire des bâtiments alors qu'on n'a pas le droit

162. Enseignant : ah / I- <Alex> ou sinon -I oh je te coupe là Alex une nouvelle idée / quand on est riche on a le pouvoir de faire des choses qu'on n'a pas le droit de faire / c'est ça que tu dis ? (Alex acquiesce) alors je donne la parole Barthélémy un Marie-Charlotte deux trois Nèle quatre Patrick / allez vas-y un (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ici aussi, après un commentaire méta-énonciatif puis un élément thématique (« oh je te coupe là Alex une nouvelle idée »), l'enseignant reformule, en généralisant à l'aide du pronom « on », l'énoncé d'Alex. Ensuite, il demande à celui-ci s'il est d'accord avec cette généralisation. Le discours se termine par un énoncé relevant de la régulation de la discussion (« alors je donne la parole Barthélémy un Marie-Charlotte deux trois Nèle quatre Patrick / allez vas-y un »)

- Synthétiser :

Enfin, dernière posture énonciative de l'enseignant largement présente dans notre corpus, celui de la synthèse :

212. Mohamed : je pense que avec la sagesse il y a un troisième sens c'est // c'est euh // je ne sais pas comment expliquer c'est euh / le respect euh le respect être euh // le respect des adultes le respect des autres

213. Enseignant : ah donc on a la sagesse et sage bras croisés comme fait Luc / la deuxième c'est être sage / la deuxième définition c'était savoir des choses et

...

219. Enseignant : comme un sage / et puis la troisième c'est c'est la sagesse c'est être respectueux I- <Luc> avoir du respect -I d'avoir du respect pour les autres ah marque ça sur le pour ton article c'est très intéressant // euh sur la sagesse encore ou alors revenir à pouvoir / je qui qui avait euh Alicia je crois / est-ce que tu voulais intervenir ? (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, en deux temps, l'enseignant synthétise les discours émis précédemment sur ce que voulaient dire « sagesse » et « sage ». Cette mise au point en cours de discussion permet non-seulement aux élèves de prendre conscience de l'importance de ce qu'ils disent, de mettre en relation les différents discours et de pouvoir continuer la réflexion engagée.

Les éléments que nous venons de décrire montrent bien selon nous la dimension asymétrique (inégaie) présente au sein des conduites discursives (François, 1990) en classe et la place spécifique donnée à l'enseignant lors de cette discussion. Les différents courants de la DVP dont nous avons déjà parlé, ont à ce sujet des positionnements différents. Pour notre part, cette

dimension asymétrique dans les conduites discursives au sein de la DVP ne saurait remettre en cause le principe selon lequel il s'agit d'un espace de liberté, d'égalité, et de solidarité indispensable à la coopération. En effet, la mise en place d'un tel espace ne nie pas les apports spécifiques de chacun, enseignant compris. Usclat a même montré dans sa thèse (2008), à partir des fondements philosophiques issus des travaux de Habermas que l'enseignant avait de droit la possibilité de participer directement à la discussion.

Pour notre part, et dans le cadre de notre recherche, nous avons observé la posture suivante :

L'enseignant (donc en position institutionnelle) - animateur de la DVP ne prend pas part directement à la discussion en émettant son avis propre sur les sujets abordés. De cette façon, il préserve cet espace et permet aux élèves de prendre en charge, collectivement, l'orientation de la discussion.

Néanmoins, l'enseignant-animateur par ses interventions doit maintenir à la fois l'activité cognitive et la cohérence de la discussion pour que celle-ci puisse permettre à chacun de développer sa propre réflexion et d'entrer dans un processus d'apprentissage du philosophe. Ces interventions portent donc sur l'activité cognitive des élèves et se fixent comme objectif d'accroître les possibilités de signification des élèves, c'est à dire de les rendre autonomes dans leur réflexion. C'est la raison pour laquelle nous avons pu montrer les principales formes discursives suivantes dans les discours de l'enseignant : questionner, reformuler, synthétiser. Il s'agit à la fois d'une position éthique et d'une position épistémologique dans le sens où elle permet un rapport direct des élèves aux savoirs et que ces savoirs sont à discuter pour pouvoir être élaborés collectivement.

3.6 Les trois opérations cognitives

Dès 1992, dans son ouvrage sur l'enseignement de la philosophie au lycée, mais surtout en 1993, dans un article de la Revue Française de Pédagogie Michel Tozzi fait apparaître, pour la première fois, les trois activités cognitives autour desquelles peut se construire une didactique du philosophe. Il s'agit du triptyque : conceptualisation, problématisation et argumentation (Tozzi, 1993 : 21). Il s'agit alors pour Tozzi d'« une tentative pour clarifier et optimiser les processus possibles de l'apprentissage du philosophe et de son enseignement dans le cadre d'une initiation scolaire » (Tozzi, 1993 : 22). Depuis lors, article après article et livre après livre (voir bibliographie), il n'a cessé d'affiner les contours de ce triptyque didactique.

On est en droit de s'interroger sur la pertinence de cette approche de la philosophie par ces trois opérations cognitives. En effet, comme Galichet le signale « une définition du

philosopher par les processus de pensée est à la fois trop large (puisqu'on les retrouve dans d'autres démarches, comme la démarche scientifique) et trop étroite (puisqu'elle écarte des formes du philosopher certes moins répandues ou moins représentatives du corpus philosophique, mais non négligeables » (Galichet, 2011 : 2). Ce qui l'amène, dans ce même article à envisager la philosophie comme « devant rendre compte d'une expérience à la fois singulière et universalisante » (Galichet, 2011 :4). On verra tout au long des analyses de notre corpus combien cette relation dialectique entre discours sur une expérience individuelle et dimension généralisante ou universelle de cette même expérience est présente. Et Galichet d'insister sur une sorte de « naïveté première » dans le retour sur cette expérience.

Pour notre part, nous ne pourrions ici nous aventurer sur une définition de la philosophie. Néanmoins si nous envisageons aisément que le triptyque cognitif de Tozzi pourrait voir le jour lors d'autres démarches (comme la démarche scientifique), il n'en demeure pas moins un formidable levier pour faire émerger cette relation, dont parle Galichet, entre expérience, discours sur cette expérience et dimension universelle de celle-ci. Le tout sera de laisser place dans la discussion au surgissement d'un « autre chose », d'une autre façon d'exprimer ce qui est difficile à dire, à montrer, à expliquer, que cet « autre chose » relève de l'aphorisme, ou d'une dimension poétique, narrative ou autres.

Voyons donc ce que ces trois activités cognitives peuvent nous apprendre de la mise en place d'une didactique de la Discussion à Visée Philosophique.

3.6.1 Problématiser

La problématisation nous semble l'activité cognitive déterminante car elle permet de ne pas réifier le savoir (ou l'expérience de celui-ci) et empêche une stabilisation de la pensée qui transformerait tout savoir en dogme. Nous sommes donc ici sur un processus cognitif essentiel.

Nous avons vu précédemment combien l'étonnement était à l'origine de l'émergence de la philosophie et combien cette faculté était présente chez les enfants. Mais il s'agit ici de passer de l'étonnement, origine de la démarche philosophique, à sa problématisation. Mais aussi et peut-être davantage encore, dans un mouvement dialectique, il s'agit de faire émerger l'étonnement à partir de la problématisation d'un fait, une observation ou une opinion.

Nous pouvons poser à cette activité cognitive deux axes essentiels :

- Premièrement il s'agit d'envisager les problèmes de valeurs et le sens posés à l'activité humaine (Tozzi, 2007b) c'est-à-dire de rechercher un problème relevant de la philosophie (Tozzi, 1993)
- Deuxièmement il s'agit de questionner ses propres opinions ou celles d'autrui, ce que Tozzi appelle dès 1993 « la mise en question d'évidence, de conceptions ». Si nous avons déjà dit que la problématisation relevait souvent, dans notre corpus, de l'enseignant, on retrouve aussi cette activité cognitive de la DVP au sein d'échanges entre élèves :

101. Patrice-Paul : tu fais tu fais en fait / tu en fait tu tu pètes des plombs et comme tu as du pouvoir tu as un peu d'argent de côté et / tu t'amuses à faire n'importe quoi avec / c'est pour ça que moi j'aimerais bien avoir cette chance de d'en avoir un peu mais pas beaucoup
 102. Luc : est ce que le / est ce que si on le (x) on peut le contrôler le pouvoir ? (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, le discours de Patrice-Paul est problématisé à travers la question du contrôle du pouvoir. C'est la « découverte » par Luc du point de vue de Patrice-Paul sur les risques qu'il y a à avoir du pouvoir (« tu fais tu fais en fait / tu en fait tu tu pètes des plombs ») qui lui permet d'envisager la question de son contrôle. Étonnement suscité par la position précédente qui entraîne une question qui n'aurait pas émergé sans l'énonciation de Patrice-Paul. Il y a de plus, ici, un questionnement à portée universelle qui apparaît à travers l'utilisation du pronom « on » (même si la polysémie du pronom est à interroger). Cet échange montre bien la dialectique constante entre le particulier et l'universel. Or, comme nous venons de le voir, problématiser le particulier à partir de l'universel, ou inversement l'universel à partir du particulier, semble bien définir ce que peut-être la philosophie. Il s'agit ici d'un élément très présent dans notre corpus que l'on retrouve par exemple ici avec Alice :

242. Alice : juste Raymond mais tu avais dit si euh ben t'avais dit que si on on n'avait pas trois doigts on ne pouvait pas avoir du pouvoir ben si puisque on peut avoir du pouvoir et être handicapé (Michel CM2 séance 3)

La représentation du discours de Raymond par Alice lui permet de problématiser son discours sans passer par le questionnement explicite mais en généralisant son contenu : elle passe ainsi de l'exemple « avoir trois doigts » à la dénomination « être handicapé ».

Mais au sein des discussions de notre corpus dont la dimension conceptualisante est fortement marquée, le questionnement qui permet de problématiser un énoncé concerne la dénomination :

252. Mohamed : moi je voulais répondre à Laura / je veux poser une question à Laura oui mais de quel pouvoir tu parles que l'on va recevoir quand on est heureux ?
(Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

229. Alice : donc en fait il a plusieurs choses je vais répondre / Tania euh tu avais dit c'est un plus dans la vie pour avancer dans le bon sens mais est-ce que c'est du pouvoir politiquement ?
(Michel CM1-CM2 séance 3)

Mais le processus de problématisation est aussi, et surtout, initié par l'enseignant qui questionne les discours des élèves :

226. Diane : mais j'ai pas dit ça j'ai dit juste que / que / j'ai dit oui d'accord j'ai dit que euh par exemple c'est de diriger le monde / mais ça c'est pas parce que je dis ça que ça veut dire que / que c'est c'est par exemple un roi qui dirige le monde I- Yann et Diane (xx) –I

227. Yann : oui mais tu as dit qu'une personne qui dirige le monde / I- Diane (xxx) / il y a il y a pas que ça comme pouvoir aux

228. Enseignant : alors c'est quoi les autres pouvoirs / on on va se mettre euh sur la question que pose Yann / Yann il dit y a pas que ça comme pouvoir diriger le monde il y a quoi d'autre comme pouvoirs // Diane elle dit il y a que ça / c'est ça / c'est ça que tu nous dis (Philippe CM2 séance 5)

Ici, c'est par la confrontation de deux points de vue énoncés précédemment et représentés dans le discours de l'enseignant (« Yann il dit y a pas que ça comme pouvoir diriger le monde » / « Diane elle dit il y a que ça ») qui permet l'émergence d'une problématique dans une démarche binaire. L'enseignant rend alors explicite les deux points de vue qui avaient émergé auparavant et qui sont problématisés en ouverture avec la question (« alors c'est quoi les autres pouvoirs ») avant que les deux points de vue ne soient reformulés.

3.6.2 Argumenter

Il s'agit du deuxième élément du triptyque énoncé par Tozzi : l'argumentation. Si bien entendu l'argumentation ne concerne pas uniquement l'activité philosophique, elle est non seulement indispensable à toute discussion entre pairs autour d'un sujet commun mais elle est aussi une activité du philosophe dans le sens où un élément énoncé s'appuie, se justifie par

l'énonciation d'un ou plusieurs autres éléments. De plus, à partir du moment où la philosophie ne se fait plus sous la forme d'un exposé mais devient (redevient⁵⁶) dialogue (et même polylogue), l'argumentation prend davantage de place.

L'argumentation est aussi et bien évidemment liée à la démocratie, il n'y a qu'à voir pour cela le renouveau des théories de l'argumentation après-guerre avec Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) dans le monde francophone puis Toulmin (1993) dans le monde anglophone. Meyer peut ainsi affirmer : « La rhétorique renaît lorsque les systèmes idéologiques s'effondrent » (Meyer, 1986 : 7). Il s'agit à la fois de construire (de se construire) une pensée élaborée et dans un même mouvement, dans le cadre de la discussion, de convaincre « l'Autre du face-à-face » de la solidité de cette construction par l'élaboration du « meilleur argument » et de réfuter les arguments d'autorité d'où qu'ils viennent. Mais une question se pose : que vaut cet accord autour du « meilleur argument » ? Est-il garant de vérité ?

Là n'est pas la question, à la condition *sine qua non*, que la discussion ne s'arrête jamais⁵⁷ et que tous les retours sur ce qui a été dit puissent être possibles.

Nous retrouvons avec l'argumentation un élément déjà évoqué dans la problématisation qui établit une relation entre un cas particulier et une généralisation. Or, il s'agit d'un élément argumentatif important dans le cadre d'une discussion (Perelman) et ce type d'argument est aussi largement représenté dans notre corpus. Ainsi, avec Abida :

54.Abida : ben moi je trouve qu'on a tous du pouvoir parce que en fait / on a par exemple moi ma mère elle me laisse sortir euh par exemple elle me laisse aller à l'école toute seule / par exemple il y en a d'autres / par exemple il y en a qui qui laissent raccompagner leur / leur cousin leur cousine donc ils ont quand même un ont ils ont quand même un / ils ont quand même du pouvoir en fait pour sortir en fait I-(xx)<enseignant> Mohamed -I pour sortir / pas vraiment ça mais (Philippe CMI groupe 1 Séance 4)

⁵⁶ Bien évidemment nous savons que les dialogues socratiques sont artificiels et « emprisonnent [...] le malheureux interrogé pour le conduire là où le souhaite le malicieux questionneur » (François, 2014 a : 20). Nous pensons plus spécifiquement au dialogue du petit esclave dans le *Ménon*. (Ferrandez, 1999 : 70)

⁵⁷ Nous faisons ici allusion aux propos de Socrate rapportés par Platon dans le *Gorgias* « voilà donc une question réglée : chaque fois que nous serons d'accord sur un point, ce point sera considéré comme suffisamment éprouvé de part et d'autre, sans qu'il y ait lieu de l'examiner à nouveau... Notre accord, par conséquent prouvera réellement que nous avons atteint la vérité » (Platon, *Gorgias* : 487d-e, cité par Perelman, 1977 : 52)

Abida, à partir d'une généralisation à l'aide du pronom « on »⁵⁸ (« on a tous du pouvoir ») argumente sur celle-ci en faisant référence à un cas particulier (le sien) puis en envisageant d'autres situations (« il y en a d'autres / par exemple il y en a qui qui laissent raccompagner leur / leur cousin leur cousine »). Ces deux exemples lui permettent d'étayer la même généralité énoncée en ouverture. Mais Abida conclut son discours par un commentaire méta-énonciatif (« pas vraiment ça mais ») qui montre une hésitation dont il est difficile de dire à quoi elle est due. Nous pouvons néanmoins émettre l'hypothèse que ce commentaire montre simplement la dimension réflexive du discours c'est-à-dire la dimension processuelle de la pensée qui émerge et prend forme par le discours émis. Abida, prend alors conscience de l'émergence de sa pensée et tente *in fine* un retour sur celle-ci. Nous reviendrons largement sur ces éléments discursifs dans les parties 3 et 4 de notre thèse.

3.6.3 Conceptualiser

Enfin troisième activité cognitive et qui nous occupe plus particulièrement : la conceptualisation.

Si, selon le dictionnaire de linguistique et de sciences du langage (2012) concept et notion ont longtemps été difficiles à séparer, le CNRTL⁵⁹ définit la notion de la façon suivante : « Connaissance immédiate, intuitive de quelque chose » et dans une autre acception « Idée générale et abstraite en tant qu'elle implique les caractères essentiels de l'objet ».

Quant au concept il est défini par le même CNRTL comme « Représentation mentale abstraite et générale, objective, stable, munie d'un support verbal »⁶⁰.

A partir de ces premières définitions, nous pouvons déjà déduire quelques éléments :

⁵⁸ Nous reviendrons sur les différentes valeurs du pronom « on ». On peut cependant noter qu'ici le « on » en question réfère à un « on » générique au sein duquel prend place le « on » de « nous les enfants ».

⁵⁹ « Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales » du CNRS (Centre National de Recherche Scientifique).

⁶⁰ Nous verrons dans la partie 2 que cette définition n'est pas sans poser de problèmes et nous reviendrons de façon plus approfondie sur cette première approche.

L'activité cognitive de conceptualisation peut alors désigner le fait de « faire émerger ou construire le sens de notions [...] qui, d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée. » (Tozzi, 2005b : 71).

Mais comment construire le sens d'une notion ? Dès son article de 1993, Tozzi propose cinq pistes : l'approche métaphorique, l'approche par les significations des mots, l'approche par la critique des représentations immédiates, l'approche prédicative, et l'approche par les champs d'application.

Après cette première et rapide présentation, nous développerons davantage, dans la deuxième partie de notre thèse cette activité cognitive qui est l'objet de notre recherche.

Mais nous pouvons d'ores et déjà insister sur un point. Les trois activités cognitives que nous venons de présenter à partir entre autres des travaux de Tozzi ne sauraient être réifiées et l'étude de corpus (y compris le nôtre), s'il montre la présence de ces trois dimensions du philosopher, montre surtout leur grand enchevêtrement. Ainsi, en Discussion à Visée Philosophique les énoncés des élèves montrent une activité cognitive pluridimensionnelle. On peut observer cette forte intrication d'éléments relevant des trois activités cognitives (problématiser, conceptualiser, argumenter) dans l'extrait suivant issu de notre corpus :

84. Camille : c'était sur Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris

85. Enseignant : Abida

86. Abida : ben en fait ce n'est pas vraiment avoir du pouvoir euh ça y est en fait je peux sortir je peux tout faire je peux aller chez ma copine je peux aller acheter du (x) cheveux / ce n'est pas c'est pas vraiment ça c'est seulement aller à l'école revenir mais // sinon après / comment expliquer ?

87. Enseignant : est-ce que pour toi le fait d'aller tout seul à l'école / toute seule à l'école est-ce que c'est un pouvoir ? (x)

88. Abida : oui quand même ouais parce que j'ai j'ai comme Luc et Mohamed ont dit ben plus on grandit et plus qu'on euh plus on plus on a du pouvoir et moi je trouve moi que ça c'est un petit pouvoir

89. Luc : mais maître / moi, je n'avais pas dit forcément du pouvoir j'avais dit de la sagesse

90. Enseignant : tu avais dit pouvoir et après tu avais dit sagesse oui

91. Luc : oui des fois on a du pouvoir des fois on n'en a pas mais mais / on a pratiquement toujours de la sagesse

92. Mohamed : ben

93. Enseignant : Mohamed

94. Mohamed : ben peut-être pas / c'est pas / il y a il y a des gens qui ont de la sagesse en même temps du pouvoir

95. Luc : oui mais / mais oui mais des fois on a / t'es pas d'accord que les vieux gens ont toujours du pouvoir ? (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4)

Ainsi, dans cet extrait on peut noter des éléments de discours relevant :

- de la problématisation, de l'argumentation et de la problématisation (Camille, 84),
- de la conceptualisation mais aussi de l'argumentation (Abida, 86 ; Abida, 88),
- de la problématisation due à l'enseignant (87),
- de la conceptualisation à l'aide d'une série de dénomination mais là aussi à portée argumentative (Luc, 89)
- de la problématisation mais aussi de l'argumentation (Mohamed, 94 ; Luc, 95).

Ainsi, si nous pouvons envisager les trois activités cognitives énoncées par Tozzi, nous savons que ces activités sont fortement enchevêtrées dans les discours des élèves.

Si l'on peut envisager l'apprentissage du philosophe autour de ces trois activités cognitives que sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation (et comme nous l'avons dit en laissant la place à tous les autres moyens donnés à l'individu de faire sens à l'expérience individuelle), il est un outil indiscutable à cet apprentissage, c'est celui du langage.

4) Enjeux langagiers de la DVP comme pratique discursive

Nous considérons donc à l'instar de Go (2010 : 66) que la philosophie est une activité de la pensée dont le langage est le matériau. Pour Tozzi, l'enjeu langagier est le premier enjeu de la Discussion à Visée Philosophique dans le sens qu'il se joue, parce qu'il s'agit d'une discussion, quelque chose à la fois « d'important et d'urgent » (Tozzi, 2004 : 1) du point de vue du langage.

Nous avons pu voir précédemment combien l'émergence de la pratique de la Discussion à Visée Philosophique s'inscrivait dans une période où recherche universitaire et prescriptions institutionnelles formalisaient un renversement paradigmatique des pratiques éducatives. Nous voudrions maintenant focaliser notre attention sur l'apport des recherches menées par Bautier et Rochex au sein de l'équipe *Escol* à Paris VIII. En effet, les questions liées au rapport au savoir et au rapport au langage sont au cœur des réflexions qui ont permis le développement de la pratique de la DVP.

Il nous faut donc maintenant axer notre propos sur les relations qu'entretiennent langage et pensée et plus particulièrement le langage dans le cadre de la discussion entre pairs à l'école. C'est par ce dernier aspect que nous allons commencer.

4.1 Fonctions heuristiques du langage à l'école

La question initiale est bien : Qu'est-ce que le langage à l'école ? Et la réponse attendue : Un outil de communication et donc de socialisation. Certes, le langage comme activité est, bien évidemment, un moyen de socialisation à travers la communication qu'il permet. Ainsi, à l'école (et ailleurs) quand on parle, on parle (presque) toujours à quelqu'un et « parler c'est fondamentalement faire partie de, accéder au rang du social. » (Auriac, 2007a : 5). C'est ce que Vygotski réaffirme dans « Pensée et langage » lorsqu'il écrit « La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage » (Vygotski, 1997 : 105).

Mais il est maintenant évident qu'on ne peut cantonner la fonction du langage à l'école aux seules fins de communication et de socialisation, et ceci même dans le cadre instrumental d'une pratique pédagogique relevant « d'un agir communicationnel » (Habermas).

Tout d'abord parce qu'à l'école le langage est aussi « objet » d'analyses à travers non seulement l'étude de la langue comme système mais aussi étude de ses usages à travers la constitution d'un « répertoire de conduites langagières ». On ne peut donc laisser le langage à sa seule dimension communicationnelle, c'est-à-dire sociale, mais envisager aussi le langage à l'école dans sa dimension cognitive.

Ensuite, il y a une seconde raison qui nous amène à éclaircir le statut des pratiques langagières à l'école. Elle concerne la relation entre ce qui est souvent présenté comme d'un côté « la pensée » et de l'autre, « le langage ». En effet, cette relation est souvent envisagée comme la « conversion » d'une idée en mots⁶¹. Ainsi, cette relation présuppose une déconnection des deux entités. Or pour reprendre l'image utilisée par Vygotski (1997 : 430) « le langage ne peut revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. » Cette relation est

⁶¹ Nous reprenons ici le terme qu'utilise Boré à propos du texte écrit pour décrire et récuser cette représentation qui « présuppose l'existence d'idées indépendantes du langage » (2014 : 303).

donc beaucoup plus complexe qu'un simple habillage et il est pour nous évident qu'on ne saurait envisager cette relation en dehors d'une relation dialectique entre d'une part une pensée qui prend forme par le langage mais qui d'autre part est aussi modifiée par celui-ci. Citons non pas Vygotski pour une fois mais, dans le même prolongement, Merleau-Ponty :

Il n'y a pas *la* pensée et *le* langage, chacun des deux ordres à l'examen se dédouble et envoie un rameau dans l'autre [...] Les opérations expressives se passent entre parole pensante et pensée parlante, et non pas, comme on le dit légèrement, entre pensée et langage. Ce n'est pas parce qu'ils sont parallèles que nous parlons, c'est parce que nous parlons qu'ils sont parallèles. (Merleau-Ponty cité par Rabatel, 2007 : 21)

Nous ajouterons la dimension interactionnelle à cette relation entre langage et pensée puisque le langage ne se développe que dans l'interaction (dans les formes interactionnelles de soi à l'autre, ainsi que de soi à soi). Nous reviendrons sur ces aspects un peu plus loin.

Ainsi, le langage comme outil d'apprentissage et de construction de ces apprentissages, dans une perspective dynamique, permet de générer grâce à l'interprétation d'autres discours, « des cercles nouveaux de significations » (Bucheton, 2004 :35).

Enfin, le langage par la distance qu'il met avec les sens⁶², permet de construire (de créer) un monde nouveau de significations. Certes, il s'agit d'un monde déjà en partie socialisé car « la langue » est déjà une institution mais ce monde n'est jamais réifié⁶³. En effet, « l'arbitraire » du signe (Saussure, 1995) mais aussi la labilité de la langue comme système ainsi que du langage dans ses usages permettent cette « re-création » continue de significations dialectiquement collectives et individuelles. Et le « Saussure des Écrits » de rappeler : « un mot n'existe véritablement et de quelque point de vue qu'on se place, que par la sanction qu'il reçoit de moment à moment de ceux qui l'emploient » (Saussure, 2002 :83). On ne saurait ici trop insister sur l'expression « de moment à moment » tant la description que nous nous apprêtons à faire de notre corpus montre à la fois la socialité du mot mais aussi les déplacements incessants qui s'effectuent autour de ce même mot.

⁶² Nous verrons que l'autre aspect du lien entre pensée et langage passe aussi par les préconstruits que le langage institue ainsi que par la reconfiguration des discours venus d'ailleurs.

⁶³ Nous reviendrons sur ces aspects lorsque nous traiterons plus spécifiquement du processus de conceptualisation.

Ainsi donc à l'école, si on étudie à la fois la langue comme système et le langage comme activité c'est dans le cadre d'un être pensant qui réinterprète le monde qui l'entoure grâce à la langue qu'il est en train à la fois d'apprendre et d'utiliser.

4.2 La discussion

La discussion, ou le débat, comme l'a montré Destailleur (2014), occupe une place de plus en plus grande dans les pratiques scolaires, et nous pouvons étendre même ce constat en dehors de la sphère éducative, si l'on en croit Tozzi (2004). Mais si ce paradigme touche plus particulièrement l'école, c'est qu'il est d'abord un processus anthropologique de socialisation, et dans ce cadre, la discussion a toute sa place parmi les missions de l'école. Par la discussion cette « monade psychique » qu'est le jeune enfant peut parvenir à cet état de « sujet réfléchissant et délibérant » dont parle Castoriadis (1997). Mais il s'agit aussi d'un paradigme épistémologique qui fait référence à la naissance et à la construction du savoir scientifique établissant un rapport au savoir, et à la vérité, dégagé du dogme⁶⁴ (Tozzi, 2004 : 12/13). A ces deux éléments qui nous semblent déterminants, Tozzi ajoute la dimension politique (que nous avons déjà largement évoquée dans la première partie de cette thèse) ainsi qu'une dimension éthique.

Discuter c'est « examiner un problème, pour tenter de le formuler et d'avancer collectivement vers sa résolution » (Tozzi, 2006b : 10). Nous opposerons donc cette discussion à vocation principalement heuristique au débat, quant à lui, essentiellement éristique dont la fonction première est de l'emporter sur le contradictoire permettant la mise en œuvre d'un agir stratégique. Ainsi discute-t-on « avec » et débat-on « contre ». Et pour reprendre Auriac (2007 : 98) : « La discussion n'est pas cornélienne : c'est le débat qui est tragique, car il n'a qu'une issue, gagner ou perdre. ». Ceci dit si nous pouvons qualifier l'ensemble des échanges de « discussion », il n'en demeure pas moins que des épisodes de ceux-ci peuvent être qualifiés de « débats » parce que la dimension agonistique prévaut. Certains autres épisodes peuvent aussi être qualifiés de conversations parce que les aspects informels ou « ludiques » occupent tout l'espace (Colletta, Leclaire-Halté & Simon, 2013).

⁶⁴ Au moins dans une version idéalisée car les phénomènes dogmatiques ainsi que les luttes de pouvoir sont présents partout y compris dans les communautés scientifiques. (Kuhn, 1983)

Nous concluons qu'il s'agit, avec la discussion, de permettre aux élèves d'avoir accès à « une modalité particulière de réflexion » (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) qui implique une relation autre à un savoir qui n'est pas prédéfini par l'enseignant et transmis *ex cathedra* et une relation à « l'Autre du face-à-face » faite de coopération afin de répondre à la question de la signification.

Nous souhaitons maintenant porter notre regard sur les deux dimensions de la discussion en classe : la dimension sociale et la dimension cognitive.

4.2.1 La dimension sociale de la discussion scolaire

La mise en place de discussions dans le cadre scolaire permet donc d'établir de nouvelles relations interpersonnelles au sein de la classe (Calistri, 2013). Nous avons déjà vu combien ces relations sociales étaient ancrées dans les principes démocratiques. Mais la discussion comme espace interactionnel constitué de rituels socio-langagiers est aussi un espace instituant (Goffman, 1973). Elle permet en effet la confrontation des élèves à des enjeux praxéologiques (Filliettaz, 2002). Ces enjeux prennent forme dans un ajustement continu qui leur permet de « trouver une place », c'est-à-dire d'exister comme personne singulière, et ainsi de s'instituer au sein de la communauté qu'en même temps ils instituent. Mais si la discussion par ses rituels socio-langagiers protège chacun des participants en l'instituant au sein de la communauté⁶⁵, elle peut aussi être excluante si ces mêmes rituels ne sont ni repérés ni intégrés par le participant ou tout simplement si ces rituels ne sont pas compris. Ici le rôle de l'enseignant est primordial en ce que « sa marge de manœuvre » est étroite entre « massification » ou « ségrégation » (Bucheton, 2004 : 57) du groupe-classe : il s'agit pour lui de laisser la place à chacun en tant que tel tout en co-construisant un espace commun. La sécurité psycho-affective de tous est donc un élément déterminant d'autant plus que l'on sait que tous les élèves ne possèdent pas la même quantité de répertoires discursifs.

Ainsi, en même temps qu'elles établissent de nouvelles relations sociales, ces nouvelles relations établies par la discussion passent par l'établissement d'un nouveau genre discursif

⁶⁵ On retrouve ici une question centrale de la pédagogie Freinet et plus largement une question soulevée par « les pédagogies nouvelles ».

(Bakhtine, 1984) qui permet à la fois l'intercompréhension de la situation vécue et des discours tenus à partir de cette situation.

Mais, en classe et plus particulièrement lors des séances de DVP, on ne discute pas seulement pour discuter ou pour établir une nouvelle relation à « l'Autre du face-à-face ». Des enfants discutent pour penser (Auriac-Peyronnet & Daniel, 2002b). C'est-à-dire, dans la perspective vygotkienne, la dimension « inter » de la reconnaissance de « l'Autre » et de sa parole permet une élaboration indispensable de la dimension « intra » du penser. Ainsi ce sont les deux dimensions, sociale et cognitive, qui sont liées :

« c'est en devenant sujet social que l'on devient sujet cognitif, et, vu la nature propre du langage, les apprentissages langagiers sont le « milieu » indispensable à la dialectique du social et du cognitif. »
(Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 : 51)

Ainsi donc, dimension sociale et dimension cognitive liées par l'activité langagière sous-tendue par ces deux dimensions nous permettent de postuler l'importance de la discussion en classe. C'est donc la dimension cognitive de la discussion, et plus particulièrement de la DVP, qu'il nous faut maintenant explorer.

4.2.2 La dimension cognitive de la discussion scolaire

La mise en place de discussions dans le cadre scolaire présuppose qu'il s'agit là d'une pratique permettant l'appropriation de savoirs et savoir-faire de différents ordres : linguistiques, langagiers, communicatifs, cognitifs sans parler ici de la dimension sociale et citoyenne que nous avons déjà évoquée.

La mise en place de la discussion dans le cadre scolaire donne à voir un autre rapport au savoir. Il s'agit d'un rapport différent de celui, hérité de la tradition transmissive, qui a prévalu (et qui prévaut encore sans doute) à l'école. Il s'agit en effet d'établir un rapport au savoir non dogmatique, c'est-à-dire pour reprendre Favre, Pithon, Reynaud & Salvador « le maximum d'objectivité à laquelle puisse arriver l'Homme ne se situe pas dans la quête d'une vérité à jamais immuable mais dans sa *capacité à ajuster progressivement ses représentations à la complexité de l'Univers et de nous-mêmes* » (Favre, Pithon, Reynaud & Salvador, 2004 : 41). Nous retrouvons ici encore cette idée de mouvement perpétuel que nous avons déjà évoquée.

La difficulté réside dans le fait que nous recherchons constamment des invariants (Piaget, 1990) donc des pôles de stabilité. Un équilibre doit donc s'effectuer entre d'un côté les

éléments stabilisés et de l'autre une déstabilisation indispensable à l'activité réflexive. Ce qui est visé, c'est la dynamique individuelle qui s'appuie à la fois sur des éléments de stabilité et sur une certaine plasticité (Piaget).

Le refus du dogmatisme ne contredit pas le fait qu'on puisse à la fois avoir des convictions fortes et qu'on puisse laisser la place à la discussion. Ici la dimension sociale est indispensable. En effet, il n'est pas du ressort d'un individu d'occuper toutes les positions : thèse, anti-thèse et, éventuellement, synthèse dans « le dépassement et la conservation » des deux moments précédents (l'« Aufhebung » de la dialectique hégélienne). La dimension sociale de la discussion permet en effet qu'à tour de rôle ces positions soient tenues mais ceci nécessite un accord général sur le fait qu'on ait à la fois le droit à des convictions (pôle de stabilité) mais aussi qu'il puisse y avoir déstabilisation.

La mise en interaction de savoirs individuels et épars permet ce que nomme Bucheton « certaines catalyses » (2004 : 66) propres à l'émergence de nouveaux savoirs, à travers des « événements cognitifs » à forte valeur émotionnelle⁶⁶.

Lors des séances de « Discussions à Visée Philosophique » que nous allons analyser, nous pouvons observer à la fois ces éléments de stabilité, mais aussi de déstabilisation ainsi que ces « catalyses » dont parle Bucheton. Nous verrons, en effet, dans les troisième et quatrième parties de notre thèse, certains segments discursifs largement représentés qui montrent ces mouvements à l'œuvre. Ainsi il en est lorsqu'un élève représente un élément du discours de « l'Autre du face-à-face » et ainsi le stabilise avant d'en faire un commentaire. D'autres éléments participent selon nous de cette réflexivité faite de stabilisation et de déstabilisation, et donc du rapport non dogmatique au savoir. Il s'agit, par exemple, des éléments de modalisation qui montrent une distance avec ce qui est dit, ce qui rend possible une déstabilisation du savoir (« moi, je crois que ... », « je pense que... » « peut-être que ... », ...etc). Nous verrons aussi que l'utilisation de certains temps verbaux (les conditionnels passé et présent) sont des indices de cette réflexivité à l'œuvre au sein du processus de conceptualisation.

⁶⁶ Cette dimension émotionnelle prend forme au-delà des éléments verbaux dans les dimensions para-verbale de la communication d'où l'intérêt qu'il y aurait à étudier la dimension non-verbale de ces échanges (Colletta, 2015).

Ainsi, la discussion, et pour ce qui nous concerne la Discussion à Visée Philosophique, permet à la pensée de ne pas se réifier et de conserver son aspect dynamique

Il nous faut revenir à la fois sur la question de la place du langage dans l'apprentissage et sur la place de l'autre dans ces mêmes apprentissages.

4.3 L'acculturation vygotskienne

L'œuvre majeure de Vygotski, « Pensée et Langage », qui condense une série d'articles publiés dans les années 1920 et 1930, arrive en France en 1985 soit cinquante ans après sa parution en URSS. Cette œuvre ainsi que la publication d'autres articles de Vygotski vont apporter un autre éclairage, aussi bien au sein de la recherche en psychologie (du développement et cognitive) que sur les questions de l'apprentissage soulevées par l'ensemble des Sciences de l'éducation.

La théorie historico-culturelle développée par Vygotski (1997) distingue les éléments de développement cognitif élémentaires dus à la phylogénétique, des fonctions cognitives supérieures dues aux spécificités de l'être humain et produites par l'activité sociale humaine. Ces fonctions supérieures sont façonnées à la fois par la médiation sociale et par la médiation sémiotique. Les signes et symboles de la médiation sémiotique sont élaborés historiquement et socialement, ce sont donc des systèmes au sein desquels le langage occupe une place prédominante.

Ainsi, le développement humain, et plus particulièrement l'apprentissage, comme toute conduite humaine, est-il un fait non seulement biologique, qui joue un rôle déterminant avant l'acquisition et l'intériorisation du langage (Bronckart, 2012) mais aussi un fait socio-historique. Les deux processus de développement s'ils sont unis en ce qu'ils supposent le passage de l'un à l'autre ne sont pas identiques. (Bronckart, 1985).

Plusieurs courants de la recherche se sont développés à partir des travaux de Vygotski : cognition située, théorie de l'activité par exemple. Dans cette perspective, l'un des courants de recherche les plus fertiles s'inspirant des travaux de Vygotski est le courant de l'Interactionnisme Social Discursif (ISD, maintenant) développé par Bronckart depuis une trentaine d'années. L'ISD fonde son orientation sur 4 principes (Bronckart, 2005) :

- Une science de l'humain unifiée autour de ce que Vygotski nommait lui-même une « *philosophie et une pratique* ».

- Un monisme radical refusant la dichotomie cartésienne de « la substance étendue » et de « la substance pensante ».
- « L'humain comme « révolution » dans la nature » (Bronckart, 2005 : 150). Il s'agit d'une révolution dans la nature, à la fois par les activités collectives que l'Homme mène et qui sont considérées comme un cadre organisateur et médiateur avec son environnement, mais aussi par l'émergence du langage verbal⁶⁷ qui prend place au sein de ces mêmes activités. D'autre part, il s'agit aussi d'une révolution par l'émergence d'une conscience individuelle à chacun des êtres, et la constitution d'un ensemble de systèmes d'éducation et de formation.
- Une approche « descendante » de l'ontogenèse humaine comprenant la teneur des « pré-construits » de l'histoire sociale, les propriétés des systèmes éducatifs et les mécanismes *d'appropriation et intériorisation* par lesquels les individus construisent leurs « connaissances du monde » et leur statut d'acteur (praxéologique).

A partir de ces quatre principes et de façon générale, c'est le rôle du langage qui est étudié par l'ISD à la croisée des approches à la fois vygotkienne et saussurienne. En effet, le « Saussure » qui intéresse l'ISD est moins le Saussure du « structuralisme » que le Saussure du statut « du signe » et de « la langue » qui en fait à la fois un système historique, social, psychologique et communicatif (Bronckart, 2005 : 153). C'est aussi cette dimension qui va nous intéresser avec la dimension labile, *processuelle*, de la relation entre *signifié* et *signifiant* d'une part et les dimensions du sens et de la signification d'autre part. D'où l'intérêt développé par l'ISD pour cette question : « comment fonctionnent et s'organisent les signes et leurs valeurs dans les pratiques communicatives ? » (Bronckart, 2005 :154).

Ainsi, deux « principes », Schneuwly parle quant à lui de « deux filons » (Schneuwly, 2008 : 22), tirés de la théorie « historico-culturelle » du développement humain de Vygotski vont grandement influencer la recherche sur l'éducation (Bruner, 1983 ; Bronckart, 1985) et nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de notre thèse.

⁶⁷ « Langage verbal constitué de signes, c'est-à-dire d'entités sonores qui ont cette potentialité de renvoyer à des entités de représentation du monde, et qui donc "physicalisent" (rendent observables et traitables) une part au moins des entités psychiques ou dynamiques sous-jacentes. Signes organisés en textes ou discours qui codifient et conservent les connaissances de l'espèce au-delà des cycles de vie des individus, et qui instaurent ce faisant un premier type d'espace gnoséologique. » (Bronckart, 2005 : 151)

D'une part, il y a celui de la médiation sociale à travers le conflit socio-cognitif qui nous permet de retrouver la question de « l'Autre du face-à-face » dans les apprentissages.

D'autre part, voit le jour un second filon appelé « historico-culturel », ou encore « médiation sémiotico-culturelle » des activités d'apprentissage, permettant à l'individu biologique de devenir « sujet de culture ». Ce second « filon » nous permet ici aussi de retrouver notre préoccupation du rôle central du langage⁶⁸ dans les apprentissages ainsi que les préconstruits sociaux.

Ce sont les deux axes que nous allons maintenant développer à partir des travaux de Vygotski.

4.3.1 La socio-cognition

Dans le prolongement des travaux de Piaget (équilibre et déséquilibre comme source du développement) et de Vygotski (dimension sociale de l'apprentissage) une partie de la recherche en psychologie cognitive s'est intéressée aux relations entre pairs en situation d'apprentissage, et au conflit qui y voit le jour : le conflit sociocognitif. A partir des travaux initiaux (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975 ; Doise & Mugny, 1981), ce conflit sociocognitif a déjà été décrit (par exemple et pour une synthèse, nous faisons référence à Zittoun, Perret-Clermont & Carugati, 1997) et, au sein de cette descriptions plusieurs éléments nous intéressent ici :

- Face à une situation-problème, deux élèves peuvent avoir des points de vue différents, *hic et nunc*, et les exprimer (de façon plus ou moins explicite).
- Face à l'émergence d'un autre point de vue, l'enfant va pouvoir prendre en compte⁶⁹ l'existence d'une autre possibilité d'envisager le problème et lui permettre ainsi de se décentrer.

⁶⁸ C'est au marxisme que Vygotski emprunte l'idée de médiation. Pour Marx, l'outil est le médiateur de l'action de l'homme sur la nature. On retrouve, dans un autre cadre, chez Hans, l'importance de l'outil défini comme suit : « Un outil est un objet inerte fabriqué artificiellement, à dessein, qui va être interposé, en médiateur, c'est-à-dire en tant que moyen, entre l'organe corporel qui agit (le plus souvent la main) et l'objet extracorporel sur lequel s'exerce l'action. » (Hans, 2000 : 64)

⁶⁹ Ceci ne sera possible qu'à certaines conditions entre-autres d'une sécurité psycho-affective garantie c'est à dire que le conflit ne soit pas vécu comme un conflit portant sur les personnes mais sur l'objet en question.

- Face à ce déséquilibre, l'enfant va essayer de surmonter celui-ci en tentant d'intégrer les deux points de vue dans un système plus complexe ou bien de créer un troisième point de vue.
- « La solution qui est alors produite par ce processus cognitif est apparue souvent "supérieure" et "mieux adaptée" à la situation que la proposition antérieure de l'enfant, voire même que celle des deux enfants. Le "bénéfice" de ce conflit n'est donc pas simplement la solution élaborée à partir de deux solutions partielles (le produit de l'opération), mais bien la restructuration cognitive qui l'a produite. » (Zittoun, Perret-Clermont & Carugati, 1997 : 3)
- Il n'est pas nécessaire que l'un des enfants soit plus expert que l'autre pour qu'il y ait apprentissage.

Ceci ne veut pas dire qu'il suffit de « poser » l'enfant dans un milieu adéquat pour qu'il apprenne, encore faut-il qu'il ait « conscience » de ce milieu car Vygotski réaffirme que c'est avant tout l'enfant qui apprend. D'autre part, il faut aussi que son niveau de développement psychique corresponde à la situation dans laquelle il se trouve. Enfin, Vygotski nous rappelle que « l'essence même [du] développement (par évolution et par révolution) est [...] le conflit entre les formes culturellement évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement. » (Vygotski, cité par Schneuwly, 2012 : 28), ce qui l'amène à développer le concept de Zone Proximale de Développement avec cette idée maîtresse selon laquelle « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement ». Ainsi ce « filon » pour reprendre Schneuwly va-t-il mettre l'accent davantage sur la dimension interactionnelle de l'apprentissage et la construction entre pairs de ces mêmes apprentissages.

Astolfi décrit de la façon suivante les conditions nécessaires à la mise en place d'un conflit sociocognitif :

« En résumé, le conflit sociocognitif requiert trois conditions pour devenir un moyen de progrès intellectuel : l'existence d'une centration commune, la présence de compétences minimales permettant l'échange et la prégnance d'un fonctionnement axé sur le caractère cognitif de l'échange. » (Astolfi, 1992 : 142)

La DVP, telle que nous l'avons définie précédemment en tant que pratique discursive permet à cette dimension sociocognitive de l'apprentissage de voir le jour. Elle la rend même explicite puisque les élèves sont, ensemble, centrés sur une série de questions qu'ils se sont eux-mêmes posées et la dimension cognitive de l'échange est elle aussi explicite. Nous

ajouterons à cette description, l'importance, dans ce processus de mise en œuvre du conflit sociocognitif, du rôle étayant de l'adulte (ici l'enseignant-animateur de la discussion). Nous prenons ainsi en compte les apports de Bruner et de sa description des modalités d'étayage.

Mais Schneuwly rappelle que ce filon socioconstructiviste laisse de côté la question de « l'intériorisation des outils sémiotiques historiquement constitués » (Schneuwly, 2008 : 23) ce qui n'est pas le cas de l'autre courant « historico-culturel » ou « sémiotico-culturel » qui en fait sa préoccupation première.

4.3.2 La médiation sémiotico-culturelle

Pour ce « filon », ce qui compte dans la pensée vygotskienne, c'est « la transformation par les outils des processus psychiques » (Schneuwly, 2008 : 25) et au cœur de cette transformation l'outil essentiel est le langage et plus particulièrement le mot.

« à [la] formation [du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe. » (Vygotski cité par Schneuwly, 2008 : 25)

Comme nous le faisons remarquer précédemment, pour Vygotski, c'est le milieu qui constitue la source principale du développement humain. Mais ce milieu n'est pas uniquement à comprendre comme l'environnement physique (approche sociocognitive), il est aussi celui des préconstruits gnoseologiques et praxéologiques comme les nomme Bronckart (2012) c'est à dire des préconstruits relevant des connaissances et les préconstruits relevant du « savoir-faire ». Ici, l'expression de « préconstruit » renvoie, en amont des travaux de Bronckart, aux analyses de Pêcheux qui le premier en France théorise ces contenus idéologiques présents dans tout discours. Ainsi pour l'énonciateur il y a ce qu'il construit explicitement dans le discours et ce qui est déjà là à son insu.

On retrouve ici un élément de préoccupation de Bakhtine : même s'il ne fait pas allusion à la dimension idéologique du mot, celui-ci n'est pas neutre :

« Tout membre d'une collectivité parlante trouve non pas des mots neutres « linguistiques » libres des appréciations et des orientations d'autrui, mais des mots habités par des voix autres. Il les reçoit par la voix d'autrui, emplis de la voix d'autrui. » (Bakhtine, 1970 : 263).

Mais c'est chez Voloshinov que les liens entre mot et idéologie sont les plus fortement exprimés avec les relations qu'il établit entre la sphère de « l'idéologie constituée » ou

« officielle » et « idéologie du quotidien ». Ici, l'idéologie désigne le contenu psychique sous forme de signes qui accompagne l'homme dans sa vie.

« Par idéologie, nous comprenons tout l'ensemble de reflets et de réfractations dans le cerveau humain de la réalité sociale et naturelle, exprimé et fixé par lui sous forme verbale, de dessin, croquis ou tout autre forme sémiotique » (Voloshinov, cité par Sériot, 2010 : 64)

Nous verrons que ces deux dimensions ont une réelle force heuristique dans l'analyse des Discussions à Visée Philosophique et qu'il existe des indices langagiers et linguistiques de ces préconstruits dans les discours des élèves.

Dans le cadre de notre étude, c'est un point qui nous intéresse pour un autre aspect. En effet, pour Vygotski, en intériorisant les signes, l'enfant reconfigure, grâce à un processus de conceptualisation, « différentes fonctions psychiques, et génère également des moyens nouveaux et extrêmement puissants, d'interactions entre les fonctions et systèmes psychologiques. » (Bronckart, 2012).

Ainsi, ce ne sont pas seulement des modifications ponctuelles qui sont en jeu lorsqu'il y a apprentissage par intériorisation d'outils et de valeurs sémiotiques mais construction ou déplacement psychique systémique.

C'est la « disponibilité » des signes due à leur labilité qui permet une spéciation des significations, c'est-à-dire l'apparition de nouvelles significations. Cette médiation sémiotique permet donc la formation de fonctions psychiques supérieures irréductibles aux fonctions élémentaires du développement biologique.

C'est dans le septième chapitre de « Pensée et langage » que Vygotski aborde la question de la relation entre la pensée et le mot. Après avoir rappelé que « la pensée et la parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même. », Vygotski rappelle qu'il serait faux de les imaginer « comme deux forces indépendantes qui évolueraient et agiraient parallèlement » (Vygotski, 1997 : 416). Ainsi, elles ne sont pas deux formes hétérogènes et la relation entre elles passent par le mot⁷⁰ parce qu'un mot privé de signification n'est pas un

⁷⁰ « C'est dans la *signification* du mot que nous avons trouvé cette unité de base qui reflète sous la forme la plus simple l'unité de la pensée et du langage. » (Vygotski, 1997 : 417)

mot, c'est un son vide. Par conséquent la signification est un signe distinctif nécessaire, constitutif du mot lui-même. » et un peu plus loin de relier signification et généralisation sous la forme de concept comme acte de pensée (Vygotski, 1997 : 418). Ainsi les liens entre le langage et la pensée s'établissent par le mot et sa conceptualisation. Mais il n'y a pas chez Vygotski une perspective simplement « associationniste » qui verrait s'associer une signification à un mot mais une relation beaucoup plus dynamique. Il remarque en effet que la relation mot-signification ne cesse de se modifier, de se développer ; il s'agit d'un processus dialectique⁷¹.

Comme nous venons de le voir, cet aspect sémiotico-culturel du développement passe essentiellement par le langage. Mais comment la relation à l'autre, via le langage, peut-elle être déterminante dans la construction de la conscience de soi ? Ici c'est Vygotski qui peut encore nous aider :

« Le mécanisme de la conscience de soi et celui de la connaissance d'autrui sont les mêmes ; nous sommes conscients de nous-même parce que nous sommes conscients d'autrui, et selon le même procédé par lequel nous sommes conscients d'autrui, parce que nous sommes vis-à-vis de nous-même comme autrui vis-à-vis de nous. Nous sommes conscients de nous-même seulement dans la mesure où nous sommes un autre pour nous-même, c'est-à-dire dans la mesure où nous pouvons percevoir de nouveau nos propres réflexes comme des stimuli » (Vygotski cité par Rochex, 1997 : 115)

Mais si l'apprentissage relève de ces préconstruits sociaux, une fois ceux-ci intériorisés par le sujet, il n'y a réelle acquisition que lorsque celui-ci a non seulement réinvesti ses apprentissages dans la sphère sociale mais aussi, et selon Mead cité par Bronckart (2012), qu'il « contribue à la transformation des préconstruits collectifs ».

Mais le langage n'est pas le seul médium à permettre le développement de la conscience enfantine. En effet, Moro et Rodríguez (2008) ont montré que « les prémices d'une conscience sociale et historique adviennent dans cette période où le *medium* langagier n'est pas encore présent mais où des signes autres, non langagiers, médiatisent l'action humaine exercée sur le monde social et culturel environnant. » (Moro & Rodríguez 2008 : 37). Le

⁷¹ « [...] le rapport de la pensée au mot est avant tout non une chose, mais un processus, c'est le mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée. » (Vygotski, 1997 : 428)

signe d'ostension par exemple permet cette médiatisation entre l'activité humaine et la conscience du jeune enfant au stade pré-verbal.

Une question demeure : comment s'articulent socialisation et individualisation ? À cette question Paulhan (cité par Rochex, 1997 : 135) répond : « Si les différences individuelles peuvent servir à créer de nouvelles ressemblances sociales, les ressemblances sociales sont aussi à certains égards une aide aux différenciations individuelles ».

Un autre élément de la pensée vygotkienne qui nous semble particulièrement opératoire est la distinction effectuée entre « concepts spontanés » et « concepts scientifiques ». Nous reviendrons sur cette distinction dans la deuxième partie de cette recherche.

4.4 L'« Autre » dans le discours

Avoir comme objectif la description de la présence de l'« Autre » nous conduit à envisager le vaste champ protéiforme du « dialogisme » et de tenter de nous y frayer un chemin avec pour boussole les éléments indiciels en langue. Ce sera l'objet de la troisième partie de notre thèse. Mais nous pouvons néanmoins d'ores et déjà prendre appui sur quelques éléments.

Si nous avons vu précédemment que les paradigmes fondateurs de la Discussion à Visée Philosophique en tant que praxis philosophique à destination des enfants, et en opposition à toute vision solipsiste de l'apprentissage, faisaient une place déterminante à « l'Autre », il nous faut voir maintenant de quel « Autre » il s'agit.

Nous distinguons ainsi trois « Autres » :

- l'« Autre du face-à-face »
- l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle », c'est-à-dire l'« Autre » du social instituant.
- l'« Autre-en-soi », c'est-à-dire l'autre qui constitue chacun de nous et avec lequel nous ne cessons de dialoguer consciemment et inconsciemment, ce dialogue surgissant parfois dans le discours oralisé.

Un travail de distinction de ces « Trois Autres » nous paraît donc éminemment heuristique. Et le premier de ces « Autres » identifiable, est celui du « face-à-face ».

4.4.1 L'Autre du face-à-face

C'est ici dans le cadre du filon « socio-cognitivist » de l'approche vygotkienne, que nous avons déjà évoqué, que nous prenons en considération cet « Autre » qu'est « l'Autre du face-à-face ».

L'« Autre » dont il s'agit alors est, dans le cadre qui est le nôtre d'une discussion, « l'Autre » de l'interlocution. C'est-à-dire celui qui fait face au locuteur. Cela peut être celui à qui répond ce même locuteur mais aussi celui qui, tout simplement, entend ce que dit le même locuteur et qui est ainsi pris en considération. Nous sommes dans le cadre d'un polylogue, ici donc « l'Autre du face-à-face » ne peut qu'être multiple.

La présence de cet « Autre » est indispensable parce qu'avec lui c'est la possibilité d'une altérité cognitive qui prend forme. En effet, cette présence physique de « l'Autre », c'est surtout la présence de son discours et celui-ci est toujours un « Discours Autre » portant, dans le cadre d'une discussion, sur cet objet commun. Or, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, il s'agit là d'un élément indispensable au conflit sociocognitif.

Ainsi, à la fois pour ce qui concerne notre propre travail et pour résumer, nous reprendrons la formule de Boré : la discussion en classe est un espace où l'élève doit « parler des mots de soi avec les mots de tous » pour devenir « sujet » (Boré, 2014b : 307).

Mais la question sera alors pour nous de savoir si ce discours venu de « l'Autre du face-à-face » se retrouve, est représenté dirons-nous, dans les discours des élèves. Et dans ce cas nous nous poserons deux questions : quelle forme prend cette représentation ? Et que nous dit sa présence du processus de conceptualisation ?

4.4.2 L'Autre de la médiation sémiotico-culturelle

Pour définir ce deuxième « Autre » identifiable lors des Discussions à Visée Philosophique que nous allons étudier, nous prenons appui sur des éléments décrits précédemment dans le cadre du « filon historico-culturel » dont parle Schneuwly ainsi que des éléments de discours relevant des préconstruits gnoseologiques dont parle Bronckart.

Ainsi, il s'agit ici d'identifier ces éléments discursifs marqués par la présence d'éléments venant d'un ailleurs de la situation d'interlocution et dont l'origine se trouve dans la sphère historico-culturelle de l'enfant. Celle-ci peut d'ailleurs avoir une étendue plus ou moins grande et prendre des formes différentes (familiales, enfantines, médiatiques, patrimoniales...) mais elle constitue un ailleurs présent au moment de l'interlocution dans le discours de tout locuteur.

Chacune de ces sphères individuelles peut aussi se recouper avec les sphères d'autres enfants présents lors de la discussion ou bien lui être davantage propre et faire appel à des éléments étrangers à la plupart des co-intervenants de la discussion. Ainsi, il y a un « dire » et un « faire sens » plus ou moins commun qui, tous les deux, apparaissent et disparaissent au fur et à mesure des échanges entre élèves.

Il s'agit, selon nous, ici, d'un « Autre » particulièrement important dans le cadre d'une étude sur les processus de conceptualisation. En effet, et toujours dans la veine vygotkienne, nous pensons que c'est l'emploi fonctionnel du mot qui permet la réorganisation en une « combinaison spécifique » des fonctions intellectuelles. Et c'est la « rencontre » de ces formes sémiotico-culturelles qui permet ce mouvement et même cet « auto-mouvement » (Vygotski, 1997) indispensable au développement de l'enfant. Il est donc important d'avoir en tête la présence de ces éléments et de les mettre au jour.

Pour cela, nous nous interrogerons sur les formes en langue, relevant du lexique comme de la syntaxe, observables de cette présence dans les discours des élèves, et ceci même si pour une large part la dimension interprétative sera convoquée.

Mais à côté de « l'Autre du face-à-face » et à côté de cet « Autre de la médiation sémiotico-culturelle », nous voudrions faire appel à un dernier « Autre ».

4.4.3 L'Autre-en-soi

Ce dernier « Autre » que nous voudrions prendre en considération a déjà été appréhendé sous de multiples angles :

- sociologique parce que l'individu se construit de façon plurivoque au sein de champs différents parfois antagonistes et ceci avec parfois la tentation de vouloir maintenir l'unité de sa vie. Pour décrire ce phénomène, Weber prend l'exemple du puritain (Weber, 1996).
- philosophique à l'instar de Ricœur qui distingue « mêmété » et « ipséité » : c'est à dire la permanence, le durable du caractère et la fidélité à la parole qui montre un « maintien de soi » (Ricœur, 1990 : 149). Cette distinction est faite à partir d'une critique de l'*ego* de Descartes et en donnant le rôle essentiel à la narration dans la médiation entre ces deux pôles.
- psychanalytique avec Freud et le couple conscient/inconscient ou Lacan et le « sujet clivé ».
- poétique avec « le « je » est un autre » rimbaldien.

- Enfin et pour ce qui nous concerne directement, l'angle énonciatif, avec la notion d'« hétérogénéité » sur laquelle nous reviendrons ainsi que les éléments de « non-coïncidence » qu'Authier-Revuz formalise à partir entre autres des travaux de Lacan.

En effet, à rebours sans doute de ce qui peut être perçu par le commun des mortels, le sujet et son discours ne sauraient être considérés comme monolithiques car ils sont tous les deux traversés par de « l'hétérogène ». Notre point de vue sera donc de considérer cet « Autre-en-soi », ou plus exactement ces « Autres-en-soi », au sein d'une hétérogénéité multiple.

Parler de « l'Autre-en-soi », c'est parler des différentes dimensions qui constituent « l'hétérogénéité de soi » :

- hétérogénéité temporelle : « mon » passé / « mon » présent / « mon » futur,
- hétérogénéité des sens et des discours : ce que je ressens et ce que je peux dire de ce que je ressens,
- hétérogénéité de l'expérience : individuelle et/ou sociale : cette dernière possédant elle-même différentes strates (familiale, amicale, scolaire...)

Et nous pourrions indéfiniment accroître le nombre de ces strates. À aucun moment nous ne pouvons donc envisager un « individu atomique ».

Dans le cadre spécifiquement enfantin et scolaire, nous rappellerons, avec Rabatel, que si la classe est un lieu d'apprentissage par le dialogue « cela ne se peut que dans le déploiement du dialogue externe et dans la compréhension progressive du dialogue interne, des autres en soi » (Rabatel, 2014 : 28). Il s'agit ici de faire une place au discours de « l'Autre du face-à-face », possible grâce à l'empathie, pour que puisse prendre forme « un retour sur soi ». D'où ici l'importance de la notion de « discours intérieur » et « la capacité chez les enfants à sémiotiser [leur] expérience » (Boré, 2014a : 60). On est ici dans des approches élaborées à la fois par Bakhtine, Voloshinov et Vygotski qui dessinent des allers-retours incessants entre ce qui relève de l'extérieur et ce qui relève de l'intérieur.

Enfin, il est une dimension de cet « Autre-en-soi » qui va nous intéresser plus particulièrement car elle prend forme dans le discours. Nous envisagerons en effet les dimensions discursives où le sujet, à travers son discours, renvoie à lui-même et à son discours explicitement, ou bien fait surgir une forme de « non-coïncidence », là aussi pour reprendre un terme utilisé par Authier-Revuz. En effet le sujet-parlant, et à partir du moment où il parle, écoute ce qu'il dit et a la possibilité de commenter, revenir sur ce discours présenter comme le sien, il s'opère ainsi une inadéquation (ou « non-coïncidence ») entre le locuteur et son propre discours. Nous serons donc à l'écoute de ces événements discursifs.

Mais nous insistons sur un point : il nous faudra faire attention à ne pas prendre les traces explicites en langue où le locuteur parle de lui (par exemple l'utilisation du « je ») pour des éléments de subjectivité car celle-ci n'est pas plus « réductible à l'emploi de la première personne qu'à l'expression d'un point de vue « personnel ». Mais cette subjectivité prend forme, ou plus exactement se construit, dans le « dialogue de soi à soi et de soi aux autres, médiatisée, filtrée par l'appartenance du sujet à la communauté sociale de la classe » (Boré, 2014b : 308).

Ainsi, ces traces de l'« Autre-en-soi », par l'émergence d'une « non-coïncidence » ou encore la production d'une mise à distance, nous semblent non seulement montrer la mise en œuvre d'un dialogue de soi à soi, mais aussi être une propédeutique à la réflexivité cognitive.

Nous nous interrogerons donc sur les traces de cet « Autre-en-soi » dans les discours des élèves et de leur place dans le processus de conceptualisation.

5) Problématique de notre recherche

Nous venons de poser le cadre de notre recherche en formulant un certain nombre de considérations ayant trait à cette nouvelle activité scolaire qu'est la « Discussion à Visée Philosophique ».

Ainsi, si cette pratique nous intéresse plus particulièrement, c'est tout d'abord parce qu'elle est encore émergente, en voie de formalisation, et tout juste institutionnalisée.

C'est ensuite parce qu'elle se trouve au carrefour de multiples préoccupations qui toutes conservent des liens profonds entre elles :

- Préoccupations politiques avec les questions de la prise de parole publique, du rapport à l'« Autre », et de l'autonomie individuelle et collective.
- Préoccupations pédagogiques avec les questions de la place de l'élève dans ses propres apprentissages, de ses rapports avec ses pairs, et du rôle de l'enseignant.
- Préoccupations didactiques avec la question des activités cognitives en jeu lors de ces pratiques philosophiques : conceptualiser, argumenter, problématiser.
- Préoccupations langagières et linguistiques avec les questions de la place des échanges verbaux dans la construction de savoirs ainsi que de la place de la langue comme système et de l'activité langagière dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

Tout d'abord, rappelons un premier élément afin de circonscrire notre approche : La « Discussion à Visée Philosophique » est avant tout d'un dispositif pédagogique mettant au

premier plan des pratiques langagières, et plus particulièrement des pratiques langagières passant par des discours sur des objets. Nous traiterons donc dans notre thèse des pratiques langagières à travers l'analyse des discours produits par les élèves sur ces objets.

Il s'agit aussi d'une pratique à visée cognitive. Nous situant dans le cadre des trois activités cognitives énoncées par Tozzi, nous avons choisi de prendre en considération l'activité de conceptualisation. Elle est en effet l'activité qui entre par excellence dans les deux dimensions du cadre théorique vygotkien que nous avons rappelées dans le chapitre précédent.

Deux premières questions seront alors posées :

Quels sont les discours relevant du processus de conceptualisation ?

Comment les éléments relevant du processus de conceptualisation se déploient-ils dans les énoncés des élèves ?

Ces questions seront l'objet de la seconde partie de notre thèse et plus particulièrement l'objet de l'élaboration de notre deuxième arrière-plan conceptuel. Nous verrons ensuite dans la troisième partie ce que notre corpus nous dit de cette question.

Mais il est un autre élément qui apparaît comme une question centrale à la pratique de la DVP : c'est celle de la place de l'« Autre ». En effet, quelle que soit la dimension envisagée dans l'analyse de cette pratique, comme de toute pratique humaine d'ailleurs, c'est la question du rapport à l'« Autre » et à son discours qui surgit et de son rôle dans l'activité. Nous situant dans le cadre d'une analyse discursive, nous aurons donc à répondre aux deux questions suivantes :

Quelles traces pouvons-nous observer de la présence de cet « Autre » dans les discours des élèves ?

Quel(s) rôle(s) ont ces mêmes traces au sein du processus de conceptualisation ?

Ce sera aussi l'objet de la seconde partie de notre thèse et plus particulièrement l'objet de l'élaboration de notre troisième arrière-plan conceptuel. Nous verrons ensuite dans la troisième partie ce que notre corpus nous dit de cette question.

Enfin, au-delà même de la présence des éléments de « Discours autre » ainsi que des mouvements discursifs dans lesquels ceux-ci sont pris, nous nous placerons à un autre niveau d'analyse en nous demandant :

Quels phénomènes sémiotiques, syntaxiques et énonciatifs participent de ce processus de conceptualisation ?

Dans ce cadre nous analyserons les phénomènes d'autonymisation, de modalisation autonymique et ce que nous avons appelé « les effets de détachement » au sein des énoncés produits. Ce sera l'objet de la quatrième partie de notre thèse.

5.1 La conceptualisation comme processus

Nous avons dit précédemment que parmi les trois activités cognitives proposées par Tozzi (1993) pour définir la DVP, nous avons choisi de nous centrer sur l'activité de conceptualisation. Mais ici se pose un certain nombre de questions sur ce que peut être un concept et surtout ce que peut vouloir dire « conceptualiser ». Il nous faudra donc préciser ce que nous entendons par conceptualisation. Pour cela nous verrons ce que la tradition philosophique nous dit de cette « activité » dans la partie 2 de notre thèse. Néanmoins, suite au cadre théorique dans lequel nous inscrivons la pratique de la DVP et que nous avons élaboré dans cette première partie, nous pouvons d'ores et déjà nous appuyer sur un élément essentiel : il s'agit de considérer cette activité cognitive comme un processus. Tout d'abord parce que depuis les travaux de Hannah Arendt (2003) dans le cadre de la philosophie morale, nous savons que la pensée est nécessairement dynamique, sinon elle n'est que « connaissance » ou bien « savoir ». Nous nous situons donc dans la perspective d'une élaboration progressive, continue et surtout incessante des concepts, et ce qui nous intéressera sera l'étude des éléments constituant ce processus de conceptualisation. Ensuite, nous ne pouvons étudier ce processus qu'à travers le langage déployé lors des discussions, et nous étudierons donc ce processus à travers les discours tenus par les élèves. Ainsi nous pourrons dégager quelques mouvements discursifs participant du processus de conceptualisation. Mais notre objectif est d'étudier plus particulièrement la place prise par les trois « Autres », que nous venons de définir, au sein de ces discours participant de ce processus.

5.2 La place de la langue et du discours

Même s'il n'est pas question ici de faire un historique des grandes théories linguistiques, il nous faut néanmoins baliser le champ au sein duquel nous situons notre travail et pour cela revenir à quelques éléments de l'apport saussurien, des théories de l'énonciation et de « l'Analyse du Discours à la française ».

L'opposition entre « langue » et « discours » s'appuie sur une distinction entre d'un côté un ensemble de signes qui prennent place au sein d'un système, et de l'autre, l'actualisation individuelle de ce système de signes dans la parole effective d'un locuteur. On doit cette distinction à Saussure, ou plus exactement celle de « langue » et « parole », à partir de la publication posthume des « Cours de Linguistique Générale » (CLG, 1995). Ce système, linguistique donc, est socialement conventionnel et donc institué. C'est ici un élément important qui est réaffirmé par Saussure dans les « Écrits de Linguistique Générale » :

« Continuellement, on considère le langage dans l'individu humain, point de vue faux. La nature nous donne l'homme organisé pour le langage articulé, mais sans langage articulé. La langue est un fait social » (Saussure, cité par Paveau & Sarfati, 2003 : 65)

Mais alors quelles sont les places, selon Saussure, d'un côté de la « langue » et de l'autre de la « parole » :

« pour attribuer à la langue la première place dans l'étude du langage, on peut [...] faire valoir cet argument, que la faculté – naturelle ou non – d'articuler des paroles ne s'exerce qu'à l'aide de l'instrument créé et fourni par la collectivité ; il n'est donc pas chimérique de dire que c'est la langue qui fait l'unité du langage » (Saussure cité par Neveu, 2012 : 66)

Ici, le langage renvoie donc aux deux dimensions évoquées précédemment, c'est-à-dire la langue et le discours (ou la parole).

Nous venons aussi de parler d'un système de signes. Or le signe saussurien est à la fois une image acoustique constituée de phonèmes qui correspondent à une suite de graphèmes à l'écrit (le signifiant), et d'autre part, d'un élément notionnel (le signifié). Or, ce signe est arbitraire (au regard du signifié) et linéaire c'est-à-dire inscrit dans la temporalité lors de son effectuation. Enfin, dernier élément qui nous intéresse particulièrement, la valeur du signe (signifiant et signifié) prend forme dans ses relations avec les autres signes du système de la langue auquel il appartient. Ainsi, un signe n'a pas de valeur en soi mais relativement aux autres.

A partir de la publication du *CLG*, la critique de Saussure se fait essentiellement sur l'importance à donner, dans les analyses, sur la place de la langue par rapport à la parole et au discours. C'est à partir des années 1960 qu'un ensemble de recherches va se constituer autour des questions de « la manifestation de la langue dans la communication » (Benveniste, cité par Paveau & Sarfati, 2003 : 166). Ainsi, l'approche énonciative comme étude de la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1974 : 80) voit le jour. La langue n'est néanmoins pas oubliée mais elle prend place au sein de la dimension discursive. Selon les différentes approches, l'accent est mis davantage sur « les procédés linguistiques par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 230) dans « une approche restreinte » ou dans « une approche étendue » qui a pour but de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 230).

Mais la question de l'énonciation est aussi soulevée dans la Russie des débuts de la révolution soviétique avec les travaux de Bakhtine et de Voloshinov. C'est alors la dimension éminemment sociale de tout discours qui voit le jour :

« La psychologie sociale n'existe pas quelque part à l'intérieur (dans les « âmes » des individus qui sont en relations), elle est entièrement à l'extérieur : dans le Mot, dans le geste, dans l'action [...] avant tout dans le matériau verbal. » (Voloshinov, 2010 : 153)

Mais c'est aussi avec Bakhtine la dimension adressée ou responsive de tout discours qui apparaît et le rapport à « l'Autre » :

« L'expression d'un énoncé est toujours, à un degré plus ou moins grand, une réponse, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (Bakhtine, 1984 : 299)

Mais nous développerons plus précisément ces deux aspects dans la deuxième partie de notre thèse lors de l'élaboration de notre troisième arrière-plan conceptuel concernant le dialogisme.

C'est à partir des années 1960 mais surtout à partir de 1969, « année de l'analyse du discours », pour reprendre Maingueneau (2014 :12), qu'un courant des sciences du langage apparaît et prend comme champ de recherche le discours. En effet en 1969 sort un numéro spécial de la revue « Langages », sous la direction du linguiste Jean Dubois, sur un nouveau domaine appelé « l'Analyse du discours ». Cette même année Pêcheux, philosophe marxiste, publie « Analyse automatique du discours ». Il s'agit pour lui d'analyser les textes afin d'en montrer les structures idéologiques cachées.

Cette « École Française de l'Analyse du Discours » s'appuie alors sur d'autres disciplines que la linguistique (la philosophie, la sociologie, la psychanalyse...etc.) dans le but de comprendre davantage les liens entre société et langage, mais sans nier la place de la langue et la rigueur de l'analyse linguistique. À travers les influences d'Althusser ou de Foucault, les notions de « discours idéologique », de « formation discursive », ou bien encore d'« intertextualité » d'« interdiscours » voient le jour et entraînent la question du sujet et de l'intersubjectivité dans le discours. Ainsi à partir de la notion de « genre de discours » et des théories de l'énonciation se crée un courant de recherche qui multiplie les travaux autour de corpus diversifiés.

Il nous faut ici préciser quel est notre positionnement sur ces questions de la place de la langue dans notre analyse ainsi que celle de la dimension sociale du discours.

Dans notre recherche des « Trois Autres » ainsi que de leur place dans les discours tenus par les élèves, nous envisageons la place de la langue dans le discours comme essentielle. En effet, nous considérons qu'il s'agit là d'un élément déterminant dans le sens où c'est par la langue et son système que prennent place les dialogues effectifs entre des locuteurs. Ainsi tout fait langagier s'enracine dans des faits de langue et il ne saurait être question d'ignorer cela si notre objectif est de décrire un ensemble de... faits langagiers justement. Ainsi, nous n'envisagerons les discours qu'articulés à des faits de langue et l'analyse que nous ferons des premiers s'appuiera sur l'analyse des seconds.

Mais, comme cette première partie de notre thèse a pu le montrer, nous savons aussi que le locuteur-sujet n'est jamais seul lorsqu'il prend la parole : entre l' « Autre » à qui il s'adresse même si celui-ci n'est pas physiquement présent, l' « Autre » qui le constitue et avec qui il dialogue parfois conflictuellement, et l' « Autre » institué qui le traverse au sein même de ses pratiques ou de ses connaissances à partir desquelles il parle, le sujet est « hétérogène » ou « non-coïncident » pour reprendre une nouvelle fois les termes d'Authier-Revuz. Nous ne saurions alors considérer les discours tenus comme transparents au sujet, il y a toujours quelque chose qui lui résiste / échappe dans le discours qu'il émet. Notre analyse tentera alors de montrer non seulement la part explicite de la représentation des discours des « Trois Autres » mais aussi les éléments qui échappent ou qui surgissent dans la parole des élèves et qui relèvent eux aussi de la présence de ces « Trois Autres ».

Ce que nous visons demeure la description de faits langagiers ou pour le dire autrement, ce que nous voulons décrire c'est le processus de conceptualisation à l'œuvre dans le discours d'élèves en situation polylogale à partir de la matérialité de la langue comme système.

Mais nous ne négligerons pas un autre point : la situation au sein de laquelle prend place le discours. Cette situation n'est pas anodine non plus et doit être prise en compte dans notre analyse. En effet, qu'il s'agisse d'enfants-locuteurs, d'une situation scolaire, de la présence d'un adulte ou encore d'une pratique dont la visée est explicitement langagière, rien de tout cela n'est anodin si nous voulons effectuer une analyse des discours des élèves. Nous n'oublierons donc pas cette dimension « située » de la pratique discursive que nous analysons.

5.3 Éléments de méthodologie

Si le cadre général de notre recherche se situe dans la mise en relief des liens entre les dimensions à la fois sociale et cognitive des pratiques scolaires de la Discussion à Visée Philosophique, nous avons énoncé deux postulats majeurs pour effectuer notre analyse :

- Ce lien peut voir le jour à partir d'une étude des éléments indiciels en langue et ces éléments montrent la présence des « Discours Autres » au sein des énoncés des élèves.
- Pour analyser ces éléments il nous faut organiser un va-et-vient entre analyse linguistique et analyse discursive.

Nous avons donc tout d'abord effectué une extraction des occurrences de notre corpus montrant la présence de l'un des « Trois Autres ». Pour cela, nous avons commencé par porter notre regard sur les indices en langue présents dans ces occurrences et plus précisément sur les indices relevant de la « Représentation du Discours Autre », sur laquelle nous allons revenir lors de l'élaboration de notre troisième arrière-plan conceptuel, dans la partie 2 de notre thèse.

Une fois ces relevés effectués, nous verrons qu'une analyse de ces occurrences montre l'origine extrêmement variée de ces discours « Autres » et relève à la fois de l'« Autre du face-à-face », de l'« Autre-en-soi » et de l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

Ensuite, nous avons voulu voir ce que ces mêmes discours pouvaient nous dire des mouvements discursifs participant du processus de conceptualisation. Pour cela nous avons analysé ces mêmes occurrences du point de vue discursif cette fois et ainsi nous avons pu décrire certains des mouvements participant du processus de conceptualisation. Ce sera l'objet de la troisième partie de notre thèse.

Enfin, ces dernières analyses nous ont montré la nécessité de revenir à des éléments davantage linguistiques. En effet nous avons pu alors remarquer la présence d'un double phénomène celui de la présence à la fois des processus d'autonymisation des discours, mais aussi d'un certain nombre d'« effets de détachements » que montraient plus ou moins ostensiblement certains segments discursifs. Nous sommes alors revenus à une analyse de ces phénomènes dans la quatrième partie de notre thèse.

5.4 Conclusion

En guise de conclusion à cette première partie de notre thèse, nous souhaitons apporter quelques précisions :

- Tout d'abord, il y a selon nous, un double intérêt à engager une recherche ayant la DVP comme objet : non seulement parce qu'il s'agit d'une pratique récente et qui prend de l'importance, mais aussi parce que le point de vue adopté ici permet de

décrire la pratique cognitive : « conceptualiser » à la fois du point de vue processuel et dans ses dimensions à la fois langagière et linguistique.

- Ensuite, nous souhaitons préciser que si nous portons notre regard uniquement sur les discours des élèves, nous ne nions bien évidemment pas que ces discours sont tenus, à côté, avec et en présence des discours de l'enseignant-animateur et que cette présence a nécessairement de l'influence sur les productions des élèves. C'est entre-autres la raison qui nous a amené à animer nous-même ces séances de façon à ce que celles-ci soit menées par un animateur ayant une certaine expertise dans le domaine.

Ainsi dans ce cadre et à partir des postulats que nous avons énoncés dans cette première partie de notre thèse, nous développerons tout au long de cette thèse notre :

Etude des éléments dialogiques présents au sein des processus de conceptualisation en Discussion à Visée Philosophique en Cycle 3 de l'école élémentaire

Mais avant d'entrer dans la description de nos analyses, il nous faut maintenant décrire davantage la constitution de notre corpus.

6) Notre corpus

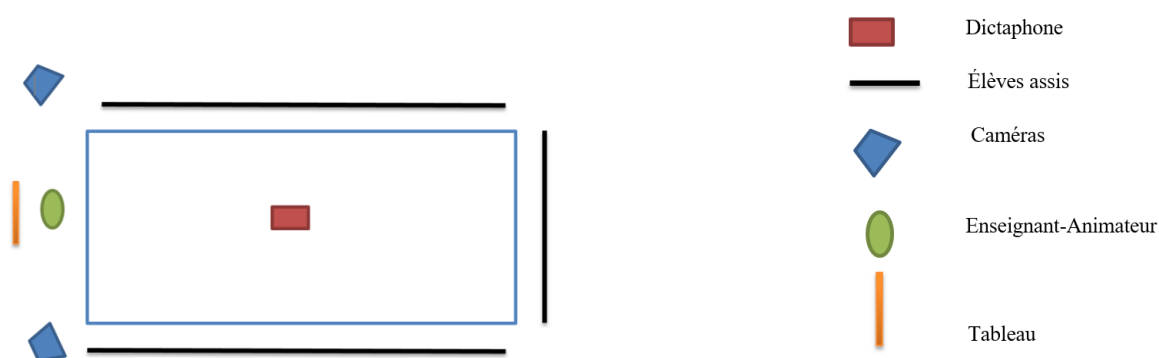
Notre étude nécessitait la constitution d'un corpus issu de l'enregistrement de séances de Discussions à Visée Philosophique en cycle III de l'école élémentaire. Mais il nous fallait aussi une classe ayant l'habitude de ces discussions afin de situer notre recherche dans le cadre d'une description de ce que des élèves pouvaient produire une fois leurs pratiques de la DVP suffisamment installées. Enfin, le protocole utilisé lors des séances enregistrées devait, lui aussi, être éprouvé et l'enseignant conduisant ces séances posséder une expertise dans le domaine afin de mettre les élèves dans les meilleures conditions de production possible. De plus, nous voulions que ces séances développent essentiellement la dimension conceptualisante de la pratique de la DVP.

Enseignant chevronné et pratiquant les Discussions à Visée Philosophique depuis de nombreuses années, nous avons donc décidé de conduire nous-même ces séances à la fois dans la classe dont nous avons la charge au début de cette recherche mais aussi dans une autre classe du cycle III de l'école où nous enseignions, classe qui, elle aussi, avait l'habitude de ce type de discussions.

Le corpus ainsi constitué nous a enfin permis, grâce à notre connaissance des élèves, et de façon plus générale grâce à notre connaissance de la situation de recueil des données, d'exercer notre regard avec davantage d'acuité au moment de l'analyse du corpus.

6.1 Protocole utilisé

Nous avons vu précédemment (chapitre 4.5.3) l'importance de l'agencement du milieu dans le dispositif de la DVP. Ainsi, nous avons organisé une salle pour les séances constituant notre corpus. Nous l'avons installée de façon à ce que tous les élèves soient en face-à-face autour d'une table et que nous, enseignant-animateur de la discussion, puissions nous déplacer tout autour des élèves. Nous avons aussi à notre disposition un tableau (paper-board) que nous n'avons réellement utilisé que lors d'une seule discussion (Michel CM1-CM2).



Le protocole utilisé lors de ces séances enregistrées s'inspirait des travaux de Tozzi avec l'ajout d'un élément : l'utilisation d'un journal de classe en « circuit-court »⁷².

Ainsi chacune des séances de Discussion à Visée Philosophique de notre corpus se décompose-t-elle schématiquement en trois phases :

- a) Lecture d'un texte lanceur pour la première séance de la séquence ou du journal issu des articles écrits lors de la séance précédente pour les séances suivantes.
- b) Discussions sur le texte lanceur ou bien sur les articles écrits par les élèves.
- c) Rédaction d'un article pour le numéro du journal suivant⁷³

⁷² Le journal en circuit-court est une pratique issue des travaux de l'AFL (Association Française de Lecture) qui met en place un journal rédigé par les élèves d'une classe à l'unique destination de ces mêmes élèves. Ce type de journal permet un investissement dans l'écrit tout en préservant la sécurité affective des rédacteurs qui ne peuvent pas être jugés par des tiers (Laurent & Deschamps, 1997).

Comme nous l'avons vu précédemment, le rôle de l'enseignant-animateur des séances était double. Nous devions à la fois nous assurer du bon fonctionnement de la discussion par la distribution de la parole et en même temps nous assurer d'une activité cognitive maximale. Ce sont ces raisons qui nous ont amenés à privilégier un interventionnisme fort de l'animateur contrairement à ce que certains protocoles prévoient (Lévine, par exemple) mais que d'autres préconisent (Brénifier, Tozzi).

Ainsi le protocole utilisé pour cette recherche se rapproche sensiblement des méthodes mises en œuvre au sein du courant « Tozzi ».

6.2 Recueil de données

Le recueil de données issues d'oraux spontanés pose un certain nombre de questions d'ordre méthodologique, tant du point de vue des enregistrements effectués que des transcriptions issues de ces enregistrements.

Transcrire de la langue parlée tient un peu du paradoxe : garder dans une représentation écrite certaines caractéristiques de l'« oralité » ; faire le « rendu » de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite... On va se trouver tiraillé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit. (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 : 115)

Pour ajouter à la difficulté, l'enregistrement d'un polylogue d'enfants pose bien évidemment des difficultés tenant à la fois aux configurations spatiales d'une salle de classe et à la capacité des élèves à s'exprimer suffisamment distinctement. Ainsi, avons-nous effectué, concomitamment, deux types d'enregistrement pour chacune des cinq séances enregistrées : l'une en audio uniquement et l'autre en audio-vidéo à l'aide de deux caméras balayant l'ensemble du groupe en discussion. Ces deux modes d'enregistrement nous ont permis de conserver l'ensemble des échanges avec très peu d'occurrences inaudibles même si quelques incidents techniques nous empêchent d'avoir accès à toutes les images de toutes les séances.

En ce qui concerne les transcriptions, partant du principe qu'il n'y a pas un système linguistique de l'oral différent de celui de l'écrit, nous avons opté pour une transcription

⁷³ Nous mettons en annexe les journaux qui ont servi au lancement de chacune des séances.

orthographique. Nous avons pour cela utilisé le protocole Valibel. Ainsi les transcriptions effectuées sont-elles aisément lisibles. En voici les principales caractéristiques :

Les conventions de transcription suivent des principes généraux qui respectent l'orthographe conventionnelle.

On distingue trois degrés de pause qui correspondent schématiquement à trois durées relatives :

- la pause brève : une seule barre oblique /
- la pause longue : deux barres obliques //
- le silence : entre parenthèses (silence). Le silence correspond à une pause particulièrement longue.

Les pauses pleines de type [Ø] sont notées euh.

Deux cas de figures peuvent se présenter :

1. Il y a un chevauchement entre la fin du tour de parole d'un premier locuteur et le début du tour du locuteur suivant. Dans ce cas, le changement de locuteur est indiqué par un retour à la ligne et les symboles l- et -l délimitent respectivement le début et la fin de la portion de parole prononcée simultanément.

2. Le locuteur a son discours chevauché par un deuxième locuteur. Le premier locuteur conserve la parole. Dans ce cas, les deux interventions sont présentées dans le tour de parole du premier locuteur, sans retour à la ligne. La portion de texte en chevauchement se trouve entre les symboles verticaux l- et -l. Le nom du second locuteur est indiqué entre crochets angulaires <> au début de sa prise de parole.

Les symboles l- et -l sont toujours précédés et suivis d'un espace.

Dans le cas d'une interruption (avec ou sans reprise ultérieure), le mot amorcé est immédiatement suivi de la barre oblique (sans espace). Une amorce de mot en [k] est notée c/ ou qu/ ou k/ en fonction de l'orthographe du mot effectivement réalisé ; de même, une amorce en [s] sera notée s/, c/ ou ç/.

Le pronom personnel *il* peut être réalisé variablement comme [il] ou [i]. Dans ce dernier cas, et même lorsqu'il est répété, on transcrit *il* et on n'interprète pas la répétition du morphème comme impliquant la réalisation d'une amorce, ce qui se transcrirait *i/*.

Le seul emprunt à la ponctuation traditionnelle est celui du point d'interrogation. Mais sa valeur, dans nos corpus oraux, est d'indiquer, dans une construction déclarative, l'intonation montante caractéristique d'une question.

Les parenthèses sont utilisées pour l'indication d'un passage incompréhensible, transcrit (x) (= une syllabe) ou (xx) (= un groupe de syllabes) ou (xxx) (= un passage plus long).

Enfin, nous avons souligné les segments discursifs qui ont été appuyés par le locuteur.

6.3 Constitution du corpus

L'ensemble des cinq séances enregistrées a été transcrit dans sa totalité. Les cinq séances du corpus se composent de la façon suivante :

Nom du corpus	Durée de la séance	Nombre d'élèves	Nombre de tours de parole
PHILIPPE CM1 gr. 1 séance 3 de la séquence « Epée de Damoclès »	44 minutes 56 secondes	13	363
PHILIPPE CM1 gr. 1 séance 4 de la séquence « Epée de Damoclès »	39 minutes 32 secondes	11	273
PHILIPPE CM1 gr. 2 séance 3 de la séquence « Epée de Damoclès »	28 minutes 49 secondes	15	207
MICHEL CM1/CM2 séance 3 de la séquence « Epée de Damoclès »	53 minutes 58 secondes	21	318
PHILIPPE CM2 séance 5 de la séquence « Epée de Damoclès »	1 heure 02 minutes	13	380

Tableau 4 : Description des séances constituant le corpus

Comme on peut le remarquer, les durées de chacune des séances varient très sensiblement. En effet, les contraintes inhérentes à la vie de classe ne nous ont pas permis d'homogénéiser la durée de ces séances. Il en est de même en ce qui concerne le nombre d'élèves qui a lui aussi varié en fonction de la vie propre à chaque classe. Ainsi la discussion « Michel CM1/CM2 » comprend-elle tous les élèves de la classe alors que les discussions dénommées « Philippe » ne comprennent que la moitié de la classe constituée (groupe 1 et groupe 2).

6.4 Thème abordé

Afin de constituer notre corpus et de le rendre le plus homogène possible nous avons décidé de le constituer à partir de discussions extraites de séquences portant sur le même thème de départ : le pouvoir.

Nous avons choisi ce thème pour trois raisons :

- Premièrement, pour sa portée universelle qui peut être envisagée dans des cadres différents : historique, politique, psychologique, sociale...
- Deuxièmement, parce que cette notion est suffisamment abstraite pour que les élèves évitent toute tentation d'ostension. En effet, ce qui nous importait c'était l'activité langagière des élèves et d'un point de vue cognitif le processus de conceptualisation.
- Troisièmement, les difficultés propres aux acceptions du mot « pouvoir » qui peut être envisagé comme verbe ou comme substantif (Le petit Robert, 2016 :1991).

Comme verbe :

- Le droit, la permission
- Avoir la capacité
- Hypothèse, le souhait
- Les formes impersonnelles

Comme substantif :

- La possibilité d'agir (possibilité, le droit, les facultés physiques, autorité, puissance)
- Le gouvernement (pouvoir politique)

Nous avons débuté toutes nos séquences⁷⁴ par la lecture individuelle et collective d'un même texte issu des « philofables » de Piquemal & Lagautrière (2003), « l'épée de Damoclès ».

⁷⁴ On définit d'un point de vue pédagogique « une séquence » par la constitution « de séances » rassemblées autour d'un même objectif d'acquisition de connaissances ou bien du traitement d'un même thème.

L'épée de Damoclès

Denys l'Ancien, tyran de Syracuse, organisait des festins extraordinaires. Il y faisait l'étalage de sa richesse et de sa force devant la noblesse du pays. Un de ses courtisans, Damoclès, impressionné par tant de luxe, lui dit un jour combien il l'enviait d'être aussi riche et aussi puissant.



— Eh bien, puisque tout cela te paraît si enviable, lui rétorque le tyran, serais-tu d'humeur à en goûter un peu et à voir par toi-même quel est mon sort ? Damoclès, un peu grisé par l'alcool, y consent avec joie. On le place alors sur un siège d'or serti de pierres, on l'entoure de tout le luxe des rois, on le baigne de parfums et de musique, on lui sert les mets les plus exquis... Damoclès nage dans le bonheur. Mais soudain, alors qu'il lève les yeux, il s'aperçoit que Denys a fait

52

placer au-dessus de sa tête une épée acérée soutenue seulement par un crin de cheval. À cet instant même, ses yeux ne voient plus l'éclat de ce qui l'entourne, il ne goûte plus le plaisir des mets, des parfums et de la musique...

— Alors, lui demande le tyran, tu as vu quel était mon sort. En as-tu assez ?

— Oui, souffle le courtisan.

Et il s'empresse de quitter cette place peu enviable. Car celui qui vit toujours dans la crainte ne peut goûter le moindre des plaisirs.

D'après le poète latin Horace (I^{er} siècle avant notre ère)

53

Il s'agit d'une réécriture⁷⁵ à destination d'enfants, d'un conte mythologique d'origine grecque. Nous avons supprimé le commentaire des deux auteurs suivant qui fait suite à ce texte :

« Si l'on veut le pouvoir il faut aussi en accepter les conséquences. Damoclès ne les accepte pas et préfère quitter sa place... mais Denys, lui, les accepte puisqu'il reprend son rôle. Qu'est-ce qui l'attire donc tant dans l'exercice du pouvoir ? Pourquoi le pouvoir fascine-t-il certains au point que ceux-ci sacrifient tout à ses attraits ? » (Piquemal & Lagautrière, 2003 : 53)

En effet, ce commentaire était très inducteur et n'aurait pas laissé la possibilité aux élèves de s'exprimer comme ils l'auraient souhaité à partir du texte, ce qui n'aurait pas été cohérent avec le cadrage théorique de la DVP que nous avons élaboré dans cette première partie.

Rappelons quelques éléments de ce mythe. Le mythe de Damoclès se trouve à la fois chez Horace et chez Cicéron mais aurait une origine grecque plus ancienne. Il aborde le thème du

⁷⁵ Nous mettons en annexe le texte « original » dans sa traduction de 1869.

pouvoir sous l'angle politique et pose la question de son attrait pour Denys et de son refus pour Damoclès.

Il est à noter que le point de vue adopté dans ce mythe pose question dans une perspective démocratique qui est la nôtre. En effet, il peut ressortir de sa lecture une justification des places assignées à chacun puisque le pouvoir assuré par Denys n'est pas « si enviable que cela ». Néanmoins, ce point de vue adopté par le mythe peut aussi être discuté en DVP. Nous avons donc décidé de l'utiliser pour notre recherche. Une deuxième limite au texte peut être évoquée : le pouvoir est ici envisagé uniquement du point de vue politique. Or, le pouvoir a d'autres aspects qui touchent plus directement les enfants, et sa dimension politique est sans doute la plus éloignée de leur vécu. Nous verrons d'ailleurs dans notre corpus que les élèves travaillent sur d'autres éléments du pouvoir que le pouvoir politique.

Mais pourquoi avoir choisi de débiter nos séquences à partir de la réécriture d'un mythe « classique » ? En effet il peut paraître quelque peu contradictoire de rechercher une posture réflexive, rationnelle, de raisonnement à partir d'une histoire qui fait référence à tout autre chose.

Mais ce serait tout d'abord oublier la place historique que tient le mythe dans l'émergence de la philosophie. Ainsi, Jerphagnon rappelle :

« La philosophie n'est évidemment pas sortie toute armée, un beau matin, de la tête des philosophes ioniens, sur le littoral asiatique de la mer Égée. Elle émerge d'une période infiniment longue et obscure durant laquelle, cherchant à se situer dans un environnement énigmatique, effrayant et gratifiant tout à tour, les groupes humains se donnèrent une ébauche d'explication. [...] Mais cette préhistoire de la philosophie n'est pas, à proprement parler, une philosophie préhistorique, car cet effort plurimillénaire vers une cohérence de l'expérience n'avait pas encore reçu sa dimension rationnelle. »
(Jerphagnon, 2004 : 31)

Ces premières tentatives de compréhension du monde démontraient une volonté d'explication de ce qui semblait incompréhensible. Et si la philosophie s'est peu à peu détachée du mythe, la rupture ne fut jamais totale et nombre de philosophes continuèrent à emprunter les dimensions sensible et émotionnelle du mythe pour continuer à signifier. Il n'y a qu'à penser à Platon ou à Nietzsche.

Nous avons, de plus, évoqué précédemment les racines de la pratique philosophique dans la capacité qu'ont eue les premiers philosophes à s'étonner du monde qui les entourait et à partir de cet étonnement à le questionner. Nous avons dit aussi à ce moment-là qu'il s'agissait d'une

capacité partagée par les enfants. Or, nous pensons, et les discussions qui constituent notre corpus le montrent⁷⁶, que le mythe permet l'émergence de cet étonnement.

Pour conclure sur cette question du texte de lancement de la « Discussion à Visée Philosophique », nous voudrions rappeler que c'est la visée conceptualisante de la discussion qui nous intéressait. Et comme le rappelle Tozzi, la démarche philosophique à partir du mythe « concerne plutôt l'aspect sémantique de son discours [...] une vieille étymologie de *mutos* est « parole » : ce qu'il nous dit, le dit de son dire, ce qu'il cherche à nous dire à sa façon propre, ce qui relève de son rapport au sens et à la vérité, champs qui concernent particulièrement l'approche philosophique. » (Tozzi, 2010)

• • •

Ainsi après avoir posé le cadre de notre recherche, après avoir problématisé cette même recherche et constitué notre corpus, nous allons commencer dans la seconde partie de notre thèse par développer deux autres arrière-plans conceptuels :

- le premier concernera le cadre au sein duquel nous abordons la notion de concept ainsi que le mouvement qui le soutient, c'est-à-dire le processus de conceptualisation
- le second concernera notre approche du dialogisme et plus particulièrement de la Représentation du Discours Autre.

⁷⁶ Nous trouvons signe de cet étonnement suscité par le mythe dans les questions qui émergent dès la première lecture du texte (qui donc n'apparaissent pas dans notre corpus) mais aussi par les retours épisodiques sur cette histoire qui sont faits par les élèves.

PARTIE II : DEUX AUTRES ARRIÈRE-PLANS CONCEPTUELS

1) Deuxième arrière-plan conceptuel : Le concept en philosophie

Nous avons vu dans la première partie de notre travail qu'au moment où Tozzi commence son travail en vue d'établir une didactique du philosophe (Tozzi, 1993), il fait émerger la triade cognitive : conceptualiser / problématiser / argumenter. Ces trois activités cognitives deviennent ainsi un nouveau paradigme permettant un renouvellement de la pratique philosophique scolaire qui n'est pas encore nommée « Discussion à Visée Philosophique ». Une fois caractérisées par Tozzi, les phases de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation sont immédiatement définies comme difficilement séparables dans le temps et en interaction permanente lors des discussions. En effet, si on peut isoler des segments de discours, lors des DVP, qui se réfèrent davantage à l'une de ces trois activités cognitives, il est impossible de les séparer radicalement, autrement que pour les analyser. Les phases de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation sont en effet intimement articulées les unes aux autres. Problématiser ou conceptualiser impliquent forcément des éléments argumentatifs. De même argumenter et conceptualiser impliquent aussi des éléments de problématisation. Enfin, on ne peut entrer dans un processus de conceptualisation sans argumenter ou sans problématiser les notions abordées. Il s'agit même ici, lors des DVP, de viser explicitement cette articulation entre les trois activités cognitives de façon à éviter à la fois les pétitions de principe, les arguments d'autorité et *in fine*, le dogmatisme d'une conceptualisation sans argumentation ni problématisation. Cette mise en relation des trois activités cognitives s'effectue soit directement par l'élève-énonciateur soit par un autre élève soit enfin par l'intermédiaire de l'enseignant-animateur de la discussion. C'est la raison pour laquelle nous considérons le rôle de ce dernier comme essentiel, car si ce travail de mise en relation n'est pas effectué par les élèves, il ne peut y avoir de visée philosophique. C'est donc à l'enseignant de remplir ce rôle. Nous avons déjà donné, dans la partie 1 de notre thèse, un exemple de la forte intrication des trois activités cognitives. En voici un autre mettant en scène deux élèves et l'enseignant-animateur :

84. Camille : c'était sur Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir / **mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir** / c'est ça que je n'avais pas compris

85. Enseignant : Abida

86. Abida : ben en fait ce n'est pas vraiment avoir du pouvoir euh ça y est en fait je peux sortir je peux tout faire je peux aller chez ma copine je peux aller acheter du (x) cheveux / ce n'est pas

c'est pas vraiment ça c'est seulement aller à l'école revenir mais //
sinon après / comment expliquer ?

87. Enseignant : est-ce que pour toi le fait d'aller tout seul à
l'école / toute seule à l'école est-ce que c'est un pouvoir ? (x)

88. Abida : oui quand même ouais parce que j'ai j'ai
comme Luc et Mohamed ont dit ben plus on grandit et plus qu'on euh
plus on plus on a du pouvoir et moi je trouve moi que ça c'est un petit
pouvoir (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4)

Camille commence par la représentation du discours d'Abida (« elle avait dit que / elle quand
comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir »). Elle problématise ensuite cette
assertion à l'aide d'un contre-exemple (« mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se
trouve j'ai aussi du pouvoir »). Mais cette problématisation à travers la forme modalisée en
« peut-être que » est aussi rhétorique et possède une visée argumentative : il s'agit de
contester le point de vue d'Abida. Camille enchaine ensuite sur une généralisation (« ce n'est
pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir ») qui participe elle aussi de
l'argumentation mais qui permet de poursuivre le processus de conceptualisation. Elle termine
son discours par un retour réflexif sur sa propre attitude mais qui surtout appelle à la poursuite
de la discussion à travers le pronom anaphorique « ça » qui objective le discours sur lequel
elle a elle-même discours (« c'est ça que je n'avais pas compris »). Lorsque Abida reprend la
parole c'est pour réfuter la dénomination tout en modalisant cette réfutation (« ce n'est pas
vraiment avoir du pouvoir »). Immédiatement, elle enchaine sur un énoncé à visée
définitionnelle par une mise en scène (avoir du pouvoir c'est « ça y est en fait je peux sortir je
peux tout faire je peux aller chez ma copine je peux aller acheter du (x) cheveux ») mais
devant la difficulté à énoncer plus précisément ce que veut dire « avoir du pouvoir », elle
effectue un commentaire méta-énonciatif (« mais // sinon après / comment expliquer ? ») qui
entraîne la prise de parole de l'enseignant qui vient alors reformuler la question posée pour la
rendre explicite (« est-ce que pour toi le fait d'aller tout seul à l'école / toute seule à l'école
est-ce que c'est un pouvoir ? »). Cette question de l'enseignant permet ensuite à Abida de
déterminer un nouvel attribut au pouvoir (« plus on grandit et plus qu'on euh plus on plus on a
du pouvoir ») et de terminer par une dénomination de ce type de pouvoir qui résout le
problème initial (« c'est un petit pouvoir »).

On voit dans ce court extrait combien les éléments de problématisation, d'argumentation et de
conceptualisation sont articulés au sein d'un processus continu qui s'auto-engendre. On voit
aussi la place nécessaire de l'enseignant qui participe de ce mouvement lorsque les élèves
n'ont plus les moyens de le soutenir.

Rappelons donc que dans le cadre de notre recherche, nous porterons notre regard sur les éléments du processus de conceptualisation présents lors des discussions, et même si ceux-ci se situent à des moments où l'activité cognitive principale est autre.

Mais que veut dire conceptualiser lorsqu'il s'agit d'une activité dévolue à des enfants ?

Envisager la conceptualisation c'est, dans la perspective et dans le cadre qui sont les nôtres et dans un premier temps, parler de définition pour savoir de quoi on parle (Tozzi, 2005). Il s'agit donc, ici, d'envisager la conceptualisation comme un travail d'élucidation du lexique. En effet, quand un mot est employé dans un énoncé, il s'agit de savoir quel sens il a pour le locuteur-énonciateur. Et comment est montré ce sens, lorsque ce sens est explicité. Avec de façon sous-jacente cette question : qui peut alors décider de ce sens ? (On retrouve ici la question, chère au maître du *nonsense*, Lewis Carroll⁷⁷).

Mais pour envisager cette question et tenter d'y répondre, il nous faut tout d'abord montrer l'importance d'une réflexion sur le lexique et sur les significations induites par son utilisation dans le cadre d'une discussion.

Aristote déjà, dans la « Métaphysique » (chapitre IV du livre Γ), spécifiait la place prépondérante du sens des mots utilisés dans le dialogue, et plus particulièrement dans le dialogue argumentatif :

« Quand on argumente en faveur de ou contre une thèse, le point de départ n'est pas de prétendre que l'adversaire affirme l'existence ou la non-existence de quelque chose [...] mais le point de départ c'est que l'adversaire dise quelque chose ayant une signification pour lui-même et pour autrui. » (Aristote, cité par Lo Piparo, 1990 : 25)

Ainsi, selon Aristote, l'activité de signification précède-t-elle toute autre activité logique ou argumentative, et pour élucider les significations il y a l'activité définitionnelle. Définition qu'Aristote toujours dans la *Métaphysique* (Γ, 1012a 24-25) présente comme « *la proposition dont le mot est le signe*. », signe qui, nous le verrons dans le chapitre suivant, renvoie, par ses deux facettes de signifié et de signifiant, à « l'autonome » de Rey-Debove et Authier-Revuz. Mais, l'autre élément que nous signale l'extrait de la *Métaphysique* que nous venons de voir

⁷⁷ « La question est de savoir, dit Alice, si vous pouvez faire que les mêmes mots signifient tant de choses différentes - La question est de savoir, dit Humpty Dumpty, qui est le maître c'est tout. » (Carroll, cité par A. Rey, 1990 : 15)

c'est la présence de « l'Autre ». On peut ici supposer, vu le cadre argumentatif qui est le sien au début de l'extrait, qu'il s'agit de « l'Autre du face-à-face » ou pour le moins de « l'Autre » comme destinataire du discours. Ainsi la dimension sociale de la signification est marquée.

Si nous acquiesçons à l'importance de l'activité définitionnelle dans le cadre des discussions, et plus particulièrement des « Discussions à Visée Philosophique », nous pensons, cependant, qu'elle n'existe pas en amont de ce que Aristote nomme les activités logiques et argumentatives mais qu'elle prend forme avec et par elles. En effet, le sens d'un mot se construit aussi, et prend forme par l'ensemble des activités cognitives en jeu lors d'un échange et pas seulement en amont selon un schéma qui verrait la nécessité de définir tous les mots avant de pouvoir argumenter, démontrer, problématiser... c'est aussi pour cette raison que cette activité définitionnelle est aussi liée aux deux autres activités cognitives : l'argumentation et la problématisation.

De plus, si la définition, telle que nous commençons à l'envisager, participe du processus de conceptualisation, elle ne saurait être assimilée au concept dans son entier. Il nous faut de plus dissocier deux formes de définition. Dans son dictionnaire philosophique, Comte-Sponville écrit à l'entrée « définition » :

« Tout énoncé qui fait connaître ce qu'est une chose, disait Aristote, ou ce que signifie un mot. On parlera, dans le premier cas, de *définition réelle* ; dans le second, de *définition nominale*. On n'a accès aux premières que par les secondes. » (Comte-Sponville, 2001 : 248)

Ainsi donc il s'agit pour le philosophe de partir certes de la définition nominale c'est-à-dire de la définition du lexicographe mais de ne pas s'en contenter et de « continuer son chemin » pour « tenter de faire connaître ce qu'est une chose ».

Nous devons alors approfondir ce que peut être un concept et l'envisager dans son rapport à la définition.

Avant donc d'envisager l'activité définitionnelle au sein des Discussion à Visée Philosophique de façon plus précise, il nous faut d'abord appréhender ce que peut être un travail de conceptualisation.

En premier lieu, nous devons préciser ce que nous entendons par *concept* ainsi que *processus de conceptualisation* sans perdre de vue le cadre qui est le nôtre, c'est-à-dire l'étude de l'activité cognitive au sein des DVP.

Pour commencer, nous verrons ce que l'histoire de la philosophie peut nous dire du concept. Pour cela nous focaliserons notre attention sur trois auteurs qui semblent répondre à nos interrogations. Enfin nous reviendrons sur l'activité définitionnelle telle qu'elle est pratiquée pas les élèves ainsi que sur les autres façons de faire « connaître ce qu'est une chose » qui apparaissent au sein de notre corpus.

1.1 Le concept en philosophie classique

L'histoire du *concept* en philosophie est riche d'acceptions différentes. Commençons donc par l'*Encyclopaedia Universalis* et cette définition du concept par Jean Ladrière :

« Les théories de la connaissance s'accordent généralement à reconnaître qu'il y a essentiellement, dans l'être humain, deux modes de connaissances de la réalité, l'un qui porte directement sur le concret, saisi dans sa singularité, l'autre qui n'atteint le réel qu'à travers des déterminations de caractère abstrait (séparées des individus concrets en lesquels elles peuvent éventuellement se trouver réalisées). Le premier mode caractérise l'intuition, le second la connaissance par concepts. » (Ladrière, 2002 : 206)

Deux éléments nous interpellent dans cette première définition : tout d'abord le fait que la connaissance de la réalité puisse être connue par sa singularité. Cet élément nous paraît déterminant dans le cadre qui est le nôtre c'est-à-dire d'une discussion entre enfants. En effet, partir de la singularité de l'expérience et de sa description pour envisager ensuite sa dimension universelle est, comme nous l'avons vu avec Galichet (2011) dans la première partie de notre thèse, la démarche dans laquelle peut s'inscrire la DVP.

Une deuxième remarque concerne cette fois « la connaissance par concepts » et rejoint alors les préoccupations de Vygotski que nous avons déjà entraperçues et sur lesquelles nous reviendrons lorsque nous envisagerons les distinctions faites entre concepts spontanés et concepts scientifiques.

Une fois ce premier cadrage effectué à l'aide de la définition de Ladrière, il n'est pas facile d'aller au-delà. En effet, le mot « concept » recouvre des usages bien différents. Il est en effet de plus en plus fréquemment utilisé en dehors de sa sphère d'origine, que ce soit tout d'abord par les sciences dites « dures » puis, plus récemment, par « l'art » et « le marketing » sans oublier « le langage quotidien ». Ainsi le terme de concept est-il devenu une notion passe-partout, ce que Deleuze et Guattari ont décrit et dénoncé (Deleuze & Guattari, 1991 : 15). Revenons donc vers l'histoire de la philosophie avant de retrouver ultérieurement Deleuze et

Guattari. Le concept désigne dans son acception classique, comme nous avons commencé à le voir avec l'article de *l'Encyclopaedia Universalis*, une représentation abstraite médiatisée par le langage se distinguant d'une représentation concrète et singulière (ou pour le moins limitée). Nous conservons pour l'instant le terme de « représentation » malgré les mises en garde de Ladrière (2002 : 206), car, nous le verrons plus loin, ce terme n'est pas neutre.

Un concept détermine donc une classe d'objets particuliers au caractère abstrait. Ses caractéristiques doivent être ainsi stables et invariantes. Le concept peut être aussi vu comme « une forme selon laquelle un objet peut être pensé » pour reprendre encore les mots de Ladrière. Ainsi à travers l'expression d'un mot ou d'une locution, l'esprit peut-il entrevoir un certain nombre de caractères ou de propriétés. Le concept identifie ainsi une classe d'objets possédant des caractères ou propriétés communes. Aristote avance, textuellement, qu'au-delà des données sensibles, l'esprit doit saisir dans la multiplicité, les propriétés de la substance. Ainsi, et dans toute la philosophie rationaliste, la conceptualisation est-elle une modalité cognitive complexe qui va au-delà d'une connaissance sensible ou perceptive et toujours singulière. Nous reviendrons, plus loin sur cette distinction.

Pour continuer avec Aristote et dans le cadre d'un travail de conceptualisation, un concept peut se définir en « compréhension » par ses propriétés (ou en « intension » pour reprendre la terminologie aristotélicienne) et en « extension » par les objets qui possèdent ces mêmes propriétés (Tozzi, 2005). Parallèlement à ces deux pratiques cognitives participant du processus de conceptualisation, nous verrons que lors des discussions, d'autres pratiques voient le jour qui participent toutes du processus de conceptualisation.

Pour continuer sur les différentes approches du concept dans l'histoire de la philosophie, nous pouvons aussi interroger Pascal qui, lui, nous propose une règle permettant de comprendre tous les termes d'un énoncé. Il préconise, en effet, dans « *de l'esprit géométrique* »⁷⁸, que pour définir chaque terme d'un énoncé, aucun terme ne soit employé s'il n'a été auparavant expliqué. Ainsi toute connaissance serait rendue excellente. Mais, d'explication en

⁷⁸ « Cette véritable méthode, qui formerait les démonstrations dans la plus haute excellence, s'il était possible d'y arriver, consisterait en deux choses principales : l'une, de n'employer aucun terme dont on n'eût auparavant expliqué nettement le sens ; l'autre, de n'avancer jamais aucune proposition qu'on ne démontrât par des vérités déjà connues ; c'est-à-dire, en un mot, à définir tous les termes et à prouver toutes les propositions. Mais, pour suivre l'ordre même que j'explique, il faut que je déclare ce que j'entends par définition. » (Pascal, 1993)

explication, ce principe ne peut qu'entraîner une régression à l'infini. A moins de considérer qu'il existe des principes premiers (des concepts primitifs perceptifs ou bien une sémantique lexicale primitive : mort, cause...) sur lesquels nulle discussion ni élucidation ne serait nécessaire et sur lesquels on pourrait aussi s'appuyer pour développer une argumentation. On sait ici que le christianisme de Pascal envisage ces principes premiers. Ce n'est pas le cas pour nous. En effet, nous postulons que dans le cadre qui est le nôtre, à la fois éducatif et philosophique, mais aussi démocratique c'est-à-dire sans la nécessaire médiation d'un Dieu organisateur du monde, aucun principe premier (aucune notion première) ne peut être admis sans examen. Il s'agit là même de ce qui fonde, selon nous à la fois la philosophie comme praxis et la démocratie⁷⁹ depuis le VI siècle avant J-C et le principe d'indétermination, l'*apeiron*⁸⁰ d'Anaximandre.

Il faut attendre le XVIII^e siècle pour qu'une première critique radicale de la définition classique du concept comme idée abstraite voie le jour. Cette critique est fournie, plus d'un siècle après Pascal, par Kant dans la « Critique de la raison pure ». Pour Kant, la définition classique du concept pose en effet plusieurs problèmes. Le premier de ces problèmes réside en la question suivante : qu'est-ce qui garantit une représentation juste de l'« objet en soi » ? En effet, comment peut-on être sûr que notre représentation d'un objet corresponde à ce qu'il est réellement, c'est-à-dire en dehors de notre regard ? Or, Kant pour répondre à cette question va déplacer celle-ci de l'objet vers le sujet. Il s'agit alors, non pas de prouver l'adéquation de « l'objet pour nous » avec « l'objet en soi » mais d'envisager le concept comme ce qui est valable non seulement pour celui qui l'énonce mais aussi pour autrui, et au-delà, pour tout le monde, c'est-à-dire universellement. On passe ainsi d'un jugement de type analytique (la définition classique du concept par ses prédicats) à un jugement de type synthétique. Il ne s'agit plus d'explicitier ce qui est inclus dans un concept mais d'envisager les relations entre les phénomènes et leur organisation qui permettent l'universalisation du concept. Et cette opération de mise en relation et d'organisation est possible grâce aux catégories de

⁷⁹ Nous reviendrons sur l'articulation, qui nous paraît fondamentale, entre démocratie et philosophie

⁸⁰ Nous reprenons la définition de l'*apeiron* qu'en a faite Castoriadis : « Le mot *apeiron* est en rapport avec *peras* (la limite, la fin, l'achèvement). *Apeiron* en viendra bien sûr, dans le grec philosophique de l'époque d'Aristote et d'après, à signifier « infini ». Mais son sens fondamental, qu'il faut avoir en tête et qui est le plus important pour la philosophie grecque et pour l'histoire de la philosophie, sens systématiquement occulté pendant vingt-cinq siècles, ce n'est pas l'infini, c'est l'*indéterminé*. » (Castoriadis, 2004 : 175)

l'entendement c'est-à-dire aux règles universellement valables. Ainsi Kant nous fait passer de la définition du concept comme idée abstraite qui consiste à classer sous des catégories générales des objets, au processus dynamique de la connaissance qui vise l'universel. Il envisage donc la conceptualisation comme consubstantielle à l'activité même de la pensée, alors qu'Aristote l'envisageait comme consubstantielle au langage, et ceci même s'il est vrai qu'il faisait aussi appel à « autrui » comme nous l'avons signalé précédemment.

Cette activité répond à des schèmes, à savoir des procédures et règles qui permettent de penser le réel, c'est-à-dire le phénoménal (par exemple le lien de causalité). Ainsi Kant d'affirmer :

« Or, penser c'est réunir des représentations en une seule conscience. Cette réunion n'a lieu que par rapport au sujet, et n'est ainsi que contingente et subjective ; ou bien elle a lieu absolument et porte le caractère de la nécessité ou de l'objectivité. La liaison des représentations en une seule conscience est le jugement. Penser c'est donc juger ou rapporter des représentations à des jugements en général. » (Kant, 2000 : XXIII)

Toute connaissance devient ainsi « objective » non pas parce que nous connaîtrions « la chose en soi » mais parce qu'elle est universellement établie « pour nous ». Et pour pouvoir l'établir universellement, il existe la causalité logique qui suppose de relier cause et conséquence.

Face à Descartes et ses « idées innées » garanties par Dieu⁸¹ et face aux empiristes pour qui le raisonnement se résume à l'induction, la conceptualisation devient à partir de Kant une activité intentionnelle commune à toute activité de la pensée qui vise l'universel par l'utilisation de schèmes. Mais cette utilisation de schèmes donne, finalement, du « concept » une définition qui nous semble somme toute très restrictive car assimilée aux activités logico-mathématiques.

Un siècle après Kant, une seconde critique de la définition du concept dans son acception classique, critique nietzschéenne cette fois, est formulée. Nous savons que Nietzsche s'oppose radicalement à la tradition idéaliste de la philosophie et à son ontologie métaphysique. Tradition qui commence avec « l'Un » parméniéen puis continue avec « l'Idée »

⁸¹ Dans le cadre de notre problématique, nous ne réduisons pas l'apport de Descartes à cette unique dimension. Nous n'oublions pas tout l'intérêt de la pensée cartésienne pour notre objet d'étude à travers, entre autres, la place qu'il donne au doute méthodique ou bien aux quatre règles de la méthode dans le « discours de la méthode » (Descartes, 1999)

platonicienne, et court jusqu'à la célèbre formule hégélienne : « ce qui est rationnel est réel, et ce qui est réel est rationnel ». Mais Nietzsche n'oublie pas de critiquer également l'existence de « la chose en soi » kantienne et de « l'être » véritable comme être transcendant et immuable. Pour lui, en effet, l'être ne saurait se définir par des catégories qui ignoreraient le monde sensible et ses changements, son « devenir » pour reprendre un terme nietzschéen. Si nous envisageons l'existence de catégories nous dit-il, c'est tout simplement parce que notre raison nous oblige à penser de cette façon-là mais cela ne correspond pas vraiment à ce qu'est « l'être ». « L'être » des choses ne peut être accessible que dans l'interprétation, et cette interprétation n'épuise jamais le puits sans fond de « l'être » :

« Il n'y a pas d'événements en soi. Ce qui advient c'est un groupe de phénomènes sélectionnés et rassemblés par un être qui interprète. »
(Nietzsche cité par *Encyclopaedia Universalis*, 2002 : 196-197)

Il ne s'agit donc pas de sortir de la caverne platonicienne pour pouvoir contempler (*theoria*) une vérité qui nous serait offerte, mais plutôt d'effectuer :

« l'effort pour s'appropriier le chaos d'une réalité qui ne constitue pas un monde avant que le travail démiurgique de la volonté de puissance ne l'ait intégré à un ordre, à des structures » (Nietzsche cité par *Encyclopaedia Universalis*, 2002 : 196-197)

Avec Nietzsche, la connaissance n'est donc plus un problème de « représentation » du réel mais devient celui de l'interprétation. Et cette interprétation relève de la volonté de puissance, et la connaissance devient ainsi une manifestation de cette même volonté.

1.2 La création et le problème chez Deleuze et Guattari

Cette vision nietzschéenne du processus de conceptualisation en rupture avec la tradition est reprise au XXe siècle par Deleuze et Guattari dans « *Qu'est-ce que la philosophie ?* » (1991). En effet, pour le philosophe et le psychanalyste, on ne pense que parce qu'on est bousculé par le monde qui nous entoure. Le rôle du philosophe qui affronte le chaos du monde est d'aller sans cesse dans un mouvement répétitif et alternatif de « l'être » à la pensée et de la pensée à « l'être ». Ainsi le philosophe pourra effectuer le seul travail qui peut le définir, un travail « de créateur de concepts ». Et Deleuze de reprendre dans sa critique de l'idéalisme platonicien, l'idée nietzschéenne de l'effort et de la création :

« Les concepts ne nous attendent pas tout faits, comme des corps célestes. Il n'y a pas de ciel pour les concepts, ils doivent être inventés,

fabriqués ou plutôt créés, et ne seraient rien sans la signature de ceux qui les créent »⁸² (Deleuze & Guattari, 1991 : 11)

Ainsi en opposition à la fois à la polysémie contemporaine du terme de concept et à une approche instrumentale du concept comme outil de la construction de la connaissance, Deleuze et Guattari, dans la lignée de Nietzsche, mettent donc en avant la centralité du concept non seulement comme essence de l'activité philosophique mais aussi, et à notre sens surtout, comme création.

« Le philosophe est l'ami du concept, il est en puissance de concept. C'est dire que la philosophie n'est pas un simple art de former, d'inventer ou de fabriquer des concepts, car les concepts ne sont pas nécessairement des formes, des trouvailles ou des produits. La philosophie, plus rigoureusement, est la discipline qui consiste à créer des concepts. » (Deleuze & Guattari, 1991 : 10)

Création nécessaire car le monde n'est ni chaos ni cosmos, mais dans une « synthèse disjonctive », un « chaosmos » qui n'autorise pas la transcendance. Ainsi sans transcendance et face à un monde sans ordre propre, le seul moyen que possède l'homme d'échapper à l'angoisse de l'existence est de faire émerger le monde qui l'entoure par la création de concepts. Et Deleuze et Guattari après avoir cité Nietzsche de déclarer :

« Et c'est des concepts que le philosophe doit se méfier le plus, tant qu'il ne les a pas lui-même créés [...] Platon disait qu'il fallait contempler les Idées, mais il avait fallu d'abord qu'il crée le concept d'Idée [...] Nous voyons au moins ce que la philosophie n'est pas : elle n'est pas contemplation, ni réflexion, ni communication, même si elle a pu croire tantôt être l'un, tantôt l'autre, en raison de la capacité de toute discipline à engendrer ses propres illusions, et à se cacher derrière un brouillard qu'elle émet spécialement. » (Deleuze & Guattari, 1991 : 11)

Le concept n'est pas contemplation mais possède davantage un rôle de fixateur d'une pensée d'abord intuitive et la philosophie devient alors « l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts ». Le concept ainsi n'est pas une connaissance ou une représentation donnée explicable par les facultés de généralisation ou de jugement que nous aurions. Le concept est

⁸² On retrouve deux aspects importants de l'approche lipmanienne de la « philosophie pour enfants », à la fois l'idée de création, à côté de la pensée critique, que nous avons déjà évoquée et l'idée de signature puisque dans son protocole les enfants sont prénommés lorsqu'ils prennent la parole pour la cueillette des questions.

créé par le philosophe qui peut ainsi répondre à un problème rencontré. Le sens du concept est la réponse à ce problème. C'est ce qui explique que tout philosophe « a raison » puisque les concepts qu'il développe répondent aux questions qu'il s'est lui-même posées⁸³. Voilà pourquoi les deux auteurs sont aussi amenés à réfuter l'idée qu'il puisse y avoir discussion en philosophie puisque tout système se justifie par lui-même. Quant aux concepts, tels que tout philosophe les a énoncés, ils s'altèrent dès que les problèmes rencontrés se modifient. Ils s'altèrent mais sans pour cela disparaître totalement parce que chaque concept est pris dans un réseau de concepts. Ainsi un mouvement incessant de composition et recomposition a lieu.

« le concept dit l'événement, non l'essence ou la chose [...] Le concept se définit par l'inséparabilité d'un nombre fini de composantes hétérogènes parcourus par un point en survol absolu, à vitesse infinie » (Deleuze & Guattari, 1991 : 26)

1.3 Le « legein » et le « magma » chez Castoriadis

Pour nous aider à définir ce qu'est un concept ainsi que le travail de conceptualisation dans le cadre et la perspective qui sont les nôtres, nous allons maintenant reprendre les travaux d'un autre philosophe : Cornelius Castoriadis. En effet, si le philosophe de l'autonomie et de la création n'effectue pas à proprement parler un travail de définition de ce qu'est un concept⁸⁴, de nombreuses pages de son œuvre sont consacrées au langage. Or, dans ce travail, Castoriadis fait émerger deux concepts qui font écho à notre réflexion sur le processus de conceptualisation : celui de « magma » et celui de « legein », ce dernier étant associé à la logique ensembliste-identitaire du langage (ou « ensidique » pour reprendre le néologisme créé par Castoriadis).

Pour Castoriadis, toute vie sociale ne peut s'organiser que dans un réseau de significations qui se trouve être sans fondement « réel » ou « rationnel ». Or, ce réseau de significations est déjà présent dans le langage qui exprime des « conditions de représentation » du monde. Les conditions de représentation exprimées par le langage sont des créations de l'imaginaire social

⁸³ Nous sommes ici sur un aspect qui nous intéresse particulièrement. En effet, dans la perspective vygotkienne, l'espace intersubjectif que constituent les DVP, laisse la place à l'élève de créer, de façon intrapsychique (langage intérieur) cette fois, ses propres événements conceptuels.

⁸⁴ Un chapitre à la fin de son œuvre majeure « L'institution imaginaire de la société » est consacré à « l'individu et la représentation en général » (Castoriadis, 1975 : 431)

qui s'institue par ce que Castoriadis nomme « le *legein* » c'est-à-dire la capacité à distinguer, choisir, poser, rassembler, compter, dire le monde.

« Le *legein* est la dimension ensembliste-ensemblisante du représenter/dire social, comme le *teukhein* (rassembler-ajuster-fabriquer-construire) est la dimension ensembliste-ensemblisante du faire social. Les deux s'étayent sur l'aspect identitaire de la première strate naturelle – mais les deux sont, déjà comme tels, des créations sociales, institutions primordiales et instrumentales de toute institution (ce qui n'implique aucune antériorité, temporelle ou logique) »
(Castoriadis, 1975 : 325)

Penser nécessite qu'on puisse créer des ensembles d'objets séparés d'autres ensembles d'objets. Il s'agit là de ce que Castoriadis nomme la logique ensembliste-identitaire. Or cette logique est présente dans la langue en tant que système. En effet, seul le travail logico-linguistique de discrimination effectué par la langue peut fonder le « dicible » car sans lui aucun mot ne pourrait être employé pour désigner quoi que ce soit. Mais ce travail de séparation consubstantielle à toute langue est aussi une forme d'institutionnalisation effectuée par le « *legein* ». En effet, c'est cet aspect instituant qui permet de « donner » un signifiant à chaque signifié. Ce même signifié peut ainsi prendre forme par cette institutionnalisation permise par la langue.

Avant la dimension ensembliste-identitaire du langage, rien dans le monde ne peut être dissocié. Ensuite, et en même temps que la dimension discriminante du langage, le « *legein* », peuvent apparaître à la fois les arbres, les animaux, les objets, la couleur rouge ou la multiplicité des textures particulières de la neige pour le langage Inuit par exemple.

Ainsi deux dimensions existent dans l'institution du *legein* qui se trouve être à la fois code (ensembliste-identitaire, ou ensidique⁸⁵) et tout en même temps imaginaire social. Si montrer un signifié par un signifiant donné est déjà une « institution sociale », ce n'est pas seulement le signe qui est institué mais aussi la chose en elle-même. C'est ce qu'avait déjà découvert en son temps Démocrite lorsqu'il disait : « Convention que le doux, convention que l'amer, convention que le chaud, convention que le froid, convention que la couleur » (Démocrite cité

⁸⁵ Castoriadis C. (1997 : 252) « Par ensidique j'entends la logique qui ne connaît comme relation que l'appartenance, l'inclusion, l'implication entre propositions et la logique des prédicats du premier ordre »

par Salem, 2002 : 150). Ainsi le langage, loin de simplement décrire un monde, l'institue, le crée réellement. Le langage n'est donc pas simplement un code (si c'était le cas d'ailleurs, nous ne « parlerions que mathématiques ») mais aussi un « instrument » chargé de significations capable de faire naître un « *mode d'être* au monde », à la fois instituant et institué.

Cette dimension est pour nous essentielle dans la mesure où elle fait écho à l'approche vygotkienne du langage dans le cadre de ce que nous avons nommé « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » et ce sont ces éléments que nous allons rencontrer tout au long de nos analyses. Mais cette même approche fait aussi écho aux « préconstruits culturels » que Grize définit, de son côté, de la façon suivante :

« Ce que nous appelons préconstruit culturel et qui appartient à la famille des présuppositions et de l'implicite se présente au moins sous trois formes :

- a) Sous la forme la plus simple, il s'agit de « faisceaux » de propriétés, de relations et de transformations virtuelles qui sont attachés aux objets que construit la schématisation. Il est ainsi clair que le faisceau de *la rose*, par exemple n'est pas le même pour l'horticulteur, le botaniste, l'amoureux et le militant du Parti Socialiste [...] Or, toute activité discursive prend ancrage dans de tels faisceaux, elle en retient certains aspects, en dissimule d'autres, elle se déplace d'un faisceau à l'autre. [...]
- b) Une autre forme du préconstruit culturel repose sur des discours antérieurs, plus exactement sur ce qui, dans un groupe social donné, est resté vivant des discours antérieurs. [...]
- c) La troisième forme est celle du préconstruit idéologique. Elle est directement reliée à la cohérence en ce sens que ce préconstruit-ci est fait de tout l'ensemble des règles et des principes qui assurent les valeurs des groupes sociaux et de leurs institutions. » (Grize, 1982 : 214/215).

Mais, pour revenir à Castoriadis et plus précisément à la langue, la relation identitaire entre un signifiant et un signifié (selon l'approche saussurienne) instituant le monde n'épuise pas la signification du signifiant. Celle-ci va bien au-delà en portant l'ensemble « des significations imaginaires sociales et individuelles ». En effet, la signification d'un terme ne saurait se confondre avec son sens réel et définissable par des prédicats car elle possède une dimension signifiante beaucoup plus large. Pour Castoriadis, la signification pleine d'un mot « est tout ce qui, à partir ou à propos de ce mot, peut-être socialement dit, pensé, représenté, fait. » (Castoriadis, 1975 : 332). Et de préciser que ces significations sont donc sans limite. Et l'on rejoint ainsi la première forme de préconstruit donnée par Grize : les « faisceaux » de

propriétés de « *la rose* » sont en effet extensibles. Dans notre étude des processus de conceptualisation, ces éléments sont déterminants dans le sens où si la relation identitaire signifiant-signifié est nécessairement présente (à travers les pratiques définitionnelles entre autres), les autres dimensions sont aussi à prendre en compte.

Autre élément essentiel, le renvoi institué entre signifié-signifiant n'est jamais figé. Il ne cesse même de se modifier par auto-altération, car si le langage renvoie à cette institution déjà évoquée, il porte aussi en lui un « faisceau » d'indéterminations qui permet l'émergence de nouvelles significations. Or, cette indétermination rend possible la création. Sans elle aucun mot, aucune signification ne pourrait ni apparaître ni évoluer. Cette création se fait certes *ex-nihilo* (parce qu'il s'agit réellement de création) mais elle ne se fait ni *in-nihilo*, ni *cum nihilo* comme nous le dit Castoriadis. En fait, la création ne peut voir le jour dans n'importe quelle condition. Nous sommes là sur un point essentiel de la philosophie castoriadienne pour laquelle le langage, à l'image de la société (et du monde), est à la fois, et dans un même mouvement, détermination et indétermination. Pour décrire cet état entre-deux, Castoriadis utilise alors le concept de *magma*. Un objet est magmatique :

« lorsqu'il n'est pas exhaustivement et systématiquement ensidisable – autrement dit réductible à des éléments et des relations qui relèvent exclusivement et de façon homogène de la logique ensidique (ensembliste-identitaire) » (Castoriadis, 2008 : 256)

Les significations imaginaires sociales se présentent ainsi sous la forme magmatique dans le flux héraclitéen au sein duquel se trouvent pris à la fois le sujet et le monde qui l'entoure. Cette forme est appelée « magmatique » parce qu'elle n'est pas uniforme et possède des zones plus ou moins « épaisses ou fluides » pour reprendre les termes de Castoriadis. Ainsi la langue ne peut être conçue comme univoque fixant *ad vitam aeternam* chaque signifiant à son signifié dans un même rapport de signification et ceci même si une dimension identitaire-ensembliste est toujours présente *hic et nunc*.

Ce mouvement nous paraît être l'élément central d'une appréhension du processus de conceptualisation. Or ce mouvement n'est possible que parce que le langage est « un fait social, par excellence » (François, 2009 : 21). Il nous faut donc nous pencher davantage sur ce que le processus de conceptualisation tient du fait social et plus particulièrement dans le cadre qui nous occupe, c'est-à-dire celui de l'échange oral scolaire.

1.4 L'Autre et l'orientation chez François

Tout d'abord, si les notions que nous discutons et à partir desquelles nous discutons lors des DVP, font sens par la médiation du langage en tant que fait social, ce que nous venons de voir, elles font aussi sens par leur relation à des expériences vécues qui sont personnelles. Ainsi, pour ce qui concerne notre étude, la notion de « pouvoir » travaillée avec les élèves fera-t-elle sens de façons différentes à la fois par ce que le mot « fixe » de commun⁸⁶, ce que nous avons appelé à la suite de Castoriadis, la dimension « legein » de la langue, et ce qu'elle peut renvoyer à chacun des élèves de son expérience directe, ou indirecte à travers par exemple sa lecture d'autres expériences.

L'un des premiers éléments de cette expérience du « mot » réside, hors du langage, dans le sensible. Ce lien entre notion/concept et « corporalité » est un des éléments mis en avant par François (2012 :10) qui nous rappelle qu'il existe « un sens vécu avant toute réflexion ».

Le langage (avec la langue comme système) devient alors le lieu où « s'explicitent plus ou moins des aspects du sens déjà-là dans le corps, les façons de vivre, aussi bien les pratiques que les façons de sentir, nos similitudes et nos différences. » (François, 1998 : 7). Bien évidemment cette explicitation n'est ni transparente ni univoque et le langage fait aussi advenir « sens dans le corps » et une « façon de vivre ».

Cette séparation du corps et de ce qui relève de « la pensée » en deux essences bien distinctes est récurrente et a été très nettement marquée par Descartes et la tradition rationaliste. Or, François nous invite à retrouver Aristote, et ceci malgré d'autres textes plus ambigus, pour penser ce rapport quelque peu différemment. En effet, dans le *Traité de l'Âme*, Aristote remarque qu'« il est sans doute préférable de ne pas dire que l'âme éprouve de la pitié, apprend ou pense, et de dire que c'est l'homme par son âme. » (Aristote cité par François, 2009 : 136).

Quoi qu'il en soit, n'étant pas philosophe nous-mêmes, nous faisons nôtre cette approche où la notion / le concept / le sens ne relèvent pas uniquement de la sphère du langage mais

⁸⁶ Ici il faudrait encore différencier ce qui relève du commun « générique », du commun « enfant », du commun « école » ...etc. Nous reviendrons sur cet aspect dans la troisième partie de notre thèse.

s'inscrivent aussi dans l'expérience du sujet et ceci quelle que soit l'évidente importance de la mise en mots dans ce que nous nommons pour notre part le processus de conceptualisation.

Ainsi, il s'agit ici davantage, et toujours pour reprendre les mots de François de « s'orienter » (2012) entre ce que nous avons reçu de l'expérience, ce que nous dit l'« Autre du face-à-face » de ce vécu ou d'un autre vécu et ce que nous disent les préconstruits sociaux au sein desquels nos discours prennent forme. En effet, s'il existait une adéquation totale entre les mots, les concepts et l'expérience vécue, nous n'aurions pas besoins de ce travail d'élucidation dialectique de l'expérience et du langage, nous n'aurions besoin que d'une méthode au lieu d'avoir à nous orienter constamment.

Ainsi, s'agit-il dans la discussion de nous orienter entre le commun et le particulier, entre ce qui fait sens, un moment donné, pour moi et ce qui fait sens pour « l'Autre du face-à-face ». Il s'agit alors d'élucider ce qu'il y a de « ressemblant » et ce qu'il y a de « différent » car il y a, forcément, à la fois du ressemblant et du différent dans ce que je vis d'une expérience, d'un texte, d'un mot partagé avec autrui. Et le processus de conceptualisation au sein de la DVP va consister à « travailler », c'est à dire à permettre la relation, par le dialogue, entre ce commun et ce différent de façon à ce que chacun puisse entrer dans un mouvement permettant à la fois une meilleure compréhension de son expérience propre et de ce qui fait « sens commun ».

Nous retrouvons dans ce cadre, la présence de ce triple « Autre » :

- « l'Autre du face-à-face », et avec qui *je* vais devoir partager à la fois mon expérience et son expérience dans ce qu'elles ont, toutes les deux à la fois de commun et de différent.
- Il y a aussi présence de cet « Autre-en-moi » qui *me* constitue dans le double rapport que *j'ai* avec mon expérience et à ce que *je* peux en dire par un effet à la fois de lointain et de proximité.
- Enfin, le dernier Autre qu'est « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » passant par la présence des deux dimensions de la langue que nous avons évoquées, le « legein » et le « magma ». C'est avec cet Autre qu'il va falloir que *je* négocie pour que *mon* expérience fasse sens pour moi et pour que *je* puisse la partager avec « l'Autre du face-à-face ». En effet, sans cet « Autre » pas d'expériences transmissibles mais cet « Autre » ne coïncide pas tout à fait avec *mon* expérience.

Ainsi, le mot ne peut faire sens que par les relations que le sujet établit avec l'expérience vécue, l'expérience racontée, mais aussi par les relations avec les autres mots et les autres

notions et enfin avec les expériences et les mots de « l'Autre du face-à-face ». Il s'agit alors de trouver du commun, du semblable, du stable mais aussi du différent, du contingent entre tous ces apports et ceci sans que le stable et le semblable n'aient « une valeur de vérité supérieure » (François, 2009 : 51). En effet, la recherche de « l'essence » par une généralisation la plus étendue possible, ne fait pas plus sens (ni moins sens d'ailleurs) que l'appréhension de la diversité à la fois des expériences et des perspectives au sein desquelles chacun s'oriente. Cette recherche d'une généralisation, ou plus précisément et plus modestement des éléments relevant du commun, n'est qu'un des éléments du processus de conceptualisation, mais elle ne saurait en être « l'alpha et l'omega ». En effet ce serait alors nier la dimension plurielle à la fois de l'expérience et du langage qui décrit cette expérience. Il s'agit donc de garder à la notion en voie de conceptualisation une dimension polymorphe, ou plus exactement labile. D'où l'importance non seulement des tentatives de définitions des mots, ou bien de la mise au jour des prédicats des notions abordées, mais aussi de tous les éléments narratifs et au-delà de tous les éléments permettant de faire lien entre les différentes expériences vécues et/ou racontées et les mots qui servent à circonscrire les notions travaillées. Si le mot, isolé ou partiellement isolé, peut avoir un signifié donné et des significations partagées, son sens ne saurait être que dialogique par les rapports qu'il induit entre les différents « Autres ». Ainsi, et toujours avec François :

« [...] le *dialogisme* n'est pas une caractéristique parmi d'autres, mais la condition pour qu'il puisse y avoir *sens*, le dialogue avec les autres se réfléchissant dans l'hétérogénéité du *sujet* ou de l'individu comme seul lieu fragile où le proche et le lointain, le corporel et le dit se rapprochent ou s'affrontent selon des modalités a priori imprévisibles. » (François, 2009b : 69)

Ainsi, au sein du processus de conceptualisation « [...] il n'y a pas de raison que le générique soit plus important que le spécifique (pas non plus que le contraire). » (François, 2004a : 88). Inutile donc de préciser une nouvelle fois que ce « travail » au sein du processus de conceptualisation ne saurait être clos à un moment donné par l'énonciation « d'une bonne réponse » à une « bonne question ».

Nous retiendrons trois éléments à partir des travaux de François :

- la place de l'expérience, du corps et du vécu dans le processus de conceptualisation.
- la nécessité d'envisager ce processus de conceptualisation de façon dialogique c'est-à-dire d'affirmer le lien consubstantiel qui existe entre la construction du sens (nécessairement conflictuel) et la présence des différents « Autres ».

- en DVP, le processus de conceptualisation à partir d'une notion abordée nécessite non seulement une élucidation du mot renvoyant à cette notion mais aussi un travail sur le signifié du mot (Saussure, 1916) mais ceci n'est qu'un aspect du processus. Le processus de conceptualisation nécessite d'autres façons de signifier.

1.5 Concept spontané et concept scientifique

C'est à Vygotski que l'on doit la distinction entre « concept spontané » et « concept scientifique » qu'il établit à partir de plusieurs exemples dont celui de l'apprentissage des langues (Vygotski, 1997 : 375) ainsi que celui de l'élaboration du concept de « frère » (*ibid*, 369).

Vygotski part de l'observation suivante : on n'apprend pas une langue étrangère comme on apprend une langue maternelle. En effet, « l'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet [...] il assimile [celle-ci] de manière non consciente et non intentionnelle » contrairement à l'apprentissage d'une langue étrangère qui se fait par l'étude consciente et intentionnelle « d'une phrase, la définition de la signification d'un mot, l'étude de la grammaire [...] » (Vygotski, 1997 : 375), c'est-à-dire par assimilation de règles⁸⁷. Il en déduit donc que le développement de la langue maternelle, par l'apparition dans un premier temps des propriétés élémentaires se fait « de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas » parce que l'apprentissage de cette dernière nécessite en un premier temps l'apparition des éléments complexes de la langue.

Vygotski utilise aussi un autre exemple avec la mise en opposition entre le concept de frère et celui du principe d'Archimède. Le concept de frère de son côté, en tant que « concept quotidien », a suivi « un long processus de développement et qui est gorgé de contenus empiriques » mais en situation-problème abstraite l'enfant aura du mal à définir et à savoir au juste qui « est le frère du frère ». Par contre l'enfant assimilera facilement « les opérations logiques » liées au concept scientifique, comme celui du principe d'Archimède, mais aura du mal à l'utiliser spontanément. Et Vygotski de conclure :

⁸⁷ Parmi ces règles l'élément principal est pour Vygotski, « la définition verbale initiale » qui prend place dans un système organisé (Vygotski, 1997 : 274). Il y a système parce que chaque concept scientifique est médiatisé par un autre concept « en même temps que le rapport à l'objet, il inclut aussi le rapport à l'autre concept, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts. » (*ibid*, 320)

« L'analyse du concept spontané nous convainc que l'enfant a pris conscience de l'objet beaucoup plus que du concept lui-même. Celle du concept scientifique nous convainc que l'enfant prend dès le début beaucoup mieux conscience du concept lui-même que de l'objet qu'il représente ». (Vygotski, 1997 : 369/370).

Il y a ainsi une opposition entre « concept quotidien » et « concept scientifique » mais il n'en demeure pas moins des liens réels entre eux puisque leur développement réciproque s'étaie mutuellement et que le concept quotidien dans son mouvement du bas vers le haut a « frayé la voie à la germination » (*ibid*, 372) du concept scientifique du haut vers le bas. Et ce mouvement est tout aussi vrai dans l'autre sens pour le concept scientifique envers le concept quotidien.

Ainsi, ces deux processus que l'on ne peut confondre (*ibid*, 291) sont tous les deux importants pour le développement de l'enfant et ne peuvent se développer que s'ils sont mis en relation l'un avec l'autre. En effet, l'acquisition des concepts scientifiques augmente la maîtrise que nous avons des concepts quotidiens en les rendant « conscients et volontaires ». Nous sommes ici, au cœur de nos préoccupations concernant la « Discussion à Visée Philosophique » dans le sens où elle est le lieu de « confrontation » à la fois des concepts quotidiens et d'élaboration de concepts scientifiques qui doivent permettre une structuration des premières et une conscientisation des secondes dans le double mouvement « de germination » évoqué par Vygotski.

Or, admettre la nécessité de ce double travail c'est toucher ici la question « du processus éducatif » et du rôle du pédagogue qui sont deux questions soulignées par Vygotski. Si Vygotski parle de « collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant » (*ibid*, 274), c'est la dimension transmissive et « systématique » qui est importante parce qu'elle seule permet la modification des schèmes mentaux de l'élève. C'est davantage Bruner qui analyse ensuite les modalités d'interaction de tutelle (Bruner, 1983).

L'approche effectuée par Vygotski, éminemment heuristique à nos yeux, soulève néanmoins quelques réflexions et questions que l'auteur avait lui-même posées et que décrit Brossard (2008 : 145)⁸⁸. Mais Vergnaud (1989) aussi pose les limites de la distinction faite par

⁸⁸ En premier, de ne pas s'être intéressé à un domaine scientifique précis de manière à ce que soit pris en compte un système de concepts « constituant la logique de l'objet » et ainsi d'avoir étudié « les concepts pris isolément » (Brossard, 2008 : 145).

Vygotski entre les deux types de concept. De l'ensemble de ces critiques nous retiendrons pour notre part les éléments suivants :

Ces critiques concernent tout d'abord ce qui relèverait du « concept quotidien » et ce qui relèverait du « concept scientifique ». Ainsi de l'exemple du concept de « frère » qui relève selon Vygotski d'un apprentissage spontané et non organisé. Or, « une partie des choses que l'enfant apprend dans son milieu familial de vie fait l'objet d'actions intentionnelles des parents parfois aussi systématiques que celles de l'enseignant » (Vergnaud, 1989 : 112). Et de la même façon, l'école ne fait-elle pas partie du « champ d'expérience » de l'élève pour reprendre l'expression de Vergnaud.

La deuxième critique concerne la place du langage qui concernerait essentiellement la dimension scientifique du concept. Or comme le fait remarquer encore Vergnaud, à l'école, de « nombreux apprentissages scolaires reposent sur l'action et [...], dans son expérience habituelle, l'enfant reçoit beaucoup d'explications verbales. » (*ibid*, 112).

Nous retiendrons des travaux de Vygotski, outre les éléments déjà évoqués précédemment et qui concernent la médiation sémiotico-culturelle, les deux approches du concept (descendante et montante) avec leurs spécificités (intentionnalité et systématisme et ancrage dans le quotidien) pour tenter au sein de la DVP d'en montrer les articulations et la relation dialectique.

1.6 Signifié, Signifiant, Significations et Sens

Nous avons, depuis le début du premier chapitre, employé les termes de « signifié », « signifiant », « signification » et « sens » en fonction des auteurs rencontrés. Il nous faut maintenant éclaircir davantage ce que nous entendons par ces quatre lexies et les notions auxquelles elles renvoient.

Tout d'abord, commençons par le mot « signifié ». C'est bien évidemment à la suite des travaux de Saussure et de la publication posthume en 1916 du « Cours de Linguistique Générale » que s'établit la distinction, au sein du signe linguistique instauré comme unité de langue, entre le signifié et le signifiant. Il s'agit de l'unité, dans le signe, du « concept » et de « l'image acoustique ». Ce signe est arbitraire, linéaire, hérité et mutable au sein d'une structure, d'un système. La relation signifié-signifiant est dite arbitraire dans le sens où elle est conventionnelle et ne s'appuie sur aucune relation naturelle ; linéaire parce que le signifiant (phonologique) se déroule dans le temps ; héritée, parce que conventionnellement

admise par les membres de la communauté ; et mutable parce que le signe s'altère des points de vue phonétique, morphologique, syntaxique ou lexical.

La distinction entre « signifiant » et « signifié » n'empêche pas une relation indissociable entre les deux éléments dit de Saussure, par cette métaphore :

« La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son ; on n'y arriverait que par une abstraction dont le résultat serait de faire de la psychologie pure ou de la phonologie pure. » (Saussure, 1995 : 157)

Il est toutefois utile de rappeler, comme nous l'avons déjà fait dans la première partie de notre thèse qu'il ne saurait être envisagé une pensée préexistant au langage (son). Pour reprendre la formule de Vygotski sur laquelle nous reviendrons : « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise » (Vygotski, 1997 : 493).

Ainsi peut-on trouver le signifié d'un mot dans le dictionnaire et dans toutes les autres activités définitionnelles qui permettent de désigner un référent à travers un mot.

Cette relation entre signifiant et signifié va permettre, lors des échanges verbaux, de fixer une partie du « trait commun », du « générique » pour reprendre les mots de François (2009 : 61) qui unit les protagonistes autour d'une même langue.

Mais le processus de conceptualisation ne saurait prendre la forme, dans son ensemble et exclusivement, par une recherche du signifié des mots utilisés lors de la discussion. Ce serait ainsi « renfermer sur lui-même » (Castoriadis, 1975 : 332) toute la signification de ce mot. Pour mettre au jour la notion puis le concept dans toute la pluralité de son étendue, il faut aller au-delà du signifié des mots pour envisager sa signification c'est-à-dire déplacer notre regard du mot vers la notion à laquelle il renvoie. Nous pouvons alors, toujours à la suite de Castoriadis (1975 : 332) définir les significations comme « un faisceau⁸⁹ indéfini de renvois interminables à autre chose » formant ainsi un « magma ». Il s'agit là comme nous l'avons

⁸⁹ Aspect que l'on retrouve chez Grize qui définit, au chapitre 10 de « Logique et langage », le faisceau de la façon suivante : « J'appelle *faisceau d'objet* un ensemble d'aspects normalement attachés à l'objet. Ses éléments sont de trois aspects : des propriétés, des relations et des schèmes d'action » (Grize, 1990 : 78), puis de prendre l'exemple de la rose que nous avons déjà évoqué précédemment.

déjà dit de la dimension sociale du langage car « Les notions ou les concepts n'existent pas tout seuls, mais en fonction des champs dans lesquels ils entrent, des relations aux discours déjà tenus à ce qui de la tradition est accepté ou refusé » (François, 2009a : 49). C'est dans cette perspective socio-historique et instituée que nous envisagerons les significations données par un mot à la fois donc stables en ce qu'ils sont institués mais aussi labiles en ce que ces renvois sont multiples et contingents à la situation d'énonciation.

Enfin dernier terme qu'il nous faut articuler aux autres : le sens. Ici nous voudrions apporter une troisième dimension aux deux précédentes avec une accentuation sur l'idée de mouvement. En effet, si l'une des acceptions du mot « sens » est celle de la direction, l'idée de mouvement est une idée essentielle lorsque l'on parle de « faire sens ». Or ce mouvement est induit par la présence de « l'Autre », « des Autres », dans tout discours. En effet, un mot/un discours ne font sens que dans la relation dynamique aux « trois Autres » déjà évoqués : celui qui constitue « l'Autre-en-moi », celui du face-à-face du dialogue et celui de la dimension sémiotico-culturelle. Ici aussi, il y a renvoi incessant, mais renvoi incessant non seulement aux significations sociales mais aussi à l'expérience personnelle *in praesentia* et *in absentia* (deux des facettes de « l'Autre-en-soi »). Vygotski lorsqu'il parle du langage intérieur dans *Pensée et Langage*, définit le sens, de la façon suivante :

« Le sens [...] représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise. » (Vygotski, 1997 : 480)

Si, pour notre part, et en conformité avec la définition de la signification que nous avons donnée, la stabilité de la signification est certes la plus forte, mais cette stabilité n'en demeure pas moins relative, nous retenons avec Vygotski que « le sens véritable de chaque mot est déterminé, en fin de compte, par toute la richesse des éléments existants dans la conscience qui se rapportent à ce qu'exprime le mot. » (Vygotski, 1997 : 481). Et ce sens, dans cette conscience (individuelle), est permis par l'institution sociale car, comme le dit Castoriadis :

« Considérant les choses du point de vue de l'institution de la société, on peut dire que celle-ci doit ménager – ou ne peut pas ne pas ménager – à l'individu la possibilité de trouver et de faire être pour lui un sens dans la signification sociale instituée. » (Castoriadis, 1975 : 431)

Ainsi à partir de ses potentialités héritées, le mot (dans les deux dimensions : « signifié » et « significations sociales ») est actualisé par l'individu, et pour ce qui nous concerne cette actualisation a lieu lorsqu'il y a énonciation et *a fortiori* lorsque cette énonciation se trouve prise dans une interaction *in praesentia* portant sur le sens des mots utilisés.

Ainsi un même mot va-t-il « comporter à la fois du commun et du différent [...] condition à la poursuite du dialogue » (François, 2009 :57).

2) Les pratiques définitionnelles scolaires

Nous venons de voir que la définition était un élément participant du processus de conceptualisation lors des DVP et qu'elle demeure un élément important même si nous avons commencé à cerner toutes les limites d'une telle pratique. Si elle est une pratique importante c'est qu'elle permet d'énoncer des conditions nécessaires et suffisantes d'appartenance à une catégorie définissant un concept. Ensuite la définition permet de séparer les notions les unes des autres. En effet, dans une approche componentielle, deux notions peuvent être distinguées à partir du moment où l'une d'elles ne répond pas aux éléments sémiques de l'autre. Enfin, et de façon plus spécifiquement liée aux objectifs de la DVP, la pratique définitionnelle permet un travail d'élucidation du lexique utilisé et fait ainsi partie intégrante du triptyque : conceptualiser, problématiser, argumenter. En effet, la construction d'outils signifiants est nécessaire à toute compréhension, et *a fortiori*, à toute intercompréhension du monde. Une étude de la pratique définitionnelle a donc toute sa place dans la perspective du « philosopher » et plus particulièrement dans l'étude des processus de conceptualisation en Discussion à Visée Philosophique.

Nous proposons donc maintenant de porter notre regard sur cet aspect du processus de conceptualisation autour de trois axes de travail :

Tout d'abord il s'agira de définir plus précisément la « définition ».

Ensuite nous envisagerons la pratique définitionnelle dans le cadre spécifiquement scolaire. En effet, comme toute activité cognitive, le processus de conceptualisation est une activité située. Il nous faut donc nous interroger sur sa place spécifique au sein de l'école.

Enfin, en cohérence avec le statut que nous donnons à la langue comme système, nous nous intéresserons aussi aux différents marquages de ces pratiques définitionnelles, de façon à

pouvoir repérer les différentes formes prises par celles-ci lors des DVP et ainsi en montrer toute les variétés.

Mais avant d'envisager les spécificités de la définition en milieu scolaire, il nous faut voir ce que peut vouloir dire « définir » et pour cela appréhender ce que peut être une définition.

2.1 Qu'est-ce que définir ?

Une recherche étymologique sur le mot « définition » (*definitio*, en latin) nous permet de le mettre en relation avec l'idée de « finition » et donc de « limite », ou pour reprendre le « dictionnaire d'analyse du discours » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 156), avec « l'idée de clôture ». Nous reviendrons sur cet aspect de la définition un peu plus loin. Maintenant, dans le cadre discursif, la fonction principale de la définition est, si l'on en croit toujours ce même dictionnaire, de « guider le destinataire dans sa quête de sens », d'où l'intérêt de son étude ici.

Mais si nous souhaitons aller plus loin que cette première approche, alors plusieurs questions surviennent. En effet, à la suite de Rey (Rey, 1990 : 14) qui relevait la polysémie du mot « définition » nous pouvons relever, à notre tour, un certain nombre d'ambiguïtés.

Tout d'abord, première ambiguïté : il faut déterminer si c'est le mot qui est défini (dans la relation signifiant-signifié) ou bien si c'est la chose qui est décrite par la définition (alors dans la relation de sens).

Si c'est le mot (signe stabilisé en langue) qui est défini il s'agit d'une pratique de la définition relevant d'un discours métalinguistique, c'est-à-dire d'un discours renvoyant à la langue (en effet, un mot métalinguistique enferme la notion de langage dans son signifié.) dont le sujet est le mot-autonyme.

Par contre, si c'est la chose (le référent du signe) qui est l'objet de la définition, il s'agit d'une activité de caractérisation en compréhension (Rey-Debove, 1979a). Le travail définitionnel consiste alors à déterminer une série de prédicats (ou attributs) pertinents et différentiels appartenant à la chose.

Ensuite, une deuxième ambiguïté nous rappelle « la querelle des universaux » et l'objectif que s'assigne toute définition : celle-ci doit-elle nous permettre d'atteindre, par le langage rationnel (le *logos*) l'« Étant » des choses, extérieur à l'être singulier (c'est la position tout

d'abord d'Aristote puis et surtout des réalistes médiévaux) ou bien de façon plus nominaliste doit-elle tenter de décrire le singulier grâce à un lexique le plus clairement possible défini ?

Enfin, troisième ambiguïté relevée par Rey (Rey, 1990 : 14) celle qui tourne autour de la question du rôle de la définition. Celle-ci est-elle une description normative « d'un état de fait qui respecte l'usage normal, majoritaire ou garanti par l'ordre social » ou bien est-elle une création scientifique de concepts nouveaux ?

Alors en quoi peut bien consister l'activité définitionnelle dans le cadre spécifique d'une activité scolaire ?

De façon classique et pour reprendre Plane (2005 : 117), nous pouvons dire que ce sont « des énoncés produits par le lexicographe, procédant d'une analyse componentielle », et reprenant Imbs (1971), de préciser qu'il s'agit, dans la perspective d'une sémantique différentielle, de « rendre compte sous la forme d'un énoncé analytique des sèmes pertinents qui entrent dans la composition d'un sens ». Cette définition soulève un certain nombre de problèmes, et pour nous le principal problème réside dans le fait que les mots désignant des objets du monde peuvent éventuellement être décrits par une série de traits sémiqes mais qu'il n'en est pas de même pour les notions abstraites (comme pour notre étude autour des notions de « pouvoir » et « d'autorité ») car cela soulèverait la question de la pertinence de ces traits sémiqes. Ainsi nous ne pouvons conserver une telle approche de la définition par sèmes que si et seulement si nous savons qu'il ne s'agit ni de donner toute la signification ni tout le sens du mot ainsi défini mais de donner des éléments pertinents⁹⁰ du signifié, pour reprendre la distinction saussurienne.

Nous partons donc pour notre part, d'une approche de la définition comme une description en langue naturelle, du signifié d'un mot qui correspond à ses différents emplois et qui le distingue des autres mots de la langue naturelle.

Mais cette pratique s'inscrivant dans une pratique langagière à la fois située (scolairement) et dans un processus dynamique de questionnement à visée philosophique, ne saurait viser une quelconque « essence » ou un quelconque « domaine des Idées » ni même être socialement

⁹⁰ La question demeurera de savoir en quoi ces éléments sont pertinents ou occasionnels et en quoi il y a homonymie et polysémie.

prescriptive mais au contraire rendre compte des variations d'utilisation et des renvois qu'elle met au jour.

D'autre part, il s'agit pour nous de décrire la pratique définitionnelle spontanée en milieu scolaire⁹¹ et donc de façon évidente en dehors des pratiques normées par le domaine de référence que constitue la pratique des lexicographes. Certes, ces activités scolaires empruntent bien sûr des traits communs à cette pratique de référence mais ceci de façon moins systématique, comme nous le rappelle Plane (2005 : 137), car le travail du lexicographe exige « systématisation du recueil et de la confrontation des sources, systématisation des procédures de formulation et de codification, systématisation du contrôle fondé sur la vérification de l'exactitude des formes et emplois enregistrés et sur leur confrontation continue avec les fonctionnements en discours ». Nous ne sommes bien entendu pas dans cette optique lors des « Discussions à Visée Philosophique ».

2.2 Pratiques définitionnelles scolaires

Tout d'abord, il nous semble important de rappeler que, parallèlement à la pratique de la dénomination (Boré, 2009), l'activité (ici prise au sens de pratique) définitionnelle est une activité très fréquente en milieu scolaire. Ainsi, nous ne cessons, à l'école, d'avoir recours à la fois à la dénomination et aux définitions et ceci quel que soit le champ disciplinaire au sein duquel cette pratique voit le jour. Il s'agit tout d'abord pour l'enseignant, de favoriser l'acquisition du lexique, spécifique à la discipline avec l'appui d'un métalangage ou non.

Malgré la fréquence des pratiques de dénomination ou de désignation en classe, l'acquisition du vocabulaire par les enfants n'en demeure pas moins quelque peu mystérieuse, qu'elle passe par les exemples prototypiques ou la délimitation de traits componentiels pour reprendre les deux exemples pris par Plane (2005 : 116).

Les spécificités de la DVP font que la pratique définitionnelle ne vise pas, ou pas uniquement, l'acquisition d'un vocabulaire spécifique mais participe du processus de conceptualisation. Il

⁹¹ La question d'un discours spontané au sein d'une pratique scolaire peut se poser. En effet, en tant qu'activité cognitive située, tout discours possède une dimension responsive liée à sa situation énonciative. Néanmoins la pratique de la DVP telle que nous l'avons décrite précédemment, implique des attentes formelles sensiblement moins fortes que lors d'autres pratiques « plus scolaires ». C'est la raison pour laquelle nous maintenons que ces discours sont « spontanés ».

nous faut donc déterminer dans quelle mesure la pratique définitionnelle en DVP est de même nature et possède les mêmes formes que ce que Plane (2005) nomme les « activités définitionnelles en classe ».

Les activités définitionnelles à l'école sont présentées par Plane (2005) comme « un ensemble d'activités scolaires ou plus modestement d'opérations consistant à sélectionner un mot de façon à en observer certains aspects ». Nous verrons dans l'analyse de notre corpus que ce schéma décrit par Plane est, lors des DVP beaucoup plus complexe et qu'entre autres la pratique définitionnelle en DVP ne suppose pas nécessairement une sélection en amont de la définition du mot (cela peut-être un syntagme, une expression, ou encore n'importe quel élément de n'importe quel discours) et qu'ensuite le va-et-vient est permanent entre signifiant, signifié, notion et significations, dans la formation des énoncés à visée définitionnelle. Néanmoins dans le cadre de la DVP, comme dans tous les champs disciplinaires présents à l'école primaire, l'activité définitionnelle consiste bien à travailler soit à partir des mots soit à partir des notions auxquelles ils renvoient afin d'en élucider le/les sens. Ces mots ne sont pas nécessairement issus d'un corpus de mots rares ou spécifiques au domaine de référence (par exemple de la philosophie pour la DVP) ou bien même simplement difficiles. En effet, ces mots font même partie, bien souvent, des termes couramment utilisés mais confrontés à une énonciation particulière ou problématisés. Ainsi les discussions qui constituent notre corpus portent-elles sur la notion de « pouvoir » et les définitions présentes portent sur « l'autorité », « être roi », « être riche », « la fable » ...etc. La problématisation vient aussi de la polysémie des mots employés ainsi que de la difficulté à préciser les notions auxquelles ils renvoient.

Pour continuer à définir le syntagme « activités définitionnelles » nous prenons appui sur un autre texte et l'acception donnée par Volteau, Garcia-Debanc et Panissal (2010), à savoir qu'il s'agit d'une activité pouvant « se subdiviser en définitions au sens des lexicographes et reformulations définitoires ». Les définitions en milieu scolaire renvoient à la fois au mot à travers les énoncés métalinguistiques et à la notion par la glose explicative ou par l'exemple (Lehmann, 1993). Volteau, Garcia-Debanc et Panissal retiennent dans leur article deux sous-catégories de la reformulation proposées par Gülich et Kotschi (1983) : l'explication définitoire et la dénomination. Dans le cadre de notre étude sur les processus de conceptualisation en DVP, nous nous intéresserons à ces deux aspects.

Une troisième difficulté vient du rapport que ces notions entretiennent avec leur référence c'est-à-dire du rapport flou entretenu entre le mot et l'objet. Ainsi, Plane et Lafourcade de rappeler :

« Une partie importante de l'apprentissage du langage passe par la découverte des liens qui s'établissent entre le monde et le langage. On sait que, comme l'a montré Halliday (1975), les enfants conçoivent très tôt, que le langage est un instrument d'action sur le monde, et que par conséquent il s'agit là de deux objets différents par nature. Mais, dans le même temps, ils pensent qu'il existe une homologie entre les objets du monde et les noms qui désignent ces objets. » (Plane & Lafourcade, 2004 : 51)

S'il nous est difficile d'affirmer ce que pensent les élèves de ce rapport entre « objet du monde » et « mot de la langue », il n'en demeure pas moins que pour ce qui concerne des élèves du CM1/CM2, cette distinction, issue de la tradition critique des logiciens, semble se construire petit à petit. Néanmoins, pour beaucoup sans doute, à chaque mot doit correspondre « une réalité » et dans ces cas-là, les élèves doivent éprouver des difficultés à entrer dans un processus de conceptualisation fait de complexité. Mais une définition par référence à la chose peut éventuellement se suffire à elle-même dans le cas de la définition d'un objet, mais ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de définir à partir d'un mot polysémique une notion abstraite comme celle du « pouvoir » sur laquelle les élèves ont travaillé. Le travail (scolaire) sur la notion abstraite permet ainsi non seulement de montrer l'aspect arbitraire du signe mais aussi l'aspect totalement arbitraire de sa détermination. Nous verrons, dans la partie 3 de notre thèse que les élèves contournent cette difficulté en ayant recours à l'énonciation d'éléments saillants.

Pour récapituler, les difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique définitionnelle en DVP peuvent donc être nombreuses et de plusieurs ordres :

Tout d'abord « la résistance » (Plane, 2005 : 137) des mots à toute forme de classement de par leur aspect immotivé et leur grande variabilité d'utilisation.

Ensuite, il y a la difficulté pour chaque élève à définir, expliciter ses propres mots et l'usage qu'il en fait. Il y a aussi les difficultés rencontrées dans l'intercompréhension là où les mots et le sens des mots des uns ne sont pas les mots et le sens des mots des autres.

Enfin, il y a difficulté par rapport à l'institué socio-culturel pour qui tout mot renvoie à un faisceau de significations infini, et difficulté à faire « émerger » ce renvoi incessant.

C'est la raison pour laquelle un travail explicite de co-construction des définitions prend des formes variées au sein des Discussions à Visée Philosophique.

En ce qui concerne notre étude, au vu des difficultés rencontrées par les élèves et de la variabilité des formes prises par la pratique définitionnelle, nous parlerons d'« éléments à visée définitionnelle ». Nous définissons ces éléments comme :

- les éléments du discours d'un élève qui montrent une opération de (re)définition d'une lexie déterminant un rapport entre celle-ci et son référent.
- les éléments d'un discours métalinguistique sur cette lexie.

Afin de repérer cette pratique définitionnelle, nous allons maintenant envisager les formes en langue prises par cette co-construction des définitions.

2.3 La reformulation paraphrastique définitoire

Si, dans une approche componentielle de la définition, il s'agit d'effectuer une analyse sémantique d'un mot en déterminant les éléments sémiqes de celui-ci, il s'agit alors de mettre en place une équivalence sémantique entre le mot et sa définition (ce qui est d'autant plus vrai pour une définition synonymique). Or, Fuchs avait défini la paraphrase de la façon suivante :

« On a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de « dire la même chose » (Fuchs, citée par Volteau, Garcia-Debanc & Panissal, 2010 : 3)

Ainsi, à la suite de Volteau, Garcia-Debanc et Panissal (2010), nous établissons un rapport étroit entre : « définitions, reformulations et paraphrases » sans les superposer. Il s'agit dans ces trois cas de mettre en place une équivalence sémantique entre deux éléments du discours. Ceci amène les trois auteurs à parler de « reformulations paraphrastiques » dans leur description des « reformulations définitoires » (Volteau, Garcia-Debanc, Panissal, 2010).

Mais quelle articulation peut-on décrire entre : la définition, la reformulation, la reformulation paraphrastique définitoire ?

Commençons par une évidence : reformuler c'est formuler à nouveau et différemment de ce qui a déjà été dit. La reformulation est donc une énonciation nouvelle dans une situation

nouvelle reprenant en partie une énonciation elle-même singulière c'est-à-dire unique et distinctive.

A la suite des travaux de Gülich en Allemagne ou de Roulet en Suisse, la reformulation est définie dans les années 80 comme un acte locutoire par lequel le locuteur réitère une formulation. Mais la reformulation est aussi un acte illocutoire puisqu'elle peut opérer un changement de perspective énonciative : cette reformulation alors altère, corrige, contredit, précise ou module l'énonciation-source.

En tant que pratique cognitivo-langagière elle s'appuie sur la parenté sémantique entre deux énoncés. Les travaux, au sein de cadres théoriques différents, de Fuchs (1982), Authier-Revuz (1984) ou de Gaulmyn (1987), ont multiplié les approches de la question de la reformulation.

Pour notre part, nous distinguerons les reformulations paraphrastiques des reformulations non-paraphrastiques en ce que ces dernières n'établissent pas une « prédication d'identité » (Gülich & Kotschi, 1983) et en ce qu'elles ne hiérarchisent pas les deux énoncés (Rossari, 1997). Dans le cadre qui est le nôtre d'une étude des pratiques définitionnelles, il s'agit donc de s'intéresser avant tout aux reformulations paraphrastiques.

Néanmoins nous porterons aussi notre regard sur la reformulation non-paraphrastique et explicative fonctionnant donc dans une relation hiérarchique avec l'énoncé-source.

Dans le cadre discursif qui est le nôtre, et comme nous venons de le voir, les reformulations définitoires peuvent être caractérisées par la mise en place par un locuteur d'une équivalence sémantique entre deux énoncés. Le premier de ces énoncés n'est alors pas nécessairement une reprise d'un discours autre, il peut être en effet une reprise de son propre énoncé par le locuteur. De ces deux énoncés, énoncé-source et l'énoncé-reformulateur (« énoncé doublon », selon Gülich & Kotschi, 1983) ce dernier peut posséder une partie variante à côté d'une partie invariante par rapport à l'énoncé-source. Cette équivalence, au moins partielle, se réalise grâce à un marqueur de reformulation, le plus souvent verbalisé sous la forme de « c'est » et ses dérivés (« c'est-à-dire », « cela veut dire ») ou « autrement dit », par exemple. Ce marqueur de reformulation permet de mettre en relation les deux propositions *énoncé-source* et *énoncé-reformulateur*. Mais des marqueurs non verbaux, telles que l'intonation ou l'accentuation, ou encore la gestuelle peuvent aussi jouer le rôle de marqueur de reformulation. En ce qui nous concerne, nous analyserons principalement les marqueurs de reformulation verbaux.

2.4 Les marqueurs de reformulation

Si la formulation prend place dans une situation d'énonciation unique et singulière (dans un temps et un espace donné), la re-formulation rompt quelque peu cette place en reprenant plus ou moins explicitement un propos d'un autre temps, pour dire mieux, ou dire différemment⁹² ce qui a déjà été énoncé.

Dans le cas, assez fréquent, de l'utilisation d'une reformulation synonymique lexicale, cette relation peut apparaître sous la formule sémiotique : $X = X'$. Dans ce cas-là, X et X' possèdent des traits sémiques (ou sèmes) équivalents (ou bien associés). Ce type de reformulation nous permet alors à la fois d'accroître le champ lexical et le champ sémantique (Tozzi, 2005) du mot référent. Ce type de reformulation permet à son énonciateur d'interpréter explicitement le mot-référent. Cette interprétation lui permet de s'assurer de sa compréhension ou de le faire évoluer vers une signification autre.

Mais d'autres reformulations définitoires existent, ce que Volteau, Garcia-Debanc & Panissal (2010) synthétisent dans le tableau suivant partiellement reproduit :

Catégories	Formes linguistiques
Explication définitoire	X MR Y (expansion)
Dénomination	X (expansion) MR Y
Variation de type synonymique	$X = X'$
Reformulation définitoire lacunaire	X c'est Y (Y en relation hyperonymique avec X)
Reformulation définitoire introduite par le présentatif c'est	X c'est X'

Tableau 5 : Reformulations définitoires (d'après Volteau, Garcia-Debanc & Panissal, 2010)

⁹² Ce qui, dans les deux cas, équivaut à une interprétation du discours-source.

Une première remarque s'impose et concerne la place des antonymes dont l'utilisation est très fréquente lors des activités définitionnelles en DVP et qui sont néanmoins absents de ce tableau. Or, nous pouvons dire que « toute détermination est aussi négation ». En effet, poser une détermination c'est s'opposer à d'autres déterminations. Il semble pertinent dans le cadre d'activités définitionnelles en DVP d'envisager donc une formulation sémiotique marquant l'antonymie lexicale du type :

- X MR non X'.

Même si X et X' peuvent alors avoir un ou plusieurs traits sémiques identiques, l'énonciation marque alors, a contrario, les sèmes non communs.

Troisième remarque à cette présentation des auteurs : dans une perspective pragmatique, les reformulations orales ne sont jamais innocentes et participent à la dynamique du discours. Or, comme nous l'avons déjà dit, la reformulation définitionnelle dans le cadre des discussions à visée philosophique a aussi une fonction argumentative pour l'énonciateur, ce qui pose la question de l'usage polémique de la reformulation (Steuckardt, 2007). En effet, la reformulation prédispose à ce que nous appellerons pour notre part, « des coups de force sémantiques ». « Ces coups de forces sémantiques » pouvant être involontaires (le cas de l'incompréhension ou du malentendu) ou volontaires du fait que certains élèves peuvent se trouver dans une posture davantage éristique qu'heuristique durant les DVP.

212- Diane : euh les pouvoirs / les parents ils ont pas / les parents ils ont pas de pouvoir euh / c'est juste parce que c'est aux parents et ils veulent juste qu'on / que plus tard on soit / qu'on soit poli et tout mais / on a enfin / comme Maïa a dit dans son article les parents ils ont un peu de pouvoir et ben non c'est pas du pouvoir parce que le pouvoir c'est par exemple **contrôler le monde** et / c'est ça le pouvoir mais c'est pas / c'est pas (xxx)

(...)

225- Diane : j'ai pas dit que du pouvoir royal j'ai dit que

226- Yann : mais oui tu as dit **diriger le monde** / c'est comme si t'avais / c'est comme si / que t'étais le roi du monde mais t'avais le pouvoir royal et tu pouvais tout faire (Philippe CM2 séance 5)

Cet écueil que constitue ces coups de force sémantiques involontaires, entraîne donc, dans la perspective d'une didactique de la DVP, la nécessité de travailler explicitement sur l'invariant de la reformulation.

Enfin, un regard porté sur les marqueurs de reformulation, nous amène à observer une formulation récurrente : « c'est par exemple... ». Ainsi, dans le cadre des gloses explicatives, le marqueur de reformulation avec le présentatif « c'est » permet-il d'introduire un exemple.⁹³

Nous terminons sur une dernière distinction qui nous paraît pertinente dans la perspective qui est nôtre d'une analyse des éléments dialogiques dans les processus de conceptualisation, c'est celle qui distingue : l'auto-reformulation de l'hétéro-formulation (Gulich, Kotschi, 1987 ; de Gaulmyn, 1987). Nous verrons, entre autres, la multiplicité des voix issues du face-à-face présentes dans ces deux formes de reformulation et comment celles-ci s'articulent.

2.5 Démarches sémasiologique et onomasiologique

Le dernier élément qu'il nous faut évoquer concerne le point de départ de l'activité définitionnelle lors des D.V.P. Nous savons que d'une manière générale le mouvement sémantique possède deux directions, celle de la dénomination et celle de la désignation ; on parle encore de démarche onomasiologique permettant d'aller des éléments du signifié au signifiant et de démarche sémasiologique permettant d'aller du signifiant au(x) signifié(s). Ces deux directions peuvent être notées sous la forme de deux processus sémiotiques opposés : Y s'appelle « X », et « X » désigne Y où « X » est un autonome.

Dans le cadre des activités définitionnelles, les définitions terminographiques (Charaudeau & Maingueneau, 2002) procèdent de la démarche onomasiologique alors que les lexicographes procèdent de la démarche sémasiologique. Mais Bessé (1990) fait une autre distinction qui nous intéresse particulièrement entre les définitions terminographiques qui donneraient « une description des concepts appartenant à un système préexistant » et les définitions terminologiques qui seraient créatrice de concepts.

Pour revenir aux deux mouvements sémantiques, Boré (2011) a montré que ces deux démarches étaient présentes lors des activités définitionnelles en classe. Mais qu'en est-il des activités définitionnelles lors des DVP ? A priori l'analyse de l'activité définitionnelle lors des Discussions à Visée Philosophique devrait montrer davantage un mouvement de désignation parce que ce sont les mots employés qui finissent par poser problème et donc par être

⁹³ Nous reviendrons sur les spécificités de l'exemple au sein des gloses explicatives.

interrogés. Nous verrons néanmoins s'il existe un processus inverse de dénomination et dans ce cas-là si la dénomination est le fait de l'enseignant ou des élèves. En effet, si l'un des objectifs de la DVP est l'élucidation, afin de les conceptualiser, des mots-notions donnés en amont, une activité de dénomination peut aussi voir le jour. Les élèves peuvent partir des exemples ou des expériences formulées pour ensuite tenter de les dénommer.

Enfin, si comme l'a aussi montré Boré (2011), l'activité de dénomination est très largement du fait de l'enseignant et celle de la désignation du fait des élèves, il sera intéressant de voir si la DVP, activité où la dévolution (Brousseau, 1998) est totale, conserve cette caractéristique et dans quelle mesure les élèves prennent en charge l'activité de dénomination.

2.6 Conclusion

De ce tour d'horizon des différentes approches de la notion de concept par quelques philosophes, et de notre arrêt plus spécifique sur l'activité définitionnelle, on peut déduire quelques éléments en vue d'établir ce que nous entendons par processus de conceptualisation en Discussion à Visée Philosophique.

- Premièrement, il s'agit d'un processus c'est-à-dire qu'aucun travail ne peut être déclaré terminé à quelque moment que ce soit. Nous retrouvons ainsi le principe héraclitéen premier du mouvement perpétuel dans lequel se situent le monde et donc le langage mais aussi l'individu face à ce même monde. Cette approche est bien sûr en contradiction avec l'idée de définition, autrement dit d'un énoncé *dé-fini-tif*.
- Deuxièmement, nous accordons une grande importance au problème auquel le concept doit répondre, et à la situation fortement contextualisée du processus de conceptualisation. A la suite de Deleuze, nous pensons qu'il ne peut y avoir processus de conceptualisation sans problème posé et que le concept ainsi « créé » ne répond qu'à ce problème soulevé. Certes le concept vise une généralisation mais celle-ci se trouve bornée par le moment dans lequel il se trouve et par la question à laquelle le concept répond.
- Troisièmement, si nous envisageons l'insuffisance d'une simple activité définitionnelle des notions pour pouvoir parler de conceptualisation, celle-ci demeure indispensable à nos yeux. En effet, le processus de conceptualisation ne saurait faire abstraction de la relation du mot à la définition conventionnelle, c'est-à-dire à une organisation ensembliste-identitaire du monde même si comme nous l'avons vu avec

Castoriadis, le champ de la signification ne peut se réduire à cet aspect *ensidique* du langage. Cependant, comme nous l'avons vu dans nos premières analyses, travailler sur les définitions est indispensable parce que c'est aussi travailler sur cet imaginaire social institué et instituant et sur ce qui fait « commun ». Il demeure donc l'un des aspects du travail effectué dans le cadre des D.V.P et plus particulièrement dans le cadre qui privilégie une visée conceptualisante de la pratique philosophique. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que l'étude de l'activité définitionnelle peut nous permettre de montrer les segments discursifs qui relèvent de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle »

- Quatrièmement, et compte tenu de ce qui précède, nous retiendrons un élément essentiel et qui nous semble être le point cardinal du processus de conceptualisation : celui-ci est un processus de création⁹⁴. Nous sommes ici dans une perspective présente à la fois chez Deleuze et Castoriadis. Si nous voulons respecter la « philosophicité » du processus de conceptualisation, nous devons donc accepter son aspect consubstantiellement créatif. C'est-à-dire donner la possibilité à chaque élève non pas de créer à proprement parler des concepts (et encore ce pourrait être le cas) mais la possibilité pour chacun de déterminer à la fois le champ de validité des notions en train de se conceptualiser et le réseau conceptuel dans lequel se trouvent ces mêmes notions abordées.
- Enfin, cinquième point, et découlant de ce qui précède, nous envisagerons dans notre étude le processus de conceptualisation, dans la relation étroite qu'il entretient avec la présence des trois « Autres » que nous avons définis au premier chapitre : « l'Autre-en-soi », « l'Autre du face-à-face » et « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

Ce dernier point nous amène à constituer notre troisième et dernier arrière-plan conceptuel concernant le dialogisme.

3) Troisième arrière-plan conceptuel : le dialogisme

Les « Discussions à Visée Philosophique » peuvent être assimilées, *mutatis mutandis*, aux formes conversationnelles *polylogales*. Ces discussions voient le jour dans le cadre scolaire, et

⁹⁴ Rappelons qu'il s'agissait d'un élément essentiel dans l'élaboration de « la philosophie pour enfants » pour Lipman.

nous envisageons, ici, leur étude dans une perspective à la fois d'analyse discursive et cognitive. Ainsi inscrivons-nous notre travail dans le cadre de toutes les études participant à la description des DVP et se fixant comme objectif d'en définir les traits caractéristiques et ceci quel que soit le point de vue adopté (psycholinguistique, philosophique, langagière...).

Nous avons vu précédemment que le point de vue que nous avons adopté nous permettait de focaliser notre attention à la fois sur les aspects interactionnels au sein des échanges, mais aussi sur les dimensions socio-culturelles et qu'*in fine* il s'agissait de traiter la question du processus de conceptualisation à travers la question de « l'Autre » et de son discours, ou plus précisément « des Trois Autres » puisque nous avons défini non seulement « l'Autre du face-à-face », mais aussi « l'Autre-en-soi », et « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

Or, pour mettre au jour ces « Autres » nous ne pouvions que rencontrer les travaux relevant du dialogisme. C'est ce concept de dialogisme, à l'intérêt heuristique évident pour aborder notre question que nous nous proposons maintenant d'approfondir. Mais il faudra auparavant clarifier ce que nous entendons par dialogisme et nous situer dans le foisonnement des recherches relevant de cette approche.

La première question à laquelle nous sommes confronté est celle de la place de la langue comme système, et y répondre c'est nous permettre de faire des choix à la fois conceptuels et méthodologiques.

Dans un premier temps, nous envisageons les éléments dialogiques étudiés comme relevant du « Discours Rapporté » (terme que nous nous proposons de préciser ensuite davantage). Nous postulons en effet que la mise au jour de ces éléments dialogiques ainsi circonscrits, nous permettra de montrer comment les élèves prennent en charge les discours des trois autres au sein de leur énoncé pour modifier, complexifier et éventuellement stabiliser les notions abordées et en voie de conceptualisation. De façon plus spécifique, ce regard que nous portons sur les éléments dialogiques, et plus particulièrement donc sur le Discours Rapporté, nous semble essentiel parce qu'il permet de mettre en évidence la place indispensable de « l'Autre » et de son discours dans la construction d'un discours, qui se veut individuel, sur un objet donné. Il s'agit alors de voir, une fois le Discours Rapporté (DR, maintenant) repéré de quel autre il s'agit parmi les « Trois Autres » que nous avons déjà définis.

Afin de caractériser ce DR, nous nous focaliserons, dans un premier temps sur les faits de langue tels qu'ils s'actualisent au sein des discours. Il s'agit donc pour nous de travailler sur «

la partie émergée de l'iceberg », et pour cela de prendre en compte des observables linguistiques qui caractérisent les éléments de DR au sein des processus de conceptualisation.

Ainsi nous placerons « le discours au centre de l'énonciation et l'énonciation au centre de la relation interdiscursive » (Moirand 2004 : 195) mais nous pensons que c'est la mise au jour des éléments « indiciels » qui rend alors opératoire le concept de dialogisme. Nous devons en effet, adopter explicitement « une conception du discours articulée à la langue, telle qu'elle est formulée par exemple chez Benveniste » (Sitri, 2003a). Ainsi, nous ne situerons pas notre analyse dans le cadre d'une analyse d'orientation pragmatique mais davantage dans le cadre de l'Analyse du Discours à la française.

Dans un premier temps, nous irons en amont de l'analyse du discours à la recherche des éléments linguistiques marquant ce que nous nommons depuis Bakhtine le dialogisme. Nous nous retrouvons alors dans une lignée aux multiples ramifications qui de Bally à Culioli ou encore Authier-Revuz, en passant bien sûr par Benveniste, tente d'étudier la mise en « fonctionnement de la langue lors d'un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970 : 12). Ce regard sur le discours nous amène à distinguer deux ordres : celui de la langue et celui du discours. Notre travail consiste donc à effectuer une analyse de données empiriques afin de décrire ce qui peut voir le jour d'un point de vue linguistique lors des discours participant au processus de conceptualisation. Dans cette optique « d'une linguistique de l'énonciation à la française » pour reprendre l'expression de Bres et Mellet (2009), plusieurs approches ont vu le jour ces dernières décennies, qu'il s'agisse de *la Théorie des Opérations Énonciatives* d'Antoine Culioli, de *l'Hétérogénéité énonciative* d'Authier-Revuz ou encore de la *Praxématique* avec les mêmes Bres et Mellet. Pour notre part, nous verrons comment la distinction opérée par Authier-Revuz entre hétérogénéité constitutive et hétérogénéité montrée, et plus particulièrement ce qu'elle nomme « la Représentation du Discours Autre », peuvent nous aider à repérer et caractériser la présence d'un discours autre dans les énoncés.

Nous verrons ensuite, combien, à côté du Discours Rapporté proprement dit, les différentes formes de modalisations autonymiques mises au jour par Authier-Revuz (1995) viennent enrichir les formes en langue de la présence de l'Autre, des Autres, en discours.

Nous continuerons notre exploration en portant notre attention sur les énoncés montrant un mouvement d'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD) ainsi qu'il est défini par Authier-Revuz (1995), c'est-à-dire lorsque le locuteur [L] montre qu'il est en train de discourir et qu'il s'arrête sur un élément de son énoncé pour le commenter. Nous serons

ainsi amené à prolonger notre regard au-delà de cet ARD pour envisager de façon plus large les présences d'autres formes de modalisation (verbale, adverbiale ainsi que l'utilisation du conditionnel). Là aussi, nous postulerons qu'il s'agit ici d'une trace qui montre le « jeu » dans lequel est pris le locuteur dans l'énonciation de son propre discours, jeu qui relève selon nous de la présence de cet « Autre-en-soi ».

Une fois ces éléments mis au jour et décrits dans cette partie 3 de notre thèse, il nous faudra dans la partie 4, décrire comment ces éléments prennent place dans le processus de conceptualisation.

Mais avant d'envisager l'étude des éléments linguistiques, nous commencerons par définir davantage ce que nous entendons par « dialogisme » afin de constituer notre troisième arrière-plan conceptuel.

L'unicité du locuteur [L], peut sembler, de prime abord, évidente. En effet, un locuteur, déterminé par l'espace et le temps qu'il occupe, émet, par sa seule mise en voix, un discours. Son discours. Cette vision d'un sujet homogène est d'autant plus évidente qu'elle est indispensable à la construction d'un individu capable de se reconnaître comme tel, c'est-à-dire à la fois dans son unicité et dans sa différence avec l'Autre qui lui fait face.

Or, cette unicité « narcissique » du locuteur-énonciateur comme « sujet-source et maître de son dire » (Authier-Revuz, 1984) est remise en cause depuis une centaine d'années maintenant par la mise au jour, entre autres, de ce que l'on nomme maintenant « le dialogisme ». A la même époque et dans un mouvement identique, les travaux de Freud et les premiers pas de la psychanalyse participent de ces découvertes qui mettent à mal la croyance en l'unicité du sujet parlant.

Ainsi disparaît l'idée d'un individu monolithique et univoque pour celle d'un « moi » traversé de toute part par « l'Autre » et travaillé par un inconscient qui lui échappe. Certes, il est évident que la représentation d'un homme comme constitutivement partagé est déjà ancienne, que l'on songe pour cela au Phèdre de Platon et son conducteur de char avec ses « deux chevaux », ou encore, et de façon plus généralisée encore, à la séparation, ancrée dans notre culture occidentale, et même au-delà, entre l'âme et le corps. Mais, il s'agissait là de dualités que l'on voulait dans tous les cas substantifier. Tout autre est la découverte de ce multiple qui parcourt l'Un, tout en le constituant et en particulier dans le langage où « il y a décalage, que nous le voulions ou pas, entre moi et moi. » (François, 2010).

Mais avant d'explorer davantage le concept de dialogisme, nous tenons à préciser que nous ne traiterons pas ici des questions d'auctorialité de certaines œuvres attribuées traditionnellement à Bakhtine mais remises en cause récemment⁹⁵. Nous n'aborderons pas non plus les problèmes de leur genèse au sein d'un « cercle » comprenant aussi Voloshinov, Medvedev et Pumpjanskij, ainsi que l'apport du linguiste Jakubinskij à ces recherches. Et si nous utilisons le vocable de « cercle de Bakhtine » que l'on trouve pour la première fois chez Leontiev (Psycholinguistique, 1967), c'est en ayant bien conscience des limites d'une telle dénomination. Nous souhaitons « seulement », dans ce chapitre, définir ce que nous entendons par dialogisme et montrer tout ce que ce concept a d'opérateur dans l'analyse des processus de conceptualisation en Discussion à Visée Philosophique.

Nous reviendrons néanmoins, tout au long de ce chapitre et dans le suivant, de façon plus précise sur ce qui peut distinguer une approche plus bakhtinienne de la parole individuelle de « l'Autre » d'une approche plus sociale de cette même parole faite par Voloshinov. Pour cela nous nous appuierons sur les travaux, entre autres, de Bronckart et François.

3.1 Aperçu historique et première définition

Le concept de dialogisme, comme celui de polyphonie qui lui est associé, est évidemment emprunté à l'œuvre de Bakhtine (1895-1975), dont les travaux remontent aux années vingt du vingtième siècle. Si nous devons, bien évidemment, citer les deux œuvres majeures de Bakhtine à partir desquelles s'est forgé le concept de dialogisme à savoir « Esthétique de la création verbale » et « Esthétique et théorie du roman » on se doit d'ajouter un livre longtemps mis au crédit de ce dernier et qui a maintenant « retrouvé » son auteur originel, Voloshinov. Ce livre, c'est « Marxisme et philosophie du langage », nouvellement traduit par Sériot et Tylkowski-Ageeva (2010). Nous verrons plus loin comment cette restitution a permis d'accentuer les différences d'approche présentes dans les œuvres des deux auteurs, avec, dans un premier temps et pour schématiser, une approche « sociologique / marxiste » chez Voloshinov et davantage « individualiste » chez Bakhtine.

Mais commençons par Bakhtine.

⁹⁵ Sur ces questions de genèse et les problèmes d'auctorialité, nous faisons référence à : Bronckart & Bota (2011) et François (2012), ainsi que la longue préface de Sériot, dans la nouvelle édition bilingue de « Marxisme et Philosophie du langage » (Voloshinov, 2010)

Lorsque Bakhtine introduit le terme de dialogisme, il s'agit pour lui non seulement de démarquer de la critique stylistique mais aussi du structuralisme naissant à travers les travaux de Saussure (1857-1913) ; c'est-à-dire de refuser à la fois le point de vue de la stylistique et le point de vue de la langue comme forme abstraite. Il crée pour cela une science nouvelle, la translinguistique et forge un nouveau concept celui de dialogisme. Mais, comme nous le verrons plus loin, les termes employés par Bakhtine varient sensiblement (Nowakowska, 2005), et les acceptions autour du mot « dialogisme » ne cesseront de se multiplier. Il se crée ainsi, dès les premiers écrits de Bakhtine, un véritable kaléidoscope lexical et sémantique autour du terme de « dialogisme ».

En France, c'est à la fin des années 1960 (Kristeva, 1967) et jusqu'au début des années 1980 (Todorov, 1981), que les œuvres attribuées à Bakhtine commencent à circuler en dehors de la sphère des slavistes et des spécialistes de Rabelais⁹⁶. Elles intéresseront dans un premier temps les champs de la sémiotique et de la littérature avant que la linguistique et l'Analyse du Discours ne s'emparent des concepts forgés par « le Cercle de Bakhtine ». L'engouement pour les travaux de Bakhtine et le « dialogisme » ont fait de ce dernier une « auberge espagnole » pour reprendre Authier-Revuz (1982) et l'on peut réellement parler, trente ans plus tard, d'« inflation de l'usage du terme « dialogisme » comme le fait François (2012 : 9).

Malgré cette « inflation »⁹⁷ et malgré les problèmes sémantiques et terminologiques, la question centrale posée par les écrits de Bakhtine peut être caractérisée par la recherche de la place prise dans chaque discours par « le discours d'un autre », par le « discours autre ». Mais cet « Autre » est, dans la perspective bakhtinienne, « un autre qui n'est ni le double d'un face à face, ni même le “différent” », mais un autre qui traverse constitutivement l'un » pour reprendre les propos d'Authier-Revuz (1982 : 103). Ainsi, aucun énoncé ne peut être qualifié d'individuel, mis à part celui qu'aurait pu tenir un « Adam mythique » parlant pour la première fois, pour reprendre la formule de Bakhtine (1978 : 102). Mais, au contraire, tout mot comme tout discours est chargé à la fois d'une histoire et du contexte au sein desquels il

⁹⁶ L'ouvrage de Bakhtine « l'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au moyen âge et sous la renaissance » est traduit en Français en 1970 chez Gallimard.

⁹⁷ Ainsi trouve-t-on à côté du dialogisme, dialogicité et dialogicalité (François, 2014 : 18), sans parler de la polyphonie et de l'hétérogénéité sur lesquelles nous reviendrons.

est produit et, pour reprendre une autre image utilisée par Bakhtine, ne peut donc simplement sortir d'un dictionnaire pour être utilisé. Ainsi Bakhtine nous dit :

« Comme résultat du travail de toutes ces forces stratificatrices, le langage ne conserve plus de formes ou de mots neutres, n'appartenant à personne ; il est éparpillé, sous-tendu d'intentions, accentué de bout en bout. Pour la conscience qui vit en lui, le langage n'est pas un système abstrait de formes normatives, mais une opinion multilingue sur le monde. » (Bakhtine, 1978 : 114)

Et ce regard porté sur le langage se retrouve en adéquation avec un positionnement philosophique et ontologique :

« La vie est dialogique de par sa nature. Vivre signifie participer à un dialogue, interroger, écouter, répondre, être en accord, etc. » (Bakhtine cité par Todorov, 1981 : 149)

Nous commencerons donc par définir le dialogisme comme l'ensemble des relations que tout énoncé [E] entretient avec « les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires », [e], et ceci pour reprendre la définition donnée par le dictionnaire d'Analyse du Discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 175). Cette présence d'un énoncé [e] dans [E] peut concerner tout aussi bien les mots employés, leurs significations, les formes syntaxiques, certaines conventions, ou bien encore des arguments ou expressions diverses repris. Ainsi, si tout énoncé est monologique par sa forme extérieure en ce qu'il provient d'un locuteur [L], il est dialogique « dans sa structure sémantique et stylistique » (Voloshinov cité par Todorov, 1981 : 292) parce que tout discours, y compris le discours intérieur⁹⁸, rencontre et rentre à la fois en relation avec le discours d'autrui et le cadre dans lequel il est émis. On peut déduire de cela une relation enchâssante

⁹⁸ Rappelons ici que pour Vygotski comme pour Voloshinov, le « discours intérieur » n'est pas un préalable au « discours extérieur » : « On peut dire en un certain sens que non seulement le langage intérieur n'est pas ce qui précède le langage extériorisé ou qui le reproduit dans la mémoire mais qu'il se situe à l'opposé de celui-ci. [...] Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisation du langage dans la pensée » (Vygotski, 1997 : 442). Par volatilisation du langage, il ne s'agit pas d'une disparition de celui-ci mais d'une « modification qualitative ». (Vygotski, 1997 : 442, note de bas de page)

de (E), qui est constituée de l'énoncé [E] provenant d'un locuteur [L], et enchâssant un énoncé (e) provenant d'un énoncé [e] ; ce qui nous amène à une formule de type : E(e)⁹⁹.

Mais pour Voloshinov, il s'agit même d'inscrire tout discours dans une chaîne beaucoup plus longue :

« Tout énoncé monologique, y compris un document écrit, est un élément inséparable de l'échange verbal. Tout énoncé, même sous la forme écrite achevée, répond à quelque chose et attend à son tour une réponse. Il n'est qu'un maillon de la chaîne continue des interventions verbales. » (Voloshinov, 2010 : 267)

Le dialogisme du cercle de Bakhtine ne s'inscrit donc pas à l'origine dans la perspective de l'énonciation ni dans l'analyse du face à face conversationnel de type dialogal, mais comme nous l'avons déjà fait remarquer, dans celui de l'analyse du discours romanesque. Ce n'est que plus tard que le concept sera repris dans une perspective énonciative plus large (pragmatique avec la polyphonie de Ducrot, 1980, 1984), dans une perspective dialogale et conversationnelle (avec les distinctions faites par Roulet, 1985) ou dans le cadre de l'analyse du Discours Rapporté (Authier-Revuz, 1982)

Or, selon nous, prendre en compte le dialogisme dans le cadre du face à face dialogal c'est renforcer la présence des deux dimensions du dialogisme : non seulement tout énoncé est dialogique par son inscription même dans la longue chaîne des discours (*in absentia*) mais il l'est aussi par une deuxième inscription, dans la prise en compte, en son sein, de l'interlocuteur du face-à-face (*in praesentia*) qui devient ainsi co-énonciateur. Ces deux dimensions sont, pour ce qui concerne notre recherche, essentielles. En effet, nous nous situons à la fois dans le cadre d'un dialogue multiple (le polylogue des élèves d'une classe qui ne cessent de se répondre) et dans le cadre des processus de conceptualisation qui ne peuvent que faire appel à cette « longue chaîne des discours » antérieurs dont parlent à la fois Bakhtine et Voloshinov. À ces deux dimensions du dialogisme s'ajoute une troisième que nous développerons plus loin. Il s'agit de la présence du locuteur [L] dans son propre discours, à la fois sur son versant *in absentia* pour l'autodialogisme-citatif et sur son versant *in praesentia* dans le cas de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire » ainsi que de certaines

⁹⁹ Nowakowska & Sarale parlent, quant à eux, de « l'orientation, constitutive et au principe de sa production comme de son interprétation, de tout discours vers d'autres discours » (2011 : 9)

formes de modalisation. Ainsi se constitue selon nous la présence de ce que nous avons déjà nommé les « trois autres ».

Mais revenons pour l'instant au dialogisme et à sa définition. Les typologies qui se réfèrent au dialogisme ne manquent pas, à commencer par la distinction entre « dialogisme interdiscursif » et « dialogisme interlocutif » faite, entre autres, par Bres (2005) et le courant *Praxiling*, à partir des travaux de Bakhtine (1975). Afin de déterminer davantage ce que nous voulons étudier, cette distinction nous paraît importante. Le dialogisme interdiscursif¹⁰⁰ renvoie à la relation qu'entretient, en amont, tout énoncé avec les énoncés précédents.

« L'objet de discours d'un locuteur n'est pas objet de discours pour la première fois dans un énoncé donné et le locuteur donné n'est pas le premier à en parler. L'objet a déjà été parlé, controversé, éclairé et jugé diversement. » (Bakhtine, 1984 : 302)

Considérer le dialogisme interdiscursif nous permet de montrer que tout énoncé est une réponse aux énoncés antérieurs et se trouve ainsi pris dans un mouvement discursif large autant *in praesentia* qu'*in absentia*.

Le dialogisme interlocutif, quant à lui, et pour les mêmes auteurs, renvoie aux relations entretenues par anticipation avec les énoncés-réponses qui pourraient survenir en aval de l'énonciation. En effet, tout discours est déterminé par « l'Autre » à qui tout discours est adressé, et ceci quel que soit cet « Autre » qui n'est pas seulement celui du face-à-face. Il s'agit ici d'un dialogisme par anticipation que la réplique porte sur la réponse envisagée de « l'Autre du face-à-face » ou qu'elle soit purement rhétorique.

Pour notre part, travaillant sur les processus de conceptualisation dans le discours, il nous semble plus pertinent d'effectuer un premier cadrage de notre recherche autour du dialogisme interdiscursif tel que nous venons de le présenter, c'est-à-dire sur les éléments de discours renvoyant à du « déjà dit ».

Une fois ce premier cadrage effectué, nous devons déterminer les éléments de repérage de ce « déjà dit » et donc envisager les formes en langue prises par le dialogisme interdiscursif.

¹⁰⁰ On mettra bien évidemment cette forme de dialogisme en lien, mais sans les confondre, avec l'« intertextualité » et surtout l'« interdiscours » concept forgé par l'Analyse de Discours Française sur lequel nous reviendrons dans la partie 4 de notre thèse.

Mais avant d'approfondir cette question du marquage en langue, il nous faut continuer à baliser le champ du dialogisme pour revenir sur un autre terme employé par Bakhtine et qui fait écho au dialogisme : la « polyphonie »

3.1.1 Dialogisme et Polyphonie

Alors que Bakhtine développait l'idée de « dialogisme » dans les deux ouvrages déjà cités : « Esthétique de la création verbale » et « Esthétique et théorie du roman », c'est uniquement dans « Problèmes de la poétique de Dostoïevski » que le concept de polyphonie est développé. Et si Bakhtine ne spécifie pas exactement ce qui relève de la polyphonie et ce qui relève du dialogisme, on peut néanmoins extrapoler quelques éléments de l'ensemble de ses travaux. En effet, on peut prétendre qu'au-delà du cas Dostoïevski, la polyphonie puisse être du ressort des énoncés « éminemment littéraire[s] et plus ou moins affranchi[s], émancipé[s] de la tutelle interlocutive qui pèse sur la parole ordinaire, détaché des contraintes d'explicitation, de marquage, d'organisation, de hiérarchisation, qui régissent la parole ordinaire. » (Perrin, 2004). Ainsi, à la lecture même de Bakhtine, si le dialogisme gouverne toutes les pratiques langagières, la « polyphonie » est réservée au domaine littéraire. On verra donc dans les années 1970, « la polyphonie » reprise, en dehors du champ de la sémiotique, par la critique littéraire. Il est aussi notable que la notion de polyphonie est intuitivement plus compréhensible que celle de « dialogisme », ce qui sans aucun doute a accentué sa reprise.

Ensuite, dans une conception plus pragmatique, Ducrot s'appuie sur « la polyphonie »¹⁰¹ et développe la notion de point de vue et de responsabilité énonciative plutôt que celle de voix. Ducrot effectue donc un déplacement de la polyphonie à partir du champ originel de la littérature, à celui de tout énoncé. Il distingue alors différentes instances : locuteur, énonciateur et sujet parlant. La pluralité des énonciateurs est orchestrée par un metteur en scène responsable de la mise en scène.

Quant à l'Analyse du Discours à la Française, elle s'empare assez tôt du terme de dialogisme en l'articulant à la notion d'interdiscours, à partir des travaux de Kristeva et de Peytard lors du colloque de Cluny, « linguistique et littérature » (1968) puis d'Authier-Revuz (1982) qui non

¹⁰¹ Selon Bres et Rosier, cette référence de Ducrot à la polyphonie ne se fait, dans un premier temps, qu'indirectement à Bakhtine (Bres & Rosier, 2007 : 453)

seulement établit les liens qui unissent le dialogisme et l'AD mais aussi réaffirme ce qui les sépare (essentiellement, les places du sujet et de la langue).

Aujourd'hui les deux termes de « dialogisme » et de « polyphonie » recouvrent des cadres théoriques sensiblement différents. La polyphonie fait principalement référence aux travaux de Ducrot en France et de la SCAPOLINE en Scandinavie autour de Nølke¹⁰². Il s'agit, pour les tenants de cette approche, de mettre au jour les différentes strates du sujet parlant (celui qui parle, celui qui prend en charge un point de vue...)

Quant au point de vue de la polyphonie, et ceci en regard de l'acception musicale du terme, elle permet d'envisager davantage la mise en scène des différents points de vue alors que le dialogisme prend en compte une hiérarchisation des voix à l'intérieur des énoncés. C'est un point essentiel qui, selon les deux dictionnaires d'analyse du discours (Détrie, Siblot & Verine, 2001 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002) ainsi que l'ensemble du courant praxématicien¹⁰³, nous permet de distinguer aujourd'hui « polyphonie » et « dialogisme ».

Pour notre part, nous souhaitons reprendre le terme de « dialogisme ». En effet, si nous appuyons notre analyse sur la notion de dialogue en situation interactionnelle *in praesentia* notre approche est davantage discursive que pragmatique. Ensuite, nous nous intéressons aux modalités d'intégration d'un énoncé « Autre » et nous souhaitons voir comment celui-ci prend part au processus de conceptualisation dans chaque énoncé. Il s'agit donc pour nous de travailler sur les aspects hiérarchiques au sein de ces mêmes énoncés. C'est la raison pour laquelle nous privilégierons le terme de « dialogisme » à celui de « polyphonie ».

3.1.2 Dialogisme, Dialogue et Polylogue

Notre étude ayant pour objet les Discussions à Visée Philosophique, la place du dialogisme doit donc être articulée avec les places prises par le dialogue et/ou le polylogue.

¹⁰² La SCAPOLINE qui associe la recherche d'inspiration linguistique de Ducrot et la polyphonie bakhtinienne

¹⁰³ Cette distinction radicale entre « dialogisme » et « polyphonie » est critiquée par Rabatel ; il ne s'agit pas pour lui de « doublons, pas plus qu'ils ne relèvent de domaines radicalement différents : ils ont une forte parenté, puisqu'ils concernent la saisie des phénomènes énonciatifs qui mettent fin au mythe de l'unicité du sujet parlant, appréhendés d'un point de vue translinguistique (dialogisme) ou esthétique-anthropologique (polyphonie). » (Rabatel, 2006 : 62).

Pour commencer, considérons donc les quatre termes : dialogale / dialogisme et monologal / monologique. Roulet (Roulet et *al.*, 1985), distingue à partir d'eux, quatre formes de discours entretenant des relations duales :

- le discours monologique / monologal dans le cours magistral par exemple
- le discours monologique / dialogal dans le cas du « dialogue de sourds » par exemple
- le discours dialogique / monologal comme tout discours
- le discours dialogique / dialogal comme toute conversation

Pour notre part, et à la suite de Bres (2005) nous ne pouvons envisager ce que pourrait être un discours strictement monologique c'est-à-dire qui ne pourrait prendre place dans la longue chaîne des discours évoquée par Bakhtine et ainsi faire écho, au moins thématiquement, à ce qui a précédé ou bien encore envisager ce qui pourrait suivre. Néanmoins nous reprendrons le schéma établi par Roulet en développant davantage la relation dialogal / dialogique parce que non seulement elle concerne notre étude mais aussi parce qu'elle nous paraît tout particulièrement difficile à traiter. En effet, à partir du moment où l'on relève deux niveaux d'analyse (dialogal et dialogique) la question se pose de savoir quelle est la part du discours qui revient au dialogue (c'est-à-dire à l'aspect social de l'interaction) et celle qui revient au dialogisme (c'est-à-dire, pour nous, l'aspect cognitif de la représentation du discours autre) dans les énoncés en situation interactionnelle.

Pour éclaircir la relation entre dialogue et dialogisme, rappelons quelques éléments.

Lorsque Bakhtine forge le concept de « dialogisme » il utilise six mots se situant dans le champ lexical du « dialogue » et crée deux mots que Bres et Nowakowska traduisent par « dialogisme » et « dialogisation » (Bres & Nowakowska, 2006). Ainsi, un lien étroit existe entre dialogue et dialogisme. Ce lien a entraîné de nombreuses confusions (dus en partie au fait que Bakhtine ne définit jamais explicitement ce qu'est le dialogisme). Pour notre part, il nous semble indispensable de distinguer ce qui relève du dialogisme de ce qui relève du dialogue (ou polylogue du fait des caractéristiques de notre objet d'étude). Or, la distinction entre dialogue et dialogisme ne semble pas si aisée que cela. Ainsi, une première approche peut être formulée de la façon suivante : le dialogal relèverait uniquement du dialogue *in praesentia* constitué par une alternance de discours monologiques (mais discours néanmoins dialogiques *in absentia*). Le dialogisme serait ainsi réduit au dialogue à distance *in absentia* (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Mais refuser de voir dans le discours, en situation dialogale, la voix de l'interlocuteur au profit uniquement d'un dialogisme à distance ne peut nous convenir

car aucun locuteur ne peut ignorer dans son énonciation l'autre qui lui fait face et ce qu'il vient de dire ou bien ce qu'il s'apprête à dire (sauf bien sûr avec « le dialogue de sourds » !). Le Discours Autre *in praesentia* est nécessairement présent dans chaque énoncé. Mais ce discours autre relève-t-il du fonctionnement du dialogue ou bien est-il analysable dans le cadre du dialogisme ?

Certes, comme le fait remarquer Salazar-Orvig, « tout locuteur fait quelque chose de la parole de son interlocuteur, se positionne par rapport à elle. Ce positionnement est le moteur du dialogal » (Salazar-Orvig & Grossen, 2011). Mais il existe aussi au sein de chaque énoncé un réel dédoublement énonciatif sur lequel on peut s'appuyer pour parler non plus de modalité du dialogue mais de dialogisme :

« Dans tout énoncé qualifié de dialogique, il y a donc un *dédoublement énonciatif* (Bres & Verine 2002). Ce phénomène dialogique, souvent étudié dans des textes écrits, est également à l'œuvre dans le dialogue en présence, dans la relation qu'entretiennent entre elles les contributions des différents interlocuteurs (Salazar-Orvig & Grossen, 2008)

Ce dédoublement énonciatif sur lequel nous nous appuyons pour envisager l'étude des éléments dialogiques prend la forme du Discours Rapporté comme c'est le cas ici, avec le discours direct :

164.Tania : Mattei quand tu as dit **l'école c'est un grand pouvoir** / en fait tu t'es trompé / tu t'es / t'as pas bien compris à ce que j'ai dit moi j'ai dit que le pouvoir / c'est un plus mais / pour pour tu comprends mieux c'est une chance / c'est pas un pouvoir c'est une chance parce que il y en a plein qui vont à l'école / il y en a plein ils ne font pas de grandes études c'est juste une chance pour t'aider c'est pas un plus parce que le pouvoir c'est un plus t'as pas besoin de vivre avec I- alors que l'école (Michel CM1-CM2 séance 3)

Mais, comme nous l'analyserons plus loin, ce dédoublement énonciatif prend aussi des formes beaucoup plus subtiles avec par exemple la Modalisation Autonymique d'Emprunt :

122-Mohamed : moi je suis d'accord avec Luc et Patrice-Paul / **trop de pouvoir ça nous monte à la tête** et / si euh ben comme Luc il faut l'utiliser avec sagesse sinon par exemple tu tu dès que / on va prendre l'exemple de voler si si toi t'as tout le pouvoir tu / par exemple tu vas aller imaginer que tu vas te cogner à la tête d'un immeuble I- <Patrice-Paul> voilà -I tu pourras voler tout en haut dans l'espace I- <Patrice-Paul> voilà il a compris (x) -I tu pourras etcetera I- <Anna> (x) -I etcetera (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ces deux exemples nous permettent de montrer ce que nous analyserons comme relevant du dialogisme au sein des productions orales en interaction. Ce cadrage nous permet d'entr'apercevoir que dans le dialogue, le Discours Autre ne sert pas simplement à prendre la parole mais est un discours sur lequel le locuteur porte lui-même un discours. Ainsi co-présent avec un dialogisme *in absentia*, il existe bien un dialogisme *hic et nunc* produit dans les énoncés en situation de dialogue. Et nous pensons que cette forme de dialogisme porte aussi des éléments d'un travail cognitif que nous souhaitons donc observer et analyser.

Mais sur le plan de l'interaction orale, il nous faut définir plus précisément notre objet d'étude, avec cette question : « les Discussions à Visée Philosophiques » sont-elles des situations de dialogue ?

Pour notre part, nous préférons parler de « polylogue ». En effet, l'utilisation du terme « polylogue » est devenue nécessaire à cause de l'utilisation restreinte faite du terme « dialogue ». Le dialogue par son préfixe « dia » signifie « à travers », le dialogue est « en quelque sorte une parole qui circule » rappelle le Dictionnaire d'Analyse du Discours (2002 :179). Or, il est souvent pris dans le sens d'un échange dyadique, d'où la nécessité d'utiliser le terme de polylogue pour parler d'un échange à plusieurs. De plus, le terme « dialogue » connote positivement, c'est-à-dire dans un sens irénique, l'échange, celui-ci devant aboutir à un consensus. Afin d'éviter à la fois l'inadéquation du terme à la situation étudiée et sa connotation nous souhaitons donc utiliser le terme de « polylogue » plutôt que celui de dialogue¹⁰⁴.

Nous verrons que l'analyse des éléments dialogiques en situation de polylogue peut être plus difficile qu'en situation dialogale. En effet, la stricte alternance des interlocuteurs dans le dialogue où les tours de parole sont équitablement distribués (Kerbrat-Orecchioni & Plantin 1995) ne peut avoir lieu en situation polylogale même si cela peut être le cas de façon circonscrite dans le temps comme nous le verrons. L'absence de régularités dans les prises de parole nécessite un marquage plus grand des éléments dialogiques afin de resituer ces discours ainsi représentés.

¹⁰⁴ Ceci ne nous empêche pas d'avoir conscience des limites d'une telle dénomination, car parler de « polylogue » c'est envisager alors le « *dialogue* » comme la situation mettant en présence deux interlocuteurs.

3.1.3 Dialogisme et linguistique

Se pose maintenant la question de la place de la langue comme système (Saussure, 1916) dans l'analyse de cette parole « concrète ». La critique la plus virulente de la linguistique telle que l'envisage Saussure est tout d'abord le fait de Voloshinov dans « Marxisme et Philosophie du Langage ». Ainsi, critique-t-il ce qu'il nomme « l'objectivisme abstrait » :

« [...] le mode d'existence de la langue dans la conscience subjective langagière est-il bien tel que l'affirme l'objectivisme abstrait ?

A cette question, nous devons répondre par la négative. La conscience subjective du locuteur n'opère pas avec la langue comme avec un système de formes normativement identique. Un tel système n'est qu'une abstraction, conçue à grand peine à des fins pratiques et cognitives particulières. [...] l'attention du locuteur est orientée vers l'énoncé concret qu'il prononce. » (Voloshinov, 2010 : 257)

Ainsi, la seule réalité pour Voloshinov est-elle la parole et non la langue et la linguistique « étudie les langues vivantes comme si elles étaient mortes et la langue maternelle comme si elle était étrangère » (Voloshinov, 2010 : 277 note de bas de page). De la distinction langue / parole de Saussure, il ne faudrait retenir que la seconde comme digne d'intérêt pour l'analyse.

De son côté, on a déjà vu que le dialogisme bakhtinien s'est construit en opposition avec le structuralisme naissant et le statut systémique de la langue chez Saussure. Cette opposition est particulièrement visible au chapitre V de « la poétique de Dostoïevski (Bakhtine, 1970) où Bakhtine refuse un quelconque intérêt à une étude linguistique du dialogisme présent dans la « parole concrète » :

« Et ce sont précisément ces côtés concrets qui pour nous présentent un intérêt capital. Par conséquent nos analyses ultérieures ne seront pas linguistiques au sens exact du terme. On peut les rattacher à la translinguistique, si on entend par celle-ci une science qui ne serait pas encore strictement déterminée par des disciplines précises, bien délimitées, et consacrée à ces aspects du mot qui sortent du cadre de la linguistique. » (Bakhtine, 1970 : 238)

Ainsi se crée le couple linguistique/translinguistique et « la distinction entre les éléments abstraits de la langue, réitérables, mots, phrases, porteurs d'une « signification » dans le cadre du système linguistique, et les événements concrets, uniques, que sont les énoncés, produits de l'interaction de la langue et de la situation [...] » (Authier-Revuz, 1982 :111). Or c'est

dans le cadre de cet événement concret que le dialogisme prend sa place¹⁰⁵. C'est ce couple qui permet à Bakhtine de déterminer deux disciplines autonomes, la linguistique et la translinguistique. « En linguistique, on dispose au départ de mots et de règles de grammaire ; à l'arrivée on obtient les phrases. En translinguistique on part des phrases et du contexte d'énonciation, et on obtient des énoncés. » (Todorov, 1981 : 86). On retrouve ici, la distinction faite par Saussure entre « langue » et « parole » et de façon plus pertinente encore la distinction faite par Benveniste entre « langue » et « discours ». Alors comment s'articulent les deux sciences selon Bakhtine ? :

« Il est évident que dans ses recherches, la translinguistique ne peut ignorer la linguistique et doit se servir des résultats obtenus par cette dernière. Toutes les deux étudient le même phénomène concret, infiniment complexe et multiforme : le mot, mais elles en choisissent divers aspects et les observent sous des angles différents. Elles doivent se compléter, non se mélanger. Dans la pratique leurs frontières sont souvent difficiles à respecter. » (Bakhtine, 1970 : 238)

Ainsi, la linguistique n'est-elle pas à mettre aux oubliettes pour Bakhtine mais a même toute sa place. La critique la plus forte de Bakhtine de la linguistique saussurienne vient de l'oubli par Saussure de ce qui fait le cœur de sa recherche : les genres.

« Saussure ignore le fait que, outre les formes de la langue, il existe encore les formes de combinaisons de ces formes, c'est-à-dire les genres du discours » (Bakhtine, 1984 : 287 note de bas de page)

3.1.4 Marquages en langue du dialogisme

Si comme nous l'avons vu précédemment, tout mot, et au-delà tout énoncé, est chargé d'un passé que celui-ci soit explicite ou non, qu'en est-il des marquages de cet emprunt ?

La question des marqueurs en langue a déjà été soulevée à partir d'autres objets d'étude que le nôtre et au sein de cadres théoriques différents. Par exemple, les travaux récents de Bres & Mellet (2009) dans le cadre de la *praxématique* ou de Moirand (2004) tentent de mettre au jour le rôle de certains éléments énonciatifs qui permettent de formaliser ce dialogisme et « qui ne saurait se réduire à une simple mise en scène polyphonique. » (Mellet, 2009 : 171).

¹⁰⁵ Ce qui permettra aux découvreurs français de Bakhtine dans les années 1970-1980 de présenter ce dernier comme un précurseur de Benveniste.

Dans le cadre d'études sur les marqueurs grammaticaux Bres et Mellet définissent le marqueur de la façon suivante :

« Un morphème prend le statut de marqueur à partir du moment où il est conçu comme la trace en discours d'opérations énonciatives stables, ayant un statut linguistique, c'est-à-dire dont la configuration définit le signifié en langue dudit morphème : un marqueur dialogique sera donc pour nous un morphème dont le signifié en langue programme la signification dialogique. » (Bres & Mellet, 2009 : 6)

Ainsi de nombreux marqueurs de dialogisme, plus ou moins transparents, ont été mis au jour et étudiés. La revue « Langue française » dans son numéro 163 (2009), en donne un aperçu : *quand même, quand bien même* (Mellet), les formes grammaticales (Bres & Mellet), les relatives disjointes (Salvan), *certes* comme marqueur d'altérité (Garnier & Sitri) ; mais aussi la thèse de Razgulyaeva (2012) : *mais oui, mais non*, ou encore le travail sur les temps verbaux effectué par Bres (2009a).

En ce qui concerne ici notre étude, il nous paraît davantage pertinent dans le cadre de la description d'une activité polylogale scolaire de nous attacher non pas à des marqueurs grammaticaux de dialogisme mais au « Discours Rapporté » dans toutes ses dimensions. En effet, l'étude du « Discours Rapporté » au sein du processus de conceptualisation est pour nous essentiel parce qu'il nous semble être le lieu où propriétés réflexives de la langue et réflexivité cognitive peuvent s'articuler. C'est en prenant le discours de l'autre comme discours sur lequel [L] parle et/ou avec lequel il va produire son propre discours que l'élève va faire cette expérience de mise en distance avec ce qui a été vécu et avec ce qui a été dit sur ce qui a été vécu. Expérience de la réflexivité comme « distance à l'expérience » pour reprendre les mots de Chabanne et Bucheton (2002 : 5).

Alors quels marquages pour ce que nous commencerons par nommer le « Discours Rapporté » ? Ici deux solutions s'offrent à nous :

- Soit le mot ou l'énoncé n'est pas marqué comme venant d'ailleurs que ce soit sur le plan de la langue ou bien sur le plan paraverbal. Alors l'interprétation permet la mise au jour de l'aspect dialogique du mot ou de l'énoncé ainsi représenté (ainsi en va-t-il par exemple de l'allusion). Ce repérage peut aussi se faire grâce aux indices contextuels ou sur « la perception d'une discordance du fragment perçu comme allusif » (Sitri, 2004 : 8) par rapport à l'environnement de l'énonciation ;

- Soit il y a marquage de cette origine (interlocutive ou interdiscursive) et dans ce cas le marquage peut être de plusieurs ordres : typographique à l'écrit, prosodique à l'oral ou méta-énonciatif, syntaxique ou énonciatif à l'écrit comme à l'oral

Pour montrer ce « Discours Autre » dans les énoncés des élèves participant aux Discussions à Visée Philosophique, nous avons travaillé essentiellement sur les éléments dialogiques marqués en langue, ce qui ne nous a pas empêché de nous intéresser aux éléments plus difficilement observables.

Pour résumer, si nous postulons l'existence d'un ordre relevant de la langue comme système et que tout discours est lié à des formes de langue, alors une étude des éléments du système linguistique peut nous aider à comprendre ce qui relève du dialogisme dans « la parole concrète ». C'est la raison pour laquelle nous souhaitons partir de ces formes de langue marquant les éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation. Nous nous appuyons ainsi sur la langue dans sa « raideur et [sa] pauvreté abstraite » (Authier-Revuz, 2004 : 45) pour rendre compte ensuite de la richesse des interprétations en discours. Ainsi, et même si nous n'ignorons pas tout ce que le paraverbal (essentiellement les rôles de l'intonation ou de la gestuelle par exemple) pourrait nous apporter, nous voulons partir à la recherche de la matérialité de ce dialogisme interdiscursif *in praesentia et in absentia* dans le verbal. Ceci ne nous empêcherait pas, si besoin était, de prendre en considération à un moment ou un autre, les éléments para-verbaux ainsi que les éléments dialogiques non marqués pour éclairer les faits de langues que nous souhaitons analyser.

3.2 Hétérogénéité constitutive et hétérogénéité montée

La distinction effectuée par Authier-Revuz entre les deux formes d'hétérogénéité nous paraît particulièrement intéressante car elle permet d'éviter un certain nombre de pièges tendus par le concept polymorphe de dialogisme. En effet, et comme nous l'avons vu, d'un côté le dialogisme renvoie constitutivement au fait que tout mot à une histoire, et que ce renvoi est plus ou moins conscientisé par le locuteur ; d'un autre côté il renvoie aussi à une origine qui elle peut être plus ou moins explicitement montrée au sein de l'énonciation. À cette distinction Authier-Revuz ajoute un élément déterminant provenant de la psychanalyse lacanienne, celui de sujet être de langage, clivé. En effet, tout discours étant constitutivement hétérogène, le locuteur montre ostensiblement la présence de l'autre dans son discours afin de pouvoir se créer ainsi sujet. « C'est en ce sens que l'hétérogénéité montrée peut être considérée

comme un mode de dénégation, dans le discours, de l'hétérogénéité constitutive qui, elle, relève de l'autre dans l'un. » (Authier-Revuz, 1982 : 145)

Nous nous sommes donc appuyé sur les travaux menés par Authier-Revuz sur cette double hétérogénéité fondatrice du langage. Ainsi, d'inspiration bakhtinienne pour une part et lacanienne pour une autre part, les recherches d'Authier-Revuz l'ont amenée à distinguer deux types d'hétérogénéité, l'hétérogénéité constitutive et l'hétérogénéité montrée.

Nous empruntons ici à la fois l'approche et les termes travaillés par Authier-Revuz depuis son article inaugural de 1978 puis celui de 1982. Approche et termes qui ont été ensuite très largement diffusés dans de nombreux articles.

3.2.1 Hétérogénéité constitutive

L'énonciation comme lieu inévitable de l'hétérogénéité se décline tout d'abord sous la forme d'une « hétérogénéité constitutive » qui désigne les relations, inconscientes pour le locuteur, existant entre les mots, les formes syntaxiques ou les reformulations utilisés dans son énoncé avec d'autres énoncés. Cette dimension du langage posée comme loi du discours humain depuis Bakhtine rappelle qu'aucun mot, qu'aucune locution n'est neutre et ne sort d'un dictionnaire pour être mis au service d'une énonciation d'un « je » qui n'est d'ailleurs, nous l'avons vu, qu'illusion. Mais cette altérité dans le langage n'en est pas moins non-localisable parce que constitutive même du langage.

« L'autre du dialogisme de Bakhtine n'est ni l'objet extérieur du discours (parler du discours d'autrui), ni le double non moins extérieur du locuteur : il est la condition du discours, et c'est la frontière intérieure qui marque dans le discours le rapport constitutif à l'autre »
(Authier-Revuz, 1982 : 121)

Mais, comme nous l'avons dit, Authier-Revuz fait aussi appel à l'inconscient lacanien pour conceptualiser cette hétérogénéité constitutive en montrant qu'il y a, en chaque sujet, "quelque chose" de l'Autre qui lui échappe. Ainsi le sujet énonciateur, psychiquement clivé, est fondamentalement traversé par le discours de l'Autre d'une manière inconsciente.

3.2.2 Hétérogénéité montrée

Il y a donc constitutivement de l'Autre dans tout discours, la question est maintenant de savoir si cet « Autre » est parfois identifié dans le discours de [E] et si son discours est plus ou moins

ostensiblement montré par le locuteur. Quand c'est le cas, on parle alors d'une « hétérogénéité montrée ».

Ainsi, « L'hétérogénéité montrée », concerne « la partie émergée de l'iceberg » c'est-à-dire la représentation explicite du discours venu de l'autre : « l'hétérogénéité montrée » correspond à la présence localisable d'un discours autre dans le fil du texte » précise le Dictionnaire d'Analyse du Discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 292)

Mais cette hétérogénéité peut être fortement ou plus faiblement marquée, ainsi du Discours Direct avec ses marqueurs au pastiche ou à l'allusion en passant par le Discours Indirect Libre, le marquage de cette hétérogénéité montrée est-il plus ou moins « visible ». Mais d'une façon encore plus large il existe un continuum de formes partant d'une hétérogénéité montrée fortement marquée (le Discours Direct) et allant jusqu'à « l'hétérogénéité constitutive » qui, elle, ne peut être représentée par le locuteur dans son discours.

3.3 Le Discours Rapporté

Avant de commencer notre analyse, éclaircissons quelque peu ce que nous entendons par Discours Rapporté. Pour cela nous allons tout d'abord resituer le Discours Rapporté par rapport à la reprise puis nous terminerons par l'articulation que nous pouvons décrire entre Discours Rapporté, énoncé et énonciation.

3.3.1 Discours Rapporté et Reprise

Nous définissons la reprise par rapport à la reformulation, à la suite de Salazar-Orvig (2000) et Vion (1992) comme « la reproduction sans modification majeure d'un segment discursif donné ». Nous verrons que la formule « sans modification majeure » peut être un problème dans certains cas (par exemple lorsque la reprise concerne les expressions défigurées). Il nous faut aussi distinguer les reprises en écho (ou diaphoniques selon Roulet, 1985) qui se présentent immédiatement après l'énoncé-source des reprises plus lointaines. Salazar-Orvig (2000) puis Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano (2006) ont montré en regard de l'approche bakhtinienne du dialogisme, l'importance de ces reprises dans l'acquisition du langage pour de très jeunes enfants (un an et demi- deux ans et demi).

« Ainsi, c'est grâce à la reprise que se construit probablement la première relation de type dialogique, le premier lien de continuité intradiscursive, ou la possibilité d'accomplir différents actes avec le

même matériau langagier, produit par soi-même ou repris à l'autre. »
(Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006 : 31)

La reprise a non seulement une fonction pragmatique de captation de l'attention au sein de l'échange mais permet aussi la constitution / modification des thèmes abordés (Salazar-Orvig, 2000) ou des « objets de débat » (Sitri, 2003b). Elle participe donc, dans la continuité de Bakhtine (1984) de ce que François nomme les mouvements discursifs et interdiscursifs (François, 1990).

Il sera donc intéressant pour nous de savoir si nous pouvons faire des observations équivalentes lorsque des enfants d'une dizaine d'années participent à une Discussion à Visée Philosophique.

3.3.2 Discours Rapporté, Énoncé et Énonciation

Avant d'envisager plus avant notre travail sur ce que nous nommerons le « Discours Autre », il nous faut définir ce que nous entendons par énoncé et énonciation.

Nous entendons par énonciation l'acte *hic et nunc*, dans lequel un énoncé se trouve formulé. C'est ce que Benveniste a formulé de la façon suivante : « l'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970 : 12). L'énonciation est donc « un événement » en ce sens qu'elle n'a lieu qu'à un moment donné. Cette caractéristique est essentielle pour nous, car elle va nous permettre de caractériser le « Discours Autre » par rapport au « Discours Rapporté ». En effet, si une énonciation est réellement un événement nouveau, toute transposition dans le temps d'un énoncé ne peut être qu'interprétation car située dans un temps et, parfois, un espace différent. Ainsi donc l'énoncé rapporté (notre observable ici, c'est-à-dire ce que nous nous apprêtons à définir comme le Discours Autre) se trouve pris dans une énonciation différente. Ainsi aucun Discours Rapporté, même textuellement, ne peut être une restitution fidèle et surtout complète de l'énoncé source parce que citer [e] un énoncé-source n'empêche pas que ce même énoncé soit reconstruit par le locuteur L. Et ceci est valable même s'il s'agit d'un énoncé [e] en Discours Direct.

Une nouvelle fois il s'agit pour nous d'un élément important car de ces distinctions nous allons pouvoir non seulement partir à la recherche du « Discours Autre » mais aussi nous intéresser à la façon dont ceux-ci se trouvent pris dans l'énonciation [E].

3.3.3 Dialogisme et Discours Rapporté

Le concept de dialogisme englobe, en le dépassant comme nous l'avons vu précédemment, le Discours Rapporté (DR, maintenant). Mais l'étude du Discours Rapporté occupe une place essentielle dans la recherche de cet « Autre » dans le discours. Ainsi, Bakhtine soulignait déjà que rapporter des paroles ou des pensées¹⁰⁶ occupe une grande place dans tous nos discours quotidiens :

« On peut le déclarer carrément : dans la vie courante, on se réfère surtout à ce que disent les autres : on rapporte, on évoque, on pèse, on discute leurs paroles, leurs opinions, informations, on s'en indigne, on tombe d'accord, on les conteste, on s'y réfère, etc. [...]. Il suffit d'écouter et de méditer les paroles qu'on entend partout, pour affirmer ceci : dans le parler courant de tout homme vivant en société, la moitié au moins des paroles qu'il prononce sont celles d'autrui. » (Bakhtine, 1978 : 157/158)

Quant à Voloshinov dans « Marxisme et Philosophie du Langage », il consacre un chapitre entier au Discours Rapporté (appelé « Parole d'autrui » dans la nouvelle traduction de Sériot et Tylkowski-Ageeva), chapitre qui commence par cette définition :

« La « parole d'autrui », c'est la parole dans la parole, l'énoncé dans l'énoncé, mais en même temps, c'est une parole sur une parole, un énoncé sur un énoncé. » (Voloshinov, 2010 : 363)

Ainsi, ce discours repris, rapporté ou encore représenté, selon à la fois les auteurs et des acceptions quelque peu différentes, est un discours qui subit aussi une transformation. En effet, le Discours Rapporté est un discours qui peut être simplement reproduit mais aussi résumé, reformulé ou tout simplement évoqué. L'énoncé-source¹⁰⁷ peut être aussi une simple création de toutes pièces comme le montre l'étude de Vincent et Dubois (1997) qui porte sur les Discours Rapportés dans le cadre d'un oral spontané et comme nous allons le montrer dans notre propre recherche. Cette grande variabilité de ce qui est rapporté dans le DR a entraîné l'apparition de termes qui ne se recouvrent pas tout à fait comme le « Discours Représenté » (Rabatel ou Roulet), la « Représentation du Discours Autre » (Authier-Revuz) ou encore le «

¹⁰⁶ Nous reviendrons plus loin sur cette distinction entre la représentation de paroles et la représentation de pensées.

¹⁰⁷ Ou bien encore [e] dans une formule du type E(e) : avec E, énoncé enchâssant et (e) l'énoncé enchâssé (e)

discours interprété » ou « discours relaté ». Cette diversité montre la variété des points de vue sur le statut des énoncés [e].

Mais derrière le terme de « discours » se trouvent englobés aussi bien les paroles que les pensées à côté des actes de parole, des gestes ou des émotions à l'aide des verbes introducteurs ou bien de la modalisation. Mais pour que nous puissions parler de DR « la voix (même silencieuse) reste prépondérante » (Rosier, 2008 : 21).

Donc, et pour reprendre Bakhtine : « Toute causerie est chargée de transmissions et d'interprétations des paroles d'autrui » (1978 : 158). Si tout cela est vrai dans le discours quotidien, il l'est d'autant plus dans le cadre d'une activité scolaire qui se fixe, entre autres, comme objectif un travail de conceptualisation au sein d'un polylogue. Mais nous développerons plus loin ce qu'entraîne une étude des DR en milieu scolaire car il ne saurait y avoir étude des Discours Rapportés sans une analyse des cadres discursif et situationnel au sein desquels les discours sont rapportés.

3.3.4 Discours Rapporté et ses formes en Langue

Rosier (2008) nous apprend qu'historiquement la distinction qui se faisait entre *Oratio recta* (Discours Direct) et *Oratio Obliqua* (Discours Indirect) n'était pas radicale mais attachée à des formes, théâtrale pour la première et narrative pour la seconde. Cette distinction entre Discours Direct (DD) et Discours Indirect (DI) perdure et il faut attendre le XIX siècle et l'analyse des romans de Zola et Flaubert pour qu'apparaisse le Discours Indirect Libre (DIL) chez les grammairiens et ceci même si le DIL existe depuis le Moyen-âge (Rosier, 1999 : 75). De nos jours encore, quand les grammaires scolaires évoquent le Discours Rapporté, celui-ci est décrit dans ses trois formes classiques et interdépendantes (DD, DI, DIL). De plus, les exercices proposés dans ces manuels donnent l'idée qu'on pourrait passer d'une forme à une autre, la forme de base étant bien entendu le DD et la forme plus experte le DI. C'est cette grammaire-là qu'Authier-Revuz critique dès 1992 :

« De façon traditionnelle, et encore souvent aujourd'hui dans les grammaires, le champ du Discours Rapporté, c'est-à-dire des modes de représentation dans un discours d'un discours autre, est limité à la mise à jour de trois formes, les discours direct, indirect et indirect libre, présentés selon une sorte de progression :

(1) Jean était fâché. Il dit : « Je vais partir ».

(2) Jean était fâché. Il dit qu'il allait partir.

(3) Jean était fâché. Il allait partir. » (Authier-Revuz, 1992 : 38)

Outre le fait que ces distinctions laissent de côté d'autres formes de Discours Rapportés, les transformations proposées ne peuvent être possibles que dans un certain nombre de cas limités et ne sont pas strictement équivalentes sur le plan du discours.

Ainsi, après avoir vu précédemment que l'origine des énoncés-sources [e] pouvait être variée nous voyons que les formes de leur enchâssement dans [E] le sont, elles aussi, tout autant. Le texte d'Authier-Revuz (1992) montre, tout d'abord et de façon assez classique, des formes plus ou moins marquées linguistiquement allant du Discours Direct au Discours Indirect Libre.

Mais cette catégorisation des DR peut sembler trop figée à certains auteurs. En effet, selon eux, les DR sont constitués de formes voisines, poreuses, qui se côtoient dans des énonciations produisant parfois des constructions hybrides notamment à l'oral. C'est ce qu'a voulu formuler Rosier dans sa synthèse sur le « Discours Rapporté en Français ». Il semble donc difficile de réduire, selon elle, le DR à de simples « recettes » morphosyntaxiques comme le montre le schéma de Rosier (2008) :

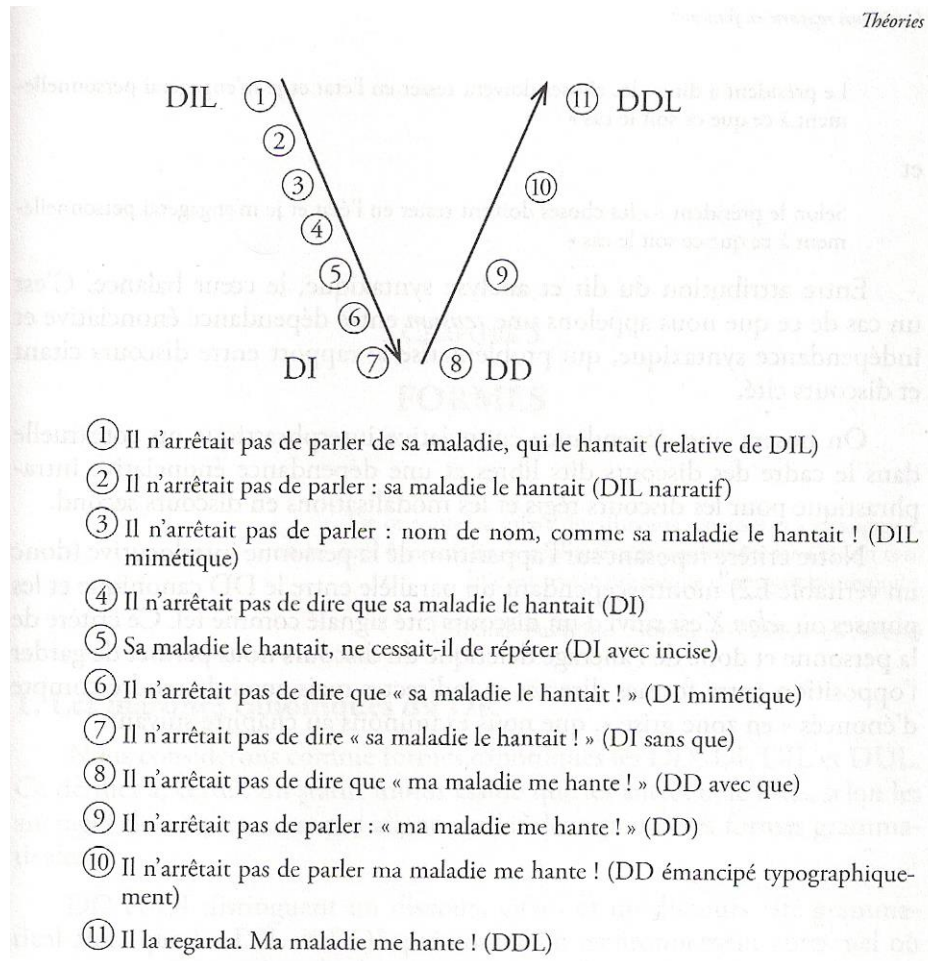


Schéma 2 : variation des Discours rapportés (Rosier, 2008)

Cette approche du Discours Rapporté se trouve en opposition avec celle d'Authier-Revuz, davantage portée à distinguer radicalement « Langue » et « Discours », dans le prolongement des travaux de Benveniste et donc à maintenir les formes de langue dissociées de leur énonciation. Ce positionnement lui permet de réfuter les notions de « continuum » et d'« hybridation » des formes de langue (Authier-Revuz, 2005 : 45)

Pour notre part, et dans cette même perspective, notre travail part d'un corpus de discours nous permettant ensuite de relever les formes attestées de DR pour, dans un deuxième temps, en analyser les fonctionnements d'un point de vue discursif. Il nous semble donc essentiel de nous appuyer sur des éléments indiciels en langue à des fins de repérage pour ensuite produire une analyse portant sur les discours. Nous verrons que la difficulté dans notre analyse résidera dans la maîtrise approximative de la syntaxe due à l'âge des enfants qui nécessitera parfois une interprétation des formes en langue de DR.

En effet, nous pensons essentiel, afin de caractériser les processus de conceptualisation en DVP, d'aller observer comment un élève prend en compte le « Discours Autre » au sein du mouvement discursif dans lequel il se trouve pris. Et pour cela, le marquage en Langue de ce « Discours Autre » est un indicateur pertinent car il doit permettre de distinguer formes puis rôles dans l'énonciation. Ce regard permet surtout d'envisager non seulement les formes canoniques en DD ou en DI mais aussi tout ce qui concerne les formes de modalisation du discours autre et/ou en train de se faire.

Ainsi, d'autres formes de Discours Rapporté existent en dehors des trois formes présentées précédemment. Cette constatation amène Authier-Revuz (1992a et b, 1993, 2004) à inclure le Discours Direct et le Discours Indirect au sein du Discours Rapporté proprement dit, et à envisager un espace plus large, qu'elle nomme « Représentation du Discours Autre », comprenant les formes libres ainsi que les différentes formes de « Modalisation du Discours », formes sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

3.4 Hétérogénéité montrée

Nous avons vu précédemment que « l'hétérogénéité montrée » telle qu'elle avait été conceptualisée par Authier-Revuz prenait forme au-delà de ce qui relève habituellement du Discours Rapporté c'est-à-dire des discours, direct, indirect et des formes dites « libres » de ces discours. Il nous faut donc maintenant définir davantage ce que revêt cette hétérogénéité montrée et l'envisager dans le cadre de la « Représentation du Discours Autre ».

3.4.1 « Représentation du Discours Autre »

Tout d'abord pourquoi utiliser le vocable « Représentation du Discours Autre » (ou RDA) plutôt que celui de « Discours Rapporté » ?

C'est d'abord le terme de « rapporté » qui peut poser problème. En effet les Discours Rapportés ne sont pas systématiquement des discours formellement déjà tenus antérieurement par un locuteur déterminé et actualisé dans un discours. Or, le terme « rapporté » donne l'image d'un discours répété. Or, le discours [e] peut n'avoir jamais été tenu, ou bien avoir été transformé ou provenir d'une doxa sans locuteur précis ou encore être un discours à venir.

Ensuite, parler de « RDA » c'est aussi ouvrir le Discours Rapporté au-delà des formes traditionnellement décrites de DD, DI, ou DIL. Il s'agit en effet de mettre au jour la présence, au-delà donc du Discours Rapporté *stricto sensu*, des formes de « modalisation du dire par

renvoi à un discours autre source », c'est-à-dire d'« un discours autre d'après lequel on parle et non plus un discours autre dont on parle » (Authier-Revuz, 2004 : 36). Authier-Revuz prend alors en compte les formes du type « selon x », « il paraît que ».

Enfin, et troisième raison d'abandonner le vocable « Discours Rapporté », celui-ci donne une image de fidélité entre l'énoncé-source et ce qui est rapporté, ce qui ne peut bien sûr jamais être le cas. En effet, même en Discours Direct, il ne peut être question d'un rapport de fidélité tel que le locuteur-énonciateur de [E] disparaîtrait, ce que Bakhtine avait déjà formulé :

« En recourant à des procédés d'enchâssement appropriés, on peut parvenir à des transformations notables d'un énoncé étranger, pourtant rendu de façon exacte (...). La parole d'autrui, introduite dans le contexte d'un discours, établit avec le contexte qui l'enchâsse non pas un contact mécanique, mais un amalgame chimique (au plan du sens et de l'expression). » (Bakhtine 1978 : 159)

Un énoncé ne peut « re-présenter » un discours (ou un fait ou quoi que ce soit d'ailleurs) sans que l'énonciateur ne soit présent dans cet énoncé. Nous verrons l'importance de cet élément dans les analyses que nous effectuerons.

Une fois la question du rapport entre « Discours Rapporté » et « Représentation du Discours Autre » éclaircie, Authier-Revuz structure l'ensemble du champ du métalangage de la façon suivante :

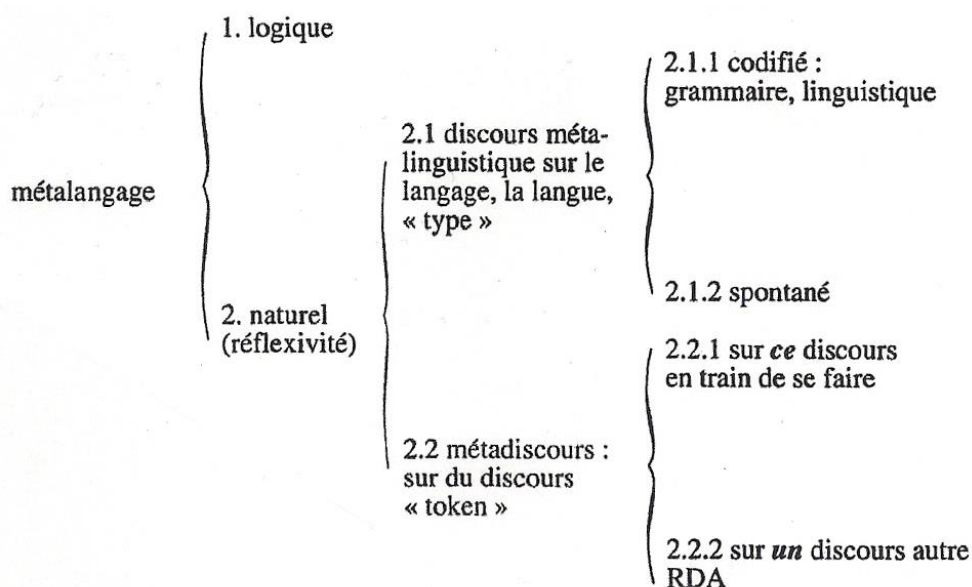


Schéma 3 : Structuration du champ du métalangage (Authier-Revuz, 2004 : 36)

Cette structuration du champ du métalangage nous paraît pertinente pour notre analyse des processus de conceptualisation telle que nous l'avons définie précédemment, et ceci à plusieurs titres :

- Tout d'abord, nous avons vu que les processus de conceptualisation passaient par un travail sur la langue et plus particulièrement sur les mots, d'où l'intérêt d'un regard sur l'activité « métalinguistique » et sur ce qui relève du « type » c'est-à-dire relevant du discours sur la langue comme système. Ainsi avons-nous dans notre corpus l'occurrence suivante qui nous questionne justement sur les frontières du « type » et du « token »

32- Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que que je ne comprenais pas / c'était **me transformer** et **voler** parce que **voler** il y a **voler** du verbe **prendre quelque chose** et **voler** euh **dans les airs** / et il y avait **transformer** parce que ça peut être euh / en animal ou / I- <Julie> mais transformer en ce que je veux -I ou alors / enfin en animal en voiture/ (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Nous avons affaire ici à une extraction d'un discours antérieur (« me transformer » / « voler ») donc relevant du « token » mais avec un discours relevant du « type », c'est-à-dire relevant d'un discours métalinguistique sur la langue comme système (« du verbe prendre quelque chose »).

- Mais nous avons vu aussi que ce travail ne pouvait ignorer le mouvement discursif dans lequel il s'inscrivait, d'où l'intérêt d'avoir aussi un regard sur les discours tenus et leur inscription dans chaque énoncé (2.2 « token ») et ici les occurrences sont nombreuses

84. Camille : c'était sur **Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir** / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Ici, de façon assez évidente, nous avons affaire à une RDA en DD relevant du métadiscours c'est-à-dire d'un discours tenu antérieurement par un autre locuteur-énonciateur. Nous verrons dans notre analyse que ce cas de figure prototypique n'est pas le seul cas présent dans notre corpus et que les variables sont innombrables.

D'autre part, l'apport d'une distinction entre le Discours Autre dont on parle et discours à partir duquel on parle, nous semble aussi pertinent pour caractériser la DVP. Il ne s'agit pas seulement pour l'élève de parler du discours de « l'Autre du

face-à-face » mais aussi de parler à partir de ce qui a été dit ou qui peut être dit, et ceci quelle que soit l'origine de ce discours-source. C'est ainsi que le locuteur [L] peut « produire de la signifiante sur de la signifiante », spécificité du langage humain. Nous développerons plus loin notre réflexion sur cette ouverture du discours rapporté à la modalisation et son importance dans la pratique qui nous occupe.

- Enfin, dernier point qui nous paraît important à éclaircir, il s'agit de la distinction faite par Authier-Revuz au sein du métadiscours entre « Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD) et « Représentation du Discours Autre ». Cette distinction aussi nous semble pertinente dans le cadre d'une étude sur un processus réflexif comme celui du processus de conceptualisation

72. Mohamed : si euh ça dépend de l'âge par exemple si tu as / **euh je vais dire n'importe quoi** / tu as cinq ans I- <élève> (xx) -I si tu as cinq ans et et un adulte a vingt ans euh celui qui a cinq ne pourra pas sortir tout seul et celui qui a vingt pourra il sortir tout seul (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, Mohamed représente son discours en train de se faire en le commentant *hic et nunc* (« je vais dire n'importe quoi »). Nous reviendrons dans le chapitre suivant plus en détail sur cette Auto-Représentation du Discours en train de se faire que nous distinguerons de l'autodialogisme.

Ainsi, et après avoir décrit les frontières extérieures de la RDA, rappelons qu'Authier-Revuz propose quatre formes énonciatives relevant de la « Représentation du Discours Autre » :

- Tout d'abord, et comme nous venons de le voir, ce qu'elle rassemble dans le « Discours Rapporté » proprement dit, c'est-à-dire le Discours Direct (DD) et le Discours Indirect (DI). Le discours direct est aisément reconnaissable à la présence d'une hétérogénéité énonciative, une rupture sémiotique et syntaxique, entre d'un côté l'énoncé enchâssé (ou rapporté), [e], et l'énoncé enchâssant, [E], du locuteur [L] de l'autre côté. Ainsi avec Anna :

125-Anna : c'est comme si c'était un diable / quand il lui dit euh / **vas-y fonce dans un arbre** I- <Mohamed> et justement -I et ben c'est comme ça c'est comme un diable (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici Anna représente le discours imaginaire du « diable » et ce discours est enchâssé dans son propre discours et deux ancrages énonciatifs apparaissent. Le discours représenté est ici objet du dire d'Anna qui le glose ensuite.

Quant au Discours Indirect il est lui aussi largement représenté :

205. Maya : moi je n'étais pas d'accord avec Mattei quand **Mattei il a dit que aller à l'école c'est un grand pouvoir** / ben non parce que un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie / par exemple le roi il peut aller / il peut acheter quelque chose quand il en a envie (Michel CM1/CM2 séance 3)

- Ensuite, nous trouvons ce qu'Authier-Revuz rassemble au sein de la Modalisation par discours autre, Modalisation en Discours Second (MDS), Modalisation Autonymique d'Emprunt (MAE). Dans le premier cas la modalisation porte sur le sens du discours et dans le second sur les mots du discours puisqu'il y a présence d'un autonome.

198. Sabeur : ben un ça d'un côté oui parce que grâce à ça tu peux / **ça t'ouvre des portes comme ce que disaient Raymond et les autres** (Michel CM1/CM2 séance 3)

Ici Sabeur représente le discours de Raymond qui devient source de son propre discours. Les deux ancrages énonciatifs sont unifiés et le statut autonymique du discours représenté ne fait pas de doute grâce aux marques prosodique (la pause) et énonciative (« comme ce que disaient Raymond »).

Mais nous verrons que dans notre corpus il est souvent difficile de repérer s'il s'agit d'une représentation en mots du discours autre ou d'une représentation du contenu de ces mots.

Avant de continuer à décrire la présence de ces quatre formes au sein de notre corpus, il nous faut revenir sur la présence, au sein de notre corpus, d'éléments relevant de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD).

3.4.2 « Auto-Représentation du Discours en train de se faire »

Nous venons de voir que les deux instances énonciatives présentes dans les formes relevant de l'« hétérogénéité montrée » ne co-référaient pas du fait du dédoublement énonciatif. En effet, dans le cas de la RDA les mots de « l'Autre », qu'il s'agisse de « l'Autre du face-à-face », ou bien de « l'Autre de la médiation socio-culturelle », sont représentés par un locuteur/énonciateur qui se dissocie de ce discours ([I]/[e]/[t] est représenté par [L]/[E]/[T]).

Mais qu'en est-il de la présence de « l'Autre-en-soi » à travers la représentation que fait le locuteur/énonciateur de son propre énoncé ? En effet, il existe des cas où l'énoncé enchâssé et l'énoncé enchâssant ont le même locuteur / énonciateur (« je » dialogue avec ce que « je » a dit). Ainsi, « l'autodialogisme » pour reprendre Bakhtine correspond au dialogue « entre le sujet parlant et sa propre parole » (Bakhtine, 1970 : 212).

Mais, il nous faut ici introduire, au sein de l'auto-dialogisme, une distinction, qui va se révéler pour nous importante.

Pour effectuer cette distinction nous reprendrons, une nouvelle fois, les travaux d'Authier-Revuz qui distingue la représentation que fait un locuteur de son propre discours lorsque celle-ci est effectuée *a posteriori*, de la représentation de son discours *in situ*. Authier-Revuz parle alors d'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD, maintenant) lorsqu'il y a « stricte coïncidence référentielle » à la fois personnelle (L=l, E=e, ...), temporelle (A=a, T=t...) et spatiale (LOC= loc). Ainsi, elle opère une distinction entre un auto-dialogisme qui serait une reprise de son propre discours lorsqu'il n'y aurait pas de coïncidence temporelle entre t/T et l'ARD qui verrait « une stricte coïncidence » entre les deux instances temporelles. Or, comme dans toute situation discursive, les Discussions à Visée Philosophique que nous analysons montrent la présence de ces deux formes de représentation de son propre discours par le locuteur, l'un relevant de la RDA et l'autre de l'ARD :

95- Patrice-Paul : **moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir** parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Nous avons affaire ici à la forme classique d'autodialogisme relevant de la RDA et que nous qualifions pour notre part d'autodiagisme-citatif¹⁰⁸ pour bien marquer son statut. Ainsi, Patrice-Paul représente dans un nouvel évènement discursif, un discours antérieur qu'il a tenu. Ici [t] et [T] ne coïncident pas. Il n'en est pas de même maintenant avec Alex :

261- Alex : **mais mais moi je dis que** ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir il y a aussi le pape euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

En effet Alex ici ne représente pas un discours venu d'un autre temps mais accompagne son discours d'un commentaire immédiat (ici en amont) renforcé par l'utilisation du présent de l'indicatif qui nous permet ici de distinguer ce qui relèverait d'une RDA (si le verbe avait été au passé) de ce qui relève d'une « Auto-Représentation du Discours en train de se faire ». Alex montre ainsi son discours en dissociant deux « je » : celui qui dit et celui qui « dit qu'il

¹⁰⁸ Nous ferons une analyse plus approfondie de cet autodialogisme-citatif au chapitre suivant.

dit ». Nous verrons lors de l'analyse de notre corpus que la frontière entre auto-dialogisme relevant de la RDA et de l'ARD n'est pas toujours aussi clairement marquée. Nous avons associé ce type de discours non seulement au dialogue avec « l'Autre-en-soi » mais aussi avec « l'Autre du face-à-face » étant donné que le marquage en « moi, je dis » fait écho dialogiquement à « toi, tu dis ». Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur toutes les formes observables d'ARD et leur implication dans le processus de conceptualisation. Cette forme énonciative du dire nous paraît en effet importante parce que pouvant marquer un processus cognitif d'objectivation du dire qui nous semble être un indicateur d'un processus réflexif cognitif caractérisant la « Discussion à Visée Philosophique ».

Pour conclure, nous maintenons la distinction effectuée par Authier-Revuz entre l'autodialogisme-citatif et l'ARD qui peut se révéler éminemment heuristique dans le cadre d'une analyse discursive des processus de conceptualisation. Mais nous formaliserons davantage la distinction entre une RDA dont les deux instances énonciatrices ne co-réfèrent pas (discours représenté de « l'Autre du face-à-face » ou de « la médiation sémiotico-culturelle ») et l'autodialogisme-citatif (« l'Autre-en-soi ») dont les deux instances co-réfèrent. Ainsi dans notre analyse notre regard portera tout d'abord sur la Représentation du Discours Autre, définie comme représentation d'un discours venu non seulement d'un autre temps mais aussi d'un autre énonciateur. Ensuite, nous envisagerons l'autodialogisme-citatif en tant que représentation d'un discours déjà tenu par [L] et nous terminerons par l'Auto-Représentation du discours en train de se faire que nous envisagerons avec les autres formes de modalisation du discours.

Mais avant, revenons sur une description plus précise de deux éléments descriptifs déjà évoqués : l'autonyme et le processus d'autonymisation ainsi que sur la modalisation et les formes de modalité.

3.4.3 Autonyme et Autonymisation

L'autonyme a tout d'abord intéressé les logiciens tel que Frege en 1892 puis surtout Carnap qui a inventé l'adjectif/adverbe « *autonym* » qu'il définit de la façon suivante :

« Lorsqu'un symbole [du métalangage] s'utilise ainsi comme nom de lui-même (ou, plus exactement, comme nom de sa propre forme), nous le qualifions d'autonyme » (Carnap, 1934, cité par de Barbanter, 2005 : 14)

Mais l'autonyme est ensuite repris par les linguistes dans les années 1960 avec Jakobson (1963), Benveniste (1966) et enfin Rey-Debove (1978). Il s'agit aujourd'hui d'un élément essentiel du travail d'Authier-Revuz, qui se situe dans le prolongement de Benveniste et de Rey-Debove et qui s'appuie sur la capacité des langues naturelles à se prendre elles-mêmes pour objet¹⁰⁹. Ainsi, le signe ne réfère plus au monde mais se réfère à lui-même. « Prenez un signe, parlez-en, et vous aurez un autonyme » disait Rey-Debove (1978 : 144). On parle aussi d'emploi en mention par opposition à un emploi en usage¹¹⁰ ou encore « d'opacification du signe » (Authier-Revuz, 1995).

L'une des propriétés de l'autonyme nous intéresse plus particulièrement, c'est « le blocage de la synonymie » qu'elle engendre. En effet :

« [...] la non-substituabilité *salva veritate*, met en évidence, dans une perspective de sémantique logico-référentielle, que deux signes autonomes renvoient nécessairement à deux objets (référents) différents, non susceptibles de porter le même ensemble de prédicats [...] » (Authier-Revuz, 2003 : 79)

Et pour reprendre l'exemple d'Authier-Revuz, si l'on peut dire que « chaussure vient de "chausses" », ce n'est pas le cas de son synonyme : soulier.

À ces dimensions linguistique et sémantique de l'autonyme, on peut ajouter une dimension discursive à travers notamment le statut autonymique de la RDA en discours direct ainsi que des formes de modalisation autonymique.

Dans le cadre d'une étude des processus de conceptualisation lors d'un travail scolaire sur une notion problématisée à partir d'un mot, il est fréquent que ce dernier soit ainsi pris comme autonyme et qu'il génère ensuite un discours. Ainsi le mot quitte sa fonction première qui est de viser le monde par sa médiation « transparente » pour « s'opacifier » et devenir l'objet du dire. Mais au-delà du mot, on peut aisément envisager une autonymisation de tout autre

¹⁰⁹ Il s'agit pour Benveniste d'une spécificité du langage humain par rapport au langage animal : « [chez les abeilles] la communication se réfère seulement à une certaine donnée objective. Il ne peut y avoir de communication relative à une donnée "linguistique" [...]. L'abeille ne construit pas de message à partir d'un autre message » (Benveniste, 1966 cité par Authier-Revuz, 2002)

¹¹⁰ Rey-Debove dans la postface à « Parler des mots, le fait autonymique en discours » préfère éviter l'utilisation de cette distinction « usage » et « mention » car relevant davantage de la philosophie du langage que de la linguistique et rappelle que « l'autonyme est en usage comme les autres signes » (Authier-Revuz, Doury & Reboul-Touré, 2003 : 338)

élément de discours ou de tout discours. Ainsi tout élément du discours peut devenir objet de discours et non plus simple médiateur visant directement le monde. Notre corpus nous montre que cet aspect du travail sur le langage et la langue est un élément constitutif particulièrement important du travail en Discussions à Visée philosophique. Nous devons donc approfondir les conséquences de cette « autonymisation » du dire.

Une fois le mot, ou le discours, autonymisé, un commentaire réflexif peut alors voir le jour.

Ce commentaire porte, bien sûr, sur les aspects sémantiques de l'autonyme, c'est-à-dire sur le signifié d'un mot ou bien le sens d'un énoncé, car nous sommes dans le cadre du processus de conceptualisation.

Mais comme nous l'avons vu dans la partie deux de cette thèse, le processus de conceptualisation passe aussi par l'énonciation des réalités mondaines liées à l'autonyme (le référent du signe) ainsi que sur les aspects axiologiques ou bien encore les différentes connotations auxquelles renvoie le mot¹¹¹. Mais on peut aussi observer dans notre corpus quelques énoncés plus spécifiquement métalinguistiques (ce qu'Authier-Revuz nomme « les discours métalinguistiques sur le langage ou langue, « les *types* ») qui montrent l'utilisation d'un vocabulaire codifié spécifique.

Ainsi, selon Berthoud « Le discours se parle et dit qu'il se parle tout en parlant du monde » (Berthoud, 2003). C'est ce que nous pouvons observer dans notre corpus et que nous nous proposons d'analyser plus loin.

Dans le cadre des dialogues scolaires, plusieurs recherches ont été menées et on en trouve quelques exemples dans l'ouvrage d'Authier-Revuz « Parler des mots. Le fait autonymique en discours », qu'il s'agisse de l'autonymie en classe de lecture (Gomila, 2003) ou de l'autonymie et la construction interactive des objets de connaissance (Berthoud, 2003) ou bien en dehors du cadre scolaire mais pouvant néanmoins nous intéresser, l'autonymie et la construction des objets de discours (Sitri, 2003a et b).

Mais au-delà de l'autonymisation d'un mot afin d'effectuer une activité linguistique à visée conceptuelle, nous avons vu que l'autonymisation des énoncés concerne aussi le Discours

¹¹¹ Sitri a mis au jour ces mêmes éléments dans son étude sur la construction des « objets de débat » (Sitri, 2003a : 215)

Rapporté et au-delà la Représentation du Discours Autre à travers la modalisation autonymique. C'est par ce mouvement d'autonymisation de certains énoncés venus d'ailleurs, que ceux-ci deviennent objet de discours de la part de [L] ou bien encore sur lesquels [L] peut discourir. Nous analyserons dans la partie 4 de notre thèse la place du processus d'autonymisation dans la construction des discours des élèves. Cette question paraît importante non seulement sur le plan cognitif du processus de conceptualisation mais aussi sur le plan social de l'interaction. En effet, qu'il s'agisse du mot ou du « Discours Autre » autonymisé, celui-ci devient objet de discours, et donc de négociation, entre interlocuteurs. Aspect doublement intéressant pour nous car pouvant nous permettre de marquer la D.V.P comme genre discursif scolaire et indice d'une utilisation des propriétés réflexives des langues naturelles dans le cadre d'une activité cognitive et sociale des élèves.

Entre transparence et opacité des mots en discours, un regard sur l'autonymie lors des Discussions à Visée Philosophique doit ainsi nous permettre de caractériser le travail réflexif mené lorsqu'il y a processus de conceptualisation. En effet, l'observation du corpus nous montre qu'il y a discours à la fois sur « les mots de l'Autre », mais aussi sur les « discours de l'Autre » ainsi que sur les propres mots et discours du locuteur. Nous analyserons dans la quatrième partie de notre thèse plus spécifiquement les énoncés relevant de l'autonymie et de la modalisation autonymique.

3.4.4 Modalité et Modalisation

On doit en premier lieu à Bally (1932), puis à Benveniste (1966) dans le cadre d'une linguistique de l'énonciation, la remarque selon laquelle les énoncés ne parlent pas seulement du monde mais aussi d'eux-mêmes c'est-à-dire de la position de l'énonciateur par rapport à ce qui est énoncé. Ceci permet à Bally et à ses successeurs de distinguer *dictum* et *modus* de chaque énoncé, c'est-à-dire la proposition ou *dictum* qui est faite et la façon dont le discours prend en charge cette proposition pour le *modus*.

Depuis Bally donc (1932/1965), nous connaissons la distinction à faire entre *dictum* et *modus*, c'est-à-dire entre un contenu propositionnel et l'attitude prise par le locuteur sur ce même contenu. Certes, cette opposition ne renvoie pas à « une opposition triviale entre objectivité et subjectivité » (Vion, 2004), le dictum étant constitué « par rien d'autre [...] que par une ou plusieurs prises de positions » (Ducrot, 1993 : 128). En effet, choisir ce qu'on a à dire est déjà émettre un point de vue et on ne saurait associer le dictum à un objet strictement neutre. Or cet aspect, rappelle Vion, est déjà présent chez Bally (Vion, 2006). Néanmoins, garder cette

distinction entre *modus* et *dictum* et porter notre regard sur la modalité nous paraît essentiel dans le cadre de notre étude. En effet, étudier ces éléments de discours permettant au locuteur-énonciateur non seulement de créer une distance entre lui et son discours mais aussi de se situer par rapport à celui-ci nous semble indispensable dans notre travail sur « l'autre-en-soi » ainsi sur le rapport qu'établit le locuteur [L] avec « l'autre du face-à-face ». L'étude des modalités doit ainsi participer à la caractérisation du processus de conceptualisation comme activité cognitivo-discursive. Notre perspective davantage énonciative que pragmatique nous incite à focaliser notre attention sur le rapport qu'entretient le locuteur à la partie référentielle de son discours et à la dimension hétérogène de tout énoncé.

Il nous faut maintenant éclaircir la distinction entre « modalité » et « modalisation ». Si de façon commune¹¹² la modalité peut renvoyer aux marquages en langue du processus que l'on nomme « modalisation », nous voudrions néanmoins aller plus loin dans la distinction des deux notions. Pour cela nous souhaitons rappeler qu'à côté de la modalité existe ce que Vion généralise, entre autres à partir des travaux d'Authier-Revuz, sous le nom de modalisation qui deviennent ainsi deux opérations énonciatives différentes. Il définit en effet la modalisation en l'opposant à la modalité en ce qu'elle ne contribue pas au sémantisme de l'énoncé mais au contraire vient l'opacifier « dans la mesure où la production d'un commentaire réflexif, portant sur le dire ou le dit, contribue à construire l'image d'un sujet dédoublé et donc d'un énoncé qui ne peut être interprété de manière directe. » (Vion, 2004). Cette distinction est critiquée par Monte (2011 : 97) qui préfère s'en tenir, et ceci quelles qu'en soient les limites, à une distinction entre « un marquage du point de vue interne au dictum et un marquage reporté aux frontières de l'énoncé » (Monte, 2011 : 98).

Sur ce critère donné par Vion, nous conserverons, pour notre part, la distinction faite entre « modalité » et « modalisation ». Ainsi, parlons-nous de « modalisation » pour ce qui relève de l'opacification du dire et des commentaires méta-énonciatifs, et de « modalité » pour ce qui concerne les verbes de pensée et les modalités adverbiales même si nous avons conscience des limites d'une telle dichotomie, comme sont d'ailleurs limitées toutes les formes de dichotomies. Nous analyserons dans le chapitre trois de cette partie de notre thèse les

¹¹² Voir la synthèse sur ce sujet de Monte (2011 : 95)

éléments relevant à la fois de la modalisation et de la modalité avec entre autres un regard porté à la fois sur les verbes et les adverbes de modalité.

3.5 RDA et Discours Rapporté à l'oral

Aujourd'hui le discours rapporté à partir de corpus oraux est largement étudié que ce soit dans le cadre d'études sur les discours politique (Vincent & Turbide, 2005), médiatique (Rosier, 2002 ; Sullet-Nylander et *al.*, 2014), ou même le Français parlé au Congo (Ngamountsika, 2014), ou bien encore au sein des langues étrangères (Aufray, 2008). Les cadres théoriques varient mais les recherches tournent autour de plusieurs questions :

- Tout d'abord la question des frontières du discours rapporté. En effet, si en ouverture il existe souvent un verbe introducteur marquant le discours rapporté, la clôture pose davantage de difficultés (Vincent et Dubois : 33). Et la question des frontières est d'autant plus pertinente si on étend l'étude au-delà du discours rapporté à la RDA.
- Les formes du discours rapporté. Et là nous retrouvons les questions soulevées par Authier-Revuz et son choix d'aller au-delà du DR pour envisager la RDA. Le discours direct serait-il sensiblement plus présent que le discours indirect (Let-Andersen, 2002), et qu'en est-il des formes de modalisation ?

Enfin, pour ce qui concerne plus spécifiquement les enfants et donc notre étude, une question s'impose : quelles formes de RDA sont privilégiées par les élèves lors des Discussions à Visée Philosophique ?

En préambule à notre analyse il est important de rappeler :

- qu'en situation interactionnelle, la RDA a une fonction pragmatique certaine, entre autres par le maintien d'un même « objet de discussion ». C'est un point que nous analyserons dans la quatrième partie de notre thèse.
- dans le cas de notre étude, la visée argumentative est évidente, ce qui entraîne une volonté pour le locuteur d'utiliser le DR pour ancrer son propre discours dans l'interaction et montrer que ce qui est dit est sensé parce que faisant partie du mouvement discursif dans lequel s'inscrit l'énonciation. Néanmoins notre objectif étant de montrer le rôle des DR et de façon plus générale de la RDA au sein du processus de conceptualisation, nous focaliserons notre attention sur leur(s) rôle(s) épistémique(s) dans les énoncés.

3.5.1 Acquisition du DR

Si la recherche sur le Discours Rapporté à l'écrit, et plus particulièrement au sein de l'écrit fictionnel scolaire, continue à faire l'objet d'études (par exemple en contraste de langues : Boré, Calil de Oliveira & Amorim, 2015, ou bien, dans le cadre scolaire français : Plane, Rondelli & Vénéryn, 2013), les recherches spécifiques sur l'acquisition du Discours Rapporté à l'oral sont maintenant anciennes. On peut tout d'abord faire référence aux travaux de Bonnet et Tamine-Gardes (1984) qui ont mené une étude sur l'acquisition du langage des enfants de moins de 6 ans, dans une perspective linguistique, en focalisant leur attention sur les capacités d'abstraction du signe. Ce travail les a amenées à repérer non seulement les discours rapportés (émergence du discours direct passage au discours indirect), mais aussi la présence d'autonymes (une fois la dissociation entre les noms et les choses effectuée) dans les énoncés des élèves. Ainsi, les auteures montrent-elles que dès l'âge de trois ans environ, « l'enfant rapporte ou annonce non seulement ses propres paroles, mais également les paroles de ses interlocuteurs ou de tierces personnes (réelles ou imaginaires). » (Bonnet & Tamine-Gardes, 1984 : 23). Ce n'est qu'ensuite qu'apparaît le discours indirect. C'est aussi vers 3 ans que les enfants questionnent leur interlocuteur sur le sens d'un mot et donc extraient d'un discours un mot, une proposition ; ce qui démontre qu'une forme de conscience linguistique apparaît tôt. L'acquisition du DR est donc un phénomène très précoce du point de vue ontogénétique.

On peut citer ensuite, au sein de l'ouvrage de Lentin (1988) sur la recherche sur l'acquisition du langage, un article d'Uze portant sur la place du « Discours Rapporté dans le processus d'apprentissage du lire écrire ». Mais l'article concerne des apprenants tardifs et porteurs de handicap. Une réédition récente de l'ouvrage de Lentin « apprendre à penser, parler, lire, écrire » (Lentin, 2009) ne fait pas référence, quant à elle, à l'acquisition du discours rapporté.

De façon plus récente, les travaux de Granget (2008) font aussi référence à l'acquisition du discours rapporté. Si cette étude de 2008 porte sur des apprenants germanophones en FLE, l'utilisation du DR par ces mêmes apprenants est comparée aux locuteurs natifs en contexte semblable.

On peut aussi citer, dans une perspective davantage pragmatique « Interactions verbales et acquisitions du langage », sous la direction de Bernicot, Veneziano, Musiol et Bert-Erboul (2010), mais qui, eux aussi, ne font pas référence directement à l'acquisition du DR.

Ainsi, pour ce qui concerne les élèves ayant participé aux « Discussions à Visée Philosophique » constituant notre corpus on peut affirmer qu'ils utilisent depuis longtemps les formes de discours rapporté en DD et DI. Trois questions nous semblent néanmoins importantes à poser :

- Ces formes en DD et DI sont-elles stabilisées et canoniques ?
- Et lorsqu'un énoncé est rapporté en situation dialogale, quelle est son origine ?
- Enfin, qu'en est-il des autres formes de Représentation du Discours Autre ?

3.5.2 Dialogisme et oral scolaire

Comme Boré le fait remarquer dans un numéro de la revue ELA consacré à la question du dialogisme à l'école (« Études de Linguistique Appliquée », 2014), « la notion de dialogisme n'est guère associée, en France du moins, aux questions d'éducation et de didactique » (Boré, 2014 : 13). Cependant le concept n'en demeure pas moins, selon nous, éminemment heuristique et mérite son appropriation par le didacticien et plus particulièrement les didacticiens de l'oral. Et ceci d'autant plus que l'on travaille ici, non seulement au sein d'un genre scolaire mais aussi d'un genre ancré dans une pratique sociale, celle de la discussion thématisée.

Or, s'il y a discussion, il y a « double contingence » pour reprendre François (2014 : 19) celle de l'époque et du lieu à partir desquels « nous discutons » et celle de l'émergence de nos idées et de « notre pathos intellectuel » que nous ne comprenons que « très peu ». D'où l'importance de décrire les « deux pôles opposés, celui du commun et celui du différent » (2014 : 22).

La classe est le lieu d'apprentissage où les dialogues sont incessants et protéiformes, dialogues maître-élèves, élève-élève, mais aussi maître-maître. La place donnée à l'échange verbal nécessite donc un apprentissage qui passe par une reconnaissance (au deux sens du terme) de la parole de l'autre. Cette reconnaissance trouve sa place à la fois dans le dialogue externe mais aussi interne. C'est ce qu'avait montré Vygotski lorsqu'il définissait les activités psychiques supérieures (c'est-à-dire ne relevant pas du développement biologique) comme apparaissant tout d'abord dans l'activité sociale avant que celle-ci ne soient intériorisées.

L'utilisation du Discours Rapporté à l'école a été étudié ces dernières années par Boré en lien avec la question du statut du brouillon dans les écrits de fiction (Boré 2004a ; 2004b). Elle a ainsi pu montrer à la fois l'importante présence du DR dans les brouillons des élèves et un

amoindrissement de cette présence lors du passage « au propre ». Dans une étude Boré montre :

« que si les élèves de cette 6ème utilisent quantitativement plus de DR dans leurs copies, les occurrences sont moins variées (80% de verbes locutoires + DD) que celles de la classe de CM2. En contrepartie, les occurrences de DR utilisées dans la classe de CM2 sont moins nombreuses (30% de moins) mais deux fois plus remaniées que celles de la classe de 6ème. Elles sont aussi beaucoup plus fautives au regard de la norme écrite » (Boré, 2004b)

Notre étude doit donc permettre d'accroître nos connaissances sur la place du discours rapporté dans les discours oraux des élèves.

4) Conclusion de la partie 2

Dans cette seconde partie de notre thèse nous avons mis en place un double cadrage. Le premier concerne l'analyse du concept et du processus de conceptualisation lors des « Discussions à Visée Philosophique ». Nous avons pu alors énoncer cinq éléments de cadrage :

- Premièrement, il s'agit d'un processus sans fin réel.
- Deuxièmement, le processus de conceptualisation se trouve lié à la situation problématique au sein de laquelle il prend forme.
- Troisièmement, la pratique définitionnelle est importante mais ne saurait suffire à caractériser le processus de conceptualisation.
- Quatrièmement, le processus de conceptualisation est un processus de création qui permet aux élèves de déterminer le champ de validité d'une notion et le réseau conceptuel au sein duquel se trouve pris chaque notion.
- Cinquièmement, l'importance dans le processus de conceptualisation de la présence des « Trois Autres » : « Autre du face-à-face », « Autre-en-soi », « Autre de la médiation sémiotico-culturelle »

Ce cinquième point nous a amené à un second cadrage concernant le vaste champ du dialogisme. Nous avons alors montré l'intérêt qu'il y avait à nous appuyer, au-delà du discours rapporté *stricto-sensu*, sur :

- La « Représentation du Discours Autre » et ses formes en Discours Direct, Discours Indirect, Modalisation en Assertion Seconde et en Modalisation Autonymique d'Emprunt.
- L'« Autodialogisme-citatif ».
- L'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire ».
- Les modalisations par l'utilisation de verbes de pensée et d'adverbes.
- Le conditionnel.

Une fois ces cadrages établis, un certain nombre de questions émergent :

- Quelles formes de RDA sont présentes dans les énoncés des élèves ?
- Quels sont les énoncés-sources des discours représentés ? Viennent-ils de l'« Autre du face-à-face », de l'« Autre-en-soi » ou bien encore de l'« Autre de ma médiation sémiotico-culturelle »
- Que nous disent ces traces des « Trois Autres » du processus de conceptualisation ?
- Quelles formes en discours prend ce processus de conceptualisation lors des Discussions à Visée Philosophique ?

Nous allons répondre à ces questions dans les troisième et quatrième parties de notre thèse.



Université de Cergy-Pontoise
École doctorale de Droit et Sciences Humaines
ÉMA - ÉCOLE MUTATION APPRENTISSAGE - EA 4507

Thèse de Doctorat en Sciences du Langage
Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Cergy-Pontoise

Présentée par : Philippe Roiné

**Étude des éléments dialogiques présents
dans les processus de conceptualisation lors
des Discussions à Visée Philosophique en
cycle 3 de l'école élémentaire.**

TOME 2

Sous la direction de Mesdames
Catherine Boré et Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

Jury réuni le 14 novembre 2016 :

Mme Catherine Boré, Professeure des Universités émérite, Sciences du Langage, Université de Cergy-Pontoise, Directrice de la thèse.

Mme Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, Maître de Conférences HDR, Psychologie, Université Blaise-Pascal, Co-directrice de la thèse.

Mme Marie-France Daniel, Ph.D. Professeure titulaire, Département de kinésiologie, Université de Montréal, Rapporteuse de la thèse.

M. Patrick Haillet, Professeur des Universités, Sciences du langage, Université de Cergy-Pontoise, Président du jury.

Mme Marie-Noëlle Roubaud, Maître de Conférences HDR, Sciences du langage, Université d'Aix-Marseille, examinatrice.

Mme Frédérique Sitri, Maître de Conférences HDR, Sciences du langage, Université Paris-Ouest-Nanterre, Rapporteuse de la thèse.

Sommaire

INTRODUCTION PARTIE III	6
1) « Représentation du Discours Autre » et « Auto-Représentation du Discours en train de se faire »	7
1.1 Formes marquées de RDA.....	7
1.1.1 Discours Direct.....	7
1.1.2 Discours Indirect	13
1.1.3 L'autonyme et le Discours Direct	15
1.1.4 Modalisation autonymique et DI.....	17
1.2 Origine des formes marquées de RDA.....	19
1.2.1 « In praesentia »	19
1.2.2 « In absentia »	20
1.2.3 Quatre types de RDA en DD et DI	20
1.2.4 Conclusion	26
1.3 Autodialogisme-citatif	28
1.4 Formes moins marquées de RDA (MAS et MAE)	31
1.4.1 Modalisation en Assertion Seconde.....	33
1.4.2 Modalisation Autonymique d'Emprunt.....	38
1.4.3 Conclusion	43
1.5 Conclusion sur la RDA	43
1.6 « Auto-Représentation du Discours en train de se faire »	44
1.6.1 Énoncés méta-énonciatifs.....	46
1.6.2 Arrêts sur le mot et arrêts sur l'énonciation.....	52
1.7 Autres formes de modalisations du discours.....	56
1.7.1 Modalisations et verbes de pensée.....	56
1.7.2 Modalité adverbiale.....	61
1.7.3 Une forme sociolectale	69
1.7.4 Conditionnel.....	71
1.8 Conclusion sur l'ARD	74
1.9 Conclusion sur la « Représentation du Discours Autre » et l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire ».....	75
2) « Discours Autres » et « Mouvements discursifs »	77
2.1 Reformuler, déplacer et associer des discours.....	83
2.2 Énoncer « un difficile à dire »	88

2.3 « Discourir sur le Discours Autre » et « Discourir à partir du Discours Autre »	90
2.4 Énoncer un accord et compléter.....	92
2.5 Énoncer un désaccord	95
3) Processus de conceptualisation, « Discours Autres » et « Mouvements discursifs ».....	98
3.1 Processus de conceptualisation et pratiques définitionnelles.....	98
3.1.1 Reformulations définitionnelles	101
3.1.2 Reformulations paraphrastiques à visée définitionnelle	102
3.1.3 Avec marqueur de reformulation.....	103
3.1.4 Sans marqueur de reformulation.....	106
3.1.5 Reformulations à visée définitionnelle au sein du polylogue	107
3.1.6 Antinomie sémantique	108
3.1.7 Démarches sémasiologique et onomasiologique en DVP	109
3.1.8 Conclusion sur les pratiques définitionnelles	113
3.2 Construire un champ lexical	114
3.3 Effet de typicalité et « traits saillants »	119
3.4 Thématiser	121
3.5 Créer des catégories et construire des oppositions	126
3.6 Généraliser.....	130
3.7 Narrer et mettre en scène	134
3.8 Ajouter un élément ou spécifier un élément donné	139
3.9 Donner un exemple ou un contre-exemple	141
3.10 Conclusion sur les mouvements discursifs.....	148
4) Conclusion	149
INTRODUCTION PARTIE IV.....	153
5) L'autonome et la modalisation autonymique en discours	154
5.1 Autonymie et RDA.....	155
5.2 Autonymie et énoncés à visée définitionnelle.....	158
5.3 Autonymie et « effet de saillance ».....	165
5.4 Autonymie et dénomination.....	167
5.5 Autonymie et énoncés <i>in absentia</i>	174
6) Les reprises et leur autonymisation.....	178
6.1 Reprises en écho	180
6.2 Reprises lointaines.....	183

6.3 Reprises de schèmes syntaxiques	186
7) Les « effets de détachement »	192
7.1 « Mise en relief » et thématisation.....	194
7.2 Marquage de la thématisation	198
7.3 Thématisation et surthématisation.....	209
7.4 « Mise en relief » et focalisation	212
7.4.1 Les constructions clivées	212
7.4.2 Les constructions pseudo-clivées	216
7.5 Les « effets de détachement » et les auto-reprises.....	220
8) Conclusion de la partie 4.....	225
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	227
BIBLIOGRAPHIE	236

PARTIE III

DIALOGISME ET PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION

INTRODUCTION PARTIE III

Après avoir déterminé dans la partie précédente de notre thèse, les deux arrière-plans conceptuels à partir desquels nous allons mener nos analyses, nous allons maintenant nous poser deux séries de questions, la première ayant trait plus particulièrement à la question du dialogisme et la seconde plus particulièrement trait à la question du processus de conceptualisation :

- Premièrement, nous nous demanderons s'il est possible de repérer la présence des « Trois Autres » dans les discours des élèves lors des « Discussions à Visée Philosophique » à l'aide du cadrage théorique que nous venons d'effectuer, et si c'est le cas, quelles formes en langue prennent ces trois présences. Nous n'oublierons pas, non plus, de nous interroger sur ce que nous disent ces traces du processus de conceptualisation.
- Deuxièmement, nous nous demanderons quels sont les mouvements discursifs observables au sein des énoncés participant du processus de conceptualisation, et plus précisément, nous analyserons le rôle des « Discours Autres », qu'il s'agisse de « l'Autre du face-à-face », de « l'Autre-en-soi » ou de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » dans ce processus.

Ainsi, nous avons pris le parti d'exercer notre regard essentiellement sur le plan linguistique et sémiotique, c'est-à-dire sur des formes de langue observables dans notre corpus, pour ensuite établir notre analyse des discours participant du processus de conceptualisation.

Nous terminerons par un bilan de cette investigation en nous demandant ce que cette approche nous a permis de montrer du processus de conceptualisation et quelles sont les limites d'une telle approche.

1) « Représentation du Discours Autre » et « Auto-Représentation du Discours en train de se faire »

Pour commencer, nous allons porter notre attention sur les traces en langue de la présence des « Trois Autres » dans les discours des élèves lors des « Discussions à Visée Philosophique » constituant notre corpus. Pour cela nous reprendrons le cadre théorique issu des travaux d'Authier-Revuz sur « l'hétérogénéité montrée » (Authier-Revuz, 1982), cadre que nous avons défini précédemment. Nous analyserons ainsi deux phénomènes énonciatifs : la « Représentation du Discours Autre » par laquelle nous commencerons puis l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire ».

Dans le cadre de notre étude de la RDA, nous nous interrogerons sur les formes explicites de prise en charge de l'énoncé [e], venu de « l'Autre du face-à-face », par l'énonciateur [E], et ceci selon la formule canonique du dialogisme E(e). Puis, dans un deuxième temps, nous montrerons que loin de se cantonner à ce dialogisme *in praesentia*, il existe une grande variété d'énoncés-sources [e] au sein de [E] dont les origines sont à trouver au-delà de la situation d'interlocution et qui montrent donc la présence des deux « Autres ».

1.1 Formes marquées de RDA

Nous avons vu qu'Authier-Revuz (1992b, 1993, 2004) identifie plusieurs modes de « Représentation du Discours Autre ». Ainsi elle rassemble les formes syntaxiquement marquées (le Discours Direct et le Discours Indirect), les formes marquées mais devant être interprétées (la « Modalisation en Discours Second » et la « Modalisation Autonymique d'Emprunt »), enfin les formes purement interprétatives (le Bivocal ou Discours Indirect Libre et le Discours Direct Libre, ou encore l'allusion et la citation cachée).

Nous analyserons dans un premier temps les formes syntaxiquement et énonciativement marquées en discours direct et discours indirect, c'est-à-dire les formes explicites de « Représentation du Discours Autre », pour ensuite envisager les autres formes moins marquées.

1.1.1 Discours Direct

Avec le discours direct (DD, maintenant), les mots du discours représenté [e] sont montrés, et parfois attribués explicitement, dans le discours représentant [E] par le locuteur [L]. Nous

rappelons que la littéralité du discours représenté n'est pas une obligation pour que nous puissions parler de DD. En effet, et comme nous le verrons, le discours représenté en discours direct peut très bien avoir été inventé, synthétisé ou transformé par rapport à un énoncé-source, énoncé qui parfois n'existe pas.

Pour commencer, nous avons, dans notre corpus, les formes canoniques de RDA en DD :

184. Laura : maitre // mais euh / mais euh en fait il y a deux synonymes / quand tu dis euh **être sage** ça peut être / être sage calme et être sage être très intelligent avoir beaucoup de sagesse / parce que sage ça vient du mot sagesse et euh / et c'est possible qu'il y a deux mots qui se ressemblent I- enfin qui sont pareils et que et qui ne veulent pas dire la même chose <Luc> oui mais là on utilisait / oui mais là on utilisait dans le sens de sage (xx) -I (Philippe CM1 groupe 1 séance 4)

Ici, Laura effectue une représentation du discours en DD de l'interlocuteur auquel elle s'adresse. Cette représentation se fait par extraction d'un segment du discours précédemment tenu avec en ouverture un verbe de parole (« tu dis ») puis une pause et en clôture un pronom anaphorique (« ça ») qui lui permet d'enchaîner sur son commentaire.

Il est à noter que le discours [e] peut être issu d'un énoncé émis tout aussi bien oralement qu'à l'écrit. Nous avons en effet vu dans la description du protocole que les élèves avaient à leur disposition un journal de classe. Mais ici le médium d'origine n'a aucune importance si ce n'est que l'énoncé source scriptural permet une plus grande fidélité en mots que la représentation par [E] d'un énoncé émis oralement. Dans le protocole de DVP utilisé lors des séances analysées, l'écrit est d'ailleurs une aide aux problèmes de mémorisation rencontrés par les élèves de 9 à 11 ans et donc une source aisément disponible pour la « Représentation du Discours Autre ».

Ainsi nous pouvons isoler des DD provenant d'écrits¹¹³:

29. Laura : euh alors euh après il y avait l'article de Julie / c'était euh il était encadré avec celui de Maria c'est le dernier de la colonne I- <élève> oui -I encadré c'était euh *moi je pense que plus tard j'aurai beaucoup de pouvoir / je pourrai voler même me transformer*

113 Nous rappelons que nous avons placé en italique les énoncés lus par le locuteur [L].

en ce que je veux je ferai aussi tout ce que je veux ben je n'ai pas trop compris ce que ça voulait dire (court silence)
(...)

32. Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que que je ne comprenais pas / c'était **me transformer** et **voler** parce que voler il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs / et il y avait transformer parce que ça peut être euh / en animal ou / I- <Julie> mais transformer en ce que je veux -I ou alors / enfin en animal en voiture/ (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici, en 29, la lecture de l'article dispense [L] d'un verbe introducteur canonique du discours direct représenté. La rupture sémiotique isolant le DD et l'autonymisant est marquée à la fois par le présentatif à l'imparfait en ouverture (« c'était ») et par une prosodie de lecture, mais aussi par l'utilisation du morphème "ben" qui suit l'énonciation de [e] et qui marque la clôture du discours représenté.

À la suite d'Authier-Revuz¹¹⁴, mais aussi de Cicurel (1984) dans son étude des « classes de Langues étrangères » ainsi que de Gomila (2011) dans ses études sur l'enseignement de la lecture, nous envisageons la représentation [e] en DD comme un fait autonymique, et ceci quelle que soit son origine (scripturale ou orale). En effet, « le signe ordinaire change de statut dans la réitération. C'est en tant qu'énoncé autonome qu'il s'affiche alors au premier plan du discours. » (Gomila, 2011 : 72). Cette autonymisation du « Discours Autre »¹¹⁵ permet ensuite au locuteur [L] de le commenter, de le gloser. Ici, la lecture de l'article est prise en charge pour le commenter, le questionner sans visée explicitement argumentative. Le « Discours Autre » pose ainsi problème à [L] qui pour le commenter doit le représenter. La première remarque soulevée en 29 est précisée par le Locuteur L en 32 à travers une première question sur le sens de la lexie autonymisée « me transformer » puis sur le signifié de la lexie elle-aussi autonymisée « voler ». Ces deux lexies sont ainsi extraites du Discours Direct représenté dont l'énoncé source est en 29. On a ainsi une formule de type :

E(introduction +[e]+ commentaire).

¹¹⁴ On peut aussi citer les travaux de Rey-Debove (1997) qui a décrit d'un point de vue linguistique la spécificité des discours portant sur d'autres discours.

Ainsi, elle distingue le discours qui parle du langage et qu'elle nomme le « métalangage », et celui qui parle du monde, qu'elle appelle le « discours mondain ».

¹¹⁵ Le traitement métalinguistique du DD ainsi que son autonymisation font débat dans le champ de l'analyse du discours. Ainsi, Rosier refuse cette double approche (Rosier, 1998).

La représentation d'un énoncé [e] peut, dans le cadre de l'interlocution poser problème à L dans le maniement de certains déictiques :

9. Claire : ben heu c'est juste que / quand Diane elle dit que **Claire elle dit qu'on avait beaucoup de jouets** / mais j'ai dit / ce qu'elle avait dit / **ben on aurait deux / euh / deux / deux jouets par mois** et mais et j'ai dit que **c'était beaucoup / mais pas que / que mais ce n'est pas bien d'en avoir beaucoup** (silence) (Philippe CM2 séance 5)

En effet, on observe avec cette occurrence une grande adresse dans la présentation de [e]. L'enchâssement de deux discours indirects crée un phénomène de dédoublement marqué du locuteur [L] qui doit se nommer à la troisième personne du singulier dans [e] avant de pouvoir se nommer à la première personne dans [E]. En même temps [L] ne s'adresse pas directement à l'auteur des lignes lues mais à l'ensemble de la communauté de recherche en utilisant la troisième personne du singulier (« elle dit »). Elle fait ici acte de monstration du discours représenté à l'ensemble de la communauté de recherche, avant d'effectuer son propre commentaire. De plus, lorsque Claire représente le discours de Diane, elle effectue une focalisation sur un élément de celui-ci. En effet Diane avait écrit dans le journal : « *Clara a dit qu'on avait beaucoup de jouets. Mais ce n'est pas bien d'en avoir beaucoup car on les met à la poubelle.* ».

Ainsi la RDA en discours direct à partir d'un écrit est le plus souvent, dans notre corpus, une présentation partielle de cet écrit et ainsi montre la focalisation exercée par [L] sur un élément seulement de l'énoncé-source. Dans l'exemple suivant l'enseignant lit l'article d'un élève que Patrick lui avait signalé auparavant :

74. Enseignant (lecture du texte d'un élève): *moi je ne veux pas avoir de pouvoir je voudrais juste une famille normale / je ne veux pas être trop riche ni pauvre // qu'est-ce que tu voulais dire Patrick ?*

75. Patrick : ben je voulais dire que quand euh celui qui l'a fait il dit **je ne veux pas être trop riche ni pauvre** / euh par exemple il aurait pu donc ça veut dire / que lui pour lui il aimerait avoir / un euro cinq euros ou dix euros. (Philippe CM1 gr.2 séance 3)

Cette focalisation entraîne souvent une glose¹¹⁶ paraphrastique avec un changement de monde (comme dans 75 ci-dessus). Cette glose porte sur le sens en discours. Ici, la représentation de [e] sert à la fois à interpeller indirectement le locuteur [l] sur le sens de son énoncé en en proposant une reformulation, mais aussi, par l'utilisation des pronoms *il / lui* à proposer à la communauté de recherche une interprétation de l'énoncé [e] qui devient ainsi un objet sur lequel l'ensemble de la communauté de recherche peut travailler. On voit ici que « l'Autre du face-à-face » concerne non seulement l'interlocuteur mais aussi l'ensemble de la communauté de recherche.

Dans cet exemple, le discours représenté est anté-posé (après une courte introduction) avant que le locuteur [L] n'effectue une glose paraphrastique introduite par un marqueur reformulatif en « dire ». Mais plusieurs autres occurrences de notre corpus montrent que le commentaire peut être fait avant que ne soit posé l'énoncé [e]. Cela nécessite alors pour [L] une reprise a posteriori du commentaire :

25. Alex : mais moi moi je ne suis pas d'accord avec Patrice-Paul parce que euh / parce que nous on n'est pas méchants / parce que **il dit moi je pense que le roi est méchant / s'il torture les gens / en effet le roi est comme nous** mais non il n'est pas nous vu vu que nous on ne torture pas les gens (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Ici le discours représenté en DD à partir d'un énoncé-source écrit est clairement délimité, à la fois par la prosodie de lecture et par des indices syntaxiques. En ouverture, le locuteur [L] utilise le verbe introducteur « dire », et en clôture la locution « mais non » qui permet de faire la transition avec une glose sur le discours représenté.

Parfois, le « Discours Autre » d'origine scripturale et représenté en discours direct se fait sans lecture, lorsque cette dernière n'est pas éloignée dans le temps et permet ainsi la mémorisation par l'élève [L], ainsi avec Diane :

212. Diane : euh les pouvoirs / les parents ils ont pas / les parents ils ont pas de pouvoir euh / c'est juste parce que c'est aux parents et ils

¹¹⁶ Nous reprendrons la définition de la glose dans l'acception qu'en a donné Gomila (2011) à la suite de Steuckardt et Niklas Salmimen, soit « [...] Toute séquence discursive ou le locuteur opère une explication du sens qu'il donne à d'un mot » (Steuckardt et Niklas Salmimen citées par Gomila, 2011 : 150). Et dans la perspective qui est la nôtre, nous étendrons la glose au-delà du mot à tout énoncé que le locuteur tente d'expliquer.

veulent juste qu'on / que plus tard on soit / qu'on soit poli et tout mais / on a enfin / comme Maïa a dit dans son article **les parents ils ont un peu de pouvoir** et ben non c'est pas du pouvoir parce que le pouvoir c'est par exemple contrôler le monde et / c'est ça le pouvoir mais c'est pas / c'est pas (xxx) (Philippe CM2 séance 5)

Là encore, le marquage du DD se fait en ouverture par l'utilisation du verbe « dire » et en clôture par la locution « et ben non » qui entraîne la glose.

Nous venons de voir que [e] pouvait être d'origine scripturale. Mais, plus rarement, la « Représentation du Discours Autre » en discours direct se situe aussi en représentation du dire pris dans l'interlocution. Ici l'énoncé-source (encadré) est lui-même une représentation par Mattei d'un énoncé antérieur de Tania.

161. Mattei : mais / moi je trouve que euh je suis d'accord avec Tania que l'école c'est un c'est un très grand pouvoir parce que / après ça ça ça t'ouvre les portes dans la vie tu euh / tu peux gagner de / c'est avec ça que tu gagnes de l'argent parce que après / quand tu seras grand tu ne vas pas refaire des études pour savoir après ce sera un peu trop tard / donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir

(...)

164. Tania : Mattei quand t'as dit **l'école c'est un grand pouvoir** / en fait tu t'es trompé / tu t'es / t'as pas bien compris à ce que j'ai dit moi j'ai dit que le pouvoir / c'est un plus mais / pour pour tu comprends mieux c'est une chance / c'est pas un pouvoir c'est une chance parce que il y en a plein qui vont à l'école / il y en a plein ils ne font pas de grandes études c'est juste une chance pour t'aider c'est pas un plus parce que le pouvoir c'est un plus t'as pas besoin de vivre avec I- alors que l'école (Michel CM2 séance 3)

Dans le cas des représentations du discours de l'« Autre du face-à-face », [L] utilise souvent la reformulation paraphrastique comme opération métalangagière et cette reformulation déplace parfois le sens émis par l'énoncé-source. Ainsi avec Yann qui représente un segment du discours de Diane :

212. Diane : euh les pouvoirs / les parents ils ont pas / les parents ils ont pas de pouvoir euh / c'est juste parce que c'est aux parents et ils veulent juste qu'on / que plus tard on soit / qu'on soit poli et tout mais / on a enfin / comme Maïa a dit dans son article les parents ils ont un peu de pouvoir et ben non c'est pas du pouvoir parce que le pouvoir c'est par exemple **contrôler le monde** et / c'est ça le pouvoir mais c'est pas / c'est pas (xxx)

...

225. Diane : j'ai pas dit que du pouvoir royal j'ai dit que

226. Yann : mais oui tu as dit **diriger le monde** / c'est comme si t'avais / c'est comme si / que t'étais le roi du monde mais t'avais le pouvoir royal et tu pouvais tout faire (Philippe CM2 séance 5)

Notre dernière remarque, sur le discours direct, concerne la catégorisation de ce Discours Autre. Aucun des DD observés n'est catégorisé, le marquage se fait seulement avec l'utilisation du verbe « dire », ou de l'un de ses dérivés, qui introduit le discours représenté. Seul le temps du verbe introducteur change : présent, passé composé, imparfait et plus-que-parfait sont utilisés. Pour ce qui concerne les RDA en DD *in praesentia*, les conditions de la représentation du discours justifient sans doute l'utilisation de temps verbaux différents. En effet, les représentations sont plus ou moins éloignées de l'énoncé-source. En ce qui concerne les représentations *in absentia*, nous observerons à la fois la présence du présent générique et du passé narratif.

Les gloses ou commentaires qui accompagnent l'énonciation de [e] dispensent sans doute [L] d'une catégorisation à travers un verbe introducteur. Mais on peut aussi faire l'hypothèse d'un manque de maîtrise du vocabulaire spécifique de la part des élèves qui empêche le locuteur [L] de catégoriser le « Discours Autre » par l'utilisation d'un verbe ou d'un syntagme nominal plus précis que le verbe *dire*.

Notre focalisation sur l'utilisation des discours directs lors des « Représentations du Discours Autre » nous amène à remarquer que ceux-ci sont peu nombreux dans notre corpus pour les représentations *in praesentia*¹¹⁷, c'est-à-dire pour les représentations des discours de « l'Autre du face-à-face » que ce soit dans l'interlocution par la médiation du journal. Nous verrons que cela n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de RDA *in absentia*.

1.1.2 Discours Indirect

Par l'utilisation du discours indirect (DI, maintenant) le locuteur [L] utilise ses propres mots pour reformuler les mots du locuteur [I]. Le mode sémiotique est donc homogène, c'est le

¹¹⁷ Ainsi sur 64 occurrences identifiées comme étant des RDA en DD, 9 seulement proviennent d'un énoncé source *in praesentia* oral et 15 d'un énoncé-source écrit, le reste provenant d'énoncés-sources *in absentia*.

locuteur [L] qui prend en charge l'énoncé [e] de [I] et qui l'intègre à son propre énoncé. Ainsi « le Discours Rapporté au style indirect perd son indépendance syntaxique et énonciative. » (Riegel, Pellat, & Rioul, 2009 : 1012). Par ce travail de reformulation qui représente plus ou moins les mots de [I], [L] s'attache à reprendre avant tout le sens produit par l'énoncé [e]. C'est sans doute la raison pour laquelle on observe dans notre corpus que les RDA en DI *in praesentia* sont plus de deux fois plus nombreuses que les RDA *in praesentia* en discours direct¹¹⁸.

Le discours représenté est alors en position thématique et [L] peut ensuite développer son propre discours :

84. Camille : c'était sur Abida en fait **elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir** / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein / ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Parfois ce « Discours Autre » en DI est explicitement une synthèse de plusieurs discours-sources émis précédemment :

44. Laura : ben par exemple on a le droit d'aller euh / au restaurant mais **il y a deux trois qui disent que / on a le droit euh d'aller dans la rue** ou / mais il y en a qui n'ont pas le droit et il y en a il y en a qui ont le droit (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Il s'agit aussi pour [L] de reformuler non pas un énoncé mais plusieurs énoncés en interaction. Cela nécessite pour [L] la maîtrise de la concordance des temps du passé afin de montrer l'antériorité de certains discours. L'utilisation du plus-que-parfait pour les verbes introducteurs devient ainsi nécessaire :

267. Dalhia : oui mais c'est comme Maïa à / la / à la der/ à la dernière discussion à l'avant dernière discussion / elle elle **avait dit que / les parents avaient du pouvoir** et puis après elle comme **je lui avais dit que je n'étais pas trop d'accord / elle m'avait dit qu'elle avait plus le pouvoir** euh / avant qu'on découvre le mot autorité euh que les parents euh / veillent sur toi **elle voulait dire pouvoir qui sont plus grands que toi qui savent plus de choses que toi** enfin voilà (Philippe CM2 séance 5)

¹¹⁸ Nous avons relevé 29 occurrences en DI *in praesentia* contre 9 occurrences en DD.

Mais le discours indirect, comme nous l'avons dit précédemment, privilégie la représentation du sens en discours contrairement au DD qui, lui, est une représentation des mots de [1]. C'est ce que montre explicitement la catégorisation produite ici avec "elle veut dire" qui suit l'utilisation d'un verbe modalisateur (« je crois »).

145. Julie : c'est comme si t'as / tu avais trop mangé et t'avais
146. Enseignant : vas-y finis ta phrase / c'est comme si tu as trop mangé
147. Julie : et que tu sentais quelque chose en / en toi ou un truc comme ça
(...)
151. Mohamed : je crois **qu'elle veut dire que** par exemple / si t/ si / si tu aimes manger ce truc tu ne vas jamais t'arrêter et après ça va voilà (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici, de façon explicite, par l'utilisation de la catégorisation en « vouloir dire », Mohamed reformule et interprète le discours de Julie. Ici, l'utilisation de « vouloir dire » est à prendre dans l'acception : « ce qu'elle voulait dire mais n'a pas dit » ou bien « n'a pas dit de façon compréhensible ».

Pour résumer, le discours indirect est dans notre corpus largement représenté lorsqu'il s'agit de représenter un énoncé-source issu de l'« Autre du face-à-face ». Maintenant, si comme nous l'avons dit, le mode sémiotique du DI est un mode unifié, certaines occurrences sont plus complexes à analyser, ce qui nous amène à poser la question du statut éventuellement autonymique des énoncés représentés, que ce soit en DD ou en DI.

1.1.3 L'autonyme et le Discours Direct

La question du statut autonymique du discours représenté en discours direct fait débat entre d'un côté, les partisans d'une vision du DD comme fait autonymique (Authier-Revuz, 1992/1993) et de l'autre, ceux qui refusent cette adéquation (Martin, 1983 ; Rosier, 1999). Pour notre part, nous rappelons que le signe autonyme non seulement signifie le signe (le signifié de l'autonyme est l'ensemble du signe) mais continue aussi à signifier le signifié de ce même signe. « Les signes ne cessent jamais de fonctionner », c'est-à-dire de signifier (Charlent, 2003 : 155 reprenant Rey-Debove). Or, le discours représenté en discours direct remplit bien évidemment cet aspect : il continue à signifier au-delà du signe s'opacifiant dans la mesure où c'est le signe qui apparaît en premier lieu comme phénomène énonciatif. Mais alors, qu'en est-il lorsque le discours représenté n'est pas un signe linguistique au sens où il n'a pas de signifié, par exemple avec les formes en : il a dit « capulaca », où « capulaca » ne

relève pas de la langue ou d'une quelconque langue ? Gomila a montré dans son étude sur les discours en cours préparatoire (2003) la place essentielle de ces « non-signes » dans le discours enfantin et leur statut autonymique¹¹⁹ lorsqu'ils sont repris, et de rappeler les propos de Rey-Debove : « L'autonome est la trace en discours d'un phénomène de nominalisation, c'est le nom de discours » (Rey-Debove, cité par Gomila, 2003 : 124). A partir de là, même un « non-signes » peut être autonymisé dans le cadre d'un discours représenté parce que c'est le discours qui fait l'autonome. Pour notre part nous conserverons cette même approche du statut autonymique du discours représenté en discours direct.

Dans le même ouvrage que les auteurs précédents, Mochet (2003 : 174) évoque le problème de la littéralité comme pouvant seul prétendre au statut d'autonome, Charlent (2003 : 158) parle, quant à elle, des deux faces du signe, celui du signifié et celui du signifiant, pour donner au discours direct trois interprétations différentes :

- Soit le rapporteur parle du signe du DD dans son intégralité et alors la citation est présentée comme littérale que cela soit réellement le cas ou non, il y a en tout cas un effet de littéralité (Charlent, 2003 :159). Par exemple dans notre propre corpus avec Vincent :

116. Vincent : c'est Dalhia qui a dit *je voudrais répondre à Yanne la responsabilité c'est pour moi avoir un oeil / sur quelqu'un pour / qu'il ne fasse pas mal ou qu'il lui arrive un problème* (Philippe CM2 Séance 5)

Ici, Vincent représente le discours de Dalhia en le lisant ce qui procure un effet de fidélité sans que rien ne vienne confirmer cette véracité du discours représenté.

- Soit le rapporteur parle du signifié du DD et le présente ainsi (avec des formules comme : « en gros... », « en bref... », « ce que je voulais dire... »). Le signifié de l'autonome est alors son sens.

133.Tania : ben non je ne suis pas d'accord je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis parce que là t'es en train de dire **c'est un / un petit pouvoir** non c'est c'est soit un pouvoir soit c'en n'est pas / parce que

¹¹⁹ « Le plus notable est l'apparition de séquences non signifiantes, de séquences inventées ou la reprise de séquences erronées – des non-signes en quelque sorte – qui peuvent être autonomes. C'est là tout l'intérêt didactique de l'autonomie qui permet d'échanger et d'informer sur la langue, tout en montrant l'erreur, en soulignant les distorsions sémantiques ou syntaxiques : /papier/ pour /papier/, /un longue/ pour /une longue/, /il leur [diza]/ pour /il leur disait/ [...] » (Gomila, 2003 :126)

ça c'est la base pour vivre / si tu ne / si tu ne sors pas si tu ne vis pas si tu ne t'amuses pas si tu ne rigoles pas si tu ne vas pas à l'école tu vas vivre / l'école c'est pour apprendre / pour apprendre / rigoler ça joue sur ton humeur s'amuser c'est pareil / sortir c'est pour prendre l'air pour tes organes / alors que ça c'est juste la base / plus le manger et le boire (Michel CM1-CM2 séance 3)

Il s'agit de la seule occurrence de notre corpus, en DD, qui montre [L] représenter explicitement l'énoncé [e] sur le plan du signifié et ainsi reformuler l'énoncé de l'interlocuteur. Nous aurons, par contre, davantage d'occurrences en DI.

- Le rapporteur peut, plus rarement, parler du signifiant du DD c'est-à-dire son écriture ou sa prononciation. Il n'y a aucune occurrence dans notre corpus dont la RDA en DD prend cet aspect.

Ainsi le DD est-il, pour Charlent comme pour Authier-Revuz, toujours un autonome. Ce que Von Münchow confirme en établissant une séparation radicale entre l'énoncé d'origine et l'acte représentant cet énoncé dans [E]. Parler d'autonymie du DD c'est, pour elle, parler de l'autonymie de « l'image » de l'énoncé d'origine (Von Münchow, 2003 : 175-176). Ceci ne vient pas en contradiction avec ce que nous présentions en introduction lorsque nous disions que la représentation du Discours Autre n'était pas forcément la représentation d'un discours réellement tenu mais que celui-ci pouvait être inventé. Dans ce cas la question de la fidélité à l'énoncé d'origine ne se pose pas.

1.1.4 Modalisation autonymique et DI

Maintenant la question de la présence d'un autonome ne concerne pas uniquement le Discours Direct. En effet, certaines occurrences montrent la présence au sein du discours indirect d'un segment à l'emploi, nous semble-t-il, à la fois standard et autonymique, c'est-à-dire, selon la cartographie proposée par Authier-Revuz, relevant de la modalisation autonymique. Cette forme de modalisation est appelée aussi « îlot textuel » (Authier-Revuz, 1978, 1996 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Fleck, 2015). Si à l'écrit son repérage est aisé grâce à l'utilisation des guillemets, il n'en va pas de même à l'oral et surtout lorsqu'il s'agit d'oraux enfantins. C'est alors la part d'interprétation qui prévaut même si celle-ci peut s'appuyer sur quelques éléments, qu'ils soient prosodiques et/ou syntaxiques. Ainsi, avec Mohamed :

112. Mohamed : tu puisque **tu as dit que / plus on plus on vieillit plus on a du pouvoir** et ben tu as dit non et ben plus on non a / tu as dit plus / plus tu vieillis plus tu as de sagesse tu as dit oui I- (xx)
(Philippe CM1 groupe 1 séance 4)

Le repérage de cet « îlot textuel » se fait sur le plan syntaxique par l'utilisation du présent de l'indicatif¹²⁰ à la place de l'imparfait, dans la partie représentée du « Discours Autre » (« plus on vieillit plus on a du pouvoir ») et sur le plan prosodique par la rupture (très fréquente dans notre corpus) après la conjonction de subordination (« que »). Nous pouvons aussi nous appuyer sur la structure en « plus...plus... » pour repérer cet îlot. Ainsi la partie représentée renvoie, pour nous, au discours de « tu », dans les mots du locuteur [I].

Une autre occurrence nous semble intéressante à analyser parce qu'elle montre le passage d'une forme en « îlot textuel » en une forme sans modalisation autonymique du discours indirect :

64. Alice : on a euh on a du pouvoir mais pas politiquement on peut sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école

135. Maya : moi je suis d'accord avec Maria parce que dans son / dans son texte **Alice elle a mis que / on peut / on peut elle a mis / elle a / elle a mis qu'on pouvait** donc / si on met qu'on pouvait ce n'est pas aller à l'école on ne peut pas c'est pas / oh ce matin je n'y vais pas je n'ai pas envie / c'est obligatoire (Michel CM1/CM2 séance 3)

Maya commence par représenter le discours d'Alice d'origine scripturale en modalisation autonymique dont le marquage est là aussi syntaxique (« que/on ») et prosodique par les différentes pauses, pour ensuite dans une auto-reprise utiliser l'imparfait et ainsi intégrer le discours représenté à son propre discours.

Ce regard porté sur la nature autonymique de la représentation du « Discours Autre » dans des formes plus ou moins marquées, montre le jeu (dans les deux sens du terme) dans lequel se situe le discours représentant face au discours représenté : ce dernier est plus ou moins explicitement montré ou intégré au discours de [L]. Ce « jeu » est un aspect essentiel de la description des discussions que nous analysons et que l'on va retrouver tout au long de cette thèse.

¹²⁰ Cet élément est peut-être à moduler car le présent de l'indicatif possède une valeur atemporelle qui lui permet d'être utilisée pour « un passé ».

1.2 Origine des formes marquées de RDA

Nous avons vu que la première raison d'utiliser le terme de « Représentation du Discours Autre » plutôt que celui de « Discours Rapporté » était que tous les énoncés [e] dans les énoncés [E] n'étaient pas forcément des discours ayant été réellement prononcés en amont. C'est ce qu'avaient déjà montré Vincent et Dubois en 1997 (citées par Boré, 2004) dans leur étude sur le « Discours Rapporté » au quotidien. Nous allons donc nous interroger maintenant sur l'origine des discours ainsi représentés en DD et en DI. Pour cela nous allons commencer par distinguer les discours [e] réellement émis *in praesentia* par « l'Autre du face-à-face » des discours [e] venant d'un ailleurs de la situation d'interlocution.

1.2.1 « In praesentia »

La première partie de notre analyse est centrée sur la « Représentation du Discours Autre » *in praesentia* et nous avons déjà vu que dans ce cas-là le discours indirect était très nettement privilégié (chapitre précédent). En voici encore un exemple montrant la grande variété des configurations de prises en charge par le locuteur [L] en discours indirect en une seule occurrence :

279. Marine : **quand on parle** de pouvoir et d'autorité / Dalhia **elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV** / et moi à propos du pouvoir je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple avec Louis XIV **lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire** / et ben moi **je dirai qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir**
(Philippe CM2 séance 5)

Ici Marine met dans son énoncé à la fois des discours précédemment émis *in praesentia* (« Dalhia elle avait dit qu'elle entendait [...] ») et d'autres discours dont il est difficile d'identifier l'origine, qui viennent soit d'une synthèse des discours *in praesentia* soit d'un discours *in absentia* générique en position thématique (« quand on parle de pouvoir [...] », « lorsqu'on dit [...] »). Et enfin elle met en scène son propre discours, dans une forme d'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » avec une utilisation du conditionnel : « moi, je dirais que ».

Mais la plupart des DD et DI présents dans notre corpus ne représentent pas le discours d'un interlocuteur *in praesentia*, mais un discours venu d'ailleurs. Ce sont ces discours qui nous intéressent ici particulièrement dans le cadre d'une analyse des processus de

conceptualisation. En effet, ces discours sont, selon nous, l'une des manifestations de la présence de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » dans les discours des élèves.

1.2.2 « In absentia »

Que ce soit en discours direct ou en discours indirect, l'origine des énoncés-sources est des plus variée. Ainsi, loin de se contenter de reprendre les discours émis *in praesentia*, les élèves utilisent le DD comme le DI à de multiples occasions et à de multiples fins. En effet, nombre de locuteurs utilisent des énoncés qui se situent au-delà de l'interaction verbale au sein de la communauté de recherche.

En portant notre regard sur ces énoncés, nous proposons la catégorisation suivante des « Discours Autres *in absentia* ».

1.2.3 Quatre types de RDA en DD et DI

Le Discours Autre relaté :

Nous entendons ici le discours relaté au sens donné par Mochet (2011) à la suite de Peytard (1982 et 1989), c'est-à-dire d'un discours à la fois singulier et personnalisé. Il s'agit pour le locuteur de convoquer dans l'énoncé [e] un discours entendu et reformulé. Ce discours relaté peut l'être en DI comme ici :

210. Dalila : et ben en fait je vais aller sur l'article de Maïa / pour moi les parents ont un peu de pouvoir car ils peuvent nous punir mais pas nous mettre en prison / et ben en fait je suis un peu d'accord avec Maïa par ce que en fait / les parents ils ont pas du / ils n'ont pas un peu de pouvoir ils ont du pouvoir / en fait j'ai posé la question à **ma mère et elle m'a dit que / et ben eux ils ont du pouvoir / ils ont pas un peu ils ont du pouvoir** (Philippe CM2 séance 5)

Ce discours relaté a donc été émis antérieurement dans un autre contexte mais en présence du locuteur [L] qui ainsi le représente. Le locuteur relatant peut très bien avoir été le destinataire de cet énoncé, comme dans l'exemple précédent, mais aussi avoir simplement assisté à l'énonciation de [e] comme ici lorsque Luc relate en DD un énoncé entendu :

120. Luc : oui parce que / moi j'ai vu un film qui s'appelle euh je ne sais plus comment / et ils non ils deviennent fort et à chaque fois qu'il en distribue / **il dit fais-en bon usage utilise-le avec sagesse** (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ou bien encore ici, cette fois en discours indirect :

269. Bernard : ben et ben dans certains pays il y a des quartiers qui sont pauvres et parfois c'est le la personne qui a le plus de force au niveau muscle / qui a qui fait le pouvoir / par exemple I-
<Enseignant> ah -I une fois j'ai vu au Brésil / dans les favelas / il y avait les policiers c'était tellement dangereux qu'ils n'osaient même pas rentrer et quand il y avait des problèmes / et ben ils avaient **dit que ils / ils allaient dire ça au à celui qui avait le plus de force et il disait que c'était le policier** (Philippe CM2 séance 5)

Il s'agit pour nous d'une forme de RDA *in absentia* particulièrement importante dans l'analyse des processus de conceptualisation parce que l'énonciation de ce « Discours Autre » permet à l'élève de faire des liens entre des mondes différents. En effet ici, les discours représentés permettent aux élèves de convoquer à la fois des discours provenant d'autres sphères culturelles que celle relevant du scolaire (sphère familiale, enfantine, médiatique...) et de les mettre en relation avec la question soulevée, à savoir, ici, celle du pouvoir. Or, le processus de conceptualisation ne peut prendre forme que par ces mises en relations qui, à la fois, problématisent la notion et la densifient par les renvois incessants qu'elles produisent. Ici prend toute sa place « l'Autre » dans sa dimension sémiotico-culturelle.

Le Discours Autre inventé

Il s'agit maintenant des discours représentés qui ne se trouvent pas émis précédemment mais inventés, *in praesentia*, par le locuteur [L]. Ceci ne veut pas dire que ces discours soient créés *ex-nihilo*. En effet, ils restent bien souvent inscrits dans un « Autre de la médiation sémiotico-culturelle », mais ils n'en sont pas moins présentés à l'interlocuteur comme sans relation avec l'extérieur de l'interlocution :

79. Enseignant : quand tu es grand il n'y a personne qui t'écoute c'est ça ?

80. Luc : oui quand un par **exemple il dit oh euh on rentre tous dans nos tentes il y a le vieux schnock qui arrive** (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Ce discours inventé est plus souvent représenté en discours direct de façon à créer, sans doute, un effet de véracité. Mais quand il est pris dans une narration plus longue, le discours direct et le discours indirect ou narrativisé deviennent tous deux nécessaires :

153. Patrick : mais il le **ils leur disent des compliments** aux riches mais comme ça pour que les riches après **il lui dit euh ben tiens je te donne dix euros tiens je te donne vingt euro à toi** et tout ça / et comme ça après au bout d'un mois par exemple comme ça ils ils ont

quand même beaucoup d'argent mais ils ne sont pas à niveau comme richesse / ils sont au niveau moyen et euh et au bout d'un **mois il dit tous les compliments que je t'ai faits c'était c'était pour pour rigoler / pour être / ben je voulais juste avoir de l'argent /** donc après euh ben après c'est pour après ils ils mentent juste pour avoir de l'argent donc après / ben après (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Il s'agit, pour certains élèves, d'un élément très présent dans leurs discours. En effet, la place à la narration participe pleinement du processus de conceptualisation par la mise en relation de la notion avec la description d'une situation contextualisée et cette situation met en scène des dialogues. Nous analyserons davantage cet élément du processus de conceptualisation un peu plus loin, au chapitre 3.7 de notre thèse.

Le Discours Autre archétypal :

Il s'agit ici, pour le locuteur [L], de représenter dans l'énoncé [e] des discours qui peuvent avoir été prononcés ou non mais qui caractérisent socialement, de façon plus ou moins explicite, un groupe de personnes ou un personnage. Ainsi, peut-on dire que l'énoncé [e] suivant caractérise socialement les parents sans que l'on sache exactement s'il a été réellement formulé :

196. Marine : enfin la connaissance des dangers un peu comme / Bernard avait dit je crois / parce que par exemple **les adultes quand ils disent / non ne penche pas ta tête la fenêtre tu pourrais tomber par exemple** / ils savent alors que toi tu peux ne pas savoir par exemple / ils connaissent les risques donc en fait ils ont un peu // d'autorité à ce moment-là (Philippe CM2 séance 5)

Ici, la dimension sémiotico-culturelle de la représentation du discours est très fortement marquée. Les discours représentés relèvent en effet des discours socialement institués et transmis aux élèves que ce soit à l'intérieur du monde scolaire ou en dehors. Ainsi, ces discours permettent aussi de caractériser les élèves eux-mêmes, comme ici avec Maya :

135. Maya : moi je suis d'accord avec Maria parce que dans son / dans son texte Alice elle a mis que / on peut / on peut elle a mis / elle a / elle a mis qu'on pouvait donc / si on met qu'on pouvait ce n'est pas aller à l'école on ne peut pas c'est pas / **oh ce matin je n'y vais pas je n'ai pas envie** / c'est obligatoire (Michel CM2 séance 3)

Cette occurrence est intéressante à double-titre, tout d'abord dans sa forme, puisqu'il s'agit d'une forme libre de Discours Direct, mais aussi par la prosodie qui l'accompagne qui marque une mise en scène du discours représenté. Elle est aussi intéressante sur le plan conceptuel car

elle montre de façon explicite une représentation doxique des discours des élèves qui ne pourraient pas « ne pas aller à l'école parce qu'ils n'en n'ont pas envie ».

Un dernier exemple de ces discours relevant des discours « archétypaux », celui-ci concerne les « directeurs » :

213. Tania: non ce n'est pas un pouvoir avoir du travail parce que si tu ne travailles pas / d'accord tu gagnes de l'argent mais quand tu as un pouvoir tu fais ce que tu veux alors que ça dépend / si tu parles du travail quand tu as un directeur ou si tu es le directeur / quand tu es le directeur tu as du pouvoir / quand tu travailles pour le directeur tu n'as pas de pouvoir car / **c'est le directeur qui dirige du bout (xx) te dit fais ci fais ça fais ci fais ça tu termines à telle heures tu commences à telle heure** / alors que si tu es le directeur tu te lèves quand tu veux / tu fermes quand tu veux tu ouvres quand tu veux (Michel CM2 séance 3)

Ici, le discours représenté participe de la caractérisation des « directeurs » dans la représentation qu'en ont les élèves. C'est par l'énonciation de ces caractéristiques que ces discours prennent place au sein du processus de conceptualisation.

Mais nous sommes aussi en présence, dans notre corpus, de discours archétypaux qui ne concernent pas uniquement les groupes de personnes, mais aussi des personnages imaginaires, comme ici les discours en DD du « Bien » et du « Mal » personnifiés :

108. Camille : en fait ben non on ne peut pas se contrôler en fait enfin je pense / parce que comme on est tellement content qu'on a eu ce pouvoir ben après on veut l'utiliser / **en fait il y a le bon qui dit euh / euh n'y va pas ça peut être dangereux** mais I- (xxx) <Patrice-Paul> mais voilà c'est ce que j'ai dit (xx) -I mais il y a le mal

109. Enseignant : ah ah on laisse Camille terminer

110. Camille : **mais il y a le mal qui dit euh vas-y euh / enfin va dans les airs** I- (xx) <Patrice-Paul> voilà ça monte la tête -I comme un oiseau en fait (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Dans ce cas-là, le « Discours Autre archétypal » fonctionne bien, dans le sens où il est bien reconnu par les élèves. L'un d'eux le reprend et reformule toujours en DD :

125. Anna : c'est comme si c'était **un diable / quand il lui dit euh / vas-y fonce dans un arbre** I- <Mohamed> et justement -I et ben c'est comme ça c'est comme un diable (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Nous avons ainsi pu identifier des « Discours Autres *in absentia* » relevant des discours archétypaux, c'est-à-dire permettant de la caractérisation du ou des énonciateurs du discours représenté. Mais nous avons aussi vu que ces discours fortement ancrés dans « l'Autre de la

médiation sémiotico-culturelle » pouvaient aussi être des discours doxiques. Ceci nous amène à envisager de façon plus précise ce que nous avons nommé « les discours autres génériques » parmi lesquels nous retrouverons la dimension doxique des discours représentés.

Le Discours Autre générique

Nous avons mis sous cette appellation certains discours doxiques, les aphorismes mis en voix par le locuteur [L] ainsi que les discours venant d'un « extérieur » indéterminé. Mais contrairement aux discours archétypaux, ici le locuteur [l] de l'énoncé [e] est général et impersonnel et ne permet donc pas d'être caractérisé par son énoncé. Le locuteur [L] peut alors utiliser les pronoms « tu », « on » ou bien un « il » tout aussi indéfini :

278. Marine : quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / et moi à propos du pouvoir je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple **avec Louis XIV lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire** / et ben moi je dirais qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir (Philippe CM2 séance 5)

Ici le discours représenté est rattaché à un énonciateur en « on » générique difficilement identifiable (s'agit-il du « on » de la classe / communauté de recherche lors de la séance de DVP ou bien d'un « on » qui va au-delà ?). Cette RDA permet néanmoins de thématiser le discours de Marine qui peut ensuite émettre de façon explicite son propre discours à l'aide d'une « Auto-Représentation du Discours en train de se faire » comprenant une dislocation à gauche renforçant la prise en charge du discours (« moi je dirais qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres [...] »). On retrouve à plusieurs reprises dans notre corpus cette forme qui met le Discours Autre générique en « on dit » en position thématique. Cette forme est intéressante en ce qu'elle permet l'émergence d'une distinction, par effet de contraste, entre le discours des « Autres » à travers le « on » (et qui relève selon nous de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ») et le discours revendiqué comme propre au locuteur en « je ».

258. Dalhia : [...] **mais il y en a qui pensent que c'est comme que ça / que ça se dit comme ça le pouvoir** / il y en a où c'est les policiers ils doivent veiller là aussi ils veillent sur toi ils font / ils te ils te protègent ils capturent les méchants enfin voilà (Philippe CM2 séance 5)

Ici, la forme complexe relève selon Authier-Revuz du « degré zéro » de la RDA étant donné qu'aucune parole n'est représentée ni dans son contenu (sauf le fait que cela parle du pouvoir) ni dans ses mots (Authier-Revuz, 2004 : 42) et ceci même si la pronominalisation (« ça ») renvoie dans le discours à autre chose de déjà présent dans l'interlocution. Elle est aussi particulièrement remarquable avec tout d'abord l'énonciation d'un verbe de pensée (« mais il y en a qui pensent ») puis un verbe de parole « ça se dit » qui se rattache à un pronom anaphorique (« comme ça ») qui renvoie au discours précédent. Ici, il est encore une fois difficile d'identifier le locuteur de l'énoncé pronominalisé ; de qui parle Dalhia lorsqu'elle dit « il y en a qui pensent » ? Cela renvoie-t-il aux élèves ou bien à un ailleurs ?

Plusieurs occurrences montrent un discours général qui pose la question de l'identification de l'énonciateur [e]. Comme c'est le cas ici où on peut penser que ce sont les adultes qui tiennent ce discours (et dans ce cas-là on se trouve aux marges du discours archétypal précédemment décrit) :

121. Yann : oui et je voudrais dire autre chose / on n'a pas d'autorité chez les petits / on doit juste montrer l'exemple parce que / **ils disent toujours il faut montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire** mais ce n'est pas de l'autorité (Philippe CM2 séance 5)

On retrouve aussi ces « Discours Autres génériques » dans les énoncés à visée définitionnelle. Il s'agit ici pour le locuteur [L] de représenter un discours générique par la mise en scène d'un personnage indéfini permettant de passer de l'énonciation du mot en mention au mot en usage. Le discours direct est ici marqué par le changement intonatif qui tend vers l'imitation (nous avons souligné ce changement intonatif) :

178. Luc : ben sage c'est être comme ça **oui je suis sage oui je suis sage** / tandis que être euh sagesse c'est dire / **ouais fais attention à ça (x) plutôt dangereux euh** / euh I- <élève> maître -I euh / **surtout attaque le bien comme ça euh / ne fais pas de bêtises à la I-** <Anna> (x) donner des ordres <Camille> oui (x) -I comme ça (Philippe CMI gr.1 séance 4)

Si comme nous venons de le voir il existe une grande proximité entre les Discours Autres *in absentia* archétypaux et génériques nous continuons à les distinguer par la présence d'un locuteur [I] qui dans le premier cas est identifié et dont l'énoncé permet de le caractériser et dans le second cas un locuteur [I] non-identifié. Ce deuxième type de « Discours Autre » est beaucoup moins présent dans notre corpus.

1.2.4 Conclusion

Cette étude sur la représentation du Discours Autre dans ses deux formes les plus marquées (discours direct et discours indirect) montre que le discours enchâssé [e] a très clairement deux origines : tout d'abord, dans le cadre d'un échange polylogal, l'énoncé [e] provient de l'un des interlocuteurs du groupe en discussion. Il permet une inscription de « l'Autre du face-à-face » dans le discours du locuteur [L]. Dans ce cas-là, le discours direct est très peu utilisé par les élèves sauf s'ils ont en leur possession un support écrit qui leur permet de citer « dans les mots » le locuteur [I]. Sinon, la plupart du temps, c'est le discours indirect qui est privilégié lorsqu'il s'agit de représenter le « Discours Autre *in praesentia* ».

Nous avons pu voir qu'il y avait aussi un énoncé [e] dont l'origine est à chercher au-delà du polylogue. Il s'agit alors pour le locuteur [L] de convoquer dans son discours un « Discours Autre *in absentia* ». Alors, c'est une place qui est donnée à « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » dans le discours du locuteur [L]. C'est ainsi que nous pouvons observer ces éléments relevant des préconstruits gnoséologiques dont parle Bronckart (2007) et sur lesquels nous reviendrons. Dans ce cas-là le discours direct est nettement plus présent. On peut penser que le fait de n'être pas tenu à la textualité des discours émis permet aux élèves de s'aventurer dans le discours direct qui semble donc plus difficile à manier par les élèves que le discours indirect en situation dialogale.

En ce qui concerne le « Discours Autre *in absentia* », nous avons pu mettre au jour les types suivants :

	DISCOURS AUTRE <i>in absentia</i> RELATÉ	DISCOURS AUTRE <i>in absentia</i> INVENTÉ	DISCOURS AUTRE <i>in absentia</i> ARCHETYPAL	DISCOURS AUTRE <i>in absentia</i> GÉNÉRIQUE
Locuteur [I]	Connu de [L] Singulier et personnalisé	Défini mais n'a pas d'existence réelle Participe d'une narration	Défini comme individu ou groupe socialement identifié	Indéfini et général
Marquage du locuteur [I]	Nom propre / pronom défini	Groupe nominal ou pronom défini	Groupe nominal défini	Pronom indéfini ou Groupe nominal généralisant

Énoncé [e]	Déjà prononcé	Participe d'une narration inventée <i>in situ</i>	Caractérise le locuteur [l]	Aphorismes, éléments doxiques, thématiques
------------	---------------	---	-----------------------------	--

Tableau 1 : Types de Discours Autres *in absentia*

Ainsi, selon nous, le recours au Discours Autre *in absentia* participe pleinement du processus de conceptualisation en ce qu'il permet à l'élève d'ancrer son discours soit sur le signifié d'un mot, soit son sens en discours ou bien encore sur ses significations socialement instituées en faisant émerger une situation référentielle. Mais il permet aussi au locuteur [L] de faire des liens entre différents modes de signification et de convoquer des mondes différents qu'il met ainsi en relation. C'est toute la richesse du processus de conceptualisation en Discussion à Visée Philosophique qui ainsi peut apparaître.

L'ensemble de ce « Discours Autre », dont nous avons commencé la cartographie permet donc une première description, au sein des différents mouvements discursifs, de ce que nous avons appelé le processus de conceptualisation. En effet, cette première analyse montre la grande diversité des façons de signifier lors des « Discussions à Visée Philosophique », rejoignant ici à la fois les descriptions faites par Gomila pour qui les discours sur les mots ne cessent d'aller dans un va et vient permanent du « discours ordinaire ou « mondain », comme le nomme Rey-Debove (1997) [...] au discours métalinguistique, lui-même complexe par la variété des formes qui le constituent » (Gomila, 2011 : 4). Mais nous voyons aussi ici, ne faisant référence à un autre cadre théorique, la multiplicité des façons de signifier déjà décrite par François (2005) au sujet d'enfants plus jeunes que ceux qui ont participé à la constitution de notre corpus.

Il reste à compléter ce tableau en envisageant maintenant deux axes de travail :

- Le premier axe de travail consiste à porter notre regard sur les spécificités de la « Représentation du Discours Autre » lorsque le locuteur [L] représente son propre discours, c'est-à-dire des énoncés qui relèvent de l'autodialogisme-citatif.
- Le second axe consiste à partir à la recherche des discours représentés moins marqués sur les plans syntaxiques et énonciatifs que ceux dont nous venons de parler, c'est-à-dire des discours représentés qui relèvent selon les mots encore une fois d'Authier-Revuz, de la « Modalisation en Assertion Seconde » et de la « Modalisation Autonymique d'Emprunt ».

1.3 Autodialogisme-citatif

Nous voulons ici porter notre attention sur un autre phénomène relevant de ce que Bakhtine désignait par « les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole » (Bakhtine, 1970 : 212)¹²¹ et que nous nommerons pour notre part « Autodialogisme-citatif ». En effet, du point de vue des deux formes marquées de la RDA (DD et DI), on ne saurait distinguer ce qui relève d'une représentation du discours du locuteur de ce qui relève de la représentation d'un discours venu d'un autre. L'« Autre » dont il s'agit au sein de la RDA correspond à « tous les autres » dont fait partie le locuteur [L] qui représente son discours tenu à un autre moment, dans une autre situation énonciative. Il ne serait donc pas pertinent de distinguer ces discours en fonction de leur locuteur-énonciateur.

Par contre, pour ce qui concerne notre analyse, cette distinction, entre le locuteur « Autre » et le locuteur représentant son propre discours, est une distinction importante car nous nous situons dans un cadre didactique qui nous oblige à séparer la représentation du discours d'un autre que [L] de la représentation de son propre discours par [L]. En effet, le retour sur son propre discours nous semble être un élément essentiel du processus de conceptualisation qui relève de la réflexivité cognitive. D'autre part cette distinction nous permet de montrer le dialogue qu'instaure le locuteur [L] avec son propre discours, comme élément du dialogue avec ce que nous avons nommé l'« Autre-en-soi », par la non-coïncidence qu'il y a entre d'un côté le locuteur [L] qui énonce « j'ai dit », et de l'autre avec [I] qui « a dit ».

Ainsi, nous distinguerons les énoncés autodialogiques-citatifs à la fois des énoncés relevant d'un autre locuteur-énonciateur que [L] mais aussi des énoncés relevant de l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire ainsi que des formes de modalisation dont nous parlerons dans le chapitre suivant et qui se situent sur un autre plan du point de vue énonciatif.

Pour cette analyse, et comme pour les analyses précédentes nous partirons des formes de langue et la première forme d'autodialogisme-citatif est aisément repérable par l'utilisation du verbe « dire » à la première personne du singulier et l'utilisation soit du passé composé soit de l'imparfait. Ainsi, pour une première occurrence, Patrice-Paul :

¹²¹ La citation exacte est : « les rapports de dialogues (y compris les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole) sont l'objet de la métalinguistique. » (Bakhtine, 1970 : 212)

95. Patrice-Paul : **moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir** parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien
(Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, la RDA autodialogique-citative est fortement marquée par la dislocation à gauche (« moi j'ai dit ») et renvoie à la fois à un énoncé antérieur qui est réactualisé par [L] et à un énoncé autre auquel [L] répond dans le sens où « moi, j'ai dit » s'oppose dialogiquement à « toi, tu dis X ». Patrice-Paul met en œuvre un discours indirect pour cette représentation de son propre discours, puis il effectue une glose explicative sur cette RDA autodialogique. Cette représentation de son propre discours est ici auto-initiée par Patrice-Paul, ce qui est rarement le cas dans notre corpus. En effet, la plupart des RDA autodialogiques-citatives sont hétéro-initiées par un interlocuteur, qu'il soit élève ou enseignant.

21. Enseignant : [...] et puis / il y en a / il y a une élève / je crois que c'est Marine qui a dit / ce qui était important pour avoir de l'autorité c'était la façon dont on s'exprimait

22. Marine : je n'ai pas tout à fait dit ça **j'ai plus dit qu'avec certaines personnes y a aussi une façon de s'exprimer qui aide**
(Philippe CM2 Séance 5)

Ici, Marine réfute la représentation de son discours par l'enseignant-animateur de la discussion et effectue une nouvelle représentation de son propre discours en discours indirect. Mais il est surtout intéressant de noter que Marine marque son discours représenté comme une reformulation et non comme une représentation des mots qu'elle a utilisés. Ce marquage se fait par l'utilisation de l'adverbe modalisateur « plus » dans « j'ai plus dit ». Il s'agit donc d'un élément d'une « boucle conversationnelle »¹²² autour du sens à donner à un énoncé antérieur entre un interlocuteur et le locuteur à la fois [I] et [L]. Ainsi interagissent à la fois les éléments de l'interaction avec « l'Autre du face-à-face » et des éléments relevant de « l'Autre-en-soi ».

Une autre occurrence marque bien selon nous cette représentation de son propre discours par [L] sur le contenu de celui-ci :

¹²² Nous reprenons ici la définition des « boucles conversationnelles » donnée par Specogna (2013 : 99) « Ce sont des moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés, et ce, au cours d'une conversation collective [...] une boucle conversationnelle s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'échange se déplace vers un autre interlocuteur ».

112. Mohamed : tu puisque tu as dit que / plus on plus on vieillit plus on a du pouvoir et ben tu as dit non et ben plus on non a / tu as dit plus / plus tu vieillis plus tu as de sagesse tu as dit oui I- (xx)

113. Luc : non mais -I **par pouvoir je voulais dire genre être roi** quoi / enfin / euh du pouvoir comme en (x) tout le monde quand tu es vieux non (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, après une thématization par la reprise du mot sur lequel s'effectue le discours (« par pouvoir », avec « pouvoir » autonymisé), Luc représente le contenu de son discours antérieur (« être roi ») en donnant le sens du mot « pouvoir » lors du discours énoncé précédemment. Cela passe par l'utilisation du morphème « genre ». Il ne s'agit pas à proprement parler d'une RDA puisque le discours n'est pas représenté ni d'une ARD puisque l'arrêt sur le mot n'est pas auto-initié.

Nous avons aussi des formes complexes mêlant RDA autodialogique-citative et ARD :

202. Lolita : (xx) -I juste revenir sur aussi l'école / **ben moi je disais que l'école aussi c'était j'étais d'accord avec Tania c'était un plus dans la vie** / mais aussi un pouvoir que je suis d'accord encore avec Sabeur / un pouvoir pour après pou/ parce que ça va nous apprendre des choses ça va nous faire / avancer dans la vie ça va nous donner plein des portes (Michel CM2 séance 3)

Ici la dimension autodialogique est repérable par l'utilisation de la première personne ainsi que l'utilisation de l'imparfait. Mais le discours représenté fait aussi l'objet d'un arrêt sur le mot avec un commentaire relevant de l'ARD (« j'étais d'accord avec Tania »). Le discours représenté est ensuite marqué par une prosodie d'énonciation qui lui confère un statut sémiotique en modalisation autonymique. Ainsi Lolita mobilise-t-elle des formes discursives complexes de représentation de son propre discours commenté.

Un autre type d'énoncé montre le tissage opéré entre discours autodialogique-citatif et « Discours Autre » représenté :

95. Patrice-Paul : moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien

...

100. Luc : ouais mais non **c'est ce que je disais trop de pouvoir ça rend un peu capricieux** mais I- <Patrice-Paul> tu fais -I dans le sens/ (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Il est ici intéressant de noter que Luc représente son discours à la forme directe avec donc une dimension autonymique (« trop de pouvoir ça rend un peu capricieux »), et ceci alors même

qu'il n'a jamais prononcé ces mots (ni même cette idée) auparavant. Il ne fait ici que reformuler ce que Patrice-Paul énonce en déplaçant « ça te fait monter la tête » par « ça rend un peu capricieux ». Cette reformulation du discours de Patrice Paul n'est marquée que par l'utilisation du pronom anaphorique « c'est ce que je disais ». On a donc affaire ici à un mouvement à la fois de pseudo-représentation de son discours par [L] et de reformulation du discours de « l'Autre du face-à-face » par [L].

1.4 Formes moins marquées de RDA (MAS et MAE)

Nous nous intéressons, ici, aux formes moins marquées de la « Représentation du Discours Autre ». En effet, à côté des Discours Directs et Indirects déjà évoqués, il existe, selon Authier-Revuz, deux autres modes représentant le Discours Autre. Il s'agit de la Modalisation en Assertion Seconde (MAS, maintenant), qui concerne les contenus représentés, et de la « Modalisation Autonymique d'Emprunt » (MAE, maintenant) qui concerne la représentation des mots de l'autre (Authier-Revuz, 1992).

Le travail sur la MAE entre dans le cadre de ce qu'Authier-Revuz nomme la « non-coïncidence du dire ». C'est-à-dire lorsque l'arrêt sur le mot et son commentaire montrent que le dire pris dans son déroulement « ne va plus de soi », « ne coïncide pas à lui-même » et que cette non-coïncidence est signalée dans le discours. Ainsi Authier-Revuz (1995) parle de « non coïncidence » de l'énonciateur avec ce qu'il dit pour décrire ce phénomène de dédoublement. Quatre types de non-coïncidences peuvent ainsi être catégorisés :

- La « non-coïncidence interlocutive » entre les co-énonciateurs, avec l'utilisation de formulations comme : « ...si vous voulez », « comme vous le dites », ... etc. Cette forme de non-coïncidence directement ancrée dans l'interlocution montre l'ajustement nécessaire de tout discours au discours qui précède. Les mots sont ici objets de négociation marquant la co-énonciation.
- La « non-coïncidence du discours avec lui-même ». Il s'agit là de reprendre explicitement un discours venu d'ailleurs avec des formules comme : « comme aurait dit X », « pour reprendre les mots de X » ...etc. On est ici au plus près du dialogisme interdiscursif.
- La « non-coïncidence entre les mots et les choses » qui apparaît avec les : « c'est le mot qui convient », « c'est le bon mot... ». Il s'agit d'un phénomène qui rend compte

de l'impossibilité pour tout langage qui veut rendre compte du monde de le signifier totalement et précisément.

- La « non-coïncidence des mots avec eux-mêmes » lorsqu'il y a synonymie par exemple ou acception restreinte ou sociolecte, ou encore « jeux de mots »

Nous verrons apparaître dans l'analyse de notre corpus essentiellement les deux premiers types de « non-coïncidence » à savoir les non-coïncidences interlocutives et les non-coïncidences interdiscursives, même si d'autres occurrences montrent la présence des deux autres formes de « non-coïncidence ».

D'autre part, nous ne nous intéresserons ici qu'aux formes de non-coïncidence relevant de la RDA et non de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » que nous étudierons au chapitre suivant.

Les formes de « non-coïncidence » que nous envisageons nous semblent particulièrement intéressantes à étudier dans le cadre des processus de conceptualisation car elles peuvent nous permettre de montrer ce que Bronckart nomme dans le cadre de l'Interactionnisme Socio-Discursif : l'ancrage collectif des représentations collectives et l'intériorisation individuelle de ces mêmes représentations (Bronckart, 2007). Ces préconstruits issus de l'histoire sociale d'un groupe sont pour Bronckart de deux ordres : praxéologique et gnoséologique. Nous pensons qu'une observation des « non-coïncidences » du dire relevant de l'interdiscours peut nous permettre de mettre au jour des éléments de ces préconstruits gnoséologiques. En effet ces non-coïncidences sont la marque d'une confrontation entre les différentes formes d'hétérogénéité présentes dans tout discours (« Autre du face-à-face », « Autre-en-soi », « Autre de la médiation sémiotico-culturelle »). Ainsi, après avoir relevé au chapitre précédent les éléments de discours rapportés en DD et DI ayant une origine dans ces préconstruits, nous pourrions voir ici avec la MAS et la MAE si nous trouvons aussi trace de ces mêmes préconstruits. Dans notre analyse nous avons donc travaillé, à partir des formes de langue répertoriées, à une analyse en discours relevant de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » dans ses dimensions gnoséologique et praxéologique.

Mais avant d'envisager une analyse de ces préconstruits, il nous faut relever les éléments du « Discours Autre » présentés dans leurs formes les moins marquées en MAS et en MAE.

Authier-Revuz distingue donc le discours direct et le discours indirect, qu'elle intègre tous les deux au Discours Rapporté proprement dit, et les deux formes de modalisation : MAS et MAE qu'elle intègre à la « Modalisation en Discours Second ». La « Modalisation en

Discours Second » se distingue des formes de discours direct et indirect par un élément qui s'avère important pour notre étude : les formes de DD et de DI amènent [L] à parler du « Discours Autre » alors que les formes de modalisation amènent [L] à parler à partir de celui-ci. Or, il s'agit ici d'une distinction pertinente pour celui qui souhaite caractériser les processus de conceptualisation.

Ainsi peut-on tout d'abord observer les reformulations d'ordre paraphrastique en Modalisation en Assertion Seconde qui sont des modalisations sur le contenu du discours représenté. Cette modalisation peut être, elle aussi, plus ou moins marquée par un commentaire méta-énonciatif plus ou moins important.

Nous pouvons ensuite observer des éléments relevant de la Modalisation Autonymique d'Emprunt lorsque le locuteur [L] exprime dans les mots un élément du Discours Autre lui-même intégré à son propre discours. Ce commentaire peut être repéré grâce à des degrés de marquage qui vont du plus faible (l'intonation) au plus important avec des énoncés métadiscursifs conséquents. Mais nous avons vu combien ce marquage pouvait être parfois inutile pour le locuteur [L] dans le cas d'une activité de type conversationnelle et ceci même si elle est de forme polylogale. En effet, l'alternance des prises de parole ainsi que les supports communs à l'ensemble de la communauté de recherche créent un implicite qui rend inutiles certains marquages. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes tout d'abord intéressés aux formes de MAS et de MAE marquées explicitement, c'est-à-dire lorsque [L] reprend le contenu ou les mots d'un énoncé [e] en nommant explicitement [l]. Nous verrons dans la dernière partie de notre thèse, lorsque nous évoquerons les reprises, les formes de modalisation autonymique non marquées par le locuteur [L].

1.4.1 Modalisation en Assertion Seconde

Les formes prototypiques de la MAS, telles qu'elles ont été définies par Auther-Revuz (2004) sont : « selon P... », « d'après P... », « pour P... » ...etc., avec ensuite un énoncé paraphrastique de l'énoncé-source. Or, ces formes sont totalement absentes de notre corpus. Pour repérer les formes de « Modalisation en Assertion Seconde » il faut donc porter notre attention sur d'autres formes, moins canoniques, et parfois plus ambiguës quant au statut autonymique du discours représenté. Ainsi, avons-nous la première occurrence suivante :

48. Lou : ben le pouvoir ça veut dire deux choses / ben il y a il y a ça veut dire deux choses / par exemple le pouvoir c'est quand tu as

tes tes parents ils sont d'accord que tu sors et le pouvoir d'être par exemple le roi du monde

(...)

56. Alicia : moi je suis d'accord avec Lou et Abida parce que euh / **comme l'a dit Lou il y a deux sortes de pouvoir** / il y a de pouvoir de faire certaines petites choses et le pouvoir d'être le roi de la France ou le roi du monde (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Ici, Alicia représente le discours de Lou à l'aide de la forme « comme l'a dit X ». Il est difficile de déterminer le statut de cette forme et plus particulièrement la valeur autonymique de « il y a deux sortes de pouvoir ». De plus, il y a de façon évidente, une différence entre les formes en « selon X » et la forme en « comme l'a dit X ». Nous pouvons néanmoins rattacher cette forme à la « Modalisation en Assertion Seconde » en ce qu'elle fait référence au locuteur [1]. Cette forme de représentation du « Discours Autre » permet à Alicia d'émettre son propre discours à partir de celui de Lou et non pas de discourir sur celui-ci. La forme en paraphrase discursive de la représentation est ici clairement visible puisque le mouvement part de l'énoncé source de Lou « il y a ça veut dire deux choses » à une représentation de cet énoncé en « il y a deux sortes de pouvoir ». Par contre, ce sont ici les limites de la « Représentation du Discours Autre » au sein de l'énoncé d'Alicia qui posent davantage question. En effet, la représentation peut s'étendre au-delà de « il y a deux sortes de pouvoir » à la glose explicative qui suit « il y a le pouvoir de faire certaines petites choses et le pouvoir d'être le roi de la France ou le roi du monde ». Non seulement donc Alicia représente la distinction faite par Lou des deux sortes de pouvoir mais énonce aussi, et toujours à partir du discours de Lou, ce que sont ces deux pouvoirs. Mais on peut aussi noter que cette représentation paraphrastique des deux sortes de pouvoir s'accompagne ici d'une généralisation ainsi que d'un déplacement. Mais nous pouvons observer, dans notre corpus, d'autres formes encore plus ambiguës. Ce qui nous oblige à faire appel pour une large part à l'interprétation. Ainsi, avec Camille :

51. Julie : ça se pourrait que je vole aussi plus tard euh / dans les magasins il y aura des potions pour voler euh par exemple moi euh I- je prendrai <Mohamed> ça peut pas exister -I

52. Mohamed : ça peut exister deux mille ans plus tard euh mais pas quand tu seras grande

...

57. Camille : ben moi en fait je suis un peu d'accord avec Julie mais aussi avec Mohamed parce Mohamed en fait il a un peu raison aussi parce que / euh **c'est vrai que ce n'est pas trop possible d'avoir des pouvoirs en France** je ne sais pas mais personne n'a eu des pouvoirs donc I- en même temps <élève> si si les rois-I (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici, Camille signale en amont l'origine de l'assertion (Mohamed). Ensuite, elle effectue un commentaire concessif (« c'est vrai que ») qui ouvre sur une paraphrase du discours de Mohamed qui est là aussi un déplacement de son discours. Le marquage en clôture est plus faiblement identifiable et s'effectue par un commentaire méta-énonciatif (« je ne sais pas mais »). Ensuite, Camille enchaine sur une glose explicative.

Ici, deux éléments nous incitent à penser que cette forme peut relever de la « Modalisation en Assertion Seconde ». Tout d'abord parce que le locuteur [I] est signalé à l'aide du pronom anaphorique contenu dans « c'est ». Ensuite, nous pouvons rattacher cette forme à la MAS parce que la représentation porte sur le contenu de l'assertion. Nous avons là aussi conscience que cette forme en « c'est vrai que X » est problématique et ne peut être confondue avec les formes prototypiques de la MAS en « selon X ».

Cette représentation participe d'un mouvement discursif qui permet à la fois la généralisation et le déplacement¹²³. Ce marquage en « c'est vrai que X » est assez fréquent dans notre corpus. Sur le plan des préconstruits, là aussi un déplacement est effectué entre l'énoncé-source et l'énoncé-représentant. En effet, si l'énoncé-source montre un ancrage dans le domaine de référence du conte, ou du dessin-animé (« les potions pour voler »), en tout cas du domaine enfantin tel qu'il est transmis, un premier déplacement est effectué par Mohamed qui tente de l'ancrer dans le monde réel en affirmant que « ça peut exister deux mille ans plus tard euh mais pas quand tu seras grande ». Mais c'est Camille par la forme en « c'est vrai que » qui effectue ce déplacement de la façon la plus visible en évoquant la possibilité « d'avoir des pouvoirs en France ». Ainsi la représentation du « Discours Autre » par la représentation sur les contenus, permet-elle des déplacements par « changement de monde ».

Nous pouvons aussi observer un autre marquage tout aussi fréquent. Il s'agit de celui en « je suis d'accord que X » :

187. Patrice-Paul : j'ai dit par exemple si t'as t'as t'as plusieurs voitures ou plusieurs plusieurs choses chez toi / et après ces affaires-là tu commences / à en avoir beaucoup // ça veut dire que / un moment tu commences à avoir du pouvoir / et puis après / puisque tu vas faire ça / ça va te monter la grosse tête et après tu ne pourras plus te contrôler et toi tu dis tu pourras te contrôler mais comment tu vas te contrôler ?

¹²³ Nous analyserons au chapitre suivant ces mouvements.

...

192. Ben : ben moi **je suis d'accord avec Patrice-Paul** parce que si t'as beaucoup de pouvoirs / il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici le marquage étant plus lâche il nous faut faire appel à une dimension davantage interprétative dans notre analyse. Nous pouvons observer tout d'abord l'indication du locuteur d'origine, [e], (Patrice-Paul) puis le rappel thématique (« si t'as beaucoup de pouvoirs »), introduit par « parce que » et qui ouvre enfin à l'assertion paraphrastique après une pause (« / il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler »). C'est cette dernière partie qui pose davantage problème en termes d'interprétation sur son statut d'autonyme. En effet, la pause en amont procure un effet de détachement qui peut être interprété comme l'ouverture à un élément citatif et donc autonymique ou bien cette pause peut être interprétée comme un simple élément de focalisation de [L] sur le discours de [e] paraphrasé et non-autonymique. Ici encore la MAS permet un mouvement discursif au sein du processus de conceptualisation, non seulement de généralisation mais aussi de mise en place d'une catégorisation dichotomique (« il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler »).

D'autres formes faisant appel à l'interprétation sont aussi présentes dans notre corpus :

103. Nèle : oui il y a des risques à être riche parce que ceux qui sont pauvres ils voudraient bien avoir de l'argent

...

105. Patrick : mais / **euh oui il y a des risques à être trop riche parce que comme dit Nèle / ben peut-être que il y a des pauvres qui aimeraient être riches** qui / ils peuvent essayer de / ben de lui voler son argent par exemple quand quand il dit que quand tellement il est riche tellement il a de pièce il construit quelque chose il met toutes ses pièces / et un jour il part ben faire ses courses il prend quand même un peu d'argent / et ben peut être qu'ils pourront euh venir ben / faire exploser la porte et rentrer pour / pour prendre beaucoup d'argent comme ça il seront riches (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Patrick, pour commencer, effectue une reprise en modalisation autonymique des mots de Nèle. Cette reprise est marquée en ouverture par l'adverbe « oui » et la reprise est modalisée à l'aide d'un autre adverbe (« oui il y a des risques à être **trop** riche parce que »). Ensuite, et dans un deuxième temps, Patrick effectue une paraphrase discursive en assertion seconde après un énoncé méta-énonciatif (« comme dit Nèle ») introducteur puis une pause avec le

modalisateur « peut-être que ». Ce n'est qu'ensuite que Patrick peut effectuer son propre discours (une narration) à partir de ce qu'il a relevé chez Nèle et représenté.

Nous trouvons dans notre corpus une dernière forme pouvant relever de la MAS :

244. Maria : (xx) je pense que on peut voir les fantômes comme dans un film et parfois je pense que c'est tout le contraire / je je n'arrive pas à me décider

...

299. Mohamed : euh euh pour parler c'est pour parler euh voilà euh // je mince ah mais **c'est vrai je suis d'accord avec Maria que on ne s'arrête pas à décider** pour le pouvoir mais je ne suis pas d'accord avec Luc puisque si par exemple / chacun voit une potion de pouvoir et après si tu les échanges / et les autres ils boivent tu vas contrôler plusieurs pouv/ plusieurs pouvoirs à la fois (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Nous retrouvons ici avec Mohamed la forme, déjà évoquée précédemment, en « c'est vrai que » mais nous rencontrons ensuite une rupture syntaxique (« que on ») qui nous interroge sur le statut autonymique de l'énoncé représenté. Il est difficile ici de déterminer si cet énoncé est une citation dans les mots du discours de Maria ou s'il s'agit simplement d'un manque de maîtrise syntaxique de la part d'un enfant de dix ans ou des difficultés que cet enfant rencontre dans la prise de parole en interaction. Il y a néanmoins un effet de monstration de mots pouvant relever de l'îlot textuel. Or, nous rencontrons à de nombreuses reprises ce phénomène de rupture syntaxique et d'effet « d'îlot textuel » dans notre corpus. Mais ceci peut aussi être interprété comme une hésitation par les élèves entre la volonté de représenter l'idée et la volonté de représenter les mots de l'interlocuteur dans leur discours.

Les formes en « c'est vrai que », « je suis d'accord avec... », « comme dit... », marquent non seulement la focalisation par [E] sur une part de [e] mais aussi une représentation sur le contenu de ce qui a été dit, reformulation paraphrastique comprenant parfois certains mots de [e] ce qui nous amène à envisager la question autonymique au sein de certains énoncés en assertion seconde. On se retrouve ainsi avec des formes juxtaposées de la « Modalisation en Assertion Seconde » et de « Modalisation d'Autonymique d'Emprunt ».

Ainsi, si nous pouvons rattacher les occurrences que nous venons d'analyser à la « Modalisation en Assertion Seconde » c'est parce que nous sommes en présence de certaines marques en langue mais ces marques ne sauraient être univoques et nous devons donc laisser une part à notre analyse relever explicitement de l'interprétation et s'appuyer à la fois sur des éléments co-textuels et contextuels. Il n'en demeure pas moins que l'interprétation touche

essentiellement la dimension autonymique de la représentation du discours autre et que nombre d'occurrences semblent montrer la présence d'une dimension autonymique à l'assertion (plus ou moins assumée ou maîtrisée), ce qui nous amène à envisager la « Modalisation Autonymique d'Emprunt ».

1.4.2 Modalisation Autonymique d'Emprunt

La Modalisation Autonymique d'Emprunt se distingue de la Modalisation en Assertion Seconde par la présence d'un autonyme, c'est-à-dire d'un ou plusieurs éléments du discours qui sont montrés comme provenant d'un énoncé autre, [e], mais en même temps intégrés au discours de l'énonciateur [E]. Si, à l'écrit, ce marquage ne pose pas de souci grâce à l'emploi des guillemets, ce n'est pas le cas à l'oral. Il nous faut alors nous pencher sur d'autres marquages, et plus particulièrement les commentaires méta-énonciatifs qui peuvent indiquer cet emprunt des mots au discours de l'Autre ou bien encore nous intéresser aux marquages prosodiques. Mais il est bien souvent nécessaire de faire appel à l'interprétation pour analyser certains énoncés. En effet, si les marquages de la MAE par un discours méta-énonciatif sont, de façon canonique, les formes en : « comme le dit X ... », « comme dirait X ... », « pour parler comme X... », « selon les mots de X... » ; ceux-ci sont rares dans notre corpus. La particularité de notre corpus constitué d'oraux enfantins ne nous permet que rarement de rencontrer ces formes explicites. Nous allons néanmoins ici centrer notre analyse sur les formes de modalisation autonymique qui s'accompagnent d'un marquage énonciatif et ceci donc sans oublier la dimension interprétative de toute analyse de la MAE.

Mais avant d'aller plus loin dans notre analyse nous rappellerons, et comme nous l'avons évoqué précédemment, l'autre spécificité de la MAE qui tient au fait que [L] ne va pas parler des mots issus du Discours Autre mais va s'exprimer à partir de ceux-ci (Authier-Revuz, 1997) en les intégrant à son propre discours. Et de nouveau il n'est pas inutile de rappeler que « l'Autre » en question n'est pas forcément l'« Autre du face-à-face » :

« Le point qui m'importe ici, quant au rapport entre modalisation autonymique et "discours autre", est d'insister sur le fait que rencontrer "de l'autre" - du "non-coïncident" - dans son dire n'est pas du tout synonyme d'y rencontrer *le dire d'un autre* ou *un dire autre*. » (Authier-Revuz, 1997 : 35)

Il nous faut donc maintenant évoquer les problèmes de repérage du fragment représenté et d'identification de la source de ce même fragment représenté dans le discours de [L]. Une

première occurrence nous permet de montrer la dimension autonymique de la représentation du discours autre :

191. Raymond : aussi pour euh l'école si si on va à l'école / ben c'est un pouvoir parce que déjà si tu vas à l'école ça va t'ouvrir les portes / et puis ben / si tu ne vas pas à l'école ça va te fermer les portes et après / tu ne pourras plus te tu ne pourras plus faire les choses que tu voulais faire / et après peut-être que tu ne pourras plus (xxx) et puis voilà

...

198. Sabeur : ben un ça d'un côté oui parce que grâce à ça tu peux / **ça t'ouvre des portes comme ce que disaient Raymond et les autres** (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, Sabeur représente le discours de « Raymond et les autres » à l'aide d'un marquage énonciatif en « comme ce que disaient Raymond et les autres » *a posteriori* du discours représenté. En ouverture un marquage prosodique (une hésitation puis une pause) permet d'introduire le discours de « Raymond et les autres ». La dimension autonymique du discours représenté nous semble donc présente et renforcée par l'effet de saillance produit par l'utilisation de l'expression « ça t'ouvre des portes ». Nous retrouverons ce trait particulier de la MAE à de nombreuses reprises.

L'une des formes de marquage les plus fréquentes dans notre corpus est un marquage du type : « c'est vrai » qui représente un élément du discours antérieur de « l'Autre du face-à-face ».

155. Yann : non pas forcément parce que des fois quand t'es trop autoritaire / euh / ça peut un petit peu gâcher ta vie
(...)

161. Vincent : je ne suis pas très d'accord avec **Yann c'est vrai ça nous gâche notre vie** mais au moins ça apprend aux autres euh comment il faut être dans la vie (Philippe CM2 séance 5)

Ici, le marquage en ouverture bénéficie d'un appui prosodique (« c'est vrai ») puis Vincent effectue une représentation autonymique d'un élément du discours de Yann (« ça nous gâche notre vie »). Nous avons vu, dans le chapitre précédent sur la MAS, la forme en « c'est vrai que X ». La conjonction de subordination « que » présente dans la MAS marque bien la continuité énonciative entre le discours représentant de [L] et le discours représenté de [I]. Ici ce n'est pas le cas et la rupture énonciative marque la rupture sémiotique entre discours renvoyant au monde et Modalisation Autonymique d'Emprunt. De plus, nous avons aussi ici un effet de saillance dû à la représentation d'une expression renvoyant aux préconstruits et à

la présence de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». La clôture, quant à elle, est marquée par l'utilisation de la conjonction de coordination « mais » qui va introduire la glose de [L]. On peut noter dans cet exemple que la Modalisation Autonymique d'Emprunt « ça nous gêne notre vie » représentant l'énoncé de Yann ne reprend pas de façon stricte tous ses mots mais les paraphrase partiellement tout en gardant sa spécificité. En effet, Vincent n'a pas repris la modalisation effectuée par Yann (« un petit peu »), mais l'expression-source « gêner la vie ». C'est donc bien ici « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » dans sa dimension gnoséologique qui est clairement privilégiée par Vincent dans la représentation qu'il effectue du discours de Yann.

Cette forme de représentation est très fréquente dans notre corpus et nous signale sans doute ce sur quoi [L] focalise son attention dans les énoncés représentés dans son ensemble signifié-signifiant. C'est en effet non seulement le signifié qui focalise l'attention du locuteur [L] et l'incite à représenter ce fragment mais c'est aussi la dimension signifiante qui focalise son intérêt. C'est ce que montrent, selon nous, les représentations en modalisation autonymique régulières d'expressions utilisées par les élèves. Il existe un jeu entre les reprises¹²⁴ sur les mots pour les mots autant que sur le sens de ces mots.

Enfin, nous pouvons observer encore dans notre corpus des marquages beaucoup plus faibles ou bien relevant de l'interlocution comme c'est le cas ici avec Sabeur :

191. Raymond : aussi pour euh l'école si si on va à l'école /
ben c'est un pouvoir parce que déjà si tu vas à l'école ça va t'ouvrir
les portes / et puis ben / si tu ne vas pas à l'école ça va te fermer les
portes et après / tu ne pourras plus te tu ne pourras plus faire les
choses que tu voulais faire / et après peut-être que tu ne pourras plus
(xxx) et puis voilà

...

194. Sabeur : ben avoir un corps c'est pas vraiment un pouvoir
parce que / ça c'est pas tu peux avoir un corps comme ça c'est une
histoire de choix aussi c'est / parce que tu ne décides pas d'avoir un
corps comme ça ou comme ça / ça dépend / mais sinon je reviens sur
le / l'histoire-là de l'école (xx) d'y aller c'est un futur pouvoir parce
que si tu vas à l'école **d'accord ça t'ouvre des portes** c'est pour ça
que c'est un futur pouvoir parce que là maintenant si tu vas à l'école

¹²⁴ Nous verrons dans la quatrième partie de notre thèse qu'une étude des reprises nous montre aussi ce double intérêt pour la matérialité des mots tout autant que pour leur signifié.

(x) tu n'as pas de pouvoir en plus c'est pour après (Michel CM1-CM2 séance 3)

Sabeur en 194, ouvre le marquage à l'aide d'un commentaire méta-énonciatif « d'accord » qui peut nous permettre d'interpréter ce segment comme relevant de la RDA en Modalisation Autonymique d'Emprunt du discours de Raymond plutôt que de la reprise. Ici encore l'effet saillant de la représentation s'appuie sur sa dimension sémiotico-culturelle avec l'expression « ouvrir des portes ». La clôture de la MAE s'effectue à l'aide d'une glose explicative introduite par « c'est pour ça ».

Nous pouvons ainsi recenser les expressions représentées en MAE :

Éléments saillants	Occurrences en MAE
« Monter à la tête »	Philippe CM1 groupe 1 Séance 3 (Mohamed, 122)
« Utiliser avec sagesse »	Philippe CM1 groupe 1 Séance 3 (Mohamed, 122)
« Gâcher la vie »	Philippe CM2 séance 5 (Vincent, 160)
« Ouvrir des portes »	Michel CM1/CM2 séance 3 (Sabeur, 194, 198)
« Apprendre de ses erreurs »	Philippe CM1 groupe 1 séance 4 (Alicia, 222)
« Être en train de »	Philippe CM1 groupe 1 Séance 3 (Luc, 72 ; Laura, 82)

Tableau 2 : Éléments saillants en Modalisation Autonymique d'Emprunt

Mais en dehors de la représentation en MAE d'expressions relevant du discours de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » par extraction du discours « de l'Autre du face-à-face », nous trouvons d'autres MAE particulièrement intéressantes sur le plan du processus de conceptualisation :

64. Alice : on a euh on a du pouvoir mais pas politiquement on peut sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école

...

128. Tania : moi par rapport à Alice je ne suis pas d'accord que / que sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école c'est pas du pouvoir / ça c'est plutôt la base avoir du pouvoir c'est / au-dessus de la base c'est un plus / parce que on peut très bien vivre sans pouvoir ça va pas nous tuer ça va pas gâcher notre vie /euh en fait c'est c'est la base de

de sortir / de vivre s'amuser rigoler aller à l'école t'en as besoin pour vivre I- <Enseignant> alors -I alors que le pouvoir c'est un plus

....

132. Alice : ben oui tu as un peu raison mais quand même enfin / on n'a pas du pouvoir politiquement donc là c'est sûr politiquement **c'est plus** / **comme tu dis** et / mais par contre euh / sortir vivre s'amuser / c'est pas vraiment du pouvoir mais on peut le prendre pas comme du pouvoir parce que enfin c'est obligatoire donc pour moi euh / c'est un pouvoir mais euh **comme tu dis politiquement** et ben c'est pas / euh c'est c'est le plus (Michel CM1-CM2 séance 3)

Alice, ici, représente un élément saillant du discours de Tania en Modalisation Autonymique d'Emprunt avec un marquage énonciatif « comme tu dis X ». La dimension autonymique de l'emprunt est d'autant plus évidente que le mot représenté est saillant et pris dans une activité de dénomination. En effet, la discussion porte en amont sur la dénomination du pouvoir de « sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école », avec cette question : s'agit-il d'un « un plus » ou d'un pouvoir « politiquement » ? Ainsi, le marquage énonciatif et prosodique de la RDA « c'est plus » ainsi que l'effet de saillance du discours représenté permettent de déterminer la forme sémiotique en modalisation autonymique de la « Représentation du Discours Autre ». D'autre part, sur le plan de l'analyse du processus de conceptualisation, il est intéressant de noter que cette dénomination du pouvoir donnée par Alice dans une seconde MAE (« comme tu dis politiquement »), n'est pas la dénomination de Tania mais celle d'Alice qu'elle représente comme venant de Tania. On voit ici un trait déjà évoqué qui veut que toute RDA ne soit pas nécessairement une représentation d'un discours réellement émis et que parfois les élèves représentent un discours de « l'Autre du face-à-face » qui n'a jamais été émis exerçant alors un coup de force sémantico-discursif qui est parfois relevé et parfois non relevé par les autres participants.

Nous n'avons ici analysé que les deux formes de modalisation en discours second relevant de la RDA dans leurs dimensions les plus explicites. Nous verrons dans le chapitre suivant les éléments relevant de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » puis dans la quatrième partie de notre thèse d'autres formes de modalisation autonymique sans commentaire méta-énonciatif relevant, selon nous, de la reprise ainsi que les éléments relevant de l'allusion ou de la réminiscence.

1.4.3 Conclusion

Ce regard porté sur les formes moins marquées de « Représentation du Discours Autre » nous amène à formuler deux remarques :

- Premièrement, les « Discours Autres » représentés qui portent sur des opérations de modalisation concernent uniquement les discours autres *in praesentia* c'est-à-dire la représentation du discours de « l'Autre du face-à-face ». Ainsi, il n'est jamais fait appel à un « Discours Autre *in absentia* » pouvant relever directement de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » sous la forme modalisante du dire. Ceci ne veut pas dire que cette dimension soit complètement absente puisque, bien au contraire, nous avons vu qu'un élément du « Discours Autre » relevant des préconstruits gnoséologiques pouvait être représenté mais dans un deuxième temps, c'est-à-dire par l'intermédiaire du discours de « l'Autre du face-à-face ». Ainsi, c'est par l'intermédiaire de « l'Autre du face-à-face » que l'élève représente un élément sémiotico-culturel par focalisation, extraction et représentation dans les deux dimensions sémiotiques, en usage et en mention.
- Le deuxième élément que nous relevons de cette analyse concerne la dimension autonymique de la « Représentation du Discours Autre ». Celle-ci est pour une large part interprétative tant il est parfois difficile de distinguer la paraphrase du discours-source de la monstration des mots de « l'Autre ». Ainsi, nombre d'occurrences montrent un amalgame des deux formes de modalisation, mettant en œuvre à la fois un élément paraphrastique et un élément en modalisation autonymique.

1.5 Conclusion sur la RDA

Ainsi, notre analyse des formes les plus marquées de la RDA relevant des discours rapportés en discours direct et discours indirect a tout d'abord mis au jour deux origines des discours représentés : une origine *in praesentia* et une origine *in absentia* relevant, pour la première de l'interaction et donc de « l'Autre du face-à-face », et pour la seconde relevant de « la médiation sémiotico-culturelle ». Le processus de conceptualisation peut ainsi être caractérisé par ce double ancrage.

Ensuite, notre travail sur les spécificités de l'autodialogisme-citatif a montré que la frontière n'était pas étanche entre le discours présent provenant de [L] et le discours provenant de

« l'Autre du face-à-face ». Cette non-coïncidence dans la source du discours représenté marque selon nous un élément du mouvement discursif participant du processus de conceptualisation et que nous analyserons davantage au chapitre 2 de cette partie de notre thèse.

Enfin, nous avons pu observer par notre regard porté sur les formes de « Modalisation en Discours Second », la présence de non-coïncidences interlocutives, selon la terminologie empruntée à Authier-Revuz. Mais nous avons aussi pu montrer que certains éléments relevaient des préconstruits sociaux et apparaissaient aux frontières du dialogisme montré et du dialogisme constitutif. Là aussi donc se jouent à la fois la présence de « l'Autre du face-à-face » et de « l'Autre dans sa dimension sémiotico-culturelle ». C'est en effet, par l'intermédiaire du discours de l'« Autre du face-à-face » que le locuteur [L] va représenter un élément discursif ancré dans l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Nous analyserons de nouveau ce phénomène dans la quatrième partie de notre thèse lorsque nous évoquerons les reprises.

Mais, pour compléter notre panorama des éléments dialogiques présents lors des processus de conceptualisation en DVP, il nous faut faire état de deux autres éléments relevant cette fois davantage de la présence de « l'Autre-en-soi » : l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » et les différentes modalisations du discours.

1.6 « Auto-Représentation du Discours en train de se faire »

Au sein des pratiques méta-énonciatives, nous avons précédemment porté notre regard sur « l'hétérogénéité montrée » et plus particulièrement sur la « Représentation du Discours Autre » ; c'est-à-dire la représentation d'un discours que nous avons défini, à la suite d'Authier-Revuz, comme venant d'un *ailleurs* protéiforme :

- d'un autre locuteur,
- d'un locuteur indéterminé ou inexistant, et relevant de l'interdiscours ;
- du même locuteur [L] mais situé dans un autre temps, pour ce qui relève de l'autodialogisme-citatif

Pour rappel, notre recherche se fixe comme objectif de montrer la place au sein du processus de conceptualisation de ce que nous avons appelé « les Trois Autres » et parmi ces trois « Autres », il y a « l'Autre-en-soi » avec lequel le locuteur dialogue de façon plus ou moins

explicite ou bien fait irruption dans le discours. Il nous faut donc montrer la place prise par cet « Autre-en-soi » dans les discours de [L].

Pour effectuer ce travail, il nous semble indispensable de focaliser notre attention sur une autre forme de représentation du discours. Il s'agit ici d'analyser les discours produisant un dédoublement énonciatif faisant apparaître l'énonciateur [L] deux fois : « en ce qu'il énonce X, et qu'il énonce le fait qu'il énonce X » (Authier-Revuz, 2012 : 149). Ainsi l'énonciateur se donne-t-il une position « extérieure » à sa propre énonciation en plus d'une position « intérieure » qu'il a comme énonciateur du dire. Ce type de dédoublement énonciatif est appelé « Auto-Représentation du Discours en train de se faire » (ARD) chez Authier-Revuz (1995). Ainsi, il y a jonction entre l'énoncé représenté et l'énoncé représentant dans un même temps et dans une même localisation (Authier-Revuz & Doquet, 2012) et c'est précisément en cela que nous pouvons différencier l'ARD de la RDA et plus particulièrement distinguer l'ARD de ce que nous avons nommé « l'autodialogisme-citativ » que nous avons déjà analysé au chapitre précédent.

L'exemple topique¹²⁵ d'une ARD, en situation interlocutive, se retrouve sous la forme assertive suivante : « Je te dis X » ou bien en discours indirect « je te dis que X ». Mais il existe d'autres formes beaucoup plus variées de cette « Auto-Représentation du Discours en train de se faire » et *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'analyser un corpus d'oraux enfantins. En premier lieu, ces formes sont essentiellement des formes modalisantes du dire, avec ou sans la présence d'un autonome ainsi qu'avec ou sans la présence de pronoms anaphoriques ou bien cataphoriques (« c'est ce que je dis », « ce que je dis c'est ça, X ») ou encore avec ou sans la présence d'adverbes de modalité ne relevant pas de la méta-énonciation (« un peu », « juste », « vraiment », « forcément »).

Comme le font remarquer Authier-Revuz et Doquet (2012), les formes d'ARD sont non-inventoriables car elles sont innombrables. Et ceci est particulièrement vrai pour ce qui concerne notre corpus issu d'une discussion entre enfants dont la maîtrise des structures syntaxiques et du lexique n'est pas aussi formalisée que pour les adultes.

¹²⁵ Nous n'évoquerons pas ici les énoncés performatifs au sens strict qui se présentent sous la forme : « je te promets », « je te remercie » ...etc.

Certaines formes d'ARD peuvent être associées à la RDA, essentiellement par la présence d'une Modalisation Autonymique d'Emprunt ou d'une « Modalisation en Assertion Seconde » (« X comme dit Y » / « pour parler comme Y, X » ...etc.). Nous avons, pour notre part, déjà étudié ces formes dans la partie consacrée à la RDA. Nous ne reviendrons donc ici que sur les formes d'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » ne présentant pas de « Discours Autre », c'est-à-dire autre que le discours de [L].

1.6.1 Énoncés méta-énonciatifs

Nous allons, pour commencer, nous attacher aux énoncés méta-énonciatifs accompagnant le dire de [L]. Pour commencer nous allons porter notre regard sur les formes standards et récurrentes de ces énoncés portant sur la dimension illocutoire du dire.

260. Mohamed : avoir du pouvoir c'est quand / on règne sur quelque chose / c'est l'empereur qui a du pouvoir
261. Alex : mais mais **moi je dis que** ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir il y a aussi le pape euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses
262. Mohamed : **je veux dire que** c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir que le roi (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

La première de ces formes récurrentes est l'utilisation de la forme en « je dis que ». Ici, Mohamed commence par lire son propre texte, avant qu'Alex n'enchaîne avec la forme en « je dis que » qui est ici renforcée à la fois par la dislocation à gauche « moi, je » et par le marqueur interlocutif « mais, mais ». La dimension interlocutoire est ensuite renforcée par l'utilisation du schème « ce n'est pas / il y a aussi » ce qui procure un effet de détachement¹²⁶ des deux propositions (« ce n'est pas l'empereur » / « il y a aussi le pape »). Ensuite, Mohamed commence par un énoncé où l'acte de parole est une nouvelle fois représenté et cette fois modalisé à l'aide du verbe modalisateur « vouloir » (« je veux dire »). Ici cette modalisation permet à Mohamed de renforcer son discours sur le contenu de son assertion première ce qui lui donne un caractère différent de « moi, je dis ». Mais on verra que cette dimension rétroactive de la forme en « je veux dire » n'est pas la seule et qu'il existe des énoncés où « je veux dire » ne fait pas référence à un discours antérieur.

¹²⁶ Nous reviendrons dans la quatrième partie de notre thèse sur ce que nous nommons « effet de détachement »

On voit se dessiner, au sein de cette « boucle conversationnelle », à la fois par les ARD successives mais aussi l'utilisation de schèmes syntaxiques oppositionnels (« c'est pas » / « il y a aussi »), des éléments de discours sur lesquels le locuteur porte un discours en montrant explicitement ce mouvement (« moi je dis que » / « je veux dire que »). Ainsi discours et monstration du discours en train de se faire alternent. Ces éléments à la fois en langue et en discours, montrent le double ancrage à la fois social et cognitif de la pratique discursive lors des DVP et sont donc des indicateurs de l'activité réflexive produite par l'interaction langagière.

Notre corpus montre d'autres formes d'énoncés où l'acte de parole est représenté :

330. Laura : bah **c'était juste pour dire à Luc qu'**en fait c'était une espèce de fable (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici encore il y a, selon nous, « Auto-Représentation du Discours en train de se faire » et ceci malgré la forme à l'imparfait qui pourrait montrer un décalage dans le temps niant de ce fait son interprétation comme relevant de l'ARD. Laura utilise ici certes un présentatif à l'imparfait, mais cette utilisation d'un temps du passé peut être due au protocole utilisé pendant la discussion qui nécessite souvent que les élèves attendent un long moment avant de pouvoir s'exprimer. L'imparfait fait alors référence au fait d'avoir demandé la parole et d'avoir attendu pour la prendre. L'imparfait n'a pas donc pas ici réellement de valeur temporelle. On peut aussi observer une modalisation de la présentation du discours de Laura avec l'utilisation de « juste », modalité sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant. Ici, l'ARD, en introduction du discours, montre bien la capacité de l'élève à présenter ce même discours à la communauté de recherche, ce qui entraîne, selon nous, son objectivation et la possibilité pour les participants d'y répondre.

Pour continuer, nous allons porter notre regard sur une forme récurrente dans notre corpus, celle en « vouloir dire » :

82. Laura : ben en fait I- <enseignant> Alex -I **je voulais dire euh que** // Julie elle a beaucoup raison parce que / aussi euh peut-être que ils sont en train de la préparer mais elle n'est pas vraiment obligé de se faire préparer mais peut-être que il y a quelqu'un dans / dans quelques mois qui va avoir l'idée de la faire euh et il va la réussir dans quelques minutes / et euh après Julie elle pourra voler / et quelqu'un d'autre aussi (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, l'utilisation en ouverture du verbe modalisateur « vouloir » associé à la forme verbale : « dire + que » procure un effet de détachement renforcé par la pause longue qui suit l'énoncé méta-énonciatif. Ici aussi l'utilisation de l'imparfait a la même valeur que dans l'occurrence précédemment analysée. On a bien ici une forme d'ARD puisqu'il s'agit d'un renforcement du discours par une auto-représentation de celui-ci. Le discours ici auto-représenté est, en plus, double puisqu'il s'agit pour Laura de dire dans un premier temps que Julie a raison et dans un second temps, pourquoi elle a raison, à l'aide d'une glose explicative. On peut enfin observer la présence de nombreux adverbes de modalité (« beaucoup », « vraiment » ; « peut-être »)

Par ailleurs, dans d'autres occurrences, on retrouve cette même locution en « vouloir dire » associée à un pronom soit anaphorique soit cataphorique (« ce » ou « ça ») et au présentatif « c'est » (« enfin ce que je voulais dire c'est », « c'est ça que je voulais parler », « c'était ça que je voulais dire », « c'est ce que je voulais dire »). Ici donc « vouloir dire » renvoie au sens de ce que j'ai dit et non à la volonté de dire.

Ces formes d'ARD possèdent alors d'autres valeurs que celle précédemment analysées avec Laura. Ainsi, avec Manuelle :

13. Manuelle : c'est juste que / moi euh c'était l'article on a le droit de gronder les cp parce qu'on est plus grand qu'eux / euh / en fait **ce n'était pas vraiment ce que je voulais dire c'était aussi** / on n'a pas forcément le droit de les gronder mais euh / on a plus d'autorité sur eux (Philippe CM2 Séance 5)

Nous avons ici une occurrence qui montre une articulation entre une RDA autodialogique citative par la représentation d'un énoncé scriptural antérieur, et une ARD. Celle-ci, à la fois par le pronom anaphorique « ce » qui permet à Manuelle de revenir sur l'énoncé scriptural et par la forme modalisée en « vouloir + dire » lui permet de reformuler le contenu de l'énoncé-source. Enfin, cette reformulation est doublement modalisée : par la présence d'un modalisateur au niveau de l'ARD (« ce n'était pas vraiment ») et par la présence d'un second modalisateur au sein de la reformulation (« forcément »). Le présentatif qui suit la forme en « vouloir dire » montre un « effet de détachement » renforcé par les deux pauses (« c'était aussi / on n'a pas forcément le droit de les gronder mais euh / on a plus d'autorité sur eux »). Nous avons ici les traces en discours d'une activité cognitive qui s'appuie sur un discours déjà émis par le locuteur [L] et qui est représenté.

De façon plus fréquente encore, l'énonciateur [E] ne revient pas de lui-même sur un discours antérieur pour le reformuler, le nier ou le déplacer. Il y a de façon très récurrente une reformulation hétéro-initiée par l'intervention d'un pair ou de l'enseignant animateur de la discussion :

161. Mattei : mais / moi je trouve que euh je suis d'accord avec Tania que l'école c'est un c'est un très grand pouvoir parce que / après ça ça ça t'ouvre les portes dans la vie tu euh / tu peux gagner de / c'est avec ça que tu gagnes de l'argent parce que après / quand tu seras grand tu ne vas pas refaire des études pour savoir après ce sera un peu trop tard / donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir

...

205. Maya : moi je n'étais pas d'accord avec Mattei quand Mattei il a dit que aller à l'école c'est un grand pouvoir / ben non parce que un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie / par exemple le roi il peut aller / il peut acheter quelque chose quand il en a envie

206. Enseignant : Mattei

207. Mattei : mais euh / **enfin ce que je voulais dire c'est** c'est un grand un pouvoir c'est après si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin (Michel CM1-CM2 Séance 3)

Nous avons ici, une forme particulièrement intéressante d'ARD parce qu'elle a non seulement pour objet un renforcement du discours en train de se faire mais aussi parce que dans le même temps elle permet l'articulation entre l'énoncé premier de Mattei (161) (par l'utilisation de l'imparfait qui a une valeur temporelle), et la glose de Maya (par la reprise de « c'est un grand pouvoir »). Ici l'utilisation de l'imparfait renvoie explicitement au premier énoncé de Mattei mais la locution n'en demeure pas moins une ARD selon nous car elle ouvre à la reformulation par l'adjonction du présentatif « c'est ».

En portant notre regard sur les verbes de parole utilisés par les élèves lors des cinq discussions qui constituent notre corpus, nous avons pu relever les formes suivantes que nous avons classées en fonction d'un double mouvement :

- Premièrement en distinguant les formes qui permettent essentiellement d'annoncer un discours à venir des formes qui permettent au locuteur [L] de revenir sur son discours
- Ensuite les formes qui permettent à [L] de rester essentiellement sur son discours ou les formes qui lui permettent de lier explicitement son discours au « Discours Autre » antérieur.

	Annoncer son discours	Revenir sur son discours
Rester essentiellement sur son discours	<ul style="list-style-type: none"> - je voulais dire (Laura, 82 ; Yann, 119) - je dirais (Guy, 259) - c'est juste pour dire que (Laura, 330) - je vais dire n'importe quoi (Mohamed, 72) - je dis que (Laura, 82) 	<ul style="list-style-type: none"> - ce que je voulais dire c'est (Mattei, 207) - je parlais de X (Luc, 122)
Lier son discours au Discours Autre	<ul style="list-style-type: none"> - je voulais dire à Luc X (Laura, 330) - je voulais rajouter (Barthélémy, 97) - il avait dit ce que je voulais dire X (Alice, 238) - je voudrais répondre à P (Yann, 119) - j'aurais dit (Maria, 208) 	<ul style="list-style-type: none"> - ce n'est pas ça que je voulais dire (Raymond, 243) - c'est ça que je voulais dire (Luc, 124) - c'est ce que je disais (Luc, 131) - c'est ce que j'ai dit (Yann, 119) - c'est ça que je voulais parler (Maria, 23) - je reviens sur (Sabeur, 194) C'était pour revenir sur (Dalhia, 100)

Tableau 3 : Éléments d'ARD et leurs fonctions

Ainsi les verbes de parole utilisés et leur éventuelle modalisation permettent au locuteur [L] d'effectuer des mouvements plus ou moins complexes allant de la simple annonce d'un discours à venir, parfois modalisée à l'aide du verbe « vouloir », à des formes plus complexes articulant « discours autre » et « discours propre ». Dans ce second cas, le discours peut porter explicitement sur le contenu (« c'est ça que je voulais dire », « il avait dit ce que je voulais dire ») ou sur les mots utilisés (« c'est ce que j'ai dit »).

En dehors de ces énoncés d'ARD permettant au locuteur de renforcer son discours ou bien de le modaliser, il existe d'autres formes d'ARD relevant du commentaire méta-énonciatif. Il s'agit ici pour le locuteur [L] de s'arrêter dans l'énonciation pour effectuer un commentaire non pas sur l'énoncé mais sur l'énonciation. Ce commentaire peut concerner tout aussi bien l'énoncé à venir (comme avec Mohamed en 72) ou bien l'énoncé déjà produit (comme avec Guy en 306) :

72. Mohamed : si euh ça dépend de l'âge par exemple si tu as / euh **je vais dire n'importe** quoi / tu as cinq ans I- <élève> (xx) -I si tu as cinq ans et et un adulte a vingt ans euh celui qui a cinq ne pourra pas sortir tout seul et celui qui a vingt pourra il sortir tout seul (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4)

306. Guy : mais si tu n'es pas riche tu ne peux pas manger I- <élève> oui mais (xx) -I c'est avoir de la richesse non mais / avoir de la richesse c'est avoir euh / euh **là je ne précise pas très bien** euh / **avoir combien d'argent** mais / avoir de la richesse **quand je mets** avoir de la richesse ce n'est pas forcément être millionnaire / être euh **comment dire** / avoir euh assez d'argent pour pouvoir euh manger et faire euh / et faire à peu près ce qu'il faut pour pour vivre convenablement (Michel CM1-CM2 Séance 3)

En ce qui concerne l'occurrence de Guy, celle-ci montre plusieurs commentaires méta-discursifs. Dans un premier temps, il s'agit d'un commentaire méta-énonciatif postposé (« là je ne précise pas très bien »), signalé par l'utilisation de l'adverbe « là », puis un autre commentaire dont il est difficile de déterminer l'origine (« quand je mets »). S'agit-il d'un arrêt sur le mot qui vient d'être énoncé (« avoir de la richesse ») ou bien d'une reprise antérieure d'origine scripturale ? Nous ne pouvons le déterminer. Enfin, troisième commentaire méta-énonciatif, « comment dire », celui-ci rend explicite ce que nous nommons un « difficile à dire ». Cette occurrence montre donc, à plusieurs reprises, les mouvements où s'enchaînent à la fois le discours et le discours sur le discours.

Une dernière occurrence avec un commentaire méta-énonciatif introduit par un morphème :

298. Dalhia : ben moi c'est / c'est pour dire dans le texte euh / il est c'est pas très bien quand on a beaucoup de pouvoir / **enfin c'est ce que moi j'ai compris** / euh il est il est riche euh il a un palais il a de l'or des choses comme ça / puis puis Damoclès ben lui il aimerait bien être à sa place pour dès qu'il a vu qu'il avait une épée / il voit que c'est pas / que ce n'est pas enviable de parce que des fois quand on est riche on n'est pas très heureux / euh parce que des fois on se vante après on n'a plus trop de de personne à qui se confier quand on est / triste /(xxx)/ des choses comme ça /euh comment / euh / **j'ai pas très bien compris pourquoi** euh / le sort de du tyran (Philippe CM2 Séance 5)

En effet, ici le premier commentaire est introduit par le morphème « enfin » précédé d'une pause. Ici la valeur sémantique d'« enfin » est difficile à établir. Mais en dehors de sa fonction de marqueur de la rupture énonciative, « enfin » permet à Dalhia de relativiser davantage son discours et d'en assumer la part subjective auprès des interlocuteurs, cet aspect étant renforcé par la dislocation à gauche (« moi, c'est ce que j'ai compris »).

Si nous comparons les deux formulations, sans l'adverbe « enfin », puis avec celui-ci, nous obtenons :

« c'est pas très bien quand on a beaucoup de pouvoir / enfin c'est ce que moi j'ai
compris »

« c'est pas très bien quand on a beaucoup de pouvoir / c'est ce que moi j'ai compris »

« enfin » associé à l'énoncé accentue la rupture énonciative et donc la dimension de point de vue en est, selon nous, renforcée, laissant la place dialogiquement à un autre point de vue.

Cette occurrence nous incite à porter notre attention sur certains adverbes et leur rôle dans l'énonciation. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

Ces mouvements de monstration du discours que le locuteur produit et du discours sur son propre discours, nous semble être un élément caractérisant la DVP, et nous reviendrons sur cet aspect dans la quatrième partie de notre thèse lorsque nous analyserons du point de vue linguistique ce qui relève selon nous de « l'effet de détachement ».

1.6.2 Arrêts sur le mot et arrêts sur l'énonciation

Nous souhaitons ici distinguer « l'arrêt sur le mot » de « l'arrêt dans l'énonciation », qu'il y ait commentaire méta-énonciatif ou non dans les deux cas. Il s'agit en effet de deux pratiques méta-énonciatives sensiblement différentes. La première pratique consiste à s'arrêter sur un mot (ou un énoncé) et à effectuer un commentaire (les « boucles réflexives méta-énonciatives », Authier-Revuz, 1995) ou simplement à reformuler ce mot ou cet énoncé.

La seconde, « l'arrêt dans l'énonciation », tel que nous allons l'analyser, commente l'énonciation qui est faite. Ces arrêts procurent un « effet de détachement » (nous verrons le rôle de la pause ou de certains marqueurs), mais cet effet de détachement n'entraîne pas l'autonymisation du mot ou de l'énoncé à partir desquels s'effectue l'arrêt.

Rappelons ensuite que les « Discussions à Visée Philosophique » se rattachent à une forme d'oral que l'on peut qualifier de partiellement spontanée dans la mesure où les élèves s'expriment dans des prises de parole relativement libres. Et ceci même si ces prises de parole sont inscrites dans un cadre normatif, celui de l'école avec la présence de l'adulte-enseignant. Néanmoins, le cadrage assez libre des prises de parole en DVP implique la présence propre aux discours spontanés de certaines particules énonciatives. Parmi celles-ci, il en est une qui

est particulièrement récurrente dans notre corpus et qui marque l'arrêt sur le mot, il s'agit de « enfin ».

Hansen (2005) a étudié cette particule énonciative et a trouvé trois sens différents à « enfin » : un sens temporel (*in fine*), un sens permettant la synthèse, et enfin, un sens qu'il nomme « réparateur ». Notre corpus montre une utilisation d'« enfin » essentiellement dans cette perspective « réparatrice ». Ainsi, et pour reprendre Beeching (2007 : 81) *enfin* « permet au locuteur de réparer, reformuler, réajuster, atténuer et hésiter ». L'analyse sémantico-discursive que nous faisons de notre corpus nous permet d'observer les mêmes utilisations de la lexie par les élèves. Ainsi, avec Luc :

194. Luc : j'aurais dû dire des idées sages **enfin** des / un / un cerveau très sage (Philippe CMI gr. 1 Séance 4)

L'utilisation de la locution « devoir dire » au conditionnel passé par Luc (« j'aurais dû dire ») permet, dans un premier temps, la reformulation de son énoncé-source antérieur. Puis Luc revient immédiatement sur cette reformulation à l'aide de « enfin » qui marque en plus d'une hésitation (la présence des deux pauses), un réajustement de son discours. Ainsi, Luc effectue-t-il une substitution de « idées sages » par « un cerveau sage ». Il est difficile d'interpréter, sur le plan sémantique, ce déplacement : s'agit-il pour Luc de refuser la notion « d'idée » parce que peu ou mal conceptualisée ou bien d'une simple substitution synonymique : les idées = le cerveau, et ceci de façon à être mieux compris par ses interlocuteurs.

L'utilisation de la particule énonciative « enfin » est intéressante à analyser dans une autre configuration.

232. Laura : en fait c'était juste / pour dire que ce n'était pas obligé que il soit il ait plus de pouvoir parce que / par exemple dans Kirikou le sage / il est très très sage et / et en fait **il va pas être plus riche (x) il va pas être euh euh / enfin / il va pas pouvoir être président ou mag/ ou avoir des pouvoirs magiques c'est // I- <élève> maître -I c'est ce n'est pas obligé (Philippe CMI gr. 1 Séance 4)**

Ici, l'arrêt sur l'énoncé « il va pas être plus riche » se fait après un moment d'hésitation et un mot inaudible, et permet à Laura de réajuster son énoncé par une glose explicative de ce qu'elle entend par « être plus riche », c'est-à-dire « être président » ou « avoir des pouvoirs magiques ».

Une dernière occurrence sur cette forme d'« arrêt sur le mot » entraînant un réajustement de l'énoncé-source avec Marie-Charlotte :

35. Marie-Charlotte : mais en fait c'est ta mère qui a du pouvoir parce que c'est / parce que c'est elle qui peut y aller euh / qui te / **enfin** qui te / permet d'y aller (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3)

Ici, l'arrêt (pause + hésitation + marqueur « enfin ») et le réajustement qui suit sont essentiels au discours de Marie-Charlotte puisque c'est ce réajustement qui permet à l'énonciatrice de donner le sens de « pouvoir » après un énoncé-source (« c'est elle qui peut y aller »).

D'autres formes linguistiques marquent l'arrêt sur le mot ou sur l'énoncé mais celles-ci sont nettement plus rares dans notre corpus. Par exemple, quelques occurrences montrent l'utilisation de la locution adverbiale « en tout cas » parfois juxtaposée à « enfin », parfois seule.

259. Guy : oui aller à l'école aussi parce que comme l'a dit Gauthier si on ne va pas à l'école euh **il y a plus de chance de euh de mourir enfin en tout cas on va moins réussir dans la vie** // et euh donc après / dans les petits pouvoirs / euh // bon à manger [...] (Michel CM1-CM2 Séance 3)

Ici aussi l'adjonction d'« enfin » en amont de la locution adverbiale « en tout cas » accentue l'effet de rupture énonciative et marque encore davantage le passage à la reformulation.

A côté du marquage linguistique, il existe, dans notre corpus, un marquage prosodique par la pause qui montre ce même arrêt dans l'énonciation, puis le passage à la reformulation. Ainsi Yann :

371. Yann : oui mais euh Damoclès je voudrais pas être comme lui **il voulait avoir du pouvoir / il voulait être tout puissant** mais après il s'est rendu compte que c'était pas très bien (Philippe CM2 séance 5)

Ici, la pause marque l'arrêt sur l'énoncé (« il voulait avoir du pouvoir ») puis la reformulation (« il voulait être tout puissant »). Mais le marquage s'effectue aussi par la reprise du schème syntaxique « il voulait avoir » / « il voulait être ». Ici l'énoncé droit est une amplification de l'énoncé-source passant ainsi d'« avoir du pouvoir » à « être tout puissant ».

Enfin, nous voudrions ici terminer par les « arrêts sur l'énonciation » qui montrent un commentaire portant cette fois sur l'énonciation. Nous avons déjà vu au chapitre précédent que ces commentaires relèvent de l'ARD. Mais ici nous évoquons plus précisément les commentaires en cours d'énonciation Ainsi, avec Mohamed :

212. Mohamed : je pense que avec la sagesse il y a un troisième sens c'est // c'est euh // **je ne sais pas comment expliquer** c'est euh / le

respect euh le respect être euh // le respect des adultes le respect des autres (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, et comme c'est souvent le cas, le commentaire met en avant explicitement une difficulté à dire quelque chose montrant la non-coïncidence entre les mots et les choses que nous avons déjà évoqués.

Commentaire sur l'énonciation	Occurrences
alors que je réfléchis	Maria, 208 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)
c'est ça que je n'avais pas compris	Camille, 84 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)
cela m'était venu à la tête d'un seul coup	Laura, 117 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)
je ne sais pas comment expliquer	Mohamed, 212 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)
c'est un peu biz/ dur à expliquer	Luc, 261 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)
je ne sais pas	Camille, 57 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3) Maria, 357 (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4) Luc, 62 (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3) Barthélémy, 163 (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3) Gauthier, 104 (Michel CM1-CM2 Séance 3)
pour que tu comprennes mieux	Tania, 164 (Michel CM1-CM2 Séance 3)
ça je crois qu'on a assez débattu dessus	Guy, 259 (Michel CM1-CM2 Séance 3)
je ne me souviens plus du mot	Marine, 190 (Philippe, CM2 séance 5)
je ne sais pas comment on dit [dire]	Claire, 252 (Philippe, CM2 séance 5) Dalhia, 332 (Philippe, CM2 séance 5)

Tableau 4 : Arrêts en cours d'énonciation

Ici ces commentaires méta-énonciatifs montrent une nouvelle fois l'activité réflexive et la présence des deux dimensions de l'« Autre » : « Autre du face à face » (« pour que tu comprennes mieux ») mais aussi présence concomitante de l'« Autre-en-soi » (« alors que je réfléchis », « je ne me souviens plus du mot », ...etc.).

Nous venons, tout au long de ce chapitre, de relever et d'analyser un certain nombre d'occurrences du point de vue de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire ».

Mais en dehors de cette forme de modalisation du dire existent d'autres formes qui montrent le travail incessant effectué par les élèves sur leur discours.

1.7 Autres formes de modalisations du discours

Dans le chapitre qui suit, nous allons centrer notre analyse sur les formes prototypiques de cette opération énonciative qu'est l'utilisation des modalités. Nous commencerons par l'étude des verbes de pensée avant d'envisager les modalités adverbiales.

Nous verrons, dans un premier temps, les formes classiques en *je pense que, je crois que...* qui mettent en rapport une principale relevant du *modus* et une subordonnée relevant du *dictum*. Cette forme classique de la modalité nous permettant de distinguer *modus* et *dictum* est, comme nous le verrons, largement représentée dans notre corpus. Mais la modalité peut, bien entendu, prendre d'autres formes, avec l'utilisation, par exemple, de certains modes verbaux, ou d'adverbes, ou encore d'adjectifs, etc... Ou bien encore, la modalité peut prendre la forme de marqueurs co-verbaux (prosodie, gestes...). Pour notre part, nous concentrerons notre analyse sur les éléments verbaux. Ainsi la notion de *modalité de dicto* nous permet de décrire le fait que l'attitude modale fait l'objet d'une proposition plus ou moins explicite externe au *dictum*. C'est cette forme de modalité qui va nous intéresser maintenant.

1.7.1 Modalisations et verbes de pensée

Nous avons vu précédemment la place des verbes de parole dans « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire ». Nous allons maintenant nous attacher aux verbes de pensée. Mais auparavant, nous allons revenir sur les différentes approches de la modalité. Comme le rappelait Colletta déjà en 1998, « l'étendue de la "palette" des faits linguistiques concernés par cette opération varie selon les auteurs. » (Colletta, 1998), qu'il s'agisse de Kerbrat-Orecchioni ou de Vion auxquels nous pouvons ajouter d'autres auteurs comme Roulet (1993) ou encore Apothéloz (2003). Récemment encore, Monte parlait « d'embarras typologique » à propos des recherches sur les modalités et modalisations (Monte, 2011). Plus largement, on peut distinguer deux grandes approches de la modalisation, une approche essentiellement énonciative, et une approche essentiellement pragmatique (Recanati, 1981, 1984).

Pour notre part, nous allons continuer à nous intéresser aux aspects spécifiquement énonciatifs. Au moins dans un premier temps, nous verrons les formes les plus prototypiques de la modalité, à savoir lorsque le *modus* est externe, c'est-à-dire lorsqu'il y a dédoublement

énonciatif et marquage syntaxique du *modus*. Ce dédoublement nous semble d'autant plus intéressant pour notre étude qu'il marque, selon nous, la présence de cet « Autre-en-soi » avec lequel l'élève dialogue et que ce dialogue est davantage renforcé avec les verbes de pensée que les verbes de parole. Ensuite, nous nous attacherons aux modalités adverbiales.

Pour commencer, nous envisageons les *modus* présents sous la forme de verbes de pensée, et plus particulièrement les deux formes largement représentées dans notre corpus : « je pense que » et « je trouve que », enfin, dans une moindre mesure « je crois que ». Le locuteur utilise alors un verbe d'opinion en introduction d'une complétive, ce qui entraîne une prise en charge explicite du prédicat présent dans la complétive. Mais il s'agit aussi d'un élément marquant une certaine distance du locuteur avec son discours, c'est-à-dire marquant une auto-implication, plus ou moins grande selon le verbe d'opinion employé, dans son discours¹²⁷.

Nous pouvons remarquer, tout d'abord, la présence des différentes formes de modalisations externes dans notre corpus.

Discussions	Occurrences		
	je pense que	je crois que	je trouve que
Philippe CM1 groupe 1 Séance 3	8 + 2 (origine scripturale) + « ça fait penser à ça »	3	1
Philippe CM1 groupe 1 Séance 4	3 + 3 (origine scripturale)	0	2
Philippe CM1 groupe 2 Séance 3	1	3	0
Michel CM1/CM2 Séance 3	1	1	1
Philippe CM2 Séance 5	1	3	1
TOTAUX	14 + 5 (d'origine scripturale)	10	5

Tableau 5 : Verbes de pensée

¹²⁷ La dimension modalisante du verbe « penser » ne vaut qu'au présent de l'indicatif et à la première personne sur singulier et dans ce cas uniquement lorsque « je » renvoie à l'énonciateur.

On peut ainsi remarquer qu'une discussion est particulièrement riche en verbes de pensée alors que les autres contiennent peu de ces verbes. La moitié des formes en « je pense que » présente aussi une dislocation à gauche renforçant la modalisation (« moi je pense que X »).

Il est aussi intéressant de noter la position de la modalisation dans l'énoncé. Nous avons tout d'abord, et essentiellement, des verbes de pensée se situant à gauche de l'énoncé ce qui n'est guère étonnant vu le rôle introducteur du *dictum* de ces formes de modalisation. C'est le cas ici avec Stéphane :

269. Stéphane : **moi je pense que** le président c'est pas le seul qui a que du pouvoir / le le maire aussi les autres gens aussi ils ont un peu de pouvoir quand même

293. Luc : comme empereur **je pense que** c'est pas que le président // parce que c'est pas le président comme on vient de dire mais c'est quelques personnes unis qui font un empereur I-<enseignant> d'accord il faut plusieurs -I plus les gens qui votent maintenant parce que à l'époque on ne votait pas (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

On observe aussi avec Luc une autre structuration de l'énoncé avec à gauche un rappel thématique (« comme empereur ») puis la modalisation et ensuite une première assertion relevant du *dictum*.

Ici, cette assertion est une Modalisation Autonymique d'Emprunt qui est niée à l'aide de la négation (« c'est pas que le président // parce que c'est pas le président comme on vient de dire »). On voit ainsi sur l'ensemble de l'énoncé, un mouvement discursif montrant une modalisation par un verbe de pensée, un présentatif négatif dialogique et une Modalisation Autonymique d'Emprunt qui amènent une assertion à visée définitionnelle (« mais c'est quelques personnes unis qui font un empereur »).

On retrouve avec l'occurrence suivante un énoncé s'ouvrant aussi sur un rappel thématique en amont de la modalisation :

21. Laura : c'était euh *nous n'avons pas de pouvoir* mais **moi je pense** qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / c'est pas comme si c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, Laura commence son discours par un rappel thématique à l'aide de la lecture d'un énoncé après le présentatif à l'imparfait pour ensuite amener, par la conjonction de coordination

d'opposition « mais » son propre discours modalisé à l'aide du verbe de parole « je pense ». Ici la dislocation à gauche puis l'utilisation à la fois de « toujours » et de la modalité adverbiale « un petit peu » renforce l'effet dialogique de la modalisation par le verbe de parole. Ces effets dialogiques de la modalisation externe sont, nous semble-t-il, un élément essentiel dans les processus cognitifs en jeu lors des DVP. Tout d'abord, ils permettent de montrer l'enchaînement des points de vue et ensuite ils permettent la mise à distance de la proposition complétive et donc sa possible reprise et transformation par un interlocuteur.

À côté de la modalisation en « je pense que » existent dans notre corpus deux autres formes, certes moins représentées mais néanmoins présentes. Il s'agit des formes en : « je trouve que X » et « je crois que X ». Par exemple avec Abida :

88. Abida : oui quand même ouais parce que j'ai j'ai comme Luc et Mohamed ont dit ben plus on grandit et plus qu'on euh plus on plus on a du pouvoir et **moi je trouve moi que ça c'est** un petit pouvoir
(Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Abida ouvre son énoncé par une MAE en position thématique (« comme Luc et Mohamed ont dit ben plus on grandit et plus qu'on euh plus on plus on a du pouvoir »). Ensuite elle se positionne par rapport à cet énoncé à l'aide d'une forme de modalité en « je trouve que ». La proposition complétive qui suit le verbe introducteur est, selon nous, non pas un énoncé qui clôt la relation à « l'Autre du face-à-face » mais une assertion qui, au contraire, est éminemment dialogique et prend place en lien avec d'autres discours (passés ou à venir) et qui peut ainsi être remplacée par une autre assertion. Si « je pense que X », alors « on/tu » « peut/peux penser Y ». La modalité consiste alors « simplement » à montrer le locuteur comme source de l'assertion. En montrant la position du locuteur [L], la position de celui-ci devient une position comme il peut y en avoir d'autres. Ainsi, une place est faite à « l'Autre du face-à-face ». Ici encore ce sont les deux dimensions, sociale et cognitive, du processus de conceptualisation qui sont liées.

D'autres occurrences montrent cette fois l'utilisation de « croire que » comme verbe introducteur de la partie prédicative.

161. Alex : en termes de pouvoir **je crois qu'on** a le pouvoir / de / quand on est riche // de faire de faire de faire construire des bâtiments alors qu'on n'a pas le droit (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3)

Ici aussi Alex effectue une opération de thématisation avant de modaliser son énoncé par l'utilisation du verbe introducteur « croire ». Ici, la valeur sémantique de « je crois » équivaut

à celle de « je pense ». Les deux formes de modalité sont interchangeables. Toutes deux montrent une prise en charge explicitement individuelle de l'énoncé qui laisse la place à une autre prise en charge.

Une occurrence montre l'utilisation de « croire » comme verbe modalisateur d'un autre verbe de pensée, « savoir » :

149. Mohamed : **je crois savoir** ce qu'elle veut dire

150. Enseignant : donc vas-y

151. Mohamed : **je crois qu'elle veut dire** que par exemple / si t/ si / si tu aimes manger ce truc tu ne vas jamais t'arrêter et après ça va voilà (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Le verbe de modalité « croire » est employé avec un autre verbe de pensée (« savoir ») à l'infinitif. Ici aussi la modalisation montre la dimension interprétative du prédicat (« ce qu'elle veut dire »). Là aussi il s'agit d'une forme intéressante dans le cadre d'une étude des processus de conceptualisation car elle montre explicitement que le discours s'attache au contenu et non pas aux mots du discours dont il est question. C'est l'utilisation de « veut dire X » dans le sens de « ça signifie X » qui permet de montrer ce travail sur le contenu des mots de l'« Autre ».

Le regard porté sur cette forme de modalité nous permet ainsi, selon Monte (2011) de définir deux types d'énonciateur :

« En excluant de la modalité les lexèmes de portée locale, on définit ainsi deux profils d'énonciateur :

- celui qui construit des objets de discours subjectifs en masquant sa propre position d'énonciateur et de sujet modal ;
- celui qui affiche sa position de sujet modal, et par là sa distance vis-à-vis des énoncés qu'il profère. » (Monte, 2011 : 94)

Il s'agit selon nous d'un élément important caractérisant la « Discussion à Visée Philosophique » comme approche démocratique, car cette forme de modalité explicite laisse toute la place à « l'Autre du face-à-face » et à son discours et laisse aussi (et peut-être surtout) la place à un mouvement interne au locuteur (« l'Autre-en-soi ») car si « [L] pense que X » à un moment donné, il lui est donné la possibilité de « penser Y » à un autre moment. On peut, sans doute, retrouver cette dimension dans ce que nous dit Maria :

244. Maria : (xx) **je pense que** on peut voir les fantômes comme dans un film et parfois **je pense que** c'est tout le contraire / je je n'arrive pas à me décider (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ainsi l’assertion dans la partie prédicative de l’énoncé devient-elle inscrite dans un double mouvement, à la fois inter-discursif, en ce sens qu’elle prend place dans le dialogue *in praesentia* et intradiscursif en ce sens qu’elle prend place dans le discours de [L]. Une nouvelle fois, on observe ici que l’utilisation du verbe de pensée renforce la présence du dialogue avec l’« Autre-en-soi » par rapport au dialogue avec l’« Autre du face-à-face ». Mais nous n’oublions pas non plus que c’est la dimension interlocutive et la présence de l’« Autre du face-à-face » qui permet ce dialogue avec soi.

1.7.2 Modalité adverbiale

L’adverbe (ou la locution adverbiale) constitue l’autre grande forme de modalité énonciative en français et les modalités adverbiales sont nombreuses dans notre corpus¹²⁸.

Adverbes	un peu	juste	forcément	vraiment	pour moi	pas trop
Nombres d’occurrences	53	29	21	20	8	7
Remarques	un peu un petit peu		Négation + forcément	Négation + vraiment	dont 2 d’origine scripturale + concentrées sur une seule discussion	

Tableau 6 : Adverbes de modalité

Dans notre corpus, le premier adverbe de modalité par la fréquence de ses occurrences est la locution adverbiale « un peu ». Il s’agit ici d’un adverbe de modalité d’atténuation que l’on trouve par exemple chez Yann :

¹²⁸ Notre objectif n’étant pas une analyse exhaustive des adverbes présents dans notre corpus, nous ne nous situerons pas au sein des débats qui animent les chercheurs quant à la catégorisation de ces adverbes. Nous nous contenterons ici de répondre aux questions que nous avons soulevées et notre approche sémantique des adverbes sera essentiellement intuitive.

302. Yann : oui c'est comme si euh / c'est **un petit peu** une leçon de morale / parce que les fables c'est **un petit peu** une leçon de morale parce que si t'es riche / aussi tu peux tout perdre / aussi et aussi tu peux perdre la vie c'est pour ça (xx) faut pas / il faut il faut pas vouloir être riche parce que sinon euh ça peut ça peut te rapporter des malheurs (Philippe CM2 Séance 5)

Ici, Yann effectue, dans un premier mouvement, une dénomination du texte narratif lu précédemment (« c'est un petit peu une leçon de morale ») avec un premier adverbe de modalité d'atténuation (« un petit peu »). Puis, dans un deuxième mouvement il effectue une généralisation au-delà du référent (« les fables c'est un petit peu une leçon de morale »). Là aussi on observe la présence de la même modalité d'atténuation ce qui renforce l'effet de détachement par symétrie des deux énoncés. La modalité est ici renforcée par la présence de l'adjectif « petit » qui montre un fort degré d'atténuation du discours de Yann. Il est intéressant de noter que cette atténuation n'est pas explicitement adressée. En effet, Yann ne situe pas son discours par rapport à un discours antérieur, il n'a donc pas à le modaliser dans une perspective de précaution de langage ou de politesse. La modalité est ici davantage en rapport avec le contenu de l'énoncé. On peut d'ailleurs observer que la pratique de la dénomination est, dans notre corpus, souvent accompagnée d'une modalité d'atténuation de même nature.

Ainsi, au sein de la problématique qui est la nôtre, c'est-à-dire d'une recherche de la place des « Trois Autres » dans les discours à visée conceptualisante, nous faisons l'hypothèse que les modalités d'atténuation marquent soit la prise en compte du discours de « l'Autre du face-à-face » soit la présence de « l'Autre-en-soi » et le dialogue que le locuteur instaure avec son propre discours comme c'est le cas avec Yann.

Mais il existe aussi des énoncés faisant apparaître les deux dimensions de la modalité, celle qui établit un rapport à « l'Autre du face-à-face » et celle qui concerne davantage le rapport du locuteur à son propre énoncé ou une partie de son énoncé. La modalité d'atténuation, concerne ces deux dimensions qui sont largement représentées dans notre corpus, par exemple ici avec Stéphane :

269. Stéphane : moi je pense que le président c'est pas le seul qui a que du pouvoir / le le maire aussi les autres gens aussi ils ont **un peu** de pouvoir quand même (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Stéphane non seulement prend en compte le discours antérieur ce que met en avant l'utilisation du verbe de pensée accompagnée de la dislocation à gauche « moi je pense que »,

et la reprise de la proposition précédente (« le président a du pouvoir ») ainsi que la forme négative utilisée et modalisée par « le seul ». Dans cette perspective, la modalité « un peu » peut être comprise comme une atténuation de politesse renforcée par l'adjonction de la locution « quand même ». Mais il existe aussi une autre dimension à cette modalité adverbiale, cette fois centrée sur le contenu, à savoir que « les pouvoirs des autres gens » sont moindres mais qu'ils ont néanmoins du pouvoir. Dans ce cas « quand même » peut être interprété comme « ils ont quand même du pouvoir même si celui-ci est moins important ».

Lorsque la dimension « adressée » prévaut, il est à noter qu'il y a souvent renforcement de cette dimension avec la locution adverbiale « quand même » sur la partie gauche de l'énoncé, par exemple avec Mohamed :

104. Luc : ben oui / le vieux lion il n'a pas non plus d'autres pouvoirs dans (x) histoire

105. Mohamed : **mais quand même** il a **un peu** de pouvoir (Philippe CMI gr. 1 Séance 4)

Ici encore, la modalité « un peu » peut aussi être interprétée comme « ils ont quand même du pouvoir même si celui-ci est moins important ». Les deux dimensions dialogiques de la modalité sont donc étroitement liées ou, pour être plus précis, quand une dimension prévaut (par le renfort d'une autre locution par exemple) l'autre dimension n'est jamais totalement effacée.

Maintenant d'autres énoncés présentent la modalité adverbiale « un peu » en situant l'énoncé par rapport au discours de « l'Autre du face-à-face » tout en montrant aussi le dialogue avec « l'Autre-en-soi » :

210. Dalila : et ben en fait je vais aller sur l'article de Maïa / pour moi les parents ont un peu de pouvoir car ils peuvent nous punir mais pas nous mettre en prison / et ben en fait je suis **un peu** d'accord avec Maïa parce que en fait / les parents ils ont pas du / ils n'ont pas **un peu** de pouvoir ils ont du pouvoir / en fait j'ai posé la question à ma mère et elle m'a dit que / et ben eux ils ont du pouvoir / ils ont pas **un peu** ils ont du pouvoir (Philippe CM2 Séance 5)

Dalila, dans un premier temps, signale son désaccord avec Maïa par un effet stylistique proche de la litote, puisqu'après avoir dit « je suis un peu d'accord avec Maïa » elle déclare « ils n'ont pas un peu de pouvoir ». Ainsi l'adverbe « un peu » est-il présent à la fois dans la partie gauche de l'énoncé et dans sa partie droite pour une reprise du mot de Maïa.

Le deuxième adverbe de modalité présent dans notre corpus, par le nombre d'occurrences, est l'adverbe « juste ». Nous distinguerons ici l'adverbe d'énonciation qui permet une atténuation de la prise de parole de [L] de son utilisation sur la partie droite de l'énoncé, c'est-à-dire dans la partie prédicative.

Ainsi, pour la première situation, nous retrouvons les occurrences telles que celle-ci :

320. Laura : et Luc / ben en fait c'est **juste** pour dire euh / que j'avais euh une chose pour une espèce d'histoire que vous connaissez peut-être // euh ça fait penser un peu à ça (Philippe CMI gr. 1 Séance 3)

Ici, de façon tout à fait explicite, l'adverbe de modalité « juste » est directement rattaché à la prise de parole de Laura par l'utilisation à la fois du présentatif « c'est » et du verbe de parole « dire » (« c'est juste pour dire ») qui annonce le discours de [L]. Nous avons ainsi une ARD modalisée par l'adverbe « juste ». Si l'utilisation de cet adverbe peut être interprétée comme une atténuation de la prise de parole, il s'agit avant tout d'une modalité de politesse dans le contexte qui est le nôtre. Il s'agit comme le rappelle Leeman :

« d'un emploi « atténuatif » de l'adverbe juste, qui consiste à présenter le contenu de l'énoncé comme n'ayant pas l'importance que l'interlocuteur serait tenté de lui attribuer (en l'absence de juste). Cette minimisation n'est pas négative, c'est-à-dire qu'elle n'introduit pas un jugement défavorable sur ce que rapporte la phrase » (Leeman, 2004 : 19)

L'atténuation porte ainsi sur la prise de parole du locuteur [L] et non sur le discours tenu par celui-ci. C'est en ce sens que nous parlons d'adverbe de politesse. De plus, il est remarquable que cet adverbe utilisé 12 fois sur l'ensemble du corpus 12, le soit pour moitié au sein d'occurrences provenant d'une même élève très à l'aise à l'oral et dans un rapport aux autres non-conflituel (Laura, 6 occurrences comprenant la modalité adverbiale « juste »). Ainsi, la modalité d'atténuation sur cette partie gauche de l'énoncé marque-t-elle, selon nous, le processus empathique dont parle Rabatel lorsqu'il en souligne l'importance à la fois sur « le plan psychologique et cognitif, mais encore aux plans méta-réflexif et linguistique. » (Rabatel, 2014 : 28)

La deuxième utilisation de l'adverbe « juste », cette fois-ci dans la partie droite de l'énoncé est aussi représentée dans notre corpus, à l'instar de Nèle ici :

23. Lucie : moi j'ai du pouvoir parce que ma mère travaille au château de Versailles et donc je peux aller au Louvre quand je veux j'ai donc du pouvoir

24. Nèle : mais c'est pas avoir du pouvoir c'est **juste** que tu peux y aller (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3)

Toutes les occurrences de « juste » se situant dans cette partie droite des énoncés peuvent être remplacées par l'adverbe « uniquement » ou « seulement ». Il s'agit donc d'adverbes de restriction. Nèle peut ainsi réfuter la dénomination donnée par Lucie, à partir d'un élément référentiel (« ma mère travaille au château de Versailles et donc je peux aller au Louvre quand je veux j'ai donc du pouvoir »). Dans l'intervention de Nèle, l'adverbe de modalité « juste » montre qu'il ne s'agit pas « d'avoir du pouvoir » mais « uniquement » ou « simplement » de « pouvoir y aller ». La polysémie de la lexie « pouvoir » est au cœur de la réfutation car il s'agit sans doute pour Nèle d'avoir la possibilité d'aller au parc ce qui n'entraîne pas de facto pour elle, l'acquisition d'un quelconque pouvoir. Dans le cadre des processus de conceptualisation, nous avons ici, un élément d'analyse particulièrement intéressant puisque par la modalité portant sur l'énoncé, les déplacements sur les contenus vont pouvoir avoir lieu. C'est ce que nous verrons dans la dernière partie de cette thèse.

Continuons pour l'instant à porter notre attention spécifiquement sur les adverbes en analysant un autre adverbe représenté dans notre corpus : il s'agit de « vraiment ». Une remarque s'impose tout d'abord, cet adverbe est toujours présenté à la forme négative « c'est pas vraiment », ce qui lui confère une valeur différente d'une utilisation sans la négation. Ici avec Sabeur :

182. Raymond : ben/ pour moi le pouvoir c'est marcher / avoir un corps / parce que ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir un corps / il y a des gens qui n'ont qui n'ont pas de (xx) ils n'ont pas de bras ils n'ont pas de corps / avoir des yeux c'est un pouvoir

...

194. Sabeur : ben avoir un corps **c'est pas vraiment** un pouvoir parce que / ça c'est pas tu peux avoir un corps comme ça c'est une histoire de choix aussi c'est / parce que tu ne décides pas d'avoir un corps comme ça ou comme ça / ça dépend / mais sinon je reviens sur le / l'histoire-là de l'école (xx) d'y aller c'est un futur pouvoir parce que si tu vas à l'école d'accord ça t'ouvre des portes c'est pour ça que c'est un futur pouvoir parce que là maintenant si tu vas à l'école (x) tu n'as pas de pouvoir en plus c'est pour après (Michel CM1-CM2 Séance 3)

Sabeur commence par thématiser son discours à l'aide d'un verbe à l'infinitif autonymisé « avoir un corps » qui est une reprise de la proposition faite antérieurement par Raymond « le pouvoir c'est marcher / avoir un corps ». Ensuite l'adverbe est, selon nous, un atténuateur « avoir un corps c'est pas vraiment un pouvoir ». En effet, la forme sans adverbe aurait été

« avoir un corps c'est pas un pouvoir » ce qui aurait été la proposition strictement oppositionnelle à celle faite par Raymond. Nous pensons donc qu'ici l'adverbe de modalité a une dimension d'atténuation adressée à l'allocutaire, ce que confirme la glose qui suit puisque cette glose montre que Sabeur ne considère pas qu'avoir un corps soit un pouvoir à quelque degré que ce soit. Sur le plan de la relation du locuteur à son discours, l'adverbe « vraiment » à la forme négative est donc un adverbe de réfutation.

Une autre « locution adverbiale » d'atténuation est présente dans notre corpus, il s'agit de « pas trop ».

375. Claire : en fait avec Dalila / je suis **un peu** d'accord mais **pas trop** / mais en fait si tu construis des maisons / et tu / tu donnes mais il faut que tu paies / et c'est I- <Yann> mais oui –I et si et si enfin / ta somme d'argent si elle est pas / si c'est deux millions pour construire une maison / en plus c'est a/ assez pauvre euh donc ça (xxx) il te I-restera <Enseignant> plus tard –I pas beaucoup (Philippe CM2 Séance 5)

64. Camille : mais c'est en même temps je suis d'accord avec Julie parce que c'est possible / qu'elle souhaite euh / elle peut se transformer mais bon en même temps / ce n'est **pas trop** possible (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Là aussi, la modalité d'atténuation renvoie à « l'Autre du face-à-face » de façon explicite dans le premier cas avec Claire. En effet Claire nomme son interlocutrice pour lui dire dans un premier temps qu'elle est un « peu d'accord » et dans un second « mais pas trop ». L'atténuation de politesse est ici clairement établie.

Continuons notre analyse des adverbes de modalité avec maintenant « forcément ». Sur les vingt-et-une occurrences (hors répétitions) de l'adverbe « forcément » présentes dans notre corpus, vingt d'entre-elles montrent l'utilisation concomitante de la négation. Ainsi avec Luc :

77. Enseignant : [...] d'accord donc plus on vieillit plus on a / I- de pouvoir <Luc> de la sagesse aussi -I parce qu'on a plus de sagesse

78. Luc : oui aussi c'est non quand on vieillit on n'a **pas forcément** du pouvoir / on a des fois on a aussi de la cha/sagesse mais des fois par exemple il n'y a personne qui t'écoute (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ainsi, Luc modalise-t-il son discours sur le pouvoir pour l'articuler à une autre notion, celle de la sagesse. On peut d'ailleurs se poser la question du statut de l'adverbe « forcément » et plus particulièrement de son articulation avec la négation ainsi qu'avec les deux autres adverbes « des fois / aussi ». S'agit-il d'une manière délicate de réfuter le propos précédent

et/ou de s'ouvrir à une alternative sans rejeter la première proposition de façon catégorique ? Nous opterons pour cette seconde interprétation. En effet, l'utilisation concomitante de « des fois / aussi » tend à dire que Luc ajoute à l'attribut de la vieillesse non seulement le pouvoir mais aussi la sagesse. Dans ce cas, outre la dimension adressée de l'atténuation en « pas forcément », cet adverbe est aussi synonyme de « pas uniquement ».

Une autre occurrence, avec un autre fonctionnement de l'adverbe de modalité « forcément » :

35. Claire : c'est sur Bernard / les grands enfants ont plus d'expériences que les petits ils ont donc de l'autorité / ben moi je ne suis pas trop d'accord parce que les grands / les grands enfants c'est / ils ont / ils ont plus / enfin ils savent plus de choses mais **ils n'ont pas forcément** plus d'autorité (Philippe CM2 Séance 5)

Ici, le discours de Claire s'ouvre sur la « Représentation d'un Discours Autre » (« les grands enfants ont plus d'expérience que les petits ils ont donc de l'autorité ») qui est thématisée. Ensuite, Claire produit son propre discours, lui-même modalisé avec l'adverbe « trop » par (« je ne suis pas trop d'accord »). Cette modalisation de son propre discours est à mettre en rapport avec la reprise partielle de la forme syntaxique de Bernard (*X* donc *Y*), en faisant une substitution abandonnant la conjonction de coordination « donc » pour la négation avec l'adverbe « forcément ». Il est aussi à noter un glissement lexico-sémantique de « plus d'expérience » à « savent plus de choses ». Ainsi, l'adverbe de modalité avec sa négation (« pas forcément ») porte-t-il sur la relation entre « plus d'expérience / savoir plus de chose » et « autorité », l'un n'entraînant pas « systématiquement » l'autre. Ceci rapproche l'utilisation de « forcément » de l'acception qu'en donnent les dictionnaires¹²⁹.

D'autres adverbes, beaucoup moins fréquents dans notre corpus, méritent néanmoins d'être évoqués, il s'agit de « plutôt » et « peut-être » :

137. Alice : ben là je suis d'accord avec Maya parce que comme avait dit euh Gauthier et ben ou Max/ et Max ils ont dit que par exemple pendant la guerre ben / on ne peut pas forcément aller à l'école donc ça on ne peut pas / euh en France et ben on peut aller à l'école donc on on peut et donc je suis **plutôt** d'accord avec toi (Michel CM2 Séance 3)

¹²⁹ Ainsi, le *Larousse* définit-il « forcément » de la façon suivante : « par une conséquence inévitable ; fatalement » et le *Robert* (2016 : 1074) : « d'une manière nécessaire, par une conséquence inévitable »

64. Luc : parce que en fait euh si tu en prends / **peut-être** que ça te fait devenir méchant / parce qu'en fait le pouvoir / euh comme il euh // comme il / euh il prend possession de toi **ça se trouve** euh / euh c'est plus c'est même plus toi qui qui contrôle / c'est le pouvoir / se contrôle lui-même et des fois **ça se trouve** il n'y arrive même pas // parce que // **peut-être** que pour/ on ne peut pas en prendre avant un certain âge (x) (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ces locutions peuvent indiquer soit un degré de certitude faible quant à la proposition qui suit soit une possibilité qui n'avait pas été envisagée auparavant mais qui n'est pas en elle-même certaine. Ainsi pour Luc (64) le fait d'avoir du pouvoir magique peut faire « devenir méchant ». Il s'agit sans doute ici d'une possibilité envisagée et non d'une proposition à faible certitude. La proposition qui suit la locution « ça se trouve » est quant à elle tout aussi ambiguë : quel est le degré de certitude qu'on puisse contrôler ses pouvoirs ? Néanmoins, la dernière proposition de Luc et la conséquence qu'il tire de ces hypothèses (« on ne peut prendre du pouvoir magique avant un certain âge ») nous amènent à penser que les deux locutions (« peut-être que » et « ça se trouve ») sont ici utilisées pour décrire une possibilité qui n'avait pas été envisagée auparavant et n'indiquent pas un degré de certitude faible.

Une autre utilisation de « peut-être » par une autre élève :

184. Lokwa : Mais moi pas obligé parce qu'il y a des adultes par exemple si c'est dans la rue / y a y a un enfant qui se bagarre avec un autre enfant de CP on va dire / et ben / il y a les adultes qui savent pas lire qui savent pas quoi faire / qui ont un trou de mémoire donc / c'est pas obligé y vont y vont pas **peut-être** aider les enfants (Philippe CM2 Séance 5)

Nous terminerons cette analyse par l'évocation d'une dernière locution adverbiale de modalité : « pour moi ».

D'après la classification de Molinier (2009 :16), « pour moi » fait partie des adverbes de conviction personnelle au même titre que « d'après moi » ou « selon moi ». Du point de vue énonciatif et discursif, nous trouvons deux cas de figure. Tout d'abord, on peut assimiler ces formes à la « Modalisation en Assertion Seconde » en RDA d'Authier-Revuz lorsqu'il y a représentation d'un discours antérieur à la suite de la locution adverbiale. Dans ce cas, « pour moi X » fait entendre dialogiquement « pour lui X ». Ensuite, on peut considérer que cette forme relève uniquement de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire ». Mais même dans ce cas, la présence de cette locution nous semble indiquer un rapport doublement

dialogique avec « l'Autre du face-à-face » mais aussi avec « l'Autre-en-soi ». Prenons ces deux occurrences :

132. Alice : ben oui tu as un peu raison mais quand même enfin / on n'a pas du pouvoir politiquement donc là c'est sûr politiquement c'est plus / comme tu dis et / mais par contre sortir vivre s'amuser / c'est pas vraiment du pouvoir mais on peut le prendre pas comme du pouvoir parce que enfin c'est obligatoire donc **pour moi** euh / c'est un pouvoir mais euh comme tu dis politiquement et ben c'est pas / euh c'est c'est le plus (Michel CM1-CM2 Séance 3)

148. Terry : et ben ce n'est pas du pouvoir / **voilà pour moi** c'est pas du pouvoir (Michel CM1-CM2 Séance 3)

Avec Alice la locution « pour moi » est associée à « donc » et ouvre sur un énoncé conclusif qui n'est donc pas une représentation du discours antérieur. Quand à Terry, cette même locution est associée à « voilà » et est cette fois en ouverture d'une représentation du discours précédent.

Le fonctionnement de « pour moi » dans notre corpus est un fonctionnement en détaché (Coltier & Dendale, 2004 : 42), c'est à dire qu'il se trouve détaché en ouverture de la proposition. Ce détachement est renforcé chez Terry (148) par l'utilisation de l'adverbe « voilà ». D'autre part, « moi » dans la locution « pour moi » renvoie non seulement au locuteur mais surtout à son point de vue sur la question soulevée. Il s'agit donc du point de vue assumé par le locuteur. Coltier et Dendale (2004 :43), à la suite de Riegel (1999) parlent de « vue de l'esprit ». La dimension dialogique de « pour moi » est ici clairement établie dans le sens où il y a toujours réponse à un point de vue autre émis précédemment. Il est aussi notable que cette locution adverbiale vient majoritairement (4 occurrences sur 6) dans la partie conclusive de l'énoncé des élèves (si l'on excepte les deux occurrences d'origine scripturales). Il faut toutefois relativiser cette analyse étant donné que seule une discussion de notre corpus montre la présence de cette modalité.

1.7.3 Une forme sociolectale

Nous voudrions ici porter notre attention sur quelques énoncés présentant des formes particulières de modalité adverbiale.

La première de ces formes concerne trois occurrences d'un même élève, Luc. Celui-ci utilise la locution familière « genre » et se trouve être le seul à le faire dans l'ensemble de notre corpus.

113. Luc : non mais -I par pouvoir je voulais dire **genre** être roi quoi / enfin / euh du pouvoir comme en (x) tout le monde quand tu es vieux non (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

328. Luc : c'est pas -I en fait ça c'est pas une histoire c'est ouais c'est plutôt un proverbe toute l'histoire c'est **c'est pas genre** une histoire qui se termine bien et tout / parce que c'est / toute l'histoire elle fait un proverbe parce que il veut se prendre pour Zeus il va trop près du soleil et / là et bah / il n'écoute pas son père parce que il se rend o/ quand il écoutait son père il disait mais oui mais oui I- <enseignant> d'accord -I mais en fait quand il a le pouvoir il ne se rend pas compte que c'était aussi bien I- <enseignant> alors lor/ -I / ça rend aussi euh / ça monte aussi à la tête (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

154. Luc : parce que il est / parce que c'est pas parce que il est plus intelligent mais il est plus plus fort / et **genre** euh I- <enseignant> donc c'est la force -I là là oui aussi parce que là il lui dit rentre chez toi et le petit bonhomme euh / il a peur parce que il il est tout petit face à quelqu'un qui n'est pas de taille pour lui (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Le sémantisme de la lexie « genre » permet à Luc d'introduire tout d'abord un autonome (en 113, « être roi »), puis un groupe nominal (en 328 « une histoire qui se termine bien ») et la glose est interrompue en 154, mais on peut émettre l'hypothèse que cette glose consistait en une narration (« il lui dit rentre chez toi et le petit bonhomme euh / il a peur parce que il il est tout petit face à quelqu'un qui n'est pas de taille pour lui »).

Nous pouvons mettre en rapport ici l'utilisation de « c'est genre » avec la notion issue de la sémantique des textes de sociolecte¹³⁰. En effet, nous avons affaire à un élément de discours relevant des normes du discours « jeune ». Ce phénomène est d'autant plus saillant que la discussion a lieu dans le cadre scolaire et que Luc l'utilise à trois reprises. L'utilisation par un unique locuteur peut même nous permettre d'envisager cette lexie comme à dimension

130 Le sociolecte est ainsi défini par Neveu dans son dictionnaire : « La notion de sociolecte sert à désigner les normes sociales qui sont à l'œuvre dans la production du discours. En sémantique des textes, particulièrement dans les travaux de Rastier, on appelle sociolectes des types de discours instaurés par ces normes. Dans cette perspectives, un sociolecte correspond à une pratique sociale du langage verbal (judiciaire, politique, religieux, etc.), que matérialisent un lexique et un type textuel spécifiques (par exemple la plaidoirie) » (Neveu, 2012 : 105)

idiolectale, en ce sens qu'elle devient une régularité individuelle¹³¹. Ainsi, Luc crée-t-il à la fois du commun (« c'est genre » comme référence sociolectale d'avec ses pairs) et du particulier (comme reprise spécifique au sein de la communauté discursive scolaire).

1.7.4 Conditionnel

S'il est un temps par essence dialogique, c'est bien le conditionnel. Il nous semble donc nécessaire de faire une analyse des verbes se trouvant au conditionnel, tant présent que passé, lors des séances de DVP de notre corpus.

Haillet définit le conditionnel, dans une approche monosémique, comme consistant « invariablement, quel que soit son co(n)texte, à représenter le procès correspondant comme non intégré à la réalité du locuteur. » (Haillet, 2003 : 37). Ensuite, et dans le prolongement de la grammaire classique (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 555), il dissocie, en discours, le conditionnel utilisé dans sa valeur temporelle (transposition du futur dans le passé) de sa valeur hypothétique. Enfin, dans la perspective polyphonique qui est la sienne, et à la suite de Ducrot et Anscombre, Haillet a continué à établir une typologie des valeurs sémantiques du conditionnel en discours (Haillet, 1995, 1998) et ceci en s'appuyant plus particulièrement sur une étude du discours journalistique. Au sein de cette typologie qui comprend, comme nous venons de le voir, la valeur temporelle (« Virginie pensait que Paul viendrait », Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 555) et une valeur modale d'hypothèse (« Si quelque fête champêtre rassemblait les habitants des lieux, j'y serais des premiers avec ma troupe » Rousseau cité par Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 557), Haillet ajoute celle « d'altérité énonciative » qui nous intéresse plus particulièrement. Dans ce cadre-là, « les assertions au conditionnel d'altérité énonciative produisent un effet de dissociation entre deux points de vue sur le procès ». Cette dissociation peut être une allusion à un locuteur distinct ou bien renvoyer à « un dédoublement du locuteur » (Haillet, 2003 : 12). Ce dédoublement se trouve alors dans le cadre théorique de la polyphonie de Ducrot et s'établit entre le « locuteur en tant que tel » et le « locuteur en tant qu'être au monde ». Nous sommes ici au cœur des préoccupations de notre analyse même si pour notre part nous parlerons alors de la présence de « l'Autre-en-soi

131 Ici nous distinguerons les deux notions d'idiolecte et de sociolecte, même si Barthes élargissait sa définition de « l'idiolecte » au « langage d'une communauté linguistique ». (Barthes, 1971 cité par Boré, 2007 : 218/219)

» qui, comme nous l'avons vu dans la première partie de notre thèse, relève d'un cadre plus large.

Nous trouvons, dans notre corpus (hors les répétitions), quarante-huit utilisations du conditionnel. Ces verbes au conditionnel sont essentiellement au conditionnel présent.

Mais avant d'avancer dans notre analyse, nous rappellerons tout d'abord qu'il est difficile de distinguer à l'oral l'emploi du futur et celui du conditionnel.

276. Marine : quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / **et moi** à propos du pouvoir **je dirais que** le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple avec Louis XIV lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire / et ben **moi je dirais** qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir (Philippe CM2 Séance 5)

Ici en effet, nous pourrions éventuellement analyser les deux segments en « moi, je dirais » comme relevant du futur de l'indicatif et non de la forme modale du conditionnel. Pour cela il suffirait de remarquer que la proposition initiale en position thématique est au présent (« quand on parle de pouvoir et d'autorité »). De plus, les deux verbes en « dire » peuvent être mis au présent (« quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / et moi à propos du pouvoir je dis que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité ») ce qui, de fait, exclut qu'il s'agisse d'un conditionnel de temporalité (Haillet, 1998 : 66).

Plusieurs éléments nous font néanmoins penser qu'il s'agit davantage de conditionnel à valeur modale que de futur pour cette occurrence :

- Premièrement, une autre proposition en amont est, quant à elle, au plus-que-parfait (« Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV ») qui peut implicitement servir de condition. Mais cette interprétation reste néanmoins fragile.
- Ensuite, l'étude co(n)textuelle¹³² nous permet de remarquer que les élèves en DVP modalisent toujours leur opposition sur un sujet déjà évoqué par un tiers, que ce soit à l'aide d'adjectifs ou de certains verbes modaux (« pouvoir » par exemple). Ceci nous

¹³² Haillet parle d'« environnement discursif » comme synonyme de co(n)texte (Haillet, 2003 : 35).

incite donc à dire que Marine modalise ici sa réponse à Dalhia et utilise donc le conditionnel.

- Enfin, et surtout, les deux occurrences montrent une dislocation à gauche (« moi je dirais ») qui renforce la prise de position du locuteur par rapport aux autres locuteurs précédents. Mais en même temps, l'utilisation concomitante de la dislocation et du conditionnel renforce la distinction, au sein même de ce « je », puisqu'il y a à la fois le « je » qui énonce et le « je » qui dit qu'il énonce. Or, cette distinction renforcée donc par l'utilisation du conditionnel donne à cette dernière sa valeur d'« altérité énonciative » déjà décrite par Haillet.

Nous avons une occurrence similaire avec Maria :

208. Maria : ben tu sais le pouv/ **moi** dans le pouvoir que je pourrais contrôler **j'aurais dit** euh / comme Ben voler mais pas contrôler / alors que je réfléchis / que **je ne pourrais pas** contrôler c'est euh I- <élève> (x) -I disparaître et apparaître n'importe où je veux **je ne pourrais pas** le contrôler tellement j'aime bien ça (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici l'utilisation par Maria du conditionnel passé pour le verbe « dire » après un renforcement par la dislocation à gauche (« moi [...] j'aurais dit ») marque bien le caractère doublement dialogique de l'utilisation du conditionnel. Tout d'abord, la dimension dialogique s'effectue par le renvoi explicite dans le passé à l'énonciation précédente de Ben non seulement avec l'utilisation du conditionnel passé mais aussi avec la proposition précédente (« à la place de Ben j'aurais dit « X » // si j'avais été à la place de Ben, j'aurais dit « X »). Il s'agit donc clairement d'une prise en compte de l'énoncé de « l'Autre du face-à-face » marquée par la « Modalisation Autonymique d'Emprunt » et le commentaire méta-énonciatif qui suit (« comme Ben voler mais pas contrôler »). Mais ici le conditionnel passé marque aussi une distance du locuteur par rapport à sa propre énonciation, ce qui n'aurait pas été le cas si Maria avait utilisé le présent (« j'aurais dit euh / comme Ben voler mais pas contrôler » // « je dis euh / comme ben voler mais pas contrôler »). On retrouve ici donc la double présence de « l'Autre du face-à-face » et de « l'Autre-en-soi » par la dimension à la fois adressée et auto-adressée de l'utilisation du conditionnel. Ces dimensions relevant de l'« altérité énonciative » se retrouvent au sein de plusieurs occurrences dans notre corpus (Philippe CM2 séance 5 : Marine, 276 ; Michel CM1/CM2 Séance 3 : Guy, 259).

Nous avons vu que le conditionnel d'« altérité énonciative » concerne non seulement ce que nous nommons pour notre part « l'Autre-en-soi » mais qu'il pouvait aussi faire référence à

une autre altérité, celle-ci distincte du locuteur. Haillet donne l'exemple suivant de cette altérité qu'il nomme « allusion à un locuteur distinct » : « Il aurait été victime d'une congestion cérébrale et se rendrait sous peu en Chine pour se faire soigner. » (Haillet, 2003 : 43). On observe que le locuteur n'assume pas dans ce cas le discours énoncé (« le point de vue », dans le cadre théorique qui est celui d'Haillet). Ce locuteur distinct peut être indéterminé (comme c'est le cas ici) ou connu comme dans l'exemple suivant (« [...] l'administration s'apprêterait, à la demande de SOS-Racisme, à donner un label aux établissements accueillant les clients de toutes origines. », Haillet, 2003 : 44).

Or, il est à noter que, dans notre corpus, aucune occurrence au conditionnel relevant cette « allusion à un locuteur distinct » n'est présente. Ainsi, ce qui pourrait relever d'un « Discours Autre *in absentia* » par l'intermédiaire de cet usage du conditionnel n'est pas attesté dans notre corpus.

1.8 Conclusion sur l'ARD

L'analyse que nous venons de faire autour de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » ainsi que des autres formes de modalisation nous a permis de montrer quelques faits de discours présents dans notre corpus. Tout d'abord, il existe un fait remarquable que l'on retrouve à plusieurs reprises dans notre corpus : celui de l'utilisation des propriétés du langage qui permettent à chaque locuteur de montrer son discours, de se montrer en train de parler et enfin de montrer qu'il montre son discours. Nous avons ainsi pu observer et analyser l'emploi des commentaires méta-énonciatifs, mais aussi du conditionnel et des différentes formes de modalisation, sans oublier les arrêts dans l'énonciation et les arrêts sur les mots.

Ces éléments nous ont permis de montrer la présence des « Trois Autres », tels que nous les avons définis dans la première partie de notre thèse, tout au long de ces analyses. Nous avons aussi pu entr'apercevoir le « jeu » (dans les deux sens du terme) au sein duquel se trouvent pris les discours des élèves. Non seulement, il y a présence de « l'Autre du face-à-face » de façon plus ou moins explicite à travers les formes de discours rapporté ou de modalisation en discours second, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, mais il existe aussi une présence de ce que nous avons nommé « l'Autre-en-soi », observable essentiellement dans les ruptures (les « non-coïncidences ») incessants entre le discours donné et le commentaire sur ce discours et qui prennent forme entre autres à travers l'ARD.

Nous avons aussi pu montrer, par notre analyse de certaines modalités (« un peu », par exemple), le va-et-vient et parfois la présence concomitante des trois dimensions dialogiques :

celle de la présence de « l'Autre du face-à-face » en même temps que la présence du dialogue avec « l'Autre-en-soi » et celui de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Ainsi le discours en DVP est toujours un discours mettant en présence ces « Trois Autres », nous avons envie d'ajouter confrontant les « Trois Autres ».

Ces éléments nous semblent caractériser le DVP comme genre discursif à vocation éminemment réflexive c'est-à-dire un genre où le va et vient est continu entre le discours et le discours sur le discours entre le discours sur *mon* discours et le discours que je porte sur ou bien à partir du discours de « l'Autre du face-à-face ».

1.9 Conclusion sur la « Représentation du Discours Autre » et l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire »

Lors des deux parties précédentes de notre thèse, nous avons déterminé ce que nous entendions par « Discussion à Visée Philosophique » et par « processus de conceptualisation ». Nous avons ensuite rappelé tout l'intérêt qu'il y avait à porter notre regard sur la présence de l'autre, et pour être plus précis, la présence de ce que nous avons nommé les « Trois Autres » au sein des pratiques langagières lors des processus de conceptualisation.

À cette fin, et en ouverture de cette troisième partie de notre thèse, nous avons fixé comme objectif à notre travail la mise au jour des éléments dialogiques présents dans les cinq discussions constituant notre corpus et ceci en nous appuyant sur un cadrage théorique laissant une place déterminante à la langue comme système, celui de « la Représentation du Discours Autre » et de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire ». Mais nous avons ensuite étendu notre recherche à d'autres marquages en langue en portant notre attention sur les éléments relevant des modalités ainsi que sur l'utilisation du conditionnel.

De cette partie de notre recherche, nous avons pu tirer un certain nombre d'enseignements :

Ainsi, nous avons pu montrer, par l'étude des éléments les plus marqués en langue de la RDA, tout d'abord la place prise par « l'Autre du face-à-face » dans les RDA en DD et DI mais aussi la place prise par « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » à travers les discours rapportés *in absentia* et qui relèvent bien souvent des préconstruits gnoseologiques. Nous avons ensuite catégorisé ces mêmes « Représentations du Discours Autre *in absentia* » pour en montrer toute la richesse et la dimension heuristique au sein du processus de

conceptualisation. Ainsi, se sont dégagés les « Discours Autres *in absentia* », relatés, inventés, archétypaux et génériques qui prennent place au sein des énoncés des élèves.

Ensuite, nous avons porté notre attention sur les éléments les moins marqués de la RDA à savoir la « Modalisation en Assertion Seconde » et la « Modalisation Autonymique d’Emprunt ». Nous avons alors pu montrer, à la fois la présence de « l’Autre du face-à-face » comme celle de « l’Autre de la médiation sémiotico-culturelle » mais pour cette dernière de façon indirecte par extraction d’éléments saillants du discours de « l’Autre du face-à-face ».

Mais nous avons surtout pu montrer le jeu (toujours dans les deux sens du terme) qui existe dans le rapport aux mots de « l’Autre ». En effet, le discours porté par [L] ne cesse d’aller des mots de « l’Autre » aux contenus de ces mêmes mots. Ainsi circulent à la fois les mots et les contenus de ces mots. De cette façon, il y a présence d’une dimension ludique dans les pratiques discursives analysées dans le sens où les mots et les discours ne cessent d’être interrogés pour eux-mêmes pour le simple plaisir de les interroger. Mais il y a aussi « un jeu » c’est-à-dire déplacement/ mouvement dans le sens où les discours ne cessent d’être arrêtés, déplacés, commentés.

Il nous faut maintenant définir plus avant ces mouvements au sein des discours. Ce sera l’objet du chapitre suivant de cette thèse.

Enfin, dans notre étude des éléments dialogiques, nous avons pu mettre au jour les éléments relevant de « l’Auto-Représentation du Discours en train de se faire » ainsi que différentes formes de modalité. Nous avons alors pu montrer l’activité produite, consciemment et inconsciemment, par les élèves sur leurs propres mots et leurs contenus. Ainsi, l’arrêt sur le mot, la monstration du discours en train de se faire, la réticence à dire, le commentaire sur l’énoncé tout autant que l’énonciation explicitement montrée marquent selon nous la dimension réflexive de l’élève qui s’appuie sur les propriétés réflexives du langage et ses trois statuts sémiotiques : de renvoi direct au monde, d’autonymisation et de modalisation autonymique.

Nous pouvons donc réaffirmer les liens entre la présence au sein des pratiques langagières des élèves en Discussion à Visée Philosophique, de l’Autre dans ses trois dimensions et les pratiques cognitives en jeu relevant du processus de conceptualisation.

Une fois cette première cartographie effectuée, il nous faut maintenant nous intéresser davantage aux relations tissées entre la présence de ces « Trois Autres » dans les discours des élèves et le processus de conceptualisation. Il s’agit alors, pour nous, de poser la question de

l'articulation de ces énoncés « Autres » dans les discours des élèves au discours présenté comme propre au locuteur, c'est-à-dire s'intéresser à leur devenir au sein des mouvements discursifs.

2) « Discours Autres » et « Mouvements discursifs »

Nous souhaitons ici porter notre attention sur les relations entre les « Discours Autres » et « les mouvements discursifs » participant du processus de conceptualisation.

Notre objet d'étude portant sur des processus, nous ne pouvons que rencontrer la notion « de mouvement discursif ». En effet, nous cherchons ici à « rendre compte de la dynamique du travail langagier » (Salazar-Orvig, 1999 : 9) comme processus de conceptualisation.

Après avoir donc mis au jour la présence des « Trois Autres » dans les énoncés des élèves, il nous semble donc indispensable de répondre aux questions suivantes pour pouvoir décrire les processus de conceptualisation :

- Quels sont les mouvements discursifs repérables dans notre corpus qui montrent une activité cognitivo-discursive prenant place au sein du processus de conceptualisation ?
- Comment se situent ces « Discours Autres » au sein des mouvements discursifs participant du processus de conceptualisation ?

C'est donc de la question du mouvement que nous allons traiter dans les chapitres suivants de notre thèse.

Mais dans un premier temps, nous verrons comment les élèves s'orientent (François, 2005) ou tentent de s'orienter pendant les discussions ; entre accords et désaccords, entre discours sur les « Discours Autres » et discours à partir des « Discours Autres » mais nous n'oublierons pas non plus les discours révélant de ce que François nomme le « difficile à dire » (François, 1997, 2005), « difficile à dire » d'une notion en train d'être conceptualisée.

Dans un deuxième temps, nous analyserons une série de mouvements spécifiquement rattachés au processus de conceptualisation et repérables dans les discours des élèves ; mouvements qui vont des énoncés à visée définitionnelle jusqu'à l'énonciation d'exemples et contre-exemples en passant par la narration ou la construction de catégories.

Mais avant de détailler nos analyses sur ces deux points, il nous faut effectuer une clarification lexico-sémantique et situer précisément le cadre théorique de notre recherche.

En effet, parler de « mouvement discursif » c'est prendre place dans un champ beaucoup plus vaste qui est celui de « l'interdiscours ». Il nous faut donc revenir sur ce mot d'interdiscours tant il a charrié d'acceptions différentes et tant il est inscrit dans l'histoire de l'« Analyse du Discours à la Française ». Mais il nous faut aussi effectuer ce travail parce que le terme d'« interdiscours » a été repris en dehors de ce cadre originel, par exemple par Bres dans sa typologie des dialogismes (2005).

Nous distinguerons tout d'abord, la notion première d'« intertextualité » proposée par Kristeva (1968)¹³³, de celle postérieure d'« interdiscours », ce dernier étant l'« acte de naissance de l'Analyse du discours » (Paveau, 2008 : 1).

Pêcheux spécifie en 1969, la distinction opérée avec l'intertextualité :

« Ceci suppose qu'il est impossible d'analyser un discours comme un texte, c'est-à-dire comme une séquence linguistique fermée sur elle-même, mais qu'il est nécessaire de le référer à l'ensemble des discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production [...] »
(Pêcheux 1969 : 16)

Ainsi et en premier lieu, l'interdiscours de l'Analyse du Discours (AD, maintenant) attache une importance essentielle à la dimension socio-historique de la production de l'ensemble des discours. Mais s'ajoute aussi une dimension psychanalytique par la prise en compte de l'inconscient en ce que tout discours est agi par d'autres discours sans que l'énonciateur en ait conscience¹³⁴. C'est dans ce cadre théorique que prend forme, en opposition au structuralisme, le refus de clôturer le discours sur lui-même, l'interdiscours affirmant l'absolue nécessité de prendre en compte les dimensions profondément hétérogènes de tout discours. C'est cette même hétérogénéité sur laquelle est revenue ensuite Authier-Revuz. Elle y a distingué l'hétérogénéité plus ou moins marquée en langue, à travers les formes que nous avons déjà évoquées, de l'hétérogénéité constitutive de tout énoncé, nébuleuse au sein de laquelle tout discours est pris de façon inconsciente et non marquée par la langue. La première relève davantage de la dimension interactionnelle et consciente. Quant à la seconde elle est

¹³³ « Nous appellerons intertextualité cette inter-action textuelle qui se produit à l'intérieur d'un seul texte. Pour le sujet connaissant, l'intertextualité est une notion qui sera l'indice de la façon dont un texte lit l'histoire et s'insère en elle ». (Kristeva, 1968 cité par Paveau, 2008 : 2)

¹³⁴ Ce que Authier-Revuz réaffirme dans sa thèse de doctorat d'Etat : « Mais si riche que soit l'approche dialogique – surtout concernant le rapport au déjà dit –, la saisie de "l'hétérogène énonciatif" vient y buter sur une double surdité à la langue et à l'inconscient. » (Authier 1995 : 95)

davantage ancrée dans l'inconscient. Mais ces deux dimensions sont présentes dans tout discours et voient s'articuler, mais aussi entrer en conflit, ce que nous avons nommé « les Trois Autres » (« Autre-en-soi », « Autre du face-à-face » et « Autre de la médiation sémiotico-culturelle »).

Dans le cadre qui est le nôtre, d'une étude d'un polylogue scolaire à visée conceptuelle, nous avons déjà constitué nos analyses sur cette double base en distinguant, par exemple, les dimensions *in praesentia* et *in absentia* de la présence de ces « Autres ». Nous nous proposons maintenant de continuer selon le même principe mais en portant notre regard ici sur la dimension *in praesentia* de la « Représentation du Discours Autre » en analysant les mouvements discursifs au sein même du polylogue, ce qui ne nous empêchera pas de faire référence à la présence des autres dimensions de cette hétérogénéité relevant davantage de l'interdiscours tel que nous venons de le définir au sein de l'Analyse du Discours à la française.

Mais nous situons notre étude dans le cadre d'une analyse des processus de conceptualisation. C'est donc la question du sens et de sa formation dans le discours qui, maintenant, se pose à nous.

Pour cela, notre description tient compte pleinement de ce que François nomme les « relations de *sens-force* qui nous lient aux autres et à nous-mêmes » (François, 2009b : 64). C'est-à-dire de la rencontre entre « un événement » et « un arrière-fond ». Pour montrer ce « sens-force » à l'œuvre lors des DVP, il nous faut faire appel à un autre élément d'analyse, celui du « mouvement discursif ». L'étude de ce mouvement discursif doit nous permettre de focaliser notre attention à la fois sur ce qui émerge « de nouveau » et ce qui persiste dans le discours. Ainsi l'étude des mouvements discursifs nous donnera une image des déplacements qui font, à un moment donné, sens pour le locuteur [L]. Rappelons¹³⁵ en effet qu'il existe pour nous, et toujours à la suite de François, une relation « réciproque » entre sens, dialogue et dialogisme qui lie les participants d'une scène et a fortiori d'une scène constituée autour de la recherche de ce qui fait sens pour chacun dans le « difficile à dire ».

« Le concept, ça n'est pas du pré-pensé dans le système oppositionnel de la langue. Ni non plus une façon de classer. C'est une façon de

¹³⁵ Nous avons développé ce point dans notre deuxième partie de notre thèse.

déplacer le déjà dit en fonction du discours de l'autre. On retrouve ici un thème « dialectique » : lier pensée et déplacement. Ce qui nous amènerait aussi à dire que toute conceptualisation est un point de vue, non au sens du relativisme vague, mais au sens d'une distance assignable au discours de l'autre [...] » (François, 1989 : 47)

Ce sont ces déplacements générateurs d'un point de vue au sein de la dialectique décrite par François que nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre.

Ainsi « l'idée », pour reprendre Bakhtine, est « rencontre, évènement vivant se passant au point de rencontre de deux ou plusieurs consciences dans un dialogue » (Bakhtine, 1970 : 103). Ce mouvement discursif qui permet donc au sens d'advenir est, selon nous, protéiforme. Il est constitué à la fois de la relation à « l'Autre du face-à-face » mais aussi constitué de la relation à soi ainsi que de la relation à la médiation sémiotique historico-culturelle au sein de laquelle prend forme le dialogue *in praesentia*.

- Parler de la relation à « l'Autre du face-à-face », c'est parler non seulement de son discours-propre et de sa réception-interprétation mais aussi de ce qui fait « commun » dans le « non-commun » *in praesentia*. En effet, « quel que soit l'élément de l'expression-énoncé que nous considérons, il est déterminé par les conditions réelles de cet énoncé, avant tout par *la situation sociale immédiate* » (Voloshinov, 2010 : 297). Ainsi, reprises, exemples, contre-exemples, ajouts et modalisations nous semblent marquer ce rapport à « l'Autre du face-à-face » au sein du mouvement discursif.
- Ensuite, parler de la relation de soi à soi, c'est tout d'abord distinguer ce qui relève *in praesentia* des ressentis individuels. Ainsi le dialogisme dont il est ici question est un dialogisme constitutif du « faire-sens » en ce qu'il est condition de la mise en lien des différentes strates constitutives de « l'hétérogénéité de soi » (passé / présent / futur, langagier / corporel, individuel / social...). Cette hétérogénéité ne peut être envisagée comme une accumulation de différentes strates qu'il suffirait d'additionner pour découvrir ce qui constitue l'un (*l'individu*). Rappelons ici Bakhtine :

« je ne saurais faire le compte de moi-même et, arrivé au total, dire : voilà, tout y est et il ne reste rien où que ce soit et en quoi que ce soit, je suis déjà là en entier. » (Bakhtine, 1984 : 135).

Là aussi donc, le mouvement est constitutif de l'hétérogénéité de soi. C'est par la médiation du dialogue avec « l'Autre du face-à-face » ainsi que la médiation sémiotico-culturelle que cette hétérogénéité mouvante apparaît et puis se modifie de

nouveau. Les traces en langue, qu'il s'agisse de modalisations, de discours en « je », ou encore de narrations ou de mises en scène en « je », nous semblent marquer cette hétérogénéité. Et nous n'oublions pas que la relation à soi nécessite aussi de parler de « l'arrière-fond » constitué, en partie, des préconstruits sociaux.

- En effet, parler de la médiation sémiotique au sein du mouvement discursif c'est, pour nous, parler du renvoi incessant de tout signe à du déjà constitué, à du déjà institué, c'est-à-dire à ces préconstruits sociaux et ceci quelle que soit l'étendue de ce social (familial, scolaire, enfantin, sociétal...). Ceci ne veut pas dire que tous les enfants d'une même société rassemblés dans un même lieu effectuent les mêmes renvois. Mais les mots prononcés et leur histoire, ainsi que les narrations reprises ou inventées permettent aux élèves de faire-sens en commun.

Ainsi le sens devient-il « un événement » de la relation interindividuelle et intersubjective. Mais cet événement n'est pas « prisonnier du moment où il a été énoncé » (François, 2009) parce qu'il continue à faire-sens tout au long du polylogue et même après. Et si cet événement continue à faire sens, c'est parce qu'il n'est jamais réifié et qu'il se trouve modifié continuellement. Nous retrouvons ici nos postulats énoncés dans la deuxième partie de notre recherche. Ainsi, parler de dialogisme, et toujours pour reprendre François « n'implique pas seulement une philosophie de l'échange, mais aussi de l'impossibilité de faire coïncider les déterminations, de clore le savoir. » (François, 2009 : 90).

C'est ce mouvement discursif jamais clos, que nous nous proposons donc, maintenant, d'analyser.

Rappelons que nous situons cette recherche dans le cadre scolaire et qu'il s'agit de décrire une activité cognitive : la conceptualisation, même si nous savons, et nous l'avons déjà rappelé, qu'il était difficile (voire impossible) de segmenter de façon radicale ce qui relevait, au sein du triptyque de Tozzi, de l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation. Notre analyse des mouvements discursifs portera donc sur cette activité à travers les pratiques langagières participant plus spécifiquement de ce processus.

D'autres chercheurs, au sein de cadres théoriques plus ou moins différents du nôtre, ont déjà mis au jour « une panoplie d'opérations telles que la synthèse, l'élaboration et la généralisation » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015) ou encore pour les figures du raisonnement : « les reformulations du questionnement », les différents « glissements », « l'anecdote », « la narration », « l'argumentation » (Colletta, Leclaire-Halté & Simon, 2013). Pour notre part

nous souhaitons, à l'aide de nos propres références théoriques, non seulement reprendre certaines de ces opérations langagières et en explorer d'autres, mais davantage encore en montrer les mouvements internes aux énoncés.

En ce qui concerne l'analyse des mouvements discursifs, nous partons des énoncés déjà sélectionnés pour la présence en leur sein d'un « Discours Autre ». Nous allons maintenant observer ce qui se passe au sein de ces énoncés avec, en tête, cette question : Quelle(s) place(s) ont ces « Discours Autres » du point de vue du processus de conceptualisation ?

Pour effectuer cette analyse nous avons sélectionné un certain nombre d'occurrences, de « boucles conversationnelles » ou encore de saynètes au sein de notre corpus. Nous utilisons ici le terme de saynète, emprunté à François, pour désigner un moment discursif caractérisé par sa cohésion interne et par son degré de prévisibilité (François, 2005 : 156). Sa cohésion est essentiellement thématique soit avec une introduction de la saynète par la représentation d'un « Discours Autre » en DD (cas assez fréquent dans notre corpus) soit par le surgissement d'un élément nouveau qui devient ainsi « objet de discussion »¹³⁶.

Nous voulons ainsi montrer ces moments collectifs de réflexion où la communauté discursive « cherche à s'orienter », pour reprendre l'expression de François (2009a :10). C'est-à-dire quand le groupe face à une question soulevée (de façon implicite ou explicite) tâtonne, expérimente, effectue des allers-retours (par exemple entre le général et le particulier, entre l'expérience vécue/entendue et ce qu'on peut en dire dans le *hic et nunc* de la classe) sans ne chercher forcément ni à sortir de la question ni à figer une quelconque réponse.

C'est d'ailleurs la première remarque que l'on peut faire à la lecture de notre corpus : à aucun moment il n'y a tentative (de la communauté discursive) de clore la discussion sur une réponse donnée qui serait définitive. Et ceci même si les synthèses sont nombreuses. Cela nous semble être le signe que les élèves ne souhaitent à aucun moment arrêter « la fuite du sens » dont parle François (2009a : 50) mais qu'ils cherchent avant tout à s'orienter

¹³⁶Nous reviendrons plus précisément sur les distinctions entre « thème » et « objet de débat » ou pour ce qui nous concerne « objet de discussion » dans la dernière partie de notre thèse.

individuellement et collectivement par la confrontation de points de vue¹³⁷ et d'éléments d'origines différentes.

Nous verrons donc quelques-unes des pratiques discursives des élèves leur permettant de montrer les aspects protéiformes d'une notion, à partir d'un mot, et de montrer la multiplicité des interprétations possibles d'un même discours.

Nous voudrions, avant d'envisager ces aspects plus spécifiquement liés au processus de conceptualisation, montrer ici d'autres mouvements discursifs, plus génériques, dans le sens où ils ne concernent pas spécifiquement le processus de conceptualisation même s'ils participent à ce dernier de façon évidente.

Parmi ces mouvements nous analyserons les reformulations, les énoncés relevant d'un « difficile à dire », et nous distinguerons les discours tenus sur les « Discours Autres » des discours tenus à partir des « Discours Autres ».

Mais l'une des questions essentielles soulevée par l'orientation au sein de la discussion nous semble marquée l'alternance des accords et désaccords. Cette question paraît importante parce que notre corpus montre un grand nombre d'occurrences marquant explicitement l'accord ou le désaccord, et une fois ceux-ci formulés s'enchaînent soit un approfondissement de l'énoncés-source que nous avons appelé « les accords complétifs », soit une limitation du champ de validité de celui-ci, ou bien encore une opposition totale à cet énoncé. Nous développerons donc la question des accords et désaccords.

Mais avant, nous allons aborder la question des reformulations.

2.1 Reformuler, déplacer et associer des discours

Nous avons montré précédemment la présence récurrente des « Représentations Discours Autres » au sein des énoncés des élèves. Ces RDA, et ceci quelle que soit leur forme en langue, amènent le locuteur [L] à effectuer des reformulations, des déplacements ou encore des associations de façon plus ou moins explicites. Certains de ces mouvements sont aisément repérables même s'ils sont plus ou moins explicites.

Pour commencer, nous allons voir un premier énoncé qui montre un déplacement implicite effectué à partir d'une RDA :

¹³⁷ Nous rappelons que nous sommes quelque peu réticents à l'utilisation de ce syntagme au vu de sa connotation de « préalable à la parole ».

35. Claire : c'est sur Bernard / *les grands enfants ont plus d'expériences que les petits ils ont donc de l'autorité* / ben moi je ne suis pas trop d'accord parce que les grands / les grands enfants c'est / ils ont / ils ont plus / enfin **ils savent plus de choses** mais ils n'ont pas **forcément** plus d'autorité (Philippe CM2 séance 5)

Ici, Claire représente le discours de Bernard en DD en position thématique, ce discours est marqué par deux pauses, la prosodie de lecture ainsi que le présentatif « c'est sur ». Claire effectue ensuite un premier commentaire modalisé (« je ne suis pas trop d'accord »). La seconde partie du commentaire (qui est une glose explicative de la première) est une reformulation du discours représenté marquée par une série d'hésitations (« c'est / ils ont / ils ont plus / »). Ces hésitations semblent concerner la reprise du mot « expériences ». Celui-ci ne semble pas convenir et n'est donc pas prononcé. Il est alors remplacé par « ils savent plus de choses ». Il se produit donc à ce moment-là un glissement à partir de « les grands enfants ont plus d'expériences » vers « ils savent plus de choses ». Mais il se peut aussi, et c'est sans doute plus vraisemblable, que Claire ait employé les deux expressions de façon synonymique. Et nous avons déjà vu le rôle de « enfin » dans le marquage des « arrêts sur le mot », arrêts qui montrent ici une hésitation ou un refus des mots de l'« Autre du face-à-face ».

Par contre, la valeur de « forcément » est plus problématique : si on interprète le glissement évoqué précédemment comme emploi de deux synonymes alors « forcément » est tout simplement une réfutation de la proposition de Bernard : ce n'est pas le fait d'avoir plus d'expériences (ou « de savoir plus de choses ») qui donne de l'autorité. Sur le plan conceptuel Claire effectue un rapprochement, très peu explicite, entre « expériences » et « savoir plus de choses », et n'apporte aucun élément supplémentaire à l'objection qu'elle a formulée concernant l'attribut du pouvoir qui serait d'avoir de l'expérience.

Ensuite, certains discours montrent des déplacements plus marqués avec une autre occurrence qui présente le même adverbe « forcément » mais, nous semble-t-il, avec une autre valeur et un déplacement cette fois davantage explicite.

78. Luc : oui aussi c'est non quand on vieillit on n'a pas **forcément** du pouvoir / on a des fois on a **aussi** de la cha/sagesse mais des fois par exemple il n'y a personne qui t'écoute (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Luc reprend ici la proposition précédente « quand on vieillit on a du pouvoir » en la réfutant par la négation modalisée et l'utilisation de l'adverbe « forcément ». Cet adverbe associé à un autre « aussi » permet à Luc d'effectuer un déplacement, par ajout d'un élément, du pouvoir comme attribut de la vieillesse vers un autre attribut celui de la sagesse. Nous verrons, lorsque

nous analyserons l'ensemble de la saynète, que ce déplacement va enclencher l'apparition d'un nouvel « objet de discussion ».

Enfin certains énoncés présentent des déplacements explicites et fortement marqués dans le discours. Ainsi, avec une occurrence que nous avons déjà vue, Marine déclare :

278. Marine : quand on parle de pouvoir et d'autorité / **Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV** / et moi à propos du pouvoir je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple avec Louis XIV **lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire** / et ben moi je dirais qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc **on disait qu'il avait un peu de pouvoir** (Philippe CM2 séance 5)

Comme nous l'avons déjà vu, Marine met en œuvre une thématisation enchâssée avec une RDA en DI. Ensuite, elle utilise deux fois, à partir de la représentation d'un segment du discours de Dalhia en DI, un même schème syntaxique (X dit Y, moi je dirais Z). Marine tente de cette façon d'organiser les discours de quatre origines :

- Un premier « on » qui peut renvoyer soit à la communauté de recherche soit être générique.
- La représentation du discours de Dalhia.
- Son discours propre marqué à l'aide d'une dislocation à gauche : « moi, je dirais X ».
- Les deux derniers « on » peuvent avoir le même référent que le précédent ou bien renvoyer à un générique, étant donné que le thème du judiciaire n'a pas encore été évoqué par la communauté de recherche.

Ainsi Marine articule-t-elle les quatre discours afin de clarifier le champ lexico-sémantique autour des notions de « autorité » et « pouvoir ». L'articulation de ces discours fait apparaître, de façon implicite, une définition de l'autorité comme le fait d'être « un peu au-dessus des autres ».

Mais les déplacements à partir d'énoncés représentés ne sont pas les seuls déplacements observables. Les auto-reformulations présentent aussi de nombreux déplacements, que ce soit sous la forme « d'arrêt sur le mot », d'hésitations ou de discours à partir d'une représentation d'un discours autodialogique-citativ. Ces mouvements nous paraissent particulièrement importants parce qu'ils montrent la pratique réflexive à l'œuvre à travers la pratique langagière.

246. Claire : ben heu je pense que peut-être / il y a tout le monde qui a les mêmes pouv/ euh **qui a la même / qui a le même pouvoir qui sont à la même hauteur** / par exemple sur cent pour cent ils sont cinquante pour cent au moins dix personnes ou plus tout le monde a les mêmes pouvoirs la même autorité (Philippe CM2 Séance 5)

Nous sommes manifestement, avec cette occurrence, dans la situation, récurrente dans notre corpus, d'un « arrêt sur le mot » qui montre une hésitation sur le mot (« pouvoir ») sans commentaire méta-énonciatif ni aucun marquage lexical ou syntaxique (nous ne sommes alors pas dans « l'arrêt sur le mot » au sens où l'entend Authier-Revuz). Ce n'est que l'arrêt sur la prononciation du mot « pouvoir » qui nous permet de dire qu'il y a hésitation dans la nomination et donc « un difficile à dire » au sens où le mot ne correspond peut-être pas à ce que Claire veut dire (par « non-coïncidence entre la chose et le mot », ou bien par inhibition, autocensure, il est difficile de le dire). Ensuite, Claire reprend le mot « pouvoir » pour effectuer immédiatement une reformulation paraphrastique et produire un effet de synonymie : « le même pouvoir » / « la même hauteur ». On peut aussi noter l'auto-reprise conclusive de « il y a tout le monde qui a les mêmes [...] qui a le même pouvoir » à « tout le monde a les mêmes pouvoirs » qui montre le mouvement discursif : proposition A - glose explicative - reprise de la proposition A, dans une perspective argumentative.

Nous avons aussi un certain nombre d'occurrences qui montrent un processus d'association d'un « Discours Autre » avec un discours autodialogue-citatif :

237. Alice : après Mattei donc c'est Sabeur il avait dit aussi ce que je voulais dire c'est si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus tard / t'es d'accord avec ça ou pas ? (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, le présentatif « c'est » permet d'autonymiser la Représentation du Discours Autre (« si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus tard / ») qui se trouve être à la fois représentation d'un « Discours d'un Autre » (dont l'origine est identifiée en ouverture à l'aide d'un autre présentatif, c'est Sabeur) et représentation de son propre discours (autodialogue-citatif). Il y a donc confusion du discours de Sabeur avec celui qu'Alice avait tenu auparavant. Or, il est notable qu'à aucun moment Alice n'a tenu un discours sur l'école en ces termes. Il s'agit donc d'une appropriation du discours de Sabeur par Alice sous la forme « c'est ce que je voulais dire », car lui a bien tenu un discours sur ce thème :

194. Sabeur : ben avoir un corps c'est pas vraiment un pouvoir parce que / ça c'est pas tu peux avoir un corps comme ça c'est une

histoire de choix aussi c'est / parce que tu ne décides pas d'avoir un corps comme ça ou comme ça / ça dépend / mais sinon je reviens sur le / l'histoire-là **de l'école (xx) d'y aller c'est un futur pouvoir parce que si tu vas à l'école d'accord ça t'ouvre des portes c'est pour ça que c'est un futur pouvoir parce que là maintenant si tu vas à l'école (x) tu n'as pas de pouvoir en plus c'est pour après**
(Michel CM1-CM2 séance 3)

L'utilisation dans ce cas-là de la locution « vouloir dire » par Alice, locution exprimée au passé nous semble très importante. En effet, elle permet d'identifier le travail de coopération entre les membres de la communauté de recherche. Ici cette coopération est ainsi évidente par le seul fait qu'Alice n'a ni prononcé les mots ni émis les idées que Sabeur a lui énoncés et qu'elle s'approprie. Ici « vouloir dire » signifie donc « ce que je n'ai pas dit mais que j'aurais voulu dire » ou « que j'aurais pu dire ».

Mais cette locution est utilisée, par les élèves, à plusieurs reprises dans notre corpus avec des sens différents, et ceci que ce soit de façon affirmative comme on vient de le voir ou de façon négative :

242. Alice : juste Raymond mais **tu avais dit si euh ben t'avais dit que si on on n'avait pas trois doigts on ne pouvait pas avoir du pouvoir** ben si puisque on peut avoir du pouvoir et être handicapé
243. Raymond : oui mais / **ce n'est pas ça que je voulais dire c'était enfin si c'est ça que je voulais dire** / mais il y a des personnes ils ont trois doigts / par exemple enfin mais pas forcément I- (xx) <Maelle>
(xx) –I (Michel CM1-CM2 séance 3)

L'interpellation d'Alice, ainsi que la RDA qui suit, puis la généralisation qu'elle énonce après un changement de valeur du pronom « on » (« on n'avait pas trois doigts » / « être handicapé ») provoque chez Raymond une hésitation sur la validité du sens du discours qu'il avait émis. Ici « vouloir dire » (à l'imparfait) signifie « ce sont les mots que j'ai prononcés mais ce n'est peut-être pas le sens que je leur donnais ».

Ainsi, nous avons vu que les déplacements effectués au sein des discours tenus l'étaient de façon plus moins explicite et plus ou moins marquée énonciativement. Nous avons aussi pu montrer que certains discours étaient marqués comme des reformulations syncrétiques à la fois du discours déjà tenu par le locuteur (présenté comme autodialogique-citativ) et par « l'Autre du face-à-face ». Mais nous avons aussi vu que le locuteur n'avait pas nécessairement tenu le discours qu'il représentait. Nous avons aussi que ces déplacements s'appuyant à la fois sur les mots tenus dans leur matérialité et sur les contenus (« tu as dit » /

« j'ai dit » / « il a dit ») de ces mots (« vouloir dire ») participaient du processus de conceptualisation.

2.2 Énoncer « un difficile à dire »

Nous allons continuer cette étude des mouvements discursifs, à partir des éléments dialogiques précédemment analysés, par ce que François nomme « le difficile à dire » (1997, 2005).

Il y a tout d'abord du « difficile à dire » parce qu'il y a des choses que je ne peux dire *hic et nunc*. D'autant plus, ici, dans la classe, face à mes pairs, face à l'adulte et face à l'institution qu'il représente. Mais il y a aussi du « difficile à dire » parce que il est difficile de savoir si ce que j'ai à dire fait sens pour « l'Autre du face-à-face ». Il y a encore du « difficile à dire » parce que cet « Autre du face-à-face » a déjà dit ce que je pouvais dire, et ceci même si ce n'est pas *vraiment* la même chose. Enfin, il y a du difficile à dire, et nous sommes ici au plus près de François, parce que la mise en mots est dominée par « l'impossibilité de tout dire » et François de poser la question : « qu'est-ce que dire de façon satisfaisante ? » (François, 2005 : 34).

Certes, « ce difficile à dire » court tout au long de la discussion, et est même l'objet de la « Discussion à Visée Philosophique » puisqu'il s'agit ici d'éclairer conceptuellement une notion à partir d'un mot. Nous venons de voir que ce « difficile à dire » apparaît dans tous les éléments que nous avons évoqués, que ce soit à travers le recours aux exemples, aux catégorisations ou encore le recours aux déplacements. En effet chacune des pratiques discursives déjà analysées ne fait sens que parce qu'il est difficile de dire autrement ce qu'il y a à dire.

Mais nous voudrions ici porter notre attention sur les marquages énonciatifs ou prosodiques les plus explicites de ce « difficile à dire », lorsque par exemple et pour reprendre l'expression d'Authier-Revuz, il n'y a plus « coïncidence dans le dire » et que le locuteur est obligé de montrer cette non-coïncidence dans le discours en train de se faire (ARD).

Ce « difficile à dire » prend le plus souvent la forme d'un « arrêt sur le mot ». Ainsi Barthélémy :

97. Barthélémy : moi je suis d'accord avec / avec Thierry et Sam et je voulais aussi rajouter que euh par exemple quand on est trop riche et ben euh / ça / et que on ne le cache pas qu'on soit riche ça peut nous

enlever des amis parce que les autres il sont pas forcément riches / après il vont être un petit peu / surtout si on ne partage pas avec eux / l'argent qu'on a parce que après ils vont être un petit jaloux **enfin / ce n'est pas vraiment jaloux // ils vont euh je ne sais pas trop comment expliquer** (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3)

Nous sommes ici en présence d'une non-coïncidence manifeste entre le mot (« jaloux ») et la chose (la situation décrite). Si cette non-coïncidence est clairement indiquée par un premier commentaire (« enfin / ce n'est pas vraiment jaloux »), Barthélémy n'enclenche pas son discours sur une formulation plus adéquate et ceci malgré ce qui est sans doute une tentative après la pause (« ils vont euh »). Il signale même la difficulté qu'il éprouve à dénommer la situation décrite par un second commentaire méta-énonciatif (« vont euh je ne sais pas trop comment expliquer »). On peut se demander d'ailleurs ce qui le gêne dans cette dénomination : est-ce la connotation trop fortement négative de « jaloux », ou encore sa connotation trop enfantine (les élèves parlent sans doute plus souvent « d'enfants jaloux » que « d'adultes jaloux ») ? Toujours est-il que le mot ne convient pas à Barthélémy.

Ailleurs, le marquage de ce « difficile à dire » se fait de manière moins explicite mais néanmoins marquée. Ce marquage se fait alors essentiellement par des adverbes (« pas vraiment ») qui suivent un présentatif. Parfois cette modalisation s'accompagne d'une hésitation marquée par une pause associée à la reprise de « enfin ». Ainsi Alice :

67. Enseignant : d'accord donc toi tu as une sorte de pouvoir que /que tu identifies c'est le pouvoir politique

68. Alice : oui et après ben on a on a (x) **enfin c'est pas vraiment** des pouvoirs on a c'est un peu des pouvoirs **enfin / on est obligé de enfin** qu'on **peut** faire / donc sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école / c'est obligatoire pour moi (Michel CM1-CM2 séance 3)

Une autre forme de « difficile à dire » relève de l'indécision entre deux options :

244. Maria : (xx) je pense que on peut voir les fantômes comme dans un film et parfois je pense que c'est tout le contraire / **je je n'arrive pas à me décider** (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Enfin, une autre forme de marquage de ce « difficile à dire » consiste en un commentaire méta-énonciatif :

306. Guy : mais si tu n'es pas riche tu ne peux pas manger I- <élève> oui mais (xx) -I c'est avoir de la richesse non mais / avoir de la richesse c'est avoir euh / euh **là je ne précise pas très bien** euh / avoir combien d'argent mais / avoir de la richesse quand je mets avoir de la richesse ce n'est pas forcément être millionnaire / être **euh**

comment dire / avoir euh assez d'argent pour pouvoir euh manger et faire euh / et faire à peu près ce qu'il faut pour pour vivre convenablement (Michel CM1-CM2 Séance 3)

Les quelques marques de ce « difficile à dire » que nous venons de voir montrent bien les dimensions explicitement réflexives et responsives¹³⁸ de tout énoncé en « Discussion à Visée Philosophique », qu'il s'agisse de produire son discours sur le discours de l'autre ou bien de se positionner sur son propre discours en train de se faire.

2.3 « Discourir sur le Discours Autre » et « Discourir à partir du Discours Autre »

Nous avons ainsi distingué les énoncés qui relevaient des discours tenus par [L] sur les énoncés représentés [e], des discours tenus par [L] à partir ou avec les énoncés représentés [e]¹³⁹.

Il s'agit ici d'un point de vue qui concerne deux mouvements discursifs différents et qui sont tous les deux présents dans notre corpus.

La première forme de mouvement discursif permet à [L] de représenter un « Discours Autre » qui devient l'objet son discours propre, par exemple, ici avec Marine :

198. Marine : et puis aussi je crois que c'était **Yann qui avait dit que /aussi c'étaient un peu les métiers qui euh / qui aidaient à avoir de l'autorité / moi je dirais pas ça parce que par exemple si tu es policier / c'est pas le métier euh / qui fait que tu as de l'autorité c'est par exemple que tu fais respecter les lois et que euh / si tu ne les respectes pas et ben ils** (Philippe CM2 séance 5)

¹³⁸ « En fait, l'auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d'un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude responsive active : il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc., et cette attitude de l'auditeur est, dès le tout début du discours, parfois dès le premier mot émis par le locuteur, en élaboration constante durant tout le processus d'audition et de compréhension. La compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une responsivité active (bien que le degré de cette activité soit variable) ; toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient le locuteur » (Bakhtine, 1984 : 274)

¹³⁹ Authier-Revuz a, dès son article de 1992, fait cette distinction entre les formes de RDA qui permettent à [E] de parler à partir des contenus de [e] et les formes de RDA qui permettent à [E] de parler avec les mots de [e] (Authier-Revuz, 1992a : 15-21)

Marine commence par représenter à l'aide d'une RDA en discours indirect un segment du discours de Yann qui est ainsi thématiqué et devient « ce dont parle le locuteur [L] ». On peut aussi noter qu'à l'intérieur de ce discours représenté par Marine, un segment discursif est modalisé (« un peu ») alors qu'il ne l'avait pas été par Yann auparavant. Ceci marque selon nous une première distanciation prise par Marine qui, du point de vue pragmatique, atténue l'opposition qu'elle formule ensuite.¹⁴⁰ Ensuite, le marquage de la dualité entre discours-représenté et discours-propre¹⁴¹ est renforcé par les éléments relevant de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire » et plus particulièrement encore par la dislocation à gauche ainsi que par la pronominalisation du discours précédemment représenté (« moi, je dirais pas ça »). Ainsi, le discours de Marine réfute le discours de Yann à l'aide de l'exemple du policier.

Ce mouvement discursif nous semble important dans le sens où il montre la possibilité qu'ont les élèves d'« objectiver », par extraction puis représentation, le discours de « l'Autre du face-à-face » et ainsi d'en faire un objet de réflexion partageable par l'ensemble de la communauté de recherche.

Maintenant le locuteur [L] peut aussi parler à partir des mots, ou des contenus de l'énoncé représenté [e]. C'est le cas, ici avec Alice :

132. Alice : ben oui tu as un peu raison mais quand même enfin / on n'a pas du pouvoir politiquement donc **là c'est sûr politiquement c'est plus / comme tu dis** et / mais par contre sortir vivre s'amuser / c'est pas vraiment du pouvoir mais on peut le prendre pas comme du pouvoir parce que enfin c'est obligatoire donc pour moi euh / c'est un pouvoir mais **euh comme tu dis politiquement** et ben c'est pas / euh c'est c'est le plus (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ainsi la RDA en Modalisation Autonymique d'Emprunt permet à Alice de parler avec les mots de son interlocuteur et de dénommer la forme de pouvoir dont elle parle (« politiquement ») en passant par une modalisation autonymique de cette dénomination. Ici c'est justement la dénomination du pouvoir (« pouvoir politiquement ») qui est ainsi problématisée par la représentation des mots de « l'Autre du face-à-face ». Ensuite, les

¹⁴⁰ Nous avons étudié dans le chapitre précédent les adverbes de modalité.

¹⁴¹ Nous rappelons ici que nous entendons discours-propre comme discours présenté comme tel par le locuteur [L].

modalisations successives (« un peu raison », « mais quand même enfin », « c'est plus comme tu dis », « c'est pas vraiment », « on peut le prendre ») montrent « le travail » d'articulation des deux discours effectué par Alice à partir de l'énoncé de son interlocuteur.

Ainsi, les mots des autres sont à la fois « objet de discours » et « source de discours » pour le locuteur [L] et peuvent être repérés grâce aux marquages énonciatifs relevant de la Représentation du Discours Autre.

Cette double considération du discours de « l'Autre du face-à-face », nous paraît être un premier élément important caractérisant les mouvements discursifs au sein du processus de conceptualisation en DVP.

Mais la dimension argumentative de certains énoncés participant du processus de conceptualisation nous oblige à porter aussi notre regard sur l'énonciation des accords et des désaccords.

2.4 Énoncer un accord et compléter

Énoncer un accord ou un désaccord est une pratique récurrente en « Discussion à Visée Philosophique » et largement représentée dans notre corpus.

Nous avons, pour commencer, distingué les accords complétifs, c'est-à-dire les accords qui permettent au locuteur [L] d'amener un élément nouveau ne venant pas contredire l'accord. Ainsi avec Mohamed :

122. Mohamed : moi **je suis d'accord avec Luc et Patrice-Paul** / trop de pouvoir ça nous monte à la tête et / si euh **ben comme Luc** il faut l'utiliser avec sagesse sinon par exemple tu tu dès que / on va prendre l'exemple de voler si si toi t'as tout le pouvoir tu / par exemple tu vas aller imaginer que tu vas te cogner à la tête d'un immeuble I- <Patrice-Paul> voilà -I tu pourras voler tout en haut dans l'espace I- <Patrice-Paul> voilà il a compris (x) -I tu pourras et cætera I- <Anna> (x) -I et cætera (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Mohamed commence par un commentaire méta-discursif renforcé par une dislocation à gauche pour ensuite enchaîner sur deux « Modalisations Autonymiques d'Emprunt » provenant de deux locuteurs différents, Luc et Patrice-Paul. Ici le mouvement d'accord s'accompagne d'une exemplification qui vient étayer le « Discours Autre » représenté. C'est un cas très fréquent dans notre corpus.

Mais l'accord explicite avec le co-énonciateur sur un élément de son discours permet aussi à [L] de maintenir le « désaccord » en marquant, voire en spécifiant, les différences entre les deux discours :

122. Luc : ah oui oui I-< enseignant> oui -I c'est / je suis d'accord **je parlais mais je ne parlais pas du même pouvoir que Mohamed**
(Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ce marquage qui met en opposition deux discours sans que l'un ne soit réfuté par l'autre permet de maintenir la pluralité des interprétations et des points de vue sur un même sujet.

Enfin, le marquage de l'accord peut faire place à d'autres opérations cognitivo-langagières comme la généralisation :

187. Patrice-Paul : j'ai dit par exemple si t'as t'as t'as plusieurs voitures ou plusieurs plusieurs choses chez toi / et après ces affaires-là tu commences / à en avoir beaucoup // ça veut dire que / un moment tu commences à avoir du pouvoir / et puis après / puisque tu vas faire ça / ça va te monter la grosse tête et après tu ne pourras plus te contrôler et toi tu dis tu pourras te contrôler mais comment tu vas te contrôler ?

....

192. Ben : ben moi **je suis d'accord avec Patrice-Paul** parce que si t'as beaucoup de pouvoirs / il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler

193. Patrice-Paul : voilà (x) (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, Ben énonce son accord sans représenter le discours de Patrice-Paul, puis argumente à partir du postulat donné par ce dernier avec l'élément référentiel qu'il généralise (« si t'as t'as t'as plusieurs voitures ou plusieurs plusieurs choses chez toi » / « si t'as beaucoup de pouvoirs »). Puis Ben effectue un mouvement de catégorisation en scindant les pouvoirs que « tu ne peux pas contrôler » des pouvoirs « que tu peux contrôler ». Nous verrons que la catégorisation est un mouvement très fréquent au sein du processus de conceptualisation. On voit ici qu'il prend forme dans un déplacement allant de l'exemple à sa généralisation, celle-ci entraînant des distinctions nécessaires.

Nous trouvons des énoncés de généralisation produisant des déplacements qui deviennent problématiques pour les co-intervenants :

51. Julie : ça se pourrait que je vole aussi plus tard euh / dans les magasins il y aura des potions pour voler euh par exemple moi euh -I je prendrai <Mohamed> ça peut pas exister -I

52. Mohamed : ça peut exister deux mille ans plus tard euh mais pas quand tu seras grande

53. Julie : pas forcément

...

57. Camille : ben moi en fait **je suis un peu d'accord avec Julie** mais aussi avec Mohamed parce **Mohamed en fait il a un peu raison aussi** parce que / euh **c'est vrai que** ce n'est pas trop possible d'avoir des pouvoirs en France **je ne sais pas** mais personne n'a eu des pouvoirs donc I- en même temps <élève> si si les rois-I

...

64. Camille : mais c'est **en même temps je suis d'accord avec Julie** parce que c'est possible / qu'elle souhaite euh / elle peut se transformer mais bon en même temps / ce n'est pas trop possible (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, en 57, Camille marque explicitement son accord avec deux discours immédiatement tenus, celui de Julie et celui de Mohamed. L'accord donné aux deux discours est à chaque fois modalisé (« je suis un peu d'accord avec Julie » / « Mohamed a un peu raison »). Or ces deux énoncés sur lesquels l'accord de Camille s'exerce sont antagonistes. Dans le prolongement de l'accord donné au discours de Mohamed, Camille effectue une reformulation à l'aide du marqueur, « c'est vrai que », puis une seconde reformulation généralisatrice à l'aide de l'énoncé méta-énonciatif « je ne sais pas ». Cet accord sur deux énoncés contradictoires ne peut déboucher que sur l'énonciation de la contradiction en 64. En effet, la confusion est entretenue par les deux mondes de référence qui se télescopent : celui d'un monde fait de pouvoirs magiques avec des « potions pour voler » et d'un monde « réel » avec « la France », et « les rois ». Devant l'impossibilité pour les élèves de relever l'origine de l'aporie l'enseignant focalisera l'attention des élèves en 90 uniquement, sur le monde réel (« oui / maintenant dans les autres pouvoirs les vr/ les pouvoirs qui existent maintenant »).

Ce qui paraît important ici de relever c'est que les élèves émettent parfois des double-accords contradictoires qu'ils ne tranchent pas d'une façon ou d'une autre. Cet élément est, comme nous venons de le voir, essentiel car il permet aux élèves d'envisager la pluralité des opinions et la nécessaire poursuite de la réflexion sous un autre angle¹⁴².

¹⁴² C'est dans ce cas-là le rôle de l'enseignant-animateur de la discussion d'aider les élèves à effectuer ce déplacement qu'ils ne peuvent faire seuls. Mais il s'agit d'une autre question.

2.5 Énoncer un désaccord

Le marquage du désaccord se fait généralement de façon tout à fait explicite par l'utilisation de la locution « non » en ouverture de l'énonciation lorsqu'il s'agit de répondre au locuteur précédent. Mais il se fait aussi par des commentaires méta-discursifs et essentiellement sous la forme « je ne suis pas d'accord avec P » où P représente l'énonciateur antérieur.

Dans ce cas, il faut noter qu'il y a représentation de l'énoncé, objet du désaccord en modalisation autonymique, sous la forme d'une RDA de ce même énoncé, comme c'est le cas ici avec Maya :

205. Maya : moi **je n'étais pas d'accord avec Mattei** quand Mattei il a dit que aller à l'école c'est un grand pouvoir / ben non parce que un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie / par exemple le roi il peut aller / il peut acheter quelque chose quand il en a envie (Michel CM1-CM2 séance 3)

Maya commence par énoncer son désaccord, celui-ci étant renforcé par une dislocation à gauche (« moi je n'étais pas d'accord avec Mattei ») pour ensuite représenter le discours de Mattei en discours indirect, objet de son désaccord. Et à la façon d'un dialogue intérieur, elle répond immédiatement par un « non », qui fait entendre sa propre voix après la RDA de Mattei. Elle continue en justifiant ensuite cette opposition par une glose explicative appuyée par un énoncé à visée définitionnelle (« un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie ») puis un exemple (« / par exemple le roi il peut aller / il peut acheter quelque chose quand il en a envie. »). L'utilisation de l'imparfait et du passé composé montrent que le discours de Maya répond au discours de Mattei situé très en amont. On peut penser qu'on peut trouver là la raison à l'organisation de cet énoncé très structuré.

On retrouve une organisation similaire à partir des énoncés d'origine scripturale :

25. Alex : mais moi moi **je ne suis pas d'accord avec Patrice-Paul** parce que euh / parce que nous on n'est pas méchants / parce que il dit moi je pense que le roi est méchant / s'il torture les gens / en effet le roi est comme nous mais non il n'est pas nous vu vu que nous on ne torture pas les gens (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Nous avons donc ces énoncés qui font directement et explicitement référence à l'énonciateur du discours avec lequel [L] s'oppose. Lorsque l'énoncé d'origine est largement antérieur celui-ci est alors représenté.

Il est à noter que certaines formes de désaccord exprimé explicitement par les élèves sont modalisées à l'aide d'un adverbe :

- je ne suis pas tellement d'accord
- je ne suis pas très d'accord
- je ne suis pas trop d'accord
- je suis un petit peu d'accord avec toi mais

Une autre forme de désaccord fait référence directement à l'énoncé et non à l'énonciateur :

84. Camille : c'était sur Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris

...

86. Abida : ben en fait **ce n'est pas vraiment** avoir du pouvoir euh ça y est en fait je peux sortir je peux tout faire je peux aller chez ma copine je peux aller acheter du (x) cheveux / ce n'est pas c'est pas vraiment ça c'est seulement aller à l'école revenir mais // sinon après / comment expliquer ? (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

110. Alice : non **c'est pas ce n'est pas** du pouvoir politiquement mais c'est du pouvoir pour euh / euh au quotidien enfin pour on qu'on (x) plusieurs fois (Michel CM1-CM2 séance 3)

Abida en 86, présente un désaccord modalisé qui porte ici explicitement sur l'objet du désaccord et ceci même si l'on ne peut mettre de côté la dimension pragmatique de la modalisation de politesse. Il s'agit ici d'un mouvement intéressant car cette forme de désaccord montre une reprise avec un statut sémiotique en Modalisation autonymique (« ce n'est pas vraiment **avoir du pouvoir** ») aux limites parfois difficiles à déterminer (« c'est pas ce n'est pas du pouvoir **politiquement** » / « c'est pas ce n'est pas du **pouvoir politiquement** »).

Du point de vue du processus de conceptualisation, nous sommes ici à chaque fois dans un désaccord portant sur la dénomination. Pour Abida, le refus de la dénomination (modalisée je le rappelle) s'accompagne d'une nouvelle façon de signifier ce qu'est le pouvoir par une mise en scène. Mais toute la difficulté qu'elle rencontre réside justement dans l'adverbe « pas vraiment » car si ce n'est pas vraiment du pouvoir qu'est-ce que c'est ? comment définir ce qui n'est « pas vraiment du pouvoir ». Difficulté qu'Abida énonce explicitement par ce commentaire méta-énonciatif « comment expliquer ? ».

Ainsi la modalisation portant sur la dénomination entraîne-t-elle la question aporétique de l'essence du « pouvoir ». Certains élèves résolvent cette question en séparant, sous forme de catégories : « petit pouvoir » et « grand pouvoir », ou « pouvoir politique » et « pouvoir quotidien », et dans ce cas-là établissent une distinction de degré et non de nature, mais sans pouvoir aller plus loin dans la définition de ce qu'est un pouvoir. Une distinction que d'autres élèves refusent, comme ici Tania :

133. Tania : ben non je ne suis pas d'accord je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis parce que **là t'es en train de dire c'est un / un petit pouvoir** non c'est **c'est soit un pouvoir soit c'en n'est pas** / parce que ça c'est la base pour vivre / si tu ne / si tu ne sors pas si tu ne vis pas si tu ne t'amuses pas si tu ne rigoles pas si tu ne vas pas à l'école tu vas vivre / l'école c'est pour apprendre / pour apprendre / rigoler ça joue sur ton humeur s'amuser c'est pareil / sortir c'est pour prendre l'air pour tes organes / alors que ça c'est juste la base / plus le manger et le boire (Michel CM1-CM2 séance 3)

Mais d'autres marquages de désaccords apparaissent aussi dans notre corpus comme celle-ci :

126. Maria : enfin c'est euh / t'as euh / l'école c'est obligé ça veut dire que le pouvoir euh que elle a dit que aller à l'école c'est du pouvoir vu que c'est obligé **ce n'est pas** du pouvoir (Michel CM1-CM2 séance 3)

- Première élément de conclusion : il existe un grand nombre d'énoncés présentant explicitement les deux positions, accord et désaccord, de façon formelle et en position thématique. De plus, on peut constater la présence d'éléments modalisateur lors de l'énonciation de l'accord ou du désaccord (« je suis un peu d'accord » / « je ne suis pas trop d'accord ») mais aussi des modalisations portant sur l'objet du désaccord (« ce n'est pas vraiment X¹⁴³ »).

- Second élément de conclusion : des accords émergent parfois et parfois ce sont les désaccords qui voient le jour mais à chaque fois ces accords et désaccords ne peuvent clore la discussion. En effet, il s'agit toujours d'un point de vue marqué dialogiquement par l'utilisation de la première personne du singulier. Et si des énoncés conduisent à des fermetures, les « effets de détachement », sur lesquels nous reviendrons dans la dernière partie de notre thèse, compensent cet effet. Ainsi nous n'avons qu'exceptionnellement dans notre

¹⁴³ Ici X ne représente pas nécessairement un autonome.

corpus, des formes en « ce n'est pas vrai » ou bien « c'est faux » et lorsque c'est le cas, ces formes sont toujours accompagnées d'une modalisation.

3) Processus de conceptualisation, « Discours Autres » et « Mouvements discursifs »

Afin de montrer cette place et de caractériser les mouvements discursifs au sein desquels ces « Discours Autres » se situent, nous avons continué à porter notre attention sur les marquages en langue des mouvements repérés et nous avons déterminé les pratiques langagières en jeu sur le plan sémantico-énonciatif.

Mais avant de travailler sur ces aspects, nous allons commencer par un élément essentiel du processus de conceptualisation : les pratiques définitionnelles.

3.1 Processus de conceptualisation et pratiques définitionnelles

Si l'activité définitionnelle est essentielle à tout travail d'enseignement quel que soit le champ disciplinaire visé, son rôle est doublement important pour ce qui concerne la DVP. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une activité scolaire et ensuite parce qu'il s'agit d'une activité à visée philosophique. Nous avons vu, en effet, que la question de la pratique définitionnelle, subsumée sous la question du travail de conceptualisation, était consubstantielle à l'activité philosophique.

Tozzi, dès son article inaugural de 1993, spécifie ce que peut recouvrir d'activité de conceptualisation de la façon suivante :

- « **Conceptualiser des notions** qui peut s'opérer par plusieurs voies:
- La formulation du sens implicite connoté par des images, symboles, allégories, mythes... qui évoquent ces notions. (Approche métaphorique).
 - L'explication de leur(s) sens langagier. (Approche par les significations du mot qui les exprime).
 - L'expression et la mise en question de leur représentation spontanée, par confrontation de l'apprenti-philosophe avec ses pairs, le professeur, les grands auteurs. (Approche critique de l'opinion).
 - La détermination des attributs de leur concept. (Approche prédicative de type aristotélicien).
 - L'exploration extensive de leur intelligibilité du réel à travers la polysémie de leurs champs d'application (qui renvoie à leur unité problématique de sens). » (Tozzi, 1993 : 21)

Ainsi, le deuxième point évoqué par Tozzi montre la place que prend la pratique définitionnelle au sein de la DVP.

Cette première approche sera ensuite largement développée dans son livre de 2005 « Penser par soi-même ». Dans le chapitre dédié à la conceptualisation, Tozzi commence par la définition des mots « pour savoir de quoi on parle ».

Il nous faut donc cerner davantage les spécificités de l'activité définitionnelle dans les processus de conceptualisation en « Discussion à Visée Philosophique ».

Nous avons déjà évoqué les liens étroits entre les trois activités cognitives caractérisant les DVP : problématiser, conceptualiser et argumenter. Les énoncés définitionnels sont donc produits non seulement parce qu'ils peuvent répondre à une demande explicite (de l'enseignant-animateur de la discussion ou d'un élève-interlocuteur) mais aussi parce qu'ils sont un élément essentiel d'une argumentation ou de la problématisation en cours. On voit bien ici les liens étroits, déjà évoqués, entre ces trois activités et la forte valeur pragmatique et épistémique (Auriac, 2007) d'une telle activité au sein même de la DVP. On voit aussi ici la spécificité de l'activité définitionnelle lors des DVP par rapport aux autres champs disciplinaires enseignés à l'école. En effet, lorsqu'on parle de définition d'un lexique à l'école il s'agit essentiellement d'une activité de vérification de compréhension pour l'enseignant, vérification qui est en lien avec le respect d'une norme, norme que l'enseignant veut transmettre à ses élèves. Alors celui qui énonce une définition, presque toujours l'enseignant, est supposé avoir la légitimité nécessaire à cette énonciation. Nous sommes là dans le cas de *définitions conventionnelles* (Martin, 1990) qui ne vise ni la confrontation de point de vue, ni la discussion et l'interprétation de la définition ni le processus de conceptualisation.

Or, ce travail de *définitions conventionnelles* ne permet pas de problématiser réellement le mot ou la notion visée, c'est-à-dire de les resituer dans un « magma » de significations pour reprendre la terminologie castoriadienne (1975). Mais au contraire, ce travail détermine la logique ensembliste-identitaire du mot défini. Or, définir, dans une perspective philosophique de conceptualisation, ne peut se concevoir uniquement selon cette logique. Nous ferons alors davantage référence à d'autres types de définitions. La première est évoquée par Martin (1990) et concerne les définitions naturelles :

« A l'encontre de la définition conventionnelle, la définition naturelle vise à saisir le contenu naturel des mots, c'est-à-dire le contenu plus ou moins vague que spontanément – et toujours inconsciemment- les

locuteurs y associent. La définition naturelle est ainsi plus ou moins juste. Son contenu évolue avec celui des objets qu'elle entend cerner. Elle est descriptive et non pas stipulatoire. » (Martin, 1990 : 87)

Au-delà de l'aspect descriptif de la définition, nous souhaitons aussi intégrer les aspects pragmatiques de l'activité définitionnelle en DVP. Pour cela, une seconde définition nous semble pertinente, celle qui est donnée par Riegel dans les mêmes Actes (1990). L'auteur définit, dans une perspective pragma-sémantique, les *énoncés définitionnels ordinaires*, de la façon suivante :

« La définition est l'activité langagière qui consiste à produire des définitions, c'est-à-dire des énoncés qui s'interprètent comme la définition d'un terme ou d'une expression. » (Riegel, 1990 : 99)

Ainsi lors des DVP, l'activité définitionnelle consiste tout d'abord, dans une perspective pragmatique, à définir les mots employés dans le cadre d'un scénario comprenant une demande et une réponse. Et ceci même si l'énonciation d'une demande explicite d'un interlocuteur n'est pas indispensable. En effet, un énoncé définitionnel peut très bien apparaître comme un élément d'un énoncé argumentatif, ce qui maintient son objectif communicatif ou bien est-il encore une auto-interprétation du rapport entre les mots et le monde du locuteur.

L'activité définitionnelle est alors un acte illocutoire assertif pour reprendre la catégorisation de Searle (Searle, 1982). Mais il s'agit aussi d'un acte possédant une dimension pragmatique certaine car l'énonciation de la définition se situe dans le cadre non seulement d'un polylogue mais d'une discussion à visée argumentative et conceptuelle.

Il s'agit maintenant de voir quel travail est mis en œuvre dans le cadre de l'activité définitionnelle en DVP. Dans la perspective d'un travail de mise en réseau, Tozzi nous rappelle que le travail de définition des notions abordées en DVP peut se faire selon deux directions principalement (Tozzi, 2005). Premièrement, elle peut se faire grâce à un travail sur le champ sémantique référé par la notion, et deuxièmement grâce au champ lexical au sein duquel se trouve cette même notion. Dans ces deux directions, un travail définitionnel plus classique peut avoir lieu, par exemple sur la synonymie, l'antonymie et l'étymologie des mots ou notions abordés. Ainsi peut se créer un réseau conceptuel à partir duquel la notion est en voie de conceptualisation.

« Aller de l'unité d'un mot—notion à la multiplicité de ses sens (polysémie), puis de la multiplicité de ses champs d'application à

l'unité sémantique du concept est un bon exercice de réflexion conceptualisante, qui met à l'œuvre des processus d'analyse (décomposition de la pensée) et de synthèse (par comparaison et induction). » (Tozzi, 2005)

Dans le cadre d'une activité définitionnelle, ce travail de mise en réseau (sémantique ou lexical), se fait tout d'abord par référence aux situations évoquées *in praesentia*. En effet, il s'agit de répondre à une situation localisée, en utilisant toutes les ressources à portée immédiate du locuteur (« Discours Autres », documents disponible *in situ*, c'est-à-dire à l'école qui n'est pas un lieu neutre, sans attente). Mais l'activité définitionnelle nécessite aussi de faire appel aux références *in absentia* (références sociales-historiques, liées à l'imaginaire instituant que nous avons précédemment évoqué, ou bien encore l'expérience individuelle) qui peuvent être communes à la communauté discursive ou non. Enfin le travail définitionnel fait appel au sens en usage courant des mots utilisés.

3.1.1 Reformulations définitionnelles

Nous l'avons vue, la reformulation définitionnelle est définie comme la mise en place par un locuteur d'une équivalence sémantique entre deux énoncés. De ces deux énoncés, énoncé-source et énoncé-reformulateur (« énoncé doublon », selon Gülich & Kotschi, 1983) ce dernier peut posséder une partie variante à côté d'une partie invariante par rapport à l'énoncé-source. Mais à la suite d'autres chercheurs (Fuchs, 1994) nous souhaiterions affiner cette définition. En effet, il est ici important, nous semble-t-il, de préciser que cette équivalence sémantique est non seulement toujours partielle mais qu'elle est aussi toujours orientée. C'est-à-dire qu'elle est avant tout un acte de reconstruction du contenu sémantique. Il s'agit pour le locuteur d'identifier en discours un des éléments sémantiques présent en langue (Fuchs, 1994 : 37) et, dans une visée pragmatique, d'orienter, plus ou moins explicitement le déplacement du sens de l'énoncé-source. Cette définition de la reformulation définitionnelle comme une reconstruction du contenu sémantique nous semble pertinente dans l'analyse des éléments définitionnels du processus de conceptualisation en DVP tels que nous les avons définis précédemment. Cela nous incite donc, toujours à la suite de Fuchs, à éviter de parler « d'équivalence sémantique » lors de ces opérations portant sur des lexies plurivoques. Ainsi, par exemple :

119. Yann : oui mais / euh / Dalhia aussi je voulais dire deux choses / là c'est sur je voudrais répondre à Yanne / mais c'est ce que j'ai dit à l'ancien à l'ancien débat mais j'avais dit **que être responsable**

c'est surveiller rien qui lui arrive je n'ai pas dit que c'était le contraire (Philippe CM2 séance 5)

Ici, Yann propose une définition d'« être responsable » à l'aide du marqueur reformulatif « c'est ». Ce marqueur peut être utilisé dans toute une gamme d'opérations sémantiques dont la paraphrase, la synonymisation, la re-définition, l'équivalence, l'identité, etc... Ici ce marqueur permet à Yann de reformuler l'énoncé source en reconstruisant le contenu sémantique (« surveiller rien qui lui arrive ») et en l'orientant sur la situation précédemment énoncée (« lui / je n'ai pas dit que c'était le contraire »). Ainsi est-on en présence d'une reformulation à visée explicitement définitionnelle en discours.

Nous incluons les énoncés à visée définitionnelle mis au jour dans le cadre de cette étude au sein des « définitions naturelles » définies par Martin comme des définitions formulées des locuteurs « et non par le technicien qu'est le lexicographe » (Martin, 1990 : 87). Pour prendre forme, le paradigme définitionnel se réalise grâce à un marqueur de reformulation, le plus souvent verbalisé sous la forme du verbe « être » (« c'est ») ou d'un dérivé du verbe « dire » (« c'est-à-dire », « cela veut dire », « autrement dit »). Ce marqueur de reformulation (Mr) permet de mettre en relation les deux énoncés, l'énoncé-source (Es) et l'énoncé-reformulateur (Er). Nous verrons que ces définitions naturelles étendent la notion de « marqueur reformulatif » au-delà des classiques verbes en « dire » ou « être » dont nous venons de parler.

3.1.2 Reformulations paraphrastiques à visée définitionnelle

Les reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques ont été depuis longtemps déjà étudiées et distinguées (Gülich & Kotschi, 1983), voire opposées (Rossari, 1997). Même si notre corpus montre la présence lors des DVP des deux formes de reformulation, comme nous nous intéressons présentement aux seuls aspects définitionnels, nous n'étudierons ici que les reformulations paraphrastiques, c'est-à-dire les reformulations qui permettent à l'énonciateur de poser « une relation effective entre énoncés qui [...] s'appuie sur une parenté sémantique intrinsèque entre les énoncés » (Fuchs, 1994 :83). Il s'agit dans le cadre d'une reformulation paraphrastique à visée définitionnelle d'identifier un des éléments sémantiques de l'énoncé-source puis d'en expliquer le sens par une paraphrase. De plus, les deux énoncés sont, souvent mais pas toujours, reliés par un marqueur de reformulation paraphrastique que l'on distingue des marqueurs non-paraphrastiques en ce qu'il marque une « prédication d'identité » (Gülich & Kotschi, 1983) et ne hiérarchisent pas les deux énoncés (Rossari, 1997). Mais comme nous le verrons, la présence de ce marqueur n'est cependant pas obligatoire pour qu'il y ait

reformulation paraphrastique. Dans un premier temps, néanmoins, nous nous appuyerons sur cet élément indiciel pour extraire de notre corpus les reformulations paraphrastiques avec marqueur.

3.1.3 Avec marqueur de reformulation

De façon assez canonique nous avons dans notre corpus, des énoncés de type : Es + Mr + Er¹⁴⁴, où chaque élément est bien isolé et clairement identifiable :

204. Nèle : et aussi pour avoir du pouvoir **c'est** décider pour les autres (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

186. Raymond : en fait / le pouvoir **c'est** / quelque chose qu'on a et que personne ne / ont en fait I- <Enseignant> ah -I il peut y avoir avoir beaucoup de personnes qui ont un pouvoir et aussi qui en ont pas donc / ceux qui ont plus de la chance que les autres ils ont du pouvoir // enfin / du pouvoir **c'est** avoir des choses que les personnes n'ont pas. (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ainsi, il est intéressant de noter que la lexie-source dans le premier exemple (204.Nèle) est autonymisée (Authier-Revuz, 2003). Cette autonymisation est le premier élément montrant la visée définitionnelle de l'énoncé mais elle ne demeure perceptible que par l'utilisation du marqueur de reformulation qui suit. Comme nous l'avons vu précédemment, le marqueur en « c'est » peut servir à une multitude d'opérations sémantiques, et ici, comme avec Yann auparavant, nous avons un acte de reconstruction du contenu sémantique. Nous sommes d'ailleurs en présence d'une formulation similaire aux formulations définitionnelles conventionnelles des dictionnaires pour enfant, appelées « définitions phrastiques » et généralisée à partir du « Petit Robert des Enfants » (Lehmann, 2009).

Quant à la deuxième occurrence (186.Raymond), elle montre « un arrêt sur le mot » (« du pouvoir ») avec une pause et un marqueur (« enfin »), puis une reprise (« du pouvoir ») qui permet au mot de passer du statut en usage (« ils ont du pouvoir ») à un statut en mention (« du pouvoir c'est X ») introduisant la reformulation paraphrastique définitionnelle. Ces exemples montrent bien qu'en DVP, lorsque les élèves discutent sur les mots, le va-et-vient est continu entre le discours avec les mots et le discours sur les mots.

¹⁴⁴ Enoncé-Source (Es) + Marqueur de reformulation (Mr) + Enoncé-Reformulateur (Er)

Les deux marqueurs de reformulation utilisés de façon très majoritaire par les élèves sont les deux formes prototypiques « c'est » et « ça veut dire ». Mais quelques autres formes de mise en relation des deux énoncés Es et Er apparaissent. Ainsi la formulation suivante de la part d'une élève très à l'aise avec l'expression orale et la maîtrise de la langue en générale :

32. Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que que je ne comprenais pas / c'était **me transformer** et **voler** parce que voler il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs / et il y avait transformer parce que ça peut être euh / en animal ou / I- <Julie> mais transformer en ce que je veux -I ou alors / enfin en animal en voiture/ (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ainsi la lexie autonymisée « voler » est définie dans une première acception à l'aide d'un élément métalinguistique (« verbe ») et ensuite avec une paraphrase (« prendre quelque chose »). C'est l'élément métalinguistique qui, ici, fait fonction de marqueur de reformulation et permet d'isoler Es et Er. La deuxième acception est ensuite présentée par la même lexie (« voler ») à la fois en mention et en usage (« voler euh dans les airs »).

La même élève, un peu plus loin dans la discussion, montre la polysémie cette fois-ci de la lexie « sage » de la façon suivante :

186. Laura : mais par exemple si tu dis euh je suis sage / **ça peut être** je suis sage je suis calme si tu dis je suis sage **ça peut être** / je suis intelligent (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

La reformulation synonymique est ici visible à la fois par la reprise de la même structure syntaxique de l'énoncé-source dans l'énoncé-reformulateur et par la reprise du même marqueur de reformulation modalisateur « ça peut être » pour les deux acceptions décrites. L'effet de parallélisme est seulement troublé par la reprise de l'énoncé-source après le marqueur de reformulation, ce qui amène *in fine* à une parataxe Es-Er (« je suis sage je suis calme ») au sein de l'énoncé-reformulateur. Les deux énoncés Es et Er sont, là aussi, des autonymes.

Mais nous pouvons observer dans notre corpus, de façon assez fréquente, une forme d'énoncé à visée définitionnelle construite syntaxiquement de façon quelque peu différente. Il s'agit des énoncés comprenant « parce que » :

182. Bernard : parce que parce qu'il a il a plus de 18 ans donc il est adulte / il a l'autorité parce qu'il est adulte / il a l'âge (Philippe CM2 séance 5)

La visée définitionnelle de l'énoncé est ici masquée par l'utilisation de « parce que » et sa visée argumentative. Néanmoins, cette visée argumentative passe par l'énonciation d'un trait sémique et si on ne peut parler de reformulation paraphrastique ici, la visée définitionnelle est bien présente. Elle est d'autant présente que Bernard effectue ensuite une reformulation paratactique (« il est adulte/il a l'âge »).

Une autre occurrence montre plus explicitement la visée définitionnelle d'un énoncé avec « parce que » :

283. Enseignant : donc pour l'instant vous avez dit les présidents les maires le pape les empereurs du temps où il y avait des empereurs / quelle sorte de pouvoir c'est le pouvoir qu'ils ont comment on pourrait l'appeler ce pouvoir

...

289. Camille : ben le pouvoir de la justice **parce que c'est** juste tout le temps (x) ce qu'ils disent (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Camille commence par dénommer les éléments d'une catégorie énoncés par l'enseignant pour ensuite en donner un trait sémique qui justifie la nomination. Les deux conduites discursives de dénomination et de désignation, déjà analysées dans le cadre scolaire par Boré (2011), sont largement représentées dans notre corpus sur les DVP. Si nous sommes toujours ici sur des énoncés à visée définitionnelle, l'aspect paraphrastique demeure plus ambigu que pour l'énoncé précédent du fait de l'utilisation juxtaposée de « parce que » et ce « c'est ».

Le dernier aspect que nous voudrions traiter ici concerne les reformulations multiples au sein d'un même énoncé. Plusieurs occurrences montrent des tentatives d'articulation entre différentes lexies et énoncés à visée définitionnelle. Ainsi :

283. Marine : enfin pas tellement c'est que / par exemple au / au niveau judiciaire lorsqu'on dit qu'il a le pouvoir judiciaire / **c'est un peu** que au niveau judiciaire il est au-dessus de tout le monde **du coup** il a beaucoup d'autorité (Philippe CM2 séance 5)

Par cet énoncé, Marine tente une mise en équivalence sémantique entre pouvoir et autorité à l'aide d'une reformulation paraphrastique introduite par le Mr « c'est » avec la modalisation adverbiale « un peu ». La locution adverbiale « du coup » sert ici de deuxième marqueur de reformulation équivalent à « c'est-à-dire ». Malgré la complexité de l'énoncé, nous pouvons déduire que pour Marine avoir « beaucoup d'autorité » équivaut à avoir du « pouvoir » qui à son tour veut dire être « au-dessus de tout le monde ».

Ainsi, et pour reprendre la distinction faite par Julia (2001 :120), certaines reformulations paraphrastiques sont univocisantes, c'est-à-dire qu'elles donnent une acception et une seule de la lexie ainsi paraphrasée (204. Nèle, 186. Raymond) tandis que d'autres sont plurivocisantes et donnent plusieurs acceptions (32. Laura, 186. Laura). Nous venons de voir aussi que certains énoncés articulent plusieurs lexies autour d'une même reformulation paraphrastique à visée définitionnelle (283. Marine) créant ainsi des énoncés complexes.

Les énoncés à visée définitionnelle marqués syntaxiquement que nous venons de voir possèdent des formes très variées et ne peuvent être réduits à leur forme canonique.

3.1.4 Sans marqueur de reformulation

Nous venons de décrire les reformulations paraphrastiques définitionnelles énoncées explicitement grâce un marqueur de reformulation. Mais notre corpus montre aussi que des reformulations à visée définitionnelle voient le jour de façon tout à fait implicite au sein du « discours en train de se faire » (Authier-Revuz, 1995/2012) par arrêt sur le mot. Ainsi les deux énoncés Es et Er se trouvent mis en relation paratactique. La portée discursive de cette relation nous paraît importante. Il s'agit, en effet, pour l'énonciateur d'appuyer ostensiblement son propos, dans une perspective essentiellement argumentative, par l'énonciation d'une parataxe à visée définitionnelle. En cela, nous ne sommes pas dans le même cadre que celui énoncé par Authier-Revuz qui analyse le « discours en train de se faire » du point de vue des commentaires méta-énonciatifs. Voici à titre d'exemple deux occurrences :

236. Lokwa : Mais // je voulais vite fait repasser sur Diane /
mais Diane elle dit qu'il y a du pouvoir mais / où / où y a du pouvoir ?
il y a du vou / il y a du **il y a même pas de pouvoir y a personne qui
peut euh / qui peut faire ce qui veut** / I- <Enseignant> Alors ? -I il y
a quand même des lois à respecter

....

246. Claire : ben heu je pense que peut-être / il y a tout le
monde qui a les mêmes pouv/ euh qui a la même / **qui a le même
pouvoir qui sont à la même hauteur** / par exemple sur cent pour cent
ils sont cinquante pour cent au moins dix personnes ou plus tout le
monde a les mêmes pouvoirs la même autorité. (Philippe CM2 séance 5)

Ainsi Lokwa (en 236) effectue une reformulation paraphrastique sans marqueur de reformulation verbalisé (après une hésitation, le « euh » et la pause qui suivent ne sont sans

doute pas les signes du passage de l'énoncé-source à l'énoncé-reformulateur puisque celui-ci commence avec « y a personne »).

Dans le deuxième exemple (246. Claire), aucune marque verbale ni intonative n'indique le passage de l'énoncé-source à l'énoncé-reformulateur. Si la présence d'un marqueur reformulatif balise explicitement les limites entre le Es et le Er et rend visible la visée définitionnelle de l'énoncé, son absence ne gêne pas forcément la perception, par les co-énonciateurs, de la relation entre Es et Er. L'arrêt sur le mot effectué indique alors la nécessité pour l'énonciateur de spécifier le sens de la lexie utilisée.

Ainsi, aux côtés des énoncés explicitement définitionnels qui se trouvent syntaxiquement marqués sous la forme Es + Mr + Er, existent d'autres énoncés beaucoup moins marqués mais qui n'en demeurent pas moins à visée définitionnelle.

3.1.5 Reformulations à visée définitionnelle au sein du polylogue

Toujours dans notre perspective descriptive des mouvements discursifs contenus dans notre corpus, il nous semble maintenant pertinent de poser la question de la place de ces énoncés au sein du polylogue que constitue la discussion. Pour cela nous reprendrons, dans un premier temps, la distinction faite par Gülich & Kotschi (1987) entre reformulation hétéro-initiée et reformulation auto-initiée. La plupart des énoncés montrent des reformulations définitionnelles paraphrastiques auto-initiées, c'est-à-dire que Es + Mr + Er sont à attribuer à un seul et même locuteur. Dans le cadre d'une discussion sur les mots et leurs signifiés/significations/sens, la reformulation paraphrastique est aussi parfois hétéro-initiée, et dans ce cas-là c'est presque toujours à l'initiative de l'enseignant :

50. Lou : **être le roi**
51. Enseignant : **ça veut dire** quoi ?
52. Lou : ben **ça veut dire être euh commander un peu tout euh et de / et d'avoir un peuple et euh** (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Quand ce n'est pas l'enseignant qui pose le marqueur de reformulation (sous forme questionnée) les élèves reprennent alors un énoncé pour en faire un Es et procéder ensuite à une reformulation paraphrastique :

74. Enseignant (lecture du texte d'un élève) : moi je ne veux pas avoir de pouvoir je voudrais juste une famille normale / je ne veux pas être trop riche ni pauvre // Qu'est-ce que tu voulais dire Patrick ?
75. Patrick : ben je voulais dire que quand euh celui qui l'a fait il dit je ne veux pas être trop riche ni pauvre / euh par exemple il aurait

pu donc **ça veut dire** / que lui pour lui il aimerait avoir / un euro cinq euros ou dix euros enfin

(...)

83. Alex : ben moi je crois que ni riche ni pauvre / euh pas trop riche ni pauvre / **ça veut dire** entre les deux avoir assez d'argent / pour changer de maison pour avoir une voiture // I- <élève> (xx) -I pour / oui pour manger / euh ben pour faire des activités / ou aller dans une école (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ainsi une même lexie est reprise successivement par plusieurs locuteurs dans le cadre de reformulations paraphrastiques pour en déterminer, à chaque fois, une signification. Chaque reprise « autonymise » la lexie pour en faire un objet du discours¹⁴⁵. Ces reprises successives qui sont souvent à visée définitionnelle, mais pas seulement, permettent de définir une série de saynètes thématiques au sein de la discussion.

3.1.6 Antinomie sémantique

Nous venons de voir la variété des formes de reformulation à visée définitionnelle. Mais un autre fait est particulièrement notable dans notre corpus. Il s'agit de la forte présence de reformulations paraphrastiques à visée définitionnelle établissant non pas une parenté sémantique entre les deux énoncés, mais une antinomie sémantique entre celles-ci. Cette antinomie se réalise à l'aide non pas d'un marqueur-reformulatif mais d'un présentatif négatif comprenant le verbe copulatif « être » qui amène non pas une paraphrase à visée définitionnelle mais un prédicat réfuté par la négation. Par exemple :

122. Maria : vu que t'es obligé / **ce n'est pas** un pouvoir / avoir un pouvoir ce n'est pas être obligé le roi il n'est pas obligé de men/ enfin / il n'est pas obligé de d'avoir des (xxx) (Michel CM1-CM2 séance 3)

On remarque aussi des occurrences faisant appel à un présentatif négatif qui inverse lexie et prédicat, c'est-à-dire que la lexie à définir se trouve à droite :

121. Yann : oui et je voudrais dire autre chose / on n'a pas d'autorité chez les petits / on doit juste montrer l'exemple parce que /

¹⁴⁵ Dans un premier temps nous définissons l'objet du discours de la façon suivante : « l'objet de discours est constitué de segments verbaux qui, dans un texte ou une conversation, renvoient à ce dont il est question, et la notion paraît proche alors de celle de thème ou de topique » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 406). Mais nous éclaircirons ces relations entre objet de discours et thème dans la quatrième partie de notre thèse et nous reviendrons sur une définition cette fois des « objets de discussion ».

ils disent toujours il faut montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire mais **ce n'est pas de l'autorité** (Philippe CM2 séance 5)

Ainsi, au lieu de formuler conventionnellement « l'autorité ce n'est pas montrer l'exemple », Yann inverse les deux énoncés en intercalant un élément argumentatif en « parce que ». Enfin, une autre occurrence montre une utilisation d'un présentatif négatif au sein d'une structure syntaxique courante à l'oral :

100. Dalhia : mais moi c'était pour revenir sur euh / ce que dit Vincent il a dit que / les parents c'est leur métier de // euh de de / qui ont de l'autorité mais **c'est pas un métier l'autorité** c'est c'est juste que ils nous ont éduqués / euh / ils nous / et / ils nous / et il / on / ils nous gardent chez eux euh / c'est eux qui / qui nous ont fabriqués enfin voilà / c'est / (Philippe CM2 séance 5)

Le pronom cataphorique « ce » au sein du présentatif annonce-t-il la lexie sur laquelle s'exerce le prédicat c'est-à-dire « l'autorité ».

3.1.7 Démarches sémasiologique et onomasiologique en DVP

Il s'agit maintenant de savoir si en « Discussion à Visée Philosophique », le mouvement privilégié dans la co-construction du sens des mots part du mot-autonyme vers son ou ses signifié(s) / sa ou ses signification(s) ou bien si le mouvement est inverse : si ce sont les signifiés / significations qui sont le point de départ de la pratique définitionnelle.

Etant donné les spécificités de la DVP telle que nous l'avons présentée dans le chapitre suivant, notre analyse ne porte pas sur le rôle du maître au sein de ces deux mouvements mais sur la présence de ces derniers et leur articulation dans les discours. En effet, l'enseignant ne détenant ni le mot qui correspond aux éléments du signifié donné, ni ces mêmes éléments du signifié lorsque c'est le mot qui est interrogé, l'activité de dénomination ou de désignation est menée par les élèves et se trouve inscrite dans leur discours. Ceci ne veut pas dire que l'enseignant n'a aucun rôle puisque parfois (et même assez souvent dans les deux cas de la dénomination et de la désignation) c'est lui qui pose la question initiale, mais cela veut dire que les élèves ne comptent pas sur la réponse du maître pour savoir s'ils ont « juste ou non ». Ils conduisent ainsi eux-mêmes cette recherche.

Voici une première saynète extraite de notre corpus :

Saynète	Observations
<p>318- Laura : c'était pour revenir euh sur //euh le premier euh être capricieux quand on a trop de pouvoir</p> <p>319- Enseignant : quand on a trop de pouvoir on peut devenir capricieux c'était Patrice-Paul qui avait dit ça je crois l- <Laura> oui –l vas-y</p> <p>320- Laura : et Luc / ben en fait c'est juste pour dire euh / que j'avais euh une chose pour une espèce d'histoire que vous connaissez peut-être // euh ça fait penser un peu à ça</p> <p>321- Enseignant : à quelle histoire alors tu essaies de la raconter / attends</p> <p>322- Laura : c'était</p> <p>323- Enseignant : tu essaies de la raconter rapidement parce que on est à la fin de la discussion</p> <p>324- Laura : en fait c'était Icare et euh son père et ils étaient dans le labyrinthe du minotaure / et euh // le papa il veut pas se faire manger alors il trouve des plumes et de la cire et il les assemble et comme ça ils peuvent ils pourront voler / mais Icare quand il essaie il voit qu'il vole et après il va vers le soleil / parce que il pense qu'il a beaucoup de pouvoir et que ça va durer éternellement / et euh après la cire elle a fondu parce que / il il était trop près du soleil et après il est tombé dans l'océan.</p> <p>325- Enseignant : alors et qu'est-ce que ça veut dire cette histoire-là ?</p> <p>326- Laura : et ben que la moralité c'est que si tu prends trop de pouvoir et ben après tu pourras faire des choses qui ne sont pas extraordinaires // enfin tu peux mourir</p> <p>327- Enseignant : qui sont risquées l- c'est ça ?</p> <p>328- Luc : c'est pas -l en fait ça c'est pas une histoire c'est ouais c'est plutôt un proverbe toute l'histoire c'est c'est pas genre une histoire qui se termine bien et tout / parce que c'est / toute l'histoire elle fait un proverbe parce que il veut se prendre pour Zeus il va trop près du soleil et /</p>	<p>Après un commentaire méta-énonciatif (« c'était pour revenir sur »), une thématisation par extraction d'un segment du discours précédent (« être capricieux »). Il est à noter que les énoncés-sources sont assez lointains et remontent aux occurrences 172 et 248.</p> <p>Première dénomination modalisée (« une espèce d'histoire »). Cette dénomination a lieu en amont du référent (l'histoire d'Icare).</p> <p>Narration reformulant l'histoire mythique d'Icare (référent de la dénomination)</p> <p>Laura effectue une reformulation explicative hétéro-initiée de son histoire. En même temps, elle effectue une dénomination (« ce que veut dire l'histoire » = moralité). A la fin de son énoncé Laura effectue une reformulation de spécification auto-initiée (des choses qui ne sont pas extraordinaires = tu peux mourir) avec un marquage paralinguistique et linguistique (pause + enfin).</p> <p>Luc (328), à l'aide du présentatif négatif (c'est pas/ c'est) montre une non-coïncidence dans la dénomination de la narration de Laura (histoire / proverbe) avec modalisation (« plutôt »). S'ensuit une glose explicative sur la dénomination de l'histoire proposée par Luc par reformulation de la narration. Il conclut sous forme d'une reformulation synthétisante par l'expression déjà utilisée précédemment lors de la discussion (« ça monte</p>

<p>là et bah / il n'écoute pas son père parce que il se rend o/ quand il écoutait son père il disait mais oui mais oui l- <enseignant> d'accord -l mais en fait quand il a le pouvoir il ne se rend pas compte que c'était aussi bien l- <enseignant> alors lor/ -l / ça rend aussi euh / ça monte aussi à la tête</p> <p>329- Enseignant : d'accord donc Laura tu termines juste là-dessus après Maria tu arrêtes de faire du bruit et puis / ça fait deux fois Maria / après ça sera Aicha / et après Camille / vas-y</p> <p>330- Laura : bah c'était juste pour dire à Luc qu'en fait c'était une espèce de fable grecque</p> <p>331- Enseignant : voilà</p> <p>332- Laura : c'est</p> <p>333- Luc : ouais</p> <p>334- Laura : (x) s'appelle la mythologie</p> <p>(Philippe CM1 groupe 1 séance 3)</p>	<p>aussi à la tête »).</p> <p>Laura énonce une nouvelle dénomination qui ne reprend aucune des dénominations précédentes et qui est modalisée de la même façon que sa première dénomination (« une espèce de fable grecque »)</p> <p>Dernière dénomination de Laura (peut-être sous la forme d'une auto-reformulation) avec la formule type de la dénomination : Y s'appelle « X » (nous reprenons ici la formule sémiotique proposée par Rey-Debove (1978) et reprise par Boré, 2011) : « la mythologie »</p>
---	--

Tableau 7 : Analyse des démarches sémasiologique et onomasiologique d'une première saynète

Il s'agit ici une saynète dont le mouvement principal est onomasiologique, puisqu'il y a « non-coïncidence » dans la dénomination à partir d'un référent donné en amont. Ainsi la narration effectuée par Laura est-elle dénommée successivement : « histoire », « proverbe », « fable grecque » et « mythologie ». La première dénomination proposée par Laura en 319 est hypéronymique (« histoire ») et la modalisation qui la précède montre, sans doute, que Laura a bien conscience de l'imprécision de sa dénomination. Ensuite, Luc en 328 réfute dans un premier temps la dénomination de Laura pour en proposer une autre (« un proverbe »). Mais cette proposition est elle-aussi modalisée (« plutôt »). Puis après l'utilisation d'un présentatif négatif (« c'est pas ») où le pronom anaphorique se rapporte au référent (la narration de Laura), il donne par effet de contraste un trait définitoire de ce qu'est une « histoire » (« genre une histoire qui se termine bien et tout ») et ce trait lui permet de réfuter la dénomination.

Ensuite, Laura (330) effectue une nouvelle dénomination cette fois-ci sans aucune argumentation avant de reprendre sa propre dénomination en en proposant une nouvelle (334).

Ainsi le mouvement onomasiologique part-il d'un référent qui est ensuite successivement dénommé à l'aide d'un ou plusieurs traits définitoires (Luc, 328) ou bien d'autorité (Laura, 330 ; 334). Deux éléments nous paraissent importants dans cette description : la place des

adverbes de modalité qui selon nous montre une certaine distance au discours tenu permettant d'interroger collectivement ce discours. Nous relevons aussi la présence de traits saillants relevant de l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Par exemple, l'utilisation de l'expression « ça monte à la tête » sur laquelle nous reviendrons.

Maintenant attachons-nous à l'autre mouvement de la nomination, la démarche sémasiologique. Pour rappel il s'agit ici de partir du signe (ici le mot) et d'en énoncer les traits définitionnels ou un référent. Ce mouvement est aussi largement présent dans notre corpus.

Saynète	Observations
<p>21. Laura : c'était euh <i>nous n'avons pas de pouvoir</i> mais moi je pense qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / c'est pas comme si c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir</p> <p>22. Enseignant : alors d'abord Maria si tu veux répondre à à ce qu'elle vient de dire</p> <p>23. Maria : non c'est moi je parlais du pouvoir euh dans le sens / pas pouvoir de ce qu'on peut faire mais pouvoir / euh com ben qu/ comme par exemple // c'est pas comme (xxx) du roi c'est ça que je voulais parler / on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens</p> <p>24. Enseignant : d'accord donc toi quand tu utilisais le mot pouvoir là c'était pour dire contrôler les gens l-<Maria> oui -l avoir le pouvoir de contrôler les gens / et Laura elle a dit que / euh elle a dit /pour toi le pouvoir c'est quoi alors Laura ?</p> <p>25. Laura : ben / c'est le pouvoir de faire quelque chose</p> <p>26. Enseignant : de faire quelque chose d'accord donc on a le pouvoir de contrôler les gens le pouvoir de faire quelque chose</p> <p>(Philippe CM1 groupe 1 séance 3)</p>	<p>Laura (21) thématise par extraction d'un élément du discours précédent (ici issu de la lecture du journal)</p> <p>Segmentation du signifié et « catégorisation » au sein de la notion (1 le pouvoir « comme si c'était le roi », 2 « le pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant »). Laura énonce ainsi deux définitions par trait saillant (définition 1), par référence mondaine (définition 2)</p> <p>Maria à l'aide du vocabulaire métalinguistique (« sens ») énonce une définition de l'acception 2 (« ce qu'on peut faire »). Puis elle éprouve une difficulté à rester sur la forme définitionnelle pour la première acception et change alors de façon de signifier en utilisant un « trait saillant » (« roi ») présenté comme un exemple. Après un commentaire méta-énonciatif (« c'est ça que je voulais parler ») Maria met en place une définition de la deuxième acception du pouvoir à l'aide du trait sémique « contrôler les gens » pris en usage dans l'énonciation.</p> <p>Après une reprise par l'enseignant de l'énoncé de Maria, Laura est amenée à définir à son tour l'acception 1. Elle reprend alors de façon paraphrastique l'énoncé de Maria (« ce qu'on peut faire » = « le pouvoir de faire quelque chose »)</p>

Tableau 8 : Analyse des démarches sémasiologique et onomasiologique d'une seconde saynète

Cette saynète nous paraît particulièrement intéressante. En effet, à partir d'une reprise thématisée d'un énoncé assertif pouvant relever d'une définition lacunaire en extension (« nous n'avons pas de pouvoir »), Laura distingue deux sortes de pouvoir et en effectue une catégorisation¹⁴⁶. Or, on retrouve ici un phénomène très fréquent dans notre corpus : devant la difficulté à définir « le pouvoir », les élèves identifient rapidement des formes de pouvoirs différents qu'ils tentent alors de définir un à un dans leurs spécificités.

Deuxième élément récurrent dans notre corpus, le recours au trait saillant, recours que nous avons déjà évoqué et qui constitue selon nous un élément déterminant du processus de conceptualisation (« pouvoir / roi »). Or c'est à partir de ce trait saillant qu'émerge un trait sémique de la lexie (« pouvoir »-« roi »-« contrôler les gens »).

3.1.8 Conclusion sur les pratiques définitionnelles

Notre étude sur les pratiques définitionnelles qui s'inscrit dans une recherche plus vaste portant sur les processus de conceptualisation en DVP montre, tout d'abord, la grande variété des formes de reformulation paraphrastique présentes dans notre corpus. Les énoncés paraphrastiques à visée définitionnelle sont loin de se présenter sous les formes canoniques :

Énoncé-Source + Marqueur de reformulation + Énoncé-reformulateur,
avec un marqueur de reformulation en « c'est » ou un dérivé en « dire »

Ils possèdent en effet des formes variées allant jusqu'à la parataxe.

Nous avons pu aussi montrer la présence, très fréquente, des énoncés présentant une « antinomie sémantique » montrant ainsi que définir au sein des processus de conceptualisation c'est aussi dire ce que n'est pas la notion abordée.

Un autre élément nous paraît particulièrement intéressant à relever. C'est l'étude de la pratique définitionnelle dans l'interaction et donc la présence de l'« Autre du face-à-face », à travers les deux mouvements onomasiologique et sémasiologique qui nous a permis de déplacer notre regard de la définition aux mouvements au sein desquels elle s'inscrit. En effet, la pratique définitionnelle en classe paraît beaucoup plus complexe que les descriptions qui en ont été faites ne le montrent. Entre autres éléments, la présence au sein des énoncés de ce nous

¹⁴⁶ Nous reviendrons sur ce phénomène dans le chapitre suivant.

avons commencé à nommer les « traits saillants » qui relèvent de l'« Autre de ma médiation sémiotico-culturelle » permettant au locuteur de définir une lexie nous a paru comme un phénomène remarquable. Nous nous proposons de développer et d'analyser plus profondément dans les chapitres suivants cet aspect qui participe du processus de conceptualisation.

Enfin, notre étude montre aussi la capacité des élèves à utiliser l'une des propriétés des langues naturelles, l'autonymisation, pour effectuer un travail réflexif à partir des notions abordées à l'aide des lexies rencontrées. Ces énoncés autonymisés deviennent ainsi des objets d'étude communs accessibles au discours de chacun. C'est la raison pour laquelle nous reviendrons sur cette opération d'autonymisation dans la quatrième partie de notre thèse.

Maintenant, et comme nous l'avons déjà dit, le processus de conceptualisation ne saurait se réduire aux énoncés à visée définitionnelle. En effet, entrer dans un processus de conceptualisation c'est aussi gloser, narrer ou encore montrer par toutes sortes de moyens afin de désambiguïser la polysémie des mots pour en montrer une ou plusieurs significations. La richesse de ces phénomènes est d'autant plus remarquable qu'aucune des significations ne peut être réifiée car elles sont toutes prises sans cesse dans l'interdiscours *in absentia* comme dans l'interlocution *in praesentia*.

Ainsi peut-on décrire ce mouvement comme un mouvement de reconfigurations successives des variations sémantiques. La pratique définitionnelle en DVP est un des éléments de ces reconfigurations successives.

Mais ce sont toutes ces façons de signifier qui doivent permettre de rendre compte des processus de conceptualisation au sein des Discussions à Visée Philosophique scolaires. Il nous faut donc voir maintenant ces autres façons de signifier et en même temps porter notre regard sur les mouvements discursifs inscrits dans le processus de conceptualisation.

3.2 Construire un champ lexical

L'étude d'une « Discussion à Visée Philosophique » montre l'utilisation, par les élèves, d'un certain nombre de lexies qui entretiennent des relations entre elles et s'organisent au sein d'un champ. Il est, selon nous, intéressant de montrer ce champ lexical construit par les élèves lors de chaque discussion car celui-ci participe du processus de conceptualisation en ce qu'il permet la mise en relation entre différentes notions à partir de différents mots.

Afin de formaliser le champ lexical, nous avons prélevé, dans un premier temps, sur chaque énoncé produit par les élèves, les mots-clés utilisés, c'est-à-dire les principaux noms et verbes utilisés.

Ensuite, à partir de ces mots-clés, nous avons ensuite constitué des nuages de mots. Nous avons ainsi pu faire apparaître le ou les mots les plus prononcés qui prenaient place tout au long des discussions analysées. Ensuite, nous avons supprimé le ou les deux mots principaux pour faire apparaître de façon plus évidente le champ lexical constitué au court de chaque séance.

Pour commencer nous avons porté notre attention sur le sous-corpus « Philippe CM1 groupe 1 séance 3 ». Lors de cette discussion c'est le mot du pouvoir qui est central et largement représenté dans les discours des élèves. Deux autres lexies apparaissent le verbe « voler » et le verbe « contrôler » :



Ensuite le champ lexical montre une grande variété d'approches : autour du vol (dans les deux acceptions), autour des définitions en extension (« Président », « Empereur »), ou sur les attributs (« monter à la tête », « tout ce qu'on veut ») ou encore sur « la dimension magique » avec les mots : « potion », « transformer ».

Ainsi, on peut observer que l'activité de conceptualisation à partir du mot pouvoir se fait pour ce groupe essentiellement au sein d'un domaine de référence comprenant les différences entre les enfants, les adultes-les vieux et des possibilités qui leur sont offertes (« sortir seul » – « sortir » – « savoir » ainsi que « être heureux »).

En ce qui concerne maintenant la discussion « Philippe CM1 gr.2 séance 3 », le premier nuage de mots fait apparaître deux lexies autour desquelles s'articulent les discours : « Riche » et « Argent ».



Maintenant si les trois lexies (« riche », « argent », « pouvoir ») sont soustraites au nuage :



On voit alors apparaître un premier domaine de référence autour de « l'argent-acheter-pauvre-compliment », puis un second, un peu moins important, à visée définitionnelle avec « faire ce que tu veux ».

Ensuite avec la discussion « Michel CM1-CM2 » nous pouvons observer que le thème abordé correspondait à celui du pouvoir :



Nous pouvons aussi observer que le champ lexical développé faisait essentiellement référence à l'école mais de façon plus générale encore au domaine de la vie quotidienne avec les mots : manger, s'amuser, travail, boire, rigoler ... etc. :



Enfin, pour terminer, la discussion « Philippe CM2 séance 5 », on observe que « pouvoir » et « autorité » sont les deux mots à partir desquels est mené le travail de conceptualisation.



Une fois les deux lexies « pouvoir » et « autorité » extraites du nuage de mots :

développée. Il s'agissait de montrer à la fois que les objets étaient regroupés sur la base d'un jugement de similitudes et que d'autre part il y a avait des « couleurs focales » qui permettaient de mettre en évidence les régularités d'une catégorie. Ceci a permis de mettre en évidence qu'il existait des éléments centraux à toutes les catégories. Ce sont des éléments qui sont définis comme prototypiques (Rosch 1973, cité par Fortis, 2010). Ce phénomène de typicalité a été ensuite mis en évidence par une série d'expérimentations appliquées non plus à la couleur mais aux catégories sémantiques (les fruits, les sciences, les sports, les oiseaux, les véhicules, les maladies, les légumes, les crimes...) et de façon à la fois « intra » et « interculturelle ». A la suite de ces études, on peut dégager à la fois un rapport de gradience et un « effet de saillance » de certains éléments des catégories sémantiques.

Dans notre corpus ces effets de gradience et de saillance se remarquent tout d'abord lorsque l'élève passe non pas par un trait définitionnel mais par un référent pour définir une lexie. Ainsi :

258. Dalhia : ben / il y a plusieurs pouvoir euh / ça dépend para / comment les gens euh l'entendent / quand on dit pouvoir moi je l'entends par / **Louis XIV** il a des il a tous les pouvoirs / après on a le pouvoir euh / euh pour dire bon par exemple / les parents ont du pouvoir parce qu'ils veillent sur toi I- <Enseignant> ah !-I mais il y en a qui pensent que c'est comme que ça / que ça se dit comme ça le pouvoir / il y en a où c'est les policiers ils doivent veiller là aussi ils veillent sur toi ils font / ils te ils te protègent ils capturent les méchants enfin voilà (Philippe CM2 séance 5)

Dalhia ne formule pas ici un trait définitionnel saillant du pouvoir mais énumère un référent-saillant (un stéréotype) relevant de la définition en extension. On voit ici à la fois le principe d'économie cognitive et le principe d'efficacité permis par « l'effet de saillance » produit par l'utilisation de « Louis XIV ». On voit aussi que cette économie est relative et doit être complétée par une glose explicative (« il a des il a tous les pouvoir »). C'est la glose explicative qui permet ensuite à Dalhia d'envisager une autre acception au pouvoir parce que sa glose (« il a tous les pouvoirs ») ne définit que le référent (Louis XIV) et non la lexie à définir (« le pouvoir »). Ainsi l'énonciation d'un élément référent-saillant permet dans un premier temps de montrer le sens donné au mot (« quand on dit pouvoir je l'entends par Louis XIV ») pour ensuite envisager une autre façon de définir le pouvoir (« les parents ont du pouvoir parce qu'ils veillent sur toi »).

Ici, il y a « effet de saillance » parce que le référent donné est « partageable » par tous, il provient de cet « Autre de la médiation sémiotico-culturelle » que nous avons défini au début

de notre thèse. On peut aisément préciser l'origine de cet « Autre » en le situant plus particulièrement dans la sphère culturelle scolaire puisque c'est un élément de la culture commune d'un élève du CM2 dont le programme en Histoire traite de « la monarchie absolue ».

Mais il arrive que cet effet de saillance ne soit pas partagé, qu'il n'y ait pas « dire commun » pour reprendre l'expression de François.

311. Stéphane : et si il y en avait plus à l'intérieur de de la potion I-
<Enseignant> Patrice-Paul -I /il n'y a plus rien comment tu vas faire /
pour en changer ?

312. Luc : ben tu vas en construire tu vas demander à **Panoramix** par
exemple

313. Stéphane : **c'est qui Panoramix ?**

Brouhaha (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Mais là aussi, le regard porté sur les « effets de saillance » pose un certain nombre de questions et tout d'abord sur ce qui fait saillance. La saillance est-elle seulement nominale ou peut-on aussi y inclure les phénomènes syntaxiques comme les « mises en relief » ? Ensuite quel statut sémiotique donner à ces éléments nominaux « saillants » ? Nous verrons dans la quatrième partie de notre thèse comment nous pouvons répondre à ces questions ?

Mais nous disions en introduction de ce chapitre que nous voulions décrire ce que les élèves faisaient des discours des « Trois Autres » représentés dans leurs propres discours. Or, l'une des premières pratiques discursives observables est celle de la thématization.

3.4 Thématiser

En effet en observant la position des RDA dans les énoncés, il apparaît qu'elle se trouve fréquemment en position thématique dans les énoncés. Ainsi, et comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les discours représentés sous les formes de discours direct et de discours indirect se retrouvent de façon très fréquente en position thématique au sein des énoncés de [E]. Nous avons bien conscience que le thème et le processus de thématization recouvrent des acceptions différentes en fonction des domaines de recherche (logique, sémantique,

linguistique...) ou des écoles ou même des auteurs¹⁴⁷. La principale distinction concerne l'échelle d'analyse, celle-ci est soit phrastique soit énonciative ou discursive¹⁴⁸. Pour notre part et à la suite de Kerleroux et Marandin (2001) repris par Sitri (2006), nous définissons ce qui relève du thème et de la thématisation de la façon suivante :

« De nombreuses langues permettent l'observation suivante : les constituants thématiques précèdent les constituants rhématiques ; est thématique un constituant qui renvoie au référent à propos duquel on apporte une information ; est rhématique le constituant qui apporte l'information nouvelle. » (Kerleroux et Marandin, 2001, cité par Sitri, 2006 : 116)

Mais, Combettes, en 1978 déjà mettait en garde contre une vision simpliste de la distinction entre « thème » et « rhème » :

« La situation est, en fait, plus complexe ; il est relativement simpliste de diviser toujours la phrase en deux ou de penser que, dans toutes les phrases, on aura, très nettement une partie thématique et une partie rhématique : une analyse plus fine demanderait que l'on distingue des éléments de transition, une « échelle », une « gamme » d'information dans la phrase. De même, on peut évidemment envisager que certaines phrases ne seraient constituées que d'une partie rhématique et ne comporteraient pas de thème. Il est facile de voir aussi que ce problème de la disposition des unités » (Combettes, 1978 : 76)

Ainsi donc, nous veillerons à ne pas être trop « simpliste » dans la distinction que nous ferons entre thème et rhème. Pour ce qui nous concerne, nous commencerons à définir le thème comme « ce dont on parle dans l'énoncé », et nous l'envisagerons comme thème de l'énoncé. Nous observons alors que les RDA *in praesentia* en DD et DI se retrouvent essentiellement en position thématique au sein des énoncés de notre corpus et nous avons dit que cela était aussi dû au protocole utilisé lors des séances constituant notre corpus. Nous avons ainsi parlé, dans le chapitre précédent, « d'objectivation explicite du Discours Autre ». Nous retrouvons ici ce mouvement :

21. Laura : c'était euh **nous n'avons pas de pouvoir** mais moi je pense qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / c'est pas comme

¹⁴⁷ Ainsi Berthoud distingue-t-elle « le thème » réservé à la phrase du « topic » réservé à l'approche discursive (Berthoud, 1996, cité par Sitri, 2003 : 21).

¹⁴⁸ Riegel affirme que la « distinction entre thème et propos est encore largement intuitive, peu conceptualisée" (Riegel, 2009 : 1022)

si c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Laura effectue, ici, une extraction d'un énoncé scriptural par la lecture en utilisant un présentatif au passé (« c'était »). L'énoncé ainsi extrait est détaché en position initiale et devient « thème de l'énoncé », ensuite la conjonction de coordination « mais » permet la réfutation du discours représenté (modalisé, « mais moi je pense que X ») qui se retrouve en position rhématique. Laura s'oppose donc à l'énoncé thématique et effectue alors une catégorisation du pouvoir en distinguant « le pouvoir du roi » et « le pouvoir de sortir de sa maison ». Les deux types de pouvoir sont montrés à l'aide d'un « effet de détachement » marqué par une hésitation et une pause symétriques (« c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison »).

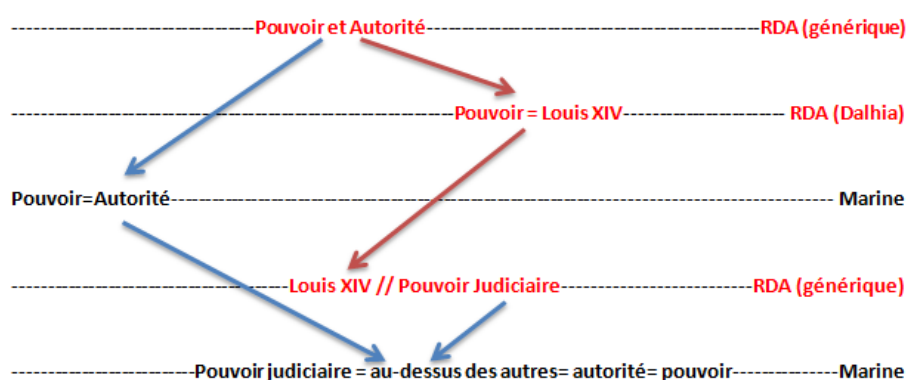
Nous avons, ici de façon explicite, un locuteur qui extrait un discours du discours de « l'Autre du face-à-face », pour en faire le thème de son propre discours. Parfois l'énonciateur de ce « Discours Autre » représenté est nommé, parfois il ne l'est pas (comme dans notre exemple). Mais il est très rare que le locuteur [L] interpelle directement l'énonciateur du discours représenté (à l'aide du pronom « tu »). Ce discours devient en effet « objet de la discussion » et est présenté à l'ensemble de la communauté de recherche. Ainsi les formes en « il a dit » ou « X a dit que » prédominent.

Mais certains énoncés sont beaucoup plus complexes à analyser ou présentent des formes particulières de thématique. Ainsi, Marine :

278. Marine : **quand on parle de pouvoir et d'autorité / Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV / et moi à propos du pouvoir** je dirais que le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité par exemple **avec Louis XIV lorsqu'on dit qu'il avait le pouvoir / judiciaire** / et ben moi je dirais qu'en fait / au niveau judiciaire il était un peu au-dessus des autres donc il avait plus d'autorité donc on disait qu'il avait un peu de pouvoir (Philippe CM2 séance 5)

Marine commence son discours par une double thématique enchâssée (« quand on parle de pouvoir » / « Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV »). La première

thématisation est introduite par un marqueur thématique¹⁴⁹ (« quand on parle de X »). Ici les deux parties thématiques sont juxtaposées et séparées par une pause et c'est une autre pause qui se trouve en clôture de la partie thématique avant la locution « et moi ». La seconde thématisation enchâssée est une reprise-modification¹⁵⁰ (François, 1985). La RDA est introduite par un verbe au plus-que-parfait (« Dalhia elle avait dit qu'elle entendait pouvoir par Louis XIV »). Marine effectue ensuite une reprise de la première thématisation avec un nouveau marqueur (« à propos de X ») pour ensuite énoncer la partie rhématique (« le pouvoir / c'est un tout petit peu un peu comme de l'autorité »). La deuxième thématisation n'est, quant à elle, pas reprise de façon explicite mais uniquement par la reprise de son élément saillant (« Louis XIV »). Ainsi, si nous avons à schématiser la construction de ce discours, nous pourrions le faire de la façon suivante :



Ainsi Marine a-t-elle placé en position initiale les deux éléments (thématisation principale, thématisation secondaire) à partir desquels elle va ensuite construire son discours propre (premièrement sur le pouvoir, puis à partir de Louis XIV sur le pouvoir judiciaire).

Nous pouvons aussi observer que la thématisation à partir du « Discours Autre » concerne aussi les discours autodialogiques-citatifs :

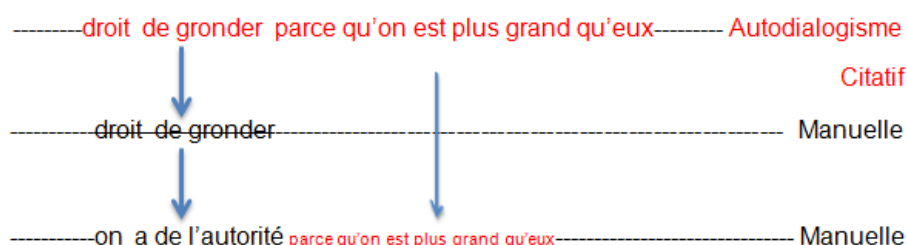
13. Manuelle : c'est juste que / moi euh c'était l'article *on a le droit de gronder les cp parce qu'on est plus grand qu'eux* / euh / en fait ce

¹⁴⁹ Nous reviendrons sur les différents marqueurs de thématisation dans la quatrième partie de notre thèse.

¹⁵⁰ « tout discours reprenant du « déjà dit » (soit immédiatement avant, soit plus loin dans le temps) et le modifiant (ne serait-ce qu'en le répétant), la paraphrase (au sens large) étant le modèle du discours qui fait sens » (François, cité par Bernicot, Salazar-Orvig & Veneziano, 2006 : 17).

n'était pas vraiment ce que je voulais dire c'était aussi / **on n'a pas forcément le droit de les gronder mais euh / on a plus d'autorité sur eux** (Philippe CM2 Séance 5)

Manuelle effectue une thématization de son discours, par la lecture de son propre article (autodialogisme-citatif). Pour cela elle utilise le présentatif à l'imparfait « c'était ». Puis après un commentaire méta-énonciatif portant sur le sens du discours (« ce n'était pas vraiment ce que je voulais dire »), Manuelle reformule ensuite en modalisant le discours ainsi thématized (« forcément ») qui se retrouve lui-même en modalisation autonymique, puis s'arrête. Elle réfute alors le fait d'avoir le droit de gronder « les CP » mais le remplace par le fait d'avoir de l'autorité sur eux. Si l'on accepte l'idée qu'il y a substitution de la proposition 1 par la proposition 2, alors on peut schématiser le discours de Manuelle de la façon suivante :



Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'activité de thématization fait appel non seulement à l'autonymisation des énoncés représentés (en DD essentiellement) mais montre aussi un effet de détachement plus ou moins marqué sur les autres énoncés représentés ou modalisés en reprise diaphonique ; comme c'est le cas ici avec Marine :

108. Camille : en fait ben non **on ne peut pas se contrôler** en fait enfin je pense / parce que comme on est tellement content qu'on a eu ce pouvoir ben après on veut l'utiliser / en fait il y a le bon qui dit euh / euh n'y va pas ça peut être dangereux mais I- (xxx) <Patrice-Paul> mais voilà c'est ce que j'ai dit (xx) -I mais il y a le mal (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Camille thématise son discours avec un énoncé assertif qui renvoie explicitement à un énoncé précédent à l'aide d'une reprise réfutée par la négation (« non on ne peut pas se contrôler »). Ainsi la reprise dialogique dissensuelle *in praesentia* est ici en position thématique. Ensuite, Camille modalise cet énoncé à l'aide d'un retour sur celui-ci et la forme en « enfin je pense ». Il s'ensuit une glose explicative sur un attribut du pouvoir (la possibilité de se contrôler).

Camille termine son énoncé par une glose explicative à l'aide d'une narration en discours direct, de type archétypal¹⁵¹.

Nous pouvons ainsi observer un premier mouvement discursif de thématisation à partir des « Discours Autres » qui permet aux différents participants de la « Discussion à Visée Philosophique » de prendre pour objet des énoncés précédemment émis. Ces énoncés proviennent soit de « l'Autre du face-à-face » soit de ce que nous avons nommé « l'Autre-en-soi » à travers les énoncés autodialogiques-citatifs d'origine scripturale. C'est à partir de ces représentations du « Discours Autre » thématisé que d'autres mouvements discursifs voient le jour.

Nous reviendrons, dans la quatrième partie de notre thèse sur le processus de thématisation en analysant le statut sémiotique des énoncés thématisés.

3.5 Créer des catégories et construire des oppositions

Il s'agit d'un élément du processus de conceptualisation très fréquent dans notre corpus. En effet, les élèves explorent les différents sens d'une lexie à travers à la fois les différents champs d'application de la notion qu'elle véhicule et la mise en avant de la polysémie ou encore les différents traits sémiques de la lexie référente. Ils utilisent alors de façon très fréquente des formes de catégorisations dichotomiques pour distinguer les différents aspects d'une notion¹⁵².

Ainsi, le dialogue entre Laura et Maria :

21. Laura : c'était euh *nous n'avons pas de pouvoir* mais moi je pense qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / **c'est pas comme si c'était euh le roi qui avait du pouvoir** mais **on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison** par exemple / ou / **ou alors d'aller manger euh au restaurant** / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir

¹⁵¹ Nous retrouvons ici l'une des formes prototypiques de l'explication causale donnée par Colletta, (2004, 2013) : « l'explication qui mobilise les connaissances, l'appui sur les discours entendus, des stéréotypes » (Colletta, 2013 : 149)

¹⁵² On peut rapprocher cette aptitude à séparer/dissocier de ce que le Socrate de Platon préconisait dans Phèdre (265 e) : « Le [fait de] pouvoir, à l'inverse, découper selon l'espèce en respectant les articulations naturelles, et en prenant soin de n'en déchirer aucune partie, comme le ferait un mauvais boucher. ». La difficulté étant bien entendu de séparer correctement ce qui peut l'être.

...

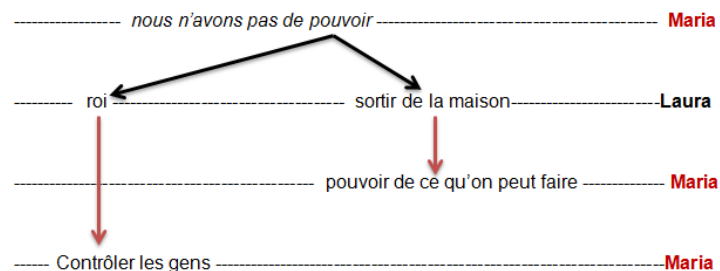
23. Maria : non c'est moi je parlais du pouvoir euh dans le sens / pas pouvoir de ce qu'on peut faire mais pouvoir / euh com ben qu/ comme par exemple // c'est pas comme (xxx) du roi c'est ça que je voulais parler / on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Laura, thématise son énoncé, sous la forme d'une RDA en DD par extraction, un énoncé d'origine scripturale écrit par Maria (« c'était euh *nous n'avons pas de pouvoir* »). Elle réfute ensuite le fait que « nous »¹⁵³ n'ayons pas de pouvoir et pour cela elle est amenée à spécifier les deux façons d'envisager le sens de « pouvoir » : celui « du roi » (par un effet de saillance) et le pouvoir « de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant » (par l'utilisation d'exemples de la manifestation du pouvoir). Elle conclut que ce n'est pas la même chose mais qu'il s'agit néanmoins de « pouvoir » dans les deux situations décrites¹⁵⁴.

Cette réfutation de Laura oblige ensuite Maria, après hésitation, à spécifier le sens qu'elle donnait à « pouvoir » lorsqu'elle a écrit l'article. Pour cela elle reprend la catégorie donnée par Laura. Mais pour le premier type de pouvoir, elle effectue une généralisation en reformulant « sortir de la maison / aller manger au restaurant » par « pouvoir de ce qu'on peut faire ». Pour le second type de pouvoir (« le roi ») qu'elle reprend textuellement dans un premier temps, elle lui donne ensuite de façon implicite un attribut (« on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens »).

¹⁵³ Ce « nous » peut poser souci car il est difficile d'identifier ce à quoi il renvoie : « nous, les enfants », « nous, les gens ordinaires » ...etc.

¹⁵⁴ Nous avons vu dans la première partie de notre thèse que l'une des difficultés rencontrées était la polysémie non seulement du nom « pouvoir » mais aussi du verbe (la distinction faite, par exemple, en anglais entre *can* et *may*)



Ainsi, la catégorisation en deux ensembles différents effectuée par Laura a entraîné pour Maria une activité cognitive de conceptualisation par la généralisation et l'attribution qui ont ainsi participé au processus de conceptualisation de la notion de pouvoir.

Lors d'une autre discussion portant sur la sagesse, la même Laura distingue deux acceptions à la lexie « être sage » :

184. Laura : maitre // mais euh / mais euh en fait il y a deux synonymes / quand tu dis euh **être sage** ça peut être / **être sage calme et être sage être très intelligent avoir beaucoup de sagesse** / parce que sage ça vient du mot sagesse et euh / et c'est possible qu'il y a deux mots qui se ressemblent I- enfin qui sont pareils et que et qui ne veulent pas dire la même chose <Luc> oui mais là on utilisait / oui mais là on utilisait dans le sens de sage (xx) –I (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Il est possible d'interpréter la RDA en DD de deux façons : soit le « tu » de « quand tu dis euh être sage » est un « tu » générique soit Laura effectue une extraction du « Discours Autre *in praesentia* » (l'occurrence précédente montrait en effet l'utilisation de la lexie « être sage »). Quelle que soit l'interprétation, cette extraction autonymisée permet à Laura de produire un énoncé à visée définitionnelle présentant deux définitions juxtaposées (« être sage calme » et « être sage être très intelligent avoir beaucoup de sagesse »). S'ensuit une glose explicative.

Mais cette forme de distinction, avec un recours à un vocabulaire métalinguistique (ici, « synonyme »), est très rare et le fait d'une seule élève, particulièrement à l'aise avec la langue ; même si ici sa dénomination métalinguistique est incorrecte (il ne s'agit pas de deux synonymes mais d'une lexie polysémique).

Nous venons de décrire un phénomène récurrent et largement observable sur les cinq discussions de notre corpus. Il consiste donc en la volonté de distinguer, de séparer, mais aussi d'associer et de créer, au sein d'une même notion, des champs d'application ou des sens

différents à partir d'une même lexie (ici « le pouvoir » et « l'autorité »). C'est ce que nous avons appelé la catégorisation des notions.

Parmi ces distinctions faites par les élèves de notre corpus, l'une d'elles prend une grande place lors de la discussion « Michel CM1-CM2 ». Les élèves distinguent alors ce qui relève des « petits pouvoirs » de ce qui relève des « grands pouvoirs ».

14. Maelle : je suis d'accord avec Guy il y a un petit pouvoir et un grand pouvoir il y a toutes sortes de pouvoirs

...

253. Guy : d'accord c'est pour traiter l'article numéro deux dont tout le monde parlait / j'ai fait une petite liste des pouvoirs euh **des grands pouvoirs et des petits pouvoirs**

...

255. Guy : alors **les grands pouvoirs** c'est le pouvoir politique / le pouvoir de la justice / le pouvoir exécutif / le pouvoir absolu / le pouvoir de la richesse / le pouvoir d'aller à l'école / **dans les petits pouvoirs** il y a le pouvoir de s'amuser / le pouvoir de boire le pouvoir d'être libre / le pouvoir de manger de jouer de traverser la rue (xxx)
(Michel CM1-CM2 séance 3)

L'énoncé-source d'origine scripturale est lu par Maelle. Après une thématisation à l'aide du morphème « alors », Guy reprend par extraction la distinction faite dans l'article entre « petits pouvoirs » et « grands pouvoirs » pour faire une liste relevant de ces deux pouvoirs et produire ainsi une définition en extension des deux types de pouvoirs.

Nous avons dans notre corpus d'autres classements dichotomiques, par exemple le pouvoir « d'être roi » opposé au pouvoir de « tout le monde » :

113. Luc : non mais -I par pouvoir je voulais dire **genre être roi** quoi / enfin / euh **du pouvoir comme en (x) tout le monde quand tu es vieux** non (x)

Ou l'opposition entre « pouvoir politique » et « pouvoir au quotidien » :

110. Alice : non c'est pas ce n'est pas **du pouvoir politiquement** mais c'est du **pouvoir pour euh / euh au quotidien** enfin pour on qu'on (x) plusieurs fois (Michel CM1-CM2 séance 3)

Mais l'activité de classement peut amener certains élèves à toujours segmenter davantage la notion première :

117. Laura : ben c'était juste que j'avais trouvé qu'il y avait aussi euh / une autre sorte de pouvoir que j'avais trouvée cela ça m'était

venu à la tête d'un seul coup / euh en fait c'était **des pouvoirs que l'on pouvait inventer** / par exemple / on peut inventer euh / des avions et là le pouvoir ça va être de voler mais c'est nous qui l'avons inventé (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ou bien encore ici avec Mohamed qui dénomme les multiples exemples donnés par Laura, « le pouvoir de l'amitié » :

256. Laura : bah par exemple si il est sage il va rendre service / mais si il est heureux il va plus s'amuser avec des amis et donc après il va savoir plus de choses il va manger avec des gens et il va savoir plus de choses et il va être heureux

257. Mohamed : tu veux dire **le pouvoir de l'amitié** / c'est ça ?
(Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

La mise en place de ces distinctions successives et, pour certains énoncés, une focalisation uniquement sur celles-ci, permet aux élèves d'envisager les aspects protéiformes des notions de « pouvoir » ou d'« autorité ». Elles permettent aussi de travailler sur tous ces renvois que provoque l'énonciation d'un mot ; renvois que nous évoquions précédemment et qui relèvent de l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle » et des éléments institués du langage. Ainsi, il en va des catégorisations ou des classements effectués qui font référence au roi, ou « au pouvoir absolu », ou encore à la sphère politique.

Mais nous pouvons observer que la pratique généralisée des classements et catégorisations empêche bien souvent de questionner ce qui est commun aux différentes catégories. Ainsi par exemple en ce qui concerne la discussion sur le pouvoir se pose la question suivante : s'il existe d'un côté « un pouvoir politique » et de l'autre « un pouvoir au quotidien » pourquoi les appelle-t-on tous les deux « pouvoir » ? Que partagent-ils pour que nous puissions les nommer de la même façon.

Mais à côté de ces mouvements de distinction existe le mouvement contraire de généralisation.

3.6 Généraliser

« Le général » est ce qui s'oppose à « spécifique [...] particulier [...] et surtout à singulier » (Comte-Sponville, 2013 : 432). Mais « le général » n'est pas à confondre avec « l'universel » qui concerne tous « les genres ou tous les individus d'un même genre ». Il concerne « un vaste ensemble ou la plupart de ses éléments ». Cette approche du « général » de Comte-Sponville, nous intéresse particulièrement en ce qu'elle permet un mouvement d'interrogation sur ses

frontières, ses limites et laisse la place encore à ce qui lui échappe. Dans le cadre de la sémantique lexicale, Dubois *et al* (1994), parlent à propos de la généralisation d'« un processus cognitif qui consiste, en partant d'un certain nombre de constatations empiriques, à élaborer un concept. » (Dubois *et al* cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 276).

Qu'en est-il de ce processus pour les enfants ? Rappelons que pour Vygotski « le concept est à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation » au début le plus élémentaire « et c'est seulement au fur et à mesure de son développement que l'enfant passe de la généralisation élémentaire à des types de plus en plus élevés de généralisation, le processus s'achevant par la formation de véritables concepts » (Vygotski, 1997 : 276). On retrouve ici les liens très étroits entre développement-conceptualisation et généralisation.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que la généralisation ne saurait être considérée comme le seul élément du processus de conceptualisation. Il s'agit néanmoins d'un élément essentiel de ce même processus comme nous venons de le voir. Or, ce processus de généralisation est largement présent dans notre corpus aux côtés, et en parallèle, d'autres pratiques telles que la catégorisation et le classement que nous venons d'évoquer. Il nous semble donc indispensable d'analyser davantage ce processus de généralisation tel qu'il prend forme lors des DVP et pour cela nous allons commencer par son repérage.

Dans notre corpus, le marquage en langue de cette généralisation prend essentiellement la forme de l'utilisation du pronom « on »¹⁵⁵. Devant sa polysémie nous porterons notre attention sur les éléments contrastifs en discours qui peuvent, ou non confirmer le sémantisme du pronom « on ». Ainsi avec Camille :

84. Camille : c'était sur **Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir /** mais moi je ne sors pas toute seule **mais si ça se trouve** j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

¹⁵⁵ La polysémie du pronom nous oblige à rappeler toute « la plasticité » dont fait preuve le pronom « on » : on = je ; on=tu ; on=il (défini et indéfini) ; on=nous ; on= vous ; on=ils. C'est la raison pour laquelle « son sens doit être cherché dans le contexte discursif » comme le dit Müller Gjesdal (2008) dans sa thèse qui porte sur ce pronom. On notera aussi l'ouvrage de Kjersti Fløttum, Kerstin Jonasson & Coco Norén (2008) pour une analyse détaillée de ce même pronom.

Camille effectue une double thématization marquée tout d'abord par le présentatif à l'imparfait (« c'était sur Abida ») puis par une RDA en DI (« elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir »). Ensuite elle émet une restriction par un contre-exemple en opposant la situation décrite par Abida à sa propre situation. Camille ajoute qu'elle a aussi du pouvoir, et ceci en modalisant fortement son propos (« mais si ça se trouve »). Ce n'est qu'ensuite avec un marquage phatique en ouverture (« hein ») que Camille généralise, pour, dans un même mouvement, réfuter l'attribut au pouvoir. Elle utilise pour cela un « on » générique (« ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir ») par contraste avec l'emploi de « je » et « elle ». Une pause marque la clôture de l'énoncé de généralisation. Ainsi l'attribut au pouvoir donné par Abida (« sortir toute seule ») est-il réfuté en même temps qu'il est généralisé par l'utilisation du pronom « on ».

Ici, c'est donc la mise en opposition de deux exemples (un exemple et un contre-exemple) qui permet la réfutation mais aussi une généralisation repérable par l'utilisation contrastive de « on ». Un autre élément confirme ce mouvement c'est ici l'utilisation du présent de l'indicatif concomitante avec le pronom « on ».

Mais la généralisation ne vient pas uniquement de la mise en opposition de deux exemples. Ainsi avec Alicia :

48. Lou : ben le pouvoir ça veut dire deux choses / ben il y a il y a ça veut dire deux choses / par exemple le pouvoir c'est quand tu as tes parents ils sont d'accord que tu sors et le pouvoir d'être par exemple **le roi du monde**

53. Enseignant : alors toi tu vois deux sortes de pouvoirs le pouvoir que tu as **le droit de faire des choses** parce que tes parents t'autorisent / et puis le pouvoir des rois sur les gens sur (Lou acquiesce) // d'accord // Abida

56. Alicia : moi je suis d'accord avec Lou et Abida parce que euh / **comme l'a dit Lou il y a deux sortes de pouvoir / il y a de pouvoir de faire certaines petites choses et le pouvoir d'être le roi de la France ou le roi du monde** (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Le discours-source montre l'énonciation de deux renvois que provoque la lexie « pouvoir » pour Lou. Pour cela, elle utilise un exemple (premier renvoi) puis pour le deuxième elle produit un effet de saillance¹⁵⁶ avec l'utilisation de l'expression « le roi du monde ».

Ensuite, Alicia représente ce même discours à l'aide d'une « Modalisation en Assertion Seconde » marquée énonciativement (« comme l'a dit Lou ») mais en généralisant l'exemple donné par Lou (« le pouvoir de faire certaines petites choses ») en reprenant partiellement l'expression utilisée par l'enseignant (« le droit de faire des choses »). Cette généralisation passe ici par l'emploi d'un verbe à l'infinitif¹⁵⁷. La seconde acception donnée par Lou (« le roi du monde ») pose davantage problème car elle est reprise, semble-t-il au premier degré par l'adjonction du syntagme « roi de la France ». Ainsi on peut se demander si « roi du monde » fait référence à l'expression commune (« être le roi du monde ») ou s'il désigne pour les deux interlocuteurs « réellement » celui qui dirige le monde. Ainsi entre expression figée et défigée c'est l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle » qui surgit à travers le discours de l'« Autre du face-à-face » et la reprise d'un segment discursif saillant.

Ainsi graduellement sur ce passage se construit le processus de conceptualisation à partir de ce que la lexie « pouvoir » évoque pour Lou.

Ici c'est la Modalisation en Assertion Seconde de la représentation du discours de Lou qui a permis à Alicia de généraliser l'exemple donné par cette dernière.

Les mouvements discursifs de généralisation qui font appel à la RDA ou à des formes de modalisation sont nombreux dans notre corpus.

187. Patrice-Paul : j'ai dit par exemple si t'as t'as t'as plusieurs voitures ou plusieurs plusieurs choses chez toi / et après ces affaires-là tu commences / à en avoir beaucoup // **ça veut dire que / un moment tu commences à avoir du pouvoir / et puis après / puisque tu vas faire ça / ça va te monter la grosse tête et après tu ne pourras plus te contrôler** et toi tu dis tu pourras te contrôler mais comment tu vas te contrôler ?

...

¹⁵⁶ Il semble difficile de donner un statut à « roi du monde » au sein du discours de Lou. En effet, s'agit-il ici de l'expression commune venant de l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle » ou bien d'une dénomination au premier degré. Il est difficile de trancher.

¹⁵⁷ « La grammaire méthodique du Français » précise : « l'infinitif est un mode dont la forme ne marque ni le temps, ni la personne, ni le nombre » (Riegel et al, 1994/2009 : 579)

192. Ben : ben moi je suis d'accord avec Patrice-Paul parce que **si t'as beaucoup de pouvoirs / il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler** (Philippe CMI gr. 1 Séance 3)

Patrice-Paul commence par une représentation d'un discours antérieur reformulé (« j'ai dit par exemple »). Il s'agit alors d'un énoncé autodialogique-citativ en DD. Puis Patrice-Paul établit une glose paraphrastique introduite par un marqueur de reformulation (« ça veut dire que »). Or cette glose permet à Patrice-Paul de généraliser son discours en faisant passer la situation décrite particulière (avec les voitures) à une situation générale (« un moment tu commences à avoir du pouvoir / et puis après / puisque tu vas faire ça / ça va te monter la grosse tête¹⁵⁸ et après tu ne pourras plus te contrôler »). Et même s'il continue à utiliser le pronom « tu » celui-ci devient alors un « tu » générique. Ensuite Patrice-Paul clôt son discours par une interpellation avec un « tu » qui renvoie à ce moment-là à « l'Autre du face-à-face ».

Ben, quant à lui, franchit ensuite un degré supplémentaire de généralisation en utilisant la locution adverbiale « il y a » (renforcé par la pause en ouverture). Ce présentatif lui permet à la fois d'exprimer une généralisation (« il y a des pouvoirs que tu ne peux pas contrôler et d'autres que tu peux contrôler ») et de présenter celle-ci à la communauté de recherche.

Notre étude sur les processus de généralisation à l'œuvre lors des discussions étudiées montre que ceux-ci ne sauraient être entendus comme une recherche de l'essence de la notion étudiée. En effet, les généralisations sont toujours restreintes à un domaine de référence (ici, politique ou relevant du domaine scolaire) ou bien à un seul aspect de la notion qui laisse la place à d'autres éléments.

3.7 Narrer et mettre en scène

La narration est un élément très présent dans notre corpus que celle-ci soit inventée ou qu'elle soit la reformulation d'une histoire connue participant de l'interdiscours. Nous avons vu précédemment que la forme prise par ces narrations tenait essentiellement du dialogue en discours direct et plus rarement en discours indirect ou narrativisé. Il nous faut voir

¹⁵⁸ Nous analyserons le syncrétisme des deux expressions « monter à la tête » et « avoir la grosse tête », opéré par Patrice-Paul et d'autres élèves, dans la quatrième partie de notre thèse.

maintenant quelles places prennent ces différentes narrations au sein du processus de conceptualisation.

Ici, le groupe (Philippe CM1 groupe 2 séance 3) discutait sur « les risques à être riche ». Une piste avait été évoquée précédemment (139. Marie-Charlotte : « ben les pauvres ils peuvent dire aux riches que que ils peuvent leur dire plein de compliments c'est ça avoir du pouvoir ») puis une autre élève était intervenue en disant : « peut-être qu'ils disent des compliments pour avoir plus de choses » (151. Marie-Charlotte). C'est alors que Patrick est entré dans une longue narration en DD avec mise en voix (changement d'intonation) :

153. Patrick : mais il le ils leur disent des compliments aux riches mais comme ça pour que les riches après il lui dit **euh ben tiens je te donne dix euros tiens je te donne vingt euro à toi** et tout ça / et comme ça après au bout d'un mois par exemple comme ça ils ils ont quand même beaucoup d'argent mais ils ne sont pas à niveau comme richesse / ils sont au niveau moyen et euh et au bout d'un mois il dit **tous les compliments que je t'ai faits c'était c'était pour pour rigoler / pour être / ben je voulais juste avoir de l'argent /** donc après euh ben après c'est pour après ils ils mentent juste pour avoir de l'argent donc après / ben après

154. Enseignant : ce n'est pas de vrais compliments c'est ça que tu veux dire

155. Patrick : oui c'est des faux compliments qu'ils font comme ça pour avoir de l'argent / donc / le riche et ben par exemple il va aller au commissariat dire ben dire ben lui il m'a volé de l'argent donc après il pourra avoir une course poursuite (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ainsi, en 153, Patrick utilise une autre façon de signifier, en reprenant et illustrant ce qui a été dit par Marie-Charlotte, mais en utilisant la narration qu'il poursuit même après une relance de l'enseignant qui tente de le faire sortir de celle-ci. Ainsi peut-on envisager que pour certains élèves la narration est une façon de signifier qui vient en appui, en exemple ou bien en illustration d'une formulation plus générale. La narration produit, nous semble-t-il, une forme d'écho par rapport aux discours tenus en amont, avec une dimension ludique marquée par la fin du discours de Patrick qui fait référence à une préoccupation du jeune enfant : « donc après il pourra avoir une course poursuite ».

Mais les narrations et les mises en voix prennent une forme souvent moins longue dans notre corpus.

Voici une occurrence déjà analysée d'un autre point de vue. Le groupe discutait alors de la possibilité que l'on avait de « contrôler le pouvoir », de « se contrôler quand on avait du

pouvoir ». Patrice-Paul était intervenu pour dire « moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien » (95. Patrice-Paul). Puis Camille était intervenue :

108. Camille : en fait ben non on ne peut pas se contrôler en fait enfin je pense / parce que comme on est tellement content qu'on a eu ce pouvoir ben après on veut l'utiliser / en fait il y a **le bon qui dit euh / euh n'y va pas ça peut être dangereux** mais I- (xxx) <Patrice-Paul> mais voilà c'est ce que j'ai dit (xx) -I mais il y a le mal

110. Camille : mais il y a **le mal qui dit euh vas-y euh / enfin va dans les airs** I- (xx) <Patrice-Paul> voilà ça monte la tête -I comme un oiseau en fait (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Il s'agit ici pour Camille, dans un premier temps, d'énoncer sa réponse à la question posée (fortement modalisée par « je pense »). Ensuite, elle justifie cette réponse (« parce que comme on est tellement content qu'on a eu ce pouvoir ben après on veut l'utiliser »). Puis Camille effectue une courte pause et reprend avec la locution adverbiale « en fait » pour enclencher une RDA en DD mettant en scène « le bon » puis « le mal ». Ainsi la courte narration mettant en scène les deux personnages archétypaux permet à Camille de donner une seconde explication au fait qu'on ne puisse pas se contrôler lorsqu'on a des pouvoirs. Mais cette explication relève aussi de la présence de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Cette dualité entre d'un côté « le bon » (ou « le bien » ou « l'ange » ...etc.) et « le mal » (ou « le mauvais » ou « le diable ») est fortement présente dans les représentations et les discours auxquels ont accès les élèves¹⁵⁹. Elle ne pose donc aucun souci de compréhension aux membres de la communauté de recherche. Cette idée sera même reprise par d'autres élèves.

Nous avons aussi observé, à côté des narrations, des dialogues et de simples énoncés mis en voix par le locuteur L.

121. Yann : oui et je voudrais dire autre chose / on n'a pas d'autorité chez les petits / on doit juste montrer l'exemple parce que / ils disent toujours **il faut montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire** mais ce n'est pas de l'autorité (Philippe CM2 séance 5)

¹⁵⁹ Il suffit de penser aux deux chevaux de l'attelage de l'âme dont parle Platon dans « Phèdre », ou bien encore aux représentations médiévales dans les églises, et jusqu'à récemment la littérature jeunesse ou bien les bandes dessinées et la publicité.

Ici, le groupe cherche à savoir si les enfants ont de l'autorité sur les plus petits qu'eux. Yann utilise donc le « on » pour désigner « nous / les grands » et le « ils » pour désigner de façon tout aussi implicite les adultes. Le discours représenté en DD vient ici mettre en voix la consigne donnée par les adultes aux enfants et est archétypal parce qu'il participe de la caractérisation des adultes. Pour conclure Yann refuse de dénommer « autorité » le fait « de montrer l'exemple ».

Enfin, à côté des narrations plus ou moins longues, des mises en scène sont présentes dans notre corpus. Les énoncés sont alors non seulement mis en voix mais aussi joués par le locuteur [L].

178. Luc : **ben sage c'est être comme ça oui je suis sage oui je suis sage** / tandis que être euh sagesse c'est dire / ouais fais attention à ça (x) plutôt dangereux euh / euh I- <élève> maître –I euh / surtout attaque-le bien comme ça euh / ne fais pas de bêtises à la I- <Anna> (x) donner des ordres <Camille> oui (x) –I comme ça (Philippe CMI gr. 1 séance 4)

Luc thématise ici son discours à l'aide de l'autonyme « sage », pour ensuite utiliser le présentatif « c'est » afin de signifier ce qu'est « être sage ». Pour cela, il se met en scène en prenant la posture de l'élève sage et répète deux fois « oui je suis sage ». Ceci afin d'illustrer, semble-t-il, la situation d'un élève (ou d'un enfant) devant un adulte. Il y a ici un effet de monstration par un stéréotype¹⁶⁰ qui relève de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » en ce qu'elle fait émerger des préconstruits qui réfèrent ici à la sphère culturelle enfantine et scolaire. Le marquage se fait en ouverture avec le présentatif « c'est comme ça » puis avec un changement intonatif très marqué, et en clôture une locution conjonctive (« tandis que ») qui permet à Luc d'enchaîner sur la présentation de la signification de « sagesse ». Une nouvelle fois Luc met en voix ce que signifie « sagesse » en énumérant, cette fois, une série de conseils. C'est ici qu'une élève, Anna, interrompt Luc pour reformuler par une définition la situation jouée par Luc (« (x) donner des ordres »).

Outre, sans doute, l'aspect ludique de cette façon de faire sens, la mise en scène permet une monstration efficace du sens aux autres enfants.

¹⁶⁰ Morfaux (1980) définit le stéréotype dans le domaine des sciences sociales comme « des images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social » (cité par Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 546)

Enfin, nous voudrions évoquer une dernière situation dans le prolongement des précédentes : une mise en voix avec une mise en scène sans locuteur spécifique désigné et dont le discours participe de la caractérisation d'un groupe socialement constitué. Ici par exemple Maya utilise le « on » qui renvoie sans aucun doute aux deux occurrences précédentes :

119. Alice : ben des fois il n'y en a pas tout le monde qui peuvent aller à l'école / enfin avant il n'y a il y avait pas tout le monde donc

...

126. Maria : enfin c'est euh / t'as euh / l'école c'est obligé ça veut dire que le pouvoir euh que elle a dit que aller à l'école c'est du pouvoir vu que c'est obligé ce n'est pas du pouvoir

...

135. Maya : moi je suis d'accord avec Maria parce que dans son / dans son texte Alice **elle a mis que / on peut / on peut elle a mis / elle a / elle a mis qu'on pouvait** donc / si on met qu'on pouvait ce n'est pas aller à l'école on ne peut pas c'est pas / **oh ce matin je n'y vais pas je n'ai pas envie** / c'est obligatoire (Michel CM1-CM2 séance 3)

La thématization du discours de Maya se fait par une RDA en DI avec un îlot textuel marqué prosodiquement par une double pause (« elle a mis que / on peut / on peut elle a mis »). Nous interprétons cet élément comme relevant de l'îlot textuel en ce qu'il n'est pas syntaxiquement intégré ce que montre par contraste la reprise qui suit et l'utilisation de l'imparfait (« elle a mis qu'on pouvait ») qui, elle, est intégrée.

Ensuite la mise en voix est marquée par le présentatif-négatif (« c'est pas »), puis par la pause effectuée à la fois en ouverture et en clôture ainsi que par le changement de tonalité.

Il s'agit pour Maya de montrer ce que veut dire « pouvoir » (la possibilité de dire-faire quelque chose) par opposition à l'obligation. Maya, pour signifier le sens de « pouvoir », passe par une mise en voix et elle fait appel au discours intérieur d'un élève imaginaire mais qui participe de ce que tous les élèves peuvent vivre. C'est ainsi qu'elle peut être comprise par tous.

Ici c'est la polysémie du verbe « pouvoir » qui est interrogée implicitement et Maya ne comprend pas, ou ne voit pas, la différence qu'il y a entre ce qui relève du choix (le cas qu'elle expose) et ce qui relève de la contrainte (le cas énoncé par Alice).

Pour conclure, on peut donc dire que, non seulement les « Discours Autres *in absentia* », représentés en discours direct essentiellement, participent d'une narration mais que cette dernière constitue un outil puissant du processus de conceptualisation par l'effet qu'elle produit sur les autres élèves.

3.8 Ajouter un élément ou spécifier un élément donné

Un autre mouvement discursif participe selon nous du processus de conceptualisation, c'est celui de l'ajout d'un élément. Pour cette analyse nous avons porté notre regard sur la dimension explicite de l'ajout ou de la spécification effectuée. Nous avons ainsi trouvé des énoncés rendant explicite cet ajout et d'autres énoncés qui effectuent de véritablement glissement implicite par l'ajout d'un élément ou sa spécification sans marquage de ce mouvement.

On retrouve essentiellement ce mouvement lors des énoncés qui participent des définitions en extension, c'est-à-dire de la détermination des êtres auxquels s'applique la notion. Ainsi il est fréquent dans notre corpus de rencontrer des échanges portant sur les individus possédant « le pouvoir », « l'autorité » ou « la sagesse ». Par exemple Stéphane :

264. Enseignant : et aujourd'hui hein il n'y a pas d'empereur hein aujourd'hui / donc aujourd'hui qui est-ce qui a du pouvoir ?

265. Alex : c'est c'est le président puisque il y a / puisque il y a puisque il y a / il y a le pape et le président qui a aussi du mais mais normalement c'est le président qui a le pouvoir

269. Stéphane : moi je pense que le président **c'est pas le seul** qui a que du pouvoir / le le maire **aussi les autres gens** aussi ils ont un peu de pouvoir quand même (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, Stéphane pour définir le pouvoir ajoute un élément à ceux cités précédemment. Pour cela il utilise un schème syntaxique d'opposition (ce n'est pas X il y a aussi Y). Mais l'extension proposée finit par poser problème puisqu'elle est étendue « aux autres gens » et ceci même si Stéphane modalise son discours (« un peu » / « quand même »). Ici, la dimension dialogique de l'énoncé s'observe par la reprise et l'inversion de la polarité assertive (« c'est c'est le président » / « le président c'est pas le seul ») qui fait écho à l'énoncé d'Alex. Mais il ne s'agit pas d'une inversion totale puisque Stéphane spécifie « ce n'est pas le seul ».

Nous verrons dans la quatrième partie de notre thèse que ce schème syntaxique est largement représenté dans notre corpus et qu'il concerne non seulement des inversions partielles comme ici mais aussi des inversions totales de l'assertion.

Mais l'ajout d'un élément ne concerne pas uniquement la question des définitions en extension.

155. Yann : non pas forcément parce que des fois quand t'es trop autoritaire / euh / ça peut un petit peu gâcher ta vie

160. Vincent : je ne suis pas très d'accord avec Yann c'est vrai **ça nous gâche notre vie** mais au moins **ça apprend aux autres euh comment il faut être dans la vie** (Philippe CM2 séance 5)

Ici Vincent, après une modalisation (« je ne suis pas très d'accord »), représente, par extraction, un élément du discours de Yann (« ça nous gâche notre vie »). Et Vincent ajoute un élément à l'aide de la conjonction de coordination « mais ». Ainsi, il ne réfute pas l'idée qu'être « trop » autoritaire puisse « gâcher notre vie » mais y ajoute un élément axiologiquement positif (« ça apprend aux autres euh comment il faut être dans la vie »).

Mais un certain nombre d'occurrences montrent que l'ajout d'un élément se fait de façon beaucoup moins explicite. Ainsi Yann :

68. Rachid : ben là ils ont de autorité par exemple à l'école parce que c'est leur métier / et y sont ils sont là pour ça

...

73. Yann : oui je suis d'accord avec Rachid parce que c'est leur métier / et s'ils font pas leur métier et ça va être / euh / ça va être n'importe quoi dans la cour c'est pour ça **qu'ils doivent mettre des règles** (Philippe CM2 séance 5)

Yann représente le discours de Rachid (« parce que c'est leur métier ») en énonçant son accord sur ce qu'il a dit. Mais lors de sa glose il ajoute dans la partie conclusive un élément nouveau (« qu'ils doivent mettre des règles »). Nous interprétons cet ajout d'un élément de la façon suivante : Yann spécifie ce qu'il entend par « c'est leur métier » et énonce ainsi un attribut « au métier » des adultes dans l'école. Mais il n'y a aucun marquage énonciatif de cette activité dans le discours de Yann.

Maintenant, certains énoncés ne présentent pas l'ajout d'un élément mais spécifie un élément déjà donné par l'interlocuteur.

194. Marine : voilà par connaissance un peu / et pas tellement par expérience je dirais

195. Enseignant : c'est plus par la connaissance pour toi qui fait que tu as autorité ? j'attends juste que...

196. Marine : **enfin la connaissance des dangers un peu comme / Bernard avait dit je crois** / parce que par exemple les adultes quand ils disent / **non ne penche pas ta tête par la fenêtre tu pourrais tomber** par exemple / ils savent alors que toi tu peux ne pas savoir par exemple / ils connaissent les risques donc en fait ils ont un peu // d'autorité à ce moment-là (Philippe CM2 séance 5)

Ici plus qu'une restriction, Marine spécifie précisément le type de connaissance qui permet d'avoir de l'autorité. Elle utilise pour cela une RDA en Modalisation Autonymique

d’Emprunt. S’ensuit l’énonciation d’une situation-générique venant étayer la précision émise. Là aussi le discours des adultes représenté en DD provient soit de l’expérience personnelle soit du discours archétypal dont l’origine est à chercher dans l’« Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Il nous semble impossible d’en décider. Toujours est-il que ce discours peut faire sens pour tous les élèves participant à la discussion.

3.9 Donner un exemple ou un contre-exemple

Nous allons voir maintenant deux mouvements discursifs, très présents dans notre corpus, et qui prennent place au sein du processus de conceptualisation : l’exemplification et la contre-exemplification. Notre point de vue est double : il s’agit dans un même mouvement de déterminer la place des « Discours Autres » dans l’énonciation des exemples mais aussi de montrer la place de ces mêmes exemples au sein du processus de conceptualisation. Pour repérer les exemples de notre corpus, nous avons sélectionné, au sein des énoncés présentant une RDA, les occurrences comprenant l’expression : « par exemple ». Dans un second temps nous avons gardé les occurrences présentant un ancrage dans une situation donnée. Nous avons conscience que cette méthodologie limite quelque peu la prise en considération de « l’exemple » et que d’autres formes d’exemplification existent sans qu’il y ait marquage explicite, par exemple ici avec Thierry :

111. Thierry : ben aussi tes amis que **vous avez dit que ils peuvent être jaloux** ils ils peuvent se dire **oh ça ne se fait pas ils s’achètent tout ce qui vaut** // et ils veulent pas / nous donner euh quelques trucs
(Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Il y a bien ici ancrage dans une situation donnée, sans que pour autant ne soit énoncé un marquage de cet ancrage. Nous allons garder pour notre analyse les énoncés explicitement marqués par la locution « par exemple »

- Nous pouvons tout d’abord distinguer au sein de notre corpus les énoncés qui viennent exemplifier un « Discours Autre » représenté par le locuteur [L]. L’exemple peut alors être une narration comprenant un « Discours Autre » :

105. Patrick : mais / euh oui il y a des risques à être trop riche parce que **comme dit Nèle / ben peut-être que il y a des pauvres qui aimeraient être riches** qui / ils peuvent essayer de / ben de lui voler son argent par exemple quand quand il dit que quand tellement il est riche tellement il a de pièces il construit quelque chose il met toutes ses pièces / et un jour il part ben faire ses courses il prend quand même un peu d’argent / et ben peut être qu’ils pourront euh venir ben /

faire exploser la porte et rentrer pour / pour prendre beaucoup d'argent comme ça il seront riches (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Patrick commence par thématiser son énoncé à l'aide d'une reprise autonymique (« mais / euh oui il y a des risques à être trop riche ») qui répond à la question posée précédemment. Ensuite, il énonce un premier argument sous la forme d'une RDA en Modalisation en Assertion Seconde (« comme dit Nèle / ben peut-être que il y a des pauvres qui aimeraient être riches »). La narration qui suit est directement issue de la RDA. Cette narration comprend une autre RDA en DI *in absentia* inventée (« il dit que quand tellement il est riche tellement il a de pièces ») dont la clôture n'est pas marquée. Ici sur le plan conceptuel le risque rencontré par « les riches » est défini et serait de se faire voler par des pauvres qui aimeraient eux aussi, être riches.

- Nous pouvons ensuite distinguer au sein de notre corpus les énoncés qui viennent exemplifier un « Discours Autre *in praesentia* », représenté par le locuteur [L] sans que la narration ne comprenne un « Discours Autre » :

222. Alicia : parce que en fait euh / comme il y a Luc qui disait que les enfants ils n'étaient pas sages / mais euh ça dépend de tous les enfants parce que il y a certains enfants qui comme l'a dit Camille euh écoutent beaucoup de choses et apprennent de leurs erreurs et donc ça veut dire que / peu à peu ils deviennent sages / **par exemple il y a un enfant qui fait une erreur en dictée et / qui a oublié de conjuguer un verbe par exemple / et qui après euh / et qui après une semaine ou deux plus tard / ou même un peu plus court il sait euh il sait co/ il sait / comment conjuguer le verbe auquel il a eu une faute à une dictée par exemple** I- (xx) certains enfant <Luc> c'est exactement ce que j'ai dit -I qui peuvent apprendre de leurs erreurs et qui peuvent quand même être sages même s'ils ne sont pas très vieux (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Ici, Alicia après une première thématisation par une RDA en DI (« enfants ils n'étaient pas sages »), émet une restriction (« mais euh ça dépend de tous les enfants ») puis justifie sa restriction en s'appuyant sur le discours de Camille¹⁶¹ à l'aide d'une RDA en Modalisation en Assertion Seconde (« il y a des enfants qui écoutent beaucoup de choses et apprennent de

¹⁶¹ En fait Alicia se trompe de locuteur. Ce n'est pas Camille qui avait tenu les propos qu'elle cite mais Luc à un autre moment de la discussion (144. Luc : quand tu quand tu fais une erreur à la dictée et ben la prochaine fois tu sais comment t'y prendre /// ben en fait quand tu fais une erreur / c'est bien mais c'est bien / d'un côté c'est bien parce que la prochaine fois tu sais comment t'y prendre).

leurs erreurs »). Elle effectue ensuite une reformulation à l'aide du marqueur « ça veut dire » qui lui permet de faire le lien entre le discours représenté de Luc et celui de Camille (« et donc ça veut dire que / peu à peu ils deviennent sage »). Elle énonce ensuite un exemple, sous forme narrative. Cet exemple donné par Alicia, « bonne élève » de la classe, n'est bien sûr pas anodin. De par son domaine de référence (l'école, la dictée...) et le type de discours tenu (en substance : « on peut apprendre de ses erreurs » et « corriger ses propres fautes ») enfin l'origine possible du discours (celui de l'institution scolaire, celui des adultes, des parents...), cet exemple renvoie à du discours entendu et sans doute incorporé par Alicia. Mais il est tout aussi intéressant de noter qu'il s'agit aussi d'un exemple pouvant être partagé par l'ensemble de la communauté de recherche composé d'élèves mais aussi de l'enseignant-animateur.

Enfin, Alicia conclut en revenant sur la restriction émise dans un premier temps. Cette conclusion nous pose souci car elle est formulée d'une façon qui sépare ce qu'elle avait joint auparavant (« peuvent apprendre de leurs erreurs et qui peuvent quand même être sages même s'ils ne sont pas très vieux »). Nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit d'une maladresse oratoire. En effet, la seconde partie « il peuvent quand même être sages » étant à relier davantage à « même s'ils ne sont pas vieux », étant donné que la discussion précédente portait sur la question de la sagesse en rapport avec l'âge.

- Nous pouvons encore distinguer au sein de notre corpus les énoncés qui viennent exemplifier un « Discours Autre *in praesentia* », représenté par le locuteur [L]. Cette fois, ces énoncés ne sont pas des narrations mais comprennent néanmoins une ou plusieurs RDA.

263. Maelle : euh ben moi je suis d'accord avec Guy il y a des euh petits pouvoirs et des grands pouvoirs / **par exemple euh un grand pouvoir c'est comme il a dit être libre** / et petit pouvoir et c'est pouvoir rigoler euh jouer voilà (Michel CM1-CM2 séance 3)

Après une RDA en MAE (« je suis d'accord avec Guy il y a des euh petits pouvoirs et des grands pouvoirs ») en position thématique, Maelle énonce un exemple de « grand pouvoir » en « Modalisation Autonymique d'Emprunt » d'un autre énoncé du même Guy (« c'est comme il a dit être libre »). Elle ajoute ensuite deux autres exemples concernant le « petit pouvoir », cette fois sous forme de verbes à l'infinitif.

- Nous pouvons ensuite distinguer au sein de notre corpus les énoncés qui viennent exemplifier un « Discours Autre *in praesentia* », représenté par le locuteur [L]. Ces énoncés ne sont pas des narrations et ne comprennent pas de « Discours Autre » :

180. Bernard : ben je ne suis pas trop d'accord avec Pierre parce que l'expérience par exemple quand il a dit qu'il avait les professeurs ils étaient là à l'école avant nous / il y a des professeurs qui sont arrivés et nous on était déjà dans l'école / **par exemple nous on est en CM1 / ça veut dire qu'on a je ne sais pas trois ou quatre ans dans l'école et y a des professeurs qui arrivent cette année / mais on est plus / on est / disons qu'on est plus âgé qu'eux dans l'école / (xxx) mais ils ont quand même autorité sur nous** (Philippe CM2 séance 5)

Bernard effectue une double-thématisation enchâssée (« l'expérience par exemple » puis de façon juxtaposée « quand il a dit qu'il avait les professeurs ils étaient là à l'école avant nous »). Bernard énonce ensuite une assertion (« il y a des professeurs qui sont arrivés et nous on était déjà dans l'école ») en prenant appui sur une situation commune à tous les élèves. Il effectue ensuite une glose à partir de cette assertion avec des éléments de modalisation (« je ne sais pas » / disons »)

- Enfin nous avons les exemples qui viennent illustrer le discours de [L] à l'aide d'un « Discours Autre *in absentia* ». Comme nous l'avons vu lorsque nous avons traité de la « mise en scène », il s'agit ici d'une forme d'exemples largement présente dans notre corpus. Ainsi Luc :

78. Luc : oui aussi c'est non quand on vieillit on n'a pas forcément du pouvoir / on a des fois on a aussi de la cha/sagesse mais des fois par exemple il n'y a personne qui t'écoute

79. Enseignant : quand tu es grand il n'y a personne qui t'écoute c'est ça ?

80. Luc : oui quand un par exemple il dit **oh euh on rentre tous dans nos tentes il y a le vieux schnock qui arrive** (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Il est difficile de savoir à quoi renvoie l'exemple donné par Luc¹⁶² pour illustrer le fait qu'« il n'y a personne qui t'écoute » / « quand on vieillit ». Ici l'expression « le vieux schnock » renvoie sans doute à de l'interdiscours. Le changement de niveau de langue ainsi qu'une mise en voix par l'utilisation d'une RDA en DD avec une prosodie marquée produit « un effet de véracité » de la situation décrite par Luc.

Pour terminer sur les exemples nous pouvons aussi remarquer la présence d'exemples pris dans l'interlocution et qui ne possèdent pas de RDA dans la partie thématique :

¹⁶² Luc utilise très régulièrement des expressions provenant de l'interdiscours.

137. Ben : ben moi quand euh je pense quand tu as trop de pouvoir / tellement que / tellement que tu en as beaucoup tu ne sais pas qu'est-ce ce que tu dois en faire de tous tes pouvoirs / et / après ça va te monter à la tête et /

...

145. Julie : c'est comme si t'as / tu avais trop mangé et t'avais ///

...

151. Mohamed : **je crois qu'elle veut dire** que par exemple / si t/ si / si tu aimes manger ce truc tu ne vas jamais t'arrêter et après ça va voilà

...

159. Ben : c'est comme quelqu'un qui aime bien faire le ménage elle elle va faire tout le temps (rires de quelques élèves) et elle sera tellement accrochée au ménage qu'elle s'arrêtera jamais (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ben énonce une généralité (« trop de pouvoir » / « ça va te monter à la tête », reprenant ici une expression déjà formulée dans la discussion) puis Julie essaie de donner un exemple, à l'aide de la locution conjonctive « c'est comme si », mais elle ne formule pas entièrement cet exemple. Ensuite Mohamed, avec un marqueur de reformulation modalisé (« je crois qu'elle veut dire ») reformule l'exemple de Julie et le conclut. Ensuite, Julie généralise cet exemple en reformulant ensuite en 154 : « c'est comme si tu continues quelque chose mais tu le finiras jamais ». Ici, l'exemple donné partiellement par Julie puis par Mohamed prend la forme d'une reformulation du discours de Ben sans que ce « Discours Autre » ne soit représenté par [L]. L'exemple commencé par Julie, que celui-ci soit issu de l'expérience individuelle ou d'un « Discours Autre *in absentia* » (film, publicité, dessin animé...etc.) - ce qui est impossible à déterminer - est un exemple partagé par les autres élèves puisque repris ou reformulé par Ben et Mohamed. Il permet à l'expression « monter à la tête » de faire sens.

RDA ou MODALISATIONS ou AUTODIALOGISME CITATIF

EXEMPLES DONNÉS

Avec narration	Avec narration	Sans Narration	Sans Narration
Avec « Discours Autre »	Sans « Discours Autre »	Avec « Discours Autre »	Sans « Discours Autre »
10 occurrences	3 occurrences	9 occurrences	8 occurrences

Tableau 9 : Exemples donnés en fonction de la présence d'une narration

- Ensuite, nous avons dans notre corpus des exemples qui viennent contredire ou restreindre la portée d'un « Discours Autre », que celui-ci soit représenté ou non par [L].

205. Maya : moi je n'étais pas d'accord avec Mattei quand **Mattei il a dit que aller à l'école c'est un grand pouvoir** / ben non parce que un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie / **par exemple** le roi il peut aller / il peut acheter quelque chose quand il en a envie (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, Maya thématise son discours par une RDA en DD *in praesentia* puis réfute ce discours par un énoncé à visée définitionnelle construit à l'aide du présentatif « c'est » (« c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie »). Puis elle énonce un exemple marqué à l'aide d'une pause et de la locution « par exemple ». Or cet exemple ne porte pas directement sur le discours représenté mais sur l'énoncé à visée définitionnelle qui précède.

L'exemple ici donné par Maya est un exemple saillant du « pouvoir » puisqu'il s'agit du roi. Il permet ainsi à Maya de montrer l'écart existant entre l'élève et le roi que tout le monde peut considérer comme possédant l'attribut du pouvoir (« on peut faire quelque chose quand on en a envie »), du moins dans l'imaginaire de l'enfant.

182. Bernard : parce que parce qu'il a il a plus de dix-huit ans donc il est adulte / il a l'autorité parce qu'il est adulte / il a l'âge

184. Lokwa : Mais moi **pas obligé** parce qu'il y a des adultes par exemple si c'est dans la rue / y a y a un enfant qui se bagarre avec un autre enfant de CP on va dire / et ben / il y a les adultes qui savent pas lire qui savent pas quoi faire / qui ont un trou de mémoire donc / c'est

pas obligé y vont y vont pas peut-être aider les enfants (Philippe CM2
séance 5)

Bernard énonce ici un attribut de l'autorité (« être adulte » / « avoir l'âge »). Lokwa émet alors une restriction introduite par l'expression « pas obligé », expression que l'on retrouve plusieurs fois dans notre corpus. Cette restriction porte sur le critère de l'âge qui, pour Lokwa n'est pas valable puisque selon son exemple on peut être adulte et ne pas pouvoir « aider les enfants ». Elle énonce ainsi un trait sémique supplémentaire à l'autorité « aider les enfants ».

- Continuons par les contre-exemples qui sont plus rares dans nos cinq discussions. Nous entendons contre-exemple lorsque le locuteur [L] apporte un exemple, qu'il soit narratif ou non, contredisant un exemple donné précédemment par [I].

215. Mattei : ben le directeur c'est un métier / être directeur c'est un métier le directeur enfin il ne vient pas à l'école quand il veut il il ouvre la porte / il vient à l'école pour euh / euh les papiers il a toujours il a toujours du travail dans la journée donc il peut pas faire ce qu'il veut

216. Tania : je ne parle pas du directeur de l'école hein

217. Mattei : non mais tous les directeurs en général I- <Tania> non -I les directeurs en général I- <Tania> pas forcément -I ils ont souvent tout le temps du travail / ou alors parce que / ils enfin ils ne font pas ce qu'ils veulent ils n'ouvrent pas quand ils veulent euh

218. Tania : si / mais ça dépend quel travail si tu as si tu as un travail **par exemple** un travail où c'est / où c'est **par exemple** un magasin / si tu as envie de fermer tu fermes les gens ne vont pas te dire **non tu ouvres parce que moi je veux acheter ces céréales-là**
(Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, la discussion porte sur l'attribut du pouvoir qu'est le travail. L'exemple est venu sur les fonctions de directeur (dans premier temps « directeur d'école » puis directeur « en général »). La difficulté réside dans le fait que le pouvoir a été défini auparavant par Maya (205) de la façon suivante « un pouvoir c'est quand on peut faire quelque chose quand on en a envie ». Ici, Mattei refuse l'idée selon laquelle les directeurs pourraient faire ce qu'ils veulent. En effet, un directeur « a toujours du travail dans la journée » il ne peut donc faire ce qu'il veut. Ici, c'est l'expérience du locuteur (enfant et écolier) qui lui permet de choisir cet exemple de façon évidente (référence immédiate à l'école). Ensuite, Tania va produire un contre-exemple en émettant tout d'abord une restriction (« je ne parle pas du directeur de l'école »). Pour illustrer cette restriction Tania prend un exemple comprenant un « Discours Autre *in absentia* » d'un client. Là aussi l'expérience ou l'interprétation de cette expérience (l'image que se fait le locuteur de la fonction de directeur de magasin) ou encore les

réminiscences de discours entendus (en tant que client) permettent à Tania de confronter une expérience à une autre, celle d'élève-enfant, qu'elle partage avec Mattei.

L'exemple est chargé ici de contredire le point de vue de l'interlocuteur et de restreindre la portée de son discours avec une locution que l'on retrouve souvent dans notre corpus : « ça dépend de ».

Ainsi la question générique du « pouvoir d'un directeur et de sa liberté » est confrontée à des situations non seulement différentes mais qui rendent la question initiale sans réelle réponse.

Après cette étude des exemples et contre-exemples issus de notre corpus, nous pouvons avancer deux éléments contribuant au processus de conceptualisation :

- L'exemple, le contre-exemple et le générique, par leur rapport dialectique, problématifisent la recherche et sont des moteurs du processus de conceptualisation ; et ceci même si ce rapport entraîne parfois une vision aporétique des questions soulevées : le spécifique résistant au générique sans qu'il y ait de « raison que le générique soit plus important que le spécifique (pas non plus que le contraire) » (François, 2004 :88).
- L'aspect « partagé » des exemples donnés. En effet, le domaine de référence de la plupart des exemples donnés leur permet d'être partagés par l'ensemble des élèves. Ces exemples sont issus soit de l'expérience individuelle (école, parents...) et dans ce cas ils peuvent être partagés par tous soit ils sont issus du discours rapporté (archétypal, générique) qui est tout aussi partageable par tous.
- La forme narrative est la forme qui prédomine. On peut distinguer les narrations qui relèvent du spécifique à une situation unique des narrations plus génériques.

3.10 Conclusion sur les mouvements discursifs

En nous appuyant sur les « Représentation du Discours Autres » ainsi que les différentes formes de modalisations étudiées précédemment, nous avons pu décrire un certain nombre de mouvements intradiscursifs présents dans notre corpus et ainsi caractériser davantage le processus de conceptualisation à l'œuvre lors des Discussions à Visée Philosophique.

Pour cela, les élèves mettent en place différentes opérations discursives et conceptuelles à commencer par celle de la thématisation.

Ensuite les pratiques de création de catégories ou la construction d'oppositions, de généralisation, de narration et de mise en scène, d'ajout d'éléments, d'exemplification ainsi que des restrictions et les spécifications constituent les éléments caractéristiques de ce processus de conceptualisation.

Ainsi le triple dialogue, avec « l'Autre du face-à-face », avec « l'Autre-en-soi » ainsi qu'avec « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » constamment présent dans les discours des élèves permet à chacun, au sein de la discussion, d'entrer dans un processus de conceptualisation des notions abordées.

4) Conclusion

Lors de cette troisième partie de notre thèse, nous avons pu observer tout d'abord les formes de « Représentation du Discours Autre » en discours direct et discours indirect et montrer leur ancrage non seulement dans le discours de « l'Autre du face-à-face » mais aussi dans « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Ce dernier ancrage nous a particulièrement intéressé parce qu'il montrait quatre types d'énoncé « *in praesentia* » participant du processus de conceptualisation. Ainsi l'analyse du processus de conceptualisation fait-il apparaître une première articulation entre ces deux premiers « Autres » que sont celui du « face-à-face » et celui de « la médiation sémiotico-culturelle ». Mais l'étude de ces formes marquées de RDA nous a aussi permis de montrer la présence du troisième « Autre », « l'Autre-en-soi » et plus précisément celui du dialogue qu'établit le locuteur avec ses propres discours antérieurs et que nous avons nommé « l'autodialogisme-citatif ». C'est ici la dimension réflexive qui nous semble être marquée par le recours à cette forme de la RDA.

Mais il est un élément de ce dialogue avec les « Trois Autres » consubstantiellement lié au processus de conceptualisation qui apparaît dans notre analyse des « Modalisations Autonymique d'Emprunt ». Nous avons en effet pu montrer la présence de ces MAE dont l'origine est dans l'« Autre du face-à-face » mais aussi dans « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » par l'effet de saillance produit par l'utilisation des expressions relevant des préconstruits gnoséologiques.

Nous avons ensuite montré la présence dans les discours des élèves d'éléments relevant de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire ». Cet élément nous a permis de montrer le mouvement qui consiste non seulement à montrer son propre discours, et ainsi à

établir une distance avec celui-ci, mais aussi à effectuer des liens avec les autres discours et à effectuer des « arrêts sur les mots » ou dans l'énonciation avec ou sans commentaire.

Pour aller plus loin dans cette analyse des modalisations nous avons aussi porté notre regard sur les autres formes de modalisation du discours à travers l'étude des verbes de pensée ou de certains adverbes ou encore de l'utilisation du conditionnel. Là aussi, cette étude nous montre cette distance prise par le locuteur par rapport à son propre discours et les commentaires qu'il effectue sur celui-ci.

Une fois ces éléments relevant du dialogisme établis, il nous a fallu porter notre analyse sur la place de ces éléments dans les énoncés relevant du processus de conceptualisation.

Mais en amont de ces mouvements liés spécifiquement au processus de conceptualisation, nous avons tout d'abord observé plusieurs phénomènes :

- les deux attitudes du locuteur face au « Discours Autre », lorsque le locuteur [L] émet un discours sur le « Discours Autre », et lorsque il émet un discours à partir du « Discours Autre ».
- les mouvements de reformulation et d'énonciation d'un « difficile à dire ».
- les mouvements d'accord et de désaccord entre les discours relevant de « l'Autre du face-à-face ».

Ensuite nous avons porté notre regard sur les mouvements plus spécifiquement liés au processus de conceptualisation. Nous avons alors commencé par les énoncés à visée définitionnelle de façon à en montrer toutes les formes qui vont au-delà des formes canoniques. Ensuite, nous nous sommes attaché à la construction d'un champ lexical et l'importance ici de l'énonciation de traits saillants relevant de la notion en cours de conceptualisation. Nous avons ensuite pu décrire certains des mouvements (thématisation, catégorisation, généralisation, narration, ou encore exemplification et contre-exemplification).

Mais ces analyses nous poussent ici à nous interroger sur un point :

- Dans le « jeu » que nous avons décrit sur les mots et les discours des « Trois Autres », nous avons rencontré tout au long de nos analyses un certain nombre de procédés linguistiques structurant à la fois la RDA et les mouvements discursifs. Parmi ces procédés se trouvent les processus d'autonymisation de certains énoncés (ou bien encore la forme de « Modalisation Autonymique d'Emprunt ») que ce soit avec les différentes reprises ou bien les formes de RDA.

- Mais l'on trouve aussi ce que nous avons commencé par appeler des "effets de détachement" visibles, entre autres dans les procédés de thématisation ou bien de focalisation.

Or, ces deux éléments nous semblent essentiels à analyser parce qu'ils montrent les processus qui sont à l'origine des mouvements précédemment décrits. Dans notre démarche dialectique qui consiste à décrire des faits de langue pour décrire des faits de discours il nous faut donc revenir maintenant à une description plus précise de fait de langues.

PARTIE IV

Autonymie, Reprises et « Effets de détachement »

INTRODUCTION PARTIE IV

Nous avons mis au jour, dans la partie trois de notre thèse, les éléments de discours montrant la présence des « Trois Autres » dans les discours des élèves lors des DVP. Nous avons pu ensuite montrer comment ces éléments prenaient place dans différents mouvements discursifs relevant du processus de conceptualisation. Nous avons alors remarqué, lors de ces deux analyses, la présence récurrente de deux phénomènes : l'autonymisation et la modalisation autonymique qui donnaient un statut sémiotique particulier à certains segments discursifs de certains énoncés.

Mais nous avons aussi remarqué, sur un autre plan et de façon plus large, le va-et-vient permanent entre l'énonciation du discours, la monstration de ce discours par le locuteur et l'énonciation de la monstration du discours à travers un certain nombre de procédés relevant, entre autres, des modalités.

Devant l'importance de ces phénomènes, nous voudrions tout d'abord revenir sur l'autonymisation et la modalisation autonymique et décrire certains processus qui les voient émerger.

Mais nous voudrions aussi voir si l'on peut décrire d'autres phénomènes relevant de cette même monstration du discours ou pour être plus précis voir ce qui, du point de vue syntaxique mais aussi prosodique ou énonciatif, signale un segment discursif de façon particulière. Nous nous intéresserons alors à des phénomènes déjà étudiés du point de vue énonciatif mais surtout syntaxique comme la reprise (que ce soient des reprises en échos, plus lointaines ou bien les reprises de schèmes syntaxiques), la présence de dislocations ou bien de structures syntaxiques clivées ou pseudo-clivées, en un mot de phénomènes de marquages d'éléments discursifs.

Enfin nous analyserons d'autres énoncés présentant ce que nous avons appelé pour notre part des « effets de détachement » et qui participent de ces phénomènes de marquages d'éléments discursifs. Mais pour les mettre au jour il nous faudra convoquer à la fois les dimensions syntaxiques, énonciatives mais aussi sémantiques.

Ainsi nous pourrons continuer à caractériser le processus de conceptualisation qui prend place lors de DVP, au-delà des mouvements discursifs que nous avons déjà analysés dans la partie 3 de notre thèse.

5) L'autonome et la modalisation autonome en discours

Nous avons pu observer, tout au long de notre première analyse des formes de RDA, la présence récurrente d'une forme de langue au statut sémiotique particulier, qu'à la suite de Benveniste puis de Rey-Debove (1978/1997) et Authier-Revuz (1995, 2003), nous avons nommée « autonome ». Il nous semble donc maintenant indispensable de focaliser notre attention sur cette forme et de tenter d'en appréhender toute la dimension heuristique dans le cadre d'une étude des éléments dialogiques présents dans le processus de conceptualisation. Pour cela, il nous faut revenir sur une description plus précise de ce que sont l'autonome et le processus qui le soutient, l'autonomisation. Nous pourrions ainsi voir ce que nous dit notre corpus sur la formation, au sein des discours des élèves, des autonomes.

« Le fait autonome »¹⁶³ pose au linguiste, se situant dans une perspective énonciative et discursive, un certain nombre de questions : tout d'abord la question de son repérage et de ses frontières, ensuite la question de son émergence en discours et de sa place dans l'énoncé, enfin la question de la perspective dans laquelle se situe l'analyse : perspective fonctionnelle sur les systèmes de langue, communicationnelle (sur les « dysfonctionnements de la langue », par exemple) ou bien encore cognitive avec par exemple les études sur les « objets de débat » ou le processus de thématization. Cette troisième interrogation interpelle plus particulièrement le didacticien qui souhaite caractériser les processus de conceptualisation lors des discussions entre élèves. Il faut donc nous attacher à une description plus précise de l'autonome et tenter de donner quelques réponses aux questions que soulève sa formation dans le discours des élèves lors des « Discussions à Visée Philosophique » et plus particulièrement au sein des processus de conceptualisation.

Tout d'abord, il n'est guère étonnant de rencontrer dans notre recherche sur les processus de conceptualisation à l'école, « le fait autonome », et ceci pour au moins deux raisons : premièrement parce qu'il a déjà été établi que les enfants pouvaient utiliser à un âge précoce cette propriété des langues naturelles (Bonnet & Tamine, 1984¹⁶⁴ ; Figueira, 2003¹⁶⁵) ;

163 Nous empruntons cette expression à Authier-Revuz (2011) qui rassemble sous cette dénomination les deux systèmes sémiotiques de « l'autonome » et de « la modalisation autonome »

164 Ainsi pour Bonnet & Tamine : « A partir de 3-3 ans 1/2, l'enfant manifeste la capacité d'une double extraction : extraction des signes des vécus auxquels ils renvoient et extraction de la chaîne

ensuite, parce que porter son regard sur les processus de conceptualisation c'est immanquablement croiser des « signes pris comme objets » (Authier-Revuz, 2011 : 70 reprenant Rey-Debove). Si les signes sont pris comme objet de discours, c'est non seulement sur leurs deux versants (du signifiant et du signifié) mais aussi, et au-delà, dans toutes les relations que ce signe peut établir avec ses référents mondains (c'est-à-dire la chose signifiée) ainsi qu'avec d'autres signes. En effet, nous n'oublions pas qu'à travers le mot c'est la notion qui est visée. Parler des mots de façon à entrer dans un processus de conceptualisation des notions ainsi véhiculées c'est devoir mettre de côté, parfois, la fonction ordinaire du mot qui lui permet de renvoyer de façon transparente au monde. Ainsi, parler des mots nécessite leur « *opacification* » dirait Authier-Revuz, qui aboutit, lorsque l'opacification est totale, à l'autonyme.

Mais avant d'envisager ces points il faut au préalable revenir sur la question de l'autonyme et dans un premier temps, plus particulièrement de l'autonyme dans le cadre de la « Représentation du Discours Autre ».

Nous aborderons ensuite la question de l'autonyme dans le cadre des énoncés à visée définitionnelle ainsi que dans le cadre de la pratique dénomminative puisqu'il s'agit de deux aspects essentiels de notre recherche sur les processus de conceptualisation.

5.1 Autonymie et RDA

Nous avons déjà évoqué, dans le chapitre sur les éléments de RDA présents dans notre corpus, les aspects autonymiques en lien avec les formes prises par cette « Représentation du Discours Autre ». Ainsi, avons-nous évoqué le discours direct et son hétérogénéité à la fois syntaxique et énonciative mais aussi sémiotique permettant, selon nous, la représentation

parlée où ils apparaissent [...] Dès ce niveau, les signes ne sont plus indissociables des choses qu'ils désignent mais ils continuent à entretenir avec les vécus auxquels ils renvoient une relation privilégiée » (1984 : 54)

¹⁶⁵ Figueira, quant à elle, divise, dans son étude, les propriétés réflexives du langage observées chez des enfants de 2 à 6 ans en milieu naturel, en quatre classes : rectification, les mots interdits, les définitions et les commentaires.

autonymique, c'est-à-dire en mention, du discours représenté¹⁶⁶. Celui-ci devient alors le prédicat du verbe de parole introducteur.

En ce qui concerne le discours indirect, il ne peut être question de considérer comme autonome le discours représenté. Néanmoins, l'analyse se complique en raison de la spécificité de l'âge des locuteurs et de leur niveau de maîtrise de l'expression orale mais aussi du fait de l'incertitude liée au discours oral. En effet, la plupart des occurrences de notre corpus concernant le discours indirect montrent des formes que nous interprétons comme relevant de la forme « il dit que "X" » c'est-à-dire pouvant relever de l'îlot textuel (Authier-Revuz, 1978, 1996).

Commençons par une première occurrence, avec Mohamed :

95. Luc : oui mais / mais oui mais des fois on a / t'es pas d'accord que les vieux gens ont toujours du pouvoir ?

96. Mohamed : si

97. Enseignant : les les

98. Luc : non pas tout le temps

...

112. Mohamed : tu puisque **tu as dit que / plus on plus on vieillit plus on a du pouvoir** et ben tu as dit non et ben plus on non a / tu as dit **plus / plus tu vieillis plus tu as de sagesse** tu as dit oui I- (xx)

(Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Une nouvelle fois, la rupture syntaxique produite par la forme en « que + pause » ainsi que l'utilisation du présent à la place de l'imparfait (« on vieillit ») nous indique ici une forme qui ne peut être analysée comme un simple DI. Nous interprétons donc la partie droite, « plus on vieillit plus on a du pouvoir », comme une citation du « tu » de l'interlocution et ceci sans commentaire méta-énonciatif. Et ceci même si cette citation est une reformulation synthétique du discours de Luc en amont. Il est, de plus, notable que Mohamed continue à représenter ensuite le discours de « tu », à l'aide cette fois du discours direct, ce qui confirme notre interprétation selon laquelle Mohamed représente les mots de Luc.

Mais d'autres occurrences posent davantage question quant à leur interprétation en tant qu'îlot textuel :

¹⁶⁶ Rappelons que cette dimension autonymique du DD ne fait pas l'unanimité. Nous renvoyons sur cette question à la partie trois de notre thèse et plus particulièrement au chapitre 2.

84. Camille : c'était sur **Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir** / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

L'absence des éléments déictiques renvoyant à la situation d'énonciation initiale (et surtout l'utilisation, ici, du pronom « elle ») dans la partie droite de la représentation du discours d'Abida montrent sans ambiguïté qu'il ne peut s'agir ici d'un discours direct ou d'une citation et donc d'un autonome. Mais *a contrario* la rupture syntaxique (« que / elle ») et prosodique marquée par « que + la pause » qui suit le verbe de parole, signale, selon nous, non plus un discours indirect « classique » mais la présence de ce que nous nommons « un effet de détachement ». Cet effet de détachement permet à Camille de renforcer la monstration du discours d'Abida qui permet ensuite à Camille de donner un contre-exemple. Nous reviendrons au chapitre suivant sur ces « effets de détachement ».

Nous sommes ainsi face à la fois à un phénomène de mention mais d'une mention qui n'est pas « pure » puisque la rupture syntaxique est inscrite dans la continuité sémiotique, et énonciative (Authier-Revuz, 1996). De plus, le détachement pose ici aussi problème puisque si à l'écrit les guillemets permettent d'identifier les éléments relevant univoquement de l'îlot textuel (comme de la MAE d'ailleurs), à l'oral nous ne pouvons qu'interpréter la rupture provoquée par le « que » + pause. Et ceci d'autant plus que nous avons affaire à des enfants et qu'il peut simplement s'agir ici d'un manque de maîtrise de cette structure syntaxique à l'oral.

Terminons par un exemple de « Modalisation Autonymique d'Emprunt ». Rappelons que la MAE permet à l'autonome de continuer à référer au monde tout en s'opacifiant par un commentaire méta-énonciatif :

68. Alice : oui et après ben on a on a (x) enfin c'est pas vraiment des pouvoirs on a c'est un peu des pouvoirs enfin / on est obligé de enfin qu'on peut faire / donc sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école / **c'est obligatoire** pour moi

...

148. Terry : et ben ce n'est pas du pouvoir / voilà pour moi c'est pas du pouvoir

149. Enseignant : Pourquoi ?

150. Terry : ben parce que l'école euh **comme a dit Alice c'est obligatoire** (Michel CM1-CM2 séance 3)

Il est intéressant de noter ici que l'attribut de l'école donné par Terry (« c'est obligatoire ») est une représentation du discours d'Alice très antérieure puisqu'entre l'énoncé-source et sa

représentation il y a plus de quatre-vingts occurrences. On peut noter que l'énoncé-source (68. Alice) était lui-même formulé avec un effet de détachement comprenant une pause en ouverture et un commentaire méta-énonciatif « pour moi ». Nous reviendrons aussi sur « cet effet de détachement » dans le chapitre suivant.

Mais avant d'envisager cette question, étant donné que l'autonomie ne concerne pas seulement la « Représentation du Discours Autre », il nous faut d'abord repérer sa présence dans d'autres énoncés, à commencer par les énoncés à visée définitionnelle.

5.2 Autonomie et énoncés à visée définitionnelle

En effet, la question de l'autonomie concerne aussi la pratique définitionnelle. Il suffit, pour s'en convaincre, de rappeler que dans la pratique classique de la définition, on part toujours d'un mot autonomisé pour ensuite en donner une définition phrastique ou par l'exemple ou encore l'étymologie...etc. Mais la difficulté que l'on rencontre dans l'analyse des autonomes présents dans les énoncés à visée définitionnelle, lors des « Discussions à Visée Philosophique » comme lors d'autres pratiques discursives, tient au fait que l'activité langagière ne consiste pas uniquement en une activité définitionnelle sur la partie signifiée du signe. En effet, les discours renvoient aussi à d'autres aspects de la notion abordée comme la chose signifiée par le mot, ou encore la valeur axiologique de la notion portée par le mot. Ainsi, le statut autonome du mot à partir duquel ces énoncés sont produits s'en trouve donc plus difficile à repérer.

182. Thomas : ben euh **un sage euh c'est quelqu'un qui a beaucoup de sagesse** / mais ce n'est pas quelqu'un qui est sage euh **qui regarde / tout le temps comme ça** I- en classe (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Néanmoins, dans notre corpus, nous trouvons des autonomes simples composés d'une ou deux lexies aisément identifiables. Ces autonomes se trouvent en effet, à l'origine d'énoncés définitionnels et permettent la mise en place d'une équivalence sémantique à l'aide d'un marqueur de reformulation :

31. Julie : moi je pense que plus tard j'aurai beaucoup de pouvoirs / je pourrai voler même me transformer en ce que je veux / je ferai aussi tout ce que je veux

32. Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait deux mots que je ne comprenais pas / c'était **me transformer** et **voler** parce que **voler** il y a **voler** du verbe **prendre quelque chose** et

voler euh **dans les airs** / et il y avait **transformer** parce que ça peut être euh / en animal ou / I- <Julie> mais transformer en ce que je veux -I ou alors / enfin en animal en voiture/ (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici, le repérage de l'autonyme se fait aisément à partir des indications données par Sitri (2003b) :

Pour reconnaître la présence de signes autonomes, on peut s'appuyer sur :

1. la nature de la détermination, et en particulier l'absence de déterminant.

2. la présence de « mots métalinguistiques » (ce que Rey-Debove (1997 : p. 165) appelle la « densité métalinguistique »). On peut raisonnablement penser que ce critère rejoint le test proposé par Riegel *et al* (1995 : p. 556), à savoir l'insertion possible de *le mot de*, *le terme de*, *le substantif*. (Sitri, 2003b : 212)

En suivant ces indications, nous pouvons ainsi reconnaître au sein de l'énoncé de Laura les autonomes suivants : « me transformer », « voler », « prendre quelque chose » et « transformer ». En effet, ils ne présentent pas de déterminant, et ce sont, de plus, des verbes à l'infinitif. On peut noter aussi la présence de mots métalinguistiques, « mot » et « verbe » et l'on peut aisément placer ces mots aux endroits où ils n'apparaissent pas :

« c'était [le mot] me transformer et [le mot] voler parce que [pour le mot] voler
il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs / »

On peut aussi noter que les parties droites des énoncés définitionnels présentent eux aussi des autonomes. En effet, « du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs » est bien marqué par la présence du mot métalinguistique « du verbe » suivi d'un verbe à l'infinitif. Ainsi, c'est aussi la partie définitionnelle qui est aussi autonymisée et pas seulement la lexie définie.

Pour récapituler, l'énoncé de Laura montre un premier mouvement d'extraction d'un élément du discours de Julie, puis son autonymisation dans l'énoncé et ensuite un troisième mouvement avec la définition des deux lexies extraites.

Mais les occurrences où les autonomes sont aussi facilement détectables sont rares dans notre corpus comme est rare l'utilisation de mots métalinguistiques. Il nous faut donc envisager d'analyser des énoncés plus complexes.

Il en est ainsi de l'énoncé de Luc :

178. Luc : ben **sage** c'est être comme ça oui je suis sage oui je suis sage / tandis que être euh **sagesse** c'est dire / ouais fais attention à ça (x) plutôt dangereux euh / euh I- <élève> maître –I euh / surtout attaque le bien comme ça euh / ne fais pas de bêtises à la I- <Anna> (x) donner des ordres <Camille> oui (x) –I comme ça (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, les deux lexies « sage » et « sagesse », en reprenant les mêmes critères énoncés par Sitri, ne sont pas marquées par l'utilisation d'un terme métalinguistique. De plus, la difficulté rencontrée réside dans la forme définitionnelle particulière de l'énoncé. En effet, « sage » et « sagesse » sont ensuite glosés soit à l'aide d'une utilisation en usage de la lexie qui est mise en scène (« je suis sage oui je suis sage ») soit à l'aide d'une mise en scène sans reprise de la lexie (« ouais fais attention à ça (x) plutôt dangereux euh / euh I- <élève> maître –I euh / surtout attaque le bien comme ça euh / ne fais pas de bêtises »). Ces deux gloses apparaissent après l'utilisation d'un marqueur de reformulation sous la forme d'un présentatif en « c'est ». Il ne s'agit donc pas à proprement parler de deux définitions mais de deux énoncés à visée définitionnelle. Nous déduisons donc de l'ensemble de l'énoncé le statut autonymique des deux lexies « sage » et « sagesse ». Ainsi, la matérialité du signe par son opacification totale est-elle le thème de l'énoncé à visée définitionnelle de Luc. Le marquage de l'autonyme se fait ici par effet de détachement, avec en ouverture l'utilisation du morphème « ben » et en clôture la présence du présentatif « c'est » ainsi que bien sûr par l'absence de déterminant. Si aucune ambiguïté sur l'interprétation n'est, selon nous, ici possible, il n'en demeure pas moins qu'on ne saurait généraliser ces deux marquages polysémiques.

Notre corpus montre de nombreuses occurrences présentées sous cette forme :

autonyme + présentatif / marqueur de reformulation + glose (pouvant porter sur le signifié mais davantage encore sur le référent mondain).

Comme nous l'avons vu dans la partie deux de cette thèse, les présentatifs ou marqueurs de reformulation ainsi utilisés par les élèves sont essentiellement : « c'est », « ça veut dire », « il y a ».

Mais au sein du polylogue que constitue la « Discussion à Visée Philosophique », cette structure peut être articulée par plusieurs locuteurs, que ce soit avec l'enseignant-animateur ou avec un autre élève :

50. Lou : **être le roi**
51. Enseignant : ça veut dire quoi ?

52. Lou : ben ça veut dire être euh commander un peu
tout euh et de / et d'avoir un peuple et euh (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Ici, à partir du syntagme « être le roi », l'enseignant questionne Lou sur le sens de celui-ci. Ainsi l'énoncé à visée définitionnelle est-il hétéro-initié par l'énonciation du marqueur de reformulation questionné « ça veut dire quoi ? » et sa reprise en écho par Lou « ben ça veut dire X ». Le syntagme « être roi » fait ensuite l'objet d'une définition phrastique « commander un peu tout et euh et de / et d'avoir un peuple et euh ».

D'autres énoncés à visée définitionnelle naissent dans l'interlocution sans qu'il n'y ait eu explicitement de demande de définition :

21. Laura : c'était euh *nous n'avons pas de pouvoir* mais moi je
pense qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / c'est pas comme
si c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le
pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller
manger euh au restaurant / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir

23. Maria : non c'est moi je parle du pouvoir euh **dans le sens / le
pouvoir de ce qu'on peut faire** et pouvoir / euh com ben qu/ comme
par exemple // c'est pas comme (xxx) du roi c'est ça que je voulais
parler / on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens
(Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici, se pose la question du statut sémiotique de la partie droite de l'énoncé à visée définitionnelle. La présence d'un terme métalinguistique (« dans le sens de ») est un premier indice de la présence d'un autonome. Ensuite, la pause, après le terme métalinguistique, marque prosodiquement le passage à l'autonome. Enfin, la possibilité qui nous est offerte de placer un terme métalinguistique (ou plus exactement épilinguistique, pour le second) avant les deux énoncés montrent bien la présence des deux autonomes :

« non c'est moi je parle du [mot]¹⁶⁷ pouvoir euh dans le sens / [de l'expression] le pouvoir de
ce qu'on peut faire »

Maria tente ensuite une seconde définition de « pouvoir ». Nous faisons l'hypothèse ici qu'elle ne peut effectuer la même opération d'autonymisation de son énoncé-reformulateur,

¹⁶⁷ On peut aussi ici interpréter ce segment comme étant en usage. Néanmoins, le contexte et cotexte nous incite à voir une dimension autonymique à « pouvoir ».

elle hésite donc (« pouvoir / euh com ben qu/ comme ») et donne alors un exemple (« c'est pas comme (xxx) du roi ») puis effectue un commentaire méta-énonciatif (« c'est ça que je voulais parler ») pour terminer par une glose explicative généralisante (« on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens »). Cette glose est certes détachée par la pause en amont mais elle n'en est pas autonymisée pour autant.

Cet énoncé montre bien la capacité des élèves à convoquer dans leurs énoncés des opérations discursives complexes qui, parfois, résistent à l'énonciation¹⁶⁸.

De façon plus générale, la présence de termes ou expressions métalinguistiques, à l'instar ici de l'expression « dans le sens de », est un indicateur de l'autonymisation de certains énoncés comme est ici autonymisé le syntagme nominal, « le pouvoir de ce qu'on peut faire ». Mais ces termes et expressions métalinguistiques sont très rares dans notre corpus.

En voici la liste :

Occurrences	Autonymes
<p>264- Dalhia : oui mais c'est comme Maïa à / la / à la der/ à la dernière discussion à l'avant dernière discussion / elle elle avait dit que / les parents avaient du pouvoir et puis après elle comme je lui avais dit que je n'étais pas trop d'accord / elle m'avait dit qu'elle avait plus le pouvoir euh / avant qu'on découvre le mot autorité euh que les parents euh / veillent sur toi elle voulait dire pouvoir qui sont plus grand que toi qui savent plus de choses que toi enfin voilà (Philippe CM2 séance 5)</p>	<p>Si le terme « mot » est utilisé relativement fréquemment par l'enseignant (28 fois dans l'ensemble du corpus) il est très rare chez les élèves (4 fois). Il signale ici le mot autonymisé « autorité ».</p>
<p>184. Laura : maitre // mais euh / mais euh en fait il y a deux synonymes / quand tu dis euh être</p>	<p>Autre terme métalinguistique « synonyme » (ici mal employé)</p>

¹⁶⁸ En lien avec le chapitre précédent on peut aussi noter le va-et-vient qui existe dans le dialogue entre ce que nous avons appelé les « Trois Autres ». En effet, ici il y a non seulement présence de « l'Autre du face-à-face », auquel Maria répond, mais aussi apparaît le dialogue avec « l'Autre-en-soi » par ce « difficile à dire » qui émerge, enfin, on peut noter, la présence de la médiation sémiotico-culturelle à travers ces formes en langue qui prennent difficilement place dans le dialogue ainsi que les renvois aux sphères scolaire et enfantine par l'utilisation de référents spécifiques (« le roi » comme forme paradigmatique du pouvoir). Ainsi, cet énoncé à visée définitionnelle voit l'émergence de ce dialogue triple.

<p>sage ça peut être / être sage calme et être sage être très intelligent avoir beaucoup de sagesse / parce que sage ça vient du mot sagesse et euh / et c'est possible qu'il y a deux mots qui se ressemblent l- enfin qui sont pareils et que et qui ne veulent pas dire la même chose <Luc> oui mais là on utilisait / oui mais là on utilisait dans le sens de sage (xx) –l (Philippe CM groupe 1 séance 4)</p>	<p>qui, enchaîné à « ça peut être », indique la valeur autonymique de : « être sage » / « être intelligent » / « avoir beaucoup de sagesse ». Puis dans un deuxième temps, la lexie « sage » et elle aussi marquée comme autonome par l'absence de déterminant et le changement prosodique. Enfin le terme « mot » autonymise ensuite « sa-gesse ». Mais on peut noter que celui-ci ne fait que renforcer la dimension autonymique de « sagesse ». Laura aurait aussi pu dire « sage ça vient de sagesse ». Là aussi la dimension autonymique se retrouve aussi bien à gauche qu'à droite de l'énoncé à visée définitionnelle.</p>
<p>161- Alex : en termes de pouvoir je crois qu'on a le pouvoir / de / quand on est riche // de faire de faire de faire construire des bâtiments alors qu'on n'a pas le droit (Philippe CM groupe 2 séance 3)</p>	<p>Ici, il s'agit d'un autre terme épilinguistique qui se trouve être une « reprise en écho » de l'énoncé précédent. Il permet ici de thématiser l'énoncé d'Alex.</p>
<p>172-Yann : oui // ben je ne sais plus c'est // mais après ça m'a / ça m'a embrouillé parce que autoritaire après je sais plus ce que ça veut dire (Philippe CM2 séance 5)</p>	<p>On retrouve maintenant les expressions à portée métalinguistique. Ici l'autonymisation de « autoritaire » s'effectue par l'absence de pronom renforcée par le refus de la liaison (« que autoritaire ») et sa pronominalisation au sein de la locution (« ça veut dire »)</p>
<p>83- Alex : ben moi je crois que ni riche ni pauvre / euh pas trop riche ni pauvre / ça veut dire entre les deux avoir assez d'argent / pour changer de maison pour avoir une voiture // l- <élève> (xx) -l pour / oui pour manger / euh ben pour faire des activités / ou aller dans une école (Philippe CM groupe 2 séance 3)</p>	<p>Ici l'expression en « vouloir dire » introduit un énoncé autonymisé « entre les deux ». Il est ici difficile d'établir où s'arrête la dimension autonymique de l'énoncé puisqu'aucune pause ne vient clore, de façon évidente, le segment discursif. Ainsi soit « avoir assez d'argent » est une reformulation de « entre les deux » soit il s'agit d'un seul et même élément soit encore la reformulation concerne l'ensemble de la partie droite jusqu'à la pause longue « entre les deux avoir assez</p>

	d'argent / pour changer de maison pour avoir une voiture »
186- Laura : mais par exemple si tu dis euh je suis sage / ça peut être je suis sage je suis calme si tu dis je suis sage ça peut être / je suis intelligent (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4)	Ici la dimension autonymique des différents segments s'appuie à la fois sur la reprise par le démonstratif « ça » et sur la dimension de discours rapporté

Tableau 10 : Reformulations présentant un autonyme dans la partie droite

Ainsi, il y a très peu d'occurrences présentant les formes en « au sens de » ou en « vouloir dire », c'est-à-dire des expressions qui permettent de préciser le sens d'une lexie ou de tout autre élément et d'autonymiser ce sens.

Il est donc à signaler que les expressions en « vouloir dire » qui enchainent un autonyme sont très rares mais que la même expression avec la conjonction de coordination (« vouloir dire que ») est quant à elle beaucoup plus fréquente dans notre corpus. Mais dans ce cas elle ne présente pas d'autonymes dans sa partie droite.

On peut aussi noter qu'en discours ce sont à la fois les versants gauche et droit de l'énoncé à visée définitionnelle qui sont autonymisés et ceci contrairement à l'usage classique (du dictionnaire par exemple) qui veut qu'une définition parte de l'autonyme de la lexie à définir pour ensuite énoncer par exemple une définition phrastique, un exemple ou tout autre énoncé à visée définitionnelle.

Nous allons continuer notre analyse sur d'autres énoncés à visée définitionnelle où la présence d'autonymes est plus difficilement détectable, à commencer par cet énoncé définitionnel synonymique :

182. Raymond : ben/ pour moi **le pouvoir c'est marcher / avoir un corps** / parce que ce n'est pas donné à tout le monde d'avoir un corps / il y a des gens qui n'ont qui n'ont pas de (xx) ils n'ont pas de bras ils n'ont pas de corps / avoir des yeux c'est un pouvoir (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, le pouvoir est défini en conservant la forme archétypale :

Énoncé-source (« le pouvoir ») + Marqueur de Reformulation (« c'est ») + Énoncé Reformulateur (« marcher / avoir un corps »).

L'énoncé-reformulateur est une série de deux verbes à l'infinitif (« marcher » et « avoir un corps »). Mais ici ces deux verbes à l'infinitif ne peuvent être considérés comme des

autonymes et ceci même s'il se produit un effet de détachement par la prosodie et l'utilisation du présentatif « c'est ». En effet aucun terme méta-linguistique ne peut voir le jour en amont :

le pouvoir c'est [~~le verbe~~] marcher

Nous sommes ici dans le cadre d'une « définition dite « naturelle » et celle-ci n'implique pas automatiquement la présence d'autonymes.

Raymond termine ensuite son énoncé ensuite par une glose explicative.

Nous avons, pour le moment, porté notre regard sur les autonymes-mots (ou syntagmes nominaux), segments de discours précédents et présentés en langue avec une visée définitionnelle. Mais notre étude ne concerne pas seulement le travail de définition et porte sur l'ensemble du processus de conceptualisation, et donc, aussi, sur les réalités mondaines du référent par les exemples donnés ou bien encore sur les aspects connotatifs associés au mot et présents au sein de l'activité métadiscursive des élèves. Ainsi faut-il porter notre attention maintenant sur tous les énoncés participant de ce processus et nous rappeler que toute « chaîne de signes, quelle que soit sa longueur (une citation de trois pages...) » (Authier-Revuz, 2003 : 76) peut être autonymisée¹⁶⁹, qu'elle relève du *type*¹⁷⁰ de la langue ou du *token*¹⁷¹ du discours. Délimitation et statut grammatical de l'autonyme sont deux questions soulevées par une analyse du « fait autonymique » qui vont permettre d'éclaircir le rôle de l'autonyme au sein du processus de conceptualisation. Nous verrons donc la place des autonymes (ainsi que de la modalisation autonymique) au sein des énoncés relevant de l'effet de saillance ou des énoncés dénominatifs.

5.3 Autonymie et « effet de saillance »

Nous avons pu voir, au chapitre 2 de notre thèse que le processus de conceptualisation passait aussi par « un effet de typicalité » ou l'énonciation de « traits saillants » permettant de définir

¹⁶⁹ Il est vrai que ce trait de l'autonyme peut poser question dans le sens où la longueur de l'autonyme pourrait être de plusieurs pages dans le cas d'un roman par exemple ou d'une durée de plusieurs minutes à l'oral. Pour notre part notre corpus ne nous a pas confronté à cette difficulté et les autonymes ainsi isolés le sont dans des proportions largement accessibles.

¹⁷⁰ Signe non actualisé en discours

¹⁷¹ Signe actualisé en discours

un mot, ou de dénommer un référent mondain. Il est ici intéressant de voir le statut sémiotique de ces effets.

Tout d'abord, et de façon aisément identifiable, les éléments saillants des énoncés possédant un statut autonymique relèvent des titres et noms d'œuvres. Nous en avons un exemple ici avec Maria :

206. Maria : alors // si tu as trop de pouvoirs t'arrives pas à les gérer / tu ne veux pas être comme **Joséphine Ange Gardien** non (rires de quelques élèves) (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici le statut sémiotique de « Joséphine Ange Gardien » est ambivalent selon qu'il renvoie directement au personnage (se nomme-t-elle « Joséphine » ou « Joséphine Ange Gardien » ?) ou qu'il renvoie au titre de la série (titre donc éponyme). S'il renvoie ici au titre d'une série télévisée, l'autonyme est introduit par un marqueur de relation (« comme »), puis avec un marquage prosodique sur « Gardien » qui procure un effet de saillance. L'énonciation du titre renvoie à sa matérialité du signe sans pour cela bloquer le renvoie au référent. Nous avons donc affaire à une modalisation autonymique plutôt qu'à un autonyme au sens strict.

Nous retrouvons les effets de saillance décrits précédemment dans le chapitre 2 au sein des énoncés à visée définitionnelle. Ainsi Luc :

113. Luc : non mais -I **par pouvoir** je voulais dire genre **être roi** quoi / enfin / euh du pouvoir comme en (x) tout le monde quand tu es vieux non (x) (Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Pour cet autre énoncé à visée définitionnelle, l'autonymisation de la lexie à définir, en position thématique, est ici aussi identifiable par l'absence du déterminant. Mais l'énoncé-reformulateur peut être identifié ici comme autonyme :

- par le marquage prosodique fort
- l'absence de la conjonction de coordination « que » après « je voulais dire »
- par l'effet de saillance produit par l'expression « être roi »
- par l'utilisation de la locution « genre » qui peut remplacer les guillemets

On voit ici la place prise par l'autonyme dans la pratique définitionnelle y compris dans le cas particulier qui est le nôtre c'est-à-dire au sein d'oraux enfantins. Les élèves utilisent de façon récurrente cette propriété des langues naturelles qu'est la monstration du signe par son autonyme et les deux versants de l'énoncé définitionnel peuvent montrer la présence d'énoncés autonymisés. Le marquage de ces autonymes se fait non seulement par l'absence

de déterminant pour les substantifs ou l'utilisation des infinitifs pour les verbes mais aussi par un marquage prosodique et l'effet de saillance produit par l'expression.

5.4 Autonymie et dénomination

C'est à Rey-Debove (1978) à travers l'étude des mots « s'appeler » et « désigner », et ensuite à Kleiber (1984)¹⁷² que l'on doit les premières conceptualisations sur les notions de « dénomination » et de « désignation ».

Si, comme tous les signes, le langage a pour fonction de renvoyer à autre chose qu'aux mots, la dénomination « s'inscrit dans le processus qui met en rapport les signes avec les choses et se place ainsi du côté des relations référentielles » (Kleiber, 1984 : 77).

Ainsi, la dénomination, à l'aide de mots métalinguistiques, établit la relation chose-signe (chose /s'appelle/ « X ») et la relation signe-chose (« X » /désigne/ chose) est établie par la désignation. Mais Kleiber effectue un certain nombre de précisions : tout d'abord dénomination et désignation ne sont pas « quasi-synonymiques » (*ibid*, 79)¹⁷³ et d'autre part il distingue les relations de dénomination ordinaire (*X* est un nom propre qui désigne un particulier) des relations de dénomination métalinguistique (*X* est « un nom commun ou une lexie nominale complexe » et désigne une entité ou un concept général).

Pour notre part, nous situons notre recherche dans le cadre scolaire et didactique et il nous faut donc envisager les spécificités de la dénomination dans ce cadre. Boré (2009) a déjà analysé ces deux mouvements à partir de séances de géométrie et de grammaire. L'étude de ces deux activités est, dans le cadre d'une discussion à visée explicitement conceptuelle, indispensable parce que l'activité de co-construction au sein du processus de conceptualisation s'organise autour de ces deux formulations sémiotiques opposées que nous venons de mentionner, au sein de deux démarches : démarche sémasiologique et démarche onomasiologique. Or, notre corpus montre la présence de ces deux mouvements.

¹⁷² Pour un « état des lieux » sur la question nous faisons référence à la présentation du numéro 174 de la revue « Langue Française » (Petit, 2012).

¹⁷³ Entre autres parce que la dénomination a besoin que la chose ait reçu le nom en amont, alors que la désignation ne nécessite pas qu'il y ait eu ce même préalable. « D'où la nécessité, quelle que soit la nature du signe *X*, nom propre ou non, d'un apprentissage qui, une fois effectué, permet ensuite de désigner l'objet *x* à l'aide du « nom » *X* qui lui a été attribué, sans que l'on ait besoin de justifier le lien référentiel » (Kleiber, 1984 :80)

Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement au statut autonymique des éléments de discours présents dans les énoncés participant de ces deux mouvements et à la construction de la dénomination.

Pour commencer, nous avons donc repéré la boucle conversationnelle suivante se déroulant autour d'une activité de dénomination d'une histoire racontée en amont par une élève, Laura :

256. Laura : bah par exemple si il est sage il va rendre service / mais si il est heureux il va plus s'amuser avec des amis et donc après il va savoir plus de choses il va manger avec des gens et il va savoir plus de choses et il va être heureux

257. Mohamed : tu veux dire **le pouvoir de l'amitié** / c'est ça ?

(Philippe CM1 gr. 1 Séance 4)

Laura commence ici par énoncer un exemple décrivant un sage puis une personne heureuse et ses attributs. Mohamed prend alors la parole et, à l'aide d'un marqueur de reformulation, dénomme l'exemple pris par Laura en faisant un lien avec l'objet de la discussion, c'est-à-dire la question du « pouvoir ». Le marqueur de reformulation en « vouloir dire » peut, ici, être remplacé par « s'appeler », ou encore « tu appelles cela », avant la dénomination : « le pouvoir de l'amitié ».

« tu veux dire [cela s'appelle] le pouvoir de l'amitié »

Ici, l'autonyme s'applique donc à la dénomination de la référence mondaine donnée par Laura, et prend la forme sémiotique : Y s'appelle « X ».

Mais ce qui est surtout à noter c'est que la dénomination effectuée par Mohamed (« le pouvoir de l'amitié ») montre bien ce que Kleiber nomme « le processus de condensation » dans la dénomination (Kleiber, 1984 : 83). Il s'agit de ramener plusieurs signifiés (« sage », « rendre service », « s'amuser », « savoir plus de choses » ... etc.), à un seul, ou pour être plus précis, à deux signifiés dans le cas présent (« pouvoir », « amitié ») regroupés au sein d'un syntagme nominal « le pouvoir de l'amitié ». Or ce phénomène est important dans le sens où les élèves n'essaient pas de (ou n'arrivent pas à) retrouver une dénomination précédemment institutionnalisée (comme c'est cas lors d'autres types de séances scolaires¹⁷⁴) mais d'en créer de nouveaux pour « répondre » à la description de référents. Ils sont obligés pour cela de

¹⁷⁴ Par exemple lors des séances de grammaire ou de géométrie décrites par Boré où, comme dans la plupart des pratiques scolaires il s'agit de dénommer correctement un référent ou de donner un référent correct à une dénomination déjà institutionnalisée.

« bricoler » de nouveaux outils à partir d'éléments connus, puis dans le cadre de la dénomination, d'autonymiser ce « bricolage » pour en faire le nom du référent et ainsi un outil de conceptualisation.

D'autre part, il s'agit aussi d'un élément clé du processus de conceptualisation qui voit les élèves tenter de dénommer une réalité mondaine antérieurement exposée, et ceci sans nécessairement passer par une définition phrastique. Ces dénominations font ensuite l'objet de discussion entre les élèves qui les remettent en cause et en proposent d'autres.

On retrouve cette activité de dénomination au sein du processus de conceptualisation lorsque les élèves effectuent des catégorisations ou des séparations/distinctions au sein d'une notion abordée. Ainsi de façon assez récurrente retrouve-t-on les dénominations « petit pouvoir » et « grand pouvoir » (Michel CM1-CM2 séance 3 / Philippe CM1 groupe 1 séance 4) ou bien « pouvoir royal » (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4) ou bien encore « pouvoir quotidien » (Michel CM1-CM2 séance 3) ou comme on vient de le voir « pouvoir de l'amitié ».

Or, cette dénomination est souvent (toujours, dans un premier temps) conflictuelle. Ainsi, Alice :

110. Alice : non c'est pas ce n'est pas **du pouvoir politiquement** mais c'est du pouvoir pour euh / euh **au quotidien** enfin pour on qu'on (x) plusieurs fois (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, Alice réfute l'idée que sortir « vivre s'amuser rigoler aller à l'école » soit un pouvoir « politiquement » et après hésitation dénomme ce pouvoir comme du « pouvoir pour euh / euh au quotidien ». Ici la dimension autonymique de la dénomination s'appuie sur le marquage prosodique de « au quotidien » mais aussi sur le fait que l'on peut reformuler le discours d'Alice de la façon suivante :

« ce n'est pas [ça ne s'appelle pas] du pouvoir politiquement mais c'est [ça s'appelle] du pouvoir pour euh / euh **au quotidien** »

Ce qui est intéressant ici de noter c'est le double ancrage, que l'on retrouve régulièrement dans notre corpus, entre dénomination et énonciation d'un trait distinctif du signifié. En effet, « au quotidien » permet à la fois à Alice de décrire le type de pouvoir en question et de le dénommer. Il s'agit, selon nous, d'un type d'énoncés permettant une économie cognitive en associant en un même mouvement dénomination et description.

Mais se pose la question des limites exactes de la dénomination et donc de sa valeur autonymique. En effet, la dénomination concerne-t-elle le « pouvoir politiquement » et le

« pouvoir au quotidien » ou bien seulement l’adverbe « politiquement » ou le complément du nom « au quotidien » ? Le marquage prosodique ainsi que l’hésitation qui produisent tous les deux « un effet de détachement » dans le deuxième cas nous incitent à dire que c’est « au quotidien » qui dénomme à la fois le référent mais aussi la première dénomination «pouvoir». Cette occurrence montre bien la difficulté que rencontrent les élèves lorsqu’ils veulent dénommer un élément référentiel.

Il est à noter que les discussions tournent souvent autour d’un problème de dénomination avec un nom qui n’est pas accepté par une partie des élèves. Mais il est aussi remarquable que ce refus de la dénomination enclenche un autre mouvement qui est celui de la désignation. C’est-à-dire qu’à partir du moment où une dénomination est réfutée, cette réfutation ne peut s’appuyer que sur la mise au jour des attributs de la nouvelle notion qui apparaît avec la nouvelle dénomination ou bien encore de l’énonciation de référents mondains qui viennent en contradiction avec la dénomination proposée.

Une occurrence montre un mouvement alternatif de dénomination / désignation :

128. Tania : moi par rapport à Alice je ne suis pas d’accord que / que sortir vivre s’amuser rigoler et aller à l’école c’est pas du pouvoir / ça c’est plutôt **la base avoir du pouvoir** c’est / au-dessus de la base c’est **un plus** / parce que on peut très bien vivre sans pouvoir ça va pas nous tuer ça va pas gâcher notre vie /euh en fait c’est c’est **la base** de de sortir / de vivre s’amuser rigoler aller à l’école t’en as besoin pour vivre I- <Enseignant> alors -I alors que le pouvoir c’est **un plus** (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, en amont d’une première boucle conversationnelle qui met en relation Alice et Tania, et sur laquelle nous allons revenir, Tania montre ce double mouvement de dénomination et de désignation autour de la question de savoir si « sortir vivre s’amuser rigoler et aller à l’école » est un pouvoir ou non. Tania commence (en 128) par dénommer cette proposition comme « la base » et pour pouvoir distinguer cette dénomination au pouvoir, elle définit immédiatement le pouvoir comme au-dessus de « la base » et encore comme « un plus ». La structure syntaxique utilisant le présentatif « c’est » n’enclenche pas automatiquement une dénomination. Elle peut en effet aussi amener une description à l’aspect certes dénominatif comme ici avec « avoir du pouvoir c’est / au-dessus de la base c’est **un plus** » mais qui n’en demeure pas moins l’énonciation d’un prédicat. On peut donc noter l’ambiguïté du syntagme « un plus » : s’agit-il pour Tania de dire que le pouvoir est « un plus » de « la base » ou de mettre en place une équivalence sémantique entre « avoir du pouvoir » et « un plus ». Si l’on

ne peut pas parler d'autonyme pour cette dernière, la prosodie d'appui signale néanmoins le mot dans ses deux dimensions (en mention et en usage). On parlera alors de « modalisation autonymique ». Quant à la partie gauche de l'énoncé, elle est, quant à elle, clairement autonymisée (« avoir du pouvoir »). On retrouve un peu plus loin dans le discours de Tania les deux dénominations « un plus » et « la base » à la suite du présentatif « c'est » et à chaque fois les deux syntagmes sont marqués prosodiquement ce qui procure un effet de détachement sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant.

S'ensuit un peu plus loin une boucle conversationnelle (132-133) après une reformulation des propos de Tania par l'enseignant¹⁷⁵. Ainsi la recherche dénominative continue, Tania ayant réfuté le fait que « sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école » puisse relever du pouvoir et l'ayant défini comme relevant de « la base ».

132. Alice : ben oui tu as un peu raison mais quand même enfin / on n'a pas **du pouvoir politiquement** donc là c'est sûr **politiquement** c'est plus / **comme tu dis** et / mais par contre sortir vivre s'amuser / **c'est pas vraiment du pouvoir** mais on peut le prendre pas comme du pouvoir parce que enfin c'est obligatoire donc pour moi euh / c'est un pouvoir mais euh comme tu dis politiquement et ben c'est pas / euh c'est c'est **le plus**

133. Tania : ben non je ne suis pas d'accord je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis parce que là t'es en train de dire **c'est un / un petit pouvoir** non c'est c'est soit un pouvoir soit c'en n'est pas / parce que ça c'est la base pour vivre / si tu ne / si tu ne sors pas si tu ne vis pas si tu ne t'amuses pas si tu ne rigoles pas si tu ne vas pas à l'école tu vas vivre / l'école c'est pour apprendre / pour apprendre / rigoler ça joue sur ton humeur s'amuser c'est pareil / sortir c'est pour prendre l'air pour tes organes / alors que ça c'est juste la base / plus le manger et le boire (Michel CM1-CM2 séance 3)

Alice effectue alors un autre agencement dénominatif en mettant en relation les différentes dénominations données par Tania avec celle sur laquelle travaillait le groupe auparavant : « le pouvoir politique ». Pour cela elle commence par accepter le fait que « sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école » ne relève pas du pouvoir tout en modalisant cette approbation

¹⁷⁵ « 129. Enseignant : Ta/Tania juste Tania je te coupe juste pour reformuler pour savoir si j'ai bien compris toi tu dis que euh / ce que dit / Alice ce n'est pas avoir du pouvoir sortir vivre s'amuser rigoler / et que le pouvoir c'est quelque chose qui te vient en plus de ça »

avec « mais quand même ». Ensuite par une Modalisation Autonymique d'Emprunt¹⁷⁶ (« on n'a pas du pouvoir politiquement donc là c'est sûr politiquement c'est plus / comme tu dis ») revient sur le refus de Tania en spécifiant qu'il ne s'agit pas de pouvoir « politiquement » (ce qui sous-entend qu'il s'agit d'un autre type de pouvoir). En conclusion, elle réaffirme, à l'aide encore d'une MAE la distinction à faire entre le type de pouvoir dont relève « sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école » et le pouvoir politique (« c'est un pouvoir mais euh comme tu dis politiquement et ben c'est pas / euh c'est c'est le plus »). Mais elle ne nomme pas ce type de pouvoir, ce que fait immédiatement Tania, mais pour refuser cette dénomination, « là t'es en train de dire c'est un / un petit pouvoir non c'est c'est soit un pouvoir soit c'en n'est pas / » et revenir sur sa propre dénomination « ça c'est la base ».

On voit bien ici toute l'ambiguïté de la dénomination qui, à chaque fois, est aussi l'énonciation d'un trait sémique de la notion en voie de conceptualisation. C'est sur ce point que réside la difficulté à analyser toutes les dénominations sous le statut sémiotique de l'autonymie.

Pour terminer, et avant que d'autres élèves ne s'emparent de cette question de la dénomination, Tania revient sur les dénominations qu'elle a effectuées avec Alice :

155. Tania : ah non ce n'est pas ce que j'ai dit moi j'ai dit que l'école c'est **un plus** dans la vie parce que tout à l'heure j'ai parlé de **plus** / pour le pouvoir / là **le plus** pour le pouvoir ça ça te rend euh / ça ça te rend fier t'es content tu dis je peux décider de la vie des gens alors que l'école / c'est pour apprendre c'est **un plus** dans la vie pour avancer pour pouvoir faire des choses / par exemple si t'as pas euh / si t'as pas appris à lire tu ne peux pas apprendre ton/ tu peux avoir ton permis de conduire / si tu n'as pas eu ton permis tu vas avoir du mal à voyager / et ça ça va te bloquer donc l'école c'est un plus dans la vie.
(Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, Tania revient sur sa dénomination à l'aide d'une RDA en autodialogisme citatif (« j'ai dit que l'école c'est un plus dans la vie »). L'utilisation de cette RDA va permettre une double thématization sur l'énoncé représenté : tout d'abord par l'emploi d'un discours indirect (« l'école c'est un plus dans la vie ») et ensuite par l'emploi de la modalisation autonymique

¹⁷⁶ Il est difficile ici de donner les limites à la MAE tant la formulation d'Alice diffère des formulations canoniques. L'essentiel pour nous étant la présence du commentaire méta-énonciatif « comme tu dis ».

(marquage prosodique, « un plus ») à l'intérieur de l'énoncé représenté. Une nouvelle fois on se retrouve ici entre la description d'un trait sémique de la notion et une dénomination hypéronymique (le pouvoir / l'école appartiennent à la famille des « plus »). Tania poursuit par une définition à l'aide d'une description généralisante des sensations du pouvoir (« ça ça te rend euh / ça ça te rend fier t'es content tu dis je peux décider de la vie des gens ») puis d'« un plus » (« c'est pour apprendre c'est un plus dans la vie pour avancer pour pouvoir faire des choses ») avant de terminer par un exemple (« par exemple si t'as pas euh / si t'as pas appris à lire tu ne peux pas apprendre ton/ tu peux avoir ton permis de conduire / si tu n'as pas eu ton permis tu vas avoir du mal à voyager / et ça ça va te bloquer »). Ici on ne peut donc parler d'autonymisation de « plus » dans aucune de ses occurrences.

Cette étude d'une saynète autour d'une dénomination montre toute la richesse du dialogue entre élèves lorsqu'il s'agit de donner un nom à une description. Les pratiques de dénomination et de désignation, permettent aux élèves de renvoyer le signe à des références mondaines ou à des descriptions, tout cela en utilisant des adverbes de modalité ainsi que la « Modalisation Autonymique d'Emprunt ».

Les éléments que nous venons d'analyser nous amènent à quelques remarques :

- Le travail de dénomination ainsi que celui de désignation ne cessent de s'entremêler dans une grande richesse discursive et énonciative qui voient naître l'autonymisation de certains éléments énoncés.
- Si les activités de dénomination et de désignation sont très présentes dans notre corpus, les formes métalinguistiques qui les marquent se retrouvent autour de « s'appelle » et plus généralement encore « c'est ».
- La « condensation » pour reprendre Kleiber, s'effectue par le « bricolage » d'autonymes à partir de plusieurs signifiés.
- L'ambiguïté de la dimension autonymique de la dénomination tient au fait que celle-ci se fait à partir d'un trait sémique. Il est ainsi, parfois, difficile de dire s'il y a dénomination et donc autonymisation ou bien énonciation du trait en question qui renvoie directement au monde.

Nous avons pour l'instant observé uniquement les énoncés *in praesentia*, c'est-à-dire dont l'origine se trouve dans la situation d'énonciation et relève de la présence de « l'Autre du face-à-face ». Mais il existe d'autres énoncés, que nous avons nommés *in absentia*, dont l'origine relève de la présence de « l'Autre de la dimension sémiotico-culturelle ». Nous

allons donc poursuivre notre analyse autour de ces énoncés pour éclairer leur statut sémiotique.

5.5 Autonymie et énoncés *in absentia*

Pour décrire le phénomène de reprise *in absentia*, au sein du processus de conceptualisation, nous voudrions commencer par l'étude d'une discussion (Philippe CM1 groupe 1, Séance 3) et plus particulièrement par les occurrences 95 à 328 de cette discussion. La première occurrence montre Patrice-Paul énoncer un trait sémique du pouvoir dans une visée explicitement argumentative :

95. Patrice-Paul : moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / **ça te fait monter la tête** et après tu fais des choses qui ne sont pas bien

...

100. Luc : ouais mais non c'est ce que je disais **trop de pouvoir ça rend un peu capricieux** mais I- <Patrice-Paul> tu fais -I dans le sens/

101. Patrice-Paul : tu fais tu fais en fait / tu en fait tu **tu pètes des plombs** et comme tu as du pouvoir tu as un peu d'argent de côté et / tu t'amuses à faire n'importe quoi avec / c'est pour ça que moi j'aimerais bien avoir cette chance de d'en avoir un peu mais pas beaucoup
(Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, en 95, Patrice-Paul après un énoncé autodialogique-citativ en position thématique glose sur son assertion en utilisant l'expression « ça te fait monter la tête ». Il faut ici signaler qu'il s'agit sans doute d'un syncrétisme entre trois expressions (« monter à la tête », « se monter la tête » et « se prendre la tête », « avoir la grosse tête »). Mais nous ne faisons ici qu'une interprétation car aucun élément linguistique ou énonciatif ne vient préciser l'origine de l'expression de façon explicite.

En tout cas nous pensons que cette expression est marquée par un effet de détachement. En effet, la pause tout d'abord puis l'utilisation du démonstratif anaphorique *ça* en ouverture, et enfin le changement de niveau de langue ainsi que la référence à une expression idiomatique¹⁷⁷ signalent ici une proposition remarquable présentant un intérêt particulier. Si

¹⁷⁷ Le dictionnaire CNRTL définit les expressions idiomatiques de la façon suivante : « Nous considérons comme idiomatique : Toute lexie complexe saisie comme une seule signification formée par des éléments lexicaux soudés. Est idiomatique à l'intérieur de la chaîne syntagmatique, tout

l'expression ainsi utilisée ne peut relever de l'autonyme, elle s'opacifie néanmoins partiellement dans l'énonciation qui en est faite. En effet, à la fois la pause en ouverture, le changement de niveau de langue et de façon de signifier (utilisation de l'image « monter la tête ») nous semble signaler ce segment. Mais il est difficile de définir s'il s'agit d'une allusion, d'une réminiscence ou d'une modalisation autonymique par « défigement » de l'expression.

Rapidement, Luc effectue une reprise à l'aide du double mouvement RDA-autodialogisme citatif (« c'est ce que je disais ») qui marque bien, selon nous, le phénomène de reprise-reformulation avec ici un statut autonymique certain, dû à l'utilisation du discours direct, de « trop de pouvoir ça rend un peu capricieux ». On peut d'ailleurs noter ici que Luc n'avait auparavant jamais utilisé l'expression « ça rend capricieux » ou même émis cette idée.

Ensuite tout au long de la discussion on retrouve ces expressions et leur reprise-modification soit en reprise soit en Modalisation Autonymique d'Emprunt au sein des occurrences suivantes :

Occurrences	Locuteurs	Commentaires
[...] t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien	(Patrice-Paul, 95)	<u>Première énonciation</u> : nous avons déjà dit toute l'ambiguïté sur le plan sémiotique de l'expression dans cette occurrence.
[...] c'est ce que je disais trop de pouvoir ça rend un peu capricieux	(Luc, 100)	Représentation en RDA (en DD) avec un statut autonymique dû à cette représentation. Ici il est intéressant de noter qu'il ne s'agit pas pour Luc de représenter l'expression mais d'en donner le sens.
[...] tu en fait tu tu pètes des plombs et comme tu as du pouvoir tu as un peu d'argent de côté	(Patrice-Paul, 101)	Patrice-Paul effectue une glose explicative de « ça te fait monter la tête » en utilisant une autre expression « péter les plombs ». Ici le statut de l'expression est aussi largement ambigu dans la mesure où

segment de plusieurs éléments lexicaux à signifié unique, par la cohésion indestructible de toutes les unités (A. Negrenuds Cah. Lexicol.1975, n°27 : 118). »

		aucun marquage ne vient le signaler. Seuls le changement de niveau de langue et l'allusion à l'expression « péter les plombs » peuvent signaler ce segment comme relevant de la modalisation autonymique sans commentaire méta-énonciatif.
voilà ça monte la tête	(Patrice-Paul, 110)	L'expression initiale est ici complètement défigurée mais son statut demeure en Modalisation autonymique dans le sens où elle est signalée comme une reprise par « voilà ».
[...] moi je suis d'accord avec Luc et Patrice-Paul / trop de pouvoir ça nous monte à la tête	(Mohamed, 122)	Mohamed représente ici les discours de Luc et Patrice-Paul en Modalisation Autonymique d'Emprunt et l'expression est intégrée à cette représentation.
[...] et après ça va te monter à la tête et	(Ben, 137)	Ben reprend l'expression sans aucun commentaire ni marquage de cette reprise qui perd sa dimension autonymique d'autant plus que Ben retrouve la préposition « à » qui avait été donnée la première fois par Mohamed.
[...] ça va te monter la grosse tête et après tu ne pourras plus te contrôler [...]	(Patrice-Paul, 187)	On retrouve ici l'expression syncrétique « avoir la grosse tête » et « monter à la tête ». Ici aussi la dimension autonymique de l'expression disparaît et le marquage, s'il y a un marquage, s'effectue uniquement par le changement de niveau de langue.
[...] pour pas que ça te prenne la tête	(Alex, 225)	Avec Alex c'est une nouvelle expression qui voit le jour (« se prendre la tête »). Ici, on peut faire l'hypothèse que c'est à partir de l'élément « tête » des expressions précédentes qu'Alex utilise cette nouvelle expression. Le marquage ici se fait encore uniquement sur le niveau de langue utilisé.
[...] et ne pas s'embrouiller la tête et euh / et ne pas devenir capricieux ou / comme comme le dit Patrice-Paul ou Luc [...]	(Alicia, 248)	Ici, il s'agit d'une Modalisation Autonymique d'Emprunt avec un commentaire méta-énonciatif qui représente le discours de Patrice-Paul ou de Luc. Mais ici il y a

		reformulation de l'expression qui élimine le marquage par changement de niveau de langue.
[...] ça rend aussi euh / ça monte aussi à la tête	(Luc, 328)	Enfin, dernière occurrence montrant une reprise de l'expression « monter à la tête ». Elle se trouve cette fois dans la partie conclusive de l'énoncé et n'est marquée que par la pause en ouverture.

Tableau 11 : Reprises de « ça te fait monter la tête »

Ainsi, à partir de la première occurrence où l'expression est détachée par un effet prosodique et par le changement de niveau de langue, l'expression « monter la tête » va être reprise tout au long de la discussion avec une variation lexicale plus ou moins importante mais avec toujours la même parenté sémantique. La reprise a été sans doute ici facilitée davantage par la rupture provoquée par le changement de niveau de langue que par la rupture prosodique. Nous verrons que les effets de marquage, et ceci quelles que soient leurs formes, n'enclenchent pas forcément une reprise dans l'interlocution.

On peut noter à partir de l'étude de cette expression et des différentes formes de reprises ou des représentations effectuées par les élèves, un certain nombre d'éléments sur le plan sémiotico-énonciatif.

- Tout d'abord ces expressions se trouvent intégrées à l'énoncé sans rupture syntaxique ni énonciative. Le marquage sur le plan sémiotique s'estompe plus ou moins, sans jamais disparaître totalement, ne serait-ce que parce que la reprise est marquée par le changement de niveau de langue. C'est ainsi la Modalisation Autonymique qui est la forme largement utilisée mais celle-ci ne relève alors pas de la RDA.
- Ensuite, on peut faire l'hypothèse que l'expression comme élément saillant de l'énoncé et plus particulièrement l'utilisation de « la tête » permet la dénivellation de l'expression et son défigement.
- Enfin, les maladresses syntaxiques sont en partie dues à l'utilisation d'expressions syncrétiques. Ceci montre, selon nous, une nouvelle fois la double présence de « l'Autre du face-à-face » par le phénomène de reprise / représentation du discours *in praesentia* et la présence de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » à la fois par la reprise de l'expression mais aussi par la reprise syncrétique *in absentia* d'autres expressions qui lui font écho.

Nous avons évoqué précédemment la place de l'autonyme dans la Représentation du Discours Autre, puis la place de ces mêmes autonymes dans les énoncés à visée spécifiquement définitionnelle. Enfin nous venons de voir le statut sémiotique de certains énoncés *in absentia* lors des reprises d'expressions. Ceci nous amène à nous questionner sur un autre phénomène représenté dans notre corpus : celui les reprises.

6) Les reprises et leur autonymisation

Les reprises nous intéressent particulièrement parce qu'elles sont un élément de la place faite par le locuteur à « l'Autre du face-à-face » lorsqu'il s'agit d'hétéro-reprise, mais aussi une place faite à « l'Autre de la médiation historico-culturelle » à travers, non seulement le statut sémiotique donné dans l'énonciation, mais aussi la nature du segment qui est repris.

Salazar-Orvig¹⁷⁸ a déjà montré, avec des enfants sensiblement plus jeunes que ceux avec lesquels nous avons travaillé, que la reprise avait « un rôle de facilitateur de la construction discursive et de l'intercompréhension [...] » (Salazar-Orvig, 2000 : 69). D'où l'importance de l'étude que nous allons mener.

Toujours dans notre optique de caractériser les Discussions à Visée Philosophique et plus particulièrement les mouvements qui participent du processus de conceptualisation, nous allons nous pencher non seulement sur la place de ces hétéro-reprises dans les discours mais aussi sur leur statut sémiotique et la façon dont elles sont montrées dans le discours.

Mais avant, pour circonscrire la notion de reprises, il nous faut la définir davantage. Nous allons alors nous appuyer sur la définition qu'en donne Vion (2006) en l'opposant à la reformulation ou bien encore à la répétition. Ainsi, pour Vion, la reprise est-elle « une nouvelle présentation d'un dit antérieur » constituant ainsi et dans la même perspective que Ducrot « un événement singulier » (Vion, 2006 : 12). C'est cet aspect d'événement nouveau qui nous intéresse. En effet, nous nous sommes fixé la tâche d'étudier les processus de conceptualisation, il faut donc nous attacher aux mouvements présents dans les énoncés des élèves, et la dimension singulière de la reprise nous intéresse donc fortement.

¹⁷⁸ Dans la continuité de Bakhtine (1984) et François (1984)

A partir de là, et pour notre part, il nous semble indispensable de préciser plusieurs points :

- 1) Nous envisageons, tout d'abord, la reprise en la distinguant bien évidemment de la RDA. Ainsi la reprise n'est associée à aucun commentaire méta-énonciatif portant sur l'énonciateur-source de la reprise comme c'est le cas par exemple avec la MAE (« comme tu dis » ou « comme a dit Paul » ...etc). Mais ici nous rencontrons une difficulté de dénomination : en effet, si nous sommes d'accord que la reprise ne contient pas de commentaires méta-énonciatifs il existe néanmoins une dimension à la fois autonymique et « d'emprunt » à celle-ci. C'est ce que dit Petiot à partir d'un autre champ analysé, celui de « la langue de bois » :

« La répétition du vocable dans les deux discours fonde son emploi en modalisation autonymique, faisant fonctionner la référence au mot et à la chose et créant un univers discursif commun aux locuteurs et aux récepteurs » (Petiot, 2003 : 299)

Ensuite, les marquages de la reprise peuvent être, selon nous, soit linguistiques (démonstratif anaphorique, par exemple) ou énonciatif (place dans l'énoncé, formes de modalisation, présence de commentaires) mais aussi prosodique (pause et accentuation).

Il y a reprise lorsqu'un constituant d'un énoncé reprend « un segment antérieur qui peut être de nature nominal ou propositionnel ». Ce segment est repérable « par le morphème anaphorique *ce*, ou par la répétition lexicale ou [...] à la seule relation de parenté sémantique » (Sitri, 2003 : 52). Au sein des échanges verbaux, nous caractérisons la reprise comme non seulement une relation d'identité mais aussi « de similitude entre deux segments linguistiques. » (Salazar-Orvig, 2000 : 68) or parler de similitude c'est envisager un « mouvement ». En effet, l'identité de « la proposition-source » et de la « proposition-reprise » (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014) n'est pas une condition indispensable à la définition de la reprise. Et nous verrons de nombreux cas où cette identité fait défaut ou n'est que partielle et nous envisagerons ainsi les mouvements induits par la reprise.

- 2) La reprise, telle que nous allons l'analyser, ne concerne pas uniquement la relation adjacente, ou « diaphonique » pour reprendre l'expression de Roulet (Roulet et al, 1985 :71), mais peut aussi être une reprise à plus longue distance au sein de la discussion. Nous verrons que les deux cas de figure sont présents dans notre corpus.

- 3) Nous n'envisagerons ici que les hétéro-reprises et laisserons à côté de notre analyse les auto-reprises qui sont envisagées ailleurs dans notre thèse (par exemple lorsque nous envisagerons les arrêts dans l'énonciation, ou bien dans le chapitre suivant)

La question que nous soulevons ici concerne tout d'abord le statut sémiotique de la reprise. Celle-ci se trouve-t-elle ? :

- autonymisée
- en modalisation autonymique¹⁷⁹
- ou bien encore en usage mais produit-elle, dans ce cas-là ce que nous avons nommé un « effet de détachement »

Comme nous l'avons évoqué précédemment, nous voulons aussi traiter des transformations observables dans les reprises, dans cette « oscillation entre le même et l'autre » pour reprendre l'expression de Sitri (2003 :51) et ainsi donner quelques éléments de leur rôle au sein des énoncés où elles se situent. Nous conserverons, bien entendu en arrière-plan notre questionnement sur les relations entretenues par notre description des reprises avec le processus de conceptualisation.

6.1 Reprises en écho

Pour commencer, nous allons porter notre regard sur une première forme de reprise, les reprises « en écho » ou « diaphoniques ». Et pour cela nous allons nous appuyer sur deux échanges :

124. Enseignant : alors où est-ce qu'il y a de l'autorité Yann ? Si tu me dis que les grands ils n'ont pas d'autorité ils montrent simplement / euh l'exemple qui a de l'autorité / **à l'école** ?

125. Yann : **à l'école** ben c'est / c'est par exemple Chantal / les dames de services (Philippe CM2 séance 5)

262. Mohamed : je veux dire que c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir que **le roi**

263. Alex : **oui le roi oui** par contre il y a aussi le pape il il lui lui il est plus important que l'empereur (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

¹⁷⁹ Outre Petiot, dans le cas de la reprise en écho, Salvan (2005 : 269) parle de « reprise autonymique » lorsqu'il n'y a pas de commentaire méta-énonciatif

Avec ces deux premières occurrences nous avons affaire à l'une des formes de ce qu'Authier-Revuz nomme « le dialogisme interlocutif immédiat » (1995 : 214) et qui pour Vion relève de la polyphonie étant donné que se font entendre au même moment deux voix « relevant de deux événements discursifs distincts. » et Vion d'insister immédiatement pour dire qu'il ne s'agit pas de segments de discours « attribués à deux locuteurs mais du fait que la réponse de B est à la fois la parole de A et la sienne. » (Vion, 2006 :18). Dans le cadre scolaire Gomila (2003, 2011) a analysé les reprises autonymiques et les mots métalinguistiques dans les classes d'apprentissage de la lecture.

Du point de vue de l'interaction, la prise en compte de la parole de « l'Autre du face-à-face » par la reprise d'un fragment de son énoncé en ouverture, permet au locuteur [L] l'enchaînement sur son propre discours. Nous sommes ici dans un fonctionnement qui montre l'enchaînement des énoncés par la prise en compte du discours de l'interlocuteur précédent en position thématique¹⁸⁰. Ainsi, Yann montre-t-il, par son hétéro-reprise, qu'il a bien entendu/compris la question de l'enseignant à laquelle il s'apprête de répondre. Ici la position thématique de la reprise est évidente.

Pour ce qui concerne la seconde occurrence (263- Alex), nous avons toujours affaire à une reprise immédiate mais cette fois avec la particule énonciative « oui » qui valide l'énoncé de Mohamed. La double utilisation de « oui » encadrant la reprise marque bien celle-ci en ouverture et clôture et permet un effet de citation, interne à l'énoncé et ainsi d'entendre non seulement le mot mais aussi la voix de Mohamed :

[Alex] oui / [Mohamed] le roi / [Alex] oui

Une fois la réponse donnée à Mohamed, Alex peut enchaîner sur son propre discours par ajout d'un élément (« il y a aussi »). Il n'y a donc pas ici de réelle position thématique du segment repris au sein de l'énoncé de [L] mais deux discours coordonnés par l'adverbe de liaison « par contre ». Mais l'ajout énoncé par Alex après la reprise modifie profondément l'énoncé de Mohamed. En effet celui-ci avait affirmé : « c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir que le roi » à partir du moment où Alex affirme pour sa part que « le pape il il lui lui il est plus important que l'empereur », il opère finalement un déplacement qui minore l'intérêt de

¹⁸⁰ Il s'agit donc, pour reprendre la définition de de Gaulmyn, cité par Granier (2003 : 218) : « d'hétéro-reprises auto-initiées immédiates »

l'énoncé que Mohamed. Apothéloz avait observé ce phénomène dans une étude sur l'écrit collaboratif et l'avait nommé « répéter et continuer »¹⁸¹

Autre élément sur lequel nous voudrions nous arrêter : dans ces deux occurrences aucune glose méta-énonciative ne voit le jour. Quel statut sémiotique alors donner à ces reprises ?

Il nous semble que pour ces deux occurrences (« à l'école » / « oui le roi oui »), la reprise opacifie le dire dans le « jeu » de question-réponse au sein duquel elles voient le jour dans l'énoncé d'Alex.

Nous pensons que la reprise immédiate (ou « en écho ») maintient ici le mot dans sa matérialité par le renvoi à l'énonciation précédente qu'elle produit. Ainsi ici aussi il y a opacification partielle du mot qui ne renvoie plus directement au monde mais passe par les mots de l'énonciation précédente. Nous avons donc affaire, selon nous, ici aussi à une reprise en Modalisation Autonymique.

Une autre occurrence de reprise en écho va nous intéresser, avec Maria :

346. Enseignant : voilà oui excusez-moi c'est nous avons tous du pouvoir parce que nous avons des choses à faire vas-y

347. Maria : **il n'y a pas beaucoup de choses à faire** / mais je sais pas / il n'y a pas beaucoup de choses à faire / à part des / il n'y a que le week-end qu'on peut faire des choses comme par exemple **aller au parc** mais par exemple I- <Patrice-Paul> (xx) -I par exemple le mercredi on n'est pas sûr qu'on a qu'on a il y en a d'autres il y en a qui ont école / parce que il y a des écoles qui travaillent le mercredi (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Nous sommes ici devant un autre cas de figure. En effet, après la lecture par l'enseignant d'un article d'un élève de la classe, une autre élève, Maria, prend la parole et, immédiatement et sans forme introductive, reprend un segment énoncé précédemment. Mais elle effectue une première opération en y ajoutant la négation. Ici la reprise est immédiate, il y a donc le signalement des mots « de l'Autre du face-à-face ». Mais cette reprise des mots de l'autre ne

¹⁸¹ « Un point intéressant à noter à cet égard est la signification qui paraît émerger, dans ces séquences, de l'opposition entre deux types de techniques : “répéter et continuer”, d'une part, et “continuer sans répéter”, d'autre part. Quand l'un des protagonistes continue la formulation de son partenaire en commençant par répéter une partie de ce que celui-ci a formulé (i.e. “répéter et continuer”), cela signifie généralement qu'il modifie la formulation dont il hérite (par exemple en faisant une insertion) avant de la prolonger » (Apothéloz, 2001 : 64)

bloque pas le renvoi au monde du segment repris. Celui-ci continue de référer au monde. On peut donc parler ici encore de « modalisation autonymique » par ce double aspect d'opacification des mots sans que ceux-ci ne cessent leur renvoi au monde. Il est à noter qu'il n'y a aucun marquage linguistique à cette reprise en modalisation autonymique. Seule, sur le plan prosodique la pause peut signaler un marquage. Mais la proximité de l'énoncé-source permet d'interpréter la reprise comme en Modalisation Autonymique.

C'est ainsi que s'effectue la thématization de l'énoncé de Maria. Il s'ensuit un commentaire méta-énonciatif marqué par une pause en ouverture et une pause en clôture (« /mais je sais pas/ ») puis une glose explicative de la négation introduite au sein du segment repris.

Ainsi la reprise en modalisation autonymique permet-elle à l'élève de centrer son discours sur un élément précédent qu'il a lui-même sélectionné puis thématized et sur lequel il va produire son propre discours.

Nous avons pour l'instant analysé les reprises effectuées sur une seule occurrence et dans l'immédiateté de l'interlocution. Nous allons poursuivre notre analyse, sur un autre cas de figure de reprise.

6.2 Reprises lointaines

Il nous faut voir maintenant ce qui se passe lorsque la reprise est plus lointaine dans l'interlocution.

Commençons par retrouver Alex et l'énoncé source qui provient d'une lecture faite par l'enseignant d'un article d'un élève publié dans le journal :

74. Enseignant : *moi je ne veux pas avoir de pouvoir je voudrais juste une famille normale / je ne veux pas être trop riche ni pauvre // qu'est-ce que tu voulais dire Patrick*

...

83. Alex : ben moi je crois que **ni riche ni pauvre** / euh **pas trop riche ni pauvre** / ça veut dire entre les deux avoir assez d'argent / pour changer de maison pour avoir une voiture // I- <élève> (xx) -I pour / oui pour manger / euh ben pour faire des activités / ou aller dans une école (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

L'enseignant commence par la lecture d'un texte écrit par un élève de la classe. Plusieurs élèves disent ne pas comprendre le sens de « trop riche ni pauvre », alors l'enseignant demande à la classe ce que les élèves pensent de cette expression.

Alex prend alors la parole et commence son énonciation par une dislocation à gauche et un verbe modalisateur (« moi, je crois que »), puis extrait le segment (« ni riche ni pauvre ») en position thématique. Cette proposition alors prend, selon nous, un statut d'autonome. Ce statut est donné à la fois sur le plan discursif par l'extraction et la répétition mais aussi par la rupture syntaxique. Ainsi apparaît dans le discours d'Alex la référence aux mots dans leur matérialité, et le segment « ni riche ni pauvre » devient autonome. Cette autonomisation par extraction est ici renforcée par le marqueur de reformulation « ça veut dire » qui détermine la portée définitionnelle de l'énoncé.

Nous retrouvons à de multiples occasions ce phénomène de reprises par extraction d'un élément de discours précédent. Mais il existe une discussion de notre corpus qui montre bien ce mouvement de reprise dont le statut sémiotique varie constamment passant d'une reprise autonymique à une reprise en modalisation autonymique pour terminer par des énoncés renvoyant directement au monde sans marquage de reprises. Ainsi dans notre corpus Michel CM1-CM2 :

46. Yasmina : nous on a des petits nous on a des petits / pouvoirs
comme choisir des vêtements ou **boire ou manger**

58. Amélie : Pour moi le pouvoir c'est pouvoir **sortir, manger et boire** c'est comme Yasmina en fait

64. Alice : on a euh on a du pouvoir mais pas politiquement on
peut **sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école** (Michel CM1-CM2
séance 3)

Trois élèves commencent par lire leurs propres écrits qui portaient sur une définition en extension du pouvoir. Chacune des élèves apporte alors un élément qu'une d'entre-elles, Alice, dénomme négativement comme « du pouvoir pas politiquement ». Nous avons donc ici affaire à une série de citations qui autonymisent les énoncés.

Rapidement, Alice justifie cette « dénomination négative » et pour cela effectue une première reprise (une auto-reprise, plus précisément), par extraction en Modalisation Autonymique sans marquage méta-énonciatif.

68. Alice : oui et après ben on a on a (x) enfin c'est pas vraiment
des pouvoirs on a c'est un peu des pouvoirs enfin / on est obligé de
enfin qu'on peut faire / donc **sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école** / c'est obligatoire pour moi (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, la reprise par extraction devient donc pour la première fois « objet de la discussion ».

Un autre élève prend ensuite la parole pour lire son propre article :

74. René : moi j'ai un petit pou/ un petit peu de pouvoir par exemple je peux **vivre ma vie m'amuser manger boire et avoir des amis** (Michel CM1-CM2 séance 3)

On assiste ensuite à une nouvelle reprise de l'extraction déjà faite par Alice sur son propre texte avec Gauthier :

88. Gauthier : ben je ne je ne suis pas d'accord avec Alice parce **que boire manger vivre s'amuser ou même dormir** / il y a pas tout le monde qui peut le faire / il y a des gens il peut/ ils ont plus rien à manger plus rien à boire / ils ne peuvent pas

92. Gauthier : et ben je ne suis pas d'accord avec Alice parce que manger boire vivre s'amuser ou même dormir il y a pas tout le monde qui peut le faire (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici la prosodie, légèrement marquée, ne nous permet pas de dire s'il y a lecture ou simple récitation de l'énoncé mémorisé d'Alice. Il y a de toute façon opacification ici des mots et donc pour le moins modalisation autonymique de l'extraction. Mais il est notable que Gauthier effectue dans sa reprise un syncrétisme des énoncés de René (ajout de « boire ») et d'Alice. On peut aussi remarquer l'ajout aux éléments d'Alice et de René d'un nouvel élément, « dormir », sans que celui-ci ne vienne d'ailleurs modifier l'énoncé d'Alice. Ainsi se modifie, aux marges, « l'objet de la discussion » qui, par les formes sémiotiques prises par les différentes extractions (autonyme, Modalisation autonymique), se constitue peu à peu dans la discussion.

On retrouve ensuite une RDA en DD (autodialogique-citativ) qui donne de nouveau un statut autonymique à l'extraction (ici double avec d'abord « dormir » et ensuite « sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école ») :

98. Alice : ben oui mais j'ai pas dit que dormir y a / ben y a sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ensuite plusieurs occurrences montrent les changements de statut sémiotique des « objets de discussion » :

128.Tania : moi par rapport à Alice je ne suis pas d'accord que / que **sortir vivre s'amuser rigoler et aller à l'école** c'est pas du pouvoir / ça c'est plutôt la base avoir du pouvoir c'est / au-dessus de la base c'est un plus / parce que on peut très bien vivre sans pouvoir ça va pas nous tuer ça va pas gâcher notre vie /euh en fait c'est c'est la base de de sortir / de vivre s'amuser rigoler aller à l'école t'en as besoin pour vivre I- <Enseignant> alors -I alors que le pouvoir c'est un plus

132. Alice : ben oui tu as un peu raison mais quand même enfin / on n'a pas du pouvoir politiquement donc là c'est sûr politiquement c'est plus / comme tu dis et / mais par contre **sortir vivre s'amuser** / c'est pas vraiment du pouvoir mais on peut le prendre pas comme du pouvoir parce que enfin c'est obligatoire donc pour moi euh / c'est un pouvoir mais euh comme tu dis politiquement et ben c'est pas / euh c'est c'est le plus

133. Tania : ben non je ne suis pas d'accord je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis parce que là t'es en train de dire c'est un / un petit pouvoir non c'est c'est soit un pouvoir soit c'en n'est pas / parce que ça c'est **la base** pour vivre / si tu ne / si tu ne **sors pas** si **tu ne vis pas** si **tu ne t'amuses pas** si **tu ne rigoles pas** si tu ne vas pas à l'école tu vas vivre / **l'école** c'est pour apprendre / pour apprendre / **rigoler** ça joue sur ton humeur s'amuser c'est pareil / **sortir** c'est pour prendre l'air pour tes organes / alors que ça c'est juste **la base** / plus **le manger et le boire** (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ainsi, entre pratiques de dénomination, d'exemplification et l'énonciation d'attribut, l'objet de la discussion prend-il des formes différentes. Autonymisés en 98 et 128, les différents éléments sur lesquels porte la discussion sont dissociés et renvoient directement au monde en 133 (« si tu ne sors pas si tu ne vis pas si tu ne t'amuses pas si tu ne rigoles pas si tu ne vas pas à l'école tu vas vivre »).

Cette étude sur les reprises « en écho » et « lointaine », montre que l'on assiste bien, au sein des processus de conceptualisation lors des DVP, à un va-et-vient permanent entre les différents statuts sémiotiques du signe, renvoyant tantôt directement au monde, s'opacifiant à d'autres moments pour être enfin pris en tant qu'autonome à d'autres moments encore.

6.3 Reprises de schèmes syntaxiques

Un autre phénomène nous semble ici important à analyser. Il ne s'agit pas cette fois de reprises lexicales comme pour « les reprises en écho » et « lointaines » que nous venons de voir, mais d'observer les reprises de schèmes syntaxiques. Ces reprises nous paraissent importantes dans le sens où elles possèdent une dimension dialogique qui n'est pas du même ordre que les reprises lexicales.

Il s'agit donc ici de porter notre regard sur les structures syntaxiques et leur(s) reprise(s) au sein de la co-énonciation. Nous avons ainsi isolé tout d'abord les schèmes récurrents puis ceux plus rares qui ne faisaient pas l'objet d'une reprise mais qui se trouvaient en position conclusive dans les énoncés

Formes	Occurrences	Remarques
c'est pas X c'est Y c'est pas X c'est seulement Y c'est pas X c'est juste Y c'est X c'est pas Y c'est X enfin c'est Y	Luc, 328 ; Nèle, 24 ; Maria, 114 ; Tania, 155 ; Gauthier, 169 ; Sabeur, 194 ; Dalhia, 100 ; Abida, 86 ; Nèle, 24... etc Maria, 126 ; Alice, 132 ; Tania, 152 ; Yann, 220 Alice, 117	Schèmes généralisé et parfois repris souvent dans la partie conclusive Plan sémantique : - Oppositionnels - Marquage de causalité
ils n'ont pas X ils ont Y	Dalila, 210	Schème conclusif oppositionnel
c'est X c'est aussi Y il n'y a pas que X il y a aussi Y / ce n'est pas X c'est aussi Y il y a X et Y	Yann, 206 Julie, 282 ; Laura, 44 ; Alex, 261 Ben, 192 ;	Schème d'ajout X en position thématique
des fois X, des fois Y	Luc, 78, 91, 166	Schème récurrent chez le même élève
si X [alors] Y / si X [alors] Y	Ben, 152 ; Mattei, 207	Schème repris (Mattéi) Plan sémantique : causalité

Tableau 12 : Schèmes syntaxiques

Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que l'ensemble de ces schèmes syntaxiques ont la particularité de présenter une simple alternative.

Ainsi, un schème largement représenté dans notre corpus se forme avec un présentatif présenté deux fois une fois à la forme affirmative une fois à la forme négative :

« c'est X ce n'est pas Y » ou bien inversement « ce n'est pas X c'est Y » avec toutes les variantes possibles dues aux adverbes de modalité.

Pour observer ce schème, nous avons isolé une saynète issue du corpus « Michel CM1-CM2 séance 3 » qui débute par la lecture de trois articles par leur auteur (en italique) :

46. Yasmina : *nous on a des petits nous on a des petits / pouvoirs comme choisir des vêtements ou boire ou manger*

58. Amélie : *Pour moi le pouvoir **c'est** pouvoir sortir, manger et boire c'est comme Yasmina en fait*
64. Alice : *on a euh on a du pouvoir mais pas politiquement on peut sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école*
66. Alice : *ben com/ en fait tout le monde a du pouvoir mais pas forcément politiquement*
67. Enseignant : *d'accord donc toi tu as une sorte de pouvoir que /que tu identifies **c'est** le pouvoir politique*
68. Alice : *oui et après ben on a on a (x) enfin **c'est pas vraiment** des pouvoirs on a **c'est un peu** des pouvoirs enfin / on est obligé de enfin qu'on peut faire / donc sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école / **c'est** obligatoire pour moi (Michel CM1-CM2 séance 3)*

Ici l'ensemble de la saynète porte sur une question de dénomination, d'où le recours récurrent au présentatif « c'est » et à sa polarité assertive inversée « c'est pas ». Mais ici ce qui nous semble important ce sont les fonctionnements différents de ces schèmes et comment ils fonctionnent ensemble tout au long de la saynète.

Celle-ci commence par une seule assertion utilisant la forme au sein des articles lus et une reformulation par l'enseignant du dernier article qui ne comprend pas le présentatif « c'est » (58. Amélie / 67. Enseignant). Ensuite, une élève construit une première fois le schème « c'est pas » / « c'est », et modalise chacune de ses deux polarités à l'aide de modalisateurs (« enfin **c'est pas vraiment** des pouvoirs on a **c'est un peu** des pouvoirs »). Ainsi la dénomination est-elle problématisée par la modalisation de l'alternative c'est pas / c'est « du pouvoir » ce qui oblige Alice à chercher un prédicat capable de trancher l'alternative qu'elle a elle-même énoncée (« c'est obligatoire »).

Un peu plus loin la discussion revient sur le même objet :

109. Enseignant : *je rappelle quand même que la question **c'est** de savoir / qu'est-ce que **c'est** que avoir du pouvoir qu'est-ce que **c'est** que le pouvoir / donc là I- <Alice> ben -I Alice tu nous dis que est/ sortir vivre s'amuser rigoler aller à l'école I- <Alice> ben en fait -I **c'est** avoir du pouvoir*
110. Alice : *non **c'est pas ce n'est pas** du pouvoir politiquement mais **c'est** du pouvoir pour euh / euh au quotidien enfin pour on qu'on (x) plusieurs fois (Michel CM1-CM2 séance 3)*

Lorsque l'enseignant synthétise ce qui a été dit auparavant en oubliant la distinction faite par Alice auparavant, celle-ci reprend le schème (« c'est pas » / « c'est ») mais dans un fonctionnement différent. Cette fois, le premier terme du schème renvoie dialogiquement (reprise en écho) au segment conclusif de l'enseignant « c'est avoir du pouvoir » mais à la

fois avec un changement de polarité et une spécification du pouvoir à l'aide d'un adverbe « c'est pas du pouvoir politiquement ». Ce déplacement par la spécification (et sur le plan dénominatif) sur la première partie du schème entraîne la nécessité de dénommer l'autre partie du schème « c'est » renforcé par l'utilisation de la conjonction de coordination d'opposition « mais ». Ici après une hésitation Alice dénomme l'autre sorte de pouvoir de « quotidien ».

Ainsi, selon nous, la mise en place du schème syntaxique (« c'est pas » / « c'est ») à partir d'une reprise en écho, a participé au processus de conceptualisation en amenant une dénomination du second type de pouvoir qu'avait décrit auparavant Alice. Cette dénomination sera d'ailleurs reprise plusieurs fois au cours de la discussion.

Toujours au sein de la même saynète, on trouve un peu plus loin le passage suivant :

114. Maria : ben Alice euh l'école **c'est pas** du pouvoir **c'est** obligé

115. Alice : ben c'est ce que j'ai dit en fait (rires de quelques élèves) / parce que en fait si t'as pas compris parce que en fait on a du pouvoir politiquement mais après j'ai dit que en fait après **c'est obligatoire** tout / enfin c'est aller à l'école **c'est obligatoire** sortir enfin pour moi **c'est obligatoire** on disait que **c'était obligatoire** donc / donc tu vas pas rester ilo/ isolé / donc (bruit) I- (xx) <Enseignant> attends -I

116. Maria : **c'est pas** du pouvoir cela

117. Alice : ben / **c'est / c'est** du pouvoir au quotidien **enfin c'est** des petits pouvoirs (Michel CM1-CM2 séance 3)

On retrouve avec l'énoncé de Maria le même schème syntaxique (« c'est pas / c'est ») mais qui ici fonctionne différemment sur le plan sémantique puisque les deux segments qui suivent ne renvoient pas à la même chose. Le premier relève de la dénomination (« c'est pas du pouvoir ») alors que le second relève de l'attribut de la notion (« c'est obligé »). Ici le schème syntaxique ne relève pas d'une inversion de la polarité assertive mettant en rapport deux éléments de même nature comme précédemment : « c'est » doit être compris comme équivalent à « puisque c'est » c'est-à-dire entraînant une spécification. Ce même segment qui se trouvait être la partie rhématique de l'énoncé de Maria est ensuite repris quatre fois par Alice, ces reprises procurant alors un effet de liste.

Dernier élément à noter c'est la forme prise par le schème syntaxique en 117 « c'est / enfin c'est ». Ici « enfin c'est » montre l'arrêt puis le retour sur la dénomination précédente ce qui permet l'énonciation d'un trait descriptif de la nomination initiale : le pouvoir au quotidien c'est le fait d'avoir des petits pouvoirs.

Nous voudrions terminer l'analyse de cette saynète par cette occurrence qui montre encore une présence répétée du schème syntaxique « c'est X ce n'est pas Y » et articulé à une RDA en DI :

126. Maria : enfin **c'est** euh / t'as euh / l'école **c'est** obligé ça veut dire que le pouvoir euh que elle a dit que aller à l'école **c'est** du pouvoir **vu que c'est** obligé **ce n'est pas** du pouvoir (Michel CM1-CM2 séance 3)

On a vu précédemment que la saynète avait comme « objet de discussion » à la fois la dénomination d'une sorte de pouvoir mais aussi les attributs qui lui permettaient d'être dénommé comme « pouvoir ». Ici, Maria articule tous ces éléments (référent : l'école ; la dénomination : le pouvoir et l'attribut : « obligé ») :

Premier segment : l'école c'est obligé

Deuxième segment : « aller à l'école c'est du pouvoir » (en RDA)

Troisième segment : vu que c'est obligé ce n'est pas du pouvoir

Ici aussi le schème syntaxique « c'est X c'est pas Y » ne renvoie pas à une inversion de la polarité puisqu'il s'agit dans la première prémisse d'un attribut de l'école et dans la conclusion de savoir s'il s'agit d'un pouvoir. Ainsi, l'utilisation du schème « c'est / c'est pas » ne renvoie pas à une simple mise en opposition de deux éléments comme pour le premier exemple donné mais relève davantage de la causalité. Ici Maria, marque ce phénomène de la causalité à l'aide de la locution « vu que c'est ».

Nous retrouvons ce schème avec une dimension similaire au sein des énoncés de dénomination comme avec Nèle par exemple :

23. Lucie : *moi j'ai du pouvoir parce que ma mère travaille au château de Versailles et donc je peux aller au Louvre quand je veux j'ai donc du pouvoir*

24. Nèle : mais **c'est pas** avoir du pouvoir **c'est juste** que tu peux y aller (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Le pronom anaphorique « ce » ici renvoie non seulement à l'énoncé précédent de Lucie mais à sa partie référentielle (« ma mère travaille au château de Versailles et donc je peux aller au Louvre quand je veux ») qui alors lisait son propre article. Nèle refuse de renvoyer la dénomination de « avoir du pouvoir » à la situation présentée par Lucie. Mais pour cela elle n'effectue pas une seconde dénomination mais une glose explicative (« c'est juste que tu peux y aller »).

Deux autres schèmes syntaxiques « ce n'est pas X il y a aussi Y », « c'est X c'est aussi Y » « il n'y a pas que X il y a aussi Y » permettent quant à eux d'ajouter un élément à un élément donné en position thématique.

261. Alex : mais mais moi je dis que **ce n'est pas** l'empereur qui a du pouvoir **il y a aussi** le pape euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Avec Alex, l'élément d'ajout permis par l'utilisation de l'adverbe « aussi » est ambigu car le premier élément du schème (« ce n'est pas ») n'est pas modalisé. Ainsi, si ce n'est pas l'empereur qui a le pouvoir, l'a-t-il quand même ? Le schème ainsi mal formulé par Alex nécessite de la part de Mohamed une précision :

262. Mohamed : je veux dire que c'est l'empereur qui a **le plus** de pouvoir que le roi (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Dernier schème syntaxique remarquable et qui relève de la relation de conséquence : si X [alors] Y / si X [alors] Y :

208. Mattei : mais euh / enfin ce que je voulais dire c'est c'est un grand un pouvoir c'est après **si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin**

...

214. Tania: non ce n'est pas un pouvoir avoir du travail parce que **si tu ne travailles pas / d'accord tu gagnes de l'argent** mais quand tu as un pouvoir tu fais ce que tu veux alors que ça dépend / si tu parles du travail quand tu as un directeur ou si tu es le directeur / quand tu es le directeur tu as du pouvoir / quand tu travailles pour le directeur tu n'as pas de pouvoir car / c'est le directeur qui dirige du bout (xx) te dit fais ci fais ça fais ci fais ça tu termines à telle heure tu commences à telle heure / alors que **si tu es le directeur tu te lèves quand tu veux** / tu fermes quand tu veux tu ouvres quand tu veux (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici Mattéi énonce une série de conditions (« si tu ne vas pas à l'école », « si t'as pas de travail », « si tu n'as pas d'argent ») qui sont liées les unes aux autres par les conséquences de ces conditions. Ici c'est la réitération du schème syntaxique qui accentue l'effet de détachement produit. C'est ce même schème qui est ensuite repris par Tania en « Modalisation Autonymique d'Emprunt » avec un commentaire, « d'accord ». Ensuite Tania conclut son discours par une dernière reprise du schème « si / [alors] ».

Cette occurrence nous incite à approfondir ce que nous avons nommé « les effets de détachement » produit par certains énoncés.

7) Les « effets de détachement »

Mais à côté des formes purement autonymiques ou des formes de modalisation autonymique que nous avons déjà observées dans notre étude sur les RDA, ainsi que des reprises que nous venons d'étudier, il existe aussi, en discours, ce que nous nommons « des effets de détachement » de segments discursifs. Ces « effets de détachement » permettent au locuteur de donner un statut particulier à un segment ou, pour le moins, de signaler qu'il y a là, une proposition ou un simple mot qui est substituable à un autre mot ou à une autre proposition, et qui peut donc être repris et/ou modifié. Ces effets de détachement permettent encore de montrer, nous semble-t-il, qu'un segment discursif possède une « vocation » à être autonymisé, ou pour le moins, à être pris comme « objet de discours ».

Parmi ce que nous nommons « les effets de détachement » figurent des opérations énonciatives qui ont déjà été décrites à de multiples occasions sous le nom « de mise en relief » ou « d'emphase » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009 : 725 ; Neveu, 2012 : 44 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 265). Parmi ces « mises en relief » figurent deux opérations : la thématization (ou topicalisation) et la focalisation.

Nous décrirons ces deux opérations énonciatives pour ensuite envisager d'autres formes participant des effets de détachement que ce soit sur le plan prosodique ou syntaxique.

Dans un premier temps donc nous verrons les processus de thématization, puis dans un second temps nous analyserons les phénomènes de focalisation à travers les structures syntaxiques clivées et pseudo-clivées que l'on retrouve dans notre corpus. Nous situant dans une perspective énonciative et discursive nous ne cesserons ici d'effectuer des allers-retours entre les descriptions linguistiques et les effets en discours de ces formes sans le cadre du processus de conceptualisation.

Mais avant, il nous faut revenir sur cette distinction récurrente en Sciences du langage entre thème et rhème et préciser les deux opérations de « thématization » et de « focalisation ».

La distinction thème/rhème est une opposition « de type informationnelle »¹⁸² (Neveu, 2002 : 113). De façon classique le couple thème/rhème distingue, d'une part ce qui relève du thème comme « l'information faible » ou de façon un peu différente « ce dont on parle » ou encore « ce qui est déjà connu de l'énonciateur », de ce qui relève du rhème, « l'information forte », ce que l'on dit du thème » ou encore « ce qui est nouveau dans l'énoncé », ou « l'unité centrale » (Blanche-Benveniste citée par Riegel, Pellat & Rioul, 2009 : 69).

Mais comme le souligne Neveu (2002 : 114), la terminologie n'est pas stabilisée et l'on voit apparaître des couples qui recouvrent des acceptions différentes dans une grande diversité des champs théoriques : « thème/rhème, thème/propos, thème/commentaire ou topic/focus, présupposition/focus, ou encore repère/repéré » (Berthoud, 1996 : 3).

Il est donc nécessaire de baliser ce champ en nous appuyant sur quelques points qui nous paraissent ici essentiels :

- Ne pas confondre la distinction thème / rhème avec la construction phrastique des éléments sujet/ prédicat (dimension grammaticale).
- Ne pas confondre thème et « objet de débat » en réservant le thème à sa dimension phrastique et « l'objet du débat » tel que Sitri l'a conceptualisé (2003) à la dimension discursive.
- Garder la dimension informationnelle et le niveau phrastique pour le thème.
- Nous nous intéresserons à la dimension processuelle de l'opération de thématisation. c'est-à-dire « comme un agencement particulier des constituants de l'énoncé » (Sitri, 2003b : 31). A la suite de Sitri (2003a, 2006b), nous ferons la distinction suivante entre « objet de discours »¹⁸³ et thème, en considérant la thématisation comme « mise en position initiale dans l'énoncé d'un constituant » (souvent nominal) provenant de l'objet de discours dans une relation d'ingrédience. Ainsi, l'objet de discours « se

¹⁸² La perspective informationnelle de l'énoncé a été particulièrement développée par l'École du Cercle de Prague (dans une approche saussurienne de la langue).

¹⁸³ Pour préciser davantage : « L'emploi du terme « objet de discours » implique cependant une prise en compte particulière du développement et de la transformation des « objets » dans la durée du discours en train de se tenir, ainsi que de leur dimension interdiscursive. La notion d'objet de discours reçoit sa théorisation la plus aboutie dans le cadre de la logique naturelle, qui, à la suite de travaux du logicien Liesnewski, en donne une représentation sous la forme d'une « classe-objet » de nature méréologique et non pas ensembliste, c'est-à-dire dont les éléments sont unis par une relation d'ingrédience et non en fonction d'une propriété commune » Sitri (2006 : 115/116)

déploie et se transforme dans la durée discursive » (Sitri, 2003*b*) et la thématisation permet « l'émergence des objets de discours mais également [...] la transformation de ces objets » (Sitri, 2003*b* : 41).

- La nécessité de garder en vue la dimension contextuelle du processus de thématisation car celui-ci n'a de sens que dans la situation d'énonciation.

La thématisation « détache donc du flux discursif n'importe quel élément » (Sitri, 2003*b* : 42) et consiste ensuite dans son déplacement en tête. Il s'agit donc d'une mise en relief par marquage ou dislocation à gauche.

7.1 « Mise en relief » et thématisation

Dans le cadre d'une étude sur les processus de conceptualisation au sein des Discussions à Visée Philosophique, il nous semble important de porter notre attention sur « le choix des sujets » traités au sein des énoncés. Rappelons ce que nous avons vu dans la première partie de notre thèse, que dans le respect du principe pédagogique de dévolution, ainsi que dans le respect du cadre démocratique de la discussion, il est laissé une grande place aux élèves pour choisir « ce dont ils vont parler ».

Ainsi, pour analyser « ce dont les élèves parlent » réellement en classe, dans le cadre d'une analyse linguistique et énonciative, il est indispensable de dissocier deux éléments : d'une part ce qu'à la suite de Sitri (2003) on nommera « l'objet du débat » et d'autre part l'opération de thématisation. Ainsi « l'objet du débat » sera défini comme « ce dont il est question dans la discussion » et la thématisation comme l'opération énonciative qui vise à placer en tête d'un agencement discursif un segment à partir duquel un autre élément va s'articuler. Dans le cadre de notre travail, nous préférons garder la dénomination de « discussion » pour les raisons évoquées dans la partie I de notre thèse et parlerons donc « d'objet de discussion ».

Si cet objet de la discussion n'est pas à confondre avec le thème, celui-ci est un élément essentiel du processus de constitution de l'objet de la discussion. Le cadre que nous nous sommes fixé nous oblige ici à travailler sur le processus de thématisation et à porter ainsi plus précisément notre regard non seulement sur leur description et sur le statut sémiotique de la partie thématique des énoncés étudiés mais aussi sur leur relation aux « Trois Autres » et plus particulièrement à « l'Autre du face-à-face ».

D'un point de vue méthodologique, et dans la même perspective qui est la nôtre depuis le début de cette thèse, nous nous poserons la question du marquage en langue de cette thématisation et nous verrons ce que ce marquage nous permet de dire sur les faits de discours au sein desquels ils prennent place. Nous allons donc nous intéresser à la description d'un

mouvement discursif concernant « les objets de discussion » à travers les thématiques successives et à leur forme en langue.

Mais nous n'oublions pas tout au long de cette analyse que l'objet de discours se déploie non seulement dans l'interlocution mais aussi dans l'interdiscours, ce que Bakhtine nous a déjà montré :

« L'objet de discours d'un locuteur n'est pas objet de discours pour la première fois dans un énoncé donné et le locuteur donné n'est pas le premier à en parler. L'objet a déjà été parlé, controversé, éclairé et jugé diversement » (Bakhtine, 1984 : 302).

Et ceci d'autant plus qu'il s'agit pour notre étude de partir du mot (ou d'un syntagme nominal) et que ce dernier, toujours pour Bakhtine, est le lieu par excellence « empli de la voix d'autrui » (Bakhtine, (1970 : 236).

Pour commencer nous nous sommes intéressé aux origines des éléments thématiques présents dans notre corpus. Nous avons ainsi pu dégager les éléments suivants :

Origines des éléments thématiques			
Reprises Immédiates ou lointaines	Origine scripturale (extraction)	Origine RDA / (extraction)	Origine autodiologique citatif
103. Nèle : oui il y a des risques à être riche parce que ceux qui sont pauvres ils voudraient bien avoir de l'argent (Philippe CM1 groupe 2 séance 3)	135. Maya : moi je suis d'accord avec Maria parce que dans son / dans son texte Alice elle a mis que / on peut / on peut elle a mis / elle a / elle a mis qu'on pouvait donc / si on met qu'on pouvait ce n'est pas aller à l'école on ne peut pas c'est pas / oh ce matin je n'y vais pas je n'ai pas envie / c'est obligatoire (Michel CM1-CM2 séance 3)	75. Patrick : ben je voulais dire que quand euh celui qui l'a fait il dit je ne veux pas être trop riche ni pauvre / euh par exemple il aurait pu donc ça veut dire / que lui pour lui il aimerait avoir / un euro cinq euros ou dix euros enfin (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)	95. Patrice-Paul : moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)
242. Anna : sur (silence) sur la sagesse I- <enseignant> oui -l ce qu'elle a dit je suis d'accord (Philippe CM1 gr.1 séance 4)	35. Claire : c'est sur Bernard / les grands enfants ont plus d'expériences que les	318. Laura : c'était pour revenir euh sur //euh le premier euh	

	<i>petits ils ont donc de l'autorité</i> / ben moi je ne suis pas trop d'accord parce que les grands / les grands enfants c'est / ils ont / ils ont plus / enfin ils savent plus de choses mais ils n'ont pas forcément plus d'autorité (Philippe CM2 séance 5)	être capricieux quand on a trop de pouvoir (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)	
--	---	--	--

Tableau 13 : Origines des éléments thématiques des énoncés

Tout d'abord, on peut noter la fréquence des RDA que ce soit en DD ou DI en position thématique dans les énoncés des élèves et ceci est d'autant plus vrai lorsque l'énoncé se trouve en ouverture d'une saynète qui prend forme autour d'un même objet de discussion. Ici, le protocole utilisé pour la mise en œuvre de la discussion influence de façon déterminante à la fois le processus de thématisation et le processus de constitution de l'objet de la discussion. En effet, chaque « objet de discussion » prend ses racines dans l'extraction d'un énoncé scriptural avant de se déployer, avec des fortunes diverses, à l'oral. Il en va ainsi avec l'exemple de Claire que nous avons déjà évoqué :

35. Claire : c'est sur Bernard / *les grands enfants ont plus d'expériences que les petits ils ont donc de l'autorité* / ben moi je ne suis pas trop d'accord parce que les grands / les grands enfants c'est / ils ont / ils ont plus / enfin ils savent plus de choses mais ils n'ont pas forcément plus d'autorité (Philippe CM2 séance 5)

Ici, c'est la citation en prosodie de lecture qui thématise l'énoncé de Claire après, en ouverture, un premier élément thématisé à l'aide d'un présentatif au présent et d'une préposition (« c'est sur Bernard »). Cette occurrence montre que l'énonciateur de la citation est nommé en ouverture, mais d'autres occurrences ne montrent pas ce mouvement et la thématisation à partir d'une citation a lieu immédiatement après le présentatif introducteur. C'est le cas ici avec Laura :

21. Laura : c'était euh **nous n'avons pas de pouvoir** mais moi je pense qu'on a toujours un petit peu de pouvoir mais / c'est pas comme si c'était euh le roi qui avait du pouvoir mais on peut avoir euh / euh le pouvoir de sortir de sa maison par exemple / ou / ou alors d'aller manger euh au restaurant / c'est pas euh pareil mais c'est du pouvoir (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici la thématization du discours se fait par extraction-marquage d'un élément de l'énoncé scriptural qui n'a pas encore été constitué comme « objet de discussion » : ainsi, Laura choisit d'extraire du corpus écrit (le journal de la classe) un élément sur lequel elle veut discourir et pour cela elle l'autonymise et le thématise dans son énoncé. Ici la thématization est introduite en ouverture par un présentatif (« c'était ») et se clôture par la conjonction « mais » qui permet au locuteur d'embrancher sur le commentaire. Le thème de l'énoncé est donc bien un autonome par la citation que fait le locuteur de l'extrait. Cet élément extrait permet un mouvement constitué à la fois de l'interpellation de l'auteur de l'article (surtout quand celui-ci est nommé) mais aussi un renvoi à l'ensemble de « la communauté de recherche » qui va ensuite s'emparer de ce même discours pour en faire un « objet de discussion ou non ».

Ainsi, non seulement ce n'est qu'une fois autonymisé et thématisé que l'extraction du segment discursif devient disponible à l'énonciateur comme objet à partir duquel il peut émettre son propre discours mais ce n'est qu'à ce moment-là aussi qu'il devient disponible à « l'ensemble de la communauté de recherche » comme potentiellement « objet de discussion ». Ce n'est qu'une fois repris-déformé que l'extrait thématisé deviendra « objet de discussion ». Ce travail d'autonymisation et de thématization est donc essentiel à la fois à l'émergence d'une discussion et donc au processus de conceptualisation.

On retrouve ce travail d'extraction non seulement sur des énoncés d'origine scripturale mais aussi sur des énoncés oraux qui sont représentés en DD ou DI. Ainsi :

164. Tania : **Mattei quand t'as dit l'école c'est un grand pouvoir**
/ en fait tu t'es tromp/ tu t'es / t'as pas bien compris à ce que j'ai dit
moi j'ai dit que le pouvoir / c'est un plus mais / pour pour tu
comprennes mieux c'est une chance / c'est pas un pouvoir c'est une
chance parce que il y en a plein qui vont à l'école / il y en a plein ils
ne font pas de grandes études c'est juste une chance pour t'aider c'est
pas un plus parce que le pouvoir c'est un plus t'as pas besoin de vivre
avec I- alors que l'école (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, la RDA (« quand t'as dit l'école c'est un grand pouvoir ») a bien un statut autonymique par sa forme en discours direct, et le processus qui le sous-tend est encore celui de l'extraction. Ici le renvoi se fait essentiellement au locuteur d'origine par l'utilisation de la deuxième personne du singulier « tu ».

Enfin, un grand nombre de thématizations voient le jour à partir d'une extraction d'un discours précédent sans que cette extraction ne soit située explicitement :

248. Alicia : et bien en fait moi je crois que il est plus facile de contrôler / euh des pouvoirs si on en a que deux ou trois / par exemple on peut avoir que trois pouvoirs / pouvoir voler pouvoir disparaître comme on veut et pouvoir euh bouger les objets par exemple // et ça on peut / euh il est facilement les contrôler / mais si on en a dix millions ça sera un peu plus difficile parce que euh on ne saura plus où (xxx) comment faire et aussi par exemple on aur/ il y a certains pouvoirs qui se ressemblent / et donc euh / il vaut il vaut mieux **avoir pas beaucoup de pouvoirs / et ne pas s’embrouiller la tête et euh / et ne pas devenir capricieux** / ou / comme comme le dit Patrice-Paul ou Luc et / il vaut mieux que avoir des millions de pouvoirs et on peut finir fou parce que / on en a eu trop donc moi je crois que c’est ça serait beaucoup plus facile de contrôler un pouvoir si on en avait qu’un seul / que plutôt ou si on en avait des millions

318. Laura : c’était pour revenir euh sur //euh le premier euh **être capricieux quand on a trop de pouvoir** (Philippe CM1 gr. 1 séance 3)

Ici, Laura reprend explicitement un énoncé antérieur pour le thématiser tout en mettant en scène son énonciation (« c’était pour revenir »). L’utilisation de l’imparfait (« c’était ») fait référence à la situation d’énonciation et au fait que Laura a attendu pour prendre la parole. On peut noter aussi que l’extraction se fait à partir d’un énoncé particulièrement long qui reprenait en MAE un élément du discours précédent et comme nous l’avons déjà dit récurrent (« et ne pas devenir capricieux / ou / comme comme le dit Patrice-Paul ou Luc ») et que c’est cette même MAE qui fait l’objet de la thématisation du discours de Laura. On a vu précédemment comment un même segment de discours était repris avec une valeur sémiotique différente à chaque fois. On peut aussi noter l’utilisation de la préposition « sur » qui introduit le thème (avec une référence à la première situation d’énonciation, « le premier »).

Ceci nous amène à nous intéresser aux marquages de ces thématisations et plus particulièrement aux marquages par cadrage (Sitri, 2003 *b* : 46) et à voir ce qu’ils peuvent nous dire sur le processus de conceptualisation.

7.2 Marquage de la thématisation

Dans un premier temps nous nous intéresserons au cadrage effectué à l’aide de marqueurs lexicaux et grammaticaux. Nous avons ainsi pu relever les éléments suivants :

Marqueurs lexicaux	
sur	<p>242. Anna : sur (silence) sur la sagesse l- <enseignant> oui -l ce qu'elle a dit je suis d'accord (Philippe CM1 gr.1 séance 4)</p> <p>....</p> <p>225. Alex : mais je reviens sur ce que sur ce qu'a dit Patrice-Paul / si tu as trop de pouvoir tu peux en noter tu peux en mettre sur euh tu peux en noter sur des papiers euh / pour pas que ça te prenne la tête (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p>
dans	<p>208. Maria : ben tu sais le pouv/ moi dans le pouvoir que je pourrais contrôler j'aurais dit euh / comme Ben voler mais pas contrôler / alors que je réfléchis / que je ne pourrais pas contrôler c'est euh l- <élève> (x) -l disparaître et apparaître n'importe où je veux je ne pourrais pas le contrôler tellement j'aime bien ça</p>
comme	<p>293. Luc : comme empereur je pense que c'est pas que le président // parce que c'est pas le président comme on vient de dire mais c'est quelques personnes unies qui font un empereur l- <enseignant> d'accord il faut plusieurs -l plus les gens qui votent maintenant parce que à l'époque on ne votait pas (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p>
pour	<p>204. Nèle : et aussi pour avoir du pouvoir c'est décider pour les autres (Philippe CM1 gr.2 séance 3)</p>
par	<p>113. Luc : non mais -l par pouvoir je voulais dire genre <u>être roi</u> quoi / enfin / euh du pouvoir comme en (x) tout le monde quand tu es vieux non (x)</p>
Marqueurs anaphoriques	
Pronominalisation c' / ça	<p>328. Luc : c'est pas -l en fait ça c'est pas une histoire c'est ouais c'est plutôt un proverbe toute l'histoire c'est c'est pas genre une histoire qui se termine bien et tout / parce que c'est / toute l'histoire elle fait un proverbe parce que il veut se prendre pour Zeus il va trop près du soleil et / là et bah / il n'écoute pas son père parce que il se rend o/ quand il écoutait son père il disait mais oui mais oui l- <enseignant> d'accord -l mais en fait quand il a le pouvoir il ne se rend pas compte que c'était aussi bien l- <enseignant> alors lor/ -l / ça rend aussi euh / ça monte aussi à la tête</p>
ce	<p>162. Camille : mais ce pouvoir c'est la responsabilité parce que / l'adulte lui / euh dès qu'il a quelque chose dans la tête ben c'est quelque chose de raisonnable et il peut le faire /</p>

	alors que moi si par exemple je / je veux aller au zoo / ben on ne va pas y aller forcément / alors que l'adulte si il veut y aller ben par contre on pourra parce que c'est lui qui dit / donc c'est la responsabilité en même temps parce que les adultes ils ont de la responsabilité alors que les enfants non pas vraiment (Philippe CM1 gr.1 séance 4)
--	--

Tableau 14 : Marqueurs lexicaux et anaphoriques de thématisation

La première préposition sur laquelle nous voudrions porter notre regard est « sur ». Il s'agit en effet de la forme prototypique de marquage explicite thématique qui permet à l'énonciateur de donner le cadre de son discours et de pouvoir enclencher de façon explicite la partie rhématique de son discours. Ceci est d'autant plus vrai qu'au sein d'une discussion polylogale alternent non seulement les intervenants mais aussi « les objets de discussions » et que bien souvent un locuteur revient sur ce qui a été dit longtemps auparavant et non dans une reprise immédiate sur ce qui vient d'être dit. Ainsi, la nécessité de ce cadrage explicite est due au protocole utilisé qui contraint les élèves à attendre leur tour de parole et donc provoque un « décalage » par rapport à ce qui vient d'être dit au moment où il peut prendre la parole.

On peut observer deux situations différentes à travers les deux exemples donnés.

Tout d'abord, le syntagme prépositionnel intégrant un SN (« sur la sagesse ») montre une reprise d'un « objet de discussion » déjà constitué.

Ce n'est pas le cas de l'autre occurrence (« je reviens sur ce que sur ce qu'a dit Patrice-Paul ») qui montre au contraire une thématisation à partir d'un « Discours Autre » qui n'est pas représenté mais repris à l'aide du démonstratif anaphorique « ce ». Mais la sélection du segment discursif ainsi opérée n'étant pas assez explicite une seconde thématisation est nécessaire (« si tu as trop de pouvoir »).

Le cadrage thématique permet alors au locuteur de s'adresser à l'énonciateur-source, mais surtout de partager ce thème avec la communauté de recherche. C'est ce que montre le fait qu'Alex ne se soit pas adressé à Patrice-Paul directement en utilisant la seconde personne du singulier. Ainsi doit-on distinguer au sein de « l'Autre du face-à-face », « l'Autre » comme interlocuteur de « l'Autre » relevant de l'ensemble de la communauté de recherche.

Les trois prépositions qui suivent, « **comme** empereur », « **dans** le pouvoir que je pourrais avoir » et « **par** pouvoir », ont comme point commun le fait d'intégrer d'une part un SN qui est déjà constitué comme « objet de discussion » c'est-à-dire qui a déjà été repris plusieurs fois et d'autre part de permettre d'ajouter un élément. Ce même élément est soit en opposition

avec ce qui a été dit soit le précise ou le complète. Mais à chaque fois se fait entendre la présence d'« un Autre ».

- « comme empereur je pense que c'est pas que le président » : qui fait entendre par la négation les propositions précédentes.
- « par pouvoir je voulais dire genre être roi » : qui fait entendre la présence de « l'Autre-en-soi » à travers la représentation de son propre discours.
- « et aussi pour avoir du pouvoir c'est décider pour les autres » : qui fait entendre les autres discours tenus sur le pouvoir par l'utilisation de « aussi ».

Mais nous attirons l'attention sur le fait qu'il ne s'agit aucunement de généraliser notre propos car les occurrences sont peu nombreuses. Nous soulignons simplement le fait que la thématization par ces adverbes s'accompagne, de façon concomitante, d'éléments montrant plus ou moins explicitement la présence de discours autres.

Concernant l'occurrence que nous avons signalée « et aussi **pour avoir du pouvoir c'est décider pour les autres** » (Nèle, 204), l'utilisation de « pour », permet au locuteur de revenir à « l'objet de la discussion » et la dislocation à gauche qui suit la thématization de formaliser un énoncé à visée définitionnelle. La dimension autonymique marque la formalisation de « l'objet de la discussion » dans le discours mais est aussi due au fait qu'il s'agit du segment gauche de l'énoncé définitionnel.

On retrouve la présence du « Discours Autre » avec la pronominalisation qui fait référence directement à un discours précédent. Pour rappel, l'occurrence en question :

328. Luc : **c'est pas** -I en fait **ça c'est** pas une histoire c'est ouais c'est plutôt un proverbe [...] (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Sitri rappelle que « le démonstratif neutre a pour fonction d'extraire du flux discursif un segment discursif et de le placer en position thématique » (Sitri, 2003 : 172). Dans cet exemple, « ça » fait référence à une narration (« le minotaure et Icare ») effectuée par une élève (Laura) et que cette même élève avait dénommée « histoire ». C'est donc la dénomination du référent qui est remise en cause par Luc et ce référent est représenté par le démonstratif anaphorique « ça ». La question de la dénomination de cette histoire va ainsi se constituer en « objet de discussion » dans un dialogue entre Luc et Laura. Mais il est notable que la focalisation de Luc sur la question de la dénomination ait entraîné un déplacement de « l'objet de la discussion » de la signification du conte mythologique à sa dénomination. Une

fois la question de la dénomination résolue (334-Laura : (x) s'appelle la mythologie), « l'objet de la discussion » initial ne sera jamais repris.

La dislocation à gauche de l'élément thématique est une structure très présente dans notre corpus :

99. Alex : **être riche ça** peut causer des problèmes // **aussi**
(Philippe CM1 gr.2 séance 3)

Alex, ici reprend « l'objet de la discussion » sous la forme d'un verbe à l'infinitif qui est repris anaphoriquement par « ça » en position clitique dans une construction disloquée. Cela permet à Alex de revenir, du point de vue de l'interaction, sur l'objet de la discussion tout en thématissant son propre discours. Cela lui permet enfin de produire une réorientation de cet « objet de discussion » sur un autre aspect du processus de conceptualisation. Cette réorientation est renforcée par « aussi » en clôture de l'énoncé.

On assiste bien à ce que Sitri nomme un des « phénomènes de déformation d'un objet de discours [...] lié[s] à l'occurrence d'une expression démonstrative » (Sitri, 2003 : 122).

Le mouvement de dénomination prend aussi forme à travers le marquage thématique effectué par le pronom démonstratif « ce ». Ici « mais **ce** pouvoir c'est la responsabilité » pose la question de ce à quoi renvoie « ce ». Il nous faut donc recontextualiser cette occurrence :

152. Ben : moi je pense que si **il y a un enfant qui qui donne un ordre à un adulte l'adulte il ne va pas le respecter parce que l'enfant il ne va pas avoir beaucoup de pouvoir / et si c'est un adulte qui donne un ordre à l'enfant et ben l'enfant va le respecter parce que l'adulte il aura beaucoup de pouvoir**

153. Enseignant : alors **c'est quoi ce pouvoir là qu'à l'adulte sur l'enfant** / pourquoi il a du pouvoir l'adulte I- <Luc> parce que -I sur l'enfant

154. Luc : parce que il est / parce que c'est pas parce que il est **plus intelligent** mais il est **plus plus fort** / et genre euh I- <enseignant> donc c'est **la force** -I là là oui aussi parce que là il lui dit rentre chez toi et le petit bonhomme euh / il a peur parce que il il est tout petit face à quelqu'un qui n'est pas de taille pour lui

155. Enseignant : ben c'est quoi la force pourquoi il a plus de pouvoir le le/

156. Ben : ben parce que il est **plus libre** et que l'enfant lui il reste lui toujours chez lui il n'a pas le droit de sortir tout seul que l'adulte il peut faire ce qu'il veut

157. Enseignant : alors / tu dis donc l'adulte le grand il a plus de pouvoir parce que il est plus libre / de faire ce qu'il veut c'est ça ?

158. Ben : oui

159. Enseignant : ah intéressant vas-y écris le / euh après c'était ?

160. Camille : c'était moi

161. Enseignant : vas-y Camille

162. Camille : mais **ce pouvoir** c'est la responsabilité parce que / l'adulte lui / euh dès qu'il a quelque chose dans la tête ben c'est quelque chose de raisonnable et il peut le faire / alors que moi si par exemple je / je veux aller au zoo / ben on ne va pas y aller forcément / alors que l'adulte si il veut y aller ben par contre on pourra parce que c'est lui qui dit / donc c'est la responsabilité en même temps parce que les adultes ils ont de la responsabilité alors que les enfants non pas vraiment (Philippe CM1 gr.1 séance 4)

Il est tout d'abord difficile de savoir de façon précise à quoi renvoie le démonstratif au sein de la saynète. Il s'agit soit de la réponse à la question de l'enseignant qui utilisait lui aussi un démonstratif (« c'est quoi ce pouvoir ») soit le démonstratif fait directement référence à la narration de Ben en amont (152). En tout cas le démonstratif permet de dénommer le type de pouvoir qui prend forme dans la narration de Ben comme relevant de la « responsabilité ». L'utilisation conjointe du pronom et de l'adverbe « aussi » permet aussi de réorienter la discussion puisqu'auparavant les élèves, Luc et Ben donnaient les attributs du pouvoir de l'adulte (intelligent / fort / libre) alors que Camille tente de nommer ce type de pouvoir.

Nous voudrions maintenant étudier les « constituants thématiques ».

Constituants thématiques	
propositions circonstanciels quand	<p>137. Ben : ben moi quand euh je pense quand tu as trop de pouvoir / tellement que / tellement que tu en as beaucoup tu ne sais pas qu'est-ce ce que tu dois en faire de tous tes pouvoirs / et / après ça va te monter à la tête et (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p> <p>93. Sam : mais en fait quand tu es riche tu veux acheter tout ce que tu veux / mais une fois que tu as acheté tout ce que tu veux tu ne veux plus rien / donc ben tu as après tu te lasses un petit peu de tout ce que tu as et donc être riche ben t'as plus de risque t'as plus vraiment tu n'as plus grand-chose à faire tu achètes tout ce que tu veux euh (Philippe CM1 gr.2 séance 3)</p>

propositions circonstanciels	<p>100. Luc : si c'est quelqu'un de vieux euh et que par exemple c'est le frère c'est même pas quelqu'un qui est de la famille du roi / qu'il habite quand même avec eux euh / ça sera quand même il n'aura pas non plus un énormément pouvoir</p>
si	<p>187. Patrice-Paul : j'ai dit par exemple si t'as t'as t'as plusieurs voitures ou plusieurs plusieurs choses chez toi / et après ces affaires-là tu commences / à en avoir beaucoup // ça veut dire que / un moment tu commences à avoir du pouvoir / et puis après / puisque tu vas faire ça / ça va te monter la grosse tête et après tu ne pourras plus te contrôler et toi tu dis tu pourras te contrôler mais comment tu vas te contrôler ? (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p>

Tableau 15 : Constituants thématiques

On peut tout d'abord noter la présence régulière de propositions circonstancielles en position thématique dans les énoncés des élèves. Ici, les circonstancielles sont des reprises par extraction d'énoncés antérieur. Cette extraction formalise « l'objet de la discussion ». Ainsi « je pense **quand tu as trop de pouvoir** » (137- Ben) fait référence à la discussion sur ce qu'entraîne le fait d'avoir du pouvoir et dont la première occurrence a été la suivante « 100- Luc : ouais mais non c'est ce que je disais trop de pouvoir ça rend un peu capricieux [...] ». Ainsi la proposition circonstancielle permet la reprise du discours et de faire référence au discours de « l'Autre du face-à-face ». C'est d'autant plus remarquable ici que l'énoncé débute par la modalisation en « je pense que X » qui fait écho à « toi tu penses que Y ».

Mais, la structure syntaxique comprenant une proposition circonstancielle, permet un autre mouvement intéressant le processus de conceptualisation. Pour cela nous allons recontextualiser l'énoncé que nous avons précédemment signalé.

89. Thierry : ben euh peut-être qu'il ne veut pas être trop riche parce que il ne va pas se rendre compte mais il va acheter tellement de trucs que un moment il n'aura pas d'argent du tout / et il

90. Enseignant : d'accord parce que si tu es riche tu ne te rends pas compte et du / et tu fais

91. Thierry : tu vas vouloir beaucoup trop de trucs et / et après tu ne vas pas te rendre compte euh / que c'est des trucs très chers / euh / tu vas les acheter et un moment tu finiras avec plus d'argent

...

93. Sam : mais en fait **quand tu es riche** tu veux acheter tout ce que tu veux / mais une fois que tu as acheté tout ce que tu veux tu ne veux plus rien / donc ben tu as après tu te lasses un petit peu de tout ce que tu as et donc être riche ben t'as plus de risque t'as plus vraiment

tu n'as plus grand-chose à faire tu achètes tout ce que tu veux euh
(Philippe CM1 gr.2 séance 3)

On observe dans l'extrait de cette saynète un mouvement que permet une structure avec la proposition circonstancielle en « quand ». Dans les énoncés précédents c'est la dimension narrative qui est privilégiée par Thierry avec tout d'abord l'utilisation du pronom « il » puis un « tu » générique par la reprise de la structure donnée par l'enseignant. Quand Sam prend la parole, il sort de la narration avec la circonstancielle, tout en conservant le « tu » de l'énoncé précédent. C'est la forme syntaxique prise par la juxtaposition des deux propositions « quand » (partie thématique) / alors (partie rhématique) » qui lui permet de reformuler la narration de Thierry. Ici, il y a un processus de généralisation en cours.

Nous avons déjà vu que certaines RDA se retrouvaient en position thématique, nous n'analyserons ici que certains aspects que nous n'avons pas encore décrits dans la troisième partie de notre thèse ou au début de cette même partie.

RDA	
RDA Discours Indirect	84. Camille : c'était sur Abida en fait elle avait dit que / elle quand comme elle sortait toute seule elle avait du pouvoir / mais moi je ne sors pas toute seule mais si ça se trouve j'ai aussi du pouvoir hein ce n'est pas parce que on sort tout seul qu'on doit avoir du pouvoir / c'est ça que je n'avais pas compris (Philippe CM1 gr. 1 séance 4)
RDA Autodialogue-citatif	95. Patrice-Paul : moi j'ai dit que j'aimerais bien n'avoir aucun pouvoir parce que en fait quand par exemple / t'as du pouvoir / ça te fait monter la tête et après tu fais des choses qui ne sont pas bien

Tableau 16 : RDA en position thématique

Nous ne reviendrons ici que sur deux aspects de la présence d'une RDA en position thématique.

Le premier aspect est la fréquence des structures thématiques enchâssées présentant dans un premier temps le locuteur avec un cadrage en « c'était sur » et un deuxième avec le discours représenté en discours indirect et au plus-que-parfait. Ce phénomène nous paraît intéressant à souligner parce qu'il montre selon nous le dialogue réellement collectif qui se constitue où la RDA ne s'adresse pas directement au locuteur-source mais à l'ensemble de la communauté de recherche. La thématisation enchâssée nous montre cet aspect de la DVP en présentant le

locuteur-source à la troisième personne du singulier alors que celui-ci est présent au sein de la communauté.

Le deuxième élément, c'est la présence de discours autodiologique-citativ. Là aussi cet élément nous semble important dans la dimension réflexive qu'elle montre de l'activité au sein de la DVP. Le locuteur représente son propre discours et émet ensuite un discours sur celui-ci en présence de « l'Autre du face-à-face ». Ici la dislocation à gauche montre dialogiquement la présence de tous les autres discours possibles et sur lesquels chacun peut émettre un discours.

Nous allons aborder dans une dernière partie la place des reprises (diaphonique ou plus lointaine) dans le processus de thématization des énoncés.

Reprises	
Commentaires	Occurrences
Reprise par extraction d'un segment	<p>31. Julie : <i>moi je pense que plus tard j'aurai beaucoup de pouvoirs / je pourrai voler même me transformer en ce que je veux / je ferai aussi tout ce que je veux</i></p> <p>32. Laura : euh ce que je voulais dire euh / qu/ enfin il y avait <u>deux</u> mots que que je ne comprenais pas / c'était <u>me transformer</u> et <u>voler</u> parce que voler il y a voler du verbe prendre quelque chose et voler euh dans les airs / et il y avait transformer parce que ça peut être euh / en <u>animal</u> ou / l- <Julie> mais transformer en ce que je veux -l ou alors / enfin en</p> <p>...</p> <p>43. Mohamed : oui mais je ne comprends pas <u>voler dans les airs</u> euh/ aucun humain ne peut voler dans les airs même quand tu seras adulte (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p>
Nominale Accentuée Dislocation à gauche	<p>170. Camille : si si il y a des enfants il y a des enfants qui sont super ex / excités qui ne sont pas vraiment <u>sages</u> alors que il y en a qui sont calmes sages</p> <p>171. Luc : oui mais <u>calme</u> c'est pas la même chose que savoir l- beaucoup de choses (Philippe CM1 gr.1 séance 4)</p>
Inversion de la polarité assertive	<p>261. Alex : mais mais moi je dis que <u>ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir</u> il y a aussi le pape euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)</p>

Reprise et dénomination	325. Enseignant : alors et qu'est-ce que ça veut dire cette histoire-là ? 326. Laura : et ben que la moralité c'est que si tu prends trop de pouvoir et ben après tu pourras faire des choses qui ne sont pas extra extraordinaire // enfin tu peux mourir (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)
Accentuée	103. Nèle : oui il y a des risques à être riche parce que ceux qui sont pauvres ils voudraient bien avoir de l'argent (Philippe CM1 gr. 2 Séance 3)

Tableau 17 : Reprises en position thématique

Pour commencer, nous voudrions analyser ici les reprises par extraction d'un segment discursif et leur mise en position thématique. Il s'agit ici d'un phénomène important dans le cadre du processus de conceptualisation car c'est à partir d'une telle extraction que ce processus peut voir le jour autour d'un même « objet de discussion ». On a vu précédemment que le protocole utilisé lors de ces séances faisait que ces objets étaient souvent construits à partir d'une RDA d'origine scripturale. Mais certaines saynètes construites autour d'un même objet de discussion voient le jour à partir de l'extraction et de la reprise d'un élément d'un discours antérieur en position thématique. Il en est ainsi de Laura et de Mohamed (32 et 43) qui extraient d'un discours précédent deux lexies (« transformer » et « voler »). Ensuite, Mohamed extrait, quant à lui, le syntagme « voler dans les airs ». Ce qui est ici intéressant c'est que l'assertion « je ne comprends pas » ne porte pas sur le signifié de la locution mais sur son sens en discours. D'autre part, nous avons déjà vu la dimension autonymique de ces extractions.

On retrouve ces éléments avec l'occurrence suivante (« oui mais calme c'est pas la même chose que savoir I- beaucoup de choses »). Ici l'encadrement avec « oui mais » en ouverture permet à la fois de valider l'énoncé précédent et de problématiser l'extraction faite, « calme ». C'est ainsi que démarre la saynète qui s'articulera autour des deux acceptions de « sage » (« calme » et « savoir beaucoup de chose »). Et ici « calme » est autonymisé grâce au processus d'extraction et de thématisation et par l'énoncé qui questionne son signifié. Ce processus relève de la non-coïncidence interlocutive telle que nous l'avons définie à la suite d'Authier-Revuz, précédemment, c'est-à-dire ici d'un refus de la mise en synonymie de « calme » et « sage » qu'avait effectuée Camille auparavant. Ainsi, pour Luc si « être sage » c'est « savoir beaucoup de choses », et pour Camille « calme » c'est être « sage », Luc rappelle que calme « c'est pas la même chose que savoir beaucoup de choses ». C'est donc la

polysémie du mot « sage » qui va être interrogée et devenir « objet de discussion ». Mais devant la difficulté d'envisager la polysémie du mot, Luc devra passer par un autre mot (173. Luc : non oui mais sagesse et sage ce n'est pas la même chose).

Une autre forme de thématization par reprise d'un segment discursif est très fréquente dans notre corpus. Il s'agit d'une reprise mais avec une inversion de la polarité assertive. On retrouve ainsi Mohamed et Alex :

260. Mohamed : *avoir du pouvoir c'est quand / on règne sur quelque chose / c'est l'empereur qui a du pouvoir*

261. Alex : mais mais moi je dis que **ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir** il y a aussi le pape euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Cette forme de thématization est sans doute la plus marquée du point de vue dialogique. Elle est ici renforcée par la modalisation en « je dis que » qui par contraste fait entendre la voie de l'interlocuteur. Ici la construction clivée de l'énoncé-source facilite la reprise en position thématique et l'inversion de la polarité. Nous reviendrons au chapitre 4 sur ce type de construction.

Nous voudrions maintenant porter notre regard sur une occurrence particulièrement intéressante du point de vue du processus de conceptualisation :

325. Enseignant : alors et qu'est-ce que **ça veut dire cette histoire-là ?**

326. Laura : et ben que **la moralité c'est que** si tu prends trop de pouvoir et ben après tu pourras faire des choses qui ne sont pas extra extraordinaire // enfin tu peux mourir (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

En effet, ici la reprise en position thématique s'effectue à travers la dénomination de l'énoncé-source (« ça veut dire cette histoire-là » / « la moralité »). Ce passage par la dénomination est comme nous l'avons vu précédemment un élément central du processus de conceptualisation que Kleiber nomme « le processus de condensation ». Il montre ici les compétences de cette élève.

Enfin dernière reprise en position thématique que nous voudrions analyser :

97. Barthélémy : moi je suis d'accord avec / avec Thierry et Sam et je voulais aussi rajouter que euh par exemple quand on est trop riche et ben euh / ça / et que on ne le cache pas **qu'on soit riche ça peut nous enlever des amis** parce que les autres ils sont pas forcément riches / après il vont être un petit peu / surtout si on ne

partage pas avec eux / l'argent qu'on a parce que après ils vont être un petit peu jaloux enfin / ce n'est pas vraiment jaloux // ils vont euh je ne sais pas trop comment expliquer

98. Enseignant : en tout cas / ça ce n'est pas bien vis-à-vis des autres
Alex I- <Barthélémy> oui –I c'est ça / Alex et Thierry / j'attends juste Patrick

99. Alex : **être riche ça peut causer des problèmes** // aussi

100. Enseignant : oui oui explique

101. Alex : et ben par exemple / si le maire de la ville / impose une loi qui ne doit pas y avoir de riche // et si on a / **ça peut nous poser des problèmes** si c'est nous

...

103. Nèle : **oui il y a des risques à être riche** parce que ceux qui sont pauvres ils voudraient bien avoir de l'argent (Philippe CM1 groupe 2 séance 3)

C'est Barthélémy en 97 qui énonce un attribut à « être riche » (« qu'on soit riche ça peut nous enlever des amis »), renforcé par une dislocation à gauche. Ensuite Alex effectue une première thématization à partir de cet attribut et en reprenant le schème syntaxique de la dislocation à gauche. Il effectue alors une première généralisation (« être riche ça peut causer des problèmes ») qu'il exemplifie ensuite à la demande de l'enseignant. Il y a enfin reprise en position thématique de cette généralisation de la part de Nèle, mais cette reprise s'effectue à la fois par un marquage accentuant celle-ci (« oui ») et par une reformulation paraphrastique (« être riche ça peut causer des problèmes » / « il y a des risques à être riche »). Ici les deux thématizations effectuées par Alex et Nèle vont permettre l'émergence d'un nouvel « objet de discussion » autour des deux formulations qu'ils ont proposées, « ça peut poser /causer des problèmes » / « il y a des risques à être riches ». Ce sont ces deux formulations qui seront ensuite reprises par d'autres interlocuteurs tout au long de la saynète constituée par cet « objet de discussion » (Patrick 105, Alexandre 107).

Ici donc le processus de thématization entraîne la constitution d'un « objet de discussion » qui passe par le processus de généralisation. C'est en effet la généralisation qui va permettre aux autres membres de la communauté de recherche de réfléchir sur le périmètre de celle-ci.

7.3 Thématization et surthématization

Nous venons d'observer les éléments de thématization marqués lexicalement, syntaxiquement ou relevant des reprises, mais nous avons aussi affaire dans notre corpus aux phénomènes de marquage relevant de la dislocation à gauche (ou prolepse) et de ce que Neveu appelle « la surthématization » (Neveu 2002). Il s'agit d'une reprise par un pronom clitique d'un pronom

personnel tonique (« moi, je X ») ou plus rarement dans notre corpus, d'un syntagme nominal par un pronom. Même si n'importe quel constituant de la phrase peut être objet d'une dislocation (Blasco-Dulbecco, 1994, 1999), nous porterons notre regard uniquement sur les cas le plus fréquent en français où le pronom clitique occupe ensuite une fonction-sujet dans la phrase.

Nous allons commencer par porter notre attention sur ces derniers. Ainsi, avec les deux premières occurrences se trouvant au sein d'une même saynète :

130. Enseignant : du pouvoir / alors quelle sorte de pouvoir explique nous un peu c'est quoi le pouvoir pour quand on est riche
(court silence)

131. Nèle : **les riches** par rapport aux pauvres **ils** peuv/ **les pauvres ils** ne peuvent pratiquement rien s'acheter **les riches / ils** peuvent faire ce qu'ils veulent

...

139. Marie-Charlotte : ben **les pauvres ils** peuvent dire aux riches que que ils peuvent leur dire plein de compliments c'est ça avoir du pouvoir (Philippe CM1 gr. 2 séance 3)

Ici, avec Nèle, le SN qui fait l'objet de la dislocation est une reprise diaphonique de l'énoncé précédent de cet « Autre du face-à-face » que nous avons précédemment décrit. Il s'agit-là d'un premier aspect de la dimension dialogique de la dislocation en situation dialogale. Ensuite, la série de dislocations qui apparaît dans cet énoncé montre bien le marquage thématique que permet celle-ci et qui permet à Nèle de bien spécifier à chaque fois de qui elle parle : « les riches / ils », « les pauvres / ils ». Cette double dislocation marque ainsi la dimension binaire du discours, dimension renforcée par l'utilisation du même verbe « pouvoir ».

Ensuite, l'énoncé de Marie-Charlotte (« ben les pauvres ils peuvent dire aux riches que que ils peuvent leur dire plein de compliments [...] ») s'ouvre sur le morphème « ben » et se clôture sur « c'est ça » en reprise anaphorique. La dislocation initiale avec sa reprise par un pronom clitique a été rendue nécessaire par la reprise effectuée par Marie-Charlotte à partir de l'énoncé précédent qui portait à la fois sur « les pauvres » sur « les riches ». Mais elle est aussi rendue nécessaire par la dimension agonistique de « l'objet de la discussion ». Il s'agit en effet de savoir si « les pauvres » ont du pouvoir (« les pauvres ils ne peuvent pratiquement rien s'acheter » / « les pauvres ils peuvent dire aux riches que que ils peuvent leur dire plein de compliments »). Il s'agit en effet, pour les deux interlocuteurs, de partir du même point

(« les pauvres ils ») pour envisager ensuite les divergences (« ne peuvent pratiquement rien s'acheter » / « peuvent leur dire plein de compliments »).

Autre énoncé plus complexe, avec Mattei :

161. Mattei : mais / moi je trouve que euh je suis d'accord avec Tania que **l'école c'est un c'est un très grand pouvoir** parce que / après ça ça ça t'ouvre les portes dans la vie tu euh / tu peux gagner de / c'est avec ça que tu gagnes de l'argent parce que après / quand tu seras grand tu ne vas pas refaire des études pour savoir après ce sera un peu trop tard / donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir (Michel CM1-CM2 séance 3)

Ici, la thématisation passe par un double enchâssement tout d'abord de l'accord avec Tania puis de l'objet de cet accord avant que Mattéi n'effectue une glose explicative dans la partie rhématique de l'énoncé :

[moi, je trouve que [je suis d'accord avec Tania] que [l'école c'est c'est un très grand pouvoir]]

Nous avons ici affaire à une structure largement représentée dans notre corpus, avec quelques variantes dans l'ordre d'apparition des éléments suivants :

- en ouverture une modalisation avec une dislocation à gauche qui renforce la dimension dialogique de la discussion (« moi, je pense/trouve que x »)
- l'accord ou le désaccord du locuteur (dimension pragmatique)
- ce sur quoi s'exerce cet accord ou ce désaccord dont le statut sémiotique en modalisation autonymique est clair (dimension sémantique)
- Enfin une glose explicative de cet accord qui apporte un élément nouveau.

Ainsi, les phénomènes de dislocation à gauche quand ils concernent la partie modalisante du discours avec la structure en « moi, je pense X » sont à la fois fréquents et sont un marqueur dialogique du genre discursif DVP.

Mais ces dislocations sont aussi présentes dans la partie thématique des énoncés et sont à mettre en rapport au sein du processus de conceptualisation avec les processus de catégorisation.

Enfin les thématisations enchâssées s'effectuent régulièrement sur les dimensions à la fois pragmatique et sémantique.

7.4 « Mise en relief » et focalisation

Pour continuer notre recherche sur les phénomènes liés aux « effets de détachement », phénomènes qui marquent selon nous le discours des élèves lors des « Discussions à Visée Philosophique », nous voudrions maintenant porter notre regard sur « les mises en relief » par « focalisation ».

Il s'agit ici selon Neveu (2002 : 44) d'une opération « de mise en relief (ou emphase) d'un constituant de l'énoncé, destiné à attirer l'attention du co-énonciateur sur ce constituant ». Cette opération passe par un marquage soit prosodique soit morphosyntaxique (construction clivée). Nous focaliserons, pour notre part, notre attention sur les constructions morphosyntaxiques.

7.4.1 Les constructions clivées

Nous avons déjà rencontré ces constructions clivées dans l'analyse de notre corpus et celui-ci en comporte de très nombreuses qui, de façon évidente, renvoient pour l'essentiel, à l'activité de la définition en extension mais pas seulement. La construction clivée nous intéresse aussi parce qu'elle possède une forte dimension dialogique. En effet, si on compare les deux phrases suivantes :

Le président a le pouvoir / c'est le président qui a le pouvoir

La seconde qui possède une structure clivée fait davantage entendre d'autres possibilités :

c'est l'empereur qui a le pouvoir

c'est le pape qui a le pouvoir

De plus dans le cadre d'une discussion polylogale, nous verrons que les possibilités de remplacement sont nombreuses.

Nous analyserons ici les deux formes les plus représentées dans notre corpus de ces constructions clivées : les formes canoniques en « c'est + qui » et les formes en « il y a + qui » et dans une moindre mesure les formes en « c'est pour ça que » et « c'est là que ».

Formes	Occurrences
c'est + qui	265. Alex : c'est c'est le président puisque il y a / puisque il y a puisque il y a / il y a le pape et le président qui a aussi du mais mais normalement c'est le président qui a le pouvoir (Philippe CM1 gr.1 séance 3)
il y a + (relative)	213. Luc : mais il y a des pouvoirs que tu / c'est toi l-<enseignant> vas-y -l mais il y a des pouvoirs qui qui font juste que tu as par exemple des ailes / des normales et il y a des pouvoirs qui prennent possession de toi / qui t'envahissent ton cerveau et des trucs comme ça l-<enseignant> ah d'accord -l et dès qu'ils touchent ton cerveau et ben ton cerveau euh / il peut c'est plus toi (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)
c'est pour ça que	73. Yann : oui je suis d'accord avec Rachid parce que c'est leur métier / et s'ils font pas leur métier et ça va être / euh / ça va être n'importe quoi dans la cour c'est pour ça qu'ils doivent mettre des règles (Philippe CM2 séance 5)

Tableau 18 : Formes en *c'est + qui*, *il y a + qui* et en *c'est pour ça que*

Ainsi avec Alex (265), on reconnaît le procédé de focalisation par la mise en œuvre d'une structure clivée, c'est-à-dire par la mise en œuvre de l'extraction d'un constituant de la phrase et de son encadrement en tête de phrase par « c'est ... qui ... ». Ici ce constituant ainsi « mis en relief » concerne la partie rhématique de la phrase.

Cette « mise en relief » nous paraît doublement importante dans l'analyse des processus de conceptualisation en DVP dans le sens où elle concerne, par définition, un élément d'une « classe paradigmaticque » (Neveu, 2002 : 45). Or, comme nous l'avons vu dans notre introduction, si un élément est sélectionné par un locuteur (le focus), par un effet contrastif, un autre élément peut aussi l'être (ou pour le dire autrement, un autre élément peut aussi être entendu à sa place) ce qui lui confère une dimension dialogique¹⁸⁴ certaine, surtout dans le cadre qui est le nôtre, d'une discussion avec « l'Autre du face-à-face ». On retrouve cette

¹⁸⁴ Courtine avait étudié cette dimension dès 1981, à partir du cadre théorique de « la mémoire interdiscursive » et des discours idéologiques, dans son article « Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens » (Courtine, 1981)

dimension dialogique de la focalisation par une structure clivée, en étudiant l'ensemble de la saynète :

260. Mohamed : avoir du pouvoir c'est quand / on règne sur quelque chose / **c'est l'empereur qui a du pouvoir**

261. Alex : mais mais moi je dis que **ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir il y a aussi le pape** euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses

262. Mohamed : je veux dire que c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir que le roi

263. Alex : oui le roi oui par contre il y a aussi **le pape il il lui lui** il est plus important que l'empereur

264. Enseignant : et aujourd'hui hein il n'y a pas d'empereur hein aujourd'hui / donc aujourd'hui qui est-ce qui a du pouvoir ?

265. Alex : c'est c'est le président puisqu'il y a / puisque il y a puisque il y a / **il y a le pape et le président qui a aussi du** mais mais normalement **c'est le président qui a le pouvoir**

266. Enseignant : alors Mohamed a la parole

267. Alex : **qui qui a plus de pouvoir que les hommes** / que les hommes en général

...

269. Stéphane : moi je pense que **le président c'est pas le seul qui a que du pouvoir** / le le maire aussi les autres gens aussi ils ont un peu de pouvoir quand même (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Ici, l'ensemble des locuteurs utilisent les formes clivées dans une série de réponses qu'ils se donnent. On peut aussi observer quelques variantes :

- L'utilisation de la négation (« ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir » / « le président c'est pas le seul qui a que du pouvoir »)
- L'utilisation d'une autre locution identifiante (« il y a ») sur laquelle nous reviendrons.

On peut aussi noter que cette dimension dialogique de la structure clivée dans le cadre d'une discussion prend une place importante dans le processus de conceptualisation en ce que ces structures permettent des déplacements et l'émergence d'autres éléments participant du processus de conceptualisation. Ainsi :

260. Mohamed : avoir du pouvoir c'est quand / on règne sur quelque chose / **c'est l'empereur qui a du pouvoir**

261. Alex : mais mais moi je dis que **ce n'est pas l'empereur qui a du pouvoir il y a aussi le pape** euh il y a aussi il y a aussi beaucoup de choses

262. Mohamed : je veux dire que c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir que le roi (Philippe CM1 gr.1 séance 3)

Alex, par la réfutation de l'énoncé précédent à l'aide de l'inversion de la polarité assertive « ce n'est pas l'empereur qui a le pouvoir » présuppose ici qu'il existe bien quelqu'un qui a le pouvoir mais qu'il s'agit de quelqu'un d'autre que l'Empereur. Alex confirme ensuite cela en énonçant le fait qu'il y a aussi le pape. Et dans sa dimension dialogique d'effectuer une substitution paradigmatique qui interpelle « la communauté de recherche » sur cette substitution.

Mais alors, au sein du processus de conceptualisation, se pose la question des critères qui permettent la validation d'une substitution par une autre. Ici Mohamed, à l'aide toujours de la même structure syntaxique clivée (« c'est l'empereur qui a le plus de pouvoir ») ajoute un élément (« le plus ») qui lui permet de valider l'élément focalisé (« empereur »).

La structure clivée permet ainsi dans un premier temps de focaliser sur l'élément thématique (« c'est l'empereur qui a du pouvoir »). Elle permet ensuite, non seulement, d'effectuer toutes les substitutions possibles, mais d'entraîner « une avancée » dans le processus de conceptualisation parce que chacune des structures clivées qui suivent pose la question de leur validité par rapport à la première.

Mais nous allons porter maintenant notre attention sur une autre forme, celle en « il y a + relative » :

213. Luc : mais **il y a des pouvoirs que** tu / c'est toi I-
<enseignant> vas-y -I mais **il y a des pouvoirs qui** qui font juste que
tu as par exemple des ailes / des normales et **il y a des pouvoirs qui**
prennent possession de toi / qui t'envahissent ton cerveau et des
trucs comme ça I- <enseignant> ah d'accord -I et dès qu'ils touchent
ton cerveau et ben ton cerveau euh / il peut c'est plus toi (Philippe CMI
gr. 1 Séance 3)

Ici l'utilisation de la forme en « il y a » indique le fait qu'il y a « des pouvoirs qui prennent possession de toi ». Mais la dimension paradigmatique de la structure clivée est renforcée ici par l'utilisation de l'article indéfini « des » qui, lui aussi, implique qu'il y ait d'autres pouvoirs envisageables. Il s'agit donc d'une structure syntaxique qui, au sein du processus de conceptualisation, permet d'envisager des catégorisations et par là-même fait entendre d'autres voix. Mais il est ici à noter que l'information nouvelle est l'élément se trouvant sous la relative (« qui prennent possession de toi ») et non dans la partie gauche, c'est à dire en focus (« des pouvoirs »). Ceci la distingue de la structure en « c'est X que/qui Y » que nous avons vue précédemment et qui met l'information nouvelle en focus (« c'est l'empereur qui a le pouvoir »).

Une dernière forme de structure syntaxique clivée avec l'utilisation de « c'est pour ça que ». On ne retrouve cette forme que quatre fois dans notre corpus et entre autres avec Yann :

73. Yann : oui je suis d'accord avec Rachid parce que c'est leur métier / et s'ils font pas leur métier et ça va être / euh / ça va être n'importe quoi dans la cour **c'est pour ça qu'ils** doivent mettre des règles (Philippe CM2 séance 5)

Roubaud et Sabio ont montré à partir d'une recherche sur plusieurs corpus oraux et écrits, qu'il s'agissait d'une forme très présente de structure clivée à l'oral (Roubaud & Sabio, 2015). Pour ce qui concerne cette occurrence, nous avons affaire à une structure clivée à enchaînement qui permet à Yann d'extraire « ça va être n'importe quoi » à la forme pronominale et de l'encadrer à l'aide de la proforme « pour ça ». Sur le plan sémantique, ici c'est un lien de causalité ou plus exactement un « effet de récapitulation » de la cause (Blanche-Benveniste, 2006) qui est énoncé. Nous avons déjà étudié cette occurrence et montré le déplacement effectué par Yann (« c'est leur métier » / « ils doivent mettre des règles »).

7.4.2 Les constructions pseudo-clivées

Dans le cadre de ces « mises en relief » et plus précisément des éléments de focalisation, il est une structure particulière qui combine « extraction » et « détachement », ce sont les phrases pseudo-clivées. La phrase est ici segmentée en deux parties, la seconde entretenant une relation de complément avec le verbe de la première partie et ces deux parties sont reliées par une forme : démonstratif + copule.

Ainsi, et pour reprendre Apothéloz et Roubaud (2015), la structure peut-elle être formalisée de la façon suivante :

Segment gauche	copule	Segment droit
A	c'est	B

Tableau 19 : Construction de la pseudo-clivée (d'après Apothéloz et Roubaud, 2015)

Alors A est l'élément présupposé et déjà connu (ou peu connu) et B l'élément posé qui apporte l'élément nouveau. La relation entre A et B est donc une relation de spécification et non d'attribut (Roubaud, 2000 : 69). La copule est, quant à elle, le plus souvent au présent (*ibid*, 2000 : 61). Le segment B peut prendre la forme d'un groupe nominal mais aussi une

subordonnée complétive, circonstancielle ou une construction infinitive (Riegel, Pellat & Rioul, 2009 : 729).

« Pierre aime le chocolat [...] La transformation de pseudo-clivage la convertit en Ce que Pierre aime, c'est le chocolat ou Celui qui aime le chocolat, c'est Pierre, selon le syntagme sur lequel porte la transformation. [...] Cette transformation est ainsi appelée parce qu'elle aboutit à une fausse subordination (pseudo-subordination), ou faux clivage, entre deux propositions issues en fait d'une seule phrase de base. » (Dubois & al. 1973, cité par Apothéloz et Roubaud, 2015)

Les formes canoniques de pseudo-clivage se retrouvent dans :

« Ce que j'ai acheté, c'est X
Ce que je veux c'est X
Ce que je sais c'est X
Ce qu'elle désire, c'est X
Celui qui a gagné c'est X
Si je veux quelque chose, c'est X »
(d'après Riegel, Pellat & Rioul, 2009 : 728)

La relation qui s'établit entre d'une part le segment A et d'autre part le segment B par la copule est décrite par Roubaud de la façon suivante :

« Dans cette structure, fortement grammaticalisée en français, le verbe construit en tête de l'énoncé un élément peu spécifié (ce qui, ce que...), qui sera spécifié lexicalement dans la seconde partie de la construction (après c'est) ». (Roubaud, 2014 : 58)

On voit ici l'intérêt de porter notre regard sur cette forme en langue dans le cadre d'une étude des processus de conceptualisation et donc de spécification du sens d'un segment discursif. Mais ce qui nous intéresse aussi ici c'est la dimension dialogique des deux éléments :

- de l'élément A parce qu'il peut faire référence à un « objet de la discussion » déjà institué
- de l'élément B parce qu'il spécifie le contenu du segment A et donc peut s'opposer à un autre contenu, ou bien encore faire entendre un autre contenu, comme nous l'avons vu précédemment avec les structures clivées.

On peut noter tout d'abord que très peu d'occurrences de notre corpus montrent ces formes canoniques de pseudo-clivage. On émettra l'hypothèse que l'âge des enfants entre alors en considération et que leur manque de maîtrise des structures syntaxiques masque parfois ces pseudo-clivées par l'oubli d'un élément de la structure.

Néanmoins on peut noter quelques occurrences autour d'une même forme récurrente. Parmi ces occurrences, celle de Mattei :

207. Mattei : mais euh / enfin **ce que je voulais dire c'est c'est un grand un pouvoir** c'est après si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin (Michel CM1-CM2 séance 3)

On reconnaît ici la structure pseudo-clivée :

Segment gauche	copule	Segment droit
ce que je voulais dire	c'est c'est	un grand un pouvoir après si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin

Tableau 20 : Construction d'une pseudo-clivée 1

Et la dimension spécificatiionnelle prend forme à la suite de la question :

c'est un grand un pouvoir

Ce que je voulais dire c'est quoi ? **c'est** après si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin

La spécificité de cette occurrence tient au fait que la partie B est composée de deux éléments emboîtés tous les deux :

ce que je voulais dire [**c'est** un grand pouvoir[**c'est** après si tu ne vas pas à l'école / tu n'auras pas de travail si t'as pas de travail tu n'as pas d'argent / si tu n'as pas d'argent tu n'as pas à manger donc après tu enfin]]

Ainsi il y a une double spécification présente dans la partie B :

- 1, c'est un grand pouvoir,
- 2, en quoi c'est un grand pouvoir par une glose explicative à visée argumentative.

On peut ici considérer :

- la partie 1 de la spécification comme relevant de la thématization (« c'est un grand pouvoir ») constitué d'une reprise en écho de l'énoncé précédent.
- la partie 2 comme relevant de la partie rhématique du discours, celle-ci étant à visée argumentative

Un autre élément nous intéresse ici. La partie gauche (« ce que je voulais dire ») non seulement annonce, prépare la thématization, mais est aussi un élément à portée éminemment dialogique. En effet, non seulement elle montre qu'il y a réponse à « l'Autre du face-à-face » (dimension adressée) mais elle montre aussi un dialogue avec son propre énoncé (« ce que je voulais dire ») et donc un retour réflexif.

D'autres occurrences montrent un même segment gauche :

237. Alice : après Mattei donc c'est Sabeur il avait dit aussi **ce que je voulais dire c'est** si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus tard / t'es d'accord avec ça ou pas ? (Michel CM1-CM2 séance 3)

On reconnaît ici la structure pseudo-clivée :

Segment gauche	copule	Segment droit
ce que je voulais dire	c'est	si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus tard / t'es d'accord avec ça ou pas

Tableau 21 : Construction d'une pseudo-clivée 2

Le passage du segment A au segment B peut ici aussi s'effectuer avec la question « quoi ? » ce qui prouve sa dimension spécifiante :

Ce que tu voulais dire c'est quoi ?

si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus tard / t'es d'accord avec ça ou pas

Ici ce sont les parties gauche et droite qui nous intéressent en ce qu'elles montrent un phénomène d'emboîtement particulièrement complexe :

après Mattei donc c'est Sabeur [il avait dit aussi [ce que je voulais dire][c'est][
si on va à l'école et on travaille bien / est-ce/ on aura plus de chance d'avoir du pouvoir plus
tard /]] t'es d'accord avec ça ou pas ?]]

Tout d'abord, la première partie de l'énoncé (« après Mattei donc c'est Sabeur ») coordonne le discours d'Alice avec les énoncés précédents et annonce le cadre de ce qui va être dit (après avoir parlé du discours de Mattei elle va parler de celui de Sabeur). Ensuite, une difficulté d'interprétation se pose à nous : soit la copule « c'est » renvoie à « ce que je voulais dire » soit à « il avait dit ». Le statut de pseudo-clivée de la structure est donc ambigu.

Ensuite, on remarque au sein de cette occurrence les emboîtements successifs qui montrent les renvois successifs aux « Discours Autres » (« il avait dit aussi » / « ce que je voulais dire ») et la dimension adressée de l'énoncé avec la question finale (« t'es d'accord avec ça ou pas ? »)

Ainsi des formations pseudo-clivées analysées dans notre corpus montrent des phénomènes d'emboîtement de segments discursifs soit en amont de la partie A soit au sein de la partie B. Nous analysons ces phénomènes, au-delà des difficultés langagières rencontrées par des enfants d'une dizaine d'année, comme relevant du dialogisme à travers la présence simultanée de discours venus d'ailleurs que l'élève tente de coordonner.

7.5 Les « effets de détachement » et les auto-reprises

Après avoir porté notre regard sur les structures syntaxique relevant des « mises en relief », nous voudrions continuer à nous interroger sur les autres formes participant de ces « effets de détachement » que nous évoquions au début de ce chapitre. Nous voudrions maintenant nous attacher au phénomène de l'auto-reprise et montrer en quoi il participe, selon nous, de cet effet. Nous verrons ainsi que la répétition-déformation d'un élément discursif dans un énoncé permet de signaler ce même élément aux interlocuteurs.

Nous avons vu lors du chapitre précédent le cas des énoncés hétéro-repris et leur statut sémiotique qui les apparentait à la Modalisation Autonymique. Nous allons donc, maintenant, porter notre regard sur les énoncés qui présentent une auto-reprise, c'est-à-dire sur les segments énonciatifs déjà présents dans l'énoncé et qui sont immédiatement repris par le même locuteur-énonciateur dans le même énoncé.

Ainsi, et de façon assez répandue, un élève commence-t-il par une assertion qui est ensuite glosée (essentiellement à visée argumentative) pour enfin terminer par une reprise de cette même assertion, parfois modifiées de façon plus ou moins importante.

122. Mohamed : moi je suis d'accord avec Luc et Patrice-Paul / trop de pouvoir ça nous monte à la tête et / si euh ben comme Luc il faut l'utiliser avec sagesse sinon par exemple tu tu dès que / on va prendre l'exemple de voler si si toi t'as tout le pouvoir tu / par exemple tu vas aller imaginer que tu vas te cogner à la tête d'un immeuble I- <Patrice-Paul> voilà -I tu pourras voler tout en haut dans l'espace I- <Patrice-Paul> voilà il a compris (x) -I tu pourras et caetera I- <Anna> (x) -I et caetera

125. Anna : **c'est comme si c'était un diable** / quand il lui dit euh / vas-y fonce dans un arbre I- <Mohamed> et justement -I et **ben c'est comme ça c'est comme un diable** (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici, Anna commence par une forme « pronom démonstratif + copule ». Comme beaucoup de pronominalisations en discours il est difficile d'établir exactement le segment auquel renvoie le pronom. Ainsi le pronom démonstratif « c' » de « c'est » ne renvoie ni au personnage dont il est question et qui est pronominalisé par Mohamed avec « tu », ni à l'histoire en elle-même. Ici, c'est la présence, selon nous, de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » effectuée par l'histoire racontée par Mohamed qui permet le renvoi par Anna au « diable ». En effet, les représentations selon lesquelles « un petit diable » nous parle quand nous faisons n'importe quoi sont nombreuses (publicité, représentations picturales...). La suite de la discussion montre d'ailleurs que cette irruption « du diable » dans la discussion ne pose pas de souci aux élèves :

126. Enseignant : c'est comme un diable c'est ça que tu dis ? I- <élève> oui -I d'accord c'est-à /

127. Patrice-Paul (xx) qui lui fait ça / parce que si il n'a pas de pouvoir

128. Anna : et ben non s'il a du pouvoir ou bout d'un moment quand il va trop loin ben après ça il tombe

129. Patrice-Paul : et ben voilà

130. Anna : et ben voilà c'est comme si le diable dit I- <Patrice-Paul> et ben voilà -I comme si c'était le diable qui lui qui arrêta tout et après il tombait I- (xx) <Patrice-Paul> maître -I (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Mais nous voulons ici porter notre regard essentiellement sur la façon dont Anna met en avant dans son discours cet élément nouveau dans la discussion. En ouverture donc, elle affirme cet

élément nouveau qu'elle glose ensuite par une mise en voix (« il lui dit euh / vas-y fonce dans un arbre »). Cette glose permet de formaliser le lien avec l'énoncé précédent à l'aide des deux pronoms dont les antécédents sont identifiables : « il » = « le diable », « lui » = « tu » de la narration précédente. Puis Anna produit ce que nous appelons un « effet de détachement » en revenant à son assertion première par une auto-reprise de la proposition initiale (« c'est comme un diable »). Cet effet est d'autant plus marqué que l'énoncé passe de « c'est comme si c'était un diable » à « c'est comme un diable », c'est-à-dire que la dimension hypothétique disparaît avec la disparition de « si » pour ne conserver que la comparaison avec le diable à l'aide de « comme ».

Ainsi « l'effet de détachement » du segment discursif réside dans l'auto-reprise ainsi que la place de celle-ci en conclusion.

Nous pouvons aussi observer des auto-reprises avec déplacement sémantique dans la partie conclusive. C'est-à-dire des reformulations d'assertions déjà énoncées précédemment mais qui subissent une modification autour d'un, ou de plusieurs, invariants sémantiques :

46. Mohamed : même si tu as du pouvoir euh / même si Frankenstein il te fait une potion pour voler I- (xx) <Luc> oui mais oui maître –I

...

48. Mohamed : mais tu ne pourras pas voler

...

52. Mohamed : ça peut exister deux mille ans plus tard euh mais pas quand tu seras grande

...

57. Camille : ben moi en fait je suis **un peu d'accord** avec Julie mais aussi avec Mohamed parce Mohamed en fait il a **un peu raison** aussi parce que / euh c'est vrai **que ce n'est pas trop possible d'avoir des pouvoirs en France** je ne sais pas mais **personne n'a eu des pouvoirs** donc I- en même temps <élève> si si les rois-I (Philippe CM1 gr. 1 Séance 3)

Ici Camille représente l'énoncé-source (« ce n'est pas trop possible d'avoir des pouvoirs en France ») issu de « l'Autre du face-à-face » avec en amont un syntagme concessif (« c'est vrai que »). Il est d'abord remarquable que le discours représenté ne corresponde que très peu à ce qu'a dit Mohamed puisque Camille identifie le fait qu'une élève ne pourra pas voler même quand elle sera grande au fait « que ce n'est pas trop possible d'avoir des pouvoir en France ». Mais nous voudrions surtout porter notre attention sur l'énoncé conclusif « personne n'a eu des pouvoirs en France ». Ici « l'effet de détachement » se traduit par un marquage prosodique en ouverture (« personne ») combiné à un marquage syntaxique avec l'utilisation

de la conjonction « mais » qui ouvre la proposition assertive. Enfin un autre élément nous paraît important dans cet « effet de détachement » c'est le commentaire qui se trouve en amont « je ne sais pas mais » et qui isole encore davantage le segment discursif qui suit. Ce commentaire montre aussi la présence du dialogue avec « l'Autre-en-soi » par la « non-coïncidence » qu'elle fait apparaître.

Ces auto-reprises conclusives sont intéressantes à observer car non seulement elles montrent les déplacements intradiscursifs comme nous venons de le voir mais aussi parce qu'elles permettent de clore le discours sur une proposition qui peut être une réponse à une proposition antérieure mais qui peut aussi être simplement marquée comme proposition pouvant être reprise/modifiée/interrogée par les interlocuteurs qui suivront, et qui possède donc une dimension dialogique. Ainsi se conjuguent à la fois le dialogue avec « l'Autre-en-soi » et le dialogue avec « l'Autre du face-à-face ».

161. Mattei : mais /moi je trouve que euh je suis d'accord avec Tania que **l'école c'est un c'est un très grand pouvoir** parce que / après ça ça ça t'ouvre les portes dans la vie tu euh / tu peux gagner de / c'est avec ça que tu gagnes de l'argent parce que après / quand tu seras grand tu ne vas pas refaire des études pour savoir après ce sera un peu trop tard / **donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir**

...

164. Tania : **Mattei quand t'as dit l'école c'est un grand pouvoir** / en fait tu t'es trompé/ tu t'es / t'as pas bien compris à ce que j'ai dit moi j'ai dit que le pouvoir / c'est un plus mais / pour pour tu comprends mieux c'est une chance / c'est pas un pouvoir c'est une chance parce que il y en a plein qui vont à l'école / il y en a plein ils ne font pas de grandes études c'est juste une chance pour t'aider c'est pas un plus parce que le pouvoir c'est un plus t'as pas besoin de vivre avec I- alors que l'école (Michel CM1-CM2 séance 3)

Nous retrouvons ici dans l'échange entre Tania et Mattei le mouvement que nous avons déjà décrit d'une auto-reprise en position conclusive (« donc faut faut / faut aller à l'école c'est un grand pouvoir »). Ici avec Mattei tout d'abord, cette reprise se fait à partir d'une RDA en DD de Tania (« Mattei quand t'as dit l'école c'est un grand pouvoir »). L'énoncé de Mattei nous montre ensuite une auto-reprise conclusive qui est marquée en ouverture par une conjonction de coordination conclusive (« donc ») et une pause. La reprise (« l'école c'est un grand pouvoir ») est ici incluse dans la proposition conclusive. Nous pouvons alors parler « d'effet de détachement ». On remarque que le segment discursif qui est montré par cet « effet de détachement » est repris par Tania sous la forme d'une RDA en DD.

Maintenant, nous pouvons observer dans notre corpus d'autres « effets de détachement » qui se produisent dans la partie conclusive des énoncés. Nous entendons par « effet de détachement conclusif » une proposition marquée prosodiquement par une pause, ou bien syntaxiquement par une conjonction de coordination et de façon générale possédant une dimension généralisante ou synthétisante. Cette proposition vient terminer l'énonciation en la résumant et par cet effet de détachement possède une dimension dialogique en ce qu'elle est une réponse à une question antérieure ou bien en ce qu'elle appelle une réponse.

Marquages	Occurrences
<p>Pause + on</p> <p>généralisation</p>	<p>23. Maria : non c'est moi je parlais du pouvoir euh dans le sens / pas pouvoir de ce qu'on peut faire mais pouvoir / euh com ben qu/ comme par exemple // c'est pas comme (xxx) du roi c'est ça que je voulais parler / on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens (Philippe CM1 groupe 1 séance 3)</p>
<p>Pause + « on »</p> <p>généralisation</p>	<p>64. Luc : parce que en fait euh si tu en prends / peut-être que ça te fait devenir méchant / parce qu'en fait le pouvoir / euh comme il euh // comme il / euh il prend possession de toi ça se trouve euh / euh c'est plus c'est même plus toi qui qui contrôles / c'est le pouvoir / se contrôle lui-même et des fois ça se trouve il n'y arrive même pas // parce que // peut-être que pour / on ne peut pas en prendre avant un certain âge (x) (Philippe CM1 groupe 1 séance 4)</p>
<p>Démonstratif + copule</p> <p>Pronom anaphorique</p> <p>Dénomination</p>	<p>352. Abida : oui mais peut-être après par exemple si si ta mère elle te parce que parfois il y a des mères qui laissent pas regarder la télé sauf le week end / ben par exemple si ta mère elle te laisse regarder la télé c'est quand même / tu as des choses à faire c'est quand même un pouvoir ça (Philippe CM1 groupe 1 séance 3)</p>
<p>Pause + « mais »</p> <p>synthétisation</p>	<p>44. Laura : ben par exemple on a le droit d'aller euh / au restaurant mais il y a deux trois qui disent que / on a le droit euh d'aller dans la rue ou / mais il y en a qui n'ont pas le droit et il y en a il y en a qui ont le droit (Philippe CM1 groupe 1 séance 4)</p>

Tableau 23 : Marquages des « effets de détachement conclusifs »

Pour la première occurrence de ce tableau, Maria répond à une question directe posée par une autre élève sur le sens du mot « pouvoir » qu'elle avait auparavant elle-même utilisé dans l'un de ses articles. Nous trouvons ici un effet de détachement produit non seulement par la pause puis l'utilisation du pronom « on » qui marque ici la dimension généralisante du discours mais aussi par le passage de l'utilisation de l'imparfait au présent (« on ne pouvait pas on ne peut pas contrôler tous les gens »). Elle formule ainsi un attribut du pouvoir du roi qui le distingue de l'autre type de pouvoir qu'elle appelle « pouvoir de ce qu'on peut faire ».

On retrouve un « effet de détachement conclusif », marqué par la généralisation opérée, avec l'occurrence « 64- Luc ». Ici ce marquage se fait non seulement par la pause mais aussi par le passage du pronom « tu » au pronom « on ». Sur le plan sémantique on peut noter que cet élément conclusif est à la fois une généralisation mais aussi que celle-ci est une conséquence de ce qui est dit auparavant avec un passage de la question du contrôle « du pouvoir » à celui de l'âge. Mais ce passage est tout de même questionné par Luc avec la locution adverbiale « peut-être ». Cette question de l'âge sera ainsi reprise ensuite :

68. Mohamed : oui / euh je suis d'accord avec toi / mais / **mais ça dépend de l'âge** si tu as beaucoup de pouvoir / ça dépend si tu es grand tu as plus de pouvoir / si tu es petit tu as moins de pouvoir
(Philippe CM1 gr. 1 séance 4)

Pour ce qui concerne l'occurrence « 352- Abida », « l'effet de détachement conclusif » est marqué ici par le « démonstratif + copule » qui permet la dénomination mais cette même dénomination est aussi marquée par la locution adverbiale « quand même » qui, dialogiquement, montre la dimension responsive de cette dénomination. L'énoncé se conclut même par la reprise anaphorique du référent (« ça »), ce qui marque d'autant plus ce segment discursif.

En ce qui concerne la dernière occurrence de notre tableau (« mais il y en a qui n'ont pas le droit et il y en a il y en a qui ont le droit »). Ici aussi, l'effet de détachement est produit prosodiquement par la pause et syntaxiquement par la conjonction de coordination « mais ». Mais c'est aussi la dimension sémantique de la proposition qui suit qui lui confère son statut « d'effet de détachement ».

8) Conclusion de la partie 4

Dans cette dernière partie de notre thèse, nous nous sommes intéressé, dans un premier temps, au statut sémiotique de certains éléments discursifs. Nous avons alors pu montrer dans nos analyses la présence fréquente dans notre corpus de segments discursifs autonomisés provenant de la « Représentation d'un Discours Autre » autant *in praesentia* qu'*in absentia* (en Discours Direct) mais aussi d'autres formes de discours comme les discours à visée définitionnelle ou dénomminative. Mais nous avons aussi pu montrer la présence d'un autre statut sémiotique, celui de la modalisation autonymique provenant non seulement des RDA en Modalisation Autonymique d'Emprunt mais aussi des reprises sans commentaire méta-

énonciatif. Nous avons alors analysé sur le plan sémiotico-énonciatif et syntaxique, non seulement les reprises en écho (ou diaphonique) mais aussi celles provenant d'énoncés plus lointains. Ces analyses nous ont incité à rechercher d'autres formes de reprises à travers la présence récurrente de schèmes syntaxiques. Ici aussi ces éléments caractérisent selon nous le processus de conceptualisation lors des DVP en ce qu'ils mettent au jour des structures syntaxiques binaires comprenant des inversions de polarité assertive (« c'est / c'est pas »).

Nous avons ensuite voulu savoir si à côté de la présence d'autonymes ou d'éléments relevant de la Modalisation Autonymique, on pouvait repérer d'autres effets de monstration du discours lors des échanges entre les élèves et savoir si ces éléments pouvaient être mis en rapport avec la présence des « Trois Autres » que nous avons définis lors de la première partie de notre thèse. Nous avons ainsi rassemblé sous la dénomination « effets de détachement », des effets déjà analysés comme « les mises en relief » (thématisation et focalisation) mais aussi d'autres éléments relevant des auto-reprises qui participent aussi de ce va-et-vient entre les mots, le monde et les « Trois Autres ». Pour mettre au jour ces auto-reprises comme « effets de détachement » nous les avons analysées tant du point de vue énonciatif et syntaxique que prosodique.

Ainsi autonymisation, modalisation autonymique, « effets de détachements » marqués syntaxiquement, énonciativement et/ou prosodiquement participent des mouvements discursifs observables au sein des processus de conceptualisation, à la fois dans les dimensions sémantique et dialogique de ces derniers.

Cette étude nous a semblé importante pour caractériser « le processus de conceptualisation » dans le sens où elle montre le va-et-vient permanent dans les discours des élèves entre l'utilisation des mots pour montrer décrire et interroger, le monde et les discours pour montrer, décrire, et interroger, ces mêmes discours.

Ainsi, lors des Discussions à Visée Philosophique, les élèves d'une dizaine d'années ne cessent, dans leurs discours, d'effectuer des opérations discursives les amenant à prendre des énoncés et à les montrer de façon plus ou ostensible et ceci même en dehors de la Représentation des Discours Autres que nous avons déjà analysée. Cet élément de la pratique discursive en DVP est, selon nous, un élément central dans le processus de conceptualisation puisqu'il permet aux élèves de porter un discours sur les mots, que ceux-ci viennent d'eux, de « l'Autre du face-à-face » ou de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour le travail de thèse que nous venons de présenter, nous avons porté notre attention sur une pratique scolaire nouvellement instituée, « la Discussion à Visée Philosophique », et nous avons plus particulièrement travaillé à partir d'un corpus constitué de la transcription de 5 séances de DVP que nous avons conduites au cycle 3 de l'école élémentaire.

Nous avons voulu inscrire notre recherche dans le cadre de la description des pratiques discursives scolaires sous le paradigme d'un double ancrage à la fois social et cognitif de ces pratiques (Vygotski, 1997).

Pour effectuer cette description, nous avons commencé par circonscrire la dimension cognitive de la pratique étudiée et nous avons pris appui pour cela sur le triptyque énoncé par Tozzi (1993) : problématiser, conceptualiser, argumenter.

Nous avons alors choisi d'analyser une seule de ces activités cognitives, la conceptualisation, dans sa dimension langagière. La première raison du choix de cette activité réside dans le fait que l'argumentation est davantage liée aux dimensions pragmatiques de la discussion et que la problématisation est essentiellement dévolue à l'enseignant-animateur de la séance. Et nous avons aussi rappelé qu'il était impossible de dissocier radicalement les trois activités.

Une deuxième raison nous a amené à choisir cette activité cognitive plutôt que l'une des deux autres : nous considérons en effet que la « pédagogie du concept » telle que nous l'avons définie dans la première partie de notre thèse caractérise la praxis philosophique et plus particulièrement la praxis philosophique dans le cadre scolaire.

Ainsi, c'est la visée explicitement conceptualisante de la « Discussion à Visée Philosophique » qui a été choisie non seulement dans la mise en œuvre et la conduite des séances analysées, mais surtout comme perspective de l'analyse que nous avons faite de ces mêmes séances. Nous avons aussi précisé qu'au sein du processus de conceptualisation, c'est la question du sens et de son émergence dans les discours qui a mobilisé toute notre attention.

Pour effectuer cette étude, nous avons tout d'abord spécifié le cadre historico-philosophique qui a vu naître la pratique que nous avons analysée et nous avons donné ses fondements philosophiques. Ainsi nous avons dégagé les liens étroits qui unissent à la fois l'émergence de la philosophie comme pratique et les principes démocratiques qui la sous-tendent. Cette approche de la pratique philosophique nous a ainsi amené à nous poser la question de « l'Autre », de son discours et de la place de ce discours dans une pratique discursive de la philosophie.

Nous avons ainsi pu établir la présence de ce que nous avons nommé les « Trois Autres » au sein de la discussion :

- « l'Autre du face-à-face »
- « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle »
- « l'Autre-en-soi »

Pour décrire cette relation étroite entre les dimensions cognitive et sociale de la DVP nous avons pris le parti de porter notre regard sur les éléments indiciels en langue et nous avons alors pris en considération les travaux relevant de la « Représentation du Discours Autre » et de l'« Auto-Représentation du Discours en train de se faire » telles qu'elles ont été formulées par Authier-Revuz (1992*b*, 1993, 1995). Nous avons ainsi pu établir un recueil de données constitué d'occurrences faisant émerger des éléments discursifs relevant de la présence des « Trois Autres », et décrire à la fois leur marquage en langue, leur statut sémiotique et leurs constructions énonciatives.

L'analyse de ce recueil dans la troisième partie de notre thèse a ainsi révélé dans les discours des élèves la présence des « Trois Autres », et une analyse de cette présence nous a permis de mettre au jour un certain nombre d'éléments :

- Premièrement, la présence de « Discours Autres *in absentia* », provenant de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Nous avons commencé à catégoriser et qui relèvent selon nous du :
 - Discours Autre relaté,
 - Discours Autre inventé,
 - Discours Autre archétypal
 - Discours Autre générique.
- Deuxièmement, l'importance des éléments saillants du « Discours Autre » et leur représentation en « Modalisation Autonymique d'Emprunt » ou leurs reprises sans commentaire méta-énonciatif. Nous avons aussi pu montrer que la frontière entre la représentation du discours de « l'Autre du face-à-face » et la représentation d'un discours relevant de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » était poreuse car les éléments extraits du discours de « l'Autre du face-à-face » pouvaient être, en amont, des éléments relevant de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle ». Il en est ainsi par exemple de certaines expressions qui sont représentées alternativement de façon figées et défigées par les différents locuteurs. C'est ainsi par l'intermédiaire de

« l'Autre du face-à-face » et de son discours que l'élève représente le discours relevant de l'« Autre de la médiation sémiotico-culturelle ».

- Troisièmement, le point de vue adopté sur « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire » ainsi que les formes de modalisation, nous ont permis de décrire un fait essentiel du processus de conceptualisation : les locuteurs ne cessent non seulement d'énoncer un discours mais aussi de montrer qu'ils énoncent un discours et enfin, de commenter l'ensemble de ces mêmes discours. C'est ainsi que certains segments discursifs ont la possibilité de devenir « objet de discussion » et donc objet d'autres discours au sein de la communauté de recherche.

Ces phénomènes de monstration du discours créent ainsi un « jeu » permanent entre les différents segments discursifs (discours présentés comme propres et discours présentés comme venant de « l'Autre » et sur lesquels se portent d'autres discours). Ici, le terme de « jeu » doit être pris dans les deux sens du terme, c'est-à-dire à la fois dans sa dimension ludique mais aussi dans le mouvement/déplacement des énoncés que ce même jeu permet.

Ces premières conclusions, et plus particulièrement l'importance du « jeu » entre les différents segments discursifs d'un même énoncé, nous ont incité à porter ensuite notre regard à un autre niveau d'analyse, sur les mouvements discursifs participant du processus de conceptualisation. Nous avons ainsi pu montrer la présence des mouvements suivants :

- La construction d'un champ lexical, l'énonciation de « traits saillants », la thématisation, la création de catégories et la construction d'oppositions, la généralisation, la narration et la mise en scène, l'ajout d'éléments ou la spécification d'un élément donné, l'exemplification ou la contre-exemplification.

Nous avons aussi pu montrer, en amont, que ces mouvements spécifiques au processus de conceptualisation s'appuyaient sur d'autres mouvements :

- la reformulation, le déplacement et l'association de discours, l'énonciation d'un « difficile à dire », et « le discours sur un autre discours ou à partir d'un autre discours », l'énonciation d'accords et de désaccords

L'analyse, à la fois de la « Représentation du Discours Autre », de « l'Auto-Représentation du Discours en train de se faire », des formes de modalisation ainsi que des différents mouvements discursifs recensés nous a surtout montré la place prise par les phénomènes relevant du processus d'autonymisation, de la reprise et de ce que nous avons appelé « les effets de détachement ». Ainsi le « jeu » dont nous avons parlé prend forme par la mise en

œuvre de ces processus inscrits à la fois en langue (sur le plan syntaxique et sur le plan du statut sémiotique de certains énoncés) et énonciativement dans les discours des élèves. Ce sont ces phénomènes qui permettent l'émergence des mouvements précédemment décrits.

Pour décrire ces phénomènes, il nous fallait donc revenir à des analyses faisant davantage de place à la langue à la fois sur les plans sémiotique, énonciatif et syntaxique. C'est ce regard que nous avons porté dans la quatrième partie de notre thèse.

Nous avons ainsi pu montrer que le processus de conceptualisation était marqué par l'autonymisation de certains segments discursifs relevant non seulement de la RDA (en discours direct) mais aussi des énoncés à visée définitionnelle ou de dénomination. Mais nous avons aussi pu montrer qu'à côté de ces processus d'autonymisation, c'est la modalisation autonymique qui prend une place déterminante dans le processus de conceptualisation. Cette forme de modalisation est alors accompagnée d'un commentaire méta-énonciatif (relevant de la Modalisation Autonymique d'Emprunt) ou bien se trouve aucun commentaire et voit le jour lors de reprises de segments discursifs, plus ou moins saillants, des énoncés-sources.

Nous avons ainsi porté notre regard sur les phénomènes qui participaient de la monstration du discours et insisté sur l'importance des reprises, à travers non seulement les reprises diaphoniques mais aussi les reprises plus lointaines. Nous avons, à ce moment-là de notre analyse, focalisé notre attention sur les reprises d'éléments saillants relevant de « l'Autre de la médiation sémiotico-culturelle » et montré leur reprise-modification. Nous avons ainsi pu associer ces reprises au statut sémiotique de la modalisation autonymique sans commentaire méta-énonciatif. Mais les reprises lexicales ne sont pas les seules présentes dans notre corpus et les élèves s'appuient aussi sur les reprises syntaxiques et surtout sur l'inversion des polarités assertives (« c'est » / « c'est pas ») qui leur permettent ainsi, non seulement de réfuter un énoncé précédemment émis, mais aussi d'amener une autre proposition qui doit ainsi être justifiée par rapport à celle qui a été réfutée.

Nous avons ensuite continué notre analyse en nous focalisant sur les « auto-reprises » qui selon nous participent pleinement de « ces effets de détachements » que nous voulions mettre au jour. Nous avons ainsi pu montrer différentes formes de ces auto-reprises :

- reprise-généralisation
- marquage prosodique par la pause
- démonstratif + pronominalisation
- marquage prosodique + synthèse par schème syntaxique

Pour terminer, nous avons porté notre attention sur les « mises en relief » qui participent de ces « effets de détachement » et caractérisent le discours relevant des processus de conceptualisation lors des « Discussions à Visée Philosophique ».

Parmi ces « mises en relief » nous nous sommes tout d'abord intéressé au processus de thématisation puis aux procédés de focalisation, à travers l'étude des structures syntaxiques clivées et pseudo-clivées.

En ce qui concerne la thématisation de certains segments discursifs nous avons pu montrer leur origine :

- en Reprise immédiate ou plus lointaine
- en Représentation du Discours Autre d'origine scripturale,
- en Représentation du Discours Autre d'origine *in praesentia*,
- en Représentation du Discours Autre autodialogique-citatif

Nous avons ensuite porté notre regard sur leur marquage :

- lexical et grammatical (sur, dans, comme, pour, par)
- syntaxique (il y a + relative, compléments circonstanciels)
- en « Représentation du Discours Autre » (DD, DI, autodialogisme-citatif)
- en reprises (par extraction d'un segment discursif, avec dislocation à gauche, avec accentuation, avec dénomination, avec inversion de la polarité assertive)

Enfin, nous avons aussi montré les phénomènes de sur-thématisation avec, entre autres, les formes de dislocation à gauche, et la dimension dialogique de ces phénomènes. Mais en dehors de l'aspect descriptif du processus nous avons pu observer certains mouvements qui permettent aux « objets de discussion » de pouvoir se transformer au sein même de la discussion.

Nous pouvons ainsi schématiser le processus de construction de notre thèse de la façon suivante :

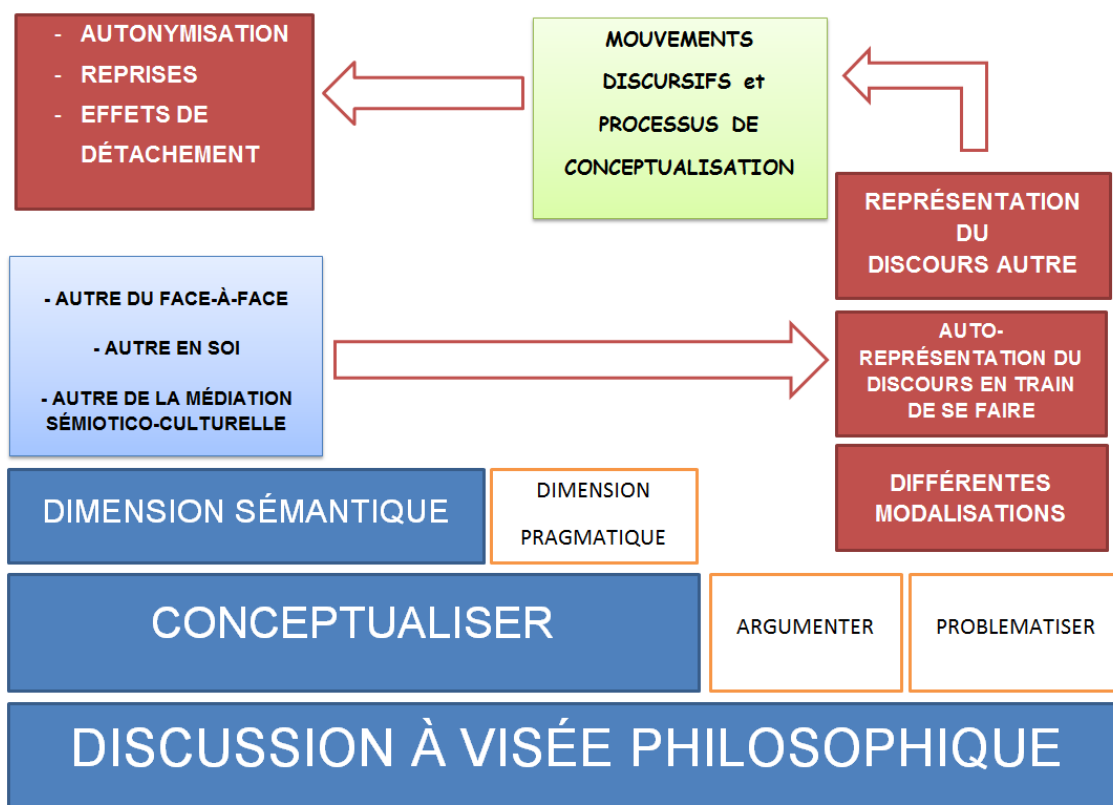


Schéma 1 : Plan de notre recherche

L'ensemble de cette recherche a ainsi pu montrer à la fois le double ancrage social et cognitif que nous évoquions en préambule et l'inscription de ce même double ancrage dans la langue et le discours à travers notre analyse de la « Représentation du Discours Autre », de « l'Auto- Représentation du discours en train de se faire » et des formes de modalisation.

Mais nous avons aussi pu montrer que le processus de conceptualisation s'inscrivait dans un « jeu » discursif consistant à montrer certains éléments énonciatifs pour, à la fois, porter un discours sur ceux-ci mais aussi pour le « proposer » à la communauté de recherche en tant que nouvel « objet de discussion » potentiel. Cette activité de monstration est perceptible dans l'analyse des dimensions syntaxique et énonciative des discours des élèves.

Maintenant cette thèse ouvre la voie, selon nous, à d'autres questions et donc à de nouvelles recherches.

Parmi les axes de travail envisageables, nous pensons tout d'abord à une réflexion à partir des genres discussifs scolaires et de leur caractérisation. Ainsi, à partir du cadre théorique que nous avons construit pour effectuer notre étude il serait intéressant de voir si les autres genres scolaires discursifs plus ou moins formalisés, que ce soit « le débat littéraire » ou « le débat scientifique », tels qu'ils apparaissent dans les programmes, montrent cette même triple

présence de « l'Autre » et ces mêmes constructions syntactico-énonciatives produisant ce que nous avons appelé les « effets de détachement ». Nous pourrions ainsi connaître plus précisément les spécificités de chacun des genres discursifs scolaires et montrer leur intérêt respectif, pour les élèves de l'école primaire, du point de vue tant des enjeux sociaux que des enjeux cognitifs.

Une autre question nous semble aussi intéressante à soulever ; elle concerne la présence du discours de l'enseignant-animateur de la « Discussion à Visée Philosophique ». Nous avons en effet observé que certaines formes syntaxiques et certaines modalités énonciatives utilisées par l'enseignant influençaient les discours des élèves en ce qu'ils étaient repris par ces derniers.

Une étude donc sur les formes énonciatives des discours des enseignants-animateurs de la DVP pourrait prolonger et éclairer plusieurs aspects de notre propre étude et pourrait permettre aussi de caractériser les postures énonciatives de l'enseignant expert dans la conduite de discussions par rapport à l'enseignant débutant.

Enfin, un troisième axe de recherche nous semble pouvoir être envisagé. Celui-ci concerne un autre niveau d'analyse et plus particulièrement le processus de conceptualisation. Il nous semble qu'une recherche autour d'un phénomène que nous avons rencontré sans l'analyser serait souhaitable. Ce phénomène concerne « le surgissement du nouveau », de l'impromptu, ou pour reprendre l'expression de François l'apparition du « mot cri » (François, 2004b : 180). On en a un exemple ici avec Luc :

162. Camille : mais ce pouvoir c'est la responsabilité parce que / l'adulte lui / euh dès qu'il a quelque chose dans la tête ben c'est quelque chose de raisonnable et il peut le faire / alors que moi si par exemple je / je veux aller au zoo / ben on ne va pas y aller forcément / alors que l'adulte si il veut y aller ben par contre on pourra parce que c'est lui qui dit / donc c'est la responsabilité en même temps parce que les adultes ils ont de la responsabilité alors que les enfants non pas vraiment

163. Enseignant : quelqu'un veut intervenir dessus ? Luc

164. Luc : **juste / et même si ça n'a pas de rapport / en fait ça fait quoi si euh par exemple il y a des parents qui n'ont pas d'enfants / qu'est-ce qu'ils font ?** (Philippe CM1 groupe 1 Séance 4)

Il s'agit ici d'un élément des « Discussions à Visée Philosophique » qui « échappe » à l'analyse du travail cognitif telle que nous l'avons définie auparavant. Il nous semble néanmoins important de considérer ces « surgissements » et de pouvoir en effectuer une description.

La « Discussion à Visée Philosophique » reste donc un vaste objet de recherche aux multiples facettes qui est encore à explorer.

Pour terminer nous soulignerons que le cadrage théorique que nous avons effectué pour notre recherche nous semble éminemment heuristique. En effet, nous avons non seulement pu, à l'aide de ce cadre, donner sens aux concepts de « dialogisme » et de « processus de conceptualisation » mais aussi porter un regard nouveau et pertinent sur notre objet d'étude, la « Discussion à Visée Philosophique ». Ainsi le dialogisme, tel que nous l'avons circonscrit dans notre thèse, nous semble être une perspective de recherche permettant de renouveler la compréhension des enjeux à la fois sociaux et cognitifs d'une pratique de la philosophie par la discussion à l'école élémentaire.

BIBLIOGRAPHIE

AGOSTINI, M. (2011). *Les enfants et la philosophie*. Paris : Les éditions Aux forges de Vulcain.

AGOSTINI, M. (2010). *L'apprentissage du philosophe à l'école primaire : analyse d'une expérience d'un atelier de C.M.2 sous l'éclairage de la pensée de Montaigne*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université d'Aix-en-Provence.

AMOSSY R. (2005). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin cursus.

APOTHELOZ, D., & ROUBAUD, M-N. (2015). Constructions pseudo-clivées. *Encyclopédie Grammaticale du Français*. En ligne, http://encyclogram.fr/notx/003/003_Texte.pdf, consulté le 26 juillet 2016.

APOTHELOZ, D. (2003). La rection dite « faible » : grammaticalisation ou différentiel de grammaticalité ? *Verbum*, XXV (3), 241-262.

APOTHELOZ, D. (2001). Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle : modes d'expansion syntaxique, techniques méta-langagières, grandeurs discursives manipulées, etc. In M.-M. Gaulmyn, de, R. Bouchard & A. Rabatel (Eds.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix* (pp. 49-66). Paris : L'Harmattan. En ligne, <http://denis.apotheloz.perso.sfr.fr/articles/lalybi1.pdf>, consulté le 24/04/2016.

ARENDT, H. (2003). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.

ARISTOTE (1990). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin.

ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

AUFRAY, A. (2008). Cadre théorique pour une étude du discours rapporté à l'oral en allemand. *Dialogues interlinguistiques Recueil des jeunes chercheurs du CELTA*. En ligne, <http://www.celta.paris-sorbonne.fr/jeunes-chercheurs/dialogues1/Aufray.pdf>, consulté le 21/09/2015.

AUGUET, G. (2003). *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Montpellier III.

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

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & BLASCO-DULBECCO, M. (dir.). (2013). *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

AURIAC-SLUSARCZYK, E. & MAUFRAIS, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent. Cultiver et accompagner la parole des écoliers*. Paris : Scéren.

AURIAC, E. (2007a). *Discuter-Argumenter-Raisonner à l'école primaire*, note de synthèse présentée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nancy 2.

AURIAC, E. (2007b). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 4 (Vol. 59), 356-370. En ligne, <http://www.cairn.info/revue-enfance-2007-4-page-356.htm>, consulté le 03/07/2016.

- AURIAC-PEYRONNET, E. (dir.). (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2002). De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la PPE ». In M. Tozzi (dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire* (pp.42-52). Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon
- AURIAC-PEYRONNET E. & DANIEL M.F. (2002b). The specifics of Philosophical Dialogue: A case Study of Pupils Aged 11 and 12 Years. *Thinking*, (16) 1, 23-31.
- AURIEL, A. & LEBAS-FRACZAK, L. (2014). Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussions à visée philosophique. *Tranel*, (60) 175-193.
- AUSTIN, J. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Point essai.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2012). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences de dire*. Paris : Lambert-Lucas.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2004). La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène. In J-M. Lopez-Munoz, S. Marnette & L. Rosier (Eds.), *Le discours rapporté dans tous ses états* (pp.35-53). Paris : L'Harmattan.
- AUTHIER-REVUZ, J. (2003). Le Fait autonymique : Langage, langue, discours Quelques repères. In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours* (pp. 67-96). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1997). Modalisation autonymique et discours autre, quelques remarques. *Modèles Linguistiques*, (t. XVIII) 33-51.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1996). Remarques sur la catégorie de "l'îlot textuel". *Cahiers du Français Contemporain*, (3) 91-115.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences de dire*. Paris : Larousse
- AUTHIER-REVUZ, J. (1993). Repères dans le champ du discours rapporté (suite). *L'Information Grammaticale*, (56) 10-15.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992a). De quelques idées reçues sur le discours rapporté. *Perspectives* (4) 15-21.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1992b). Repères dans le champ du discours rapporté. *L'Information Grammaticale*, (55) 38-42.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, (73) 98-111.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive, éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, (26) 91-151.
- AUTHIER, J. (1978). Les formes du discours rapporté - Remarques syntaxiques et sémantiques à partir des traitements proposés. *DRLAV* (17) 1-78.
- AUTHIER-REVUZ, J. & DOQUET, C. (2012). Ce que je veux dire... – Accompagnements métadiscursifs d'une défaite de la parole. In C. Doquet & E. Richard (Eds.), *Les représentations de l'oral chez Lagarce* (pp.17-64). Louvain-la-Neuve/Paris: Academia Bruylant/L'Harmattan.

AUTHIER-REVUZ J., DOURY M. & REBOUL-TOURE S. (EDS.). (2003). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

AZZOPARDI, S. (2011). *Le Futur et le Conditionnel : valeur en langue et effets de sens en discours. Analyse contrastive espagnol / français*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Paul Valéry, Montpellier. En ligne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00718652/document>, consulté le 4 octobre 2015.

BAKHTINE, M. (2011). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard

BAKHTINE, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.

BALLY, C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne : A. Francké AG Verlag.

BALLY, C. (1942). Syntaxe de la modalité explicite. *Cahiers Ferdinand de Saussure, (II)* 3-13.

BAUTIER, E. (2003). Des emplois nouveaux pour le langage. *TRACeS (160)*. En ligne, <http://changement-egalite.be/spip.php?article105#.U-M-Ao3lo5s>, consulté le 7 Août 2014.

BEECHING, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ? *Langue française, (154)* 78-93. En ligne, doi 10.3917/lf.154.0078.

BENVENISTE, E. (1974). *Problème de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages, (17)* 12-18. En ligne, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgqe_0458-726X_1970_num_5_17_2572, consulté le 13 janvier 2014.

BENVENISTE, E. (1966). *Problème de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.

BERGSON, H. (1990). *La pensée et le mouvement*. Paris : Presses Universitaires de France. En ligne, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k20530p/f145.image>, consulté le 21 juillet 2015.

BERNICOT, J., VENEZIANO, E., MUSIOL, M. & BERT-ERBOUL, A. (Eds.). (2010). *Interactions verbales et acquisition du langage*. Paris: l'Harmattan.

BERNICOT, J., SALAZAR ORVIG, A. & VENEZIANO, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La Linguistique, (42)* 29-50. En ligne, <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-29.htm>, Consulté le 31/05/2016.

BERNIE, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie, (141)*, 77-88.

BERNIE J.-P. (1998). - Fondements théoriques d'une didactique interactionniste de la langue maternelle. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

BERTHOUD, A.-C. (2003). Autonomie et construction interactive des objets de connaissance. In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours* (pp.137-150). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

- BERTHOUD, A.-C. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.
- BESSE, B. DE (1990). La définition terminologique. In J. Chaurand et F. Mazière (Eds) *La définition, Actes du colloque organisé par le Centre d'Études du Lexique de l'Université Paris-Nord* (pp. 97-110). Paris : Larousse.
- BILLOUET, P. (coord.). (2007). *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2006). Les clivées françaises de type : C'est comme ça que, C'est pour ça que, C'est là que tout a commencé. *Moderna språk* (100) 273-287.
- BLASCO-DULBECCO, M. (1999). *Les dislocations en français contemporain*. Paris : Honoré Champion.
- BLASCO, M. (1994). Les énoncés à « redoublement » et « dislocation » en français contemporain. Analyse en double marquage. *L'Information Grammaticale* (63) 42-44.
- BONNET, C & TAMINE-GARDES, J. (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles : Editions Pierre Mardaga.
- BORE, C. (éd.). (2014a). Dialogue et dialogisme dans les textes en classe : approches pluridisciplinaires *Revue ELA - Etudes de linguistique appliquée* (173).
- BORE, C. (2014b). Le sujet de l'écriture et la révolution des brouillons. In M. Meskel-Cresta, J-F. Nordmann, Ph. Bongrand, C. Boré, S. Colinet & M-L. Elalouf (dir.), *École et mutation*. Bruxelles : De Boeck.
- BORE, C. (2012). Le discours direct dans des écrits fictionnels scolaires, marques et significations. In S. Branca-Rosof et al. (dir.), *L'hétérogène à l'œuvre dans la langue et les discours, Hommage à Jacqueline Authier-Revuz* (pp.117-134). Limoges : Lambert-Lucas.
- BORE, C. (2009). Dénommer, désigner en classe : aspects du métalangage et interactions. In C. Le Cunff, & M.A. Hugon (dir), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (pp.115-130). Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest.
- BORE, C (2007). L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte. *Pratiques* (135/136) 217-238.
- BORE, C. (2004a). Discours rapportés dans les brouillons d'élèves : vrai dialogisme pour une polyphonie à construire. *Pratiques* (123-124) 143-169.
- BORE, C. (2004b). L'écriture scolaire : langue, norme, « style », quelques exemples dans le discours rapporté. *Linx* (51), 91-106. En ligne, <http://linx.revues.org/188>, consulté le 13 octobre 2012.
- BORE, C., CALIL DE OLIVEIRA, E., & AMORIM, K. (2015). Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7-8 ans) : premiers résultats. *SHS Web of Conferences*, (16). En ligne, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02001.pdf, consulté le 05 juin 2016.
- BOSREDON, B., & TAMBA, I. (1998). L'autonymie linguistique. *Sémiotiques*, (14). En ligne, http://www.revue-texto.net/Parutions/Semiotiques/SEM_n14_10.pdf, consulté le 28 décembre 2014.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

BRABANTER (DE), PH. (2005). Philosophes du langage et autonymie : une déjà longue histoire. *Histoire Épistémologie Langage*, (27) 1, 11-43. En ligne, http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2005_num_27_1_2048, consulté le 20 juillet 2016.

BRANCA-ROSOFF, S., DOQUET, C., LEFEBVRE, J., OPPERMAN-MARSAUX E., PETILLON S., & SITRI F. (dirs.). (2012). *L'Hétérogène à l'œuvre dans la langue et les discours, Hommage à Jacqueline Authier-Revuz*. Limoges : Lambert-Lucas.

BRANCA-ROSOFF S., & GOMILA C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, (154) 113-126. En ligne, http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_951, consulté le 06 mars 2016.

BRASSAC, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, (26). En ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00010266/document>, consulté le 22 juillet 2015.

BRENIFIER, O. (2004). Regard critique sur la méthode Lipman. *Diotime*, (21). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32611> consulté le 1^{er} juillet 2015.

BRES, J. (2009). Dialogisme et temps verbaux de l'indicatif, *Langue française*, (163) 21-39.

BRES, J. (2008). De l'épaisseur du discours : horizontalement, verticalement... et dans tous les sens. In J. Durand, B. Habert & B. Laks, *Actes du premier Congrès mondial de linguistique française*. En ligne, <http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08314.pdf>, consulté le 30 octobre 2014.

BRES, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. In J. Bres, P-P Haillet, S. Mellet, S., H. NØlke & L., Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp.47-61). Bruxelles : De Boek Duculot.

BRES, J., HAILLET, P-P., MELLET, S., NØLKE, H., & ROSIER, L. (DIR.). (2005). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

BRES, J., & MELLET, S. (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue Française* (163) 3-20.

BRES, J. & NOWAKOWSKA, A. (2006). Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. In L. Perrin (Ed.), *Recherches linguistiques* (pp. 21-48). Metz : Université de Metz.

BRES, J., & ROSIER, L. (2007). Réfractions : polyphonie et dialogisme : deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones. In B. Vauthier (Ed.), *Bakhtine, Volochinov et Medvedev dans les contextes européen et russe*, Slavica Occitania, (25) 437-461.

BRONCKART, J.-P. (2012). Qu'est-ce que le développement humain ? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In J. Friedrich, R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.) *Une science du développement est-elle possible ? Aspects historiques* (pp.207-226). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BRONCKART, J-P. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. *Langage et société* (121-122) 57-68. En ligne,

<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-57.htm>, Consulté le 12 juin 2016.

BRONCKART, J.-P. (2006). Contraintes et libertés textuelles. *Caplletra* (40) 9-28. En ligne, <http://www.ardm.asso.fr/ee16/documents/cours/theme2-complet/conf-Bronckart-complet/docs-preparatoires/Caplletra-def.pdf>, Consulté le 21 septembre 2015.

BRONCKART, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio* (3) 149-159. En ligne, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37301>, consulté le 30 juillet 2015.

BRONCKART, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres* (78) 1-20. En ligne, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>, consulté le 30 juillet 2015.

BRONCKART, J.-P., & SCHNEUWLY, B. (dir.). (1985). *Vygotski, aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P., & BOTA, C. (2011). *Bakhtine démasqué, histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève & Paris : Droz.

BROSSARD, M., & FIJALKOW, J. (dir.). (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

BRUNER, J. (1983). *Savoir faire Savoir dire Le développement de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

BUCHETON, D. (2004). Faire discuter pour apprendre : Pas si simple ! In M. Tozzi & R. Etienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation : un nouveau champ de recherche* (pp.53-74). Paris : L'Harmattan.

CALISTRI, C. (2013). L'atelier de philosophie comme conversation : quels principes de politesse linguistique et de figuration de l'école ? In E. Auriac-Slusarczyk & M. Blasco-Dulbecco (dir) *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes* (pp. 159-183). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

CARNIER, S., & SITRI, F. (2009). Certes, un marqueur dialogique ? *Langue Française* (163) 121-136.

CASTORIADIS, C. (2008). *Ce qui fait la Grèce. La cité et les Lois*. Paris : Seuil.

CASTORIADIS, C. (2004). *Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite*. Paris : Seuil.

CASTORIADIS, C. (1999a). *Domaines de l'homme*. Paris : Point Seuil.

CASTORIADIS, C. (1999b). *Figures du pensable*. Paris : Point Seuil.

CASTORIADIS, C. (1997/2008). *Fait et à faire*. Paris : Point Seuil.

CASTORIADIS, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*. Paris : Point Seuil.

CASTORIADIS, C (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

CHABANNE, J.-C., & BUCHETON, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre à se construire, l'écrit et l'oral réflexif*. Paris : Presses Universitaires de France.

- CHARAUDEAU, P., & MAINGUENEAU, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARLENT, M-T (2003). L'autonymie dans le discours direct. In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots: Le fait autonymique en discours* (pp. 153-163). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É., & ROCHEX, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Editions Anthropos.
- CHAZERANS, J-F. (2006). A propos de la philosophicité des débats philosophiques en classe. En ligne, http://webincendiaire.free.fr/article.php3?id_article=24, consulté le 22 juillet 2015.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHIROUTER, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... . *La lettre de l'enfance et de l'adolescence (80-81)* 115-122.
- CHIROUTER, E. (2008). *À quoi pense la littérature de jeunesse ? : portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Montpellier III.
- CHIROUTER, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Paris : Hachette Education.
- CICERON (1869). *Œuvres complètes*. Paris : Firmin Didot frère, fils et Cie. En ligne, <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/tusc5.htm>, consulté le 19 juillet 2016.
- CNRS (s.d). Dictionnaire CNRTL. En ligne, <http://www.cnrtl.fr>, consulté le 18 juillet 2016.
- COLLETTA, J-M (2015). Philosopher avec les mains ?. In E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. (pp. 289-310). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- COLLETTA, J.-M. (1998). A propos de la modalisation en français oral. In G. Ruffino (coord.), *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica et Filologia Romanza*, Università du Palermo, (pp.65-80). Tübingen : Niemeyer Verlag.
- COLLETTA, J-M., LECLAIRE-HALTE, A., & SIMON J-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus Philosophèmes. In E., Auriac-Slusarczyk & M., Blasco-Dulbecco (dir.), *Quand les enfants philosophent, analyses plurielles du corpus Philosophèmes* (pp.139-158). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- COLTIER, D. & DENDALE, P. (2004). La modalisation du discours de soi : éléments de description sémantique des expressions pour moi, selon moi et à mon avis. *Langue française* (142) 41-57.
- COMBETTES, B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française* (38) 74-86. En ligne, http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120, consulté le 30 juillet 2016.
- COMTE-SPONVILLE, A. (2001). *Dictionnaire philosophique*. Paris : Presses Universitaires de France.

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur

CONNAC, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en zones d'éducation prioritaire*. Thèse en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Montpellier 3, Montpellier.

CULIOLI, A. (1967). La communication verbale. In *L'aventure humaine, Encyclopédie des sciences de l'Homme* (pp. 65-73). Paris : Grange Batelière.

DANIEL, M.-F. (2011). Philosopher sur les mathématiques par le biais du dialogue critique. In M. Gagnon & M. Sasseville (dir.), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (pp.41-57). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

DANIEL, M.-F. (2010). Dialogue critique, pensée critique dialogique et éducation éthique. In N. Bouchard & M.-F. Daniel (dir.), *Réflexions dialogiques sur l'éducation éthique* (pp.25-45). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

DANIEL, M.-F. (2009). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*. Québec : Le Loup de Gouttière/Éditions Cornac.

DANIEL, M.-F. (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In Leleux (dir.) *La philosophie pour enfants, Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp.25-45). Bruxelles : De Boeck supérieur.

DANIEL, M.-F. (1996). *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et de Dewey*. Montréal : Editions logiques.

DAVID-JOUGNEAU, M.-Y. (2010). *Socrate Dissident*. Arles : Actes Sud.

DE GAULMYN, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. In P. Bange, *L'Analyse des interactions verbales, La dame de Caluire. Une consultation* (pp.83-98). Berne : Editions Peter Lang.

DE BARBANTER, PH. (2005). *Philosophes du langage et autonymie : une déjà longue histoire*. Histoire Épistémologie Langage (27) 1. En ligne, http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2005_num_27_1_2048, consulté le 11 septembre 2016.

DELARUE, C. (2010). *C'est-à-dire et la reformulation comme mise en équivalence*. In M. Bourse (coord.), *Communication et discours politiques : actualités et perspectives*. En ligne, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1745>, consulté le 13 juillet 2016.

DELEUZE, G. (2003). *Deux régimes de fous et autres textes (1975-1995)*. Paris : Les Éditions de Minuit.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Les Éditions de Minuit.

DESANTI, J.-T. (1999). *Philosophie : un rêve de flambeur*. Paris : Grasset.

DESAULT, M. (2011). *Le rôle de la littérature et de la philosophie pour enfants dans l'éducation aux valeurs. Quels gestes professionnels ? : l'exemple de l'"Anneau de Gygès" au cycle 3 de l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université Montpellier III.

DESTAILLEUR, A. (2014). *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université Charles de Gaulle - Lille III.

DESTAILLEUR-BIGOT, A. (2013). Le débat philosophique à l'école : la question des contenus disciplinaires. In B. Daunay, Y. Reuter et A. Thépaut (éds.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 207-219). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DESTAILLEUR-BIGOT, A. (2011). La discussion à visée philosophique : des postures énonciatives aux postures enseignantes. *Diotime* (49). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39678>, consulté le 06 juillet 2016.

DETRIE, C., SIBLOT, P., & VERINE B. (éds.). (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Paris : Honoré Champion.

DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

DEWEY, J. (1939). *La démocratie créatrice – La tâche qui nous attend*. En ligne, http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/Dewey_democratie.pdf, consulté le 21 octobre 2015.

DOISE, W., & MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Paris : Interéditions.

DOISE, W., MUGNY, G., & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5 (3) 367-383.

DOMAGALA-BIELASZKA, A. (2011). Les opérations de reformulation dans la communication inférentielle. *Synergies Pologne* (8). En ligne, <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Pologne8/sommaire.pdf>, consulté le 17 août 2015.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.

DUCROT, O. (1980). Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. In O. Ducrot et al., *Les mots du discours* (pp.7-56). Paris : Minuit.

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

FAVRE D., PITHON G., REYNAUD C. & SALVADOR L. (2004). Pensée non-dogmatique et développement de savoir-faire démocratiques (en famille, à l'école...). In M. Tozzi (dir.) *La discussion en éducation et en formation* (pp. 33-52), Paris : L'Harmattan.

FERRANDEZ, G. (1999). Le débat philosophique en classe. In M ; Tozzi (dir) *l'oral argumentatif en philosophie* (pp. 247-262), Paris : CRDP Languedoc-Roussillon.

FERRY, L. (2006). *Kant, une lecture des trois « critiques »*. Paris : Grasset.

FIEMA, G. (2014). *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 de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Université Clermont-Ferrand 2.

FIGUEIRA, R. (2003). La propriété réflexive du langage : quelques manifestations du fait autonymique dans l'acquisition du langage. In J. Authier-Revuz et al. (éds.), *Parler des mots : Le fait autonymique en discours* (pp.193-204). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota bene.

FITTS, P.M., & POSNER, M. I. (1967). *Human performance*. Oxford : Brooks/Cole.

FLECK, F. (2015). La possibilité d'un îlot. La répétition comme indice de littéralité. In *De Lingua Latina*, (11). En ligne, <http://www.paris-sorbonne.fr/Numero-11-mai-2015>, consulté le 11 juin 2016.

FLØTTUM, K., K. JONASSEN & C. NORÉN (2007). *ON - pronom à facettes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck-Duculot.

FORTIS, J-M (2010). De l'hypothèse de Sapir-Whorf au prototype : sources et genèse de la théorie d'Eleanor Rosch. In *Corela*, (8). En ligne, <http://corela.revues.org/1243>, consulté le 03 septembre 2015.

FRANÇOIS, F. (2014). Avant-propos. Le « dialogisme » ? ou plutôt « quelques figures du dialogue, leurs communautés et leurs différences, un point de vue. *ELA - Etudes de linguistique appliquée*, (173) 17-26. En ligne, <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-1-page-17.htm>, Consulté le 13 juillet 2016.

FRANÇOIS, F. (2014). *Communauté et divergences dans l'interprétation des récits, introduction langagière à un projet de « psychologie concrète*. Limoges : Lambert-Lucas.

FRANÇOIS, F. (2012). *Bakhtine tout nu ou une lecture de Bakhtine en dialogue avec Volosinov, Medvedev et Vygotski ou encore Dialogisme, les malheurs d'un concept quand il devient trop gros, mais dialogisme quand même*. Limoges : Lambert-Lucas

FRANÇOIS, F. (2010). Préface. In C. Boré, *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : l'Harmattan.

FRANÇOIS, F. (2009a). *Essais sur quelques figures de l'orientation. Hétérogénéité, mouvement, styles*. Limoges : Lambert-Lucas.

FRANÇOIS, F. (2009b). Le dialogisme, le sens et le roman. Quelques réflexions à partir d'un dialogue avec Volosinov, Vygotski et Bakhtine. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, (3) 63-98. En ligne, http://www.clunl.edu.pt/recursos/docs/revista/n3_fulltexts/3c%20frederic%20francois.pdf, consulté le 4 octobre 2015.

FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris : ENS éditions.

FRANÇOIS, F. (2004a). Comment nous est donné l'autre. *Le Français aujourd'hui* (146) 85-95.

FRANÇOIS, F. (2004b). *Enfants et récits : mises en mots et « reste »*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

FRANÇOIS, F. (1997). Discuter pour quoi faire ? Ou la morale, le dire et le reste. In R. Delamotte, F. François & L. Porcher, *Langage, éthique, éducation, perspectives croisées*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

FRANÇOIS, F. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune. In F. François (Ed.) *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS, F. (1989). Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance* (42) 39-47

FRANÇOIS, F. (1985). Dialogue et déplacement discursif à l'école. *Le français aujourd'hui* (71) 37-43.

FRANÇOIS, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique. In F. François, C. Hudelot & E. Sabeau-Jouannet, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant (13-116)*. Paris : Presses Universitaires de France.

FREINET, E. (nd). *Naissance d'une pédagogie populaire 1 - Saint-Paul année 1930-1931*. En ligne, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/29361>, consulté le 8 juillet 2015.

FUCHS, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris : Ophrys.

FUCHS, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses Universitaires de France.

GALICHET, F. (2011). Qu'est-ce que philosopher ? En ligne <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Quest-ce-que-philosopher1.pdf>, consulté le 21 juillet 2015.

GALICHET, F. (2008). Philosophie pour enfants : modèle argumentatif ou herméneutique ? *Diotime*, (36). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32888&pos=7>, consulté le 13 juillet 2016

GO, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire*. Paris : Hachette Education.

GO, N. (2006). *Vers une anthropologie didactique de la complexité : la philosophie à l'école*. Thèse en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier.

GOFFMAN, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, T1 et T2*. Paris : Minit.

GOMILA, C. (2011). *Parler des mots, Apprendre à lire – La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Berne : Peter Lang.

GOMILA, C. (2003). L'autonymie en classe de lecture. In J. Authier-Revuz et al. (Eds), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle.

GRANGET, C. (2008). Le développement du discours rapporté en français L2, Acquisition et interaction en langue étrangère. *Aile* (38) 99-112. En ligne, <http://aile.revues.org/3212>, consulté le 13 juillet 2016.

GRANIER, J-M. (2003). Faire référence à la parole de l'autre : Quelques questions sur l'enchaînement « sur le mot » chez Marivaux. In J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (Eds.) *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*, (pp. 217-232). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

GRIZE, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

GRIZE, J-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève : Droz.

GÜLICH, E. & KOTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* (5) 305-351.

HADOT, P. (1998). *Éloge de la philosophie antique*. Paris : Edition Allia.

HADOT, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Folio essai.

HAILLET, P-P. & KARMAOUI, G. (éds.). (2005). *Regards sur l'héritage de Mikhaïl Bakhtine*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

- HAILLET, P-P. (2004). (dir.). Procédés de modalisation : l'atténuation. *Langue française*, (142). En ligne, http://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_2004_num_142_1, consulté le 14 avril 2016.
- HAILLET, P-P. (2003). Représentations discursives, point(s) de vue et signifié unique du conditionnel. *Langue française* (138) 35-47. En ligne, http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_138_1_6480, consulté le 19 mars 2016.
- HAILLET, P-P. (2002). *Le conditionnel en français : une approche polyphonique*, Paris : Ophrys.
- HAILLET, P-P. (1998). Le conditionnel d'altérité énonciative et les formes du discours rapporté dans la presse écrite. *Pratiques* (100) 63-79.
- HAILLET, P-P. (1995). *Le conditionnel dans le discours journalistique : essai de linguistique descriptive*. Neuville (Québec) : Bref.
- HANS, J. (2000). *Évolution et liberté, Outil, image et tombeau. Du transanimal dans l'humain*. Paris : Rivages.
- HANSEN, M-B. M. (2005). From prepositional phrase to hesitation marker. The semantic and pragmatic evolution of enfin. *Journal of Historical Pragmatics* (6) 37-65.
- HERSCH, J. (2002). *L'étonnement philosophique*. Paris : Gallimard folio Essai.
- HUSSON, L. (2007). Contexte idéologique et théorique. In P. Billouet (dir), *Débattre. Les débats dans l'enseignement et leurs enjeux* (pp.15-40). Paris : Edition l'Harmattan.
- IMBS, P. (1971). *Préface du TLF*. En ligne atilf.fr/IMG/pdf/La_preface_du_TLFI_par_Jean.pdf, consulté le 21 juillet 2016.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Paris : Edition de minuit.
- JAUBERT, M., REBIERE, M. & BERNIE, J-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile* (4) 51-80.
- JASPERS, K. (1954). *Origine et sens de l'histoire*. Paris : Plon.
- JERPHAGNON, L. (2004). *Les dieux et les mots*. Paris : Tallandier.
- JULIA, C. (2001). *Fixer le sens ? La sémantique spontanée des gloses de spécification du sens*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- KANT, E. (2006). *Critique de la Raison Pure*. Paris : Flammarion poche.
- KANT, E. (2000). *Prolégomènes à toute métaphysique future qui aura le droit se présenter comme science*. Paris : Vrin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Discours en interactions*. Paris : Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & PLANTIN, C. (éds). (1995). *Le trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

- KLEIBER, G. (1984). Dénomination et relations dénominatives. *Langages* (76) 77-94.
- KRISTEVA J. (1968). Discours et texte. Le texte comme pratique signifiante. *La nouvelle critique* 55-64.
- KRISTEVA, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue, le roman. *Critique* (33) 438-465.
- KUHN, T S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LADRIERE, J. (2002). Concept. In *Encyclopaedia Universalis (corpus 6)* 206.
- LALANNE, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- LANDRAGIN, F. (2006). Saillance. In D. Godard, L. Roussarie & F. Corblin (éds.), *Sémanticopédie: dictionnaire de sémantique*. En ligne, <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Saillance>, consulté le 28 septembre 2015.
- LANDRAGIN, F. (2004). Saillance physique et saillance cognitive. *CORELA* (2). En ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00137106/document>, consulté le 28 septembre 2015.
- LE BOT M-C., SCHUWER M. & RICHARD E. (dir.). (2008). *La Reformulation-Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- LEBAS-FRACZAK, F. & AURIEL, A. (2015). Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion « Partager ». In E. Auriac-Slusarczyk & J-M. Colletta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 239-271). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- LEEMAN, D. (2004). L'emploi de *juste* comme adverbe d'énonciation. *Langue française* (142) 17-30. En ligne, http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2004_num_142_1_6789, consulté le 18/04/2016.
- LEHMANN, A. (1993). L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants. *Repères* (8) 63-78.
- LENEPVEU, V. (2008). En fin de compte, au bout du compte, tout compte fait : quand reformuler, c'est reconsidérer. In M-C. Le Bot, M. Schuwer & E. Richard, *La Reformulation - Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives* (pp. 113-126). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LENTIN, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire. Acquisition du langage oral et écrit*. Paris : ESF éditeur.
- LENTIN, L. (Ed.). (1984 & 1988). *Recherches sur l'acquisition du langage, tomes 1 et 2*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- LEVINE J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Atelier AGSAS de réflexion*. Paris : ESF éditeur.
- LEVINE, J. (2001). *Je est un Autre*. Paris : ESF.
- LIPMAN, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LIPMAN, M. (1978). *La découverte de Harry*. Paris : Vrin.

LO PIPARO, F. (1990) Aristote : la syllabe comme modèle de la signification et de la définition. In J. Chaurand & F. Mazière (eds) *La définition, Actes du colloque organisé par le Centre d'Études du Lexique de l'Université Paris-Nord* (pp.24-29). Paris : Larousse.

MARTIN, M. (1990). La définition "naturelle". In Chaurand & F. Mazière (Eds), *La définition, Actes du colloque organisé par le Centre d'Études du Lexique de l'Université Paris-Nord* (pp. 86-95). Paris : Larousse.

MARTINEZ, M-L (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des Personnes. In *Tréma* (24). En ligne, <http://trema.revues.org/766>, consulté le 22 juin 2016.

MAULINI, O. (2009). *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire. Texte de cadrage de l'unité de formation de la licence en sciences de l'éducation mention Enseignement*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. En ligne, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publications.html>, consulté le 06 Juillet 2016.

MAULINI, O. (2004) *Mobilisation de ressources et conflits de savoirs : deux figures de l'articulation théorie-pratique en formation des enseignants*, Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'Education. En ligne, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/deux-figures.htm>, consulté le 8 Août 2013.

MEIRIEU, PH. (2001). *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre ?* Mouans-Sartoux : PEMF.

MEIRIEU, PH (s.d). *Petit dictionnaire de pédagogie*. En ligne, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>, consulté le 18 juillet 2016.

MELLET, S. (2009). Dialogisme, parcours et altérité notionnelle : pour une intégration en langue du dialogisme ? *Langue française* (163) 157-173.

MEYER, M. (1986) (édi.). *De la métaphysique à la rhétorique*. Bruxelles : éditions de l'Université de Bruxelles.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Programme d'enseignement moral et civique*. En ligne, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158, consulté le 11 septembre 2016.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (2014). *Projet d'Enseignement Moral et Civique*. En ligne, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC 337328.pdf>, consulté le 2 octobre 2015.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). *Morale laïque, pour un enseignement laïque de la morale*. En ligne, http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf, consulté le 2 octobre 2015.

MOCHET, M-M. (2011). Mention et/ou usage : discours direct et discours direct libre en situation de type conversationnel. In J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours* (pp. 163-174). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

MOIRAND, S. (2006). *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

- MOIRAND, S. (2004). Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives. *Cahiers de praxématique* (43) 189-220. En ligne, <https://praxematique.revues.org/1853>, consulté le 17 juillet 2016.
- MOIRAND, S. (2002). *Dialogisme*. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 175-178). Paris : Editions du Seuil.
- MOLINIER, C. (2009). Les adverbes d'énonciation. Comment les définir et les sous-classifier ? *Langue française* (161) 9-22.
- MONTE, M. (2011). Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques ? *Modèles linguistiques* (64) 85-101. En ligne, <http://ml.revues.org/353>, consulté le 15 mai 2014.
- MORFAUX, L-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- MORO, C. & RODRIGEZ, C. (2008). Production de signes et émergence de la conscience à l'étape prélinguistique du développement. In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.35-56). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- MÜLLER GJESDAL, A. (2008). *Etude sémantique du pronom ON dans une perspective textuelle et contextuelle*. Thèse en Linguistique de Université de Bergen, Bergen. En ligne, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335306>, consulté le 31 juillet 2016.
- NEVEU, F. (s.d). *Structures de la phrase en français moderne*. En ligne, <http://www.franck-neveu.fr/agregation.html>, consulté le 9 septembre 2016.
- NEVEU, F. (2012). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Armand Colin
- NGAMOUNSIKA, E. (2014). *Le discours rapporté dans l'oral spontané, L'exemple du français parlé en République du Congo*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- NOWAKOWSKA, A. (2012). Du dialogal et du dialogique dans l'interview politique. In *Actes du Colloque Mondial de Linguistique Française*. En ligne, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000139.pdf, consulté le 4 octobre 2015.
- NOWAKOWSKA, A. (2005). Dialogisme et polyphonie : des textes russes de M. Bakhtine à la linguistique contemporaine. In J. Bres, P-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp.19-33). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- NOWAKOWSKA, A & SARALE, J-M. (2011). Le dialogisme : histoire, méthodologie et perspectives d'une notion fortement heuristique. *Cahiers de praxématique* (57) 9-20. En ligne <http://praxematique.revues.org/1749>, consulté le 25 novembre 2015.
- PALLASCIO R., DANIEL, M-F. & LAFORTUNE, L. (2004). *Pensée et réflexivité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PASCAL, B. (1993). *De l'esprit géométrique*. Paris : Flammarion.
- PAVEAU, M-A & SARFATI, G-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris : Armand Colin
- PECHEUX, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.

- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique, rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1976). *Traité de l'argumentation. La nouvelle Rhétorique*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles. Troisième édition.
- PERRIN, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques (123/124)* 7-26.
- PETIOT, G. (2003). Langue de bois et fait autonymique. In J. Authier-Revuz, M. Doury, S. Reboul-Touré (Eds.), *Parler des mots. Le fait autonymique en discours* (pp. 293-306). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- PETIT, G. (2003). Dénomination et autonymie. In *Actes du colloque : Le fait autonymique*, organisé à Paris par le SYLED. En ligne, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/theme2/petitg.pdf>, consulté le 25 octobre 2014.
- PEYTARD, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand Lacoste.
- PEYTARD, J. (1989). La mise en mots du tiers-parlant comme jeu-évaluatif. *Cahiers du Français des Années Quatre-vingts*, (4) 137-152.
- PEYTARD, J. ET AL. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Credif-Hatier.
- PHILONENKO, A. (2003). *L'œuvre de Kant*, tome 1. Paris : Vrin.
- PIAGET, J. (1990). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- PIQUEMAL, M. & LAGAUTRIERE, PH. (2003). *Les Philo-fables*. Paris : Albin Michel.
- PLANE, S., RONDELLI, F. & VENERIN, C. (2013). Variations, fidélité, infidélité : l'écriture et la réécriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. In C. Desouter & C. Mellet (dir.), *Le Discours Rapporté et ses marques : perspectives théoriques et didactiques* (pp.219-236). Berne : Peter Lang.
- PLANE, S. & LAFOURCADE, B. (2004). Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. In E. Calaque & J. David (dir.), *Didactique du lexique, Contextes démarches supports* (pp. 47-58). Bruxelles : De boeck.
- PLANE, S. (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux. *Pratiques (125-126)* 115-138.
- PLATON (1940). Œuvres complètes, Tome I, Paris : Gallimard Bibliothèque de la Pléiade.
- PLATON (1943). Œuvres complètes, Tome II, Paris : Gallimard Bibliothèque de la Pléiade.
- PORHIEL, S. (2005). Les marqueurs de thématization : des thèmes phrastiques et textuels. *Travaux de linguistique (51)* 55-84.
- QUEVAL, S. (2007). Quel paradigme pour la discussion à visée philosophique (dvp) ? L'éclairage aristotélien. *Diotime (35)*. En ligne, <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32874>, consulté le 18 juillet 2016.
- RABATEL, A. (2014). Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme. *Etudes de linguistique appliquée (173)* 27-45.

- RABATEL, A. (2006). La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine. *Revue Romane* (41) 55-80. En ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00367519/document>, consulté le 30 mai 2016.
- RANCIERE, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris : La fabrique éditions.
- RANCIERE, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- RAZGULYAEVA, A. (2012) *Les enchaînements dialogiques avec les connecteurs : une étude de "mais", "oui", "non"*. Thèse en Sciences du langage, Université de Toulouse 2, Toulouse.
- RECANATI, F. (1981). *Les énoncés performatifs*. Paris : Les Editions de Minuit.
- RECANATI, F. (1984). Remarques sur les verbes parenthétiques. In P. Attal & C. Muller (Eds) *De la syntaxe à la pragmatique. Actes du colloque de Rennes* (pp.319-352). Amsterdam : Benjamins.
- RENAN, E. (1883). *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*. En ligne, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k107921z/f88.image>, consulté le 18 juillet 2016.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., & LAHANIER-REUTER D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, A (1990). Polysémie du terme définition. In J. Chaurand & F. Mazière (Eds), *La définition, Actes du colloque organisé par le Centre d'Études du Lexique de l'Université Paris-Nord*, (pp.13-22). Paris : Larousse.
- REY-DEBOVE, J. (1997). *Le métalangage naturel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REY-DEBOVE, J. (1979a). *Lexique sémiotique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REY-DEBOVE, J. (1979b). *Sémiotique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REY-DEBOVE, J. (1978). *Le métalangage. Etudes linguistique du discours sur le langage*. Paris : Le Robert.
- RICHARD, E. & DOQUET, C. (DIR.). (2012). *Les Représentations de l'oral chez Lagarce. Continuité, discontinuité, reprises*. Louvain la Neuve / Paris : Academia Bruylant / L'Harmattan.
- RIEGEL, M. (1990). La définition, acte du langage ordinaire. In J. Chaurand et F. Mazière (Eds), *La définition, Actes du colloque organisé par le Centre d'Études du Lexique de l'Université Paris-Nord* (pp. 97-110). Paris : Larousse.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C, & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français, édition revue et augmentée*. Paris : Presses Universitaires de France
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- ROCHEX, J-Y. (1997). Note de synthèse : L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie* (120) 105-147.
- ROINE, PH. (2016a). Analyse des représentations du discours autre en discours direct et discours indirect lors des discussions à visée philosophique. *Recherches en Education*, (24) 122-133. En ligne, <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article328>, consulté le 20 janvier 2016.

ROINE, PH. (2016b). Etude des processus de conceptualisation au sein de mouvements discursifs lors des Discussions à Visée Philosophique à l'école élémentaire, *colloque Cedil14*. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252347>, consulté le 02 mars 2016.

ROINE PH., AURIEL A., & FIEMA G. (2015). Paroles enfantines et philosophie : quelle correspondance ? Premier aperçu du corpus. In E. Auriac-Slusarczyk & J-M Colletta, *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 43-68). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.

ROSIER, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris : Ophrys.

ROSIER, L. (2002). La Presse et les modalités du discours rapporté : l'effet d'hyperréalisme du discours direct surmarqué. *L'information grammaticale*, (94) 27-32.

ROSIER, L. (1998). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*. Paris/Bruxelles : Editions Duculot.

ROSSARI, C. (1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*, Berlin : Peter Lang.

ROSSI, M. (2010). *Les définitions naturelles des enfants : nature complexe du lexique et perspective interculturelle, Autour de la définition*. En ligne, http://publiforum.farum.it/ezine_pdf.php?id=154, consulté le 29 août 2015.

ROUBAUD, M-N, & SABIO, F. (2015). Les clivées en C'EST LÀ QUE, C'EST LÀ OÙ : structures et usages en français moderne. *Repères DoRiF* (6). En ligne, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=196, consulté le 12 août 2016.

ROUBAUD, M-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement*, mémoire HDR en sciences du Langage, Université de Grenoble 3, Grenoble. En ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01102494/>, consulté le 18 juillet 2016

ROUBAUD, M-N. (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Paris : Honoré Champion.

ROULET, E. (1993). Des formes et des emplois des modalisateurs de proposition dans l'interaction verbale. In N. Dittmar & A. Reich (Eds), *Modalité et acquisition des langues* (27-40). Berlin/New York : Walter de Gruyter.

ROULET & AL. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne & Francfort s/Main : Peter Lang.

SALAZAR-ORVIG, A. & GROSSEN M. (2011). La co-construction : une facette dialogale du dialogisme ? In J. Bres, A. Nowakowska, J.-M. Sarale, & S. Sarrazin (coord.) *Actes du colloque international Dialogisme : langue, discours*. En ligne, <http://www.praxiling.fr/dialogisme-langue-discours.html>, consulté le 30 mai 2016.

SALAZAR-ORVIG, A. & GROSSEN M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société* (123) 37-52.

SALAZAR-ORVIG A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, (140) 68-91.

SALAZAR-ORVIG, A. (1999). *Les mouvements du discours. Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris : L'Harmattan.

SALVAN, G. (2005). *Dites-vous ou le dialogique à l'épreuve du dialogal et vice et versa*. In J. Bres et al. (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 265- 279). Bruxelles : De Boek Duculot.

SALEM, J. (2002). *Démocrate, Grains de poussière dans un rayon de soleil*. Paris : Vrin.

SAUSSURE, F. (de) (1995). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.

SAUSSURE, F. (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

SAUTET, M. (1995). *Un café pour Socrate*. Paris : Robert Laffont.

SCHNEUWLY, B. (2008). Éléments d'histoire des 20 années passées et propositions conceptuelles pour la suite. In M. Brossard & J. Fijalkow (dir), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp.21-34). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

SEARLE, J.R. (1982). *Sens et expression. Etude de théories des actes de langage*. Paris : Editions de Minuit.

SENSEVY, G. & QUILIO, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, (146) 1, 47-56. En ligne, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2914, consulté le 2 octobre 2015.

SENSEVY, G. (2007). Action conjointe professeur-élèves dans le système didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble* (pp.13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation* (57) 39-50. En ligne, <http://rechercheformation.revues.org/822>, consulté le 03/01/2013.

SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

SIMON, J-P. (2015). La conceptualisation collective dans des discussions à visée philosophique. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, (pp. 273-289). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

SITRI, F. (2006). La construction des objets de discours à la lumière de la thématization : les constituants thématiques multiples. *Linx* (55) 115-129. En ligne, <http://linx.revues.org/396>, consulté le 29 avril 2016.

SITRI, F. (2004). Dialogisme et analyse de discours : éléments de réflexion pour une approche de l'autre en discours. *Cahiers de praxématique*, (43) 165-188. En ligne, <http://praxematique.revues.org/1846>, consulté le 01 décembre 2013.

SITRI, F. (2003a). L'autonomie dans la construction des objets de discours. In J. Auhier-Revuz, M. Doury & S. Reboul (Eds.), *Parler des mots, Le fait autonymique en discours* (pp. 205-216). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

SITRI, F. (2003b). *L'objet du débat*. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle.

SOLERE-QUEVAL, S. (2005). Présentation. *Spirales* (35) 3-7. En ligne, <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article105>, consulté le 04 juillet 2016.

SOULE, Y., TOZZI, M. & BUCHETON, D. (2008). *La littérature en débats*. Montpellier : Scéren.

- SPECOGNA, A. (2013). Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique. *Cahiers du LRL* (5) 95-113.
- STEUCKARDT, A. (2007). Usages polémiques de la reformulation. *Recherches linguistiques* (29) 55-74. En ligne, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/98/55/PDF/3396.pdf>, consulté le 12/03/2013.
- SULLET-NYLANDER, F. ET AL. (DIR.). (2014). *Discours rapporté, genre(s) et médias*. Stockholm : Romanica Stockholmiensia.
- TODOROV, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris : Le Seuil.
- TOULMIN, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- TOZZI, M. (2013a). Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012, *Diotime* (55). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44794>, consulté le 8 juillet 2015.
- TOZZI, M. (2013b). Témoignage réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques (II). *Diotime* (58). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/ListeSommaires.aspx?som=58>, consulté le 8 juillet 2016.
- TOZZI, M. (2012a). Petit dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe en classe terminale et dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques à l'école et dans la cité. *Diotime* (54). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44674&pos=10>, consulté le 4 octobre 2015.
- TOZZI, M. (2012b). Vingt ans de Nouvelles Pratiques Philosophiques en France. *Recherches en Education* (13) 4-15.
- TOZZI M. (2012c). Observer une discussion à visées démocratique et philosophique. En ligne, <http://www.philotozzi.com/2012/08/493>, consulté le 04 juillet 2016.
- TOZZI, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. En ligne, <http://www.philotozzi.com/2011/03/439>, consulté le 02 juillet 2016.
- TOZZI, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. En ligne, <http://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves>, consulté le 19 juillet 2016.
- TOZZI, M. (2009). La didactique de la philosophie en France – 20 ans de recherche (1989-2009). En ligne, <http://www.philotozzi.com/2008/10/la-didactique-de-la-philosophie-en-france-20-ans-de-recherche-1989-2009/>, consulté le 02 juillet 2016.
- TOZZI, M. (2007a). Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ? *Diotime* (33). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32829&pos=8>, consulté le 4 octobre 2015.
- TOZZI, M. (dir.). (2007b). *Apprendre à philosopher par la discussion, pourquoi ?, comment ?* Bruxelles : De Boeck.
- TOZZI, M. (2006a). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Paris : Chronique sociale.
- TOZZI, M. (2006b). Évolution de la didactique de la philosophie », *INRP* (255). En ligne, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/255.pdf>, consulté le 2 octobre 2015.

Tozzi, M. (2005a). L'émergence de la pratique à visée philosophique à l'école primaire et au collège. Comment et pourquoi ?. *Spiral-Revue de Recherches en Éducation* (35) 9-26. En ligne, <http://www.philotozzi.com/articles/article219.htm#11>, consulté le 03 juillet 2016.

Tozzi, M. (2005b). *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*. Paris : chronique sociale.

Tozzi, M. (2005c). Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités. In C. Leleux (coord.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de M. Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck. En ligne, <http://centros.edu.xunta.es/iesxulianmagarinos/Interler/xornadas/ficheiros/Tozzi-Lipman-Levine%20in%20Leleux%2005.pdf>, consulté le 02 juillet 2016.

Tozzi, M. (2004). Les enjeux d'une discussion à visée philosophique. *Diotime* (23). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32635>

Tozzi, M. (2001). La transposition didactique. *Diotime* (11). En ligne, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38670&pos=40>, consulté le 23 juillet 2015.

Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie* (103) 19-31. En ligne, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294, consulté le 17 juillet 2016.

TOZZI, M. & AL. (2002). *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*. Montpellier : CRDP Montpellier.

TOZZI, M. (coord.). (2001). *L'éveil à la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

TOZZI, M. (coord.). (2002). *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches. Documents, Actes et rapports pour l'Éducation*. Rennes : Sceren-CRDP Bretagne.

TOZZI, M. (coord.). (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*. Paris : CNDP.

TOZZI, M & AL. (1992). *Apprendre à philosopher dans les Lycées d'aujourd'hui*. Paris : CNDP-Hachette.

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

USCLAT, P. (2012). Une discussion des fondements philosophiques habermassiens de la discussion à visée philosophique à l'école et du rôle du maître en son cours. *Recherches en Éducation* (13) 76-88.

USCLAT, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université Montpellier 3, Montpellier.

VERGNAUD, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance* (42) 1 111-118.

VERNANT, D. (1997). *Du discours à l'action, Etudes pragmatiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

VEYNE, P. (1983). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?* Paris : Editions du Seuil.

- VIDAL-NAQUET, P. (1990). *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Paris : Flammarion.
- VINCENT, D. & DUBOIS, S. (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec : Nuit Blanche.
- VINCENT, D. & TURBIDE, O. (2005). Le discours rapporté dans le débat politique : une arme de séduction. In J-M. López-muñoz, S. Marnette & L. Rosier (dir.), *Dans la jungle des discours : genres de discours et discours rapporté* (pp.307-318). Cadix : Presses de l'Université de Cadix.
- VINCENT, J-F. (2006). *La pédagogie coopérative ou La coopération au cœur des apprentissages*. En ligne, http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r11846_61_pedagogie_cooperative.pdf, consulté le 20 juillet 2015.
- VION, R. (2006). Reprise et mode d'implication énonciative. *La linguistique* (42) 11-28.
- VION, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représenté. *Langages* (156) 96-110. En ligne, <https://www.cairn.info/revue-langages-2004-4-page-96.htm>, consulté le 4 octobre 2015.
- VOLOSHINOV, V. (2010). *Marxisme et Philosophie du Langage*. Limoges : Lambert-Lucas.
- VOLTEAU, S., GARCIA-DEBANC, C., & PANISSAL, N. (2010). Les reformulations définitives dans les interactions scolaires, Autour de la définition. En ligne http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=142, consulté le 11 mars 2013.
- VON MÜNCHOW, P. (2004). Le discours rapporté dans un forum de discussion sur l'internet. *Les Carnets du Cediscor* (8) 91-112. En ligne, <http://cediscor.revues.org/702>, consulté le 18 janvier 2015.
- VON MÜNCHOW, P. (2003). Le discours direct dans les journaux télévisés français et allemands. In J. Auhier-Revuz, M. Doury & S. Reboul (Eds.), *Parler des mots, Le fait autonymique en discours* (pp. 175-184). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- M. WEBER, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard.
- ZITTOUN, T., PERRET-CLERMONT, A. N. & CARUGATI, F. (1997). Note sur la notion de conflit socio-cognitif. *Cahiers de Psychologie* (33) 27-30. En ligne, <https://libra.unine.ch/Publications/Par-ann%E9e/Y-1997/16044/L-en>, consulté le 18 juillet 2016.