



HAL
open science

Étude de la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens dans les discussions à visée philosophique en contexte scolaire

Aline Auriel

► **To cite this version:**

Aline Auriel. Étude de la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens dans les discussions à visée philosophique en contexte scolaire. Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2016. Français. NNT : 2016CLF20023 . tel-01695850

HAL Id: tel-01695850

<https://theses.hal.science/tel-01695850>

Submitted on 29 Jan 2018

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

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

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université
Blaise Pascal – Clermont Université
Spécialité : Sciences du langage

Préparée au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA999)
École doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED370)

Étude de la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens dans les *discussions à visée philosophique* en contexte scolaire.

Aline AURIEL

sous la direction de Lidia LEBAS-FRACZAK et Friederike SPITZL-DUPIC

Membres du jury

Denis APOTHÉLOZ, professeur, Université de Lorraine, rapporteur.

Emmanuèle AURIAC-SLUSARCZYK, maître de conférences HDR, Université Blaise Pascal
- Clermont Université, examinatrice.

Jean-Marc COLLETTA, professeur, Université Grenoble Alpes, rapporteur.

Lidia LEBAS-FRACZAK, maître de conférences HDR, Université Blaise Pascal - Clermont
Université, directrice.

Henning NØLKE, professeur, Université d'Aarhus, examinateur.

Friederike SPITZL-DUPIC, professeure, Université Blaise Pascal - Clermont Université,
directrice.

Soutenue le samedi 10 décembre 2016

Prologue et remerciements

En premier lieu, je remercie les membres du jury, **Emmanuèle Auriac-Slusarczyk**, **Denis Apothéloz**, **Jean-Marc Colletta** et **Henning Nølke** qui ont accepté, et pris le temps, de lire et évaluer ce travail.

Puis, j'adresse, bien sûr, mes remerciements à mes directrices de thèse pour leurs relectures attentives. Je remercie **Lidia Lebas-Fraczak** qui a dirigé cette thèse en m'insufflant sa passion, qui a guidé et accompagné ce travail en m'apportant ses connaissances et ses conseils tout en me laissant la liberté d'explorer les pistes qui m'attiraient. Je remercie également **Friederike Spitzl-Dupic** qui a accepté de participer à la direction de cette thèse et a su apporter un regard éclairé et éclairant sur mes recherches bien qu'elles ne s'inscrivent pas dans sa spécialité.

J'ai eu le privilège de réaliser cette thèse à l'intérieur de multiples structures qui m'ont permis d'être constamment entourée et encadrée, ce sans quoi je n'aurais pu mener ce travail à terme.

D'abord, ma thèse s'est déroulée au sein d'un projet structurant en SHS financé par la région Auvergne. Je remercie **Emmanuèle Auriac-Slusarczyk** et **Lidia Lebas-Fraczak**, porteuses du projet, de m'avoir accordé leur confiance et de m'avoir ainsi donné l'opportunité d'intégrer ce projet et cette équipe qui m'a aidée à faire mes premiers pas dans le monde de la recherche. Merci à Emmanuèle pour l'énergie qu'elle a dépensée pour faire vivre et avancer ce projet.

J'ai eu la chance de partager ce parcours initiatique avec une autre doctorante, également intégrée au projet, ce qui m'a permis de ne pas me retrouver seule face aux aléas du recueil de données, de la transcription, etc. L'union fait la force : merci **Gabriela Fiema**.

Je remercie aussi **Mylène Blasco** qui a participé à ce projet, notamment en apportant son expertise pour la vérification des transcriptions, et **Thibault Falvard** qui a contribué à la mise en place technique de la banque de données *Philosophèmes*, permettant de rendre le corpus accessible.

Je remercie **Bernard Slusarczyk** qui nous a ouvert les portes du collège de Gerzat, lorsqu'il en était directeur. Puis, je remercie tous **les enseignants et membres de l'établissement** qui ont accepté de participer à ce projet en animant des discussions à visée philosophique et qui nous ont accueillies au sein de leurs ateliers (Isabelle Charles-Beaucourt, Marie-Pierre Cuoq, Sylvie Ducasse, Nadia Leotoing, Guilaine Manteau, Catherine Piquet, Marie-Anne Schonfeld, Nathalie Vaidis).

Je remercie **la région Auvergne** d'avoir soutenu ce projet et j'espère que le travail que nous avons mené présage l'essor des ateliers-philo dans les établissements scolaires de la région ainsi que celui de la recherche qui accompagne ces pratiques : *ce n'est qu'un début* (Pozzi & Barougier, 2010).

Ce projet s'inscrit dans la lignée de projets précédents et d'autres lui font déjà suite grâce à une communauté de chercheurs active travaillant autour de ces pratiques.¹ La variété des regards et la richesse des échanges au cours de journées d'étude ou de colloques m'ont permis de me poser de nouvelles questions et de faire fructifier mon travail. Je remercie donc **les membres de cette communauté** qui m'ont fait profiter de leur expérience, les grenoblois, les nancéiens et les autres.

Ensuite, j'ai réalisé ma thèse au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage qui m'a également offert un cadre et un confort de travail inespérés. Je remercie donc **l'ensemble des membres du LRL** pour avoir partagé leur expérience, que ce soit leurs réflexions ou leur rigueur scientifique(s). Tout cela a fortement contribué à ma formation !

Je remercie particulièrement **mes collègues et amis doctorants** (certains désormais jeunes chercheurs) **et ingénieurs**, qui m'ont apporté leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours en partageant leurs expériences, leurs conseils, leur amitié et les journées de labeur dans la bonne humeur au labo : Aurélie Bayle, Zulimar Colina, Mario Laurent, Loïc Liégeois, Paul Lotin, Juan-Luis Moreno Nilo, Ciara Wigham et les autres, merci !

Par ailleurs, dans le cadre de mon doctorat, j'ai bénéficié d'un comité de suivi de thèse, je remercie vivement les membres de ce comité, **Henning Nølke** et **Denis Apothéloz**, pour leurs conseils avisés, leur bienveillance et leur patience.

¹ Voir Introduction générale.

Même si ce contexte a parfois amené des dissensions entre les différents cadres et structures, j'ai pu profiter d'un encadrement exceptionnel qui a fortement enrichi mon travail et ma vision de la recherche.

Je remercie aussi les collègues enseignants-chercheurs et doctorants rencontrés au cours de mes contrats d'ATER à l'université de Franche-Comté qui ont porté un intérêt à mon travail et/ou avec lesquels j'ai pu avoir des échanges fructueux.

Un grand merci aux **amis relecteurs-correcteurs** qui ont pris de leur temps et de leur énergie pour chasser quelques fautes, coquilles et autres incongruités de ce manuscrit : Maxime, Loïc, et surtout Aurélie qui m'a très gentiment proposé de relire l'intégralité de la thèse.

Pour finir, je remercie **ma famille et mes amis** pour leur soutien sur le plan personnel et moral malgré mon manque de disponibilité, mon isolement et malgré le fait que mon travail leur semble parfois (souvent) abstrait. J'ajoute une mention particulière pour ceux qui ont souffert de mon irritabilité quotidienne, au cours des périodes difficiles ; je pense notamment au colocataire qui m'a supportée (en convoquant la polysémie du terme) durant les derniers mois de rédaction.

Merci à tous pour vos encouragements.

Tout cela démontre qu'en dépit des idées reçues, cette thèse n'est pas seulement le fruit de mon travail mais que, par de nombreux aspects, il s'agit d'un travail d'équipe. Merci à tous d'y avoir contribué !

Note au lecteur

Je profite de cette note pour te remercier également, toi, lecteur, qui témoigne un intérêt à ce travail en parcourant les lignes et qui, par là même, donne vie à ce manuscrit, car bien trop de thèses sombrent, à mon sens, dans les abîmes de la recherche.

Dans la suite de ce manuscrit, j'emploierai un *nous* singulier dit « nous de modestie » en lien avec les habitudes académiques ; n'y vois là aucune forme d'autorité ou de distance entre nous (j'entends, entre toi et moi). Lorsque le *nous* désignera plusieurs personnes, je ferai une parenthèse pour le préciser.

Cette thèse est composée d'un volume regroupant le corps de thèse et les annexes. Par ailleurs, l'ensemble des transcriptions correspondant au corpus de recherche sont disponibles en ligne sur la plateforme *Philosophèmes* : <http://hdl.handle.net/10670/1.eoe35m>.

Dans le manuscrit, les extraits de transcription sont suivis de leur identifiant permettant de les retrouver en contexte sur la plateforme *Philosophèmes*.

Les références sont présentées en mentionnant la date de publication de l'œuvre originale suivie de la date de publication de l'édition consultée et de la page ou du paragraphe (par exemple : Lipman, 2003/2011 : 27). Cela afin de pouvoir situer l'œuvre dans le temps. Lorsqu'aucun numéro de page n'est mentionné, cela indique que nous faisons référence à la publication dans son intégralité.

Si la référence comporte plus de deux auteurs, seul le nom du premier auteur est mentionné suivi de *et al.* Lorsque des références à des publications différentes prêtent à confusion parce qu'elles ont la même année et sont raccourcies par la formule *et al.*, j'indiquerai autant de noms d'auteurs qu'il est nécessaire pour supprimer la confusion (par exemple : Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 ; Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2011).

Dans le corps du texte, l'initiale du prénom des auteurs cités est systématiquement précisée (par exemple : M. Lipman).

Les renvois automatiques permettant la navigation dans le document numérique sont présentés avec une majuscule (par exemple : Chapitre 1 ; Figure 27).

Enfin, il y a trois sigles principaux utilisés dans la thèse : DVP pour *discussion à visée philosophique* ; PPE pour *philosophie pour enfants* ; DG pour *dislocation à gauche*.

Sommaire

PROLOGUE ET REMERCIEMENTS	3
NOTE AU LECTEUR.....	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
Contexte scientifique de la thèse	11
Problématiques, objectifs et plan de la thèse	14
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTES ET PARCOURS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	16
INTRODUCTION À LA PREMIÈRE PARTIE	17
CHAPITRE 1 LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE	18
INTRODUCTION.....	18
1.1 DIFFÉRENTES MÉTHODES POUR METTRE EN PLACE LA DVP	20
1.1.1 La méthode Lipman.....	20
1.1.2 D'autres méthodes.....	22
1.1.3 La méthode appliquée dans le cadre de nos données	25
1.1.4 Bilan	26
1.2 LA PLACE ACTUELLE DE LA DVP DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE.....	28
1.2.1 Une pratique péri didactique	28
1.2.2 Une pratique à situer au sein des genres d'oral.....	38
1.2.3 Une pratique en marge des programmes scolaires.....	43
1.2.4 Bilan	47
1.3 LA LÉGITIMITÉ PHILOSOPHIQUE DE LA DVP	50
1.3.1 La visée philosophique de la PPE.....	50
1.3.2 Qu'est-ce qu'une question philosophique ?	51
1.3.3 En quoi les DVP ont une orientation philosophique ?.....	54
1.3.4 Bilan	65
CONCLUSION	66
CHAPITRE 2 L'INTERACTION COMME PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION.....	69
INTRODUCTION.....	69
2.1 VERS UNE CONCEPTION INTERACTIONNISTE DE L'INTERACTION DANS LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE	71
2.1.1 Les modèles mécaniques de la communication.....	72
2.1.2 Les modèles linguistiques de la communication.....	75
2.1.3 Les modèles systémiques et interactionnistes de la communication	82
2.1.4 Bilan	91

2.2	VERS UNE CONCEPTION INTERACTIONNISTE DE LA CONSTRUCTION DU SENS	95
2.2.1	La conception du sens selon les approches « réductrices de la communication »	96
2.2.2	La construction du sens dans une perspective interactionniste	104
2.2.3	Bilan	118
2.3	LA CO-CONSTRUCTION D'UNE SCÈNE INTERSUBJECTIVE	121
2.3.1	Le modèle de la communication de J.-B. Grize	122
2.3.2	La construction du sens dans la scène verbale	125
2.3.3	Bilan	131
	CONCLUSION	132
CHAPITRE 3	LA CONSTITUTION DU CORPUS : DU RECUEIL À LA DIFFUSION DES DONNÉES	136
	INTRODUCTION.....	136
3.1	UNE DÉMARCHE EMPIRIQUE À PARTIR D'UN CORPUS.....	138
3.1.1	Qu'est-ce qu'une démarche empirique ?.....	138
3.1.2	Qu'est-ce qu'un corpus ?	142
3.1.3	Bilan	146
3.2	RECUEIL DES DONNÉES.....	148
3.2.1	L'enregistrement des données	149
3.2.2	Éthique et droits	152
3.2.3	Bilan	154
3.3	DESCRIPTION DES DONNÉES	155
3.3.1	Synthèse des données recueillies.....	155
3.3.2	Caractérisation des données à travers les composants de la situation de communication 158	
3.3.3	Bilan	171
3.4	TRANSCRIPTION ET ANNOTATION DES DONNÉES	173
3.4.1	Choix du logiciel de transcription et d'annotation	173
3.4.2	Méthode de transcription	174
3.4.3	Méthode d'annotation	185
3.4.4	Bilan	188
3.5	ACCÈS AUX DONNÉES ET RÉUTILISATION.....	190
3.5.1	Le rôle des banques de données.....	190
3.5.2	Présentation de la plateforme <i>Philosophèmes</i>	191
3.5.3	Bilan	198
	CONCLUSION	199
	DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES ET RÉSULTATS	201
	INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE.....	202
	PRÉALABLES MÉTHODOLOGIQUES AUX ANALYSES	203

I. Démarche d'analyse.....	203
II. Description des unités de l'interaction « DVP ».....	204
III. Catégorisation des formes de reprises.....	212
CHAPITRE 4 DESCRIPTION ET MODÉLISATION DES INTERACTIONS : LA PLACE DE LA SCÈNE VERBALE DANS LA DVP 216	
INTRODUCTION.....	216
4.1 LA MÉTHODE DE L'ANALYSE SYSTÉMIQUE DES COMMUNICATIONS.....	218
4.1.1 La délimitation du cadrage d'observation.....	218
4.1.2 L'observation des formes de communication et le repérage de régularités.....	219
4.1.3 La modélisation finale.....	220
4.1.4 Bilan.....	221
4.2 DESCRIPTION ET MODÉLISATION DES INTERACTIONS DANS LA DVP.....	222
4.2.1 Les interactions animateur-discutant.....	223
4.2.2 Les interactions entre discutants.....	248
4.2.3 Bilan.....	275
4.3 LA PLACE DE LA SCÈNE VERBALE À TRAVERS L'ANALYSE LONGITUDINALE D'UNE DVP.....	281
4.3.1 La co-construction de la scène verbale dans la DVP <i>Partage</i>	281
4.3.2 L'influence de la scène verbale sur les discutants.....	296
4.3.3 Bilan.....	305
4.4 MODÉLISATION DE LA COMMUNICATION LORS DE LA DVP.....	306
4.4.1 Modèle systémique de la communication lors de la DVP.....	306
4.4.2 Modèle orchestral de la communication lors de la DVP.....	308
4.4.3 Bilan.....	309
CONCLUSION.....	310
CHAPITRE 5 LE RÔLE DE LA DISLOCATION À GAUCHE DU SUJET DANS LA STRUCTURATION DE LA SCÈNE VERBALE LORS DES DVP.....	313
INTRODUCTION.....	313
5.1 DÉFINITION DE LA FOCALISATION.....	315
5.1.1 Une conception générale de la focalisation.....	315
5.1.2 Les propriétés du focus.....	319
5.1.3 Les types de focalisation.....	321
5.1.4 Les focalisateurs.....	323
5.1.5 Bilan.....	325
5.2 LE CAS DE LA DISLOCATION À GAUCHE.....	327
5.2.1 Définition et délimitation de la dislocation.....	327
5.2.2 Fréquence d'emploi de la DG du sujet.....	335
5.2.3 Aperçu des études préalables sur les fonctions de la DG.....	340
5.2.4 Bilan.....	343

5.3	LES FONCTIONS DE LA DG DU SUJET À TRAVERS NOTRE CORPUS.....	345
5.3.1	Confrontation des études sur la DG avec nos données.....	345
5.3.2	La portée de la focalisation de la DG du sujet.....	349
5.3.3	Bilan.....	356
5.4	LES BUTS COMMUNICATIFS ASSOCIÉS À LA DG DU SUJET DANS LA DVP	358
5.4.1	Chez les discutants.....	358
5.4.2	Chez l’animateur.....	372
5.4.3	Bilan.....	383
	CONCLUSION	384
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	387
	Synthèse des résultats et apports de la recherche.....	387
	Perspectives de la recherche.....	391
	ÉPILOGUE	398
	BIBLIOGRAPHIE.....	400
	1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	400
	2. BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE.....	422
	ANNEXES.....	426
	ANNEXE 1. FICHE MÉTHODOLOGIQUE POUR METTRE EN PLACE LA DVP	427
	ANNEXE 2. DESCRIPTIF D’UNE SÉANCE DE DVP	432
	ANNEXE 3. SUPPORTS DE DVP	433
	ANNEXE 4. EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD DE LA CLASSE DE CP	436
	ANNEXE 5. TESTS.....	440
	ANNEXE 6. CONTRATS DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ	442
	ANNEXE 7. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU CORPUS <i>PHILOSOPHÈMES</i>.....	446
	TABLE DES EXTRAITS DE CORPUS.....	449
	TABLE DES FIGURES	452
	TABLE DES TABLEAUX.....	454
	TABLE DES MATIÈRES	455

Introduction générale

La mise en place et l'étude des ateliers de philosophie (aussi ateliers-philo) dans un contexte scolaire connaissent ces dernières années une certaine impulsion. Ainsi, nos travaux s'inscrivent dans un contexte scientifique établi, à partir duquel nos objectifs se dessinent.

Contexte scientifique de la thèse

Cette thèse s'inscrit au sein du projet structurant en SHS *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège* (abrégé *Corpus-Philo*), financé par la région Auvergne. Ce projet est né au cœur d'une dynamique nationale et internationale autour des discussions à visée philosophique (désormais DVP), dans le cadre de cinq projets successifs pilotés et financés par différentes institutions :

- le Conseil des Recherches en Sciences Humaines du Canada sur le projet *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans* (2009-2012), piloté par M.-F. Daniel (cf. Daniel, 2009) ;

- la MSH Lorraine pour le projet Diarécol, *Dialogue, réflexivité et école* (2009-2010), sous la responsabilité de A. Specogna et A. Leclaire-Halté (cf. Specogna & Leclaire-Halté, 2009) ;

- la MSH de Clermont-Ferrand pour le Projet Diasiré, *Dialogue, signification, réflexion* (2010-2011), sous la direction de E. Auriac-Slusarczyk et M. Blasco-Dulbecco (cf. Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010) ;

- le Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand pour un projet d'établissement, au collège Anatole France de Gerzat (2010-2011), piloté par B. Slusarczyk, principal-adjoint du collège ;

- la région Auvergne sur le projet structurant en sciences humaines, *Étude des phénomènes interlocutifs dans les discussions citoyennes à visée philosophique pratiquées à l'école et au collège* (2011-2015), sous la responsabilité de E. Auriac-Slusarczyk et L. Lebas-Fraczak (cf. Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011) ;

- la MSH Lorraine pour le projet 2Lapré, *Langage, Logique, Activité, Pragmatique, Réflexivité et École/collège : pratique d'enseignement dans la discussion philosophique* (2012-2014), piloté par A. Specogna et V. Saint-Dizier de Almeida (cf. Specogna & Saint-Dizier de Almeida, 2012).

Tout en poursuivant chacun des objectifs spécifiques, ces projets de recherche, impliquant la constitution de corpus de DVP menées en contexte scolaire, mettent en avant une forte volonté de collaboration pluridisciplinaire et partagent l'ambition de développer des résultats utiles à la formation des enseignants de primaire et de collège.

La finalité du projet canadien (Daniel, 2009) était de revisiter la définition de la pensée critique en étudiant les habiletés de pensée chez les élèves de 4 à 12 ans. Il s'agissait de voir si, et dans quelle mesure, les élèves acquièrent des compétences liées à la pensée critique pendant les ateliers de DVP, puis d'analyser comment ces acquis se maintiennent dans le temps, et enfin de construire une modélisation du processus de la pensée critique.

Le projet Diarécol (Specogna & Leclaire-Halté, 2009) avait quant à lui pour objectif d'étudier les rapports entre pensée et langage dans les dialogues réflexifs à l'école élémentaire ; cela à travers la constitution de corpus du genre *discussion à visée philosophique* pouvant servir de référence pour la communauté en sciences humaines. Il s'agissait plus précisément de caractériser les phénomènes de réflexivité spécifiques à ces discussions grâce à une collaboration pluridisciplinaire entre chercheurs, et de mettre au jour les facteurs influençant le processus de réflexivité chez l'enfant.

Le projet Diasiré (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010) s'inscrit dans la lignée du précédent avec pour objectif, d'une part, la poursuite de la constitution d'un corpus représentatif du genre *discussion à visée philosophique* et, d'autre part, la continuation de la caractérisation progressive des phénomènes de réflexivité. Plus largement, il s'agissait de délimiter les meilleurs indicateurs (marques formelles, processus dynamiques) pour caractériser « ces dialogues scolaires d'un genre nouveau et spécifique » (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010 : 1).

Le projet financé par le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand, et plus précisément par le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), a pour objectif principal la prévention de la violence au collège. La DVP est ainsi envisagée comme une aide permettant de désamorcer, d'éviter, de dépasser les conflits en amenant les élèves à prendre du recul vis-à-vis de leur pensée et de leurs agissements (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 3-4). Par ailleurs, le projet s'inscrit également dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.

Le projet 2Lapré (Specogna & Saint-Dizier de Almeida, 2012) vise l'étude de la pratique enseignante dans la conduite des DVP en primaire et au collège à travers l'analyse et la modélisation des logiques mises en place dans l'animation, l'identification des enjeux idéologiques associés à la pratique de la DVP et l'examen des styles pédagogiques des animateurs.

Le projet *Corpus-Philo* (Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011), dans lequel les travaux de cette thèse s'inscrivent, a été nourri par l'ensemble de ces projets. Il a notamment pour objectif la constitution et la mise à disposition d'un corpus pouvant servir de référence en tant que corpus représentatif du genre *discussion à visée philosophique*. La constitution du corpus *Philosophèmes* a notamment été rendue possible grâce à la succession des différents projets ; nous y reviendrons dans le Chapitre 3.

Le projet *Corpus-Philo* vise également à contribuer à l'étude interdisciplinaire des corpus de DVP. Le programme local, dans la continuité du projet Diasiré (Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010), est né de la collaboration scientifique entre deux laboratoires de l'université Blaise Pascal, le laboratoire Acté (Activité, connaissance, transmission, éducation) et le LRL (Laboratoire de recherche sur le langage). Il a donné lieu à deux thèses (dont celle-ci) conduites parallèlement au sein de chaque laboratoire.

Le croisement des regards de la recherche en éducation (Acté) et en sciences du langage (LRL) sur les pratiques philosophiques doit permettre de caractériser le genre *discussion à visée philosophique* qui revêt des aspects particuliers liés au processus de développement d'une pensée collective. Le projet *Corpus-Philo* engage l'étude des phénomènes interlocutifs dans les DVP. Les travaux consistent à détecter les événements interlocutifs remarquables et les mouvements réflexifs au sein de ces discussions. Ainsi, chacune des thèses a tenté de répondre à ces objectifs ; pour l'une, il s'agissait de caractériser les phénomènes de réflexivité au sein de ces pratiques en décrivant les *philosophèmes*, marques formelles en langue et processus dynamiques de la pensée collective (Fiema, 2014) ; pour notre part, nous nous sommes attachée à révéler les mécanismes de construction de l'intercompréhension et de construction du sens afin de caractériser le fonctionnement des interactions au sein de ces discussions d'un genre spécifique.

Par ailleurs, dans le cadre de la collaboration d'une équipe nationale et internationale (établie lors des différents projets évoqués), des travaux pluridisciplinaires ont d'ores et déjà été menés à partir du corpus constitué et ont donné lieu à des publications collectives (Auriac-

Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2013 ; Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015) permettant de croiser les points de vue sur les données.

Problématiques, objectifs et plan de la thèse

En partant du postulat selon lequel chaque type d'interaction relève d'un fonctionnement qui lui est propre, nous chercherons à étudier le fonctionnement de la DVP en contexte scolaire, afin de contribuer (en lien avec les objectifs du projet *Corpus-Philo*) à mettre au jour les spécificités de ce genre d'interaction. Puis, plus précisément, nous nous attacherons à étudier la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens au sein de ces pratiques ainsi que la façon dont l'interaction se co-construit. Pour cela, nous tâcherons de répondre aux questions suivantes : En quoi la DVP est un genre d'oral particulier et quelles sont ses spécificités ? Quel rapport de place et quelles formes d'interactions s'instaurent au sein de ces pratiques ? Quelles constructions collectives s'opèrent au cours et au terme de la DVP ? De quelle manière la « scène intersubjective » et la conceptualisation se co-construisent et évoluent au fil de la DVP ? Quels sont les mécanismes de l'intercompréhension et de la co-construction du sens dans la DVP ? Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les participants à la DVP pour partager leurs buts communicatifs et assurer l'intercompréhension ?

La thèse se découpe en deux parties principales.

La première partie est consacrée à la contextualisation de la recherche et à ses fondements théoriques et méthodologiques.

Afin de répondre à notre problématique, en premier lieu dans le Chapitre 1, nous serons amenée à présenter la philosophie pour enfants. Il s'agira de décrire la DVP à travers ses méthodes pédagogiques, ses objectifs et ses enjeux, son intégration et son positionnement dans le contexte scolaire. Cela nous permettra de situer précisément le contexte de notre recherche. Il nous semble nécessaire d'introduire notre recherche par cette démarche de contextualisation pour familiariser le lecteur avec les ateliers de philosophie et afin de répondre aux questions coutumières que soulève l'introduction des pratiques philosophiques, et de la DVP en particulier, à l'école et au collège : Qu'est-ce que la DVP ? Cette pratique a-t-elle sa place à l'école ? En quoi cette pratique est-elle « philosophique » ? C'est donc à ces questions préalables que nous répondrons avant d'investir notre objet d'étude.

Dans le Chapitre 2, nous appréhenderons l'interaction verbale à travers les travaux existants sous forme d'un parcours théorique autour des problématiques de la construction de l'interaction et de la construction du sens que nous envisagerons au terme de ce parcours dans une perspective interactionniste, c'est-à-dire comme des co-constructions entre les participants à la communication. Puis, nous nous attarderons sur la co-construction de la scène intersubjective partagée par les interactants au cours de l'interaction.

Le Chapitre 3 sera consacré à la description des données de la recherche et aux problématiques liées à la constitution du corpus. Ainsi, nous détaillerons notre parcours méthodologique allant du recueil au traitement et à la mise à disposition des données.

La seconde partie de cette thèse sera dédiée à l'analyse des interactions lors des DVP dans une approche interactionniste, grâce à un aller-retour entre l'observation du corpus et les apports théoriques.

En lien avec nos problématiques de recherche et notre parcours théorique, nous nous inscrirons dans une double approche empirique des données, alliant l'analyse des interactions et la linguistique interactionniste.

Le Chapitre 4 portera sur l'analyse des interactions au sein de la DVP à travers la méthode systémique des communications. Il s'agira d'observer, de décrire et de modéliser les formes d'interactions au sein de la DVP. Nous nous intéresserons à la place et au rôle de l'animateur dans les DVP et aux stratégies qu'il met en place pour remplir son rôle. Nous nous centrerons aussi sur le fonctionnement de la co-construction de la conceptualisation et de la scène intersubjective au cours des DVP et sur la place de la scène intersubjective.

Le Chapitre 5 s'inscrira dans l'approche de la linguistique interactionniste et sera consacré à l'étude de la *dislocation à gauche* du sujet comme trace linguistique de la co-construction du sens et de l'interaction. Nous nous intéresserons alors à la dislocation à gauche du sujet en tant que moyen de focalisation permettant aux interactants de mettre en avant leurs buts communicatifs afin de guider le processus d'interprétation.

Enfin, nous proposerons en conclusion une synthèse des résultats de notre recherche et nous en présenterons les apports, les limitations et les perspectives.

PREMIÈRE PARTIE :
CONTEXTES ET PARCOURS
THÉORIQUES ET
MÉTHODOLOGIQUES

Introduction à la première partie

Dans cette première partie, nous commencerons par présenter notre objet d'étude : la discussion à visée philosophique (Chapitre 1), afin de cerner la pratique et ses enjeux.

Après avoir décrit cet objet, nous préciserons dans quelle perspective nous allons l'aborder.

« Le choix d'un paradigme particulier pour étudier un phénomène de communication se fait en fonction du problème que l'on veut résoudre » (Mucchielli, 1995/2006 : 150).

Ainsi, nous introduirons les cadres théoriques et méthodologiques dans lesquels nous nous inscrivons en lien avec nos problématiques de recherche. Cet exposé sous forme d'un parcours théorique et méthodologique nous permettra de voir, à travers les déplacements concernant la conception et l'analyse des interactions, que ces cadres de recherche s'influencent mutuellement.

Au sein de notre parcours théorique (Chapitre 2), nous observerons les déplacements des conceptions de la communication interpersonnelle, de la construction de l'interaction et de la construction du sens afin de situer notre approche.

Concernant la méthodologie de la recherche (Chapitre 3), nous décrirons notre parcours méthodologique en partant du recueil jusqu'à la mise à disposition des données.

Chapitre 1

La philosophie pour enfants dans le contexte scolaire

Introduction

La *Philosophy for Children* est née aux États-Unis, à la fin des années 1960 - début des années 1970, sous l'impulsion de M. Lipman. Au cours de sa carrière universitaire, M. Lipman constate que si ses étudiants manquent de capacités de raisonnement, son enseignement ne peut pas y remédier car leur pensée et leur méthode sont déjà formées (Daniel, 1992/1997 : 23 ; Calistri *et al.*, 2007 : 23). C'est à partir de ce constat que M. Lipman élabore un programme de philosophie pour enfants afin de favoriser l'acquisition de capacités de réflexion, de raisonnement et de jugement dès le plus jeune âge. Il crée *The Institute for Advancement of Philosophy for Children* (I.A.P.C) et met en place un matériel pédagogique pour les ateliers de philosophie, constitué de sept romans philosophiques adaptés à chaque âge, accompagnés d'un guide pédagogique (Lipman, 1974 ; 1976 ; 1978 ; 1980 ; 1981 ; 1983 ; 1988)². En instaurant l'apprentissage du raisonnement, M. Lipman concrétise les préceptes de J. Dewey et L. Vygotski qui soulèvent l'importance d'apprendre à penser par soi-même (Calistri *et al.*, 2007 : 23-24).

Depuis les années 1970, les pratiques de philosophie pour enfants se sont largement développées. M.-F. Daniel affirme qu'elles sont aujourd'hui répandues dans une cinquantaine de pays (Daniel, 2005 : 32 ; Daniel, 2015 : 337). La *Philosophy for Children* (P4C) reçoit

² Pour une présentation du matériel pédagogique, voir Daniel (1992/1997 : 24-27) et Lipman (1993/2005 : 15-19).

deux appellations en français : *philosophie pour enfants* (PPE) ou *philosophie avec les enfants* (PAE) ; nous privilégierons le terme *philosophie pour enfant* dans la lignée de M. Lipman en lien avec son dispositif élaboré *pour les enfants* (Tozzi, 2013a : § 92). Toutefois, le mot *enfant* est restrictif ; de ce fait, ces appellations introduisent une confusion car cette pratique est également destinée aux adolescents³. Mais, comme le remarque M.-F. Daniel, cette terminologie a un enracinement fort :

« Je me souviens aussi d'un colloque en 1996, lors duquel Lipman lui-même avait proposé des termes de remplacement, plus englobants, comme "Educational Philosophy". Mais alors la PPE avait déjà des racines dans trop de pays et était trop connue pour modifier l'appellation » (Daniel, citée par Tozzi, 2013a : note 2).

Dans cette thèse, nous appréhenderons donc le terme *enfant* dans un sens large, incluant les adolescents, en l'opposant à *adulte*.

Dans ce chapitre, nous proposons un tour d'horizon afin de présenter la philosophie pour enfants (PPE) et plus particulièrement l'une de ses applications : la discussion à visée philosophique (DVP). Cela à travers (1.1) un aperçu des méthodes pédagogiques liées à la mise en place de cette pratique ; (1.2) l'observation de la place de la DVP dans le système scolaire à l'heure actuelle *via* (1.2.1) ses apports pour les élèves liés à une pédagogie spécifique, (1.2.2) son positionnement au sein des oraux scolaires et (1.2.3) vis-à-vis des programmes scolaires ; (1.3) un questionnement sur l'aspect philosophique de ces pratiques.

³ Les romans philosophiques de M. Lipman s'adressent à des élèves du primaire et du secondaire. Par ailleurs, la PPE peut aussi être mise en place avec des adultes (Tozzi, 2013a : § 38).

1.1 Différentes méthodes pour mettre en place la DVP

Il existe différentes méthodes pour la mise en place des ateliers-philos. Nous allons présenter la méthode Lipman sur laquelle les DVP étudiées dans cette thèse s'appuient. M. Tozzi note qu'« on constate, dans les pratiques de classe et de formation, une prédominance dans le monde du courant lipmanien »⁴ (Tozzi, 2012 : 38). Afin de mieux situer les ateliers-philos étudiés dans cette thèse par rapport aux dispositifs existants, nous aborderons ensuite d'autres méthodes parmi les plus connues et les plus représentatives des pratiques.

1.1.1 La méthode Lipman⁵

Dans la méthode Lipman, l'atelier de philosophie commence par la lecture d'un chapitre de roman philosophique. Les romans philosophiques de M. Lipman constituent une adaptation des textes de grands philosophes :

« Cette innovation pédagogique ne suppose pas une déformation du contenu, mais la présentation des œuvres des grands maîtres dans le langage courant afin que les enfants en saisissent le sens et s'y intéressent. Cela suppose également l'intégration de théories et de concepts philosophiques dans un contexte d'expériences enfantines afin que les jeunes s'approprient les éléments philosophiques et les appliquent à leur quotidien » (Daniel, 1992/1997 : 27).⁶

La lecture se fait à haute voix et en groupe, c'est-à-dire que chaque enfant y participe en lisant un petit passage du roman à tour de rôle. Cette première étape marque l'entrée dans la « communauté de recherche » (Lipman, 2003/2011 : 33) de par la participation active et la coopération de tous lors de la lecture partagée. Comme le souligne M. Lipman :

« lire pour la première fois un texte philosophique, c'est comme voir un tableau pour la première fois ou découvrir un morceau de musique. Il faut y observer ce qu'il y a à observer, apprécier ce qui en vaut la peine, comprendre ce qu'on y dit, s'imaginer ce qui y est supposé, en tirer des conclusions, saisir ce qui y est suggéré. C'est tout le contraire d'une lecture superficielle. Cette

⁴ Pour des hypothèses expliquant ce fait, nous renvoyons à l'ouvrage de M. Tozzi (2012 : 38-39).

⁵ La rédaction de cette section s'appuie principalement sur les travaux de M.-F. Daniel (1992/1997 : 27-29 ; 2005 : 32-36) et de M. Lipman (2003/2011 : 99-107).

⁶ Le matériel philosophique de M. Lipman est traduit en une vingtaine de langues (Daniel, 2015 : 337).

lecture approfondie pour laquelle il s'agit de savoir lire entre les lignes est un objectif à fixer aux élèves » (Lipman, 2003/2011 : 102).

Ainsi, suite à la lecture, les enfants sont invités à réfléchir autour du texte, aux dilemmes et aux interrogations soulevés par les situations qui y sont décrites et aux questions en lien avec les concepts abordés dont ils aimeraient discuter. Lors de cette étape, les enfants doivent donc s'investir dans la compréhension du texte afin d'établir des ponts entre les situations, les problèmes, vécus par les personnages et leur vie quotidienne. La phase de questionnement vise à amener les enfants à problématiser et permet de stimuler leur curiosité et de susciter leur intérêt en vue de la recherche de réponses. Le questionnement est conçu comme « un moment clé » car c'est « le moteur de la recherche » (Lipman, 2003/2011 : 102).

Suite à la collecte des questions, le groupe forme une « communauté de recherche » (Lipman, 2003/2011 : 33)⁷ afin de discuter autour d'une problématique retenue et de réfléchir ensemble en vue d'un objectif commun. Dans une *communauté de recherche*,

« [les enfants] s'écoutent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent à justifier leurs positions qui, sans cela, seraient sans fondement, s'entraident pour tirer les conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre ce que les autres ont voulu dire » (Lipman, 2003/2011 : 33).

Ainsi, l'objectif de cette étape n'est pas d'amener les enfants à trouver la bonne réponse et/ou à développer la meilleure argumentation ; il s'agit de les faire dialoguer dans une perspective de coopération, de les faire participer à la réflexion du groupe (Daniel, 2005 : 34).

Dans ses guides pédagogiques accompagnant ses romans, M. Lipman propose des exercices afin de stimuler les enfants sur le plan intellectuel en amont de la discussion, et d'autres exercices permettent de consolider des habiletés de pensée après la discussion. Toutefois, le recours à ces exercices est rare car les praticiens ne disposent généralement pas de ce matériel pédagogique (Tozzi, 2013a : § 56).

L'objectif final est d'apprendre à dialoguer et à penser par soi-même, de façon autonome et avec un sens critique. De ce fait, l'animateur n'intervient pas sur le contenu des échanges mais sur la structure de la discussion. Il est le gardien de la procédure de recherche, de la logique et de la cohérence des propos. Il doit guider le processus d'investigation collective où les élèves sont appelés à dialoguer et à raisonner ensemble (Daniel, 1992/1997 : 28).

⁷ Nous reprendrons ensuite cette formule de M. Lipman (qu'il attribue à C. S. Peirce), bien intégrée dans les travaux de recherche sur la PPE, en italique sans utiliser de guillemets.

1.1.2 D'autres méthodes

M. Tozzi (2012 : 39-40) constate que les méthodes pédagogiques de DVP varient principalement en fonction des objectifs principaux poursuivis et selon le rôle de l'animateur. Toutefois, chaque méthode vise l'apprentissage de l'acte de philosopher et chacune partage la volonté de donner la parole aux enfants et d'encourager leur propre réflexion.

Ainsi, on peut distinguer les méthodes selon leur objectif prioritaire : le « courant psychanalytique » axe la pratique sur la reconnaissance du sujet et sa construction identitaire ; le courant « éducation à la citoyenneté » insiste sur la coopération et la responsabilisation des enfants, futurs citoyens ; le courant « philosophique » se centre sur les exigences de pensée (Tozzi, 2013a : § 3). Toutefois, cette classification est établie à titre indicatif ; en réalité, les pratiques ne sont pas cloisonnées, certaines méthodes peuvent s'inscrire dans deux courants simultanément. Par ailleurs, M. Tozzi précise que les pratiques sont très diversifiées et les méthodes adaptées :

« Dans la finesse du grain des pratiques, il y a de fait autant de pratiques que de praticiens, selon le style des personnes » (Tozzi, 2013a : § 1).

Le rôle de l'animateur varie fortement selon les méthodes, celui-ci étant plus ou moins présent ou effacé. Généralement, quelle que soit la méthode, l'animateur n'apporte pas son point de vue personnel sur le thème traité. Cela afin de laisser libre cours à la pensée des enfants sans qu'ils n'attendent de bonnes réponses de la part de l'adulte (Tozzi, 2013a : § 32). Toutefois, certains (nous pensons particulièrement aux recherches de P. Usclat) soutiennent une vision de la DVP selon laquelle l'animateur prend part aux échanges au même titre que les autres participants et fait partie de la *communauté de recherche*. Chaque participant représente ainsi un interlocuteur valable au même titre que tous les autres, la pensée et la parole de tous étant reconnues de la même manière par tous (Usclat, 2009 : § 16).

Lorsque l'animateur intervient sur la structure de l'activité, le degré de guidage varie selon les méthodes. Dans la méthode du groupe Agsas (Association des Groupes de Soutien Au Soutien), représentée par le psychanalyste J. Lévine, la priorité est donnée aux idées des enfants afin qu'ils puissent penser en liberté (Lévine, 2005 : 73). De ce fait, pendant les discussions menées selon cette méthode, l'animateur ne guide pas les enfants. Une fois le cadre et le thème posés, il reste silencieux pour permettre aux enfants de penser et d'exprimer leurs idées librement. Il les laisse rechercher à tâtons des réponses aux grandes énigmes de la vie humaine, complètement libérés du jugement de l'animateur. À l'inverse, les ateliers de philosophie de O. Brenifier sont dirigés par un animateur qui contrôle chaque contribution

afin de garantir la « philosophicité »⁸ (Tozzi, 2012 : 40) et la rigueur rationnelle des échanges. L'animateur conduit ainsi « un entretien philosophique de groupe » (Tozzi ; 2013a : § 58) plutôt qu'une discussion entre enfants.

Souvent, l'animateur adopte une position intermédiaire, c'est-à-dire qu'il intervient pour veiller au bon déroulement de la discussion tout en laissant la priorité aux paroles des enfants, comme dans la méthode Lipman ou dans la méthode de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) de M. Tozzi. Dans cette méthode de la DVDP, « le pouvoir de co-animation » (Tozzi, 2013a : § 57) est partagé entre l'adulte-animateur qui veille à la mise en œuvre des processus réflexifs et certains enfants qui endossent des responsabilités pendant la discussion. Plusieurs rôles sont distribués : un président de séance qui donne la parole selon des règles préalablement définies (soit en suivant l'ordre de demande de prise de parole avec une priorité pour ceux qui se sont peu ou pas exprimés) ; un reformulateur qui restitue au fur et à mesure les propos de chaque discutant ; un synthétiseur, qui prend des notes afin de faire, lorsqu'il est sollicité, un compte-rendu des idées exprimées au sein du groupe. Les autres élèves sont les discutants ; ils participent à la discussion en exprimant leurs idées, leurs points de vue, afin de faire progresser la réflexion. Enfin, il y a également des observateurs qui sont spectateurs du débat dans l'optique de mener une analyse ; ils observent les processus de pensée, le réseau démocratique (répartition de la parole) et les différents rôles afin de se préparer à les endosser lors de prochaines DVP (Tozzi, 2012 : 42-43 ; Tozzi, 2013a : § 57 ; Tozzi, 2013b : § 34-43).

M. Tozzi (2012 : 34-37) propose un tableau comparatif de cinq approches pédagogiques pour philosopher avec les enfants (selon S. Connac) que nous reprenons ci-après (Tableau 1).

⁸ Nous reprendrons désormais ce terme sans utiliser les guillemets.

	Méthode Lipman	Préalables à la pensée	Ateliers de philosophie	Dispositif coopératif	Méthode de l'intervenant
<i>Auteurs</i>	M. Lipman	J. Lévine D. Sénore A. Pautard	A. Lalanne O. Brenifier	A. Delsol S. Connac M. Tozzi	J.-F. Chazerans M. Sautet
<i>Fréquence</i>	1 heure, 2 fois par semaine	10 min puis 10 à 20 min par semaine	1 heure par semaine	¼ d'heure par semaine	¾ d'heure par semaine
<i>Critères de philosophicité</i>	- Présence d'un questionnement philosophique ; - Discussion autour d'une question commune ; - Émergence d'un dialogue critique.	- Expérience du <i>cogito</i> ; - Appartenance à une pensée groupale large et universelle.	- Réfléchir : savoir ce que l'on pense, savoir d'où on tient ce que l'on pense, jusqu'où ce savoir vaut comme savoir ; - Faire usage de la raison par référence aux exigences du philosophe.	Articulation dans le discours des exigences intellectuelles du philosophe : - problématiser ; - argumenter ; - conceptualiser.	Présence d'un philosophe qui présente un modèle dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences intellectuelles à susciter est possible par imitation/ distanciation.
<i>Intentions éducatives</i>	Penser par soi-même				
	Émergence d'une pensée multimodale qui articule les pensées logique (critique), créative, responsable et métacognitive.	- Faire l'expérience d'une vie pensante ; - Se découvrir membre de la communauté humaine par la pensée ; - Réfléchir sur les grands problèmes de la vie.	- Exprimer une pensée qui est sienne et identifier les sources des représentations ; - Questionner la validité de ces sources ; - Valider son discours par un dialogue avec les autres.	- Permettre aux enfants d'exercer leur pensée réflexive (geste mental) avec le soutien d'un groupe de pairs ; - Permettre aux enfants d'occuper des fonctions d'animation de la discussion.	- Aider à philosopher ensemble en faisant débattre le groupe ; - Permettre de compléter une discussion entre pairs par la rencontre avec un philosophe.
<i>Place de l'adulte</i>	Intervention sur la forme des idées et pas sur leur contenu. 1- gère la lecture collective ; 2- collecte et traite les questions ; 3- anime la discussion et veille à ce que les enfants parviennent à un dialogue critique.	<i>1^{er} temps</i> : énonce la question, gère l'enregistrement, est silencieux mais reste garant du fonctionnement ; <i>2^e temps</i> : accompagne les réactions du groupe, suscite un regard méta sur la discussion.	Fonction d'animation et de guidage, d'accompagnement bien précis : établir des liaisons conceptuelles, reformuler, relier les idées énoncées aux enjeux du thème abordé, synthétiser les arguments.	- Concepteur et garant du dispositif démocratique ; - Animateur « philosophique » des échanges. En mesure de faire évoluer le dispositif en fonction de l'évolution du groupe.	- Il est celui qui libère. - Il permet à l'élève de se détourner de ses anciennes opinions et d'adopter une attitude rationnelle. Il est « ignorant » au sens où il n'est pas un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir. - Ferment catalytique .
<i>Formation de l'adulte</i>	À la méthode et au matériel construit.	À la méthode et à l'analyse de pratiques professionnelles.	- Formation philosophique permettant d'établir les principales distinctions conceptuelles en jeu ; - Préparation des séances.	Formation à la gestion coopérative d'une discussion par des enfants et maîtrise didactique des exigences intellectuelles du philosophe.	L'adulte n'est pas perçu comme un professeur mais comme une sorte de pair à qui ils peuvent s'adresser. Le rôle de l'animateur est de programmer son autodisparition.
<i>Présence d'un dispositif</i>	Oui pour permettre à la communauté de recherche d'exister.	Non sauf une disposition en cercle.	Oui par l'intervention de l'adulte.	Oui, central.	Oui pour la circulation de la parole.
<i>Fondements</i>	Dewey, Piaget.	Freud, Rogers, Lévine.	Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel, Kant...	Freinet, Oury et tous les penseurs des pédagogies actives.	Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel, Kant...
<i>Mots clés</i>	Expérience, construction.	Affirmation de soi, conscientisation, expression.	Exigences intellectuelles, dialectique.	Coopération, démocratie, responsabilisation.	Rencontre, autorégulation, attitude philosophique.

Tableau 1 : comparaison de cinq approches pédagogiques de la DVP (Tozzi, 2012 : 34-37).

1.1.3 La méthode appliquée dans le cadre de nos données

Dans le cadre de notre recherche, les DVP recueillies et étudiées (présentées dans le Chapitre 3) s'appuient en partie sur la méthode Lipman⁹. Plus précisément, ces DVP se déroulent en quatre étapes principales telles que représentées dans la Figure 1. Nous décomposons l'étape de la cueillette de questions en deux phases distinctes car, selon nous, elle met en œuvre plusieurs compétences. D'abord, la phase de recherche de questions amène l'enfant à tirer des problématiques d'une situation ; il s'agit de percevoir les problèmes et de les comprendre afin de formuler une problématique. Cette démarche permet l'apprentissage de la problématisation. Ensuite, la phase de regroupement des questions remplit, quant à elle, des objectifs cognitifs d'organisation, de classement et de synthèse.

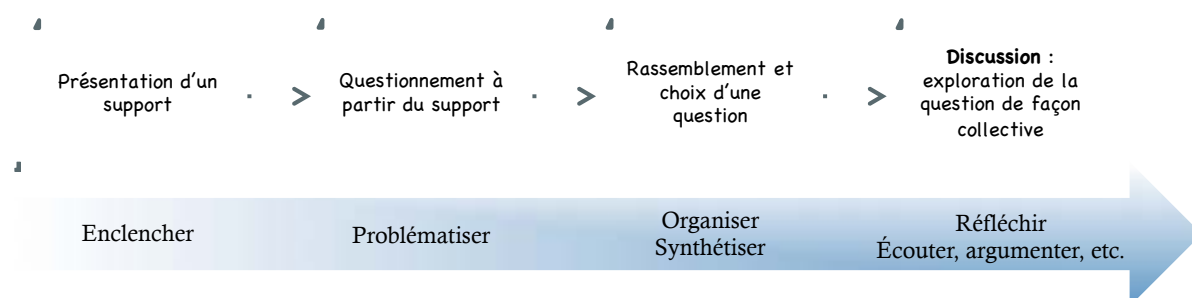


Figure 1 : les étapes de la mise en place des DVP du corpus *Philosophèmes*.

Les animateurs ne sont pas tenus de s'appuyer sur les romans philosophiques de M. Lipman et sont libres de choisir le support qu'ils souhaitent, celui-ci devant servir de tremplin afin que les discutants¹⁰ se mettent dans un état de réflexion. Souvent, les animateurs choisissent un support abordant des thèmes en lien avec les intérêts des élèves. Ce support peut se présenter sous différentes formes : texte (roman philosophique, conte, article de presse, etc.) ; document vidéo ou audio (reportage, publicité, chanson, etc.) ; objet¹¹. Lorsqu'il s'agit d'un texte, les discutants procèdent à une lecture partagée comme prévue dans la méthode Lipman. À partir du support, les discutants sont invités à réfléchir aux questions

⁹ Comme précisé dans le rapport de l'Unesco (Goucha, 2007 : 249), la DVP « s'inspire à la fois de la pédagogie coopérative (Célestin Freinet, Fernand Oury), de la communauté de recherche (Matthew Lipman) et de la détermination des exigences du modèle du philosophe (Michel Tozzi) ».

¹⁰ Nous rappelons que ce terme, emprunté à A. Delsol (2006) et M. Tozzi (2012 ; 2013a ; 2013b), désigne les participants à la discussion qui débattent autour du sujet-thème de la DVP. Ainsi, dans le cadre de nos données, lors du déroulement d'une DVP, les élèves sont les discutants.

¹¹ Une liste des supports utilisés pour enclencher les DVP du corpus *Philosophèmes* est disponible en Annexe 3.

existentielles suscitées par ce dernier. Souvent, les discutants sont répartis en petits groupes pour réfléchir collectivement afin de faire émerger des questions. Suite à cette étape, les questions sont rassemblées. Chacun, ou chaque groupe, énonce sa/ses questions à l'ensemble des participants et apporte des précisions si nécessaire. Les questions sont ensuite organisées en fonction des thématiques qu'elles abordent, celles qui se recoupent sont combinées. Puis, le groupe choisit une question, souvent par l'intermédiaire d'un vote. À titre d'exemple, l'Annexe 2 présente le descriptif d'une séance « clef en main », suivant cette méthode, proposé par E. Auriac-Slusarczyk aux animatrices du collège de Gerzat en mars 2012, autour de la chanson *Poupée Russe* des Tit'Nassels (2008).

Suite à ces étapes préliminaires, la discussion se met en place autour de la question sélectionnée. La discussion se déroule en *communauté de recherche* au sein de laquelle se déploie une réflexion collective. Chaque discutant est libre de prendre la parole. Les règles principales instaurées au sein de la communauté sont simples : il faut demander la parole et attendre que l'animateur (ou le « président de séance ») l'octroie ; chacun doit écouter ses camarades en silence. L'animateur s'assure du bon déroulement de la DVP à travers le respect des règles et il aide les enfants à conduire leurs idées jusqu'au bout en les relançant. Au collège, certains rôles définis par M. Tozzi sont distribués aux élèves. Le rôle du « président de séance » est fréquemment endossé par un élève. Ce dernier est chargé de distribuer la parole aux discutants selon l'ordre de demande de prise de parole. Parfois, un élève occupe le rôle de « synthétiseur », il est responsable de la prise de notes afin de faire le point, de temps à autre, sur ce qui a été dit.

1.1.4 Bilan

Chaque méthode a ses particularités ; par ailleurs, chaque animateur adapte la méthode choisie à sa propre pratique, en intervenant plus ou moins régulièrement, en instaurant un cadre plus ou moins rigoureux, etc. Les différentes méthodes gardent toutefois un socle et des apprentissages communs. Il s'agit de former une *communauté de recherche* dans laquelle les discutants s'interrogent, apprennent à réfléchir, dans un cadre où il n'y a pas (où il n'y a plus) de bonnes ou mauvaises réponses.

Ainsi, bien que la méthode mise en place dans les ateliers de philosophie suivis dans le cadre de notre recherche s'inscrive dans le courant lipmanien, elle reprend également des aspects de la méthode de la DVDP de M. Tozzi, notamment en faisant contribuer les adolescents aux fonctions d'animation. L'essentiel est que les discutants coopèrent et

parviennent à construire une pensée et un dialogue critique autour d'un questionnement philosophique en mettant en place les exigences intellectuelles formulées par M. Tozzi : problématisation, argumentation et conceptualisation. Nous allons détailler ces aspects dans la suite de ce chapitre.

1.2 La place actuelle de la DVP dans le système scolaire

Dans cette section, nous nous intéressons au positionnement de la DVP vis-à-vis des disciplines classiques ainsi qu'à sa place dans le système scolaire français.

1.2.1 Une pratique pérididactique

La PPE est une pratique pérididactique dans le sens où elle ne vise pas la transmission de savoirs philosophiques (Claquin *et al.*, 2013 : 270-271). En effet, la pratique vise l'apprentissage du philosophe (Tozzi, 2012 : 273) à travers une quête de compréhension plutôt que de connaissances (Thullier, 2015 : 210). Ainsi, il s'agit d'une *éducation à...* qui s'inscrit en marge des enseignements disciplinaires (les *enseignements de...*).

1.2.1.1 Une *éducation à...* développant des compétences adisciplinaires

Les *éducations à...* se caractérisent :

« par une visée éducative, en particulier le développement de valeurs et d'attitudes, et par la construction de compétences sociales et/ou éthiques à caractère transdisciplinaire ou adisciplinaire. » (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012 : 3).

La DVP rejoint les *éducations à...* puisqu'elle est axée sur le développement d'attitudes citoyennes, de valeurs sociétales et qu'elle vise principalement l'acquisition de compétences plutôt que de connaissances ; même si cette pratique favorise, par ailleurs, la maîtrise de la langue (Claquin *et al.*, 2013 : 271).

Comme nous l'avons évoqué, chaque étape du dispositif concourt au déploiement de compétences spécifiques (Figure 1). Nous allons voir que par ailleurs, la DVP contribue au développement de nombreuses compétences (logiques, langagières, sociales, éthiques, civiques, etc.).

- Des compétences réflexives et cognitives

Comme nous l'avons précisé, malgré la diversité des méthodes, la DVP a pour objectif premier l'apprentissage de l'acte de philosopher. Il s'agit donc d'apprendre à bien penser, c'est-à-dire, comme l'indique M. Lipman à travers le titre d'une publication, de « renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie » (1993/2005).

Selon M. Tozzi, la PPE contribue au développement de capacités réflexives complexes à travers la mise en jeu de trois opérations intellectuelles qui caractérisent le philosophe : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Au sein des ateliers de philosophie, les enfants travaillent donc leur capacité à effectuer et maîtriser ces opérations qui constituent des « outils intellectuels » permettant d'entraîner l'usage de sa raison et d'atteindre une autonomie de jugement réflexif (Tozzi, 2010 : 17 ; Tozzi, 2012 : 261). D'abord, comme nous l'avons mentionné, la problématisation s'effectue par la recherche et la formulation de problèmes à partir d'une situation. Cette opération permet aux enfants d'apprendre à remettre en question des évidences, des conceptions, afin que leur pensée devienne plus personnelle. La conceptualisation de notions est, quant à elle, une opération qui peut s'effectuer de différentes façons et à plusieurs niveaux, à travers la définition, la distinction, l'explication de mots ou de concepts. Enfin, l'argumentation est une opération qui consiste à justifier une (hypo)thèse, un doute, une objection, de façon cohérente et structurée. À travers ces opérations, il s'agit de savoir de quoi on parle (conceptualisation) et de savoir si ce qu'on dit est vrai (argumentation) (Tozzi, 1993 : 21 ; Tozzi, 2012 : 261-262, 272).

Bien qu'ils soient reconnus, les bienfaits cognitifs de la PPE restent difficiles à évaluer. M. Agostini et J. Mallet (2013 : § 34) ont mené une expérimentation pilote en observant un groupe d'élèves lors d'ateliers de philosophie afin de classer leurs paroles à partir des opérations décrites par M. Tozzi. Il s'agit d'établir un classement selon le caractère philosophique (conceptualisation, problématisation, argument, contre-exemple, discussion philosophique des exemples) ou non-philosophique (objection sans argument, argument fallacieux, dispute, discussion anecdotique des exemples) des propos. Les résultats de cette expérimentation révèlent que suite à une année de pratique hebdomadaire de la DVP, les prises de parole philosophiques augmentent entre le début et la fin de l'année (Agostini & Mallet, 2013 : § 36) ; plus précisément les élèves ont développé leurs capacités à argumenter (ils le font davantage et mieux) et à exploiter philosophiquement les exemples (Agostini & Mallet, 2013 : § 40). Parallèlement, les élèves ont moins recours à des procédés non-philosophiques (Agostini & Mallet, 2013 : § 42). Ces résultats relatifs au développement de la

capacité à philosopher des élèves pratiquant la DVP sont confirmés par la mise en place de la même expérimentation avec un groupe témoin ayant pratiqué la DVP deux fois seulement (en début puis en fin d'année). En effet, dans le groupe témoin, il ressort que la proportion de prises de parole philosophiques est similaire entre le début et la fin de l'année tandis que la proportion des prises de parole non-philosophiques augmente (Agostini & Mallet, 2013 : § 37, § 43). Toutefois, au vu de la complexité de ce genre d'expérimentation, il est difficile de les mettre en place à grande échelle.

Par conséquent, l'impact de la PPE sur le raisonnement logique est généralement mesuré par l'intermédiaire de tests standardisés qui peuvent être soumis à un échantillon d'élèves beaucoup plus important. Ces tests visent à évaluer les aptitudes de raisonnement comme les capacités d'inférence syllogistique, d'élimination d'alternatives, d'induction, de reconnaissance de rapports symétriques, etc. (Mortier, 2005 : 56-57) ; cela à travers des problèmes de raisonnement avec choix multiples, comme illustré dans la Figure 2.

Item 5 (item rattaché à l'aptitude sous-jacente : « ne pas tirer des conclusions hâtives »)

« Je connais une fille en France qui est très grande », dit Pierre.

« Alors, tout le monde en France doit être grand », réplique Jo.

La réplique de Jo est :

- a. bien raisonné, parce que les gens provenant du même pays se ressemblent.
- b. mal raisonné, parce que les gens provenant du même pays sont souvent différents.
- c. mal raisonné, parce que seuls des gens qui ont visité la France peuvent savoir si tout le monde y est grand.

Item 13 (item rattaché à l'aptitude au « raisonnement inductif »)

Bill a un sac plein de billes. Sans regarder, il met sa main dans le sac et en retire trois billes. Elles sont toutes rouges. Partant de ce qu'il sait, qu'est-ce que Bill peut savoir à propos des autres billes dans le sac ?

- a. Qu'elles sont toutes rouges.
- b. Qu'il est possible qu'elles soient toutes rouges.
- c. Qu'elles ne peuvent pas toutes être rouges.

Figure 2 : exemple d'items extraits du New Jersey Test of Reasoning Skills (Shipman, citée par Mortier, 2005 : 56).

F. Mortier (2005) a réalisé une synthèse des études d'évaluation de l'efficacité de la PPE. Suite à cette synthèse, il remarque que le premier résultat rapporté par M. Lipman (une avance de 27 mois en âge mental, c'est-à-dire au niveau du développement intellectuel) paraît excessif (Mortier, 2005 : 68). F. Mortier (2005 : 61-62) souligne quelques faiblesses dans certaines études qui manquent parfois de précisions statistiques, qui ne prennent pas en compte certaines variables (comme le mode d'animation) ou qui ne contrôlent pas les effets à long terme. Toutefois, il conclut que « la méthode Lipman, après jugement critique, mérite le

crédit que lui font ses croyants » (Mortier, 2005 : 49) car il apparaît clairement, à travers les tests de raisonnement, que la PPE « contribue bien au développement de la pensée critique » (Mortier, 2005 : 62) ; les différentes études, indépendamment de leur qualité, confirment systématiquement l'impact positif de la PPE sur l'intelligence générale (Mortier, 2005 : 68).

Toutefois, certaines études font ressortir la difficulté de mesurer les capacités logiques par l'intermédiaire de ce genre de tests. Par exemple, E. Auriac (2006 : 44) pose l'hypothèse que la DVP constitue un entraînement à l'analyse logique de situations et qu'elle est donc susceptible d'améliorer les capacités logiques des élèves. Pour vérifier cette hypothèse, elle fait passer un test de logique composé d'items adaptés à des enfants. Cependant, le test ne révèle pas d'effet de la pratique de la DVP sur l'évolution des réponses logiques (Auriac, 2006 : 50-52). Par ailleurs, après avoir soumis le même test à des adultes, E. Auriac remarque que certains items leur posent problème, ce qui l'amène à s'interroger sur la pertinence de ces tests pour effectuer ce genre de mesures (Auriac, 2006 : 53-54).

▪ Des compétences langagières et communicationnelles

« Travailler sa pensée c'est en effet du même coup travailler la langue, et travailler la langue, c'est se donner le moyen de mieux penser. » (Tozzi, 2010 : 15).

Plusieurs études ont montré que la pratique de la DVP favorise, en effet, la maîtrise de la langue grâce à la mise en évidence d'évolutions dans les constructions langagières : sur des aspects syntaxiques à travers la complexification des énoncés avec l'augmentation des subordinations et des propositions circonstancielles (Calistri *et al.*, 2007 : 158-167) et l'emploi de connecteurs révélant une logique argumentative et explicative (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 133-136) ; sur des aspects énonciatifs et pragmatiques à travers la décentration marquée par le passage du *je* au *on* (Calistri *et al.*, 2007 : 158-171), la mise en place de divers actes de langage (Delsol, 2006 : 81-82), le niveau du registre de langue qui devient plus soutenu (Tozzi, 2010 : 15). Ainsi, il ressort que, grâce à cette pratique, les enfants s'expriment ostensiblement mieux.¹² M. Tozzi (2010 : 15) souligne que, lors de la DVP, le rapport à la langue change car les élèves en font un usage plus réflexif que fonctionnel ; il ne s'agit pas uniquement de parler pour dire mais aussi pour penser. Ainsi, les élèves cherchent les mots justes pour construire et communiquer une pensée réflexive.

¹² Comme en témoignent, également, des parents d'élèves philosophant (cf. *Paroles de parents* in Pozzi & Barougier, 2010).

Au-delà des aspects linguistiques, les aspects pragmatiques font apparaître l'émergence d'habiletés communicationnelles permettant l'adaptation du registre de langue au contexte et la variation des actes de langage selon l'intention communicative. Les aspects énonciatifs marquent la décentration des discutants qui parallèlement sortent de l'égoïsme ; ils s'ouvrent à l'autre à travers l'écoute et la prise en compte des propos d'autrui dans la construction de leur propre discours.

- Des compétences sociales et citoyennes

Par l'intermédiaire de la DVP, les enfants s'ouvrent donc à l'altérité par le dialogue et au monde grâce au questionnement autour de questions existentielles et sociétales. La DVP est « un instrument pour mettre les enfants en contact avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde » (Daniel, 1992/1997 : 31). La rencontre avec l'altérité permet de décentrer l'enfant de son opinion. Cela l'aide à aller au-delà de son point de vue, à le remettre en question, à se placer du point de vue de l'autre pour penser avec lui et avec et contre cet autre en lui (Tozzi, 2010 : 20-21). Au sein de la *communauté de recherche*, dans laquelle chacun représente un (inter)locuteur valable, l'enfant prend conscience de sa différence et de son importance dans un groupe. Ainsi, l'interaction dans la DVP l'amène à se connaître et a un effet (re)narcissisant dans le sens où elle favorise l'estime de soi et la confiance en soi (Gazzard, 1990 ; Lago, 1990 ; Daniel, 1992/1997 : 30 ; Sasseville, 1994 ; Tozzi, 2010 : 19)¹³. Par ailleurs, M. Tozzi (2010 : 21) rappelle également que la psychologie sociale de l'apprentissage (en s'appuyant sur les travaux de Perret-Clermont, Doise, Mugny, Carugati, Vygotski, etc.) a montré que la confrontation de (hypo)thèses en réponse à une question donnée engendre un conflit sociocognitif qui conduit l'élève à travailler ses opinions premières, ses préjugés de façon critique et ainsi à progresser dans sa conception du monde.

La pratique de la DVP permet ainsi de faire évoluer le rapport des élèves à eux-mêmes, à l'autre et au monde. En cela, la DVP participe à la construction identitaire des participants (Tozzi, 2010 : 9-17) et la pratique du dialogue contribue à leur socialisation démocratique et réflexive (Tozzi, 2010 : 17-20) :

« on y apprend à vivre ensemble dans et par la coopération discussionnelle : démocratiquement socialisateur par le type de dispositif retenu (fonctions déléguées et règles de fonctionnement) ; et

¹³ Des parents d'élèves philosophant soulèvent également ce bénéfice remarquable que leur enfant semble avoir plus d'assurance (cf. *Paroles de parents* in Pozzi & Barougier, 2010).

socialisateur par la réflexion commune engagée dans une communauté de recherche à visée philosophique » (Tozzi, 2010 : 21).

De ce fait, la DVP, en permettant la confrontation à l'autre et au monde (physiquement et réflexivement), constitue une forme de socialisation entre pairs et une « contribution éducative à une citoyenneté réflexive » (Tozzi, 2010 : 21). Au sein des ateliers de philosophie, les enfants apprennent à respecter les règles démocratiques et à respecter l'autre (respect des tours de parole, patience de l'écoute, respect des opinions, etc.)¹⁴, à devenir plus autonomes, plus conscients et plus responsables, à vivre ensemble en discutant face à face, et à vivre en désaccord lorsque les points de vue divergent (Daniel, 1992/1997 : 30-31 ; Tozzi, 2010 : 17-18).

« Parce qu'on apprend à discuter ensemble sans se disputer. À être et souvent demeurer en désaccord mais dans la paix civile, et non la guerre. Faire l'expérience du désaccord dans la paix est éminemment civilisateur. C'est accepter et même vouloir la différence, car elle enrichit au lieu de diviser. » (Tozzi, 2010 : 18-19).

Ainsi, la DVP génère une ouverture d'esprit nécessaire dans la formation du citoyen.

Dans cette optique, la DVP est envisagée comme un outil de prévention de la violence scolaire permettant de désamorcer le conflit avant qu'il n'advienne (Schleifer *et al.*, 2003 ; Daniel & Schleifer, 2005 ; Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2011). M.-F. Daniel a d'ailleurs mis en place un matériel pédagogique de PPE spécifique dans une perspective de prévention de la violence composé de contes philosophiques (Daniel, 2002) accompagnés d'un guide destiné aux animateurs (Daniel, 2003). Les contes d'Audrey-Anne présentent des situations pouvant amener les enfants à s'interroger sur les manifestations de violence physique, sexuelle ou psychologique (Daniel & Schleifer, 2005 : 234-235). Suite à une expérimentation avec des groupes (groupes expérimentaux et groupes contrôles) d'enfants de 5 ans, les chercheurs démontrent que la pratique de la DVP à partir des contes d'Audrey-Anne stimule les habiletés et les attitudes liées à l'empathie et au jugement à travers des changements significatifs observés entre les pré-tests et les post-tests (Schleifer *et al.*, 2003 ; Daniel & Schleifer, 2005). Bien que ces résultats n'attestent pas la contribution de la DVP à la prévention de la violence, ils sont encourageants (Daniel & Schleifer, 2005 : 246) ;

¹⁴ À titre d'exemple, M. Tozzi montre en quoi les rôles attribués lors de la DVP permettent l'éducation morale : « un président démocratique ne privilégie dans les tours de parole ni ceux qui sont en face par rapport à ceux qui sont sur les côtés (il apprend à regarder le groupe) ; ni ses amis, ou ceux dont il a peur (la règle est anonyme, et il n'y en a pas de plus "égaux" que d'autres). De même, un élève qui reformule un camarade (le "reformulateur"), c'est quelqu'un qui montre qu'il prend en compte la pensée de celui-ci par une écoute intellectuellement exigeante pour comprendre et éthiquement fidèle pour ne pas trahir une parole dite : il respecte à la fois la personne et sa pensée, la personne à travers sa pensée » (Tozzi, 2010 : 20).

d'autant qu'il semble communément admis que la pratique de la DVP aide les élèves à résoudre des conflits en les gérant et en les dépassant par la discussion :

« discuter, c'est surseoir à la violence physique (la parole est toujours à distance du contact), mais aussi verbale (dans l'injure, on se dispute, on ne discute pas ; dans la moquerie, on disqualifie l'autre comme interlocuteur non valable) » (Tozzi, 2010 : 18).¹⁵

▪ Des dispositions favorisant l'esprit critique

Dans le cadre du projet *Corpus-Philo*, nous (B. Slusarczyk, G. Fiema, A. Auriel et E. Auriac-Slusarczyk, 2015) avons souhaité mesurer les effets de la pratique de la DVP sur l'esprit critique des élèves à l'aide du test standardisé *California Measure of Mental Motivation Scale* (CM3) (Giancarlo, 2005, traduit en français par Daniel & Auriac, 2008) présenté en Annexe 5.A. Ce test se compose de vingt-cinq items qui permettent de dresser un score individuel mesurant les dispositions à l'esprit critique. Les items contrôlent la motivation des sujets à aborder les savoirs, les problèmes ou les décisions malgré leur complexité, dans une perspective critique, en prenant en compte les différents points de vue (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 9 ; Slusarczyk *et al.*, 2015 : § 9). Ce test semble adapté pour mesurer les effets de la pratique de la DVP car il ne se centre pas uniquement sur des compétences logiques et prend en compte plusieurs des compétences adisciplinaires que nous avons évoquées.

Ainsi, les items du test CM3, à partir d'études de corrélations entre ces derniers, peuvent être classés selon les dimensions qu'ils abordent. Ö. Çokluk-Bökeoğlu (2008 : 96) relève quatre dimensions de l'esprit critique : l'orientation vers l'apprentissage (*Learning orientation* : items 1-6), les capacités d'attention (*Mental Focus* : items 7-13), la créativité face aux problèmes (*Creative Problem Solving* : items 14-20) et l'intégrité cognitive (*Cognitive Integrity* : items 21-25). Pour notre part, nous (B. Slusarczyk, G. Fiema, A. Auriel et E. Auriac-Slusarczyk, 2015) avons retenu trois dimensions nous semblant pertinentes à évaluer : la curiosité intellectuelle (items 1, 16, 20, 22, 24, 25), la confrontation à la difficulté/complexité (items 2, 3, 4, 7, 10, 14, 15) et la résistance/ouverture au point de vue d'autrui (items 6, 9, 12, 19) (Slusarczyk *et al.*, 2015 : § 11).

La passation du test a eu lieu en début et en fin d'année scolaire auprès de cinq classes de 5^e dont trois ont pratiqué la DVP de façon régulière au cours de l'année alors que les deux

¹⁵ Des parents d'élèves philosophant affirment que la pratique de la DVP impacte le comportement de leurs enfants notamment dans le respect de l'autre (cf. *Paroles de parents* in Pozzi & Barougier, 2010).

autres classes ne l'ont jamais pratiquée¹⁶. Chaque élève qui passe le test obtient un score révélant sa capacité à articuler des attitudes et des dispositions favorisant l'esprit critique (Slusarczyk *et al.*, 2015 : § 9). Concernant les dimensions que nous (B. Slusarczyk, G. Fiema, A. Auriel et E. Auriac-Slusarczyk, 2015) avons retenues, les résultats de l'étude ne révèlent pas d'impact de la pratique de la DVP sur la curiosité intellectuelle des élèves et leur motivation à se confronter à la difficulté/complexité. Seul le facteur de résistance/ouverture au point de vue d'autrui fait ressortir une distinction significative entre philosophants et tout-venant en fin d'année scolaire (voir Slusarczyk *et al.*, 2015 : § 16-17). Toutefois, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, il apparaît que les élèves tout-venant augmentent leur ouverture au point de vue des autres entre le début et la fin de l'année et qu'ils ont ainsi un score d'ouverture à autrui plus élevé que les philosophants en fin d'année.

Selon nous, ces résultats peuvent s'expliquer par l'orientation vers l'univers scolaire du test CM3 (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 6). En effet, de nombreux items (3, 7, 8, 13, 16, 21, 23) renvoient explicitement à « l'école » et l'univers scolaire des élèves avec des références à « mes travaux d'école », « mon enseignante » ou encore « ma classe » (cf. Annexe 5.A). Or, d'une part, les compétences développées lors de la DVP ne sont pas restreintes au domaine scolaire et, d'autre part, comme nous allons le voir, la DVP est une pratique qui rompt avec les enseignements disciplinaires (au niveau de la pédagogie, des attentes, des savoirs, des rapports de place, etc.). De ce fait, il nous semble que l'évaluation des dispositions à l'esprit critique des philosophants ne devrait pas se faire dans une orientation scolaire, car cette dernière pourrait influencer négativement le score des élèves philosophant habitués à explorer librement des problèmes existentiels détachés de l'univers scolaire. Par ailleurs, étant donné que les élèves pratiquant la DVP sont coutumiers des problèmes qui induisent plusieurs choix possibles, selon nous, ils peuvent ressentir une gêne pour sélectionner une réponse ferme et définitive (d'accord/pas d'accord ; vrai/faux) face à certains items. Ainsi que E. Auriac-Slusarczyk, J. Adami et M.-F. Daniel (2011 : § 19) l'ont remarqué, des élèves de primaire ayant passé le test CM3 après une année de pratique de la DVP ont souhaité pouvoir exprimer une hésitation ; l'expérimentatrice leur a proposé de noter les hésitations à l'aide d'une croix face à l'item concerné. L'item 23 (*Je suis un des enfants les plus intelligents de ma classe*) est celui qui a suscité le plus d'hésitations, plus de la moitié des élèves lui ayant attribué une croix.

¹⁶ Au total 111 élèves ont pu être testés en début et en fin d'année (Slusarczyk *et al.*, 2015 : § 11).

Afin de valider les effets observés au cours de notre étude (Slusarczyk *et al.*, 2015), l'expérimentation devra être répliquée sur de nouveaux échantillons en essayant d'éliminer l'orientation scolaire. Pour cela, le test d'Attitudes Critiques Dialogiques en Situations (ACDS) (Daniel & Auriac, Annexe 5.B) pourrait être utilisé, même si celui-ci reste à valider et à compléter (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 20). Ce test a été créé dans l'optique de pallier l'orientation scolaire du test CM3 en proposant au sujet de se positionner sur des items qui ne sont pas limités à l'univers scolaire mais ouverts sur la vie sociale (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 6). Dans sa version originale (présentée en Annexe 5.B), le test ACDS comprend six items, chacun correspondant à un critère à évaluer : (1) la curiosité intellectuelle, (2) la tolérance à l'incertitude, (3) l'ouverture d'esprit, (4) la créativité, (5) la persévérance et (6) l'empathie au sein du jugement (Auriac-Slusarczyk, Adami & Daniel, 2011 : § 10).

E. Auriac-Slusarczyk, J. Adami et M.-F. Daniel (2011 : § 15) ont mené une expérimentation afin de vérifier la corrélation entre les tests CM3 et ACDS sur une population d'élèves tout-venant. Cette expérimentation indique que, dans l'ensemble, ces tests ne mesurent pas la même chose. Seul l'item 1 du test ACDS, proche des préoccupations scolaires, est corrélé à plusieurs items du test CM3 concernant la curiosité intellectuelle ainsi que la confrontation à la difficulté. Parmi les autres items du test ACDS, l'item 3 se rapportant à l'ouverture d'esprit est lié à l'item 9 du test CM3 (*Penser aux idées des autres est une perte de temps*) et l'item 5 s'intéressant à la persévérance est corrélé à l'item 19 du test CM3 (*quand je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je veux en discuter et essayer d'arranger ça*) associant ainsi persévérance au sein d'activités personnelles (lors de la réalisation d'un dessin, dans le test ACDS) et sociales (lors d'une discussion, dans le test CM3). Ces résultats tendent à confirmer que le test CM3 mesure principalement des effets d'ordre scolaire. Un seul item semble mesurer l'ouverture d'esprit. Par ailleurs, comme le soulignent E. Auriac-Slusarczyk, J. Adami et M.-F. Daniel (2011 : § 15), le test CM3 ne semble pas repérer la tolérance à l'incertitude, la créativité, et l'empathie au sein du jugement comme des dispositions relevant de l'esprit critique car ces dispositions ne semblent pas ciblées par les items du test CM3 puisqu'aucune corrélation significative n'apparaît à ce niveau.

1.2.1.2 Une pédagogie spécifique

Au sein des DVP, la pédagogie diffère de celles des enseignements disciplinaires, elle « va à l'encontre de la pédagogie traditionnelle où le pouvoir et le droit de poser les questions est réservé au maître » (Daniel, 2005 : 33). Ainsi, loin de la classe où l'enseignant pose des questions auxquelles il attend une réponse précise correspondant à un savoir transmis, l'atelier-philos est « un lieu où l'enfant pose lui-même les questions qui lui importent, et trouve du sens à chercher ses propres réponses, avec un maître pour une fois non assuré des siennes » (Tozzi, 2001 : 17). La DVP crée ainsi une rupture avec le système disciplinaire classique, elle instaure un nouveau rapport entre enseignants et élèves¹⁷ ainsi qu'un nouveau rapport aux savoirs. Lors des ateliers de philosophie, l'enseignant n'est plus celui qui détient et transmet le savoir, il guide la réflexion des élèves en insistant sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, tous les élèves sont placés au même niveau puisque l'enjeu n'est pas d'avoir raison (Tozzi, 2010 : 19) ; chaque parole est alors reconnue au même titre, qu'elle vienne d'un « bon » ou d'un « mauvais » élève (du fait de son comportement ou de ses résultats scolaires).

De plus, contrairement aux cours traditionnels où l'enseignant prépare des séquences pédagogiques avec des objectifs d'apprentissage précis en vue de la transmission/acquisition de connaissances, dans la DVP l'animateur doit laisser la place à l'imprévu en suivant le cheminement de la réflexion des élèves (Baptiste, 2015 : 379).

« Une communauté de recherche tente de suivre la recherche là où elle mène plutôt que de se laisser enfermer dans les limites strictes des disciplines existantes. » (Lipman, 2003/2011 : 33).

Ainsi, ce sont les élèves qui décident des sujets abordés et creusés au sein de la discussion. Les enseignants volontaires se risquent alors dans un espace de discussion qui ne permet pas de disposer d'une ligne de savoir, ni même d'une ligne pédagogique de référence.

Pour M. Lipman, les enfants s'interrogent naturellement sur le monde, sur les autres et sur eux-mêmes. Il est donc important de les inviter à penser par eux-mêmes afin de développer leur capacité de raisonnement en marge des *enseignements de...* où ils doivent mémoriser des contenus qu'ils ne peuvent pas remettre en question. La pratique de la DVP leur offre un espace de réflexion, de questionnement, d'analyse et de critique des savoirs, de formulation et vérification de doutes et d'hypothèses (Daniel, 1992/1997 : 30). Ainsi, dans la lignée de J. Dewey, M. Lipman souligne que, pour que les enfants parviennent un jour à

¹⁷ Nous y reviendrons en section 3.3.2.3, lors de la présentation des caractéristiques de nos données.

penser par eux-mêmes, la pratique éducative doit être tournée vers le processus de recherche plutôt que vers l'acquisition d'un résultat, d'une solution (Lipman, 2003/2011 : 32-33).

« En somme, Lipman nous dit que la philosophie est un outil complémentaire fondamental pour apprendre à l'enfant à articuler une pensée autonome, à comprendre le point de vue des autres et à développer un sens critique. » (Daniel, 1992/1997 : 30).

1.2.2 Une pratique à situer au sein des genres d'oral

Les oraux scolaires sont mis en place avec des objectifs d'apprentissage précis (Nonnon, 2011 : 189). La DVP se distingue des oraux scolaires habituels et des autres formes de débats réglés (cf. Annexe 1) car elle n'a pas de visée pédagogique disciplinaire mais une visée transdisciplinaire, ou adisciplinaire, dans le sens où les compétences qu'elle développe peuvent être mises en œuvre dans les différentes disciplines et au-delà du cadre scolaire. Ainsi, nous rejoignons l'observation selon laquelle l'éducation au raisonnement, assurée lors de la pratique de la DVP, est nécessaire car tous les élèves ne disposent pas des mêmes prérequis pour réussir à l'école (selon leur milieu familial, culturel, social ou géographique) ; la réussite scolaire ne passant pas uniquement par la mémorisation des savoirs mais aussi par l'analyse et la réflexion sur ces derniers.

« Quoi qu'il en soit, dès que l'on prend pour évidence que la faculté de raisonner a été développée convenablement dès la prime enfance et qu'elle ne doit donc plus faire l'objet d'attention de la part de l'école, on oblige les enfants à patauger ou à se noyer, et beaucoup d'entre eux finissent effectivement tôt ou tard par se noyer » (Lipman, 1991/1995 : 52).

Ainsi, c'est uniquement lorsque l'élève est capable de connecter le « je pense » au « je parle » (tel qu'exercé dans la DVP) qu'il peut participer aux oraux disciplinaires qui mobilisent un savoir supplémentaire tels que les débats d'interprétation littéraire ou les débats scientifiques (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 160).

Cela nous amène à nous interroger sur le genre de discours auquel appartient la DVP. Parallèlement à la variété des méthodes (cf. 1.1), nous remarquons que ce type d'interactions possède de nombreuses appellations. Certains les catégorisent comme discussion : *discussion philosophique* (M. Lipman, A. Lalanne), *discussion à visée philosophique* (J.-C. Pettier, E. Auriac-Slusarczyk), *discussion à visée démocratique et philosophique* (M. Tozzi) ; d'autres, comme débat : *débat philosophique* (F. Galichet), *débat réflexif à visée philosophique* (P. Tharrault).

1.2.2.1 La difficulté à classer les genres d'oral

La multiplicité des appellations utilisées pour nommer une même pratique révèle la difficulté de classer les interactions verbales et d'en dresser une typologie aux frontières nettes car les relations entre les différents genres sont confuses (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118) ; à l'image de la conversation, « forme la plus commune et essentielle que peut prendre l'échange verbal » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 113), à laquelle on attribue parfois, par extension, un sens large et générique pour désigner tout type d'interactions verbales (Vion, 1992 : 119-120). Or, il s'agit d'un type d'interaction verbale spécifique auquel C. Kerbrat-Orecchioni attribue les caractéristiques suivantes : « caractère "immédial" dans le temps et dans l'espace » ; « caractère "familier" (ou "non formel"), spontané, improvisé, et décontracté » ; « caractère "gratuit" et "non-finalisé" » ; « caractère "égalitaire" » (1990 : 114)¹⁸. Toutefois se pose la question des limites de ces caractéristiques qui sont rarement binaires (familiale *versus* formelle ; finalisées *versus* non-finalisées ; etc.) mais plutôt graduelles. Par exemple, le caractère d'immédiateté de la conversation semble discutable, notamment si l'on considère certaines sous-catégories de conversations comme les conversations téléphoniques où la proximité spatiale est remise en cause, ou encore les conversations par le biais du clavardage ou des SMS où l'immédiateté n'est systématique ni sur le plan spatial ni sur le plan temporel. De même, la notion de gratuité de la conversation est plus ou moins évidente selon les cas. Selon nous, la conversation a une finalité, même si elle n'a en apparence pas d'autres buts que celui de parler. Il s'agit d'une interaction à « finalité interne » (Vion, 1992 : 127, 135) qui met l'accent sur la « qualité du contact humain » (Garcia, 1980 : 101) plus que sur le contenu de la conversation. Cependant, une conversation dans le cadre d'un flirt semble poursuivre un but supplémentaire que celui de converser pour le plaisir (*finalité interne*), celui de la séduction (qui correspondrait à une *finalité externe*).

La conversation, en tant que situation d'interaction informelle où les interlocuteurs sont placés sur un pied d'égalité et où les thèmes ne sont pas prédéfinis, est la situation d'interaction prototypique de la vie quotidienne, « l'instance de base de la vie sociale » (Vion, 1992 : 127), car comme nous le verrons, communiquer c'est d'abord établir un contact. La conversation représente donc « le type "non marqué" par excellence, celui que l'on met en

¹⁸ Pour une caractérisation exhaustive de la conversation, nous renvoyons aussi à Arditty & Levallant (1987), Vion (1992) et Traverso (1996).

place lorsque rien n'est spécialement prévu » (Vion, 1992 : 137). Ainsi, en dehors du caractère égalitaire, la DVP n'a rien d'une conversation car elle n'est pas « gratuite »¹⁹. La DVP semble plutôt être à cheval entre la discussion et le débat, partageant des caractéristiques de l'un et de l'autre.

1.2.2.2 Un genre d'oral entre discussion et débat

Dans la réforme du système éducatif au collège publiée par le ministère de l'Éducation nationale (1979 : 70, cité par Garcia, 1980 : 95), les activités orales *discussion* et *débat* sont décrites comme suit :

« - La discussion, improvisée ou préparée par les élèves, les convie à la réflexion critique et à l'argumentation logique : le professeur s'assure que les plus hardis ne s'arrogent pas de monopole ; il ramène l'attention s'il le faut sur les points en litige et fait dégager une conclusion.

- Le débat est une discussion préparée, organisée entre des groupes équilibrés : la confrontation peut ne réunir que quelques volontaires, une dizaine par exemple, tandis que le reste de la classe observe, pour formuler ensuite ses appréciations, sur le comportement des intervenants, le progrès et l'aboutissement de la controverse ; un élève peut être chargé de diriger les opérations ; des secrétaires peuvent être désignés pour rédiger un procès-verbal. »

Notons que ces définitions ne s'appliquent pas uniquement dans le cadre scolaire. Dans cette lignée, la discussion est définie par C. Kerbrat-Orecchioni (1990) et C. Garcia (1980) comme une conversation avec une forte composante argumentative :

« il s'agit pour les partenaires en présence d'essayer de se convaincre les uns les autres à propos d'un objet de discours particulier » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118).

Le débat est, quant à lui, présenté comme « une discussion plus organisée, moins informelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118) avec un cadre défini dans lequel sont contrôlés le thème et la durée du débat, le nombre de participants, l'ordre et la longueur des prises de parole ; de plus, la présence d'un public joue un rôle important lors du débat (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118 ; Garcia, 1980 : 101 ; Vion, 1992 : 139).

« [Le] débat comporte généralement un public, et un "modérateur" chargé de veiller à son bon déroulement (et même en leur absence, on peut dire que ce modérateur et ce public sont en quelque sorte intériorisés par les participants) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 118).

À partir de ces considérations, il semble que le débat se distingue de la discussion de par son caractère plus formel et plus cadré. Cela laisserait penser que selon la méthode privilégiée pour la mise en place de la DVP, celle-ci se rapproche plus de l'un ou l'autre de ces deux types d'interaction. Ainsi, parmi les méthodes citées dans la section précédente (1.1), la

¹⁹ Nous reviendrons sur les finalités de la DVP dans la section 3.3.2.2.

méthode Tozzi semble être celle qui se rapproche le plus du débat du fait de son cadre rigoureux avec l'attribution de rôles et de la présence d'observateurs. Dans le cadre de la méthode Lipman (cf. 1.1.1) et de la méthode de la DVP telle qu'elle est mise en place sur notre terrain de recherche (cf. 1.1.3), la pratique se rapprocherait également du débat du fait de son cadre établi. Parmi les éléments contribuant à ce cadre, nous pouvons citer : la présence de l'animateur qui veille au bon déroulement de la discussion, celle du distributeur de parole (et autre rôle éventuel), la durée assez fixe des discussions, etc. De plus, le thème initial choisi en amont de la discussion à partir d'un support contribue à l'aspect préparé de l'atelier-philosophie qui le rapproche du débat. Cependant, quelle que soit la méthode mise en place, lors de la *communauté de recherche*, c'est plutôt l'aspect improvisé qui domine, chacun étant libre de prendre la parole (en respectant les règles de prise de parole) pour exprimer ce qu'il désire sans qu'il y ait de groupe équilibré défendant un point de vue déterminé. Ainsi, de par cet aspect, la pratique se rapprocherait de la discussion avec son caractère à la fois préparé et libre.

Par ailleurs, E. Auriac (2007) souligne une autre distinction entre débat et discussion qu'il ne faut pas négliger. Elle reprend pour cela les définitions du dictionnaire :

« Débat : 1° Action de débattre une question, de la discuter. V. **Contestation, discussion, explication, polémique**. Débat vif, passionné, orageux. Être en débat sur une question. Éclaircir le débat. Entrer dans le vif, dans le cœur du débat : aborder le point le plus important ou le plus délicat. "Il eût mal à supporter que Denise rouvrit le débat" (Maurois). Discussion organisée et dirigée. Conférence suivie d'un débat ; débat télévisé. 2° Fig. Combat intérieur, psychologique, d'arguments qui s'opposent. Débat intérieur. Débat de conscience. V. **Cas**. Débat cornélien. 3° (Plur.). Discussion des assemblées politiques. Débats parlementaires. Secrétaire des débats. Lire le compte rendu analytique des débats dans le Journal officiel. ... » (Le Petit Robert, 1983 : 449, cité par Auriac, 2007 : 99).

« Discussion : 1° Action de discuter, d'examiner (qqch.), seul ou avec d'autres. V. **Examen**. Discussion d'une équation. Discussion d'un point d'une doctrine. L'authenticité de ce texte est sujette à discussion, donne matière à discussion. Discussion d'un projet de loi, du budget à l'assemblée. 2° Le fait de discuter (une décision), de s'y opposer par des arguments. Allons, obéissez, et pas de discussion ! Ordres à exécuter sans discussion. 3° Action de discuter (4°). Échanges d'arguments, de vues contradictoires. V. **Conversation, débat, délibération, échange** (de vues). Discussion entre deux, plusieurs personnes sur, au sujet de... Discussion portant sur des détails. V. **Argutie, ergotage, logomachie**. Discussion byzantine – Prendre part à la discussion Soulever une discussion soutenir un point de vue lors d'une discussion. ...4° (1704). Par ext. Vive contestation. V. **Altercation, contestation, controverse, différend, dispute, explication, querelle**. Ils ont eu ensemble une violente discussion. Antoine se souvenait de la discussion orageuse qu'il avait eue avec M. Thibault (Mart. du G.). » (Le Petit Robert, 1983 : 551, cité par Auriac, 2007 : 99).

À travers ces définitions, E. Auriac montre que dans le débat, en plus du côté *organisé et dirigé*, c'est la notion d'opposition qui domine alors que « la discussion repose sur la capacité d'examiner, de chercher, d'instruire un dossier, de découvrir » (Auriac, 2007 : 99). Ainsi, la

discussion se rapproche de *l'examen, l'échange d'arguments* tandis que le débat est associé à la contestation, à la polémique. Il en résulte que le *débat intérieur* est comparé à un *combat*, là où la discussion intérieure serait plus proche d'une réflexion. Désormais, si nous reprenons la description publiée par le ministère de l'Éducation nationale (1979, cité par Garcia, 1980 : 95), nous constatons que cette nuance est également présente puisque le débat est décrit comme une *confrontation* au sein de laquelle se joue une controverse ; la discussion, quant à elle, « convie à la réflexion critique et à l'argumentation logique » qui permettront aux participants de « dégager une conclusion ». Contrairement au débat, la discussion fait émerger les controverses mais ne sombre pas dans la polémique et la contestation (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 147-148). R. Vion souligne également cette distinction ; il fait une analogie entre le débat et une compétition sportive telle un duel ou un tournoi se déroulant sous la surveillance d'un arbitre et l'observation d'un public (Vion, 1992 : 138).

Ainsi, il apparaît que là où le débat divise, la discussion rassemble ; selon nous, c'est là que se joue la principale distinction entre ces genres. Lors d'une discussion, les interlocuteurs échangent, réfléchissent ensemble dans l'optique de *dégager une conclusion* ; ils poursuivent donc un objectif commun. À l'inverse, dans un débat, les interlocuteurs opposent leurs arguments afin de convaincre les autres, de les rallier à leur point de vue ; ils ont donc des aspirations différentes, opposées (comme dans les débats « pour ou contre »). De ce fait, les interlocuteurs s'engagent dans une action conjointe (Vion, 1992 : 17), tantôt coopérative avec un objectif partagé (lors de la discussion), tantôt conflictuelle avec un objectif individuel (lors du débat)²⁰.

Cela rejoint la distinction établie par Habermas (1987, cité par Vion, 1992 : 125) entre activité communicationnelle, orientée vers l'intercompréhension et activité stratégique, orientée vers le succès. Nous retrouvons encore cette opposition dans la typologie des dialogues construite par D. Vernant (2009 : 316-318) qui distingue également la discussion et le débat à travers leur degré de coopération. Ce dernier définit le dialogue comme une activité conjointe fondée sur le principe de coopération de H.-P. Grice (1979). Ce principe met en évidence le fait que les locuteurs adoptent des comportements verbaux coopératifs (et respectent des règles nommées *maximes conversationnelles*) pour le bon fonctionnement de la communication. Pour D. Vernant (2009 : 316-318), le dialogue met en œuvre une coopération

²⁰ Lors d'un débat, les interlocuteurs peuvent poursuivre un objectif individuel, chacun défendant son propre point de vue. Ils peuvent être divisés en groupe, chaque groupe représentant un « camp » ayant pour but de défendre un point de vue. Dans ce cas, les membres d'un groupe auront un objectif commun, mais cet objectif n'est pas commun à tous les membres de l'interaction.

qui est tantôt à polarité positive en tant que collaboration, tantôt à polarité négative en tant que confrontation. Ainsi, D. Vernant différencie le débat et la discussion à travers leur polarité ; le débat étant propice à une coopération négative de type confrontation alors que la discussion se situerait entre la confrontation et la collaboration, en tout cas la confrontation est moins virulente que dans le débat. D. Vernant place la discussion entre le débat et l'entretien, considérant ce dernier plus positif car il « vise par exemple à examiner les moyens de résoudre un problème » (Vernant, 2009 : 317). Il est vrai que selon les cas, la discussion peut se situer plus ou moins du côté d'un des deux pôles ; comme le précise R. Vion (1992 : 126), elle peut pencher du côté coopératif ou conflictuel. De même, dans la définition du Petit Robert citée par E. Auriac (2007 : 99), la discussion est tantôt associée à un examen, tantôt à une altercation. Quoi qu'il en soit, il apparaît que la discussion est plus coopérative et moins conflictuelle que le débat.

Au regard de ces observations, la pratique de la DVP se situe davantage du côté de la discussion que du débat bien qu'elle se déroule selon un cadre constant préalablement défini. C'est pourquoi la terminologie *discussion à visée philosophique*²¹ nous semble la mieux adaptée à ce genre d'oral. En effet, l'enjeu de cette pratique est la mise en œuvre d'une réflexion. Il ne s'agit donc pas de débattre mais plutôt d'examiner une question collectivement. De ce fait, la DVP correspond à une discussion à caractère coopératif, c'est-à-dire, selon la terminologie de D. Vernant (2009), qu'elle est propice à une coopération positive de type collaboration puisque les interlocuteurs s'interrogent et travaillent ensemble à la résolution d'un problème.

1.2.3 Une pratique en marge des programmes scolaires

Bien qu'elles se développent, ces pratiques philosophiques qui bousculent les habitudes scolaires restent marginales. Les ateliers de philosophie ne sont pas institutionnalisés malgré le soutien de l'Unesco en ce sens. Le spécialiste du programme de la section *Sécurité humaine, démocratie et philosophie* de l'Unesco, P. Chanthalangsy, souligne qu'en 2010 il n'y a « aucun pays dans le monde où l'État ait rendu obligatoire l'enseignement de la philosophie à l'école primaire » (2010 : § 7). Toutefois, le rapport sur les pratiques et l'enseignement de la philosophie dans le monde, publié en 2007 par l'Unesco, fait mention des cas isolés de la Norvège et de l'Australie où la PPE est institutionnellement prise en

²¹ Nous reviendrons sur les raisons du choix du qualificatif « à visée philosophique » dans la section 1.3.

compte (Goucha, 2007 : 25-27). En Norvège, depuis 2005, une expérimentation de PPE est mise en place par le gouvernement dans quinze écoles de niveau primaire et secondaire avec la participation de quarante-trois professeurs ; elle concerne des élèves de 6 à 16 ans (Goucha, 2007 : 25). En Australie, plusieurs écoles et certains districts scolaires ont inscrit la PPE dans leur programme d'études (Goucha, 2007 : 26).

En France, la philosophie n'est pas dans les programmes officiels pour l'école primaire ; elle est réservée aux élèves de terminale²². Ainsi, la pratique des DVP à l'école et au collège ne suit pas de normes prescrites, ce qui permet la diversité des pratiques, comme nous l'avons observé précédemment. M. Tozzi affirme que cette pratique « *hors programme* » est ressentie comme « a-scolaire ou non scolaire » par les participants (Tozzi, 2013a : § 37) car elle laisse plus de liberté aux propos qui ne sont pas contraints par une norme, un savoir préétabli, un aspect évaluatif ou un jugement.

Toutefois, comme le remarque J. Beguery (2012 : 26), bien qu'elle ne soit pas inscrite aux programmes officiels, la DVP est « une réponse non seulement possible mais particulièrement adéquate à leurs exigences centrales ». En effet, la DVP favorise les grandes orientations des programmes : la maîtrise de la langue maternelle et de l'expression orale ; l'éducation à la citoyenneté, l'éducation civique et morale ; l'apprentissage de l'argumentation et de l'esprit critique (Goucha, 2007 : 25 ; Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 119-127 ; Beguery, 2012 : 25-31). E. Auriac-Slusarczyk et M. Maufrais (2010 : 119-127), de même que J. Beguery (2012 : 25-31), l'illustrent à l'appui du Bulletin officiel de l'éducation nationale (hors-série n°3, juin 2008) dans lequel on peut lire en préambule :

« Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. [...] L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Pour l'école maternelle, le programme précise :

« La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse » (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

²² La terminale est la dernière année du lycée et du cycle secondaire.

Pour le cycle des approfondissements, le programme du CE2, CM1 et CM2 intègre la formation d'une culture humaniste :

« La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Ainsi, en lien avec les apports de la DVP mentionnés précédemment, il apparaît que cette pratique répond aux exigences des programmes officiels. Dans les ateliers de philosophie, à partir de *la réflexion sur des documents*, les élèves sont invités au *questionnement* pour *rechercher* des réponses à travers une *communauté de recherche* qui s'installe dans le *respect de règles démocratiques*. Au sein de cette communauté, les élèves *dialoguent entre eux* et apprennent progressivement à *partager le sens des mots, construire une argumentation et raisonner par eux-mêmes*. D'autant que, comme mentionné dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale (Ministère de l'Éducation nationale, 2008), tout en étant précis en matière d'objectifs et de contenus à enseigner, les programmes sont ouverts en termes de méthode et laissent la place à la liberté pédagogique des enseignants et des équipes d'école. En conséquence, il est stipulé que l'enseignant « doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions » (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

L'arrivée, à la rentrée 2015, de *l'enseignement moral et civique* (EMC) dans les programmes officiels du primaire et du secondaire renforce encore la légitimité de la pratique de la DVP à l'école, à tous les niveaux scolaires et pour tous les élèves (école, collège, lycées général, technologique et professionnel). Ce nouvel enseignement avec un horaire dédié (à raison d'une heure par semaine à l'école et au collège et de trente minutes hebdomadaires au lycée) délivre un moment dans les emplois du temps qui peut être consacré (pour tout ou en partie) à la DVP puisque l'enjeu ministériel attribué à cette discipline est « l'éducation des consciences qui vise l'autonomie de l'élève en faisant le pari de la liberté de consciences et de jugement » (Peillon, 2013, cité par Luxembourger *et al.*, 2015 : 361). Dans le programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4), nous remarquons que les quatre principes associés à cet enseignement rejoignent ceux qui sont véhiculés par la DVP :

« a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes

de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a).

Par ailleurs, on retrouve également dans le programme d'enseignement moral et civique de nombreux objectifs partagés avec la DVP (mis en gras dans la citation) :

« Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une **disposition à raisonner**, à **prendre en compte le point de vue de l'autre** et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...). [...] »

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et **identifier ses sentiments et émotions**, à **les mettre en mots** et à **les discuter**, et à **mieux comprendre ceux d'autrui**. [...]

La formation du jugement moral doit permettre de **comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie**. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'**appréhender le point de vue d'autrui**, **les différentes formes de raisonnement moral**, d'**être mis en situation d'argumenter**, de **délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux**, et de **justifier leurs choix**. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux **capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes**. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a).

Il ressort que le programme de l'EMC correspond à des ambitions fortes de la DVP telles que : le travail du langage ; le développement de capacités d'argumentation et de raisonnement ; l'acquisition d'un esprit critique et du sens des règles ; l'encouragement de l'esprit de coopération et de l'autonomie ; le développement de l'estime de soi et de la confiance en soi des élèves ainsi que d'une aptitude à vivre ensemble et à échanger.

Le programme laisse une liberté pédagogique quant à la mise en place de ce nouvel enseignement en précisant qu'il doit être articulé aux domaines disciplinaires et à la vie scolaire « en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a). Le programme indique également que cet enseignement ne doit pas être dispensé sous forme d'une « transmission magistrale de connaissances et de valeurs » mais sous forme de « situations pratiques » permettant aux élèves de construire leur « jugement moral » avec pour exemple les conseils d'élèves, les débats réglés, les discussions

à visée philosophique²³, etc. (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a). Ainsi, tous les éléments semblent réunis pour développer la pratique de la DVP au sein du système scolaire. Toutefois, parallèlement à l'intégration de la DVP dans le parcours scolaire à travers un enseignement inscrit au programme, une nouvelle problématique émerge quant à l'évaluation de cette pratique.

L'institutionnalisation de la PPE, à travers son inscription dans les programmes scolaires, ainsi que la pratique de la DVP dans le cadre d'un enseignement inscrit dans les programmes officiels, place ces pratiques sous la surveillance institutionnelle et pose la question de l'évaluation des acquis. Le programme de l'EMC précise que cet enseignement doit faire « l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a). Or, nous avons vu, d'une part, que la DVP souhaite mettre fin à la suprématie de la bonne réponse et, d'autre part, que ce dispositif se fonde sur l'absence d'évaluation et de jugement afin de garantir la liberté d'expression des élèves. De ce fait, bien que les chercheurs tentent d'évaluer la portée de ces pratiques, leur évaluation ne se fait pas dans le cadre scolaire, il s'agit de démontrer l'efficacité de cette pratique innovante (cf. 1.2.1.1) afin de justifier le bien-fondé de son introduction à l'école.

La question de l'évaluation à travers l'attribution d'une note dans le cadre de cette pratique ne semble pas résoluble. Bien que l'évaluation soit possible à travers le relevé d'indicateurs linguistiques en lien avec des indicateurs quantitatifs de participation (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 133 ; Calistri *et al.*, 2007 : 145-173), elle s'avère, d'une part, difficile puisqu'elle nécessite un enregistrement et une réécoute (Calistri *et al.*, 2007 : 172) et d'autre part, elle bride l'expression des élèves. La DVP semble ainsi condamnée à demeurer une pratique innovante et marginale sans toutefois que cela entrave son essor.

1.2.4 Bilan

Nous avons vu que la discussion se différencie de la conversation, notamment du fait de sa composante argumentative. Nous retrouvons cette composante dans la DVP ; toutefois P. Cappeau et E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 25-26) signalent que la DVP ne se confond pas avec le genre argumentatif car il s'agit d'un discours hétérogène où nous retrouvons aussi

²³ L'Annexe 1 présente la fiche méthodologique proposée par le ministère de l'Éducation nationale pour mettre en place la DVP.

bien des passages argumentatifs que narratifs par exemple. La DVP se rapproche du débat par son aspect préparé et son cadre établi avec la présence de règles (pour la prise de parole, par exemple) et d'un animateur. Cependant, lors de la DVP, chacun peut s'exprimer librement, on retrouve ainsi l'aspect moins formel et improvisé de la discussion. Finalement, selon nous, la DVP s'inscrit du côté de la discussion à travers son aspect coopératif. Il s'agit d'une pratique orientée vers l'intercompréhension plutôt que vers le succès, se présentant comme une collaboration plutôt qu'une compétition. Les participants forment une *communauté de recherche* où ils examinent ensemble une question. Ils mènent ainsi une réflexion collective en échangeant des arguments afin de dégager une conclusion commune alors que dans le débat les interlocuteurs opposent leurs arguments afin de convaincre les autres.

L'objectif de l'enseignement traditionnel repose principalement sur la transmission du savoir ; toutefois, les méthodes pour transmettre le savoir ont évolué et on insiste de plus en plus sur la place de l'élève dans les apprentissages. La pratique de la DVP s'inscrit dans cette perspective puisque les élèves sont au cœur du dispositif. Par ailleurs, cette pratique en marge des *enseignements de...* nous paraît constituer un soutien considérable aux enseignements disciplinaires. En effet, en se centrant sur le processus de recherche collaborative plutôt que sur le résultat, la DVP favorise le développement d'un questionnement et d'une réflexion autonome applicable à l'ensemble des disciplines scolaires. De cette manière, la DVP contribue à développer le goût des savoirs et une approche réflexive de ces derniers facilitant ainsi les apprentissages fondamentaux de l'école. Bien que son impact soit difficile à évaluer²⁴, il ressort que la DVP a effectivement des incidences considérables sur « l'intelligence générale telle qu'elle apparaît dans la compétence à raisonner et dans les compétences linguistiques et mathématiques » (Mortier, 2005 : 68-69 ; voir aussi Cossin *et al.*, 2005 : 143-145).

Par ailleurs, au-delà des habiletés réflexives, cognitives et langagières nécessaires à l'apprentissage scolaire, la pratique de la DVP contribue également à développer des compétences communicatives, sociales et civiques. De ce fait, la DVP nous semble essentielle au sein de l'école, d'une part, parce qu'elle favorise l'apprentissage disciplinaire et, d'autre part, car elle soutient l'intégration des élèves dans la société actuelle. Les ateliers de philosophie sont un lieu où les enfants peuvent aborder les questions existentielles qu'ils se posent et confronter leur point de vue à celui de leurs pairs, ce qui n'est pas toujours possible

²⁴ Pour une liste des tests permettant d'évaluer différents aspects du programme de PPE de M. Lipman, nous renvoyons à Daniel (1992/1997 : 29).

en dehors de cet espace dédié ; cela dépend notamment de l'environnement socioculturel des enfants.

1.3 La légitimité philosophique de la DVP

Dans le système éducatif français, l'enseignement de la philosophie est circonscrit à la dernière année des études secondaires et est réservé aux classes des lycées d'enseignement général et technologique²⁵ signifiant par là, comme le remarque E. Chirouter, « qu'il faudrait pour commencer à philosopher avoir déjà atteint non seulement une certaine maturité intellectuelle et affective mais aussi un bagage culturel conséquent » (2015a : § 3). Ainsi, l'introduction des DVP en contexte scolaire, dès l'école maternelle, suscite quelques interrogations et réticences car la philosophie est une discipline réputée comme difficile, exigeante, hermétique et élitiste (Chirouter, 2015a : § 2-3). Elle semble de ce fait inaccessible aux enfants, bien que ces pratiques à visée philosophique soient en adéquation avec les programmes scolaires (cf. 1.2.3). En conséquence, l'aspect philosophique de ces pratiques est souvent mis en doute (Tozzi, 2012 : 256-257).

1.3.1 La visée philosophique de la PPE

Les philosophes ne s'accordent pas sur la nature de la philosophie de sorte qu'elle ne peut pas être définie de façon précise :

« sous une dénomination unique se cachent en fait de multiples formes de *philosophies*, qui rendent impossible toute tentative de définition unitaire » (Ottaviani, 2003/2012 : 799).

Comme le souligne M. Tozzi (2012 : 258), la philosophie peut alors être envisagée de diverses façons : comme un déploiement (Hegel) ou une création (Deleuze) de concepts ; comme une élaboration doctrinale d'une vision du monde (platonicienne, cartésienne, kantienne, etc.) ou comme une transformation de sa vision du monde (Bergson) ou encore comme une transformation du monde (Marx) ; comme un mode de vie (Hadot) ; comme une clarification de la pensée (Wittgenstein) ou comme une recherche de vérité à travers le questionnement (Deleuze, Guattari) voire comme un aboutissement vers une vérité absolue (Platon, Descartes, Leibniz, Hegel). Ainsi, la définition de la philosophie dépend de la

²⁵ Dans certains pays, les élèves n'ont pas accès à la philosophie avant l'enseignement supérieur (Leleux, 2005 : 5).

conception selon laquelle elle est envisagée. C. Calistri et ses collaboratrices (2007 : 30) signalent qu'il est impossible de se rapporter à un modèle fédérateur car il y a autant de conceptions de la philosophie que de philosophes.

Selon les différentes conceptions, la PPE peut être perçue comme plus ou moins philosophique suivant la manière dont l'objet de la philosophie est envisagé, c'est-à-dire en lien avec l'histoire des philosophies, avec l'étonnement, avec la réflexion ou avec la création de concepts (Ottaviani, 2003/2012 : 799-800). Au vu de ces différentes conceptions, le choix du qualificatif à visée *philosophique* plutôt que *philosophique* nous semble plus approprié pour caractériser les discussions mises en place dans le cadre de la PPE. D'autant que, comme nous l'avons souligné, la PPE se centre plutôt sur l'activité du « philosophe » et son apprentissage que sur la philosophie (Tozzi, 2012 : 259 ; Go, 2010 : 52). La PPE correspond donc davantage à « une attitude ou un état d'esprit » qu'à une discipline académique qui viserait la transmission de théories, « d'un produit sophistiqué », issu(es) de l'histoire des philosophies (Daniel, 1992/1997 : 29). Il s'agit donc d'une initiation au questionnement, à la réflexion, à travers un apprentissage qui se déploie à différents niveaux visant à penser par soi-même selon ses possibilités et non comme les grands philosophes créateurs de concepts (Tozzi, 2012 : 261 ; Go, 2010 : 52-53). Comme le notent C. Calistri et ses collaboratrices (2007), la démarche de la PPE semble rejoindre une conception de la philosophie telle qu'elle apparaît dans son étymologie : *l'amour de la sagesse*. De ce point de vue,

« La philosophie n'est pas un savoir mais une activité accessible à tous, dès l'enfance. Elle ne consiste pas à tenir des discours abstraits ou à connaître des doctrines, mais à utiliser sa raison pour devenir plus sage et être ainsi plus heureux dans sa vie. » (Giuliani, 2000, cité par Calistri et al., 2007 : 30).

1.3.2 Qu'est-ce qu'une question philosophique ?

Comme nous l'avons vu, la phase de questionnement est une étape importante dans la démarche de la PPE, conçue par M. Lipman (2003/2011 : 102) comme « un moment clé », « moteur de la recherche ». La problématisation est au cœur des DVP car, là où il y a une pluralité de réponses possibles, un questionnement en amène un autre. Il semble alors que les questions importent autant, sinon plus, que les réponses (Baptiste, 2015 : 384).

1.3.2.1 Caractérisation des questions d'ordre philosophique

Les questions philosophiques sont des questions existentielles, « essentielles pour l'homme », qui renvoient à des problèmes (Go, 2010 : 62) et appellent une réflexion

rationnelle autour de la vie : son sens et les valeurs qui y sont liées (Tozzi, 2012 : 15). Les questions d'ordre philosophique marquent « un arrêt, un recul, une prise de distance à l'égard de ce que d'ordinaire on n'a cure d'interroger » (Thullier, 2015 : 206). Pour M.-F. Daniel (2005 : 33-34), une question est d'ordre philosophique lorsqu'elle engage une recherche active de sens à travers un questionnement des acquis et des croyances.

Ce sont les enfants qui choisissent les questions qu'ils veulent traiter, ainsi ils s'interrogent sur des thématiques qui leur importent, souvent liées à leur vécu. Bien qu'elle soit attachée à un vécu personnel, la question philosophique a un caractère universel dans le sens où elle suscite l'intérêt de tous et dans la mesure où elle est traitée de façon rationnelle avec un certain niveau de généralité (Tozzi, 2006 : 18).

Les questions philosophiques se caractérisent par leur ouverture sur de multiples solutions possibles (Lefranc, 2000 : 1418 ; Tozzi, 2012 : 261) ; elles n'appellent pas le consensus mais, au contraire, elles favorisent la possibilité de dissensus (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2011 : 175 ; Baptiste, 2015 : 382-384).

« La philosophie n'est pas affaire de consensus et, quand elle le devient, elle n'est plus que l'expression de l'air du temps, loin de l'exigence de mise en question des évidences qui définit sa spécificité depuis ses origines grecques » (Baptiste, 2015 : 382).

Ainsi, il apparaît que ce n'est pas tant le thème du questionnement qui le rend philosophique mais la manière de le traiter (Go, 2010 : 62). Comme le précise L. Baptiste :

« Tout objet, tout thème est susceptible d'un traitement philosophique : on sait depuis Platon qu'il n'y a pas d'objet trivial en philosophie, que c'est le type de réflexion appliqué à l'objet qui nous fait philosophes, pas la nature de l'objet. » (Baptiste, 2015 : 383).

Un questionnement est donc philosophique lorsqu'il constitue un point d'appui à une réflexion philosophique (Go, 2010 : 55).

1.3.2.2 Exemples de questions à orientation philosophique

M.-F. Daniel (2005 : 34) présente cinq caractéristiques de la question philosophique, telle que définie ci-avant :

- « - concerne le "pourquoi" plutôt que le "comment" ;
- questionne les concepts (par exemple : "qu'est-ce que... ?" et "que veut dire... ?" ;
- s'élabore autour de l'origine, de la cause, des conséquences, des relations (logiques et linguistiques) entre les mots, les concepts, les idées (par exemple : d'où vient... ? » et "que va-t-il arriver si... ?") ;
- remet en question les acquis, les traditions, les préjugés (par exemple : "est-il vrai que ?" et "pourquoi pense-t-on que... ?") ;

- cherche des justifications aux énoncés des pairs (par exemple : "pourquoi dis-tu cela ?"). »

Nous retrouvons ces caractéristiques dans les questionnements issus du corpus *Philosophèmes*. Les questions à la source des DVP, élaborées collectivement au sein du groupe, interrogent souvent directement l'un des éléments cités par M.-F. Daniel : le *pourquoi* (*Pourquoi on fait des efforts ? ; Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ? ; Pourquoi y a-t-il des conflits ? ; Pourquoi y a-t-il besoin de règles ? ; Pourquoi un capitaine abandonne son navire ? ; Pourquoi critique-t-on les autres ? ; Pourquoi les personnes handicapées doivent-elles forcément s'adapter aux personnes non handicapées et pourquoi pas l'inverse ? ; Pourquoi l'habit ferait-il forcément le moine ?*) ; le concept (*Qu'est-ce que le courage ? ; Qu'est-ce que la beauté ?*) ; les acquis, les préjugés (*Les animaux sont-ils [vraiment] intelligents ? ; Avons-nous [vraiment] besoin d'argent ? ; Peut-on [vraiment] vivre en sécurité sans police et sans chien ?*) ; l'origine (*Qui de l'œuf ou la poule est né en premier ?*) ; les relations entre deux mots, concepts, idées (*Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ? ; La vie est-elle prêtée ou donnée ?*). Nous remarquons que certaines questions interrogent simultanément plusieurs aspects comme *Pourquoi l'habit ferait-il forcément le moine ?* centrée sur le *pourquoi* d'un préjugé ; de même, à travers la distinction entre une *vie prêtée* et une *vie donnée* la question des origines est abordée.

Par ailleurs, les questions évoluent au fil de la discussion ; l'animateur contribue aussi à l'émergence de questionnements à orientation philosophique en demandant des justifications (*c'est-à-dire ? ; tu peux expliquer ? ; pourquoi tu dis que... ?*), en questionnant les acquis (*tu crois que... ?*), etc. Ainsi, les enfants interrogent toujours différents aspects au cours d'une DVP. Par exemple, les questions introduites par *pourquoi* questionnent souvent les causes et les conséquences. De même, dans la DVP autour de la question *Comment on tombe malheureux ?*, c'est aussi le *pourquoi* qui sera interrogé avec l'évocation des causes et des conséquences du malheur. À travers les thèmes introduits par *à quoi ça sert* (*À quoi ça sert de partager ? ; À quoi ça sert l'amour ?*), les enfants approfondissent également le *pourquoi* (*Pourquoi c'est bien de partager ?*) et le concept (*C'est quoi l'amour ?*). Dans une classe, nous remarquons que la progression de la réflexion des enfants les amène à poursuivre leur raisonnement sur une même thématique au sein d'une nouvelle discussion : leur questionnement autour du *pourquoi* (*Pourquoi un capitaine abandonne son navire ?*) les conduit ensuite à s'interroger sur un concept sous-jacent (*Qu'est-ce-que le courage ?*).

Le questionnement philosophique suscite certaines réticences dans la mesure où on imagine qu'il touche à des sujets sensibles et/ou qu'il risquerait de porter atteinte au principe

de laïcité. Comme le précise M. Tozzi (2006 : 18), « en philosophie, il n'existe pas de sujet tabou » car la question est traitée avec un certain niveau de généralité :

« On passe alors de l'expression d'un affect à une réflexion avec un mode de traitement distancié et rationnel. » (Tozzi, 2006 :18).

Le ministère de l'Éducation nationale souligne que le cadre laïque de l'École « impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015a). En effet, comme précisé dans *la charte de la laïcité à l'École*, tous les sujets peuvent être abordés tant que les membres du personnel de l'éducation nationale respectent leur devoir de neutralité, c'est-à-dire qu'ils ne manifestent pas leurs propres convictions afin de laisser place à la diversité des visions du monde exemptes de discrimination (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Ainsi, la démarche philosophique de la DVP garantit le respect de la laïcité en laissant une place égale aux opinions de chaque discutant afin de créer un espace, dénué de toute influence idéologique, pour comprendre et accepter les différences qui deviennent objet de réflexion.

1.3.3 En quoi les DVP ont une orientation philosophique ?

Les doutes émis sur la prétention philosophique de la PPE entraînent des incertitudes, y compris chez les animateurs de DVP en proie à l'inquiétude de ne pas être dans la philosophie. Cela nous amène à apporter quelques précisions sur l'orientation philosophique des DVP.

1.3.3.1 Les critères de philosophicité

Les observations précédentes (en 1.3.1) font apparaître qu'il n'y a pas d'âge pour philosopher. Toutefois, bien que la PPE corresponde à l'apprentissage du philosophe, le caractère philosophique n'est pas inhérent aux DVP, « il y a possiblement du philosophique » (Go, 2010 : 53). Une DVP n'est pas intégralement philosophique, elle contient des « moments philosophiques » (Tozzi, 2012 : 262). Cela nous amène à nous demander quels sont les critères qui caractérisent ces moments philosophiques au cours des DVP. De même, partant du constat selon lequel tout thème peut donner lieu à un traitement philosophique (1.3.2), nous nous interrogeons à présent sur ce qui fait que la réflexion suscitée par un questionnement est philosophique.

« Car philosopher ne signifie pas simplement réfléchir ou communiquer ses idées (par exemple, on réfléchit sur un problème scientifique et on ne philosophe pas, on communique entre amis sans toutefois philosopher) ; philosopher ne signifie pas non plus débattre dans une simple visée de remporter un joute verbale. » (Daniel, 2015 : 337).

Il ressort que la réflexion philosophique est liée au développement progressif de compétences spécifiques. Cette réflexion se fait en *communauté de recherche* au sein de laquelle il ne s'agit pas de vaincre mais de coopérer à une recherche de sens et de cohérence selon différents niveaux de compétences. La recherche de sens implique de définir et faire des hypothèses pour progressivement nuancer voire transformer. La recherche de cohérence engage, quant à elle, à justifier et argumenter pour, éventuellement, parvenir à conceptualiser (Tozzi, 2012 : 262 ; Daniel, 2015 : 341-342).

La réflexion philosophique est donc empreinte d'incertitude, de questionnement, de conceptualisation et de pensée complexe (Daniel, 2015 : 339-340). Cette pensée complexe, nécessaire au philosophe, se caractérise par son aspect critique et dialogique qui entraîne une « transformation », « une complexification », des perspectives, des conceptions et des représentations (Daniel, 2015 : 338, 342, 352).

1.3.3.2 La philosophicité des DVP du corpus *Philosophèmes*

Nous consacrons cette section à une brève évaluation de la philosophicité des DVP du corpus *Philosophèmes* à travers quelques études antérieures. Nous aurons également l'occasion de revenir sur ces critères de philosophicité au cours de nos analyses sans que cela ne soit au cœur de nos préoccupations.

- La présence de *philosophèmes* comme critère de philosophicité

P. Cappeau et E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 11-12) ainsi que G. Fiema (2014 : 19) précisent qu'un *philosophème* correspond, pour Aristote, au raisonnement scientifique et démonstratif par opposition au raisonnement rhétorique. Dans la lignée de la définition d'Aristote, le *philosophème* est considéré, dans le cadre du projet *Corpus-Philo*, comme « un événement de pensée lié à l'actualisation d'un raisonnement démonstratif tendu vers la vérité » (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013 : 12 ; Fiema, 2014 : 19). G. Fiema envisage le *philosophème* comme « un type de raisonnement collectif » philosophique (2014 : 292). Elle considère qu'il s'agit d'une « unité délimitable » (2014 : 19) correspondant à un mouvement de pensée co-construit (2014 : 107). En ce sens, la présence de *philosophèmes* serait gage

d'une certaine philosophicité de la DVP bien qu'il existe différentes formes de *philosophèmes* correspondant à différents niveaux de raisonnement (cf. Fiema, 2014 : 214-234).

La thèse de G. Fiema (2014) s'attache à caractériser et distinguer les différents types de *philosophèmes*. D'abord, elle distingue les *philosophèmes* selon leur aboutissement : un *philosophème* contenant un « concept » est considéré comme abouti ; à l'inverse, un *philosophème* qui ne contient pas de « concept » est non abouti (Fiema, 2014 : 215-216). Pour G. Fiema, le « concept » correspond à un « apport nouveau » dans la discussion ayant le statut de « définition nouvelle » née par l'intermédiaire du raisonnement collectif (Fiema, 2014 : 207, 210). Le cheminement vers le « concept » est alors constitué de « paliers »²⁶ qui permettent d'avancer dans la construction collective du raisonnement (Fiema, 2014 : 210).

Nous reprenons un schéma extrait de la thèse de G. Fiema pour illustrer les notions (Figure 3).

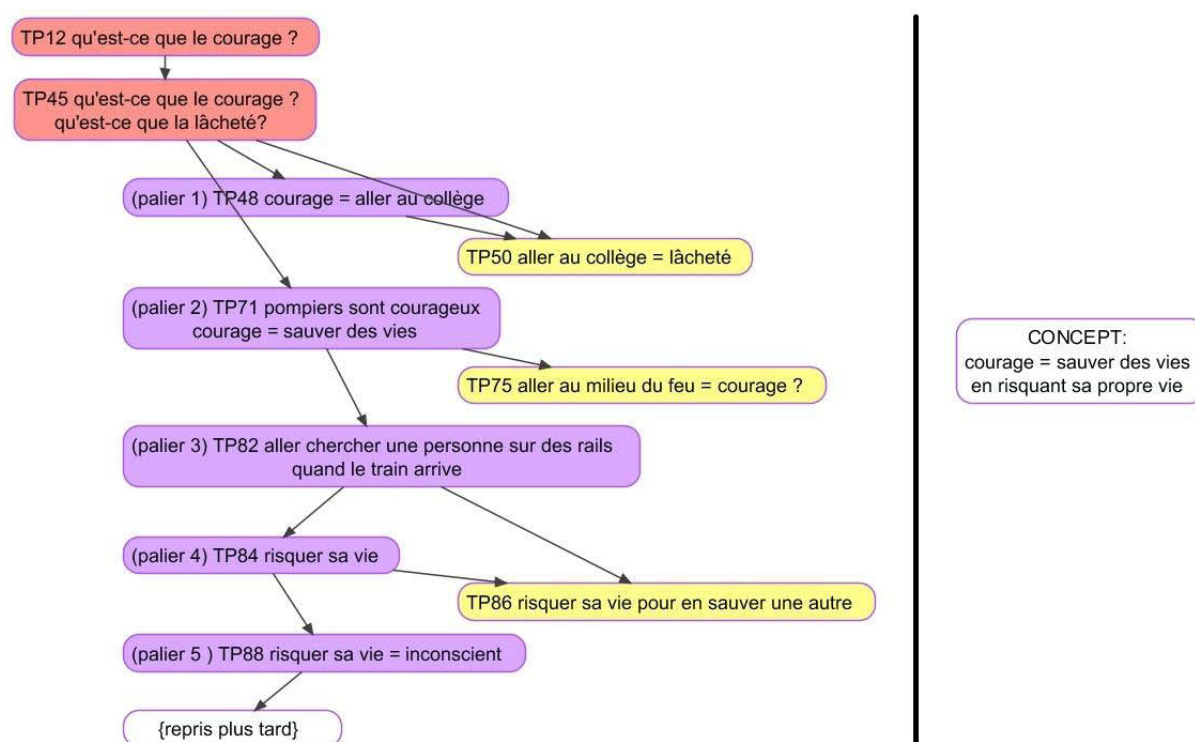


Figure 3 : élaboration d'un « concept » dans la DVP *Courage*, 5^e (Fiema, 2014 : 212).

Ce schéma montre l'élaboration d'un « concept » (représenté à droite de la figure) dans la DVP *Courage* (TP 12 à 88). Cette élaboration passe par la mention de « référents » (en rose) et le développement d'« objets de pensée » (en jaune). Les « référents » sont des mots qui font un lien avec le monde, les expériences *via* des représentations individuelles implicites autour

²⁶ Un « palier » se forme lorsqu'un « objet de pensée », une thématique, est repris (Fiema, 2014 : 212).

d'une notion. Les « objets de pensée » correspondent à une première élaboration à partir d'un « référent ». Lorsque les « objets de pensée » sont repris au cours de la DVP, on assiste à la création d'un « palier » (en violet). Enfin, lorsqu'une définition commune est construite à partir de la mobilisation d'« objets de pensée » et/ou de « paliers », un « concept » se forme (cf. Fiema, 2014 : 209-210 ; Fiema, 2015b : 320-321).

Ainsi, G. Fiema (2014 : 207) inscrit sa vision du « concept » et de la « conceptualisation » dans la lignée de la définition offerte par A. Lalanne (2007 : § I.2) :

« [La construction de concepts] C'est la finalité de l'acte de penser. Contrairement à ce que l'on croit communément, il ne suffit pas de donner une définition pour conceptualiser. Conceptualiser c'est mettre en forme, structurer toutes les idées développées, établir des liens entre elles : en reliant celles qui se complètent, en opposant celles qui se contredisent, en repérant celles qui ouvrent d'autres horizons, en parvenant à une compréhension plus complexe du problème... ».

Pour notre part, nous conservons une définition générale du concept englobant les « référents » et les « concepts » tels que définis par G. Fiema (2014). Toutefois, nous les distinguons dans le sens où le premier (« référent ») est un concept posé et/ou interrogé alors que le second (« concept ») est un concept qui a fait l'objet d'une conceptualisation dans la DVP. De même, nous envisageons cette opération dans une optique générale correspondant au passage du mot à l'idée (cf. Annexe 1)²⁷. Nous la distinguons donc de la « conceptualisation » telle que définie par A. Lalanne (ci-avant) qui correspond pour nous à une opération de conceptualisation collective.

G. Fiema (2014 : 216-231) distingue ensuite quatre types de *philosophèmes* : les *philosophèmes* conceptuels, cumulatifs, assimilatifs et enchâssés. Les « *philosophèmes* conceptuels » aboutissent toujours à la « conceptualisation » alors que les autres types de *philosophèmes* peuvent être aboutis ou non. Les « *philosophèmes* conceptuels » contiennent un « concept » qui relie les différents « objets de pensée » déployés les uns aux autres. Les « *philosophèmes* cumulatifs » se composent d'une accumulation d'« objets de pensées » articulés selon des liens logiques, permettant de définir progressivement un « référent ». La définition progressive du « référent » peut aboutir à une « conceptualisation » ou non. Les *philosophèmes* assimilatifs correspondent à une tentative de rééquilibrage, suite à un déséquilibre survenu à travers la remise en cause d'un « concept » préalablement construit, et une tentative d'assimilation de la « cassure » (Fiema, 2015b : 323). Cette tentative peut aboutir à la construction d'un nouveau « concept » ou non. Les « *philosophèmes* enchâssés »

²⁷ Pour rappel (cf. 1.2.1.1), nous avons vu que M. Tozzi définit la conceptualisation comme une opération qui peut s'effectuer de différentes façons et à plusieurs niveaux, à travers la définition, la distinction, l'explication de mots ou de concepts.

sont des *philosophèmes* « à deux branches » (Fiema, 2014 : 231) coïncidant avec deux positionnements opposés au sein de la DVP. Les « branches » sont construites parallèlement et simultanément dans la discussion. Le « *philosophème* enchâssé » peut aboutir à l'émergence de deux « concepts ».

G. Fiema (2014) a procédé à l'identification des *philosophèmes* à travers une analyse discursive et interlocutoire des DVP du corpus *Philosophèmes*. Cette analyse révèle que les enfants produisent des *philosophèmes* dans chaque DVP.

Niveau	Durée cumulée des DVP (min)	Nombre de <i>philosophèmes</i> produits						
		conceptuels	cumulatifs		assimilatifs		enchâssés	
			aboutis	non aboutis	aboutis	non aboutis	aboutis	non aboutis
CP	96	4	2	2	2	1	0	0
CE	112	1	0	2	2	2	1	0
CM	129	1	0	0	1	3	3	1
5 ^e	271	9	2	4	6	1	3	0
4 ^e	146	6	1	3	4	0	2	0

Tableau 2 : production de *philosophèmes* selon l'âge des élèves (d'après Fiema, 2014 : annexes numériques).

G. Fiema (2014 : 262-263) observe qu'il ne semble pas y avoir d'augmentation de la production d'un type de *philosophèmes* (conceptuel, cumulatif, assimilatif, enchâssé) suivant la courbe de l'âge des élèves. De plus, elle remarque qu'il n'y a pas de différences significatives entre les différents groupes d'âge quant à la quantité de *philosophèmes* produits en fonction de la durée de la DVP²⁸. Toutefois, elle souligne que les collégiens produisent davantage de *philosophèmes* aboutis que les élèves de primaire (Fiema, 2014 : 263-264). Bien que certains *philosophèmes* n'aboutissent pas à la « conceptualisation », ils reflètent tout de même la mise en place d'un raisonnement philosophique sous-tendu par des capacités d'abstraction et d'argumentation. Ainsi, les travaux de G. Fiema (2014) révèlent la présence de raisonnements philosophiques, plus ou moins complexes, dans chaque DVP du corpus *Philosophèmes*. Chacune de ces DVP comporte donc des moments philosophiques.

²⁸ Pour cela, G. Fiema établit une moyenne de production de *philosophèmes* à l'heure.

- **Le développement d'une pensée critique dialogique comme critère de philosophicité**

M.-F. Daniel (2015) applique son modèle du processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel, 2015 : 341-342) lors de l'analyse de trois DVP issues du corpus *Philosophèmes*²⁹ afin d'étudier la qualité philosophique des échanges.

Il ressort de cette étude que les élèves de cours préparatoire expriment principalement des croyances ou opinions non justifiées, peu nuancées avec un apport d'exemples ancrés dans leur expérience quotidienne ; toutefois, leurs représentations tendent à se généraliser et quelques interventions font émerger une volonté de justification (Daniel, 2015 : 347 ; 353). M.-F. Daniel observe une complexification des représentations et de la « pensée critique dialogique » chez les élèves de cours élémentaire ; ils présentent des hypothèses divergentes et formulent des énoncés décentrés du « moi », quelque peu généralisés avec des tentatives de justification (Daniel, 2015 : 349-350, 353). Enfin, la représentation du monde des élèves de cours moyen (CM2) s'ancre encore majoritairement dans leur expérience concrète ; cependant, leurs interventions s'articulent en termes assez généraux et, dans un tiers des cas, comportent une justification réalisée par le biais d'une explication concrète fondée sur leur vécu.

Ainsi, M.-F. Daniel conclut qu'au sein de chaque groupe d'élèves, la recherche de sens n'atteint pas le niveau de transformation des perspectives et le raisonnement logique n'aboutit pas à la conceptualisation (demandant un certain degré de décentration et d'abstraction). Toutefois, les résultats de l'étude révèlent tout de même « des manifestations du philosopher, en lien avec les processus de décentration et d'abstraction des groupes d'élèves, permettant de les situer sur un continuum épistémologique, lequel reflète les manières de penser des élèves, des plus simples aux plus complexes » (Daniel, 2015 : 353).

1.3.3.3 La teneur des propos des enfants au regard des thèses des philosophes

Il nous (P. Roiné, A. Auriel et G. Fiema, 2015) a semblé intéressant de confronter les propos des enfants aux thèses de grands philosophes³⁰ afin d'illustrer la teneur des propos

²⁹ Soit les DVP : *Partage*, CP ; *Sécurité*, CE ; *Vie*, CM2 (cf. 3.3.1, Synthèse des données recueillies).

tenus lors des DVP issues du corpus *Philosophèmes*. Cette mise en écho des paroles enfantines et de l'histoire de la philosophie (par l'intermédiaire de paroles de philosophes) n'a pas pour objectif d'attester la philosophicité des propos des enfants ; il s'agit simplement d'illustrer des points de correspondance afin de valoriser la réflexion menée par les enfants au sein des DVP.

Nous reprenons, à titre d'exemple, trois DVP menées en classe de primaire où les enfants explorent respectivement les thématiques du partage (cours préparatoire), de la sécurité (cours élémentaire 1^{re} et 2^e année) et de l'argent (cours moyen 2^e année).³¹

▪ La notion de partage en cours préparatoire

Les élèves de CP choisissent de discuter et philosopher autour du thème du partage. La question initialement choisie *À quoi ça sert de partager ?* est dès le début de la discussion reformulée en *Pourquoi c'est bien de partager ?*. Cette nouvelle formulation reprend certes l'initiale, puisque le « bien » renvoie à « ce que nous savons avec certitude nous être utile » (Spinoza, 1953 : IV, 2, 11, cité par Rateau, 2003/2012 : 98), en y ajoutant, semble-t-il, une valeur morale. Dans la discussion, la dimension morale prime à travers, par exemple, l'introduction des notions de gentillesse et de politesse, l'une étant associée à l'autre comme un ensemble de vertus faisant la valeur morale de l'homme (Extrait de corpus 1).

TP 213 : Soizic : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on / tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli

Extrait de corpus 1 (DVP *Partage*, CP).

Selon E. Kant (cité par Godin, 2008 : 160), la loi morale est un impératif catégorique universel prescrit par la raison. Le fait de partager apparaît alors comme une règle de conduite, une norme à respecter dans la société. En opposant le partage au non-partage, les élèves font la distinction entre le respect et le non-respect de la loi morale, entre le bien (*c'est bien*) et le mal (*c'est pas bien*).

³⁰ Il s'agit d'établir un modeste parallèle sans développer la pensée complexe des philosophes que nous ne maîtrisons pas. Ainsi, nous nous sommes principalement appuyée sur les ouvrages suivants : *Dictionnaire des notions philosophiques* édité sous la direction de S. Auroux (1990/2002) ; *Le dictionnaire de la philosophie* édité par Encyclopædia Universalis (2000) ; *Grand dictionnaire de la philosophie* édité sous la direction de M. Blay (2003/2012) ; *La philosophie de l'âge classique à nos jours pour les nuls* de C. Godin (2008).

³¹ Nous renvoyons à l'article sur lequel s'appuie cette section pour disposer d'une étude plus complète (cf. Roiné *et al.*, 2015).

Lors de la DVP, la notion d'échange dans son acceptation économique apparaît brièvement, c'est-à-dire l'échange sous la forme d'un transfert de biens, ou d'argent, dans une optique de profit. Chez M. Mauss (1956, cité par Clain, 1990/2002 : 720-721), l'échange semble indispensable à toute relation sociale à travers le triptyque : don, acceptation du don et contre-don. Ce triptyque met en avant la nécessité de réciprocité dans l'échange. Par ailleurs, même s'il porte sur des biens différents, l'échange suppose une équivalence entre les biens échangés (Aristote, 1972, cité par Clain, 1990/2002 : 720), paradoxe auquel les élèves sont confrontés (Extrait de corpus 2).

TP 233 : Sandrine : j(e) suis d'accord avec les aut(res) pa(r)ce que # ils ont donné d(e) l'argent et moi j(e) lui en ai donné un petit peu et lui i(l) m'en a donné un peu
TP 234 : Animatrice : a(l)ors vous vous rendez votre argent
TP 235 : Sandrine : oui

Extrait de corpus 2 (DVP *Partage*, CP).

Cependant, comme le souligne C. Lévi-Strauss (1947/2002 : 69), parfois « d'un point de vue économique, personne n'a gagné et personne n'a perdu. Mais c'est qu'il y a bien plus, dans l'échange, que les choses échangées ». Ce que les élèves ont également pointé du doigt, ainsi dans la discussion le partage apparaît comme une obligation d'ordre social (Extrait de corpus 3).

TP 10 : Nolwen : faut bien partager pa(r)ce que # après euh les aut(res) i(l)s sont amis avec nous et nous on est amis [...]
--

Extrait de corpus 3 (DVP *Partage*, CP).

Enfin, nous remarquons que le thème de l'amitié est récurrent dans cette discussion ; il apparaît que *partager ça sert à se faire des amis*. L'amitié n'est pas inconditionnelle et comme le soulignent Aristote et Épicure, elle est nécessaire à une vie « bienheureuse » :

« De toutes les choses que la sagesse acquiert pour procurer la béatitude à toute la vie, la plus importante de loin est la possession de l'amitié » (Aristote, s.d., doctrine principale, 27, cité par Onfray, 1990/2002 : 72).

Plusieurs élèves expriment la nécessité de partager pour *se faire des amis*. Puis, au fil de la discussion, les élèves poursuivent leur raisonnement et rejoignent la pensée de B. Pascal ou d'Aristote à travers l'émergence de l'idée selon laquelle le partage vise le bonheur (Extrait de corpus 4). Aristote soutient que le bonheur est « en toute action, la fin que nous visons et en vue de laquelle nous faisons tout le reste » (Aristote, s.d., I, 6, 1097, cité par Guibert Lafaye, 2003/2012 : 104).

TP 250 : Animatrice : et alors ça a servi à quoi d(e) partager
 TP 251 : Lou : ben:: c'était c'est assez bien pa(r)ce que comme ça après on [part ; parle] on [part ; parle] # et:: # ben on est on est heureux
 [...]
 TP 255 : Lou : c'était bien # puis euh comment euh quand on ét/ quand j(e) suis partie chez moi # j'étais xx j'étais heureuse
 TP 256 : Animatrice : t(u) étais heureuse # d'accord # donc ça a servi à être heureux

Extrait de corpus 4 (DVP *Partage*, CP).

Selon S. Freud (1971 : 20, cité par Guibert Lafaye, 2003/2012 : 104), l'aspiration au bonheur se divise en « un but négatif et un but positif : d'un côté éviter douleur et privation de joie, de l'autre rechercher de fortes jouissances ». Dans cette optique, les élèves évoquent au cours de la discussion que le fait de partager permet d'éviter les disputes mais aussi que cela engendre du plaisir (Extrait de corpus 5).

TP 21 : Maëlle : c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait # si on partage pas et ben les deux i(l)s vont se chamailler et puis # si on prête et ben # i(l)s vont pas s(e) disputer et i(l)s pourront faire leurs trucs # calmement
 [...]
 TP 240 : Animatrice : donc c'est pourquoi c'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS
 TP 241 : Aïdan : ben:: pa(r)ce que ça nous faisait plaisir

Extrait de corpus 5 (DVP *Partage*, CP).

▪ La notion de sécurité en cours élémentaire

Malgré l'apparence non-philosophique de la question initialement choisie par les élèves de cours élémentaire : *Pourquoi la police a t-elle toujours un chien ?*, celle-ci est traitée de façon philosophique. En effet, au cours de la DVP, les élèves se demande notamment si l'on peut vivre en sécurité sans police et sans chien, question qui deviendra ensuite le thème d'une nouvelle DVP. La question de la sécurité est une question de société et elle est perçue comme telle par les élèves qui questionnent le lien entre sécurité et police d'État. Dès l'âge classique de la philosophie, la question de la sécurité est associée à l'État. Nous l'observons, par exemple, dans l'œuvre de T. Hobbes (*Léviathan*)³² pour qui la société et le pouvoir politique sont apparus pour remédier à l'insécurité permanente (Godin, 2008 : 19), et chez B. Spinoza qui affirme que l'État garantit la sécurité des individus (1966 : III, 1, cité par Simha, 2003/2012 : 381). Pour lui, la finalité de l'État « n'est pas la domination [...] au contraire

³² Le titre de l'œuvre de T. Hobbes fait référence au monstre de la mythologie phénicienne. T. Hobbes reprend cette figure mythologique du Léviathan pour symboliser la puissance politique de l'État seule capable d'assurer la sécurité et la liberté des hommes dans la cité (Godin, 2008 : 19).

c'est pour libérer l'individu de la crainte, pour qu'il vive autant que possible en sécurité » (Spinoza, 1670/1965 : 329). Il semble que pour les élèves de cours élémentaire, la police est la représentation la plus directe de la « sûreté publique », c'est-à-dire du maintien de la sécurité par l'État (Extrait de corpus 6).

TP 136 : Sophia : pa(r)ce que la police elle garde:: en sécurité
[...]
TP 297 : Sébastien : la police ça sert à:: # assurer la sécurité d(e) tout l(e) monde

Extrait de corpus 6 (DVP *Police*, CE).

Le questionnement autour de la possibilité de sécurité sans police amène les enfants à établir un inventaire des différentes causes d'insécurité en l'absence de « police » : les bagarres, les vols, les crimes. Puis, avançant dans la réflexion sur la place de l'État, Sébastien montre que sans policiers pour faire respecter les lois de la société, chacun serait libre de faire ce qu'il veut, ce qui laisserait nécessairement place à des excès (Extrait de corpus 7).

TP 395 : Sébastien : euh ben moi j(e) dirais que sans policiers # euh on pourrait pas euh:: # s'entendre pa(r)ce que si la loi elle dit quelque chose et que y a pas de police pour euh pour dire:: toi tu fais ça que si y en a si y a des personnes qui n'écourent pas la loi # que:: personne va les mettre en prison
TP 396 : Animatrice : alors je # alors si je reformule en fait # le policier sert à faire respecter la loi
TP 397 : Sébastien : oui # que si y a pas d(e) policiers # ben i(l)s vont pas respecter la loi # i(l)s vont faire tout c(e) qu'i(l)s veulent
TP 398 : Animatrice : si il n'y a pas d(e) policiers on ne va pas respecter la loi
TP 399 : Sébastien : oui pa(r)ce que y en a qui ont volé dans les magasins presque tranquil(e)ment # euh y aura pas d(e) policiers pour les arrêter

Extrait de corpus 7 (DVP *Police*, CE).

Ainsi, nous retrouvons la vision de T. Hobbes sur l'insécurité hors de l'état politique :

« Il est vrai que, hors de la société civile, chacun jouit d'une liberté très entière, mais qui est infructueuse, parce que, comme elle donne le privilège de faire tout ce que bon nous semble, aussi laisse-t-elle aux autres la puissance de nous faire souffrir tout ce qu'il leur plaît. [...] Hors de la société civile, ce n'est qu'un continuel brigandage, et l'on est exposé à la violence de tous ceux qui voudront nous ôter les biens et la vie. » (Hobbes, 1649/1982 : 195).³³

Cette discussion est aussi l'occasion d'une réflexion autour de ce qui fait que l'on est, que l'on se sent, en sécurité. Le premier enfant à réagir à ce questionnement introduit la notion de respect, concept central de la philosophie morale de E. Kant. Toutefois, cette idée ne sera pas poursuivie, l'idée principale retenue étant que l'on est en sécurité lorsque l'on est protégé

³³ Cette idée est également abordée en 5^e lors de la DVP sur les règles ; ces dernières apparaissant comme nécessaires pour éviter le brigandage et autre excès lié à une entière liberté.

(être en sécurité ça veut dire être protégé). Ainsi, les élèves abordent la protection par des adultes en général, par des *grandes personnes* : parents, famille, maîtresse, animateurs, policiers, soit les personnes qui ont une responsabilité liée à leur maturité légale et à leur statut. Cela fait écho à la réflexion de T. Hobbes sur la protection au sein de la société :

« Hors du commerce des hommes, nous n'avons que nos propres forces qui nous servent de protection, mais dans une ville, nous recevons le secours de tous nos concitoyens. » (Hobbes, 1649/1982 : 195).

▪ La notion d'argent en cours moyen

En s'interrogeant sur la place de l'argent dans notre vie et plus largement dans notre société (*Pourquoi l'argent prend-t-il une si grande place dans notre vie ? ; Avons-nous besoin d'argent ?*), les élèves rejoignent les questions qui parcourent la philosophie occidentale moderne et contemporaine sur les fonctions économiques et sociales de l'argent, son pouvoir, sa valeur, etc.

La discussion tourne principalement autour de l'argent en tant que monnaie, c'est-à-dire en tant que moyen d'échange pour acquérir une marchandise. Aristote (s.d./1962), premier philosophe à s'intéresser à l'économie, puis plus récemment K. Marx (1932/1996), expliquent tous deux que l'homme a créé la monnaie pour des raisons de commodité, de façon à développer les échanges au-delà des limites du troc.

« Les différentes choses nécessaires à nos besoins naturels n'étant pas toujours d'un transport facile, on se mit par suite mutuellement d'accord, en vue des échanges, pour donner et recevoir une matière de nature telle que, tout en gardant une unité intrinsèque, elle offrît l'avantage de se transmettre aisément de la main à la main pour assurer les besoins vitaux. » (Aristote, s.d./1962 : 57).

Les élèves mettent en avant cette idée au cours de la discussion (Extrait de corpus 8).

TP 224 - 226 : Thomas : [...] pa(r)c(e) qu(e) Emma euh # si tout s(e)rait sans argent # bah on pourrait faire plutôt # ou pourrait faire du troc on échange [...] TP 254 : Simon : bah que nous on pourrait faire pareil c'est nous qui avons décidé de s'organiser avec l'argent TP 255 : Animatrice : [...] et pourquoi tu penses que les hommes ont décidé d(e) s'organiser avec l'a/ TP 256 : Simon : bah pa(r)c(e) qu'ils pensaient qu(e) c'était plus pratique
--

Extrait de corpus 8 (DVP *Argent*, CM2).

Ainsi, la monnaie sert d'équivalent à toutes les marchandises et « il ne tient qu'à nous d'en changer et de la retirer de l'usage » (Aristote, s.d./2004 : V, 9).

La discussion est aussi l'occasion pour les élèves de mettre en avant le pouvoir et la puissance de l'argent (Extrait de corpus 9), sa « qualité de tout acheter », sa « qualité de s'approprier tous les objets », « la toute-puissance de son essence » (Marx, 1845/1996 : 209-210).

TP 3 - 5 : Sophie : [...] presque tout le monde pense qu'y a d(e) la valeur ça c'est vrai # parce qu'on peut s'acheter beaucoup de choses avec # et on peut faire des voya::ges hum # enfin # plein de trucs comme ça

[...]

TP 25 : Camille : ben on peut s'acheter tout ce qu'on veut avec # on s'achète tout ce qu'on veut ben disons que # si je veux aller à Hawaï je m'achète des billets

Extrait de corpus 9 (DVP *Argent*, CM2).

Les enfants soulignent le besoin, la nécessité, d'avoir de l'argent dans la société moderne, d'une part, pour pouvoir être libre de faire tout ce que l'on aime (*voyager, etc.*) mais aussi, pour pouvoir *faire tout ce qui est nécessaire (manger, s'habiller)*. Cependant, ils ne creusent pas la question de l'origine de ce besoin comme l'ont fait certains philosophes tels que K. Marx (1845/1996).

1.3.4 Bilan

La PPE a une visée philosophique dans le sens où elle cible l'apprentissage du philosopher et non l'enseignement de la philosophie. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'un apprentissage débutant par une initiation ; en ce sens, il n'est nullement question d'atteindre le niveau de raisonnement des grands philosophes. E. Chirouter (2013 : 189) envisage la PPE comme une première étape qui mènera progressivement l'élève vers plus d'abstraction et de rigueur de pensée. De ce fait, selon nous, les réticences quant à l'aspect philosophique de la PPE ne sont pas fondées. Comme le soutient S. Quéval :

« Nul n'attend de l'enseignant qui se livre à une activité musicale dans une classe élémentaire ou préélémentaire qu'il obtienne de ses élèves des prestations dignes d'un orchestre philharmonique ; et pourtant nul ne conteste que l'adjectif "musical" soit employé pour qualifier ces pratiques avec de jeunes enfants. Certes, on pourrait parler de sensibilisation ou d'initiation musicale, mais chacun comprend que la musique pratiquée en maternelle, en primaire, au collège est bien de la musique sans être exactement celle qu'on pratique dans une classe terminale ou un conservatoire. L'analogie pourrait être reprise pour les mathématiques et bien d'autres disciplines qui trouvent leur place dès le plus jeune âge. Pourquoi la philosophie ferait-elle alors exception ? Pourquoi ne philosopherait-on pas avec des enfants comme on chante avec des enfants ? » (Quéval, 2005 : 4, citée par Chirouter, 2013 : 189).

Le jeu de correspondances entre les paroles des enfants (du corpus *Philosophèmes*) et des philosophes nous a permis de montrer que les enfants sont capables d'interroger leur représentation du monde rationnellement. Lors des DVP, les enfants développent

progressivement des compétences leur permettant de tendre vers une réflexion philosophique qui vise la complexification de leur pensée et de leurs représentations. La réflexion philosophique est amorcée par le questionnement qui active une recherche de sens et de cohérence autour de problèmes existentiels suscitant une multiplicité de solutions possibles.

Par ailleurs, nous avons constaté que les travaux de G. Fiema (2014) et de M.-F. Daniel (2015) mettent en évidence les manifestations du philosophe et la présence de moments philosophiques au sein des DVP du corpus *Philosophèmes*, permettant ainsi d'établir la philosophicité de ces dernières. Cela ne signifie pas pour autant que la conceptualisation est à l'œuvre dans chaque DVP (notamment au primaire). Néanmoins G. Fiema (2014) et M.-F. Daniel (2015) montrent que, lors des DVP du corpus *Philosophèmes*, les enfants mettent en place des raisonnements philosophiques, plus ou moins élaborés, à travers un processus de décentration, d'abstraction et d'argumentation. En cela l'initiation au philosophe est manifeste.

Conclusion

La pratique de la DVP lors d'ateliers de philosophie est l'occasion pour les enfants d'aborder les questions existentielles qu'ils se posent. Cela leur permet de questionner leurs croyances, de confronter leurs points de vue à celui de leurs pairs et de coopérer à travers une recherche collective de sens et de cohérence. Cette pratique « à visée philosophique » constitue une initiation au philosophe ; elle vise l'acquisition de capacités de réflexion, de raisonnement et de jugement dès le plus jeune âge afin d'éveiller une pensée critique et dialogique.

« Ce qu'on apprend à l'école, ce sont des informations. Mais, ce n'est ni le jugement ni le raisonnement. Il faut aider les enfants à réfléchir, à discuter, à élaborer des jugements solides. Aucune autre matière que la philosophie ne peut le faire. » (Lipman, s.d., cité par Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010 : 29).

Parallèlement au développement de la PPE, à l'école mais aussi en dehors avec les « cafés-philo » (Chirouter, 2013 : 186), plusieurs éléments en lien et/ou autour de ces pratiques se sont également multipliés :

- Les méthodes d'intervention pédagogique sont nombreuses. Le programme de PPE du pionnier M. Lipman a donné naissance à un éventail de pratiques philosophiques

pour/avec les enfants centrées sur l'apprentissage du philosophe avec la volonté d'encourager la réflexion autonome et l'expression des enfants.

- Le matériel pédagogique à disposition pour animer les ateliers de philosophie est très varié. Il existe aujourd'hui de nombreux outils parmi lesquels on trouve : des revues spécialisées comme *Philéas et Autobule* ; des bandes dessinées comme *Pomme d'Api*, *Les p'tits Philosophes* ; des collections telles que *Les contes philosophiques* (Actes sud Junior), *Les Philo-fables* (Albin Michel), *Chouette penser !* (Gallimard), *les goûters philo* (Milan) ; des jeux destinés à développer les habiletés de pensée avec des items récurrents tels que imaginer, trouver des points communs et des différences, faire des liens, faire un choix, etc. On peut trouver un autre appui non négligeable pour la pratique de la PPE du côté de la littérature ; les exemples imaginaires sont un bon moyen pour permettre aux élèves d'étayer leur réflexion comme l'illustrent les travaux de E. Chirouter (2012 ; 2015b).
- Les recherches autour de la PPE s'intensifient. L'association Philolab³⁴, créée en 2006, contribue à construire un réseau autour de la PPE afin de promouvoir les pratiques de réflexion philosophique, la recherche et la collaboration autour de ces pratiques. Philolab organise notamment des rencontres annuelles sous forme de colloques autour des nouvelles pratiques philosophiques (NPP). Ces rencontres ont lieu au siège de l'Unesco, au moment de la journée de la philosophie.

L'Unesco promeut les pratiques à visée philosophique (Auriac & Maufrais, 2010 : 29). Depuis 2009, après la publication d'une étude recensant les pratiques et l'enseignement de la philosophie dans le monde (Goucha, 2007), l'Unesco encourage l'enseignement de la philosophie et soutient la PPE en effectuant un travail de sensibilisation et de promotion auprès de ses États Membres (Chanthalangsy, 2010 : § 5). Cela témoigne du fait que les apports de la PPE, que nous avons exposés, sont officiellement reconnus. Toutefois, malgré cela, dans la plupart des pays, la PPE en contexte scolaire se développe sans être institutionnalisée. En France, la PPE répond aux exigences et aux orientations centrales des programmes scolaires officiels sans y être inscrite. De ce fait, elle reste une pratique innovante et jouit d'une certaine liberté au niveau de la méthode pédagogique, des outils utilisés, des thèmes abordés, etc. L'atelier de philosophie, à travers son positionnement hors des programmes et son caractère adisciplinaire (dans le sens où il ne s'agit pas de transmettre

³⁴ [<http://philolabasso.ning.com/>].

un savoir), favorise l'expression des enfants car ils sont libérés de la crainte de ne pas donner la bonne réponse, de l'exigence d'un résultat conforme aux attentes et de toute évaluation.

Chapitre 2

L'interaction comme processus de co-construction

Introduction

Avant de nous intéresser au fonctionnement de la communication au sein de la DVP, nous allons présenter, dans une optique plus générale, le fonctionnement des interactions dans la communication interpersonnelle. Cela nous permettra d'étudier les théories existantes autour de cet objet d'étude plus large afin de définir notre cadre théorique.

Dans ce chapitre, nous aborderons l'interaction à deux niveaux : à un niveau macro (2.1), autour du fonctionnement général de l'interaction à travers les théories et modèles de la communication interpersonnelle ; à un niveau plus micro (2.2), à travers le fonctionnement de la construction du sens au sein de l'interaction.

Nous avons pris le parti de présenter brièvement différentes conceptions du fonctionnement des interactions, aux niveaux macro et micro, afin d'explicitier notre conception de l'interaction et de situer et justifier le choix d'un ancrage théorique interactionniste. Nous avons conscience des limites de cette démarche ; nous précisons donc que l'objectif poursuivi dans ce chapitre n'est pas de dresser un historique exhaustif et détaillé des théories. Il s'agit simplement de mettre en parallèle les différentes conceptions du fonctionnement de la communication et celles du fonctionnement de la construction du sens afin de révéler les liens qui sous-tendent ces deux aspects. Ainsi, nous pourrions mettre en évidence le fait que ces conceptions théoriques, à la croisée des sciences du langage et des sciences de l'information et de la communication, constituent un cadre théorique d'ensemble

cohérent. Dans cette optique, nous ne présentons pas les théories dans un ordre chronologique mais suivant le mouvement des idées conduisant à une conception interactionniste avec une vision de l'interaction comme un processus de co-construction.

2.1 Vers une conception interactionniste de l'interaction dans la communication interpersonnelle

La communication est un phénomène complexe, le terme *communication* recouvre une infinie diversité :

« Terme irritant : c'est un invraisemblable fourre-tout, où l'on trouve des trains et des autobus, des télégraphes et des chaînes de télévision, des petits groupes de rencontres, des vases et des écluses, et bien entendu une colonie de rats laveurs, puisque les animaux communiquent comme chacun sait depuis Lorenz, Tinbergen et von Frisch. Mais c'est par là même un terme fascinant. Chercheurs et penseurs ont beau le critiquer, le rejeter, l'émettre : le terme revient toujours à la surface, vierge et pur. Communiquer, c'est bien. » (Winkin, 1981/2000 : 13).

À travers la richesse du terme se dessine une multitude de champs de recherche, la communication étant omniprésente dans notre société. Au sein de cette diversité, en lien avec l'étymologie du terme³⁵, il nous semble que *communiquer* c'est établir un contact, grâce à différents moyens de communication. Ainsi, les moyens de transport établissent un contact, en permettant la circulation, entre deux lieux ; de même, les écluses établissent un contact entre deux cours d'eau ; le principe des vases communicants consiste à établir un contact entre deux récipients ; le télégraphe, moyen de télécommunication, établit un contact entre deux tours de télégraphe et donc entre deux opérateurs ; les chaînes de télévision établissent un contact entre divers acteurs de la société (les politiciens, les grandes enseignes, les journalistes, etc.) et les téléspectateurs (représentant le grand public³⁶) ; le langage permet aux êtres humains et aux animaux d'établir un contact entre eux, puisque comme l'affirme Y. Winkin (1981/2000 : 13), les animaux aussi communiquent, à l'image des abeilles par exemple³⁷. Pour notre part, nous nous limitons à l'étude de la communication verbale humaine. Cependant, ce terme renvoie encore à des moyens techniques (radio, télévision, téléphone), des domaines (communication interpersonnelle, communication de masse,

³⁵ Du latin *communicare* « être en relation avec » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1996 : 417).

³⁶ Selon E. Katz (1956/1973 : 712-713), il y a des leaders d'opinion qui jouent le rôle d'intermédiaire entre les médias et le grand public. Les leaders d'opinion sont plus exposés aux médias de masse et sont crédités d'une compétence spéciale dans un domaine particulier, ce qui leur permet ensuite d'influencer leurs proches.

³⁷ De même, dans la DVP *Intelligence animale* enregistrée en classe de 5^e, des élèves affirment que *les animaux ils peuvent se comprendre* parce qu'ils ont leur langage.

publicitaire, politique, etc.) variés et des dispositifs et situations d'interaction multiples (conversation, interview, débat, conférence, etc.), synchrones ou asynchrones, en face à face ou à distance, etc. Nous restreignons donc encore notre champ d'intérêt à la communication en tant que situation d'interaction verbale, dans le cadre de la communication interpersonnelle, fondée sur l'échange de personne(s) à personne(s).

À travers cette section, nous allons évoquer les principales théories de la communication, ce qui nous permettra de mettre en évidence les différentes représentations de la communication interpersonnelle. Nous aborderons ces théories à travers les modèles de la communication afin d'avoir une vision concrète et simplifiée du processus de communication et de son fonctionnement. Il est important de préciser qu'un modèle est une simplification, et non une traduction fidèle de la réalité. Les modèles de la communication ne sont donc pas des représentations exactes et détaillées du processus en question ; il s'agit de représentations schématiques qui tentent de rendre compte de la structure de la communication afin de partager et de faciliter la compréhension de son fonctionnement.

La communication en tant que situation d'interaction est un objet d'étude croisant de nombreuses disciplines (sociologie, linguistique, psychologie), ce qui a donné lieu à de multiples modèles descriptifs de la communication à travers lesquels la considération de celle-ci évolue. Au sein de cette section, nous pourrions observer des points de focalisation différents selon les disciplines et des divergences entre les modèles, ce qui nous permettra d'appréhender, à terme, les fondements des modèles interactionnistes et de rendre compte de l'intérêt de cette approche pour notre analyse de la DVP.

2.1.1 Les modèles mécaniques de la communication

Les premiers modèles de la communication adoptent une vision mécanique car, initialement, ils n'ont pas été conçus pour représenter la communication interpersonnelle.

2.1.1.1 Le modèle du télégraphe

Le premier modèle à avoir marqué l'histoire des sciences de l'information et de la communication a été élaboré pour des besoins spécifiques. À la fin des années 1940, C. E. Shannon, ingénieur mathématicien américain, est chargé d'étudier les problèmes de rendement des lignes télégraphiques pour les laboratoires de la Bell Telephone Company. Il établit un schéma de la communication à partir d'un système mécanique de transmission de

signaux dans les télécommunications (Shannon & Weaver, 1949/1975, Figure 4). Ce modèle envisage donc la communication comme un processus de transfert d'informations entre un émetteur et un récepteur.

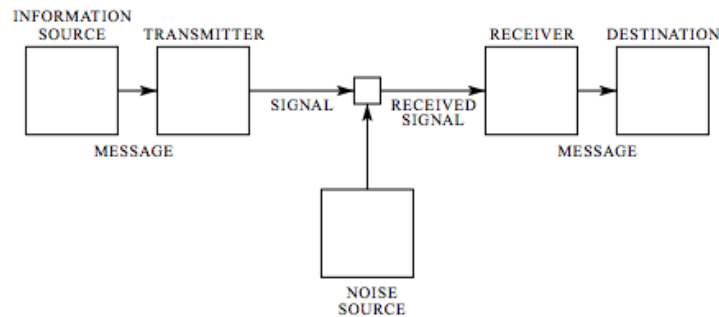


Figure 4 : modèle de C. E. Shannon et W. Weaver (Shannon & Weaver, 1949/1975 : 34).

La théorie de C. E. Shannon est une théorie mathématique de la communication (*Mathematical Theory of Communication*) centrée sur l'information en tant qu'objet mesurable, source binaire de probabilité, ce pourquoi elle est également nommée théorie de l'information. C. E. Shannon envisage l'information sous l'angle d'une théorie des signaux, il s'intéresse à sa transmission physique d'un point A à un point B, de façon linéaire, sans considérer le contenu du message et les participants. Dans ce contexte, à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, les préoccupations portent principalement sur des aspects techniques, c'est-à-dire sur la façon dont un message peut être transmis d'une source (*information source*) à une cible (*destination*) le plus rapidement possible, en minimisant les déformations, en dépit des interférences (*noise source*) et en prenant en compte la capacité du canal. Il s'agit de trouver un équilibre entre la fiabilité du message et l'économie d'informations. Pour cela, la théorie s'appuie sur les probabilités d'apparition d'un signal. Ainsi, pour limiter les risques d'ambiguïtés liés au bruit, il faut répéter les informations peu probables, celles-ci étant les plus informatives.

Dans ce modèle, au départ de la chaîne de transmission, nous trouvons la source d'information (*information source*) qui sélectionne et produit le message ; ce dernier est envoyé au transmetteur (*transmitter*) qui le transforme en signaux afin qu'il puisse être transmis via le canal, ici les lignes télégraphiques, au récepteur (*receiver*) qui décode le message à partir du signal avant de le transmettre à la destination pour laquelle le message a été produit.³⁸ Enfin, le bruit (*noise source*) correspond à tout ce qui peut perturber la

³⁸ Nous pouvons donc déduire la présence d'un code commun, même s'il n'est pas explicitement mentionné. D'ailleurs, le modèle de C. E. Shannon est aussi nommé modèle du code (Sperber, 2000 : § 3).

transmission du message en brouillant le signal, ce qui crée une perte d'informations, d'où le besoin de réduire la nuisance pour assurer une bonne communication.

Il est important de poser cette base étant donné son impact dans l'étude des systèmes de communication. Cependant, nous ne nous intéresserons pas ici à tous les aspects statistiques de cette théorie de l'information qui vise à mesurer la quantité d'informations, la capacité du canal, etc. Ce modèle est paru dans le *Bell System Technical Journal* en 1948 ; cet article est réédité sous forme de livre et complété par une introduction de W. Weaver (mathématicien, philosophe de la communication) qui constitue une présentation générale de la théorie de façon à rendre celle-ci accessible en explicitant les notions mathématiques complexes : *The Mathematical Theory of Communication* (Shannon & Weaver, 1949/1975). Par ailleurs, en introduisant la théorie de l'information, W. Weaver en a élargi la portée, en la présentant comme une théorie générale de la communication humaine (en prenant en compte la diversité des formes de communication que cela implique) :

« le mot communication sera utilisé ici dans un sens très large incluant tous les procédés par lesquels un esprit peut en influencer un autre. Cela bien sûr, comprend non seulement le langage écrit ou parlé, mais aussi la musique, les arts plastiques, le théâtre, la danse et en fait, tout comportement humain » (Shannon & Weaver, 1949/1975 : 31).

W. Weaver considère alors que la théorie et son modèle peuvent s'appliquer à tout type de message (parole, geste, écrit, image, son, etc.) et tout moyen de communication (télégraphe, téléphone, radio, télévision, canal vocal, etc.). C'est peut-être pour cette raison que le modèle technique a eu un fort impact dans l'étude des systèmes de communication et s'est largement étendu aux sciences humaines. Cependant, les limites de ce modèle pour rendre compte de la communication interpersonnelle deviennent rapidement évidentes d'où la naissance d'autres modèles de la communication prenant en compte les éléments laissés de côté par ce premier schéma mécanique.

2.1.1.2 La rétroaction

Notons que, suite à cette représentation linéaire du processus de transfert d'information, N. Wiener, père de la cybernétique, introduit le concept de rétroaction (feedback) qui manque au modèle de C. E. Shannon. En effet, le modèle de l'information représente une transmission de A à B, une influence de A sur B, sans possibilité de retour de la part de B.

La cybernétique, science du contrôle et de la communication chez l'animal et la machine³⁹, analyse différents phénomènes en tant que systèmes, chaque système étant imbriqué dans d'autres systèmes et en interaction avec son environnement. N. Wiener s'intéresse, en particulier, à l'intelligence artificielle liée aux nouvelles technologies des années 1950 ; par exemple, un réseau d'ordinateurs fonctionne comme un système à l'intérieur duquel les ordinateurs (étant également des systèmes) sont reliés entre eux grâce à un réseau de communication. Le système étant défini comme « un ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'entre eux entraîne une modification de tous les autres » (Marc & Picard, 1983 : 21). Par ailleurs, l'environnement influence de la même manière le système et vice-versa. La cybernétique étudie les phénomènes de régulation et d'autorégulation. Le feedback permet le contrôle du système en l'informant des effets de son action, ce qui lui permettra d'opérer un réajustement.

La notion de rétroaction semble essentielle dans l'analyse de toute communication. Comme le soulignent et l'illustrent D. Picard et E. Marc (2013 : 12), « tout effet rétroagit sur sa cause ». Ainsi, expliquent-ils, lorsque l'on essaie d'attraper un hamster dans sa cage, un geste de la main entraîne une fuite du hamster, entraînant un repositionnement et un nouveau geste de la main, etc. Le comportement de l'un influence celui de l'autre. La notion de rétroaction de N. Wiener est schématisée comme suit par J. de Rosnay :

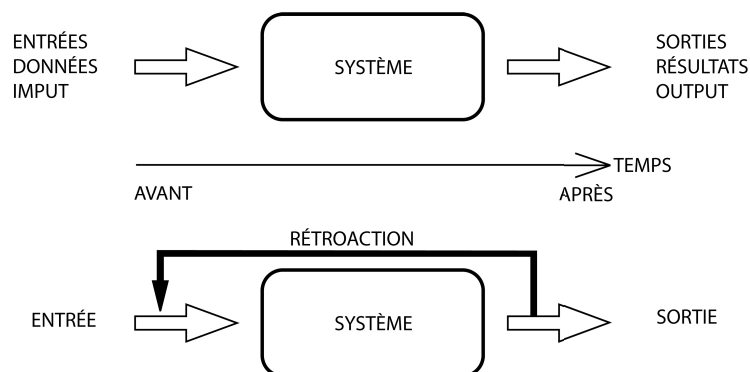


Figure 5 : schéma de la rétroaction (de Rosnay, 1975 : 99, cité par Winkin, 1981/2000 : 16).

2.1.2 Les modèles linguistiques de la communication

À partir du modèle de l'information, de nombreux travaux en linguistique ont abordé la question du fonctionnement de la communication langagière sans nécessairement la modéliser, en se détachant progressivement de la vision mécanique.

³⁹ Tel que l'indique le titre du livre de N. Wiener (1948) *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*.

2.1.2.1 La théorie saussurienne

Le père du structuralisme, F. de Saussure, considère la langue comme un code utilisé par une communauté de façon à pouvoir communiquer. Tel qu'envisagé dans l'optique de C. E. Shannon et W. Weaver, ce code préétabli permet la compréhension d'un message. Ainsi, F. de Saussure étudie la langue⁴⁰ en tant que système, abstrait et structuré, de signes arbitraires. Chaque signe linguistique inclut une association conventionnelle entre un signifiant (une image acoustique) et un signifié (un concept)⁴¹. À partir de là, F. de Saussure représente le circuit de la parole entre deux personnes de la façon suivante :

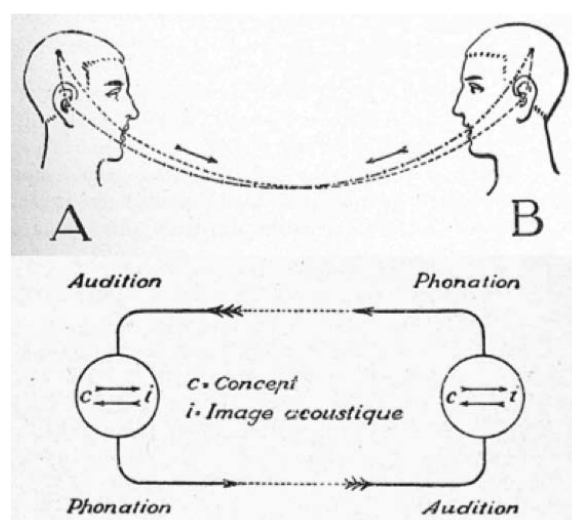


Figure 6 : le circuit de la parole (de Saussure, 1916/2016 : 76-77).

« Le point de départ du circuit est dans le cerveau de l'une [personne], par exemple A, où les faits de conscience, que nous appellerons concepts, se trouvent associés aux représentations des signes linguistiques ou images acoustiques servant à leur expression. Supposons qu'un concept donné déclenche dans le cerveau une image acoustique correspondante : c'est un phénomène entièrement psychique, suivi à son tour d'un procès physiologique : le cerveau transmet aux organes de la phonation une impulsion corrélative à l'image ; puis les ondes sonores se propagent de la bouche de A à l'oreille de B : procès purement physique. Ensuite, le circuit se prolonge en B dans un ordre inverse : de l'oreille au cerveau, transmission physiologique de l'image acoustique ; dans le cerveau, association psychique de cette image avec le concept correspondant. Si B parle à son tour, ce nouvel acte suivra — de son cerveau à celui de A — exactement la même marche que le premier et passera par les mêmes phases successives [...]. » (de Saussure, 1916/2016 : 76).

Nous constatons que ce schéma, comme le modèle du télégraphe, repose sur la stabilité du code commun à A et B (à travers la correspondance entre un signifiant et un signifié). Puis,

⁴⁰ Précisons que F. de Saussure considère la langue comme « l'unique objet » de « la linguistique proprement dite » (de Saussure, 1916/2016 : 88). Il s'intéresse donc à la langue en tant que système stable par opposition à la parole qui est l'appropriation de la langue par l'individu, soit l'utilisation individuelle du code commun.

⁴¹ C'est l'association conventionnelle, partagée par les membres d'une communauté linguistique, entre un signifiant et un signifié qui indique le caractère arbitraire de la langue. Ainsi, il n'y a pas de lien, de rapport motivé entre le signifiant et le signifié d'un signe.

que la communication s'effectue successivement de A vers B et de B vers A, à l'instar du schéma de la rétroaction de J. de Rosnay (1975). Cependant, contrairement aux ingénieurs de la communication mécanique (télégraphique ou informatique), les tenants de la linguistique structurale s'intéressent au contenu et au sens du message. Pour F. de Saussure, les signes linguistiques entretiennent des rapports de dépendance les uns avec les autres car leur assemblage et leur organisation produit un sens. F. de Saussure illustre cela à travers la métaphore du jeu d'échec : la langue se compose d'éléments qui tirent leur rôle et leur valeur de la place qu'ils occupent et de la place des autres éléments, comme les pièces sur l'échiquier. F. de Saussure établit ainsi une sémiologie linguistique avec l'ambition de fonder une sémiologie générale, soit l'étude du fonctionnement de tous signes dans un système. Par la suite, cette théorie saussurienne sera effectivement appliquée à d'autres disciplines tentant d'expliquer un phénomène à partir de la place qu'il occupe dans un système, suivant des lois d'association et de dissociation : en anthropologie dans l'analyse des liens de parenté (C. Lévi-Strauss) ; en psychanalyse à travers l'étude du système de l'inconscient (J. Lacan) ; ou encore dans l'analyse de la structure économique (L. Althusser), des modes d'exercice du pouvoir (M. Foucault), de la culture (U. Eco), des objets de la vie quotidienne (R. Barthes). Ainsi, la sémiologie trouve un large champ d'application, elle étudie la circulation de signes au sein d'un système. Nous pouvons d'ores et déjà constater, à travers la sémiologie et la cybernétique, que la notion de « système » est une notion majeure sur laquelle nous serons amenée à revenir dans la suite de ce chapitre.

2.1.2.2 Le modèle de R. Jakobson

D'autres linguistes se sont inspirés du modèle du télégraphe et l'ont adapté à la communication langagière. Par exemple, le psychologue K. Bühler (1934/2009) schématise l'acte de communication en reprenant la *Theory of Speech and Language* d'A. H. Gardiner (1932/1989). K. Bühler représente trois fonctions principales du langage, l'expression liée à l'émetteur, l'incitation liée au récepteur, la représentation liée aux objets et aux états de choses (l'émetteur parle au récepteur de quelque chose). Ces fonctions correspondent respectivement aux fonctions expressive, conative et référentielle que reprend, en les complétant, le célèbre modèle de R. Jakobson.

Même si le schéma de R. Jakobson n'offre qu'un « aperçu sommaire portant sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique » (Jakobson, 1963 : 213), nous pouvons souligner des évolutions importantes dans la conception de l'acte de communication verbale.

Comme F. de Saussure, R. Jakobson, linguiste russe, appartient au mouvement structuraliste qui considère que la structure d'un phénomène est composée d'éléments régis par des relations. Dans sa représentation de la communication langagière (Figure 7), l'information n'est plus envisagée de façon technique mais en tant que signification qui représente et réfère à quelque chose. De plus, les entités source (destinateur) et destination (destinataire) ne sont plus passives et abstraites telles qu'elles apparaissaient dans le modèle mécanique du télégraphe. Comme nous allons le voir à travers la description des fonctions du langage, ces entités influencent le processus, de même que le message qui se trouve au cœur du schéma de R. Jakobson.

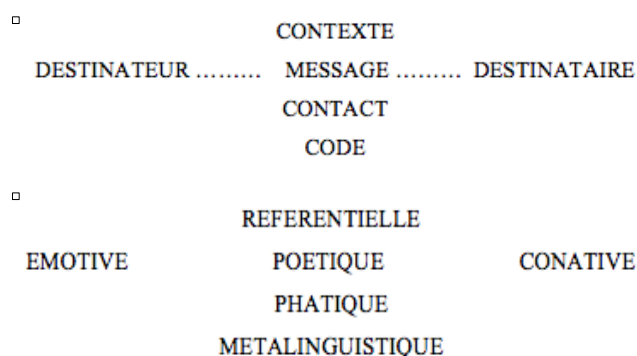


Figure 7 : modèle de R. Jakobson (1963 : 214, 220).

R. Jakobson (1963 : 214, 220) opère une classification des fonctions du langage, chacune correspondant à un facteur entrant en jeu dans la communication. Dans son schéma, nous retrouvons la chaîne de transmission de C. E. Shannon, allant du destinateur (source) au destinataire par l'intermédiaire du contact (canal). Les entités d'encodage (*transmitter*) et décodage (*receiver*) n'apparaissent pas dans ce schéma car elles sont confondues avec les entités de production (destinateur) et de réception (destinataire), étant à la fois émetteur et encodeur, décodeur et récepteur, du message. À ces trois premiers facteurs, R. Jakobson (1963 : 214-217) associe trois fonctions du langage (expressive, conative et phatique) qui sont du domaine de la relation : la fonction expressive (parfois appelée fonction émotive) correspond à l'attitude du destinateur envers ce dont il parle, elle est mise en jeu lorsque le message sert à exprimer ce que ressent le destinateur ; la fonction conative marque le fait que les propos agissent sur le destinataire ; la fonction phatique correspond au lien établi entre le destinateur et le destinataire à travers le langage. Ainsi, R. Jakobson considère le langage comme moyen d'expression personnelle et d'action sur autrui, en signalant l'importance des relations qui s'établissent entre destinateur et destinataire. À cela, R. Jakobson ajoute trois nouveaux facteurs correspondant à trois fonctions du domaine du contenu (1963 : 214, 217-219). D'abord, le message auquel est attaché une fonction poétique renvoyant à la forme du

message, celle-ci ayant également une valeur significative. Ensuite, le message renvoie à un contexte qui correspond à la fonction référentielle, c'est-à-dire que le message permet de désigner quelque chose dans la réalité. Enfin, le destinataire et le destinataire étant également encodeur et décodeur, doivent nécessairement partager un code commun, associé à la fonction métalinguistique correspondant à l'explicitation des éléments du code.

Ainsi, chaque facteur remplit une fonction linguistique particulière qui participe à l'élaboration de la signification du message. L'objectif de R. Jakobson était plus de décrire ces fonctions que de schématiser le processus de communication. Il a principalement étudié la fonction poétique, qui est au cœur du modèle, en s'intéressant à la valeur significative associée à la forme du message. Cette fonction est particulièrement à l'œuvre dans la littérature et la poésie, cependant elle est également présente dans les autres formes de communication. En effet, lors d'une interaction, les fonctions du langage se combinent (Jakobson, 1963 : 214). Un message peut faire plus ou moins appel à l'une ou l'autre de ces fonctions, selon l'intention communicative du destinataire : manifester ses émotions ; faire réagir son interlocuteur ; établir, maintenir ou rompre le contact ; faire référence au contexte physique, parler du monde ; vérifier la compréhension du destinataire ; etc. Au vu de notre définition première de la communication (en lien avec l'étymologie du terme), tout acte de communication met en œuvre la fonction phatique, à laquelle peuvent s'ajouter une ou plusieurs fonction(s) supplémentaire(s).

2.1.2.3 La reformulation du schéma de R. Jakobson par C. Kerbrat-Orecchioni

C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 22)⁴² complète le schéma de R. Jakobson (1963 : 214, 220) en s'intéressant davantage aux interlocuteurs qu'au message linguistique. Sa représentation (Figure 8) met l'accent sur la communication en tant qu'échange entre deux individus distincts, émetteur *versus* récepteur, chacun possédant ses caractéristiques.

⁴² Le schéma de C. Kerbrat-Orecchioni est présenté dans l'ouvrage *L'énonciation de la subjectivité dans le langage* qui a été publié en 1980, puis une nouvelle version de l'ouvrage a été publiée en 1999 (rééditée en 2009).

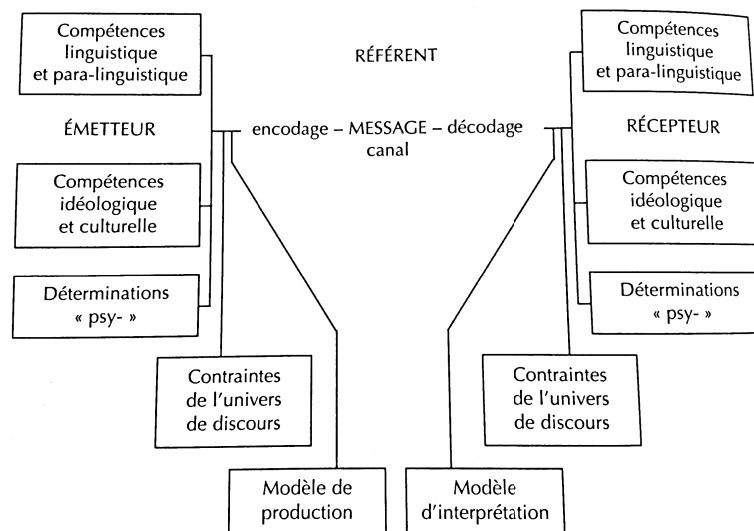


Figure 8 : reformulation du schéma de R. Jakobson (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 22).

Nous constatons que C. Kerbrat-Orecchioni (1990 ; 1999/2009) rejoint R. Jakobson (1963) dans sa conception des récepteurs en tant qu'entités actives mais elle va plus loin en les considérant en tant qu'individus sociaux. Ainsi, selon elle, chaque individu a des compétences (idéologique/culturelle ; linguistique/paralinguistique) et des déterminations (psychologique/psychanalytique) qui lui sont propres. Chacune de ces compétences est capitale puisqu'elles ont toutes une influence sur la production et la compréhension du message. De ce fait, selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 33 ; 1999/2009 : 18-19), les participants à l'échange verbal ne partagent pas un code unique et homogène, chacun ayant un idiolecte particulier ; les idiolectes des interlocuteurs (émetteur et récepteur) renferment des similitudes mais ne sont pas identiques⁴³.

« Communiquer, c'est mettre en commun ce qui ne l'est pas d'emblée. En d'autres termes : ce sont deux idiolectes qui se trouvent confrontés dans l'interaction ; idiolectes qui peuvent et doivent être en relation d'intersection forte (similitudes des répertoires linguistiques, savoirs partagés, normes faisant l'objet d'un consensus), mais qui ne sont jamais dans leur totalité superposables. Au cours du déroulement d'un dialogue "normal", on peut admettre que certaines de ces disparités initiales en viennent à se neutraliser partiellement, en ce qui concerne aussi bien : la compétence linguistique et paralinguistique des sujets en présence (phénomènes de mimétisme vocal, d'ajustement lexical, d'adaptation stylistique...) [...] » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 33).

Ainsi, chacun adapte son idiolecte à son interlocuteur ; il peut s'agir d'ajustements lexicaux, stylistiques qui relèvent par exemple du registre de langue ou d'ajustements

⁴³ Précisons que R. Jakobson (1963 : 33) considère l'idiolecte comme une « fiction ». Selon lui, dans une situation de communication « chacun essaye toujours, délibérément ou involontairement, de se découvrir un vocabulaire commun ». Ainsi, le destinataire « emploie les termes du destinataire ». Ce dernier interprète le message grâce au code commun, « c'est à partir du code que le receveur comprend le message ». Cependant, pour C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 18), cela ne tient pas compte des situations de malentendu, ambiguïté, etc. qui révèlent la présence de deux idiolectes propres à chaque membre de l'échange verbal.

comportementaux en fonction, par exemple, du contexte socioculturel du récepteur. La présence de plusieurs idiolectes propres à chaque individu explique l'émergence de situations d'incompréhension ou de malentendus ; par exemple, lorsque les compétences des interlocuteurs ne permettent pas cette adaptation. De ce fait, contrairement à R. Jakobson, C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 21) considère que seuls les modèles de production et d'interprétation sont communs à tous les individus ; chacun ayant recours aux mêmes mécanismes lors des processus d'encodage et de décodage pour l'émission ou la réception d'un message.

Dans le schéma de C. Kerbrat-Orecchioni, nous remarquons que les compétences linguistique et paralinguistique apparaissent comme un tout ; cela marque l'aspect « multi-canal » de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 21) puisque celle-ci passe aussi bien par la parole (compétence linguistique) que par les gestes, mimiques, regards, etc. (compétence paralinguistique) ; les uns étant liés aux autres.

Enfin, nous voyons apparaître, dans le schéma de C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 22), l'univers du discours et les contraintes qui y sont liées. Cet univers, qui influence le déroulement de la communication, englobe « (1) la situation de communication », qui correspond aux conditions concrètes dans lesquelles se réalise la communication, soit toutes les données situationnelles ; et « (2) les contraintes stylistico-thématiques » qui renvoient au genre (pédagogique, narratif, descriptif, argumentatif, etc.) et au thème de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 12). En se référant au schéma de R. Jakobson (1963), C. Kerbrat-Orecchioni précise que l'univers de discours englobe l'image que les locuteurs se font « d'eux-mêmes ; de leur discours ; du support de leur discours ; de la langue qu'ils utilisent ; du destinataire ; de la réalité sociale et physique. » (1999/2009 : 23).

À travers ce schéma, nous observons des apports importants, dont une réelle prise en compte du contexte communicationnel et des relations qui s'installent entre les interlocuteurs. Il en ressort que *communiquer* c'est établir un contact avec un individu social, s'adapter à lui et établir une relation. Cette évolution théorique est en lien avec le courant de la linguistique de l'énonciation, auquel se rattache C. Kerbrat-Orecchioni. Dans ce courant, on s'intéresse à l'acte de produire un énoncé, plutôt qu'à l'énoncé lui-même. L'attention porte donc principalement sur l'émetteur du message, bien que le récepteur ne soit plus considéré comme passif. Malgré cette ouverture à la dimension sociale et à l'environnement, C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 24-25) précise que son schéma reste trop simplifié car les éléments sont présentés de façon juxtaposée et figée ; or, la réalité est plus complexe et les frontières

entre les éléments sont souvent flous. De plus, C. Kerbrat-Orecchioni souligne qu'il manque « certaines propriétés caractéristiques de la communication verbale » (1999/2009 : 24) : la réflexivité : l'émetteur est également récepteur de son propre message ; la symétrie : le récepteur peut devenir émetteur puisque « tout récepteur [est] un émetteur en puissance » (Fuchs & Le Goffic, 1975 cités par Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 15), ce qui rejoint le concept de rétroaction introduit par N. Wiener (1948), qui, bien qu'il soit évoqué, n'apparaît pas de façon explicite dans les modèles linguistiques ; la transitivité : le récepteur du message peut le transmettre à son tour à un autre récepteur ; les chevauchements de communication, etc. Par ailleurs, le schéma se restreint à la situation de communication duelle et ne prend pas en compte la « complexité des instances émettrices et réceptrices » (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 25). Or, comme le fait remarquer D. Picard (1992 : 79), « le nombre des participants influe également sur la communication : on ne communique pas de la même façon à deux ou à dix, en tête à tête ou en présence de tiers ».

2.1.3 Les modèles systémiques et interactionnistes de la communication

Il existe de nombreuses approches systémiques partant de l'idée fondamentale que les éléments s'organisent en système (nous en avons vu quelques-unes), toutefois elles renvoient à des approches scientifiques différentes. La systémique des communications découle de la cybernétique de N. Wiener⁴⁴, reprenant l'idée d'un système « ouvert »⁴⁵, c'est-à-dire un système en contact avec son environnement, lié au contexte. Ce courant est principalement représenté par l'école de Palo Alto qui regroupe des chercheurs de diverses disciplines dans le domaine des sciences humaines et notamment dans l'analyse de la communication humaine (en particulier en psychiatrie et psychothérapie). Cette école de pensée, du nom d'une petite ville de la banlieue de San Francisco, trouve son origine dans les travaux de G. Bateson. Ce dernier a constitué un groupe de recherche dans les années cinquante pour étudier l'abstraction dans la communication, lorsqu'il travaillait à l'hôpital psychiatrique de Palo Alto (Marc & Picard, 1983 : 11).

⁴⁴ Qui s'inscrit dans le courant du systémisme mathématique-cybernétique.

⁴⁵ Au sens de la cybernétique. Par opposition à la sémiologie qui s'intéresse au fonctionnement des signes à l'intérieur d'un système. Par exemple, F. de Saussure étudie le système de la langue en tant que système fermé.

2.1.3.1 Le modèle SPEAKING

Avant d'aborder les travaux de l'école de Palo Alto, nous allons évoquer les recherches de D. Hymes, anthropologue et sociolinguiste, qui marquent une transition entre les théories strictement linguistiques et les approches systémiques. D. Hymes élabore son modèle à partir du modèle linguistique de R. Jakobson (1963 : 214, 220) en enrichissant et en élargissant la liste des facteurs constitutifs de l'acte de communication. L'anthropologie de la communication prend en compte la situation propre à chaque communication, elle donne naissance à plusieurs courants dont l'ethnographie de la communication à laquelle se rattache D. Hymes.

« L'ethnographie de la communication cherche avant tout à observer et à décrire les structures comportementales récurrentes dans un cadre situationnel déterminé, par l'étude interactionnelle qui se fonde principalement sur l'analyse de schémas récurrents dans les échanges sociaux, c'est-à-dire l'étude de ce qui se fait ou se dit habituellement dans une structure précise entre les acteurs sociaux » (Salins, 1988, cité par Lohisse, 2001/2009 : 206).

Dans cette conception, comme dans le modèle proposé par C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 22), le processus de communication est donc étudié en lien avec son contexte social et les relations sociales qui unissent les interlocuteurs. Le modèle de D. Hymes met l'accent sur les éléments de la situation de communication à prendre en compte lors de l'analyse de l'interaction sociale. D. Hymes (1967 : 20-25) liste ces éléments dont l'initiale compose le nom du modèle S-P-E-A-K-I-N-G :

Setting or Scene
Participants
Ends
Art Characteristics
Key
Instrumentalities
Norms of Interaction and of Interpretation
Genres

Figure 9 : modèle de D. Hymes (Hymes, 1967 : 20-25).⁴⁶

Parmi les composants de la situation de communication, on trouve la situation elle-même (*setting*) qui inclut le cadre spatio-temporel de l'échange et le cadre psychologique, qui peut, par exemple, correspondre à une rencontre amoureuse, une réunion de travail, une

⁴⁶ Nous précisons que le modèle de D. Hymes n'est pas une modélisation du fonctionnement de la communication mais une énumération des composants de l'interaction.

réunion de famille, etc. Les participants (*participants*) sont envisagés à travers leur rôle dans l'interaction et leurs caractéristiques socioculturelles et psychologiques. Pour D. Hymes (1967 : 21), les participants à l'interaction englobent aussi bien le locuteur (*speaker*) que l'auditeur (*hearer*) que toutes les personnes présentes lors de l'échange, ces dernières influant également sur son déroulement même si elles ne parlent pas. Les finalités (*ends*) correspondent à la fois au(x) but(s) poursuivi(s) par les acteurs et au(x) résultat(s) effectif(s) de la communication. Les actes (*act characteristics* ou *act sequences*) renvoient à la forme et au contenu de ce qui se dit, c'est-à-dire le thème et la nature du message. Le ton (*key*), lié à la composante précédente, s'attache plus particulièrement à la manière dont se déroule l'acte, suivant l'état d'esprit dans lequel il s'inscrit avec, par exemple, une attitude sérieuse, moqueuse, complice, etc. Les instruments (*instrumentalities*) correspondent aux moyens et supports de communication, soit les canaux et les codes utilisés. Les normes (*norms*) regroupent celles qui régulent l'interaction (ne pas couper la parole, respect des tours de paroles, etc.) et les normes d'interprétation (prise en compte du message verbal, des attitudes, des habitudes culturelles, des normes d'interaction sociale, etc.). Le genre (*genres*) fait référence au type d'activité de langage dans lequel s'inscrit l'interaction (conférence, échange informel, etc.).

Les travaux de P. Brown et C. Fraser (1979) reprennent la célèbre liste *Speaking* de D. Hymes en la structurant :

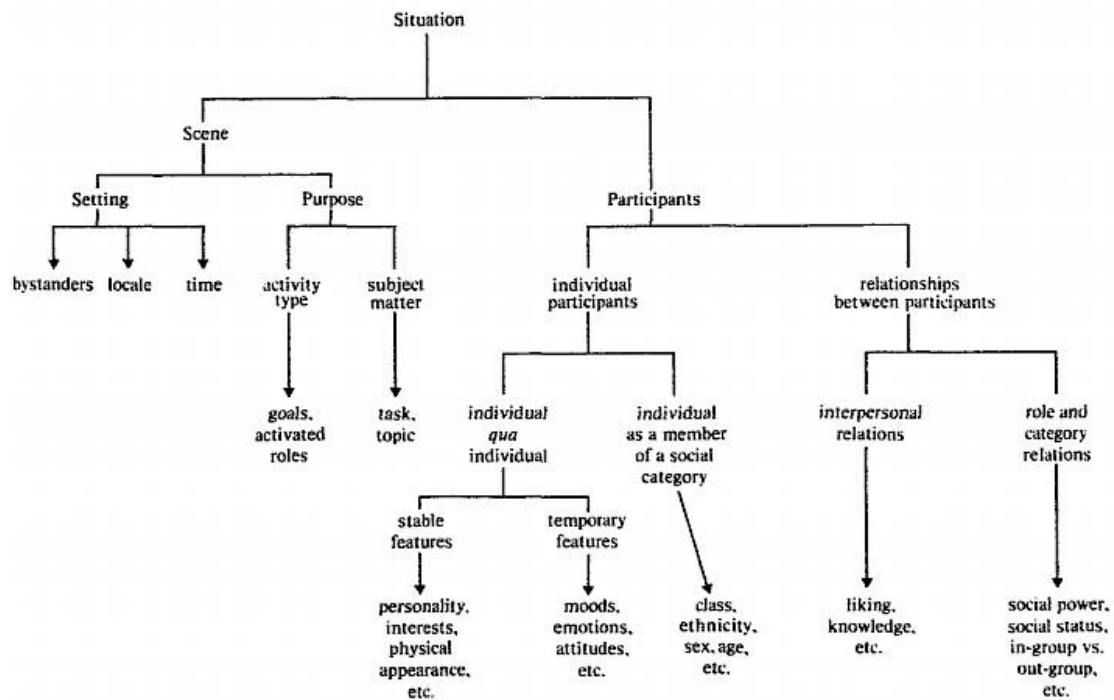


Figure 10 : « Components of situation » (Brown & Fraser, 1979 : 35).⁴⁷

Cette représentation structurée des composantes générales de l'interaction distingue d'un côté la scène (*scene*) et de l'autre côté, les participants (*participants*). La scène permet de planter le décor qui regroupe le cadre (*setting*) et les finalités (*ends/purpose*) de l'interaction, celles-ci étant liées au cadre psychologique. P. Brown et C. Fraser (1979 : 35) mettent en avant les finalités en les plaçant au même niveau visuel que le cadre et les participants. Cela nous semble pertinent car celles-ci constituent le moteur de l'interaction. Il apparaît désormais que ces trois éléments constituent la base pour définir les types d'interaction (comme nous le verrons en 3.3.2), éléments détaillés par P. Brown et C. Fraser (1979 : 39-53). Ainsi, le cadre (*setting*) comprend le cadre spatio-temporel de l'interaction (*locale ; time*) auquel P. Brown et C. Fraser ajoutent les observateurs (*bystanders*) qui contribuent à définir l'espace social de l'interaction, par leur simple présence sans qu'ils ne prennent complètement part à l'interaction (comme la présence d'un public lors d'un débat politique). Selon P. Brown et C. Fraser (1979 : 40), l'environnement social de l'interaction est souvent associé au type d'activités et d'interactions et détermine ainsi les finalités de celles-ci. Dans le schéma de P. Brown et C. Fraser, les finalités incluent donc le type d'activité avec les buts et les rôles qui y sont liés ainsi que le thème de l'interaction et des tâches. Ainsi, à chaque activité sont associés un thème, un but et un comportement adéquat qui permettent de spécifier et analyser

⁴⁷ Nous précisons à nouveau que ce modèle n'est pas une modélisation du fonctionnement de la communication mais une représentation structurée des composants de l'interaction.

l'interaction. Par exemple, dans une salle de cours d'un centre de langue, se déroulent des activités et interactions visant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à travers un thème particulier spécifié par l'enseignant ; le rôle et le comportement de ce dernier se distinguera de celui des apprenants. De plus, au cours d'une interaction, on observe des finalités à différents niveaux, liées à l'activité et à chaque tâche (Brown & Fraser, 1979 : 39-40). Ainsi, dans l'exemple du cours de langue que nous avons choisi, plusieurs activités peuvent se mettre en place avec un thème, un but et des rôles associés spécifiques à chaque activité⁴⁸. Enfin, à un niveau inférieur, chaque acte de langage a au moins une finalité associée qui correspond à un mini-but :

« there are mini-purposes, which involve moment-by-moment changes in participants' intentions. »
(Brown & Fraser, 1979 : 40).

Nous reprenons, pour illustrer cela, un célèbre exemple de la théorie des actes de langage (Searle, 1969) : dans une pièce où la fenêtre est ouverte, les énoncés *Ferme la fenêtre, s'il te plaît, Peux-tu fermer la fenêtre ?* et *Il fait froid ici* peuvent être associés au même but et ainsi constituer des actes illocutoires de requête (direct ou indirect) visant à ce que l'interlocuteur ferme la fenêtre.

Enfin, en ce qui concerne les participants, P. Brown et C. Fraser (1979 : 50-53) font deux grandes catégories : les participants et les relations entre les participants. La première catégorie regroupe les caractéristiques individuelles des participants qui comprennent les caractéristiques générales (traits physiques, personnalité, centres d'intérêt, etc.) mais aussi les attitudes des participants au moment de l'interaction (état d'esprit, humeur, posture, etc.) et enfin les caractéristiques qui les rattachent à un groupe social (appartenance ethnique, âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle, etc.). Dans la seconde catégorie, P. Brown et C. Fraser introduisent une distinction entre les relations personnelles et les relations liées aux rôles et aux statuts des participants. Ils différencient, d'une part, les liens de sympathie ou d'antipathie entre les participants, leur degré de proximité, familiarité, connaissance, etc. et, d'autre part, les relations des participants en vertu de leur statut social, de leur position hiérarchique, de leur groupe d'appartenance, etc.

Nous constatons que D. Hymes (1967) ainsi que P. Brown et C. Fraser (1979) replacent le message dans le contexte situationnel dans lequel il apparaît. Ainsi, leur analyse dépasse

⁴⁸ Les jeux de rôles illustrent particulièrement bien cela ; par exemple, nous pouvons imaginer dans une activité ayant pour thème l'organisation d'un voyage, une tâche de type jeu de rôle lors de laquelle l'apprenant devra réserver une chambre d'hôtel par téléphone et une autre tâche consistant à rédiger un programme de vacances

largement la langue au sens de F. de Saussure, elle concerne la parole puisqu'ils ne s'intéressent pas uniquement au message verbal transmis mais à l'ensemble du comportement humain et à l'environnement dans lequel l'échange se déroule. Pour cela, ces auteurs prennent en compte les points de vue des participants à la communication, indispensables à l'analyse. Cette dernière ne peut se faire sans considérer les valeurs et les relations des acteurs de la communication. Ils considèrent également l'environnement social, au-delà du seul contexte situationnel, à travers, par exemple, l'apparition des normes d'interprétation qui renvoient à un contexte plus large (habitudes et normes d'interaction socioculturelles). De plus, le cadre apparaît comme déterminant pour les finalités de l'interaction, les types d'activités et d'interactions, mais aussi pour les relations entre les participants. Tous ces éléments étant liés et ayant un impact les uns sur les autres.

2.1.3.2 L'école de Palo Alto et le modèle de l'orchestre

L'école de Palo Alto s'inspire également des modèles linguistiques. Nous retrouvons notamment la distinction, introduite avec le modèle de R. Jakobson (1963 : 214, 220), entre ce qui relève du contenu du message et ce qui appartient au domaine de la relation entre les interlocuteurs. G. Bateson et l'école de Palo Alto divisent en deux modalités l'ensemble des modes de communication : digitale *versus* analogique⁴⁹ (Marc & Picard, 1983 : 66-67). La communication digitale regroupe les modes de communication qui n'établissent aucun lien entre l'expression et l'objet exprimé, comme c'est le cas pour les mots, le structuralisme ayant démontré l'arbitraire du signe. En effet, l'idée d'arbre n'a aucun rapport nécessaire ou indispensable avec les sons qui composent le mot *arbre*. À l'inverse, la communication analogique regroupe les modes de communication au sein desquels l'expression entretient un rapport avec l'objet exprimé. C'est typiquement le cas des onomatopées qui manifestent un lien partiellement motivé entre le signifiant et le signifié ; c'est-à-dire que le signifiant entretient un lien de ressemblance avec le signifié, même si les onomatopées varient en fonction des langues. De même, les expressions non-verbales sont des expressions imagées entretenant un rapport analogique avec le signifié, celles-ci ayant pour vocation de refléter ce que l'on veut exprimer.

⁴⁹ L'emploi de ces termes ne correspond pas à leur sens courant, ils renvoient au fonctionnement des organismes artificiels, ou machines (cf. Watzlawick *et al.*, 1967/1972 : 33).

Selon P. Watzlawick et ses collaborateurs (1967/1972 : 35), membres de l'école de Palo Alto, la communication digitale sert plutôt à exprimer ce qui est du domaine du contenu du message alors que la communication analogique véhicule essentiellement ce qui est du domaine de la relation. On retrouve donc deux aspects de la communication : le message transmet une information correspondant au contenu et il crée et exprime, en même temps, la relation entre les interlocuteurs. On ne peut pas détacher ces deux modalités de communication l'une de l'autre pour exprimer et interpréter un message. Reprenons les exemples de D. Picard et E. Marc :

« Si je dis à un camarade "arrête de dire des bêtises", je l'informe que je suis en désaccord avec ses propos : c'est le contenu de mon message. Mais la façon de le dire va lui indiquer dans quel type de relation j'entends l'inscrire : si je l'émetts avec une voix forte et un visage fermé, je marque mon intention d'enclencher des hostilités ; mais si je souris gentiment, j'induis plutôt une relation de complicité. » (2013 : 64-65).

Ainsi, il apparaît que le verbal est indissociable du paraverbal et du non-verbal. De ce fait, l'analyse de l'interaction verbale implique nécessairement de prendre en compte des aspects paraverbaux, voire non-verbaux afin de ne pas altérer le sens.

Cette approche rejoint la vision des modèles de C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009) et de D. Hymes (1967) en soulignant l'importance de prendre en compte l'environnement de la communication et les individus sociaux qui y participent. En effet, dans l'approche systémique, un individu, ses actions et ses propos ne peuvent être analysés en dehors du système dans lequel il se situe. Selon ce cadre, ce contexte, le phénomène ne prendra pas le même sens.

« Un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit. Ne pas pouvoir saisir la complexité des relations entre un fait et un cadre dans lequel il s'insère, entre un organisme et son milieu, fait que l'observateur de quelque chose de "mystérieux" se trouve conduit à attribuer à l'objet de son étude des propriétés que peut-être il ne possède pas. » (Watzlawick *et al.*, 1967/1972 : 15).

Avec l'école de Palo Alto, on oppose aux modèles linéaires initiaux un modèle circulaire, car « chaque individu participe à la communication plutôt qu'il n'en est l'origine ou l'aboutissement » (Winkin, 1981/2000 : 25). Les modèles systémiques adoptent donc une approche interactionniste. Dans cette approche, il ne s'agit pas de s'intéresser aux différents individus indépendamment les uns des autres mais à l'interaction en tant que tout.⁵⁰ En

⁵⁰ Comme le soulignent D. Picard et E. Marc (2013 : 15), cela rejoint la Gestalt-théorie qui considère que le tout n'est pas le résultat de la somme des éléments. Nous serons amenée à revenir sur cette théorie au cours de ce chapitre.

d'autres termes, dans cette approche, on s'intéresse davantage aux relations entre les divers éléments de la communication (les interactions) qu'aux éléments eux-mêmes. L'interaction est définie comme une suite « de messages échangés par des individus en relation réciproque » (Marc & Picard, 1983 : 23) ; ces messages pouvant être verbaux ou non-verbaux. Ainsi, le courant systémique se démarque des approches linguistiques :

« Nous n'avons pas seulement pour objet les effets d'un segment de communication sur le récepteur, ce qui est d'une manière générale l'objet de la pragmatique [...]. Nous voudrions [...] mettre moins l'accent sur les relations de l'émetteur (ou du récepteur) et du signe, que sur la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication. » (Watzlawick et al., 1967 cités par Picard & Marc, 2013 : 59).

C'est à partir des recherches de l'école de Palo Alto que Y. Winkin introduit le « modèle de l'orchestre » en France, dans son ouvrage intitulé *La nouvelle communication* (1981/2000). À travers cet ouvrage, il retrace les apports de différents chercheurs, auxquels il fait référence à travers le terme « nouvelle communication », par opposition notamment aux recherches de C. E. Shannon. Ainsi, le modèle de l'orchestre véhicule la vision de la communication de l'ensemble des membres de l'école Palo Alto, qu'ils partagent malgré la variété de leurs champs disciplinaires. D'abord, R. L. Birdwhistell (1970) a introduit la métaphore de *l'homme orchestre*, car, lors d'une communication, chaque individu *joue* simultanément de plusieurs *instruments* (à travers différents canaux de communication), et la combinaison de plusieurs individus *musiciens* forme un groupe *orchestre*. Cette notion de communication orchestrale est également présente chez E. Goffman (1956), A. E. Schefflen (1973) ou encore chez D. Hymes, G. Bateson, etc. Nous la développons ici à travers l'ouvrage de Y. Winkin (1981/2000), qui se base sur l'ensemble de ces travaux et à travers la représentation graphique proposée par A. Mucchielli (1998 : 74-75).

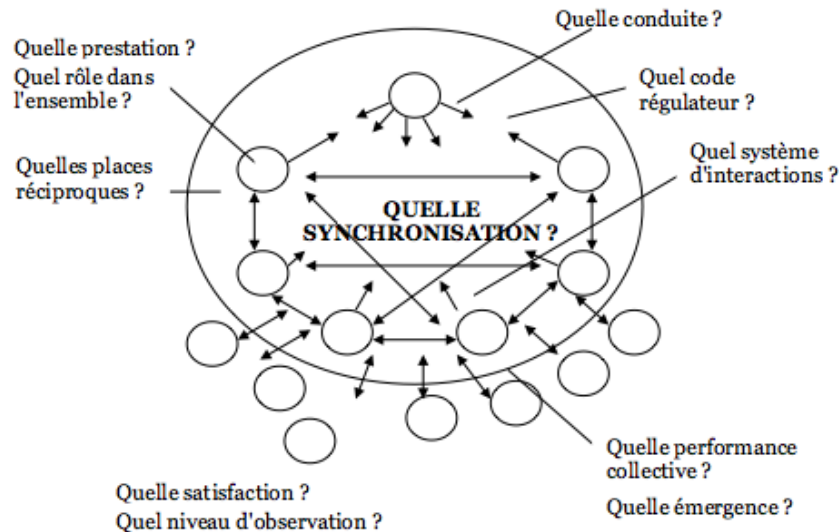


Figure 11 : modèle de l'orchestre (Mucchielli, 1998 : 74).

« Ce modèle de la communication n'est pas fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong – un émetteur envoie un message à un récepteur qui devient à son tour émetteur, etc. –, mais sur la métaphore de l'orchestre. La communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant, qu'il le veuille ou non : par ses gestes, son regard, son silence, sinon son absence. En sa qualité de membre d'une certaine culture, il fait partie de la communication, comme le musicien fait partie de l'orchestre. Mais dans ce vaste orchestre culturel, il n'y a ni chef, ni partition. Chacun joue en s'accordant sur l'autre. » (Winkin, 1981/2000 : 7-8).

Ainsi, en plus de rompre avec la traditionnelle représentation linéaire du processus de communication, dans le modèle de l'orchestre, tout individu participe à la communication, à tout moment. Pour les membres de l'école Palo Alto, comme le souligne R. Vion (1992 : 32), « tout comportement se voit doté de signification et modifie les données de l'interaction ». Cela amène donc les chercheurs à prendre en compte les différents canaux ou modes de communication intervenant dans la communication, tels que le verbal, le paraverbal (intonations, rythme, etc.) ou le non-verbal (proxémique, kinésique, etc.⁵¹). De ce fait, la « non-communication » est impossible puisque tout comportement relève de la communication, y compris le silence qui constitue également un message, et « on ne peut pas ne pas avoir de comportement » (Watzlawick *et al.*, 1967 cités par Lohisse, 2001/2009). Par conséquent :

« Un système de communication s'établit dès lors que deux partenaires prennent conscience qu'ils sont entrés dans le champ de conscience réciproque » (Ruesch & Bateson, 1951 cités par Picard & Marc, 2013 : 63).

⁵¹ La kinésique renvoie au langage du corps, les gestes, la mimique, la posture, etc. ; la proxémique correspond à l'utilisation de l'espace.

Par exemple, un système de communication s'établit entre deux passagers partageant le même wagon dans un train sans que ceux-ci n'aient nécessairement échangé de paroles.

« Ces deux personnes sont nécessairement en interaction puisqu'elles cogèrent un même espace et communiquent entre elles par des attitudes comportementales. » (Vion, 1992 : 18).

Par exemple, si l'un ferme les yeux, il communique à son voisin qu'il ne souhaite pas parler.

Ainsi, comme le signalait D. Hymes (1967) et comme cela apparaît dans la représentation de P. Brown et C. Fraser (1979), les *spectateurs* font également partie du système puisque leur simple présence influence le jeu des *musiciens*, l'*orchestre* est en interaction avec eux, ils contribuent donc également à la communication. Chaque individu concourt à l'élaboration de l'échange sans suivre ni *chef*, ni *partition* ; il s'agit d'une improvisation qui s'inscrit dans un cadre culturel (correspondant au *setting*, chez D. Hymes et chez P. Brown et C. Fraser) et respecte certaines règles inconscientes (correspondant aux *norms* mentionnées par D. Hymes).

Cette approche prend en compte la complexité de la communication et l'envisage comme un tout englobant les participants, le contexte et l'ensemble des interactions de toute nature, qui y ont lieu. Ainsi, l'analyse d'une interaction nécessite l'accès au tout. La métaphore de l'orchestre présente l'acte de communication comme une construction commune plutôt qu'une prestation individuelle. Dans cette approche, la communication ne constitue plus un simple aller-retour entre un émetteur et un récepteur. L'intérêt porte alors sur l'interaction et la production collective à travers la combinaison des *jeux* individuels, chaque *musicien* opérant des ajustements en fonction des autres. Le sens est ainsi élaboré à travers la collaboration des différents interactants.

2.1.4 Bilan

À travers cet aperçu des théories et modèles de la communication interpersonnelle, nous remarquons qu'un déplacement s'opère au niveau de la conception de la communication. Ce déplacement est lié à l'objet d'étude et aux préoccupations des différents chercheurs, celles-ci résultant en outre des disciplines de ces derniers. Ainsi, comme nous l'avons vu, les ingénieurs mathématiciens se concentraient sur la communication en tant que processus de transmission d'informations d'un point A à un point B, leur objectif étant d'optimiser ce processus sans tenir compte des acteurs et du contenu du message. La cybernétique a introduit la notion de rétroaction, toujours dans une optique mécanique puisque cette science s'intéresse au contrôle (ou à l'autocontrôle) de la machine ; la rétroaction est donc un simple

retour de B vers A indiquant les effets de son action. Les approches linguistiques marquent le passage d'une vision mécanique vers une vision systémique de la communication. D'abord, l'objet d'étude évolue puisque les linguistes s'intéressent à la communication langagière, chacun axant sa réflexion selon un point de focalisation particulier. Les premières approches linguistiques restent « mécaniques » ; en effet, F. de Saussure se concentre sur la langue en tant que système autonome et fermé. Ce n'est qu'à partir de R. Jakobson (1963) que les entités émettrice (*destinateur*) et réceptrice (*destinataire*) ne sont plus passives et ont un impact sur le processus de communication, le message véhiculant l'attitude du destinataire et étant orienté vers le destinataire. Le modèle de la communication de R. Jakobson est très connu alors que l'objet d'étude de ce dernier n'est pas le processus de communication en lui-même mais plutôt les différentes fonctions du langage. De ce fait, la description du processus n'est pas complète. Ainsi, ce modèle linguistique est repris et amélioré en vue de représenter le processus. Le modèle de C. Kerbrat-Orecchioni décrit davantage le processus en se centrant sur les interlocuteurs en tant que sujets, faisant partie du courant de la linguistique de l'énonciation, elle se focalise plus particulièrement sur l'émetteur. Dans ces conceptions linguistiques, le processus ne semble plus être totalement linéaire mais l'échange conversationnel se limite à la réversibilité du processus où deux individus occupent chacun à leur tour la place d'émetteur ou de récepteur. L'ethnographie de la communication, à travers le modèle de D. Hymes (1967, repris par Brown & Fraser, 1979), se focalise, quant à elle, sur les conditions sociales de l'interaction et sur les différents composants du contexte situationnel de la communication. Nous remarquons que les notions de contexte et de relation, qui apparaissent dans le modèle linguistique de R. Jakobson (notamment à travers les fonctions phatiques et référentielles) et qui prennent un peu plus d'importance dans la reformulation du modèle proposée par C. Kerbrat-Orecchioni, sont centrales dans les approches systémiques lors de la description des composants fondamentaux de la situation de communication. D'une part, les approches systémiques prennent en compte les contextes multiples⁵² de la communication interpersonnelle et ses différents niveaux de complexité car, dans ce courant, la préoccupation est de percevoir la communication dans sa globalité. D'autre part, les relations entre les participants à la communication constituent un élément important de la situation de communication. L'approche de l'école de Palo Alto, que nous

⁵² L'addition des contextes multiples d'une interaction constitue son macro-contexte (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 135) soit le contexte large comprenant le contexte institutionnel et social par opposition au micro-contexte (étroit) correspondant à l'environnement immédiat que nous nommons indifféremment contexte situationnel ou communicationnel, tel que le cadre spatio-temporel (*setting*). Ces contextes sont étroitement liés le macro-contexte pouvant influencer sur le micro-contexte, à travers les normes d'interaction, par exemple.

qualifions de systémique-interactionniste, se centre sur l'analyse des relations à travers les interactions entre les éléments de la communication. Dans cette approche, la communication n'est plus du tout envisagée comme un processus de transmission mais de partage car chacun contribue à construire l'interaction et fait partie d'un tout, ce tout constituant l'objet d'étude. Ainsi, cette approche offre une vision interactive de la communication.

Pour résumer, selon les disciplines, la représentation de la communication varie. Notre définition générale initiale semble s'appliquer aux différentes conceptions théoriques que nous avons abordées : ainsi, *communiquer* c'est établir un contact avec autrui, tel que représenté par la fonction phatique de R. Jakobson (1963 : 217). Toutefois, selon les approches, le rapport à autrui se modifie. Il s'agit tantôt d'entrer en contact avec un récepteur d'information, tantôt d'établir une relation avec un individu social. La communication est transport et transmission d'informations pour les ingénieurs en télécommunication. Elle est échange successif d'informations chargées de sens pour les linguistes ; chacun s'intéressant plus particulièrement à une des fonctions du langage selon l'orientation de ses travaux (R. Jakobson s'intéresse particulièrement à ce qui est échangé et sa forme : fonction poétique ; la linguistique de l'énonciation, dans laquelle s'inscrit C. Kerbrat-Orecchioni, se focalise davantage sur le locuteur : fonction expressive ; la théorie des actes de langage s'intéresse plutôt à l'effet sur l'interlocuteur visé par l'énoncé : fonction conative).⁵³ Enfin, selon la vision systémique, la communication est co-construite par les différents acteurs qui interagissent.

Par ailleurs, l'appréhension des éléments assurant la réussite de la communication change également. Dans les approches mécaniques, le succès d'une communication repose sur la mesure de la quantité d'informations transmises et sur la réduction des interférences identifiées. Puis, pour F. de Saussure, le partage d'un code préétabli, associant une image acoustique fixe à chaque concept, permet l'efficacité de la communication ; plus largement, cette efficacité est assurée par la compétence linguistique⁵⁴ des locuteurs englobant les savoirs

⁵³ Nous ne détaillons pas les théories de l'énonciation et des actes de langage dans cette thèse. Nous pouvons simplement souligner qu'elles font partie du domaine de la pragmatique et coïncident respectivement avec la pragmatique du premier et du troisième degrés définies par B. Hansson (1974). Dans cette thèse, nous utiliserons le terme pragmatique dans un sens plus global (sauf mention contraire) réunissant les approches centrées sur l'interaction. Dans la lignée de F. Jacques, « par pragmatique au sens strict, on entendra désormais tout ce qui concerne le rapport des énoncés aux conditions les plus générales de l'interlocution, sans lesquelles une situation communicable ne pourrait se produire par discours. Cela revient à proposer de faire entrer le concept de relation interlocutive dans l'analyse. » (Jacques, 1990 : 857).

⁵⁴ Cette notion est introduite par N. Chomsky (1965/1971). Nous allons voir que D. Hymes y oppose la compétence communicative.

lexicaux et les règles phonétiques, grammaticales, syntaxiques, etc. du système de la langue. Pour C. Kerbrat-Orecchioni, la réussite de la communication repose sur la capacité d'adaptation de chaque locuteur à son interlocuteur grâce à sa compétence de communication qui regroupe les compétences linguistique, paralinguistique, idéologique et culturelle. La notion de compétence de communication est introduite par D. Hymes, et elle est définie comme « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (Galisson & Coste, 1976 : 106). Ainsi, la réussite de la communication ne dépend pas seulement de la maîtrise du code linguistique ; il s'agit également de savoir ce que l'on peut dire ou non, de quelle manière, à quelle personne, dans quelles circonstances (Hymes, 1967 : 13), ce qui correspond à un savoir contextuel reposant sur les différents composants de la situation de communication définis à travers le modèle de D. Hymes.

Nous adoptons une vision systémique-interactionniste de la communication. Ainsi, nous prenons en compte les relations entre les différents éléments du processus de communication (entre les participants, avec le contexte, etc.). Parallèlement, nous considérons l'interaction, inter-action, comme une action réciproque qu'exercent entre elles deux ou plusieurs personnes (Goffman, 1973 : 23 ; Vion 1992 : 17 ; Traverso, 1999 : 5). Cette action a lieu dès que plusieurs personnes « entrent dans un champ de conscience réciproque » (Ruesch & Bateson, 1951 cités par Picard & Marc, 2013 : 63), « cogère le même espace » (Vion, 1992 : 18). L'interaction correspond alors « à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies » (Traverso, 1999 : 5). Ainsi, cela couvre un ensemble d'actions très vaste « aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe » (Vion, 1992 : 17). Au vu de notre objet d'étude (cf. Chapitre 1), nous nous centrons plus particulièrement sur l'interaction verbale (bien que cela inclue des éléments non-verbaux qui entrent également en compte dans ce genre d'interaction).

Nous soulignons l'importance de la réciprocité de l'action, c'est-à-dire la simultanéité de l'influence qu'exercent entre eux les interactants. Nous nous opposons ainsi aux approches selon lesquelles seul l'*émetteur* influence le *récepteur* (tel qu'illustré à travers la fonction conative de R. Jakobson). Nous concevons l'interaction comme un processus de co-construction entre les interactants. Nous allons à présent nous interroger sur les mécanismes de la construction du sens au cours de l'interaction.

2.2 Vers une conception interactionniste de la construction du sens

À ce stade de notre réflexion, afin de cerner le fonctionnement de la communication verbale, nous sommes amenée à nous interroger autour d'un ensemble de questions inéluctables que d'autres se sont posées avant nous :

« Comment la communication, en général, est-elle possible ? Cette activité si banale, que nous pratiquons si facilement, est en même temps pour le théoricien, pour le psychologue ou pour le linguiste, quelque chose de difficile à analyser. La facilité avec laquelle nous communiquons peut nous dissimuler le problème d'explication que pose cette facilité même. Ce problème, quel est-il ? Lorsque je communique, j'ai en tête une certaine idée, et, si je réussis à communiquer, mes auditeurs auront en tête eux aussi en fin de processus, sinon exactement la même idée, en tout cas une idée assez semblable, une copie approximative, une version de l'idée que j'ai voulu communiquer. Or, les idées sont des choses qui naissent, vivent et meurent à l'intérieur des boîtes crâniennes et qui n'en sortent jamais. Ce sont des états mentaux réalisés dans des cerveaux et non des objets ou des propriétés de l'environnement commun aux êtres humains. Comment puis-je transmettre, partager avec vous quelque chose qui est dans mon cerveau et ne peut pas en sortir ? » (Sperber, 2000 : 119).

Nous avons vu que la communication est un processus complexe qui fait intervenir simultanément de nombreux éléments. Nous nous demandons à présent comment les interlocuteurs se comprennent. Pour répondre à cette question, nous nous intéresserons à la façon dont le sens est élaboré lors de l'interaction et aux processus d'intercompréhension. Cette question trouve, bien sûr, de multiples réponses qui varient selon les approches. Nous allons constater que le déplacement observé à travers les théories et modèles de la communication interpersonnelle se retrouve dans les théories portant sur la construction du sens. Comme nous l'avons vu, selon l'approche structuraliste de F. de Saussure, le sens se construit à travers l'assemblage d'unités linguistiques stables. Nous verrons que par la suite les linguistes, notamment les pragmaticiens, s'intéressent davantage à la parole en considérant que les unités linguistiques ne prennent sens que lors d'un acte de communication, soit dans un contexte situationnel donné tel qu'il apparaît dans les approches systémiques (cf. 2.1.3).

Nous nous intéressons à la construction du sens dans l'interaction, c'est-à-dire lors du processus de communication à l'intérieur d'une situation de communication donnée. Nous nous plaçons alors dans une approche systémique et interactionniste qui prend en compte la complexité de la communication, à travers l'ensemble des composants du contexte situationnel et l'influence réciproque qu'exercent les interactants les uns sur les autres.

Dans cette section, nous allons présenter plusieurs visions de la construction du sens au sein de l'interaction. Comme dans la section précédente, nous observerons un déplacement des considérations ce qui nous permettra, d'une part, d'appréhender les fondements de la linguistique interactionniste, à travers un survol des conceptions que ce courant conteste et, d'autre part, de rendre compte de l'intérêt de cette approche pour notre analyse de la DVP.

Dans un premier temps, nous allons exposer brièvement les « problématiques réductrices de la communication » (Vion, 1992 : 21). Nous présenterons ensuite notre approche systémique-interactionniste à travers les idées issues des courants constructiviste et socioconstructiviste.

2.2.1 La conception du sens selon les approches « réductrices de la communication »

Les conceptions de la communication qui sont dites « réductrices » (Vion, 1992 : 21) ne s'intéressent pas aux phénomènes de communication mais à la langue en tant que code détaché de son contexte de production. Elles renvoient à une vision mécaniste, matérialiste, en considérant que chaque unité linguistique renvoie à une représentation mentale précise. Dans ces conceptions « réductrices de la communication », R. Vion (1992 : 21) classe la théorie du reflet et la théorie mentaliste. Nous abordons ces théories à travers les critiques d'auteurs se situant dans notre approche : M. Bakhtine (1929/1977), qui s'oppose à l'objectivisme abstrait et au subjectivisme individualiste, J.-J. Franckel (1998), qui conteste le référentialisme et B. Victorri (1997 ; 2000), qui remet en cause le cognitivisme.

2.2.1.1 La théorie du reflet

R. Vion (1992 : 21-25) regroupe sous le terme *théorie du reflet* les approches dans lesquelles on s'intéresse exclusivement au sens véhiculé par le message sans tenir compte des interactants. Ces théories renvoient à une transmission mécanique d'informations telle qu'envisagée dans les représentations de C. E. Shannon (1949/1975) et de F. de Saussure (1916/2016).

- **Le structuralisme et l'objectivisme abstrait**

L'objectivisme abstrait, qui inclut le structuralisme, est un courant matérialiste. Le structuralisme de F. de Saussure donne le primat à la langue en tant que système stable, par

opposition à la parole⁵⁵. Ainsi, selon cette approche, l'individu reçoit de la communauté parlante un système linguistique déjà constitué et stable, partagé par un groupe de locuteur. De ce fait, les tenants de ce courant rejettent l'idée de création individuelle dans le sens où, pour eux, il n'y a pas de création raisonnée de la langue par le sujet parlant. Ils considèrent la langue comme un outil social essentiel alors que la parole est à l'échelle individuelle et est donc accessoire.

« La langue existe dans la collectivité sous la forme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires, identiques, seraient répartis entre les individus. C'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux, tout en étant commun à tous et placé en dehors de la volonté des dépositaires. » (de Saussure, 1972 : 38, cité par Vion, 1992 : 23).

Les tenants de l'objectivisme abstrait étudient donc la langue en synchronie car il s'agit, pour eux, d'une norme indestructible et péremptoire. De ce fait, ils étudient la langue en séparant les formes linguistiques (phonétiques, morphologiques, etc.) du système d'ensemble et laissent de côté la dynamique de la parole. Les données linguistiques sont donc prises hors de leur contexte de communication verbale.

« On peut comparer grossièrement l'histoire de la langue, telle que nous la montre la grammaire historique, à l'histoire du costume ; cette dernière n'est pas un reflet de la conception de la mode ou du goût d'une époque ; elle nous fournit des listes ordonnées chronologiquement et géographiquement de boutons, d'épingles, de chapeaux et de rubans. En grammaire historique, ces boutons et rubans s'appellent, par exemple, /e/ ouvert ou fermé, /t/ sourd ou /d/ sonore, etc. » (Vossler, 1910, cité par Bakhtine, 1929/1977 : 114-115)

Ainsi, les objectivistes décrivent les unités linguistiques sans se préoccuper des emplois concrets de ces dernières. Il s'agit de trouver une détermination hors contexte pour « enfermer le mot dans un dictionnaire », pour « geler sa signification », pour lui donner un équivalent dans les autres langues. Selon la conception de l'objectivisme abstrait, l'accent est mis sur l'unicité d'un mot dans la mesure où tous ses contextes d'apparition iraient dans la même direction et seraient disposés sur un même niveau (Bakhtine, 1929/1977 : 115-116).

▪ Le référentialisme

Dans l'optique référentialiste, la référence peut être décrite comme une fonction qui permet au langage de renvoyer au monde réel (ou imaginaire)⁵⁶. Les approches classiques

⁵⁵ Rappelons que F. de Saussure distingue : le langage, qui est la faculté de pouvoir communiquer ; la langue, qui est le moyen d'expression utilisé par une communauté donnée pour communiquer ; la parole, qui est l'utilisation concrète du langage, l'acte d'énonciation individuel.

⁵⁶ Cela nous renvoie à la fonction référentielle de R. Jakobson qui est « la tâche dominante de nombreux messages » (1963 : 214) : viser le référent, décrire le monde.

considèrent que la référence s'établit dans un système stable, c'est-à-dire qu'il y a adéquation et transparence entre les unités d'une langue et les idées représentées. Ainsi, la référence des unités se confond avec leur sens. Cette vision semble aller contre le caractère arbitraire du signe saussurien au profit d'une conception de la langue où les unités linguistiques sont motivées par les choses qu'elles désignent ou par la pensée (Ducrot, 1995 : 321-324).

Selon l'approche aristotélicienne (présentée par J.-J. Franckel, 1998 : 61-62), en lien avec les approches référentielles, chaque mot a une signification qui lui est coordonnée. Les mots se réfèrent aux choses désignées dans le monde par l'intermédiaire de concepts ; en d'autres termes, les choses réelles sont représentées par l'esprit et les concepts sont ensuite représentés par les mots. En conséquence, Aristote considère que les représentations mentales sont identiques pour tous les individus car les choses auxquelles elles réfèrent sont identiques pour tous. Ainsi, les mots sont le reflet de ce qu'ils nomment. On obtient ainsi une triade avec une correspondance entre la pensée (un concept, une représentation mentale), le langage (un mot, une unité ou expression linguistique) et le monde (une chose réelle, un référent).

Alors que pour Aristote et pour d'autres philosophes jusqu'à la Renaissance (comme par exemple, Saint Augustin), le langage nomme les choses et représente les pensées des hommes, à partir de l'époque classique, le langage est le reflet de la pensée. Ainsi, il a uniquement une fonction de représentation des idées construites à partir du monde. Selon cette approche, les langues manifestent le langage universel de la pensée, les propriétés de l'esprit. De ce fait, toutes les langues sont transparentes et équivalentes d'un même langage, d'une même pensée. Le langage est conçu comme un « *auxiliaire* de la pensée », chaque mot permettant de dénoter une idée. Le langage permet l'élaboration des idées générales grâce à la désignation de réalités diverses par des mots uniques (Franckel, 1998 : 62-63).

Selon ces approches, l'existence d'une organisation mentale universelle motive la recherche d'une grammaire générale logique fonctionnant selon des lois universelles. Cela ouvre la voie aux approches cognitivistes pour lesquelles il s'agit de mettre en place une formalisation logique présentant le langage comme une fidèle imitation de la pensée en laissant de côté les spécificités des langues.

2.2.1.2 La théorie mentaliste

Le terme *théorie mentaliste* employé par R. Vion (1992 : 25) renvoie aux théories axées sur le sujet-locuteur. Ces théories s'intéressent aux processus de production et de compréhension d'un énoncé. Les locuteurs ne sont donc plus envisagés comme passifs, c'est-

à-dire extérieurs à la construction du sens du message, puisque selon ces théories, le message est déterminé dans le psychisme du locuteur. Cela rejoint l'évolution observée dans les modèles linguistiques de la communication avec le passage de la vision de F. de Saussure (1916/2016) à celle de R. Jakobson (1963) suivie de C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009). Ces théories soulignent notamment l'aspect subjectif de la construction et de la compréhension du sens d'un énoncé.

▪ Le cognitivisme

Nous nous centrons sur deux grandes théories en sciences cognitives, présentées et critiquées par B. Victorri (1997 : § 6-19 ; 2000 : 1-9) : celle de N. Chomsky (1995), en linguistique, et celle de J. Fodor (1983/1986), en psychologie. Ces deux théories considèrent que le traitement du langage est séparé du reste du fonctionnement du système cognitif et elles partagent l'idée qu'il y a des capacités linguistiques innées dans l'esprit humain.

Pour N. Chomsky, le langage occupe une place à part dans le fonctionnement de l'esprit, du fait de sa structure logique. Selon lui, l'être humain a un organe du langage inné qui comprend le lexique qu'il a acquis et un « noyau computationnel » qui permet d'effectuer des manipulations algébriques sur les unités lexicales afin d'extraire une forme phonologique, avec les phonèmes et les marques intonatives, et une forme logique qui traduit le contenu, le sens, de l'énoncé en logique. Par ailleurs, J. Fodor considère que la forme phonologique d'un énoncé est, de façon inconsciente, traduite dans un langage logique grâce au module linguistique. Comme envisagé dans l'approche référentialiste, ce « langage de la pensée », qu'il appelle « le mentalais », serait commun à tous les êtres humains. À partir de ce langage logique, le système computationnel central peut opérer des manipulations algébriques afin de restituer la forme logique de l'énoncé.

Ces théories sont à l'origine de « l'hypothèse étapiste », telle que B. Victorri (1997 : § 6 ; 2000 : 1) la nomme, avec un processus en deux « étapes ». Lors du processus de compréhension, l'énoncé est d'abord analysé par le module linguistique de façon à dégager son contenu informationnel : cela se produit par le passage de la forme sonore à la forme logique. Le module linguistique engendre le passage de l'énoncé linéaire à la structure syntaxique arborescente. Cette dernière révèle la forme logique de l'énoncé et permet, nœud après nœud, le calcul du sens de chaque syntagme à partir du sens de chaque unité linguistique. L'énoncé sous forme logique est traité par un système central. Ce dernier accède au sens complet de l'énoncé grâce à l'intégration de diverses données issues de tous les

modules périphériques qui lui transmettent les différents types de perception (croyances, état du monde, etc.) en langage logique. Les modules périphériques fonctionnent de façon inconsciente indépendamment les uns des autres. Puis, le processus de compréhension s'opère dans le système central qui met en relation les différentes informations et opère des déductions grâce à un processus d'inférence permettant de déduire de nouvelles propositions à partir des propositions du langage logique (Fodor, 1983/1986). Ces théories donnent lieu à des travaux dans le domaine de la pragmatique : à partir de la forme logique qui constitue « le contenu propositionnel » de l'énoncé, la pragmatique peut décrire les processus inférentiels⁵⁷. Il y a donc une séparation totale entre les rôles des linguistes et des pragmaticiens. De ce fait, les questions qui posent problème pour l'analyse linguistique ne sont pas traitées, sous prétexte qu'elles relèvent de la pragmatique.

Selon l'hypothèse cognitiviste, la production et l'interprétation des énoncés pourraient être entièrement décrites par des manipulations algébriques. De manière générale, les cognitivistes pensent que le processus peut être inversé : ainsi, lors de la perception d'un énoncé, on passe de la forme phonologique à la structure syntaxique puis à la forme logique, et inversement lors de sa production. Toutefois, précisons que N. Chomsky affirme que le modèle qu'il propose n'est qu'un formalisme abstrait qui ne peut pas rendre compte des performances des locuteurs, celles-ci relevant de processus psychologiques. En effet, dans cette conception, tous les membres d'une communauté apparaissent comme identiques, chacun partageant les mêmes connaissances de la langue et du monde.

▪ Le subjectivisme individualiste⁵⁸

La conception du subjectivisme individualiste (présentée et critiquée par M. Bakhtine, 1929/1977 : 71-95) est une théorie de l'expression. Par opposition à la conception de l'objectivisme abstrait, les tenants du subjectivisme individualiste considèrent l'énonciation et l'acte de parole comme un acte de création individuelle raisonnée. La langue est en ce sens analogue à la création artistique. Dans ce courant, on aborde alors la langue du point de vue du locuteur. Selon la conception du subjectivisme individualiste, étudier le langage c'est

⁵⁷ Ici nous faisons référence à des travaux s'inscrivant dans un sous-domaine de la pragmatique, soit la pragmatique du second degré selon B. Hansson (1974) qui étudie les contenus qui ne sont pas exprimés littéralement dans l'énoncé soulignant la distinction entre la signification littérale et la signification communiquée (théorie de l'implicite de O. Ducrot (1969) ; principe de coopération et maximes conversationnelles de H.-P. Grice, 1979 ; théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson, 1986/1989).

⁵⁸ Aussi appelé subjectivisme idéaliste.

étudier le psychisme de l'acte de parole individuel à travers l'énonciation-monologue qui matérialise l'expression de la conscience individuelle.

Ainsi, selon cette conception, l'expression a deux facettes : le contenu (intérieur) et le signe, le son (extérieur). Ce dernier véhicule le contenu. Dans ce courant, on considère donc que « ce qui est extérieur ne constitue que le matériau passif de ce qui est à l'intérieur » (Bakhtine, 1929/1977 : 122). L'extériorisation consiste alors en une simple traduction de la pensée.

Par opposition aux approches précédentes, les tenants du subjectivisme individualiste considèrent qu'il n'y a pas de système stable objectivé et partagé. Ils ne distinguent pas langue et parole : ils voient la langue comme une création continue, une évolution ininterrompue, qui s'étudie donc en diachronie. Pour eux, il n'y a pas de stabilisation de la langue car ce n'est pas un produit fini.

2.2.1.3 Les limites de ces approches à travers le problème de la polysémie

Les théories exposées précédemment se heurtent à une même difficulté : l'explication de la polysémie, c'est-à-dire le fait qu'une unité linguistique possède plusieurs sens différents, souvent reliés entre eux⁵⁹. En effet, si la langue est un système stable avec une signification, un concept ou une référence fixe pour chaque unité linguistique, comment expliquer ce phénomène ?

B. Victorri (1997 : § 1 ; 2000 : 4) prend l'exemple suivant :

« l'adjectif *grand* est polysémique parce qu'il prend des sens différents mais apparentés dans une *grande chambre* et un *grand vin* ».

Dans le premier énoncé, *grand* signifie « vaste », « spacieux » alors que, dans le second, il se rapproche plutôt de « fameux », « excellent ». On constate que ces différents sens de l'adjectif *grand* sont liés ; ils partagent la notion d'importance, de quelque chose de considérable. Cependant, même en admettant que ça soit systématiquement le cas (comme envisagé dans le courant de l'objectivisme abstrait), cela ne résout pas le problème car on ne peut pas définir le sens précis de *grand* sans recourir aux mots qui l'entourent. De plus, lorsqu'une unité

⁵⁹ Pour une définition plus détaillée, nous renvoyons à Victorri & Fuchs (1996), en particulier à l'introduction intitulée « La polysémie au cœur de la langue » où les auteurs abordent notamment la question de la délimitation entre polysémie et homonymie.

polysémique porte sur un déictique⁶⁰, comme dans l'exemple *Alors là, oui, ça, c'en est un grand!* (Victorri, 1997 : § 10-11 ; 2000 : 6), il est nécessaire de faire appel au contexte extralinguistique pour identifier ce à quoi *grand* fait référence afin de pouvoir interpréter correctement son sens. Cet exemple montre qu'il n'existe pas de concept universel correspondant à l'extension lexicale d'un mot.

Le problème de la détermination du sens hors contexte n'est pas propre aux unités lexicales (noms, verbes, adjectifs), il touche aussi les unités grammaticales (déterminants, prépositions, adverbes, etc.). J.-J. Franckel (1998 : 67) montre que les notions de temps et d'espace n'existent qu'à travers les représentations que nous construisons. Il n'existe pas de manière stable d'appréhender ces notions floues, variantes et multiples. Les différentes formes (unités lexicales, marques grammaticales, etc.) attachées à l'expression de l'espace et du temps peuvent s'affecter à autre chose. Et inversement, de nombreuses formes qui ne font pas partie des marques de temps peuvent introduire une dimension temporelle. Par exemple, l'imparfait ne renvoie pas toujours au passé : *s'il pleuvait*. De même, le pluriel ne renvoie pas toujours au multiple : *les pompiers se rendent sur les lieux de l'accident* (dans cet exemple, on ne fait pas référence à plusieurs lieux). Ainsi, le système de correspondance préétabli entre les marques d'une langue (de temps, de nombre, etc.) et un sens qui relève d'un référent externe n'est pas fondé.

La question de la multiplicité des sens possibles pose un véritable problème pour « l'hypothèse étapiste » (décrite par B. Victorri, 1997 : § 6-19 ; 2000 : 1-9). En effet, selon cette hypothèse, pour obtenir le sens d'un énoncé, on passe de la structure syntaxique à la forme logique en calculant, nœud après nœud, le sens des syntagmes à partir du sens des unités linguistiques. Cependant, on ne peut pas effectuer ce calcul si on ne peut pas déterminer un sens précis pour chaque unité linguistique qui constitue l'énoncé.

Les travaux de D. Sperber et D. Wilson (1989), mentionnés par B. Victorri (1997 : § 12-14), proposent des solutions aux problèmes engendrés par la polysémie dans « l'hypothèse étapiste ». D. Sperber et D. Wilson (1989) considèrent le contenu propositionnel issu du décodage du module linguistique comme une représentation incomplète qui sert de schéma pour aider à reconstituer la forme propositionnelle complète de l'énoncé. Ils suggèrent qu'au cours du décodage linguistique d'un énoncé, il puisse y avoir des échanges entre le module

⁶⁰ Un déictique est une unité de langue qui ne prend sens que dans un acte d'énonciation particulier. Il permet principalement de localiser un référent dans l'espace (il est parfois accompagné d'un geste de monstration) ou dans le temps. L'interprétation des déictiques dépend donc de la situation d'énonciation.

linguistique périphérique et le module central, ce qui permettrait de mieux traiter les phrases ambiguës. Ainsi, ils mettent en avant le fait que la construction du sens repose sur des processus inférentiels à partir du recoupement des informations fournies par les différents modules. Le contenu propositionnel doit donc être explicité afin de pouvoir déterminer son sens complet (désambiguïsation, lexicale, référentielle ou syntaxique ; prise en compte des attitudes et des intentions du locuteur : assertion, injonction, interrogation). Puis, à partir de cette base, l'interlocuteur doit opérer des implications en combinant la nouvelle forme propositionnelle avec des hypothèses contextuelles, élaborées à partir des connaissances encyclopédiques⁶¹, culturelles, et du contexte (linguistique et extralinguistique). Dans cette approche, on observe une réelle prise en compte de l'activité du récepteur qui n'est plus passif puisqu'il produit des inférences.

Ainsi, nous constatons que les approches « réductrices de la communication »⁶² (Vion, 1992 : 21) ne permettent pas de résoudre le problème de la polysémie car le contexte, élément essentiel pour l'interprétation, est laissé de côté lors de la détermination du sens d'un mot polysémique. De plus, elles n'acceptent pas qu'un mot puisse conserver plusieurs sens dans un même énoncé afin de construire et d'exprimer un sens complexe et précis comme dans l'exemple cité par B. Victorri et C. Fuchs (1996 : 15) :

« Par exemple, un chef d'expédition qui dit à ses compagnons : *Mes enfants, la journée va être rude*, ne veut bien sûr ni faire allusion à leur âge, ni revendiquer une quelconque paternité ; mais il s'adresse à eux à la fois en tant qu'homme plus expérimenté (leur "ainé"), et en faisant montre d'un certain paternalisme (leur "protecteur"). »

Les expressions *dans tous les sens du terme* ou *au sens propre comme au sens figuré* révèlent cette possibilité de complexifier, d'enrichir le sens d'un énoncé grâce à une unité (ou une expression) polysémique comme dans les énoncés *c'est un grand homme ; ce n'est pas que je prenne mon chien pour plus bête qu'il n'est* (Raymond Devos, *mon chien c'est quelqu'un*). Ce dernier exemple contient une syllepse de sens ; il s'agit d'une figure de style fondée sur la polysémie qui consiste à évoquer à la fois le sens propre, littéral et le sens figuré d'un mot. L'humoriste R. Devos, réputé pour ses jeux de mots, a beaucoup utilisé cette figure de style, par exemple dans le sketch *Où courent-ils ?* dans lequel il joue avec les sens du mot *courir* :

⁶¹ Les connaissances encyclopédiques correspondent à l'ensemble des connaissances d'un individu sur le monde. Lorsque celles-ci sont communes à un plus ou moins grand nombre d'individus, on parle de savoir partagé. Par exemple, le fait de savoir que le chat est un animal appartenant à la famille des félins est une connaissance encyclopédique commune à de nombreux individus.

⁶² De notre point de vue, la théorie cognitive de D. Sperber et D. Wilson n'est pas *réductrice de la communication*, du fait qu'il s'agit d'une théorie pragmatique prenant en compte des éléments laissés de côté dans les *approches réductrices*, comme le contexte.

« Je lui dis : “Mais qu’est-ce qui fait courir tous ces fous ?” Il me dit : “Tout, tout ! Il y en a qui courent au plus pressé, d’autres qui courent après les honneurs. Celui-ci court pour la gloire ; celui-là court à sa perte.” Je lui dis : “Pourquoi courent-ils si vite ?” Il me dit : “Pour gagner du temps comme le temps c’est de l’argent, plus ils courent vite, plus ils en gagnent.” Mais je dis : “Où courent-ils ?” Il me dit : “A la banque, le temps de déposer l’argent sur un compte courant” ». (Raymond Devos, *où courent-ils ?*).

Cela nous amène à envisager la construction du sens d’une unité linguistique sous un autre point de vue en prenant en compte le fait qu’on ne peut pas la dissocier des mots qui l’environnent (cotexte), et de la situation d’énonciation dans laquelle elle apparaît. Nous nous inscrivons ainsi dans une perspective interactionniste.

2.2.2 La construction du sens dans une perspective interactionniste

En adoptant une approche (systémique-)interactionniste, nous mettons de côté la valeur sémantique du mot au profit de sa valeur pragmatique, c’est-à-dire sa valeur en contexte. Nous nous intéressons aux énoncés, c’est-à-dire à l’utilisation des unités linguistiques par les sujets parlants. Ainsi, dans une perspective interactionniste, nous nous opposons au primat qui est donné à la langue dans le structuralisme. Nous rejoignons M. Bakhtine (1929/1977 : 97), qui considère que la notion de langue est abstraite du fait du caractère évolutif de cette dernière, mentionné par les tenants du subjectivisme individualiste. Plutôt que l’étude du code, nous privilégions alors l’étude de la parole en tant qu’actualisation de la langue. E. Benveniste (1966) introduit la distinction entre la linguistique de la langue et la linguistique de la parole :

« Ce sont là vraiment deux univers différents, bien qu’ils embrassent la même réalité, et ils donnent lieu à deux linguistiques différentes, bien que leurs chemins se croisent à tout moment. Il y a d’un côté la langue, ensemble de signes formels dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en système, de l’autre la manifestation de la langue dans la communication vivante ». (Benveniste, 1966 : 130).

2.2.2.1 Courant constructiviste : la construction du sens dans le discours

Comme nous l’avons vu à travers l’approche structuraliste, la valeur d’un signe correspond à l’ensemble des attributs, des caractéristiques, qu’il tire de ses relations avec les autres membres du système ou sous-système. Par exemple, le sens de *rivière* se construit en lien et en opposition à celui de *fleuve*, tout comme en phonologie, un son se différencie des autres grâce à ses caractéristiques distinctives qui sont des caractéristiques physiques.

Cependant, la signification d'un signe se construit également, selon nous, en lien avec les unités linguistiques et extralinguistiques présentes dans son environnement. Ainsi, contrairement à ce que décrivent les structuralistes et les référentialistes, dans une perspective constructiviste, un mot n'a pas de définition stable car le sens se stabilise en fonction du cotexte et de la situation d'énonciation.

- Construction du sens à travers le langage

Le sens est construit par le langage, par le matériau verbal :

« Seuls les mots peuvent nous éclairer sur le sens des mots. [...] Dans cette perspective, le sens de "quelque chose" n'est appréhendable qu'à travers le sens d'"autre chose" » (Franckel, 1998 : 69-70).

Ainsi, puisque le sens n'est appréhendable qu'à travers les mots, il y a une opacité du langage. On retrouve le principe d'analyse linguistique de l'approche structuraliste selon lequel les éléments de la langue sont définis en fonction de leurs relations entre eux. Par exemple, pour définir le mot *rivière* on doit définir *fleuve* ; ce sont les relations entre les éléments qui les différencient, on oppose *rivière* à *fleuve* plus ou moins directement.

Plus précisément, nous considérons qu'il est impossible de désigner la signification d'un mot sans construire une énonciation puisque l'on ne peut pas définir un mot sans utiliser la langue (Bakhtine, 1929/1977 : 143-144). Par exemple, les dictionnaires explicitent le sens d'un mot en le remplaçant par d'autres mots et en illustrant la définition par une actualisation du mot en contexte(s). De ce fait, pour définir le sens, il faut avoir recours à la paraphrase ou à la reformulation, ce qui crée une circularité du sens ; même si la paraphrase et la reformulation entraînent toujours une altération du sens, plus ou moins importante. Par exemple, lors d'une DVP en classe de 4^e, après qu'un élève ait demandé *c'est quoi les dépens ?*, l'animatrice fournit une définition de *aux dépens de quelqu'un* à partir de l'énumération de synonymes :

TP 266 : Animatrice 2 : xx ouais # bah au détriment euh au désavantage de quelqu'un au:: euh forcément euh # ça a connotation négative # désavantage détriment un peu non # d'accord c'est bon là aux dépens détriment désavantage [...]
--

Extrait de corpus 10 (DVP *Critique*, 4^e).

Cela montre l'importance de l'activité métalinguistique dans l'appréhension du sens⁶³. La circularité du sens est notamment visible à travers l'emploi de marqueurs tels que *c'est-à-dire, en d'autres termes*.

Dans cette perspective, la pensée n'est pas organisée sous forme de « texte idéal » que la parole traduit, puisqu'il n'y a aucun langage avant le langage. Ainsi, M. Bakhtine (1929/1977 : 122) considère que la théorie de l'expression du subjectivisme individualiste n'est pas pertinente « puisqu'il n'existe pas d'activité mentale sans expression sémiotique ». On ne peut pas séparer le contenu intérieur de l'expression extérieure. De ce fait, pour M. Bakhtine, l'activité mentale s'adapte aux possibilités d'expression :

« Ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. » (1929/1977 : 122-123).

Ainsi, selon M. Bakhtine, le langage n'est pas un simple moyen d'expression ou de reproduction de la pensée, il contribue à *construire* le sens.

En conséquence, contrairement à l'approche classique, au sein de laquelle la pensée et le sens sont envisagés comme le reflet direct et immédiat du langage, conformément à l'approche constructiviste, nous considérons que ce sont les unités de la langue et les textes qui construisent les significations (Bakhtine, 1929/1977 : 49-50 ; Franckel, 1998 : 71). D'autant que, comme le montre B. Victorri dans sa critique du cognitivisme (2000 : 8-9), le langage naturel, du fait des propriétés spécifiques des langues, n'est pas un code qui peut être traduit en langage formel et décodé de façon universelle.

- **Construction du sens lors de l'intégration d'une unité linguistique à une structure supérieure**

Nous n'attribuons pas de sens prédéfini statique à une unité linguistique car nous considérons qu'une forme linguistique subit des variations en fonction du contexte, textuel et situationnel, dans lequel elle apparaît (Bakhtine, 1929/1977 : 99-103 ; Victorri, 1997 : § 18-19). De ce fait, on ne peut pas appliquer une définition stable à un mot car cette définition peut facilement être altérée selon le contexte d'apparition du mot.

« Pour l'individu parlant sa langue maternelle, le mot ne se présente pas comme tiré du dictionnaire, mais comme faisant partie [...] des multiples énonciations de sa propre pratique linguistique. » (Bakhtine, 1929/1977 : 102).

⁶³ Cf. fonction métalinguistique de R. Jakobson (1963 : 217-218).

De ce fait, le sens se stabilise uniquement de façon provisoire grâce à l'intégration d'une unité linguistique à une structure supérieure.

À un premier niveau, le sens d'une unité linguistique se construit lors de son intégration à un énoncé. Par exemple, J.-J. Franckel (1998 : 80) montre que la valeur du verbe *dire* varie suivant l'énoncé auquel le verbe est intégré : *Jean ne lui dit rien* ; *Ce pantalon ne lui dit rien* (nous reviendrons plus en détail sur ces exemples dans la section suivante). Le mot est « la plus petite unité signifiante libre susceptible d'effectuer une phrase » (Benveniste, 1966 : 123-124). Celui-ci est un signe dans la mesure où il s'intègre dans une unité supérieure déterminée qui permet de définir son sens. La construction du sens est dynamique, elle s'opère à travers les différents éléments, qui composent un énoncé, et surtout à travers leurs interactions. De ce fait, un mot polysémique prend un sens particulier en fonction des mots qui l'entourent mais aussi en fonction de son contexte plus large.

Le second niveau correspond à l'intégration d'une unité linguistique à une situation d'énonciation. En effet, le sens d'un énoncé est indissociable de sa situation d'énonciation. Par exemple, J.-J. Franckel (1998 : 75) s'intéresse à la phrase *ça tient* qui engendre différents contextes possibles et donc plusieurs sens, plusieurs interprétations. J.-J. Franckel paraphrase le premier type d'énoncé par « ça ne s'écroule pas, ça résiste », puis le second par « ça loge », c'est-à-dire « il y a la place ». Pour pouvoir interpréter l'énoncé, il faut nécessairement avoir accès à son contexte ; de même, c'est le contexte qui permettra d'identifier ce à quoi renvoie le déictique *ça*. Le sens de l'énoncé peut donc se modifier suivant le contexte dans lequel il apparaît. Ainsi, les mots n'acquièrent une signification que dans des interactions ; en dehors d'un contexte donné, provisoire, il n'y a pas de valeur stable.

- Des potentiels de sens et de référence en langue actualisés en parole

Tout linguiste cherche quelque chose de stable, invariant pour une forme. Cependant, il ne s'agit, selon nous, que d'une potentialité puisque le sens se construit en collaboration avec d'autres éléments linguistiques et extralinguistiques. L'étude d'une unité linguistique singulière consiste à dégager un réseau de valeurs potentielles qui lui est associé, à travers des régularités d'emploi observables dans différents contextes. Ainsi, nous considérons la valeur brute d'une unité comme une valeur abstraite, un potentiel et non un contenu.

G. Kleiber (1997) critique cette idée constructiviste. Pour lui, le stable associé au référent est nécessaire à la construction sémantique. Il considère que toutes les valeurs possibles d'une unité linguistique peuvent être tirées d'un noyau sémantique stable, par

extension du sens conventionnel qui correspond à sa valeur centrale concrète (Kleiber, 1997 : 25). Or, selon notre approche, une unité ne se caractérise pas par sa valeur centrale. Nous illustrons cela à travers l'exemple du mot *lit* (cf. Franckel, 1998 : 81-82). Pour G. Kleiber (1997 : 30-31), les différents emplois possibles de ce mot partent de son sens conventionnel qui serait *un objet où l'on se couche*, ce sens stable constitue le fondement du mot. Avec cet exemple, la position de G. Kleiber semble défendable car les contextes d'emploi du mot *lit* en tant que *pièce de mobilier où l'on se couche* sont fréquents. Ainsi, le sens conventionnel du mot semble stabilisé du fait qu'il évoque un objet utilisé quotidiennement et fait donc appel à un contexte dominant dans les esprits d'une majorité d'individus. Cependant, dans une perspective constructiviste :

« L'identité du mot *lit* ne se définit pas par une référence virtuelle à un objet du monde muni des caractéristiques d'une pièce de mobilier spécialisée. Son identité se définit par les différents types de rapport susceptibles de se mettre en place, dans des énoncés déterminés, relativement à un domaine notionnel investissable d'un magma de représentations physico-culturelles non stabilisables (repos, sommeil, sexe, plaisir, souffrance, mort, engendrement, couche, confort, etc.). L'emploi du mot *lit* dans une construction déterminée correspond à la construction d'occurrences distinctes de ce domaine notionnel. » (Franckel, 1998 : 81-82).

Par ailleurs, nous pouvons aisément constater que définir un noyau sémantique duquel les divers sens d'un mot découleraient s'avère souvent difficile. J.-J. Franckel illustre cela avec le verbe *dire* qui a une valeur centrale du type « *proférer des paroles* » (Franckel, 1998 : 80), valeur que l'on retrouve dans l'énoncé *Jean ne lui dit rien*. Or, dans l'énoncé *Ce pantalon ne lui dit rien*, le verbe *dire* n'est pas associé à sa valeur centrale mais plutôt à une valeur du type « *tenter, plaire* » (Franckel, 1998 : 80) ; on obtient alors une interprétation complètement différente. De même dans *Ce visage ne lui dit rien* qui fait appel à une autre valeur du verbe *dire* du type « *rappeler, évoquer* ». Le sens du verbe *dire* varie fortement selon son environnement, il apparaît donc impossible de lui attribuer un noyau sémantique stable. Puisque les mots n'acquièrent une signification que dans des interactions, les isoler de leur entourage pour définir un sens premier revient à privilégier artificiellement le type de contexte le plus immédiat à l'esprit, le sens concret. La détermination d'un noyau sémantique semble d'autant plus difficile étant donné que le sens concret d'une unité linguistique peut être différent d'un individu à l'autre en fonction de son environnement, d'aspects socioculturels, etc. Par exemple, nous pouvons imaginer que le sens premier attribué au terme *culture* ne sera pas le même pour un citadin que pour une personne vivant dans un espace rural telle qu'un agriculteur. Chaque individu peut associer à un mot des significations et des représentations différentes. Ainsi, dans cette perspective constructiviste, une unité n'a ni sens

ni référence préétablis. Le sens d'un mot est certes associable à un contenu sémantique mais celui-ci ne se détermine et ne se stabilise que dans des environnements, un contexte définis.

Puisque le sens d'une unité linguistique n'est pas stable, il n'est donc pas défini par ce à quoi elle renvoie dans le monde. En cela, nous nous opposons aux approches référentielles et à l'idée de transparence de la langue. Nous considérons qu'il n'y a pas de relation directe et de correspondance fiable entre le référent (les choses du monde), la pensée (les concepts) et le langage (les mots).

La théorie constructiviste de l'énonciation, initiée par A. Culioli (1990) et développée par B. Victorri (1997 ; 2000), s'intéresse à l'énoncé afin d'appréhender les mécanismes énonciatifs qui le fondent. Comme nous l'avons vu, l'énoncé est un agencement de formes linguistiques qui constituent la trace d'un enchaînement d'opérations. La valeur référentielle de l'énoncé est un construit (opposé d'un donné) car les unités linguistiques qui matérialisent l'énoncé ne renvoient pas à des référents stables mais à des opérations de constitution de la valeur référentielle. On distingue donc, d'un côté, le référent abstrait qui existe en dehors du discours et qui est toujours là. Ainsi, dans une optique référentielle, la référence est une correspondance statique entre une unité linguistique et une entité, un objet du monde. Puis, de l'autre côté, les valeurs référentielles qui sont dynamiques et instables car elles sont élaborées dans et par les énoncés. Chaque énoncé renvoie alors à des valeurs référentielles distinctes. Ainsi, selon nous, les expressions linguistiques ne réfèrent pas aux objets du monde mais à des entités construites par l'énoncé. L'analyse de la construction des valeurs référentielles relève d'une analyse du sens en devenir qui part de potentiels de référence abstraits.

- Des potentiels contextuels actualisés dans la situation d'énonciation

Comme nous l'avons vu, le sens d'un énoncé est indissociable de son contexte car c'est le contexte qui permet de révéler la signification de l'énoncé. J.-J. Franckel montre que l'énoncé contribue à déclencher un contexte. Il prend pour exemple l'énoncé *C'est la porte ouverte à tous les abus* (Franckel, 1998 : 77) pour montrer que de la même manière que la signification d'un énoncé dépend de son contexte, le contexte est également lié à l'énoncé. Ainsi, on observe que la séquence *C'est la porte ouverte à...* induit un contexte et une interprétation « dommageable » et « appelle nécessairement des termes comparables à *abus* »

comme le confirme le repérage des contextes d'apparition de la séquence sur la base de données Frantext⁶⁴ (Franckel, 1998 : 78).

Dans cet énoncé, le mot *porte* correspond à une valeur référentielle particulière, *la porte ouverte* évoque une protection rendue obsolète du fait qu'elle est ouverte. Nous constatons encore une fois que le sens d'une unité linguistique n'est pas donné d'emblée, il varie et se stabilise seulement lors de l'intégration de l'unité à une structure supérieure. Ainsi, la valeur d'un mot dépend de son entourage mais la valeur de l'entourage dépend également du mot. Par exemple, dans *une bonne vue versus une belle vue* (Franckel, 1998 : 79), le mot *vue* a des valeurs différentes suivant l'adjectif avec lequel il est utilisé : l'un renvoyant à une acuité visuelle, l'autre à un spectacle visuel. De même, c'est le nom *vue* qui donne leurs valeurs aux adjectifs, si on les associe à d'autres noms ils n'auront pas forcément la même valeur (*une bonne heure, une belle pagaille*).

De plus, c'est aussi la forme de l'énoncé qui déclenche l'intonation. Par exemple, des énoncés tels que *Qu'est-ce que c'est* et *Qu'est-ce que c'est que ça* déclenchent des contextes et des intonations différents : le premier déclenche nécessairement une intonation interrogative alors que le second est compatible avec l'interrogation et l'exclamation.

« On voit donc que la forme même d'une séquence déclenche des potentialités contextuelles qui se trouvent stabilisées par le contexte effectif. » (Franckel, 1998 : 76).

▪ Distinction entre séquence linguistique et énoncé

Pour J.-J. Franckel (1998 : 73), un énoncé est une séquence, une suite de mots, rendue interprétable par la stabilisation d'un contexte possible. Ainsi, lorsqu'une séquence a une interprétation donnée, lorsqu'un contexte devient effectif, elle devient un énoncé. Comme nous l'avons vu, une séquence (cf. *ça tient*) peut produire des énoncés très différents, qui n'ont pas le même sens. Interpréter une séquence revient donc à lui donner le statut d'énoncé en stabilisant un de ses contextes parmi les contextes possibles déterminés par la séquence elle-même. De même qu'avec la paire séquence/énoncé, B. Victorri (Victorri & Fuchs, 1996 : 191-192) fait la distinction entre énoncé-type et énoncé-occurrence. L'énoncé-occurrence est l'application d'un énoncé particulier à une situation particulière. Il correspond donc à un énoncé proféré à tel moment dans tel endroit par telle personne. L'énoncé-type équivaut à un ensemble ordonné des marques linguistiques d'un énoncé occurrence, c'est-à-dire la suite de

⁶⁴ Base textuelle FRANTEXT, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. URL : <http://www.frantext.fr>. Pour une description de cette base de données, nous renvoyons à la section 3.5.1.

phonèmes et de traits prosodiques (intonations, accents, pause, etc.) dont il se compose. On passe du domaine virtuel (énoncé-type) au domaine actualisé (énoncé-occurrence). B. Victorri considère que l'énoncé-type constitue un « potentiel » de sens en contexte. On peut rapprocher la distinction de J.-J. Franckel entre séquence et énoncé et celle de B. Victorri entre énoncé-type et énoncé-occurrence, de celle de M. Bakhtine entre thème et signification. M. Bakhtine (1929/1977 : 142-151) distingue le thème de l'énonciation, qui correspond aux éléments concrets, à une situation concrète précise, de sa signification, les éléments abstraits qui sont fixes, soit « les éléments de l'énonciation qui sont *réitérables* et *identiques* chaque fois qu'ils sont réitérés. » (Bakhtine, 1929/1977 : 143). Ainsi, tout comme B. Victorri qui considère l'énoncé-type comme un potentiel de sens en contexte, M. Bakhtine envisage la signification comme un sens potentiel car un mot a une multiplicité de significations possibles :

« La signification ne veut rien dire en elle-même, elle n'est qu'un potentiel, une possibilité de signifier à l'intérieur d'un thème concret. » (Bakhtine, 1929/1977 : 145).

Nous distinguons alors le sens linguistique d'une séquence composée d'une suite d'unités linguistiques, (séquence de J.-J. Franckel ; énoncé-type de B. Victorri ; signification de M. Bakhtine) du sens référentiel d'un énoncé actualisé (énoncé de J.-J. Franckel ; énoncé-occurrence de B. Victorri ; thème de M. Bakhtine). Le sens linguistique d'une unité correspond à un potentiel de sens référentiel et de ce fait il peut être ambigu, comme dans la séquence connue en linguistique *la petite brise la glace*.

▪ La signification singulière de chaque énoncé

Comme nous l'avons mentionné, pour M. Bakhtine, à chaque énonciation s'attache une signification singulière, celle-ci correspond au thème de l'énonciation. Ce dernier est singulier puisqu'il est individuel et non réitérable, il représente une situation concrète précise et regroupe les formes linguistiques et les éléments non-verbaux de la situation. Ainsi, seule la signification peut être analysée (dans le sens décomposée) puisqu'elle est formée d'éléments fixes, contrairement au thème. Il est impossible de délimiter de façon stricte le thème et la signification : « Il n'y a pas de thème sans signification et inversement » (Bakhtine, 1929/1977 : 143).

Ainsi, la reformulation d'un énoncé n'équivaut pas à produire plusieurs formes pour dire la même chose puisque le sens véhiculé par un énoncé est unique.

« Ce qui est dit n'existe pas indépendamment de la façon de le dire, dans la mesure où la signification n'existe strictement que par la forme qui la produit. » (Franckel, 1998 : 74).

Par exemple, un mot est toujours accompagné d'un accent appréciatif matérialisé par l'intonation. Ainsi, un même mot peut avoir différentes significations en fonction de l'intonation dont le locuteur l'accompagne, par exemple : *merde, oui oui*, ainsi que toutes les interjections (*oh !, ah !, etc.*). De même, un énoncé peut changer de sens selon l'intonation avec laquelle il est produit. Par exemple, J.-J. Franckel (1998 : 76) cite l'énoncé *qu'est que c'est que ça* qui, comme nous l'avons vu, est compatible avec une intonation interrogative ou exclamative, chacune renvoyant à des sens distincts. Ainsi, l'énoncé « peut correspondre à une demande d'identification d'un objet inconnu (forme interrogative) ou à l'expression d'une indignation devant un événement donné » (Franckel, 1998 : 76).

« Dans tous ces cas, le thème inhérent à toute énonciation se réalise entièrement au moyen de la seule intonation expressive, sans l'aide de la signification des mots, et sans charnières grammaticales. » (Bakhtine, 1929/1977 : 149).

Cela montre l'importance de la prise en compte de la prosodie dans la construction, la compréhension et l'analyse du sens. Dans toutes les énonciations, il y a une orientation appréciative, chaque énoncé contient donc un sens et une appréciation. La construction syntaxique et la place des mots dans l'énoncé peuvent également participer à l'orientation appréciative d'un énoncé. Lorsque l'on change de signification, on opère une réévaluation puisqu'on utilise un mot dans un contexte appréciatif différent.

De même, R. Vion (1992 : 216 ; 2006 : § 2), à la suite de M. Bakhtine (1978 : 159) et O. Ducrot (1980 : 7), considère que la reprise d'un segment à un moment distinct « ne saurait avoir ni les mêmes valeurs ni les mêmes significations que le segment antérieur » (Vion, 2006 : § 2). Chaque reprise (répétition ou reformulation) constitue alors un événement discursif nouveau et singulier. En effet, le locuteur adopte une attitude particulière vis-à-vis de la reprise qui modifie l'orientation du segment originel et justifie son intervention. Comme le souligne R. Vion (1992 : 216), « l'apparente identité des syntagmes ne doit pas nous abuser. La séquence initiale et sa reprise constituent deux événements énonciatifs distincts ». Toute reprise, « même littérale, s'intègre au discours du locuteur-rapporteur, et se voit associée à un nouveau contexte » (Vion, 2006 : § 3). Cela y compris dans le cas de la répétition faite par un même locuteur : le sens de la répétition diffère de la séquence initiale car le moment de l'énonciation a changé, il y a également une modification du cotexte et du contexte prosodique et mimogestuel.

2.2.2.2 Courant socioconstructiviste : la co-construction du sens dans l'interaction

Nous introduisons cette section par une citation de J. Peytard (1995) faisant référence à P. N. Medvedev (1928/2008)⁶⁵ :

« En réalité, la relation entre A et B est constamment changeante et générante, et elle-même change au cours du procès de communication. Et il n'y a pas de message X sans l'interaction. Il est généré dans le procès interactif entre A et B » Ce qui est souligner que le "message" n'existe pas en soi, comme un objet, une fois pour toutes achevé/donné. Et Medvedev poursuit : "Le message X n'est pas transmis de l'un à l'autre, mais il est construit entre eux (A et B) comme une espèce de pont idéologique, il est construit dans le procès de leur interaction. Et ce procès produit à la fois l'unité thématique de l'œuvre dans son engendrement et la forme de sa réalisation concrète" (p.152). "Si (comme le font les formalistes) nous séparons les objets tout faits de leur procès social vivant et objectif, nous nous trouvons face à face à des abstractions" (p.152) [...] La réalisation concrète du mot, le contexte énonciatif auquel il participe et dans lequel il s'insère, est l'unique lieu de sa pertinence. Aussi "la connexion entre sens et mot [...] indépendamment d'une réalisation concrète, comme dans le dictionnaire, est totalement fortuite et de type technique. Là, le mot est simplement un signe conventionnel. [...] Le mot, forme grammaticale, phrase et tout élément linguistique en général, pris dans l'abstraction [...] sont des signes techniques d'un sens qui est seulement possible et encore non individualisé historiquement [...]. La relation organique entre sens et signe [...] ne peut en elle-même devenir un élément constant d'un signe, ne peut être grammaticalisée" (p.121). » (Peytard, 1995 : 49-50).

Ainsi, nous privilégions une approche interactionniste selon laquelle il s'agit d'étudier les énoncés, les interactions (par opposition aux phrases isolées, aux séquences linguistiques) car le sens ne peut être appréhendé en dehors de son lien avec une situation concrète. En nous inscrivant dans le courant socioconstructiviste⁶⁶, nous considérons que le sens n'est pas imposé par les unités linguistiques mais qu'il se construit en tenant compte du contexte d'énonciation et aussi des interlocuteurs.

▪ La nature sociale de l'acte de parole

Contrairement à la conception du subjectivisme individualiste qui juge l'acte de parole comme étant individuel (du fait de la vie psychique individuelle du sujet parlant), nous rejoignons la conception de M. Bakhtine :

⁶⁵ P. Medvedev appartient au cercle de M. Bakhtine, aussi nommé le groupe BVM, regroupant M. Bakhtine, V. N. Volochinov et P. Medvedev. Selon J. Peytard (1995 : 43), l'ouvrage *Méthode formelle en critique littéraire. Introduction critique à une poétique sociologique* (1928/2008) est en partie le fruit d'un travail collectif du groupe BVM. Tout comme pour les œuvres de M. Bakhtine, nous pouvons noter un décalage entre le moment de l'écriture de l'ouvrage et celui de sa publication puis de sa traduction en Occident. Cet ouvrage a été traduit en anglais en 1976 et en français en 2008.

⁶⁶ Nous précisons que les auteurs cités dans cette section ne réclament pas nécessairement leur appartenance au courant socioconstructiviste (notamment M. Bakhtine, puisque le terme désignant ce courant est apparu après la publication des travaux de ce dernier), toutefois les idées et théories de ces auteurs rejoignent ce courant.

« En réalité, l'acte de parole, ou, plus exactement son produit, l'énonciation, ne peut nullement être considéré comme individuel au sens étroit de ce terme ; il ne peut être expliqué par référence aux conditions psychophysiologiques du sujet parlant. L'énonciation est de nature sociale. » (Bakhtine, 1929/1977 : 119).

Ainsi, nous prenons en compte la nature sociale de l'acte de parole car, lors de l'énonciation, le locuteur prend toujours en compte l'interlocuteur. En effet, un énoncé s'adresse toujours à un interlocuteur et est toujours orienté en fonction de ce dernier, même si celui-ci n'est pas présent physiquement. Par exemple, le locuteur ne choisira pas le même mot, n'utilisera pas le même vocabulaire, pour s'adresser à un ami et à son patron. Par exemple, on dira à un ami *on m'a tiré ma caisse* alors qu'on dira plutôt à son patron *je me suis fait voler ma voiture*. La détermination de l'énoncé se fait donc autant à travers le locuteur que l'interlocuteur, celui auquel il est dirigé.

L'énonciation est entièrement orientée socialement, elle est déterminée par les participants à l'acte de parole et par la situation. Toute énonciation est façonnée par des facteurs extérieurs tels que l'interaction sociale, le contexte.

« Quelle que soit la composante de l'expression-énonciation que nous considérons, elle sera déterminée par les conditions réelles de l'énonciation en question, c'est-à-dire avant tout par la situation sociale la plus immédiate. » (Bakhtine, 1929/1977 : 123).

Par exemple, chaque milieu social, chaque situation d'interaction, implique des formules de la vie courante particulières, comme lors d'une conversation entre un mari et sa femme, entre un commerçant et un client, etc.:

« Toute situation inscrite durablement dans les mœurs possède un auditoire organisé d'une certaine façon et par conséquent un certain répertoire de petites formules courantes. » (Bakhtine, 1929/1977 : 139).

▪ Des interlocuteurs co-énonciateurs

Selon la conception du courant socioconstructiviste :

« La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. » (Bakhtine, 1929/1977 : 136).

L'acte d'énonciation n'est pas passif tel qu'envisagé dans les approches centrées sur le code ; il ne s'agit pas non plus de l'expression d'une conscience individuelle à destination d'un « auditeur », « récepteur » passif comme le suggèrent les approches centrées sur le locuteur. L'acte d'énonciation est une interlocution dans laquelle s'opère une co-construction du sens

menée par des interactants co-acteurs et co-énonciateurs (Vion, 1995 : 270), comme envisagé dans l'approche interactionniste de l'école de Palo Alto.⁶⁷

Au-delà d'une co-construction de l'énoncé, la notion de *co-énonciateur* révèle également le fait que tout locuteur-énonciateur est à la fois producteur et interprète :

« aucun des deux sujets, locuteur ou auditeur, n'est entièrement positionné dans une seule activité de production ou d'interprétation. Au contraire, chacun est, dans le même temps, producteur et interprète des messages qui s'échangent. » (Vion, 1995 : 269).

Pour B. Victorri, le locuteur perçoit, comme les autres, la scène verbale qui s'est créée à travers les paroles qu'il a proférées ; son énoncé lui échappe. Il peut donc évaluer « la distance entre les pensées qu'il voulait exprimer et ce qu'il a effectivement placé dans l'espace commun de l'interlocution » (Victorri, 2000 : 9). Il peut vérifier, chercher à rectifier, modifier, mais il ne peut pas faire comme s'il n'avait rien dit, puisque son énoncé a pris une consistance extérieure à sa propre pensée. Ainsi, il produit et interprète son énoncé puisqu'il contrôle sa propre production.

De plus, le locuteur peut imaginer l'interprétation que vont opérer ses interlocuteurs et adapter son discours en fonction de cette représentation. Cela fait partie du dialogisme interlocutif défini par J. Bres et A. Nowakowska (2006) à partir des travaux de M. Bakhtine (1979/1984) qui implique que le discours est déterminé par celui auquel il s'adresse mais aussi que « le locuteur anticipe sans cesse sur cette réponse [la réponse de l'autre] qu'il imagine, et que cette réponse imaginée influence en retour son discours. » (Bres & Nowakowska, 2006 : 13).⁶⁸

« Parler, c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur » (Flahaut, 1978 : 77), c'est-à-dire que L1 fait par anticipation certaines hypothèses concernant l'interprétation et les réactions éventuelles de L2, hypothèses qui vont en permanence infléchir les opérations d'encodage. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 25).

Parallèlement, l'interlocuteur n'a pas le simple statut d'interprète puisque, comme nous l'avons vu, il participe à la construction du sens. La signification s'actualise dans le processus de compréhension :

« La signification est l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur, s'exerçant sur le matériau d'un complexe sonore donné. » (Bakhtine, 1929/1977 : 147).

⁶⁷ Nous envisageons l'énonciation comme l'acte de production d'un énoncé et les énonciateurs comme les producteurs de l'énoncé. Comme nous le verrons, nous privilégierons le terme *interlocuteur* pour éviter la confusion avec les emplois spécifiques du terme *énonciateur*, notamment dans le cadre de l'étude de la polyphonie.

⁶⁸ Nous reviendrons sur la notion de dialogisme dans la section suivante.

Ainsi, l'acte de compréhension n'est pas passif, l'interlocuteur adopte une « attitude responsive active » vis-à-vis du discours du locuteur car « toute compréhension est imprégnée de réponse » (accord, désaccord, rectification, complément, etc.) élaborée de façon constante durant le processus de compréhension (Bakhtine, 1929/1977 : 146 ; 1979/1984 : 274).

De surcroît, l'interlocuteur influe sur l'énonciation. Par exemple, C. Kerbrat-Orecchioni a mentionné la nécessité d'adaptation lors de la production et l'interprétation d'énoncés car les idiolectes, les connaissances encyclopédiques et culturelles, les systèmes d'interprétation ne sont jamais identiques d'une personne à l'autre.⁶⁹ De ce fait, on ne se comprend jamais à cent pour cent. Aussi, selon A. Culioli, « la compréhension est un cas particulier du malentendu » (1990 : 39), car au sein d'une même langue, il n'y a jamais d'entente parfaite.

Les notions d'émetteur et de récepteur ne correspondent donc pas à la réalité du processus de communication interpersonnelle car « [à] tout instant du déroulement d'une interaction en face à face, les deux participants se trouvent en réalité en situation virtuelle d'émission et de réception - cf. Yngve, cité par Goffman (1974 : 214) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28).

« Ramener l'énonciation à la seule production et l'énonciateur au locuteur, c'est en fin de compte ne pas comprendre que l'énoncé n'a pas de sens sans une double intention de signification chez les énonciateurs respectifs. Ces derniers sont à la fois émetteur et récepteur, non point seulement en succession, mais au moment même de l'énonciation. » (Culioli 1973 : 86).

C'est pourquoi nous préférons employer la notion d'*interlocuteur* désignant toutes les personnes participant à l'interaction plutôt que les termes d'*émetteur/récepteur* (ou *destinateur/destinataire*). Pour désigner plus particulièrement la personne en train de parler à un moment donné, nous utilisons le terme de *locuteur*.

▪ La dimension dialogique du discours

La notion de dialogisme de M. Bakhtine correspond aux formes de la présence de l'autre dans le discours. Selon lui (1929/1977 : 28), le discours est le fruit d'une interaction entre plusieurs consciences individuelles, il est le résultat de toute une interrelation humaine. Pour M. Bakhtine (1970 : 279), le discours est fondamentalement dialogique dans le sens où il fait toujours écho à d'autres discours. Ainsi, un énoncé renvoie à d'autres énoncés, à

⁶⁹ Nous rappelons que C. Kerbrat-Orecchioni (1999/2009 : 21) explique cette nécessité d'adaptation uniquement par la diversité des idiolectes des interlocuteurs, considérant les systèmes d'interprétation identiques d'un locuteur à l'autre. Pour notre part, nous considérons que chaque individu possède un idiolecte et un système d'interprétation qui lui sont propres, construits à partir de son expérience communicative personnelle.

« d'autres signes du réseau sémiotique dans lequel nous baignons » (Victorri, 2000 : 11). En conséquence, le monologue a également une dimension dialogique :

« Tout discours, sans être nécessairement dialogal, est toujours dialogique » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 11).

Nous retenons de la notion de dialogisme que le discours provient toujours d'autrui : d'abord, il résulte de mots qui restent marqués par des usages d'autrui, de mots déjà utilisés (dialogisme constitutif) ; ensuite, il est déterminé par des discours antérieurs (dialogisme interdiscursif) et il est toujours adressé à interlocuteur en fonction duquel il se construit (dialogisme interlocutif).

Le dialogue, au sens étroit du terme, ne représente qu'une des formes de l'interaction verbale ; cela réfère à l'échange à haute voix entre des individus face à face. Cependant, on peut prendre ce terme dans un sens plus large, c'est-à-dire qu'il inclurait toute interaction verbale de tout type. Aussi, pour M. Bakhtine, le dialogue correspond « à la réalité fondamentale de la langue » (1929/1977 : 136). Dans cette perspective, le livre, c'est-à-dire l'acte de parole imprimé, constitue également un élément de l'échange verbal puisqu'il est l'objet de discussions, et que d'une certaine manière il répond à quelque chose.

« Ainsi le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et objections potentielles, cherche un soutien, etc. Toute énonciation, quelque signifiante et complète qu'elle soit par elle-même, ne constitue qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu (touchant à la vie quotidienne, la littérature, la connaissance, la politique, etc.). Mais cette communication verbale ininterrompue ne constitue à son tour qu'un élément de l'évolution tous azimuts et ininterrompue d'un groupe social donné. » (Bakhtine, 1929/1977 : 136).

De ce fait, tout discours se rapproche de la forme d'un dialogue : « Tout énoncé, même monologal, est ainsi virtuellement dialogal » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 14).⁷⁰ Mon discours est toujours une réponse à autrui, soit de manière directe dans le cadre d'un dialogue, soit de manière virtuelle par réponse à un discours antérieur et par anticipation des objections de la part d'autrui.

« Bakhtine pose le discours comme réponse, dans une double interaction qui le constitue en tant que tel : réponse à son amont (dialogisme interdiscursif), et à son aval (dialogisme interlocutif). » (Bres & Nowakowska, 2006 : § 15).

⁷⁰ Nous considérons donc le monologue comme une sous-catégorie du dialogue. En ce qui concerne la définition de ces notions, nous considérons que le monologue suppose un locuteur unique à un instant T ; le monologue se déroule donc en l'absence des tours de paroles antérieurs et ultérieurs (livre, lettre, discours d'un orateur, réflexion personnelle à haute voix, etc.). À l'inverse, le dialogue suppose la présence de plusieurs locuteurs à un instant T ; ainsi, le dialogue implique la présence des tours de paroles adjacents de façon synchrones (conversation, clavardage, etc.). Pour plus de détails nous renvoyons à l'article de J. Bres et A. Nowakowska (2006).

Lors de l'analyse du discours, il est donc important de prendre en compte l'interlocuteur que ce dernier soit physiquement présent ou non.

« Dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire. » (Benveniste, 1970 : 14).

En effet, le discours se construit toujours en fonction celui auquel il s'adresse. Comme évoqué précédemment, les choix linguistiques du locuteur varient en fonction de l'interlocuteur et de l'intention communicative particulière que le locuteur veut lui communiquer.

Le discours a donc les caractéristiques d'une réplique à autrui dans toutes les circonstances. Ainsi, tout discours (y compris le monologue) appartient à un contexte donné, constitue une réponse à quelque chose et est, en ce sens, « un maillon de la chaîne des actes de parole », « de l'échange verbal » (Bakhtine, 1929/1977 : 105 ; 1979/1984 : 302). Un groupe social partage une « histoire conversationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218) correspondant à l'ensemble des interactions ayant eu lieu dans ce groupe. Le discours constitue alors un élément de cette histoire conversationnelle. Toute interaction entre plusieurs locuteurs s'inscrit dans différentes histoires conversationnelles. Par exemple, un trilogue se situe dans le passé conversationnel partagé par les différents locuteurs, c'est-à-dire l'ensemble des interactions ayant eu lieu entre L1 et L2, entre L1 et L3, entre L2 et L3 et entre L1, L2 et L3 (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218).

En partant de l'idée de M. Bakhtine selon laquelle le dialogisme est intrinsèque au langage, il nous semble que l'on ne peut pas aborder le langage sans prendre en compte sa dimension interactive, interlocutive. Comme cela apparaît dans la célèbre citation de M. de Montaigne, l'interlocuteur occupe une place importante dans la production du discours : « la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute » (de Montaigne, 1588/1991 : chapitre 13). Selon l'approche interactionniste que nous adoptons, la dimension de co-construction du discours est essentielle :

« Adopter une perspective interactive sur les faits de discours, c'est considérer d'abord celui-ci comme co-produit par les divers partenaires de l'échange, qui en assurent conjointement le "pilotage" ; c'est donc admettre que loin d'être une instance purement passive, le récepteur participe indirectement (et même directement par le biais des régulateurs qu'il est tenu de produire) à la construction du discours de l'émetteur. » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 84).

2.2.3 Bilan

À travers les différentes théories exposées, nous avons constaté que la conception d'un sens stable des unités linguistiques, transmises par un processus de production-encodage et un

acte de compréhension-décodage, s'effrite progressivement. Ainsi, la stabilité — évoquée par le structuralisme avec un concept associé à un mot (une image acoustique, une expression linguistique) et par le référentialisme avec une entité réelle (une chose) associée à une expression linguistique, par l'intermédiaire d'un concept — est incompatible avec l'opacité du langage, le caractère évolutif de la langue et la polysémie des unités linguistique que nous avons abordés. Le sens préétabli stable attribué aux unités linguistiques n'est qu'une signification potentielle, virtuelle. La construction et le calcul du sens des unités linguistiques et des énoncés est un processus complexe et dynamique. Le cognitivisme enclenche la prise en compte de cette complexité à travers les travaux sur l'implicite de D. Sperber et D. Wilson (1989) qui s'inscrivent dans la pragmatique⁷¹. Ils mettent en avant le fait que la compréhension du sens repose sur des processus inférentiels à partir du recoupement des informations fournies par les différents modules et que ces processus nécessitent le recours à des facteurs extralinguistiques. Ces travaux soulignent l'importance, pour la compréhension du sens, de la prise en compte des éléments du contexte (linguistique et extralinguistique) et de l'interaction entre les participants à la communication. Dans l'approche (systémique-)interactionniste que nous adoptons, la prise en compte de ces éléments est primordiale car nous nous intéressons au processus de construction du sens au sein d'interactions concrètes.

Nous situons donc la construction/compréhension du sens :

- dans le courant constructiviste : le sens étant purement discursif, il n'est saisissable qu'en interaction :

« On n'échange pas des propositions, pas plus qu'on échange des mots (dans une acception rigoureusement linguistique), ou des combinaisons de mots, on échange des énoncés constitués à l'aide d'unité de langue » (Bakhtine, 1979/1984 : 281).

Le sens se construit à partir des unités linguistiques qui intègrent une structure supérieure. Leur sens s'actualise alors au sein d'énoncés ; ces derniers ne pouvant, quant à eux, être détachés de l'acte d'énonciation et de la situation de communication qui permettent leur interprétation. Ainsi, à chaque acte d'énonciation correspond une signification unique dans la mesure où celle-ci est non-réitérable. Elle est liée à la combinaison des unités linguistiques et à leur organisation au sein de l'énoncé, aux aspects paraverbaux (intonation, rythme, etc.) et non-verbaux accompagnant les propos (kinésique,

⁷¹ Pragmatique du second degré (Hansson, 1974).

proxémique, etc.), et au macro-contexte dans lequel l'énoncé apparaît (situation de communication, contexte socioculturel, etc.).

- dans le courant socioconstructiviste : l'acte de parole étant de nature sociale et le discours étant fondamentalement dialogique, le sens apparaît comme co-construit par les interlocuteurs au sein de l'espace intersubjectif. Nous considérons donc l'interaction comme le lieu d'une action collective (inter-action) de construction du sens (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28-29), entre plusieurs personnes en « relation réciproque » (Marc & Picard, 1983 : 23).

2.3 La co-construction d'une scène intersubjective

Comme A. Mucchielli (2000/2006 : 98), nous considérons que la fonction de base du langage (à travers les langues) est la construction d'un monde intersubjectif favorisant l'intercompréhension. :

« L'expressivité (sous toutes ses formes : langage, conduites, interactions...), est une partie constitutive d'une soi-disant "réalité", laquelle est toujours "émergente", c'est-à-dire liée à l'échange (tout ce que l'on dit et fait "construit" quelque chose dans le réseau des échanges). La communication participe à l'élaboration d'un univers commun (public) de référence - qui n'est donc plus prédéfini - et qui sert de base à l'intercompréhension. » (Mucchielli, 2000/2006 : 98).

Cet univers partagé construit par les interlocuteurs est présenté comme une scène commune ; on retrouve cette notion de *scène*, notamment en analyse du discours, sous différentes appellations : « scène intersubjective », « scène d'énonciation », « scène de parole », « scène verbale », « mise en scène », « scénographie », « schématisation », bien qu'elles ne renvoient pas toutes à la même réalité. L'objectif lié à la création d'une scène intersubjective peut également varier selon les théories et les perspectives adoptées. Dans une perspective cognitive, cette scène permet d'extérioriser une scène mentale et de « partager avec vous quelque chose qui est dans mon cerveau » (Sperber, 2000 : 119). Dans une perspective référentielle, cette scène permet de partager une représentation d'une certaine réalité.

« on se trouve dans une situation paradoxale, ce que marque à l'évidence les continues variations de sens du terme de représentation. C'est ainsi que, si l'on considère le seul locuteur, on peut dire que l'énoncé exprime la représentation mentale qu'il a de quelque chose. Mais, si on le replace dans sa situation d'énonciation, on peut tout autant soutenir que son énoncé représente ce dont il est question. » (Grize, 1998 : § 10).

À partir d'une réflexion sur la genèse du langage, B. Victorri (2002 : 117) postule, quant à lui, que la scène verbale permet de « raconter » afin de partager quelque chose, en lien avec le but originel de prévenir pour éviter la répétition de crises, comme l'illustrent les mythes (Victorri, 2002 : 120-121). Pour sa part, J.-B. Grize pense que l'objectif premier de cette scène correspond à « l'argumentation », c'est-à-dire au fait de convaincre l'interlocuteur que ce qui est « mis en scène » est vraisemblable afin qu'il l'accepte (c'est-à-dire qu'il soit convaincu de

son bien-fondé) et qu'il y adhère (Grize, 1996 : 72-75). Selon nous, ces deux objectifs se rejoignent.

Dans une perspective socioconstructiviste, nous envisageons le champ intersubjectif comme un espace au sein duquel les interlocuteurs entrent en communication et co-construisent des scènes où peut se déployer le sens. Nous considérons, le discours comme un moyen de « construire des mondes et des points de vue partagés sur ces mondes » (Victorri & Fuchs, 1996 : 205), quel que soit le but associé à cette construction.

Nous développerons notre conception interactionniste de la scène intersubjective à partir des travaux de J.-B. Grize (1993 ; 1996 ; 1998) et de B. Victorri (1996 ; 1997 ; 1999 ; 2000 ; Victorri & Fuchs, 1996), en portant notre intérêt à deux niveaux : celui des mécanismes qui entrent en jeu lors de l'interaction, à travers le modèle de la communication proposé par J.-B. Grize, et celui de la construction du sens au sein de la scène verbale, à travers les travaux de B. Victorri.

2.3.1 Le modèle de la communication de J.-B. Grize

J.-B. Grize étudie le fonctionnement de l'interaction et s'intéresse particulièrement à la dimension argumentative du discours, c'est-à-dire lorsque le locuteur a l'intention d'influencer l'interlocuteur en quelque manière (Grize, 1996 : 5) :

« D'une façon tout à fait générale, on peut dire qu'argumenter c'est déployer une activité qui vise à intervenir sur les idées, les opinions, les attitudes, les sentiments ou les comportements de quelqu'un ou d'un groupe de personnes. »

Néanmoins, le schéma de la communication qu'il élabore est applicable à tout type de discours.

2.3.1.1 Un modèle fondé sur des postulats interactionnistes

J.-B. Grize (1996 : 60-68) part de cinq postulats servant de base à l'élaboration de son schéma. Nous allons voir que ces postulats rejoignent notre approche interactionniste. Premièrement, il s'appuie sur le *postulat du dialogisme* de M. Bakhtine (cf. 2.2.2.2) en affirmant que « le dialogisme déborde le dialogal » et en évoquant le fait que tout discours porte des traces de discours déjà tenus. J.-B. Grize précise que son schéma « se prête mal à représenter ce genre d'emprunts, mais [qu']il serait inopportun de les négliger » (Grize, 1996 : 61). Deuxièmement, il retient le *postulat de la situation d'interlocution* selon lequel toute communication se déroule au sein d'un cadre situationnel donné qui influe sur la forme et

l'interprétation du discours (Grize, 1996 : 61-62). Troisièmement, il pose le *postulat des représentations* qui suggère que dans toute communication, les représentations que les interlocuteurs se font d'eux-mêmes, de l'autre, de ce dont ils traitent et de leurs relations ont une influence sur le discours tenu (Grize, 1996 : 63-65). Quatrièmement, il présente le *postulat des préconstruits culturels* qui renvoie aux connaissances socioculturelles que les interlocuteurs possèdent et mobilisent lors de la communication et en fonction desquelles ils s'accommodent (Grize, 1996 : 65-66). Cinquièmement, il pose le *postulat de la construction des objets* selon lequel le discours est création de sens à travers la construction de référentiels du discours⁷². Il précise que cette construction est en fait une co-construction qui résulte de la conjugaison des points de vue des interlocuteurs :

« En fait, dans cette perspective, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée » (Varela, 1988 : 115, cité par Grize, 1996 : 67).

En effet, comme nous l'avons vu, le locuteur formule son discours en fonction de son interlocuteur ou, plus précisément, en fonction de la représentation qu'il se fait de son interlocuteur (Grize, 1998 : § 8). Toutefois, la co-construction est rendue quelque peu délicate par la diversité des représentations entre les interlocuteurs :

« Le monde commun dont parle Varela est donc fait d'un noyau partagé, mais noyau qui est toujours accompagné d'un entourage qui est propre à chacun. » (Grize, 1998 : § 8).

Nous rejoignons l'ensemble des postulats présentés par J.-B. Grize dont certains retiendront particulièrement notre attention lors de l'analyse du fonctionnement de la communication dans la DVP.

2.3.1.2 Un modèle fondé sur la construction de la schématisation

À partir des postulats précédemment exposés, J.-B. Grize propose un schéma de la communication qui représente les mécanismes en jeu dans l'interaction :

⁷² Les référentiels du discours correspondent aux référents construits dans le discours, à travers des valeurs référentielles (cf. 2.2.2.1).

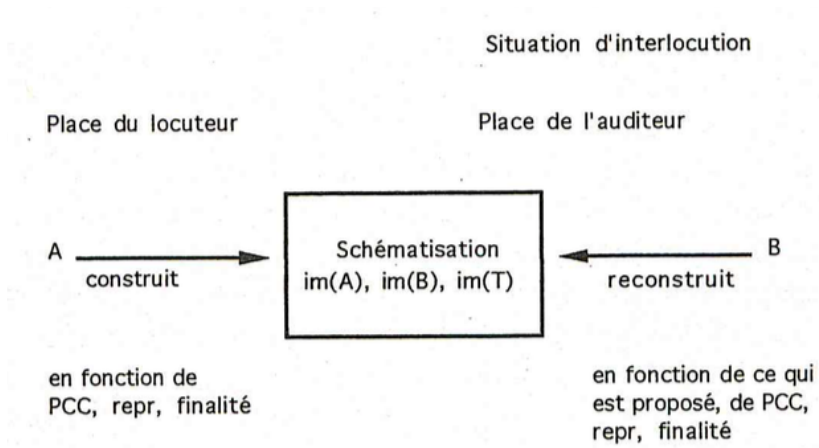


Figure 12 : schéma de la communication de J.-B. Grize (1996 : 68).

La schématisation correspond à une « représentation discursive » (Grize, 1996 : 79). En lien avec les postulats formulés, nous remarquons que la construction de la schématisation s'opère dans une situation d'interlocution déterminée en fonction des préconstruits culturels (*PCC*), des représentations (*repr*) et des objectifs (*finalité*) des interlocuteurs. Toutefois, il nous semble que la dimension socioconstructiviste, présente dans les postulats de J.-B. Grize, ne ressort pas dans le schéma qu'il propose. En effet, il envisage « A » et « B » comme « deux places qui sont alternativement occupées par des sujets émetteur et récepteur » (Grize, 1996 : 68). Or, selon nous, « A » et « B » occupent ces places de façon simultanée (comme nous l'avons vu en 2.2.2.2). De plus, la dimension de co-construction, à travers « l'action conjuguée » des interlocuteurs, n'apparaît pas ouvertement. Selon nous, le locuteur « A » construit la schématisation mais il la reconstruit également afin de vérifier si elle correspond à ce qu'il souhaitait représenter ; de même, l'interlocuteur « B » participe à la construction et reconstruit simultanément la schématisation.

Nous remarquons que l'enjeu de l'interaction est la construction de la schématisation. Comme le souligne J.-B. Grize (1996 : 69), la *schématisation* renvoie au processus de création continue et dynamique de sens et à son résultat, c'est-à-dire la scène qui est donnée à voir. La construction du sens correspond à un double mouvement :

« un terme particulier ne prend sens qu'au sein de la schématisation à laquelle il appartient et, en même temps, la schématisation ne fait sens que par ceux des termes qu'elle contient. » (Grize, 1996 : 69).

La scène contient des images qui correspondent à la partie visible des représentations construites par « A » et « B ». Les représentations de « A » et « B » ne sont pas identiques, puisque chacun reconstruit différemment la schématisation.

« Une schématisation apparaît ainsi non tellement comme l'expression discursive d'un sens que comme une sollicitation à construire un sens. » (Grize, 1996 : 118).

Comme nous l'avons vu, il n'y a jamais d'entente parfaite :

« Elles [la construction et la reconstruction] ne peuvent être identiques que si A et B le sont, ce qui de toute évidence n'est jamais le cas. Mais je n'insiste pas. En pratique, l'observation montre que les partenaires ont, dans la plupart des cas, suffisamment de représentations communes pour que la communication "passe". » (Grize, 1993 : 156).

À la différence des représentations, les images sont « objectuelles (interprétations mises à part) » (Grize, 1996 : 70) puisque l'on peut les voir par soi-même telles qu'elles sont construites. Dans son schéma, J.-B. Grize (1996 : 70) distingue différentes images construites sur la scène : celles de ce dont il est question ($im(T)$), celles du locuteur ($im(A)$) et celles de l'interlocuteur ($im(B)$).

Nous nous intéressons particulièrement à la construction de l'image de ce dont il est question ; J.-B. Grize (1996 : 67-68) précise qu'il s'agit d'une « image stéréoscopique » offrant une vision en relief grâce aux procédures de « filtrage » et de « saillance » :

« Filtrer, c'est retenir quelques aspects des représentations et en occulter d'autres ; les faire saillir, c'est se servir des moyens de la langue pour fixer l'attention. » Grize (1996 : 68).

Ainsi, comme le remarque D. Apothéloz (1997 : 186), « dans les schématisations, tous les objets ne mobilisent pas de façon identique l'attention des interactants ». Il ajoute que « c'est une des propriétés fondamentales des schématisations que d'être, à toute étape de leur élaboration, inhomogènes du point de vue attentionnel ». Toutefois, J.-B. Grize ne développe pas ces aspects. Lors de l'analyse des « schématisations », il se concentre sur les opérations de la logique naturelle afin de percevoir des indices sur l'organisation des modèles mentaux (Grize, 1993 : 153). Pour notre part, nous nous intéressons au processus de construction du sens au sein des « schématisations » et à « l'effort qu'il faut produire pour faire entendre aussi exactement que possible ce que l'on veut communiquer » (Grize, 1998 : § 22).

2.3.2 La construction du sens dans la scène verbale

Nous aborderons principalement la question de la construction du sens au sein de la scène verbale à travers les travaux de B. Victorri. Ce dernier se centre sur la dimension narrative du langage, celle-ci étant primordiale à ses yeux :

« En effet, quand un locuteur raconte une histoire, il "met en scène" des acteurs qui évoluent "devant" les interlocuteurs. » (Victorri, 1999 : 90).

Toutefois, B. Victorri (1999 : 90) précise que cette conception peut s'appliquer à toutes les activités de langage.

2.3.2.1 Une théorie fondée sur les postulats interactionnistes

Selon B. Victorri (1997 ; 1999 ; 2000 ; Victorri & Fuchs, 1996), lors de l'interaction, les interlocuteurs tendent vers la construction de la scène verbale :

« les mots, loin d'être l'objet d'une attention et d'une analyse préalable, doivent s'effacer au fur et à mesure qu'ils sont énoncés pour laisser la place à cette "vision" qu'ils ont le pouvoir d'animer » (Victorri & Fuchs, 1996 : 211).

Lorsque le locuteur s'exprime, il crée un espace cognitif extérieur à lui-même qu'il partage avec ses interlocuteurs, c'est le champ intersubjectif. Au sein de cet espace abstrait, il donne à voir ce dont il parle comme une scène projetée devant lui et ses interlocuteurs. À travers ses propos, le locuteur fait apparaître des images sur la scène verbale qui sont construites dans et par le discours :

« ces images flottant devant soi [...] acquièrent une existence phénoménologique aussi consistante que ses propres images mentales, tout en gardant une spécificité qui les rend irréductibles à de simples images mentales : le fait qu'elles sont partagées par plusieurs sujets, dont chacun est conscient qu'elles lui sont extérieures. » (Victorri & Fuchs, 1996 : 201).

Ainsi, de même que J.-B. Grize, B. Victorri rejoint les postulats interactionnistes. Il envisage la construction du sens comme un processus dynamique dans la mesure où le sens se construit dans l'interaction et ne se stabilise que de façon provisoire dans un contexte donné. Une séquence linguistique peut engendrer différentes images ; c'est dans le contexte d'énonciation que cette dernière se construit et se stabilise.⁷³ Le sens d'un énoncé (-occurrence) correspond alors aux « modifications qu'il apporte à la scène verbale que construit le discours auquel il appartient » (Victorri & Fuchs, 1996 : 203).

De surcroît, le sens est commun au locuteur et à l'interlocuteur puisqu'ils contribuent à enrichir le champ intersubjectif ensemble. L'interaction est alors une « construction en commun » d'un espace au sein duquel les interlocuteurs créent des images (Victorri & Fuchs, 1996 : 202). La scène verbale commune se construit et se complexifie au fur et à mesure que le discours se déroule (Col *et al.*, 2010 : § 30). Selon nous, cette construction est non seulement commune mais aussi collective et elle se complexifie tout au long de l'interaction. Nous y reviendrons dans nos analyses.

Par ailleurs, en lien avec le postulat du dialogisme, le champ intersubjectif partagé ne se limite pas aux situations de dialogue réel ; il s'applique aussi aux « interlocutions décalées dans l'espace et dans le temps », dont les écrits dans lesquels l'auteur construit également des

⁷³ Par exemple, nous avons vu que J.-J. Franckel (1998 : 75) montre que la séquence *ça tient* engendre différents contextes possibles, elle est donc susceptible de construire différentes images.

scènes verbales pour les interlocuteurs visés (Victorri, 1997 : § 22). Lors d'un monologue, le locuteur construit également une scène verbale pour lui-même, il étale ses pensées devant lui afin d'interagir avec elles :

« En effet, qu'est-ce que "se parler à soi-même", par opposition à "penser" ou à "réfléchir", sinon donner à certaines de ses pensées, en les exprimant dans une langue, une extériorité qui les transforme et qui permette d'interagir avec elles comme si elles n'étaient plus siennes » (Victorri & Fuchs, 1996 : 203).

L'objectif de l'énonciation est alors de créer et d'enrichir le champ intersubjectif de façon à ce qu'il se matérialise devant les interlocuteurs, ces derniers devant prendre en compte ce nouvel élément qui devient en quelque sorte « un acteur dans la relation intersubjective » (Victorri, 1997 : § 20 ; 2000 : 9). B. Victorri illustre la création d'une scène verbale intersubjective lors de l'acte d'énonciation avec le verbe *dire* :

« *Dire quelque chose*, c'est ajouter un élément à la scène intersubjective ; *parler pour ne rien dire*, c'est proférer des paroles sans que rien ne se construise sur cette scène ; *dire tu vois ce que je veux dire*, c'est demander à l'interlocuteur si, au-delà des mots prononcés dont on a pu mesurer l'inadéquation partielle, on a bien réussi à placer sur la scène les éléments que l'on voulait y voir figurer ; *se dire quelque chose*, c'est construire pour soi seul une scène que l'on pose en quelque sorte devant soi et avec laquelle on interagit. » (1997 : § 20 ; 2000 : 9).

2.3.2.2 Une théorie de la référence originale

La théorie de la scène verbale offre une théorie de la « référence » originale. Selon cette théorie, les expressions linguistiques ne réfèrent pas aux objets du monde mais aux entités de la scène verbale qu'elles ont contribué à évoquer, soit les entités construites par les interlocuteurs dans la scène verbale (Victorri, 1997 : § 23 ; 1999 : 89). Ces entités et leurs relations n'existent que du fait qu'elles sont étiquetées par des expressions linguistiques (Victorri & Fuchs, 1996 : 203). Elles « ne sont ni des mots ni des choses : elles ont leur forme d'existence phénoménologique propre, à laquelle contribuent à la fois les mots et les choses » (Victorri, 1997 : § 23 ; 2000 : 10).

B. Victorri illustre le fonctionnement de la référence avec l'énoncé *Le petit chat est mort*. Cet énoncé évoque les choses à partir des éléments présents dans la situation et de nos connaissances encyclopédiques.

« Ainsi, quand on dit "Le petit chat est mort", les interlocuteurs mobilisent instantanément, sans même en prendre conscience, leurs connaissances sur les chats, la mort, et la situation présente pour construire une scène verbale cohérente comprenant une entité étiquetée *chat*, compatible avec les conditions d'énonciation, la qualité évoquée par *petit*, et l'instruction de détermination portée par l'article *le*, et la scène montre que l'entité ainsi construite doit être affublée de la propriété évoquée par *mort*. » (Victorri, 1997 : § 24 ; 2000 : 10-11).

Lorsque la scène verbale se construit dans l'espace de l'interlocution, elle donne une existence à ses entités dans le champ intersubjectif. L'entité *chat* se construit en fonction de la situation d'énonciation et à partir des connaissances des interlocuteurs sur les chats en faisant éventuellement appel à un référent stable attribué à cette entité. Cependant, dans l'énoncé, l'expression linguistique *le chat* réfère à l'entité qui se construit sur la scène verbale en fonction de l'objet du monde le plus saillant dans la situation. Les valeurs référentielles donnent à voir à la fois la signification et le contexte. De même, si l'on reprend l'exemple *Alors là, oui, ça, c'en est un grand !* (Victorri, 1997 § 26 ; 2000 : 11), le déictique impose ici aux interlocuteurs de construire sur la scène verbale l'entité correspondant à l'objet du monde le plus saillant dans la situation, que le mot désignant cet élément ait été prononcé ou non n'entraîne pas de différence. Par exemple, imaginons que, dans la situation, un raton laveur vient de passer, dans ce cas *grand* fera référence à cet animal.

Chaque unité linguistique constitue un élément d'évocation de scènes verbales et joue un rôle spécifique. Les unités lexicales évoquent des entités, des événements impliquant ces entités, des qualités propres à ces entités, etc. Les unités grammaticales et syntaxiques évoquent plutôt des relations, des points de vue ; elles servent principalement à construire la scène et le point de vue sur la scène (Victorri & Fuchs, 1996 : 207 ; Victorri, 1997 : § 28).

2.3.2.3 L'étude du comportement des unités linguistiques dans la scène verbale

B. Victorri se concentre sur le rôle des unités linguistiques dans la construction de la scène verbale. Toutes les unités linguistiques réfèrent à des éléments de scènes verbales mais elles sont « incomplètes » (Victorri, 1997 : § 28), puisque, comme nous l'avons vu, elles n'ont pas de sens statique et dépendent du contexte et de la situation d'énonciation pour jouer leur rôle d'évocation. B. Victorri s'intéresse à la manière dont une unité linguistique interagit avec les autres unités et avec la situation, à la manière dont elle se comporte dans le processus de construction de la scène.

La scène verbale évoquée par l'énoncé est le résultat de l'interaction des unités linguistiques qui le composent. Il s'agit d'interactions complexes que l'on ne peut pas décomposer, car il n'est pas question d'interactions de proche en proche. Il s'agit d'un processus de type gestaltiste (Victorri, 2000 : 13). La Gestalt-théorie (Higy-Lang & Gellman,

2008 : 26-29), ou psychologie de la forme⁷⁴, considère la perception comme une globalité qui ne peut pas être décomposée en parties élémentaires. Ainsi, on ne peut pas analyser un élément en dehors de la structure globale dans laquelle il apparaît car, en dehors de ce champ, il perd ses propriétés. Le champ ne se constitue pas d'éléments séparés, donnés et définis ; un élément dans un tout est autre chose que ce même élément isolé ou transposé dans un autre tout. Dans une structure, les éléments entrent en interaction les uns avec les autres et se définissent en fonction de leur place dans le tout et de leurs interactions ; ces interactions sont nombreuses et complexes d'où notre incapacité à les décomposer. Le tout ne correspond donc pas à la somme des éléments qui le composent, il est le résultat de l'interaction des différents éléments entre eux ; il devient stable seulement lorsque les influences que les éléments exercent les uns sur les autres sont terminées. Ainsi, la forme globale de la scène verbale est stable lorsque les diverses influences qu'exercent les unités linguistiques entre elles aboutissent (Victorri, 1997 : § 29). Pour décrire le comportement sémantique d'une unité, B. Victorri s'intéresse donc aux éléments avec lesquels elle entre en interaction.

Selon le processus de convocation-évoquant, « chaque unité convoque des éléments de scène verbale et évoque à son tour de nouveaux éléments » (Victorri, 1997 : § 30). Les unités linguistiques incomplètes s'enrichissent au cours du processus. Pour illustrer cela, B. Victorri (1997 : § 30-31 ; 2000 : 14) reprend l'adjectif polysémique *grand*, qui peut s'appliquer à toutes sortes d'entités. Cet adjectif évoque une idée de dimension supérieure à ce que l'on pouvait attendre mais il ne peut pas être décrit séparément des éléments avec lesquels il interagit (cf. *une grande chambre / un grand vin / une grande fille*). B. Victorri formule le comportement sémantique de *grand* de la manière suivante :

« *Grand* convoque (1) une entité particulière, (2) une propriété quantifiable de cette entité, (3) une classe d'entités de même type qui sert de référence. *Grand* évoque le fait que l'entité en question est, pour la propriété convoquée, nettement supérieure à la moyenne de la classe de référence. Ainsi, quand on dit d'un enfant *il est grand pour son âge*, l'entité convoquée est l'entité évoquée par *il*, la propriété convoquée est la taille de l'enfant, et la classe convoquée est l'ensemble des enfants du même âge. Ces trois éléments doivent toujours être convoqués pour que *grand* puisse jouer son rôle d'évoquant. » (Victorri, 1997 : § 30-31 ; 2000 : 14).

Toutefois, cette description du comportement sémantique de *grand* n'est qu'une description partielle commune à toute une classe d'unités linguistiques. En effet, cela ne suffit pas à distinguer *grand* de *gros*, *large* ou *riche*, par exemple (Victorri, 1997 : § 33). Ainsi, ce n'est

⁷⁴ La Gestalt-théorie est un courant de la psychologie, s'intéressant à la perception des formes, qui a pour vocation d'être applicable à de nombreux domaines, aux sciences humaines mais aussi à la biologie par exemple.

qu'à la fin du processus de construction du sens que le sens de l'adjectif *grand* se précise dans tel ou tel énoncé, en fonction des entités qu'il a convoquées.

B. Victorri s'intéresse particulièrement au rôle des unités grammaticales dans la construction de la scène verbale, en tant qu'« éléments de construction ».

« Ils [ces éléments] agissent en effet directement sur la perception de la scène, soit en y ajoutant ou en retranchant des entités et/ou des événements, soit en modifiant la manière dont les interlocuteurs la perçoivent » (Victorri & Fuchs, 1996 : 207).

Il s'agit alors d'étudier le sens des unités grammaticales « en termes d'opérations de construction de scènes verbales » en partant du principe que chaque unité grammaticale correspond à une opération de construction particulière, quel que soit l'énoncé dans lequel elle est actualisée et les éléments avec lesquels elle interagit (Victorri, 1999 : 95).

« Ainsi, étudier le sens grammatical peut permettre de découvrir les mécanismes qui sont au cœur de l'acte d'énonciation » (Victorri, 1999 : 104).

Dans la lignée du projet de B. Victorri (Victorri & Fuchs, 1996 : 209-210), nous étendrons sa théorie sémantique en étudiant le comportement des unités linguistiques dans les activités de parole. Plus largement, nous considérerons le rôle des énoncés dans la construction d'une scène commune, lors des interactions. Le sens global d'un énoncé, de même que le sens des unités linguistiques qui le composent, est dynamique. L'image construite par un énoncé correspond à son sens actualisé par l'interaction, en lien avec les éléments déjà présents dans la scène verbale et ceux de la situation d'énonciation. Nous nous intéresserons à l'enchaînement des images, construites par les énoncés, sur la scène verbale. B. Victorri (1999 : 95) mentionne que cet enchaînement obéit à des lois de cohérence et que chaque nouvelle image se construit à partir des précédentes en prenant en considération les éléments présents sur la scène verbale. Toutefois, alors que dans une perspective sémantique, « chaque proposition correspond une scène » où « chaque unité linguistique est considérée comme une brique de construction de scène verbale » (Col *et al.*, 2010 : § 66-67), à un autre niveau, dans une perspective interactionniste, nous envisageons qu'à chaque interaction correspond une scène intersubjective où les énoncés constituent des images, c'est-à-dire des éléments, des briques de construction de cette scène.

2.3.2.4 Le point de vue associé à la scène verbale

B. Victorri (1997 : § 27 ; 1999 : 90-95) explique que les scènes verbales possèdent plusieurs propriétés. Nous nous centrerons sur une propriété essentielle des scènes verbales : le fait qu'elles sont munies d'un point de vue partagé par les interlocuteurs.

« L'acte d'énonciation de base serait donc constitué d'au moins deux éléments : la description d'une scène et la donnée d'un point de vue sur cette scène, ce deuxième élément étant essentiel pour permettre le partage de la "vision" » (Victorri & Fuchs, 1996 : 200).

Ce point de vue correspond à la manière de « voir » la scène (Victorri, 1999 : 90), il se construit grâce au cadrage, c'est-à-dire la « fenêtre de monstration » sur la scène verbale, à la structuration des éléments de la scène verbale en avant-plan et arrière-plan, et à la relation du locuteur avec la scène qu'il construit, c'est-à-dire sa façon de la prendre en charge et de la présenter.

Bien que les scènes verbales ne soient pas des scènes visuelles car elles sont « attachées » à des unités linguistiques (Victorri, 1999 : 103), B. Victorri fait une analogie prudente avec des séquences cinématographiques possédant « leur cadrage, leur angle de prise de vue, leur avant-plan et leur arrière-plan, la possibilité de construire une scène à l'intérieur d'une autre, etc. » (Victorri, 1999 : 89), le locuteur « braquant la caméra là il veut entraîner son auditoire, pouvant à sa guise suivre l'action dans son déroulement, revenir en arrière, ou sauter plus loin, se focaliser sur un détail ou au contraire prendre du champ » (Victorri & Fuchs, 1996 : 200).

En donnant un point de vue sur la scène verbale, le locuteur guide « la vision », la perception de la scène, ou en d'autres termes l'interprétation, de ses interlocuteurs. Nous nous intéresserons particulièrement à la structuration de la scène car, selon nous, elle est révélatrice de la dimension collective de la construction des scènes verbales car elle relève d'un « ajustement intersubjectif constant » (Victorri, 1997 : § 27). Ainsi, nous analyserons les marqueurs linguistiques de focalisation, de mise en relief, qui permettent de construire et modifier le point de vue.

2.3.3 Bilan

La scène verbale est évolutive. Chaque nouvelle image peut introduire de nouveaux éléments, compléter ou transformer les images déjà présentes sur la scène en cours de construction en modifiant le point de vue sur la scène ou en remettant en question certains éléments, etc. (Victorri, 1999 : 90). Lors de la construction de la scène, les interlocuteurs respectent une cohérence globale qui permet à l'ensemble des images de former un tout. Dans les approches que nous avons citées, la dimension interactive de ce processus de construction de la scène verbale n'est pas manifeste car il ressort que les interlocuteurs modifient, tour à tour, la scène intersubjective.

Selon nous, lors de toute interaction verbale, à travers leurs propos, les interlocuteurs co-construisent, par le biais d'une action conjuguée (inter-action), une scène intersubjective au sein de laquelle les images et le sens associé se déploient. C'est grâce à cette scène que la communication et l'intercompréhension sont possibles. Afin de donner à voir aussi fidèlement que possible ce qu'il veut communiquer, le locuteur structure la scène verbale en orientant l'attention sur les éléments centraux de sa construction.

Conclusion

À travers notre parcours théorique, nous observons plusieurs déplacements foncièrement liés les uns aux autres :

- d'un processus de communication linéaire (modèle du télégraphe) à la possibilité de rétroaction mécanique (cybernétique), à un aller-retour (modèles linguistiques), à la circularité (modèle de l'orchestre) ;
- d'un émetteur et un récepteur (entités passives qui deviennent actives puis des individus sociaux complexes), qui échangent des informations grâce à un code stable, à des interactants qui co-construisent l'interaction à chaque instant en s'adaptant les uns aux autres et en négociant le sens qui se construit de façon dynamique ;
- de la langue à la parole sociale à l'interlocutif.

Suite à ce parcours, nous inscrivons notre conception du fonctionnement de la communication et de la construction du sens dans une approche interactionniste. Cette approche met en avant le fait que les processus de communication et de construction du sens sont complexes d'où l'importance de la prise en compte d'un ensemble d'éléments pour comprendre les rouages de l'interaction et de l'intercompréhension. D'une part, nous considérons que toute interaction fait partie d'un système, d'un contexte d'énonciation, duquel on ne peut pas la couper pour l'analyser (vision systémique et constructiviste). D'autre part, nous nous intéressons aux interactions qui s'établissent entre les interactants au sein de la communication et aux interactions entre les unités linguistiques et le contexte d'énonciation lors de la construction du sens (vision interactionniste et socioconstructiviste).

L'approche interactionniste que nous adoptons consiste à mettre en avant la nécessité de s'intéresser au tout plutôt qu'aux éléments isolés de leur environnement, car la forme globale

du tout (de l'énoncé, de la scène verbale, de l'interaction) se construit à travers les différents éléments qui le composent, et en particulier à travers leurs interactions. Ainsi, dans le cadre du fonctionnement de la communication, on s'intéressera à l'interaction, au sein d'une situation, plutôt qu'aux différents interlocuteurs indépendamment les uns des autres ; dans le cadre du fonctionnement de la construction du sens, nous porterons notre attention sur l'énoncé(-occurrence), au sein de son contexte de production, plutôt que sur les unités linguistiques isolées qui le composent.

Lors de nos analyses, dans une perspective interactionniste, nous prendrons en compte trois éléments fondamentaux : le contexte, les participants à la communication et les finalités.

Le contexte est un élément incontournable de notre cadre théorique. La construction, la compréhension et l'analyse du sens et de l'interaction sont indissociables du contexte. Nous le définissons de manière large afin d'englober les différents contextes possibles selon le niveau d'analyse où nous nous plaçons (énoncé/interaction). Ainsi, tel qu'il apparaît dans la définition donnée par C. Kerbrat-Orecchioni (2002 : 134), nous considérons que le contexte renvoie à « tout ce qui entoure un élément ». Au niveau de l'unité linguistique, quelle que soit sa dimension (mot, énoncé, discours), l'entourage comprend le cotexte, c'est-à-dire l'environnement linguistique et le contexte non-linguistique. La compréhension du sens d'un énoncé nécessite l'accès au cotexte, au contexte situationnel immédiat mais aussi au macro-contexte de l'interaction qui permet de mettre en œuvre des connaissances d'arrière-plan (culturelles, institutionnelles, etc.). De même, au niveau de la communication, il apparaît que l'analyse de toute interaction nécessite de la replacer dans son contexte étroit (micro) et étendu (macro). Le micro-contexte regroupe les composants cités dans les modèles de D. Hymes (1967) et P. Brown & C. Fraser (1979), soit tous les éléments du contexte situationnel immédiat. Le macro-contexte renvoie à l'environnement institutionnel et social large. Il se compose donc d'univers multiples qui peuvent s'emboîter les uns dans les autres, comme nous le verrons lors de l'analyse du macro-contexte de nos données. Les micro- et macro-contextes sont intimement liés ; par exemple, comme nous l'avons vu, les normes d'interaction du micro-contexte de communication dépendent du macro-contexte. Ainsi, un événement n'est compréhensible que s'il est considéré dans le(s) contexte(s)⁷⁵ dans le(s)quel(s) il se produit.⁷⁶ Le même comportement situé dans un autre contexte prendra un

⁷⁵ À lire comme le contexte, tel que nous le définissons ici et/ou l'ensemble des contextes cités ici.

⁷⁶ Notons que le contexte peut évoluer, être redéfini, au cours de l'interaction.

sens différent. Notre approche s'inscrit dans la mouvance de la linguistique actuelle car, comme le fait remarquer C. Kerbrat-Orecchioni :

« La plupart des linguistes admettent aujourd'hui l'importance du contexte, et reconnaissent que l'activité langagière est un phénomène social à double titre : elle est déterminée par le contexte social, et c'est en *soi* une pratique sociale. » (2002 : 136).

Les interlocuteurs jouent donc également un rôle primordial dans l'analyse de l'interaction et de la construction du sens. D'une part, la compréhension n'est pas considérée comme passive telle que dans les modèles mécaniques (modèle de C. E. Shannon et W. Weaver, 1949/1975), où un signe correspond à une signification stable prédéfinie et où la langue reflète la réalité (structuralisme, objectivisme abstrait). D'autre part, la parole n'est pas envisagée uniquement du point de vue du locuteur comme étant l'expression d'une conscience individuelle où un signe correspond à une idée (modèle de Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 ; subjectivisme individualiste). Ainsi, la parole est perçue comme sociale puisqu'elle est liée à l'interlocuteur, et la compréhension comme active, chaque signe ayant une multiplicité de significations potentielles ; l'interprétation est donc propre aux conditions de l'énonciation et à l'interprétant. De ce fait, le langage ne traduit pas la réalité mais renvoie à la scène verbale construite dans et par l'interaction. Notre conception de la construction du sens s'inscrit clairement dans une vision interactive de la communication car nous adoptons une vision circulaire où les interactants co-construisent le sens dans l'interaction, plutôt qu'une vision linéaire avec une transmission allant de l'émetteur au récepteur où chacun construit son message à tour de rôle. Les interlocuteurs élaborent en commun un contenu qui est négocié ; ils agissent ensemble dans un processus dynamique de construction du sens. Ainsi, ils exercent les uns sur les autres des influences mutuelles qui déterminent leur comportement au cours de l'échange.

Les finalités sont liées au type d'interaction (activité/thème), elles constituent le moteur de l'interaction. De même, au niveau de l'énoncé, derrière chaque choix linguistique du locuteur, il y a une intention communicative particulière qui motive son discours. Ainsi, l'énoncé est façonné en fonction de cette intention, afin de guider la compréhension de l'interlocuteur qui doit identifier cette intention.

Dans le cadre de toute interaction verbale, communiquer c'est établir une relation avec autrui afin que les interlocuteurs puissent partager ce qui est dans leur cerveau (pensées, sentiments, histoires, opinions, etc.) en co-construisant un monde commun dans l'espace intersubjectif de l'interlocution où se déploie le sens.

« L'interaction véritable commence avec "la rencontre", où le groupe se structure autour d'un "foyer" commun, et où il y a "concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir" » (Goffman, 1974 : 117, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 113).

Lors de sa prise de parole, le locuteur construit une image qu'il façonne en fonction de son interlocuteur. La construction dynamique de la scène verbale se réalise au fil des ajustements intersubjectifs à travers la mise en place de points de vue partagés sur la scène afin de faciliter l'intercompréhension et la perception de l'intention communicative liée à chaque intervention.

R. Vion (1992 : 125-126) précise que cette action/activité/construction collective peut être de nature plus ou moins coopérative. En effet, même si tous les participants à la communication sont actifs et contribuent à la construction du sens, aussi bien le locuteur que les interlocuteurs, ils ne poursuivent pas toujours les mêmes objectifs, de sorte qu'ils se trouvent parfois en situation conflictuelle (comme dans le débat où, à l'image des matchs de boxe, les interactants sont en conflit puisque chacun se bat pour sa propre victoire). Cependant, comme nous l'avons vu, les interactants construisent toujours l'interaction ensemble du fait que les actions de l'un sont construites en fonction de celles de l'autre et s'influencent mutuellement. Ainsi, l'interaction correspond à « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 1992 : 17). C'est pourquoi, comme nous l'avons vu, les termes *émetteur* et *récepteur* ne sont plus appropriés et sont remplacés par les termes *interactants* ou *interlocuteurs* désignant les participants à l'interaction, à la construction du discours. Étant donné que tout comportement relève de la communication et participe ainsi à la construction collective du sens, le terme *interactant* semble plus approprié qu'*interlocuteur*, ce dernier se rapportant à l'interlocution. Toutefois, en lien avec nos intérêts et notre revue de la littérature, nous privilégions le terme *interlocuteur* (que nous opposons à *locuteur* pour désigner la personne en train de parler à un moment donné), ce dernier étant inscrit dans les usages, tout en gardant à l'esprit que même si l'échange verbal constitue la forme première de l'interaction qui nous intéresse, il n'en représente en réalité qu'une partie :

« Le domaine de l'interaction verbale est donc plus précis que celui de l'interaction même s'il implique la présence de tous les canaux, para-verbaux et non verbaux de la communication » (Vion, 1992 : 18).

Dans le cadre des DVP, nous employons le terme *discutants* pour caractériser les élèves qui participent à la discussion.

Chapitre 3

La constitution du corpus : du recueil à la diffusion des données

Introduction

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, nous adoptons une approche interactionniste. Cette approche préconise une démarche empirique et descriptive basée sur l'observation de données (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 45-46). Il s'agit d'observer des situations authentiques de communication afin d'étudier les interactions et les énoncés dans leur contexte de production. C'est pourquoi nous aurons recours à un corpus, objet d'étude que nous définirons en 3.1.

En lien avec les objectifs du projet *Corpus-Philo* et avec nos objectifs de recherche, exposés en Introduction générale, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons procédé à la constitution d'un corpus de DVP. Il s'agira dans ce chapitre de décrire et justifier les méthodes et démarches employées pour le recueil, le traitement et l'annotation des données.

Ce chapitre est donc consacré à la méthodologie de la constitution du corpus *Philosophèmes*. Lors de la constitution d'un corpus, le chercheur est amené à se poser plusieurs questions que nous allons aborder dans ce chapitre.

« Bien que souvent passées sous silence dans les travaux d'orientation linguistique sur l'interaction, les étapes préliminaires aux analyses sont parties prenantes du travail, non seulement parce qu'elles sont très coûteuses en temps, mais aussi parce que l'analyse en est tributaire. Elles doivent être pensées en fonction de son objectif global » (Traverso, 1999 : 22).

Afin de recueillir les données en situation naturelle, la démarche empirique nécessite un travail de terrain important sur lequel nous reviendrons en 3.2. Nous consacrerons ensuite une

section à la description des données qui composent le corpus *Philosophèmes* en 3.3. Puis, nous exposerons notre méthodologie de transcription et d'annotation des données en 3.4. L'ensemble de ces étapes préliminaires sont pensées en prenant en compte les objectifs du projet *Corpus-Philo*, d'une part, et de nos objectifs de recherche, d'autre part.

À terme, la finalité du projet *Corpus-Philo* est de rendre accessible le corpus *Philosophèmes* à un ensemble de publics⁷⁷. Pour finir, nous aborderons alors la question de la diffusion des données de la recherche en 3.5.

⁷⁷ Nous apporterons des précisions sur ces publics en 3.5.

3.1 Une démarche empirique à partir d'un corpus

Afin de décrire le fonctionnement de la communication dans la DVP, nous adoptons une approche systémique-interactionniste qui nous semble la plus adaptée à l'analyse de situations de communication interpersonnelle. Cette approche se confronte à la réalité de la communication tel un ensemble d'éléments en interaction, abandonnant la vision artificielle d'une transmission linéaire d'un émetteur à un récepteur. De plus, elle prend en compte la complexité de la communication en intégrant les dimensions sociale, contextuelle, interactionnelle et collective. Cette approche suppose une étude empirique de données authentiques.

3.1.1 Qu'est-ce qu'une démarche empirique ?

Dans une démarche empirique, les analyses se fondent sur l'observation d'énoncés réels, plutôt que sur des exemples construits par les chercheurs (qui jugent eux-mêmes de l'acceptabilité de leurs exemples) comme dans la linguistique introspective dont la démarche a été fortement critiquée quant à la fiabilité des jugements introspectifs qui semblent difficilement généralisables pour refléter la réalité de la langue (Corblin, 1980 ; Labov, 2001 ; Jacques, 2005 ; Laks, 2011). Ainsi, selon ses détracteurs, la linguistique introspective ne permet pas de décrire une langue partagée par les membres d'une communauté linguistique mais plutôt de décrire des potentialités linguistiques, soit :

« LA langue, mais conçue cette fois comme la somme des énoncés dont on peut prédire qu'ils sont productibles par tout ou partie d'une communauté linguistique » (Corblin 1980 : 155). L'ambition de la démarche introspective est alors d'être un outil d'exploration systématique des possibles du système, elle se donne comme tâche d'extrapoler "le possible non observé" (Corblin 1980 : 158) à partir des régularités suggérées par ce qui est observé. » (Jacques, 2005 : 24).

Notre objectif ne se situant pas dans cette optique, nous n'avons pas intérêt à recourir à cette méthodologie fondée sur des listes d'exemples fabriqués décrivant « des potentialités linguistiques sans savoir dans quelles conditions ni par quels locuteurs elles sont susceptibles d'être converties en pratiques effectives » (Corblin, 1980, cité par Jacques, 2005 : 24). Cette

méthodologie semble plus appropriée pour une linguistique de la langue stable que pour une linguistique de la parole vivante, telle que nous l'envisageons.

Bien qu'elle soit ancienne, la démarche empirique a tardé à s'imposer en sciences du langage. Ce n'est que récemment que cette méthodologie a pris une place considérable dans le domaine.

« Dans tous les champs de la linguistique – phonologie, morphologie, syntaxe ou sémantique – la critique du modèle chomskyen se développe, jusqu'à marginaliser à nouveau l'approche grammaticale générative. Le constat lucide, sinon désabusé, en est dressé par un chomskyen inconditionnel de la première heure (Newmeyer 2003 ; cf. également Laks 2008). Au début du 21^e siècle, le caractère empirique de la science linguistique (Goldsmith à par. 2010) se voit réaffirmé dans tous les domaines, des Grammaires de Constructions (Goldberg 2006) aux Grammaires d'Usages (Langacker 2000) en passant par les modèles exemplaristes ou occurrentialistes (Bybee 2006) [...]. Après 40 ans de domination de l'exemplum, le datum fait enfin retour sur la scène méthodologique. La science du langage redécouvre l'enquête et la description systématique et raisonnée des faits linguistiques. » (Laks, 2011 : § 4).

La démarche empirique peut se mettre en place de différentes façons. La première façon consiste à analyser des données recueillies en situation authentique par l'intermédiaire d'exemples attestés ; il s'agit d'exemples observés en situation et rapportés. Ainsi, le chercheur peut sélectionner les données qu'il recueille en fonction des phénomènes qu'il souhaite analyser. Cette méthode offre une certaine efficacité car elle permet de limiter le temps de traitement des données ; cependant, elle implique une part de subjectivité et de mémorisation. En effet, les données recueillies sont restituées par une seule personne ; en dehors de cette restitution, aucun accès à la source des données n'est possible. Cela laisse une place importante à la subjectivité et entraîne généralement un manque d'informations sur le contexte de production des données. Cette méthode ne semble donc pas pertinente dans l'approche que nous avons adoptée, le contexte occupant, pour nous, une place importante.

« Pendant longtemps, la seule façon d'étudier la langue parlée a été de la noter par écrit, sur le champ. La notation n'était fiable que pour ce qu'on pouvait en retenir dans la mémoire immédiate, donc pour des énoncés assez brefs. C'est ce qu'avaient fait Damourette et Pichon (1911-1940) dans leur Essai de Grammaire, en fournissant ainsi une des premières grammaires du français utilisant des énoncés parlés attestés. Ils n'avaient pas pu retenir les énoncés de grande longueur, ni surtout les contextes des énoncés étudiés. Les enregistrements sur magnétophones (M. Halliday écrivait en 1985 que c'était la date de naissance de la linguistique moderne) ont levé cette limitation. » (Blanche-Benveniste, 2005 : 47).

La seconde application de la démarche empirique consiste donc à s'appuyer sur des corpus enregistrés. Les chercheurs pionniers de l'école de Palo Alto fondaient déjà leur méthodologie sur l'observation et ont réalisé les premiers enregistrements sous l'impulsion de G. Bateson. Nous pouvons citer, par exemple, l'analyse de la scène de la cigarette

(Birdwhistell, 1970)⁷⁸ filmée par G. Bateson où les mouvements des personnes se synchronisent naturellement au cours de leur discussion, lorsque l'un craque une allumette pour donner du feu à l'autre.

« Bateson, préoccupé de la précision des données recueillies sur le terrain, renouvela en effet les procédures classiques de la méthodologie de terrain. Habituellement, l'anthropologue observe les gens qu'il côtoie dans leur vécu quotidien, partageant plus ou moins leurs conditions de vie et s'entretenant régulièrement avec eux sur des sujets les plus divers. Bateson fut, quant à lui, l'un des premiers à utiliser de manière systématique les outils photographiques et vidéographiques : loin de ne s'en servir que pour seulement illustrer ses analyses, il les constituera comme de véritables outils permettant de voir ce qui se passe réellement dans l'interaction » (Minary, 1992 : 81).

Cette méthodologie de l'école de Palo Alto, ou de « la nouvelle communication » selon les termes de Y. Winkin, est désormais dominante dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. Cependant, elle a tardé à se mettre en place, notamment en France, car les travaux de cette école ont été traduits tardivement « entre vingt et trente ans après leur publication initiale » (Ollivier, 2007/2012 : 104). Ce n'est que dans les années 1980 que l'impact de l'école de Palo Alto a commencé à se faire ressentir en France :

« La "nouvelle communication" se rapporte plus à une certaine disposition intellectuelle, une certaine posture scientifique, qu'à un modèle de la communication. Cette posture comprend [...] une grande attention aux comportements sociaux *in vivo* [...]. Observer, écouter, enregistrer, analyser du comportement en contexte : c'est là une démarche qui reste encore fondamentalement étrangère aux chercheurs français en Sciences de l'information et de la communication, dont les "corpus" de données sont le plus souvent constitués de textes et d'images, qu'il s'agit de démonter patiemment. Travailler sur les représentations du réel plutôt qu'à partir du réel, sur les discours plutôt que sur les comportements, travailler en circuit fermé plutôt qu'en terrain découvert : voilà, me semble-t-il, trois aspects de la recherche française en Communication qui expliquent que la "nouvelle communication" ne pouvait y être intégrée. » (Winkin, 1981/2000 : 338).

Parallèlement, la linguistique de corpus s'est développée seulement à partir des années 1980 ; même si, dès les années 1930, des linguistes précurseurs, comme M. Bakhtine (1929 – traduction anglaise 1973, traduction française 1977), s'intéressaient à l'interaction verbale. Nous pouvons également mentionner A. H. Gardiner qui, dans *la Theory of Speech and Language* (1932 - traduction française 1989), expose :

« en termes véritablement prémonitoires, un programme complet de pragmatique interactionniste : s'élevant contre la conception "expressionniste" du langage, Gardiner affirme que "le discours est fondamentalement une activité sociale", qui présuppose à tous les niveaux "l'interaction réciproque du locuteur et de l'auditeur" ; qu'il convient de le replacer dans son cadre naturel : la communication "ordinaire" de la vie quotidienne ; et qu'il est d'essence dialogique, coopérative, et contractuelle. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 56).

⁷⁸ *A Kinesic-Linguistic Exercise : The Cigarette Scene* extrait de l'ouvrage de R. L. Birdwhistell (1970 : 227-250) et traduit par Y. Winkin (1981/2000 : 160-190).

Cette méthode fondée sur l'observation de corpus, préconisée par le courant interactionniste, semble plus adaptée à l'approche dans laquelle nous situons notre recherche car les interactions et les énoncés authentiques ne sont pas fragmentés et coupés de leur contexte de production. En effet, « Largement issue de l'école contextualiste, la discipline [la linguistique de corpus] s'intéresse à la langue en contexte sous la forme de grands ensembles de textes, les corpus. » (Williams, 2005 : 13). Au vu de l'importance que nous accordons au contexte, puisque nous nous intéressons à la co-construction dynamique de l'interaction et du sens en situation, il nous est nécessaire de recourir au corpus pour mener nos analyses. Comme le résume C. Kerbrat-Orecchioni qui s'inscrit dans le courant interactionniste :

« Dans cette perspective, **les objets prioritaires de l'analyse sont les conversations "naturelles", et autres formes d'interaction "authentiques"**, ce qui implique une réhabilitation de l'**empirisme** descriptif, et le souci de travailler à partir de **corpus** enregistrés et soigneusement retranscrits. Or curieusement, cette exigence est tout à fait nouvelle. Dans les années soixante, hors de l'hypothético-déductif point de salut, et le rejet des corpus, le mépris des performances effectives, se voyaient même justifiés théoriquement. Sans mauvaise conscience aucune, la communauté des linguistes admettait que leurs descriptions se fondaient essentiellement sur des exemples fabriqués (de façon plus ou moins "ad hoc"), et tirés de leur propre mémoire de la langue. » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 45-46).⁷⁹

Nous pouvons observer un parallèle entre le déplacement des conceptions théoriques, exposées précédemment (en 2.1 et 2.2), et celle des approches méthodologiques puisque l'importance accordée à la prise en compte du contexte est grandissante. Nous remarquons une considération progressive du contexte à travers la modification de l'objet d'étude. Avec la méthode introspective, lorsque l'objet d'étude est la phrase autonome et abstraite (soit le code, tel que représenté dans le modèle de C. E. Shannon et W. Weaver ou dans la théorie de F. de Saussure), il y a une abstraction totale du contexte. Lorsque les énoncés réels sont l'objet d'étude, le contexte est pris en compte de façon graduelle : l'étude d'exemples attestés témoigne d'une prise en compte du contexte sans qu'il soit restitué intégralement (comme dans les modèles linguistiques de R. Jakobson et C. Kerbrat-Orecchioni) ; l'analyse de corpus amène à considérer les interactions et les énoncés dans leur contexte comme le préconisent les approches systémique et interactionniste. La construction du sens au sein des interactions étant, comme nous l'avons vu, dynamique, elle ne peut pas être étudiée à travers des listes d'exemples rassemblés et détachés de leur contexte de production (même avec une description sommaire de ce dernier). Ainsi, l'approche empirique fondée sur l'étude d'un corpus nous semble être l'approche méthodologique la plus pertinente pour observer, décrire

⁷⁹ En gras dans le texte original.

et comprendre le fonctionnement de la construction de l'interaction et du sens lors des ateliers de philosophie.

3.1.2 Qu'est-ce qu'un corpus ?

Le terme *corpus* a subi plusieurs évolutions parallèlement à l'évolution de la recherche sur corpus et il recouvre souvent plusieurs réalités (Mayaffre, 2005 : §17). Nous allons donc préciser la manière dont nous qualifions le corpus oral au sein de notre recherche.

Les premières études sur corpus s'appuyaient uniquement sur des données de langue écrite et rassemblaient la totalité des données relatives à un champ d'étude, comme l'ensemble des inscriptions latines ou grecques (Sandré, 2013 : 48). Ainsi, « le terme de corpus a désigné pendant des siècles des sources documentaires caractérisées par leur exhaustivité » (Blanche-Benveniste, 2000 : 11).

Les premières études de la langue parlée ont été réalisées dans des domaines où le passage par cette dernière était incontournable, soit dans l'étude des langues à tradition orale ou en phonétique-phonologie, par exemple. Dès les années 1910, F. Brunot récolte un ensemble d'enregistrements sonores, lors d'enquêtes de terrain auprès de différents locuteurs, afin de fonder les archives de la parole ; « ces archives sont la première pierre d'un Institut de phonétique voulu par l'Université de Paris » (Cordereix, 2010-2011 : 31). Environ trois cent enregistrements ont été recueillis entre 1911 et 1914, grâce au phonographe. Ils ont été numérisés et sont désormais conservés et accessibles *via* la Bibliothèque nationale de France (Cordereix, 2010-2011 : 31).

Les documents sonores numérisés sont accompagnés de métadonnées donnant des informations sur le locuteur enregistré, précisant la nature des données enregistrées, la durée de l'enregistrement, etc. Pour illustration, le disque classé I84 « Chansons et poésies populaires en patois d'Auvergne »⁸⁰ est accompagné des métadonnées manuscrites originales (voir Figure 13). Ces métadonnées sont reprises et détaillées dans une notice, comme nous pouvons le voir à travers la Figure 14, de façon à assurer l'archivage et le classement des enregistrements afin de faciliter l'accès aux données.

⁸⁰ BNF, Gallica, archives de la parole : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k128074s>.

Le 2 Juillet 1912

Monsieur Eugène Lintilhac,

Sénauteur du Cantal,

Vice-Président du Sénat,

à Chaumont-Archaumont, communes

d'Arvange, en partie, et de cette commune

partie communale, en partie d'Arvange,

attribuée à Granval

Observations: Très bonne voix

Température: 21'

Conditions atmosphériques: Beau

Pression: 105 Rh

Ingénieur: Lapelle

par Le Directeur,
Paul Verron

Résultat: Le Cylindre a été frappé

Le Discus correspondant est classé sous I N° 54

Figure 13 : métadonnées originales d'un enregistrement extrait des archives de la parole.

Titre : [Archives de la parole]. , Chansons et poésies populaires en patois d’Auvergne / [Eugène Lintilhac],
voix, chant
Auteur : Lintilhac, Eugène (1854-1920). Voix parlée. Chant
Éditeur : Université de Paris (Paris)
Date d’édition : 1912
Sujet : chanson francophone
Sujet : enregistrement parlé
Type : document sonore
Langue : occitan (après 1500)
Langue : language.label.occitan
Format : 1 disque monoface (2 min 20 s) : 90 t ; 35 cm
Format : disque pré-lp
Format : multipart/mixed
Description : [Traditions. France. Auvergne]
Description : Enregistrement : Paris, Université de Paris, La Sorbonne, 02-07-1912
Description : Comprend : Un air populaire d’Auvergne - La grange : chanson du laboureur - Une poésie
populaire en patois d’Aurillac
Description : Appartient à l’ensemble documentaire : Auvergn1
Droits : domaine public
Identifiant : ark:/12148/bpt6k128074s
Source : Bibliothèque nationale de France, département Audiovisuel, AP-200
Relation : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb412948151>
Relation : Titre d’ensemble : [Archives de la parole]. [Enregistrements à la Sorbonne] : [1911-1914]
Relation : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38073014b>
Provenance : Bibliothèque nationale de France
Date de mise en ligne : 17/03/2009

Figure 14 : notice d’un enregistrement extrait des archives de la parole.

Ces témoignages de la langue parlée constituent ainsi un premier « corpus oral unique » (Cordereix, 2010-2011 : 31). L’arrivée des corpus oraux engendre l’évolution de la définition du corpus car, comme le montre le projet des archives de la parole, le critère d’exhaustivité s’applique difficilement dans le cadre des corpus oraux ; c’est la visée représentative des données qui se substitue à ce critère initial. Le corpus doit constituer un échantillon représentatif d’une population langagière, d’une situation de communication particulière, etc. Ainsi, « déterminer la représentativité du corpus » revient à « indiquer de quel ensemble plus vaste il relève » (Jacques, 2005 : 27). À partir des travaux de J. Sinclair (1996), B. Habert définit le corpus comme :

« une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et *extra-linguistiques* explicites pour servir d’échantillon d’*emplois déterminés d’une langue* » (Habert, 2000 : § 4).⁸¹

Les études sur la langue parlée qui se sont développées dans les années 1970-80 ont donc renouvelé l’approche des corpus. Le corpus regroupe désormais des données qui forme un ensemble homogène, significatif et représentatif ; il est donc constitué à partir d’une réflexion préalable afin de fixer les motivations du rassemblement des données et leur degré

⁸¹ En italique dans le texte original.

de représentativité. Ainsi, les corpus ne sont pas des collections de données hétérogènes rassemblées au hasard ; « les corpus dépassent le simple texte pour constituer des ensembles de textes choisis et ordonnés selon des critères précis » (Williams, 2005 : 14).⁸²

Toutefois, contrairement au critère initial d'exhaustivité, ces nouveaux critères laissent place au débat quant à la reconnaissance de l'homogénéité des données ou de leur représentativité. C'est pourquoi la réflexion en amont de la constitution du corpus doit être particulièrement poussée et doit s'appuyer sur des critères de rassemblement explicites permettant de déterminer l'échelle de représentativité du corpus. Selon B. Habert (2000), deux types d'erreurs peuvent porter préjudice à la représentativité d'un corpus :

« "l'incertitude" (random error) et la "déformation" (bias error). L'incertitude survient quand un échantillon est trop petit pour représenter avec précision la population réelle. Une déformation se produit quand les caractéristiques d'un échantillon sont systématiquement différentes de celles de la population que cet échantillon a pour objectif de refléter. » (Habert, 2000 : § 14).

À partir de l'échelle de représentativité, nous pouvons déjà distinguer deux types de corpus. D'une part, les corpus de référence, tels que les archives de la parole, constituent un échantillon de la langue. Ils sont donc représentatifs de cette dernière et témoignent de sa diversité. Plus récemment, le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) poursuit un objectif similaire à travers la constitution d'un corpus de référence du français oral au sein de l'espace francophone (Durand *et al.*, 2009).⁸³

« Un corpus de référence est conçu pour fournir une information en profondeur sur une langue. Il vise à être suffisamment grand pour représenter toutes les variétés pertinentes de cette langue et son vocabulaire caractéristique, de manière à pouvoir servir de base à des grammaires, des dictionnaires et d'autres usuels fiables »⁸⁴ (Sinclair, 1996, cité par Habert, 2000 : § 16).

Avec un tel objectif, la constitution de corpus de référence est un projet de grande envergure s'inscrivant sur le long terme du fait que cela nécessite une quantité de données importante constamment enrichies afin de prendre en compte tous les types de discours⁸⁵. D'autre part, les corpus de spécialité se centrent, quant à eux, sur une dimension particulière du langage et représentent ainsi un domaine particulier (le français juridique), une situation de communication précise (les réunions de travail), etc.

⁸² Pour une définition plus complète, nous renvoyons également aux travaux de S. Atkins et ses collaborateurs (1992), D. Biber (1993), J. Sinclair (1996), F. Rastier (2005).

⁸³ Le corpus PFC est accessible en ligne : <http://www.projet-pfc.net/>.

⁸⁴ Le corpus Frantext a, par exemple, servi de base à l'élaboration du dictionnaire *le Trésor de la langue française*, nous renvoyons ici à la section 3.5.1.

⁸⁵ En effet, comme le précise B. Habert (2000 : § 38), parallèlement à l'émergence de nouveaux moyens de communication, apparaissent de nouveaux registres (tel que le langage sms).

Dans les années 1980-90, « le développement de l'informatique a permis de créer des corpus modernes de langue parlée dans le monde entier, en premier lieu dans les pays anglo-saxons. Une nouvelle discipline est née, celle des linguistiques de corpus » (Baude *et al.*, 2006 : 26). Avec l'apparition de cette nouvelle « discipline », la définition des « corpus modernes de langue parlée » est à nouveau amenée à évoluer. Pour D. Gibbon et ses collaborateurs,

« A corpus is any collection of speech recordings which is accessible in computer readable form and which comes with annotation and documentation sufficient to allow re-use of the data in-house, or by people in others organisations » (Gibbon *et al.*, 1997 : 79).

À travers cette définition, nous voyons apparaître un nouveau critère constitutif du corpus oral, le critère d'interopérabilité. Un corpus doit être conçu de façon à être réutilisable. Toutefois, le développement des traitements informatiques et de la linguistique computationnelle s'accompagne d'un nouveau risque, celui d'amasser des données variées formant de grands corpus en oubliant les critères précédemment évoqués ; or, ces derniers nous semblent indispensables. Ainsi, nous définissons le corpus oral à travers quatre critères essentiels : l'homogénéité, la significativité, la représentativité et l'interopérabilité.

3.1.3 Bilan

Il nous semble nécessaire de nous appuyer sur des données authentiques car l'approche empirique représente le « seul moyen de rendre compte de la complexité des situations de communication » (Miège, 1990, cité par Derèze, 2009 : 12).

En lien avec cette approche, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons procédé à la constitution d'un corpus oral de spécialité représentatif du genre *discussion à visée philosophique*, nommé *Philosophèmes*⁸⁶. Comme nous l'avons souligné, cela passe par l'observation et l'enregistrement des interactions étudiées puis leur transcription. Ainsi, les corpus oraux regroupent des données primaires et secondaires. Les données primaires correspondent aux enregistrements audio ou vidéo ; elles englobent également tous les autres objets éventuels recueillis dans le contexte de l'enregistrement. Les données secondaires, élaborées à partir des données primaires (Traverso, 2008 : 315), regroupent principalement la transcription et les annotations éventuelles mais aussi les conventions de transcription, les

⁸⁶ Le choix de cette dénomination pour le corpus s'est fait dans la lignée de la définition d'Aristote (cf. 1.3.3.2). Par cette dénomination, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) souhaitons souligner les caractéristiques du corpus en tant que rassemblement de discussions au sein desquelles se mettent en place des mouvements de pensées, construits collectivement, tendus vers la vérité.

autorisations des participants, etc. À ces données s'ajoutent les métadonnées qui décrivent les données recueillies. Les métadonnées ne sont pas à négliger car elles apportent des informations sur le corpus sans lesquelles ce dernier n'est pas identifiable et est de ce fait inexploitable.

La suite de ce chapitre sera consacrée à la méthodologie de la constitution du corpus *Philosophèmes* à travers la démarche de terrain et la description des données primaires et secondaires.

3.2 Recueil des données

Aborder le terrain oblige le chercheur à mener une réflexion préalable et à faire un certain nombre de choix pour mettre en place une démarche de terrain appropriée.

« La première étape du travail d'analyse d'interaction est la collecte des données en situation. Loin de constituer une étape préliminaire, secondaire et marginale, que l'on pourrait concevoir indépendamment des objectifs analytiques, le recueil des données est une partie intégrante du processus global de l'analyse. De la qualité de sa réalisation dépendent non seulement celle des corpus qui seront confectionnés à partir des données primaires recueillies et celle des analyses qui pourront être faites, mais aussi les possibilités de diffusion des unes et des autres.

Recueillir les données n'est donc pas une étape ponctuelle et purement technique, c'est une entreprise qui fait intervenir la connaissance du terrain et les relations des collecteurs avec les différents acteurs concernés, les dimensions pratiques et techniques de l'enregistrement ainsi que différentes préoccupations éthiques et juridiques » (Groupe Icor, 2006 : § 1-2).

Le recueil des données a débuté en amont du projet *Corpus-Philo*, au sein duquel nous avons évolué, lors de projets préalables décrits en Introduction générale. Ainsi, une partie des données qui constituent notre corpus de travail avait déjà été recueillie au sein de classes de primaire de l'académie de Nantes (2010) et au sein d'un collège de l'académie de Clermont-Ferrand (2011). Puis, au cours du projet *Corpus-Philo*, nous (les membres de ce projet) avons poursuivi le recueil des données au sein de ce collège (2012). Le corpus *Philosophèmes* a donc été constitué en trois temps, au sein de projets différents.⁸⁷

Le recueil des données s'est fait selon un protocole différent au sein des phases 1-2 et de la phase 3. Nous détaillerons principalement le protocole de recherche mis en place lors du recueil de données au collège (phase 3), auquel nous avons participé.⁸⁸

Bien que les données aient été recueillies dans le contexte de projets qui visent à implanter la pratique de la DVP dans le contexte scolaire, à travers la création de partenariat avec les établissements scolaires constituant le terrain d'investigation, les situations de recueil de données ne sont pas provoquées par le chercheur. Le corpus *Philosophèmes* correspond donc à des données recueillies en situation naturelle. Nous allons voir quelle méthode et

⁸⁷ Le corpus *Philosophèmes* est en cours d'extension avec l'intégration de données recueillies en lycée professionnel. Ces données ne font pas partie de notre corpus d'étude et ne seront donc pas présentées ici ; pour plus de détails à ce sujet, nous renvoyons à l'article de J. Henrion et E. Auriac-Slusarczyk (2015). De plus, le corpus continue à être enrichi notamment par des DVP recueillies en primaire par M. Tozzi.

⁸⁸ Nous reviendrons sur les différentes phases du recueil des données dans la section suivante (Description des données, 3.3).

quelles précautions cela implique ; plus précisément, nous exposerons les raisons qui nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) ont conduites à choisir l'enregistrement vidéo et les contraintes liées à ce choix.

3.2.1 L'enregistrement des données

Notre collecte des données passe par l'enregistrement de situations naturelles, il s'agit d'une étape importante dans la constitution du corpus qui amène le chercheur à faire des choix mesurés.

3.2.1.1 Le dispositif d'enregistrement

L'enregistrement des données a eu lieu lors de séances de DVP filmées sans interruption. Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons fait le choix de constituer un corpus de DVP rassemblant des données audio-visuelles car l'enregistrement vidéo favorise le croisement des analyses et des regards, incluant notamment les analyses multimodales. Par ailleurs, selon nous, la vidéo constitue un apport important à l'analyse puisqu'elle nous renseigne sur le contexte physique de l'interaction et permet ainsi de percevoir la réalité de la situation discursive. Nous avons, cependant, remarqué que les participants adolescents étaient sensibles à ce dispositif, voire réticents ; certains préféraient ne pas s'exposer à la caméra en se cachant derrière un objet (sac, etc.). Nous verrons de quelle manière nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons essayé de remédier à ce problème en limitant le caractère intrusif de l'enregistrement vidéo.

Au fil du recueil des données, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons été confrontées à des questionnements quant à l'optimisation de la qualité des enregistrements. Or, il s'est avéré que le fait de disposer d'une seule caméra avec une prise de son intégrée aller engendrer des difficultés pour réaliser des analyses multimodales ou prosodiques fines. En effet, cela limite, de fait, les possibilités d'amélioration des enregistrements. Ainsi, seulement deux choix s'offraient à nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) : soit nous optons pour une caméra mobile (caméra au poing) se déplaçant au fil des prises de parole des différents participants ; soit nous préférons une caméra fixe, c'est-à-dire une caméra avec un pied limitant ainsi les mouvements, en essayant de trouver un positionnement et un angle de vue satisfaisant. Après quelques essais, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons privilégié la mise en place d'une caméra fixe car la caméra au poing demande de l'entraînement afin d'acquérir une bonne maîtrise technique. En effet, se déplacer avec la

caméra provoque des problèmes de stabilité perturbant la prise de vue, que ce soit des tremblements ou des travellings (mouvements de caméra) non maîtrisés ayant un impact sur la mise au point de la caméra. Au vu du nombre important de participants à la DVP et du changement fréquent de locuteur, cette méthode de prise de vue est particulièrement difficile à mettre en place.

Le choix d'une caméra fixe apporte aussi son lot d'inconvénients mais assure tout de même une meilleure qualité d'image. D'abord, il s'agit de choisir le placement de la caméra et de définir un cadre permettant d'avoir un plan d'ensemble satisfaisant. Ensuite, lors de chaque prise de parole, la caméra peut se centrer sur le locuteur grâce à de légers mouvements horizontaux et verticaux, qui n'altèrent pas (ou peu) la qualité de l'image, et à l'utilisation du zoom. Toutefois, la caméra limite inévitablement les angles de vue ; seul un dispositif d'enregistrement plus lourd avec plusieurs caméras permettrait d'éviter les angles morts. Ainsi, la caméra étant placée à l'extérieur du cercle de parole, certains participants sont filmés de dos, d'autres sont en partie cachés par un camarade. Cela limite donc l'accès aux détails multimodaux, tels que les regards et les expressions du visage. Par ailleurs, le nombre important de participants oblige à en placer certains hors champ lorsque la caméra se centre sur un locuteur.

De même, le fait d'avoir un seul micro intégré à la caméra n'est pas sans poser de problème. Bien que la prise de son suive l'orientation de la caméra et se dirige donc en direction du locuteur, ce dernier peut être plus ou moins éloigné du micro et donc plus ou moins audible. De plus, les participants les plus proches de la caméra peuvent produire des interférences (bavardages, gigotements, etc.) nuisant à l'enregistrement sonore du locuteur.

Lors du choix du dispositif d'enregistrement, le chercheur doit aussi prendre en compte l'aspect intrusif de celui-ci. En effet, la multiplication des micros et des caméras alourdit le dispositif et risque d'avoir des répercussions sur le comportement des participants. Ainsi, le choix d'une seule caméra fixe de petite taille permet de limiter les intrusions grâce à un dispositif d'enregistrement discret.

« Souvent, la miniaturisation des dispositifs permet de les installer d'une manière qui, sans du tout les dissimuler, en fait rapidement des éléments intégrés dans le décor » (Baude *et al.*, 2006 : 68).

Quoi qu'il en soit, lorsque le recueil de données est effectué en situation naturelle, le chercheur n'est pas en mesure de choisir le lieu d'enregistrement ce qui l'expose à des pertes de qualité d'images (niveau de luminosité, contre-jour, etc.) et de qualité sonore dues à des

interférences diverses provenant de l'environnement extérieur, que le chercheur ne peut pas maîtriser.

3.2.1.2 Le rôle du chercheur-observateur

Les données ont été recueillies par les chercheurs participant aux projets.⁸⁹ Le fait de recueillir lui-même les données permet au chercheur de s'immerger dans le contexte du terrain de recherche et facilite ainsi les étapes suivantes de transcription et d'analyse des données. Dans une perspective interactionniste, cette immersion nous paraît nécessaire et, même si elle n'est pas systématique, le fait de participer en partie au recueil des données permet d'avoir un champ d'observation suffisamment large (Watzlawick et *al.*, 1967/1972 : 15) afin de prendre la mesure du terrain et de ses enjeux : « avoir vu les mouvements et les actions est le plus souvent indispensable pour la compréhension du corpus » (Traverso, 1999 : 23).

L'enregistrement et la transcription de l'interaction permettent ensuite au chercheur de prendre du recul vis-à-vis des données, d'en percevoir les différents aspects et dimensions, à travers une étude attentive. Au cours de cette étude, le chercheur peut se concentrer sur des aspects particuliers, réécouter et revoir une séquence, tout en ayant à l'esprit l'ensemble du contexte de production, afin de comprendre les soubassements de l'interaction :

« L'analyste peut se trouver dans l'incapacité de comprendre correctement ce qui se passe dans l'interaction. Il est donc injustifié [...] de se priver délibérément de ces informations à partir du moment où les participants à l'interaction, eux, en disposent et sont susceptibles de les mobiliser pour produire et interpréter les énoncés qu'ils échangent » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 88).

Toutefois, le problème se pose alors de savoir comment éviter d'introduire un biais dans le recueil des données naturelles. W. Labov a introduit ce paradoxe selon lequel « To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed » (Labov, 1973 : 113). Ainsi, le rôle du chercheur-observateur est expliqué aux participants lors de la première séance filmée. Le chercheur se positionne comme un observateur extérieur et n'entre donc pas dans une observation participante puisqu'il ne prend pas part à l'activité au même titre que les acteurs (Soulé, 2007 : 128). Le chercheur se place hors du cercle de parole dans l'optique de « minimiser les effets produits

⁸⁹ Trois chercheurs des projets ont participé au recueil des données. Chaque séance a été enregistrée par un seul chercheur (parfois deux au commencement du recueil dans le cadre du projet *Corpus-Philo*) afin de répartir la charge de travail et afin de ne pas alourdir l'intrusion liée au dispositif d'enregistrement. Pour notre part, nous avons participé au recueil lors de la phase 3, avec la deuxième doctorante du projet *Corpus-Philo*, en nous rendant plusieurs fois par semaine au collège de Gerzat pendant l'année 2011/2012.

par les dispositifs d'enregistrement » (Baude *et al.*, 2006 : 59) et ne participe pas à l'interaction⁹⁰. De plus, le chercheur est présent de façon régulière durant les séances de DVP, même si toutes les séances enregistrées ne sont pas ensuite retenues dans la constitution du corpus *Philosophèmes* (cf. 3.3) ; l'objectif étant que les participants s'habituent à sa présence au fil des séances et finissent par ne plus prêter attention à lui. En effet, le fait de pratiquer des enregistrements répétés « permet de résoudre le problème de la sensibilité au micro. Mais cela demande qu'on y consacre beaucoup de temps pendant la phase de recueil des données » (Baude *et al.*, 2006 : 35). En ce qui concerne les phases 1 et 2⁹¹ du recueil de données, ce protocole n'a pas pu être mis en place au vu du manque de moyens humains pour la constitution du corpus ; dans chaque classe de primaire (phase 1), les enregistrements ont eu lieu uniquement lors de trois séances de DVP (chaque enregistrement faisant partie du corpus) ; de même lors de la phase 2 où l'enregistrement a eu lieu lors d'une seule séance de DVP, dans deux classes.

3.2.2 Éthique et droits

Les aspects juridiques sont souvent un obstacle pour la constitution, la diffusion et la réutilisation de corpus oraux : « le statut juridique des données est en effet souvent incertain, ce qui obère leur réutilisation » (Habert, 2000 : § 7). Le choix de l'enregistrement vidéo implique d'autres contraintes en lien avec ces aspects juridiques. Comme nous l'avons remarqué, l'enregistrement vidéo suscite plus de réticences de la part des participants que l'enregistrement audio et oblige à rédiger des contrats de consentement éclairé plus complexes, ce qui augmente la difficulté d'obtenir les autorisations.

Les participants doivent avoir un contrôle sur l'information collectée et son usage. Pour cela, le chercheur doit recueillir le consentement des participants à travers un formulaire d'autorisation qu'il leur soumet. Le consentement des participants doit être éclairé, c'est-à-dire qu'ils doivent connaître le cadre et les finalités de la recherche à laquelle ils participent ; ils doivent également être informés des éventuelles modalités de diffusion et de réutilisation des données.

Puisque la recherche se déroule dans le cadre d'une institution scolaire, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) devons obtenir l'autorisation des parents (ou d'un

⁹⁰ Toutefois, lors des enregistrements en primaire, le chercheur endosse parfois, temporairement, le rôle d'animateur (tel que nous le verrons lors de nos analyses au Chapitre 4).

⁹¹ Cf. Description des données, 3.3.

responsable légal) des élèves participant, ces derniers étant mineurs. Les parents de ces élèves ont donc été informés préalablement de la mise en place des ateliers de philosophie et de la recherche associée, lors d'une réunion (réunion de rentrée, réunion d'information). Puis, des contrats de consentement éclairé écrits leur ont été transmis afin d'obtenir leur autorisation concernant le recueil, l'exploitation et la diffusion de données personnelles relatives à leurs enfants. Sur chaque formulaire de demande d'autorisation, les coordonnées des responsables du projet sont indiquées afin que les parents d'élèves puissent les contacter s'ils souhaitent obtenir des renseignements complémentaires.

Le formulaire de demande d'autorisation (voir Annexe 6) est introduit par une brève présentation du projet à l'origine de la mise en place de DVP au sein de l'établissement et de ses objectifs. Ensuite, la demande d'autorisation porte particulièrement sur le droit à l'image car les données personnelles sont anonymisées sur la bande sonore et dans les transcriptions.

La procédure d'anonymisation permet aux participants d'avoir une garantie de confidentialité ; ces derniers ne doivent pas pouvoir être identifiés. Dans le cadre de nos données, nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons masqué les informations personnelles correspondant principalement aux prénoms des participants. Les procédés d'anonymisation varient en fonction des supports concernés ; à l'audio, toutes les informations personnelles sont remplacées par un signal sonore ; dans la transcription, elles ne sont pas reportées et signalées par un commentaire du transcripateur et les prénoms sont remplacés par un pseudonyme, cela permettant « une bonne intégration de la forme de remplacement dans le fil du discours » (Baude *et al.*, 2006 : 80).

Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons rencontré plusieurs problèmes en ce qui concerne l'exploitation de l'image dans le cadre de la recherche et de la diffusion à la communauté scientifique et au public. D'une part, les demandes d'autorisation concernant les classes de primaire (cf. Annexe 6 A-B-C) ne comprennent pas de mention concernant la diffusion des données, notamment au public. Il est toujours difficile de prévoir l'ensemble des finalités et possibilités d'utilisation des données au début du recueil. D'autre part, nous n'avons pas pu obtenir l'ensemble des autorisations de diffusion. De ce fait, nous ne sommes actuellement pas en mesure de diffuser et partager l'ensemble des données de la recherche au vu des restrictions portant sur les vidéos et du coût d'un travail d'anonymisation sur de telles données, les participants concernés devant être dissimulés par une technique de floutage. Les données primaires originales sont donc conservées en vue d'un traitement à des fins de

recherche uniquement. Seuls des extraits ont été anonymisés et ont pu être diffusés dans le respect des droits des participants (cf. 3.5.2.2).

Il ressort, donc, qu'il faut précautionneusement réfléchir à l'utilisation future des données que l'on souhaite faire et à la formulation des finalités de façon générale dans l'optique de pouvoir les étendre en respectant les formalités préalables. Par ailleurs, il est nécessaire d'effectuer une réelle sensibilisation auprès des participants et de leurs parents quant à l'importance de leur autorisation vis-à-vis du projet auquel ils prennent part.

3.2.3 Bilan

La constitution du corpus commence par la collecte des données sur le terrain. À travers cette section, nous souhaitons montrer l'importance de mener une réflexion au cours de cette étape. Grâce à cette réflexion, le chercheur peut mettre en place une démarche de terrain liée à la préoccupation de recueillir des données en situation naturelle exploitables et réutilisables. Comme nous l'avons vu, cela implique de tenir compte de certaines contraintes qui peuvent être matérielles et techniques (coût et maîtrise du dispositif d'enregistrement), situationnelles (lieu d'enregistrement, nombre de participants important, etc.) ou éthiques et juridiques (droits d'exploitation et de diffusion des données). Ainsi, lors du recueil des données, il s'agit de jongler avec ces différentes contraintes et le souci de discrétion (Labov, 1973) afin de limiter les difficultés lors des phases suivantes de traitement, d'analyse et de diffusion des données et afin de garantir la qualité du corpus constitué.

3.3 Description des données

Nos données primaires regroupent l'ensemble des enregistrements vidéo et tous les documents recueillis sur le terrain. Cela comprend les enregistrements des DVP ainsi que les étapes préliminaires à la discussion⁹², les supports choisis par les animatrices pour susciter des questionnements et les carnets de bord des animatrices lorsqu'elles en tenaient⁹³.

De plus, les données primaires comprennent les résultats scolaires des élèves et les résultats des tests réalisés dans le cadre de la mise en place des DVP. Les tests visent à évaluer d'une part, la motivation des élèves et leur position face au savoir⁹⁴ (cf. 1.2.1.1) et d'autre part, leurs compétences scolaires⁹⁵ (Fiema, 2014 : 124). Bien que nous ayons participé au recueil de ces données au collège, nous ne les exploiterons pas pleinement dans cette thèse ; cela n'étant pas pertinent vis-à-vis de nos problématiques de recherche⁹⁶.

3.3.1 Synthèse des données recueillies

Comme nous l'avons évoqué, la thèse s'appuie sur des données en partie recueillies dans le cadre de projets précédents (Daniel, 2009 ; Specogna & Leclaire-Halté, 2009 ; Auriac-Slusarczyk & Blasco-Dulbecco, 2010) et en partie collectées dans le cadre du projet *Corpus-Philo* (Auriac-Slusarczyk & Lebas-Fraczak, 2011). Le corpus *Philosophèmes* se découpe ainsi en trois phases de recueil de données correspondant à trois années scolaires successives.

⁹² En effet, lors de notre recueil de données (phase 3), nous avons également enregistré les étapes préliminaires à la discussion (cf. 1.1.3). Bien que ces données primaires ne soient pas intégrées au corpus de recherche *Philosophèmes*, elles restent à disposition des chercheurs qui désireraient inclure l'analyse de ces étapes dans leurs travaux sur la DVP. Des extraits illustratifs de ces étapes sont disponibles sur la plateforme *Philosophèmes*.

⁹³ Pour des exemples, nous renvoyons à l'Annexe 3.B correspondant au support à l'origine des DVP enregistrées en 5^e2 et à l'Annexe 4 présentant un extrait du carnet de bord de la classe de CP. D'autres exemples de supports et carnets de bords sont accessibles sur la banque de données *Philosophèmes* (cf. 3.5.2).

⁹⁴ Tous les élèves ont passé le test California Measure of Mental Motivation Scale (CM3 : Giancarlo, 2005 ; Daniel & Auriac, 2008).

⁹⁵ Soit, un test d'évaluation des compétences Scolaires (Khomsi, 1997 et 1998) pour les élèves du primaire et le test Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives (EVAC : Flessas & Lussier, 2003) pour les élèves du collège en 2011/2012.

⁹⁶ Pour l'exploitation et les résultats de ces tests nous renvoyons à l'étude présentée dans la revue *Recherches & Éducatives* (Slusarczyk *et al.*, 2015) ainsi qu'à la thèse de G. Fiema (2014 : 124-130, 252-259). D'autres études portant sur l'évolution des élèves pratiquant la philosophie en s'appuyant sur les résultats de ces tests sont disponibles sur la banque de données *Philosophèmes* (cf. section 3.5.2.2).

Les données du primaire ont été recueillies dans la région Loire-Atlantique au cours de l'année scolaire 2009/2010 (phase 1). Trois classes ont participé au projet, une classe de CP (cours préparatoire), une classe de CE (cours élémentaire) regroupant des élèves de CE1 et CE2 et une classe de CM2 (cours moyen). Trois discussions par classe ont été enregistrées et transcrites (voir le détail dans le Tableau 3). Soit un total d'environ 6 heures de données.

Thème	Question d'amorce	Classe	Date	Durée (min)
Efforts	Pourquoi on fait des efforts ?	CP	11/02/10	21
Partage	À quoi ça sert de partager ?	CP	03/06/10	29
Malheur	Comment on tombe malheureux ?	CP	08/06/10	45
Origine	Qui de l'œuf ou la poule est né en premier ?	CE	12/02/10	15
Police	Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?	CE	04/06/10	35
Sécurité	Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?	CE	10/06/10	62
Argent	Avons-nous besoin d'argent ?	CM2	11/03/10	43
Vie	La vie est-elle prêtée ou donnée ?	CM2	03/06/10	35
Conflit	Dispute ou bagarre : que vaut-il mieux ?	CM2	11/06/10	51

Tableau 3 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 1.

Les données du collège ont été recueillies dans la région Auvergne. Elles se divisent en deux temps d'enregistrement et correspondent à un total d'environ 6 heures 30 de données retenues dans la constitution du corpus. En 2010/2011 (phase 2), la pratique de la DVP a été mise en place au collège avec la participation de 6 classes de 5^e. Cela a donné lieu à l'enregistrement et la transcription de deux discussions, en fin d'année scolaire, au sein de deux classes différentes (Tableau 4).

Thème	Question d'amorce	Classe	Date	Durée (min)
Intelligence animale	Les animaux sont-ils intelligents ?	5 ^e 8 (Segpa)	16/06/11	46
Amour	À quoi ça sert l'amour ?	5 ^e 2a	08/06/11	44

Tableau 4 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 2.

Le choix de la classe de 5^e s'est fait en concertation au sein de l'équipe éducative du collège. Dans cette classe, les élèves sont déjà acclimatés au collège et ne sont pas en phase de préparation du brevet et d'orientation (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2011 : § 8). De plus, ce choix offre la possibilité de poursuivre les ateliers-philos durant une année supplémentaire, tel que cela a été le cas, avec un suivi en classe de 4^e en 2011/2012.

En 2011/2012 (phase 3), nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons obtenu la participation de 4 classes de 5^e et 3 classes de 4^e dont 6 ont accepté notre présence et celle de la caméra lors de leurs ateliers-philo.⁹⁷ De nombreux enregistrements ont été effectués (cf. 3.2.1) ; nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons sélectionné deux DVP pour quatre des classes filmées à intégrer au corpus *Philosophèmes* (Tableau 5).

Thème	Question d'amorce	Classe	Date	Durée (min)
Conflits	Pourquoi y a-t-il des conflits ?	5 ^e 5	06/12/11	43
Règles	Pourquoi y a-t-il besoin de règles ?	5 ^e 5	28/02/12	45
Capitaine	Pourquoi un capitaine abandonne son navire ?	5 ^e 2	29/02/12	40
Courage	Qu'est-ce-que le courage ?	5 ^e 2	05/03/12	42
Critique	Pourquoi critique-t-on les autres?	4 ^e 1	19/01/12	40
Beauté	Qu'est-ce que la beauté?	4 ^e 1	01/12/11	35
Handicap	Pourquoi les personnes handicapées doivent-elles forcément s'adapter aux personnes non handicapées et pourquoi pas l'inverse ?	4 ^e 3	06/04/12	40
Apparence	Pourquoi l'habit ferait-il forcément le moine ?	4 ^e 3	25/05/12	16

Tableau 5 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 3.

La sélection des DVP a été opérée en lien avec la volonté de constituer un corpus de spécialité homogène et représentatif du genre *discussion à visée philosophique* menée selon la méthode Lipman (cf. 1.1.3) en contexte scolaire. Ainsi, nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) n'avons pas retenu les DVP enregistrées en classe de 4^e6 du fait que l'animatrice a mis en place une méthode différente pour mener les DVP au sein de cette classe⁹⁸. Par ailleurs, suite aux troubles générés par la présence du chercheur-observateur et du dispositif d'enregistrement en 5^e7, nous avons décidé (en accord avec les animatrices) de ne pas poursuivre les enregistrements au sein de cette classe. C'est pourquoi nous avons également écarté ces données du corpus.

Au sein des quatre classes restantes, le choix des vidéos a été guidé par plusieurs critères : le caractère représentatif des DVP en lien avec les motivations de la constitution du corpus ; la qualité des enregistrements (son/image) ; le bon déroulement de la DVP marqué par l'attention, l'intérêt et l'investissement des élèves ; la présence de raisonnements philosophiques (cf. 1.3.3).

⁹⁷ Notons que certains élèves de 4^e ont donc déjà pratiqué la DVP l'année précédente.

⁹⁸ Voir Fiema, 2014 : 133-134.

3.3.2 Caractérisation des données à travers les composants de la situation de communication

Comme nous l'avons vu (cf. 2.1.3.1), D. Hymes (1967) s'intéresse à la parole en tant que processus de communication dans son contexte social qu'il décrit à travers les éléments constitutifs de la situation de communication. D'autres chercheurs, comme P. Brown et C. Fraser (1979 : 35-53), C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 76-82) ou V. Traverso (1999 : 17-19), ont également dressé des listes de ces composants, servant de point de départ à l'analyse des interactions. On y retrouve principalement : le cadre (temps, lieu) ; les participants (nombre, caractéristiques) ; le(s) objectif(s) et la/les raison(s) pour lesquels les individus sont réunis. Ainsi, comme le signale D. Maingueneau (1996 : 22), « il existe un noyau de constituants qui font l'unanimité : les participants du discours, son cadre spatio-temporel, son but ».

La définition de ces critères spécifiques comprenant les données situationnelles et les propriétés internes de l'interaction a permis d'établir une typologie des interactions prototypiques, telles qu'évoquées précédemment (cf. 1.2.2).⁹⁹ Nous avons vu que la DVP appartient à la catégorie de la discussion même si elle partage aussi des caractéristiques du débat bien que ces catégories soient abstraites. La description des constituants essentiels des DVP de notre corpus va nous permettre de préciser leurs caractéristiques et de dresser la typologie de ces DVP.

3.3.2.1 Le cadre spatio-temporel

Le cadre spatio-temporel renvoie au contexte situationnel, soit à l'environnement immédiat. Le genre *discussion à visée philosophique* ne correspond pas à un cadre spatio-temporel prédéfini. D'un point de vue temporel, comme nous l'avons observé au Chapitre 1, cette pratique a vu le jour aux États-Unis à la fin des années 1960 et se répand en France depuis une vingtaine d'années. De même, la DVP ne s'inscrit pas dans un cadre spatial immuable. Ainsi, comme le montre l'ensemble des chantiers (groupes de travail) mis en place

⁹⁹ Concernant la typologie des interactions, nous renvoyons aux travaux de R. Vion (1992 : 119-142) et de C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 111-133).

par l'association Philolab¹⁰⁰, cette pratique peut se dérouler dans des contextes spatiaux très variés : à l'école, au travail, dans les familles, dans les milieux du soin, de la culture, etc.

Dans le cadre de notre corpus, les données ont été recueillies au cours de trois années scolaires successives dans deux régions françaises (Loire-Atlantique, en 2009-2010, pour le primaire ; Puy-de-Dôme en 2010-2011 et 2011-2012 pour le collège) en lien avec les projets instigateurs des travaux.

Classes	Établissement	Région	Département	Zone
CP	École primaire	Pays de la Loire	Loire-Atlantique	Frégeac (zone rurale)
CE	École primaire	Pays de la Loire	Maine-et-Loire	Angers
CM2	École primaire	Pays de la Loire	Loire-Atlantique	Centre-ville de Nantes
5 ^e et 4 ^e	Collège	Auvergne	Puy-de-Dôme	Gerzat (banlieue nord de Clermont-Ferrand)

Tableau 6 : contexte spatial des données du corpus *Philosophèmes*.

Les DVP de ce corpus se déroulent dans un macro-contexte particulier qui est un contexte scolaire. Comme nous l'avons vu, les différents niveaux de contexte sont inextricablement liés. Au niveau micro, cela implique donc un environnement situationnel singulier. D'abord, toutes les DVP du corpus se déroulent dans un établissement scolaire (école ou collège) ; puis, la DVP se déroule dans une salle définie avec une disposition particulière de l'espace. Ainsi, la discussion peut aussi bien avoir lieu dans la salle de cours habituelle (comme pour les classes de primaire et la classe de 4^e3) que dans une salle choisie pour cette activité comme la salle de musique (comme pour les classes de 5^e2 et la classe de 4^e1) ou le Centre de Documentation et d'Information (classes de 5^e8 et de 5^e5). Quelle que soit la salle, l'espace est aménagé spécifiquement pour le débat-philo, généralement de façon à ce que les discutants se voient les uns les autres. En effet, comme le souligne M. Lipman bien que cette disposition sur un mode de relations frontales ne soit pas essentielle, elle est fortement avantageuse car « c'est sur les visages que se concentrent des textures complexes de significations qu'on cherche à lire et à interpréter » (Lipman, 2003/2011 : 100). Ainsi, la disposition de l'espace rompt avec une situation de cours habituelle dans laquelle tous les élèves font face à l'enseignant. Cette disposition est variable d'un groupe de DVP à l'autre, les participants sont souvent placés en cercle. Lorsque la salle est sélectionnée et réservée en

¹⁰⁰ L'association Philolab [<http://philolabasso.ning.com/>], qui s'attache à la promotion des ateliers-philo, a construit un réseau qui se découpe en huit chantiers : Philoécole ; Philoformation ; Philocité ; Philotravail ; Philosoin ; Philoart ; Philocursus et Philoinclusion. Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons dans le chantier Philoécole.

vue de l'activité, le groupe peut utiliser tout l'espace en formant un grand cercle de chaises au centre de la pièce (salle de musique, CDI). Lorsque la DVP a lieu dans la salle de classe, soit elle se déroule dans un coin de la salle où les élèves forment un cercle en s'asseyant par terre, soit la salle est réorganisée et les tables déplacées de façon à ce que les participants soient en cercle¹⁰¹. Grâce à l'espace circulaire, chacun fait partie d'un périmètre commun, « on discute face à face, comme les guerriers dans l'Iliade qui se mettent en cercle, et déposent leurs armes » (Tozzi, 2010 : 17).

L'environnement (micro et macro) de l'interaction influe sur l'interaction elle-même. D'où la nécessité de procéder à la contextualisation systémique qui consiste à replacer la communication dans son système, dans son contexte (Mucchielli, 1995/2006 : 148). Le fait que ces discussions se déroulent dans le contexte de l'institution scolaire contribue à engendrer un cadre préalablement fixé. Ainsi, le cadre spatio-temporel a nécessairement un impact sur le déroulement de l'interaction. Dans les DVP de notre corpus, le moment et la durée de la discussion sont définis en fonction de l'emploi du temps des élèves. De plus, la discussion est souvent interrompue par la sonnerie marquant la fin des cours ou le moment de la récréation (même si une discussion peut parfois se poursuivre sur plusieurs séances). Par exemple, au collège, les DVP se déroulent au cours de l'heure de vie de classe et durent généralement une quarantaine de minutes. Ainsi, la DVP se déroule dans un cadre captif puisque l'atelier de philosophie est imposé aux élèves. Lorsqu'il est mis en place pendant l'heure de vie de classe, l'atelier prend sur un temps personnel considéré comme une liberté (Agostini, 2012 : 198-203). En effet, après avoir rédigé une pétition pour ne plus participer aux ateliers de philosophie, les élèves de la classe de 5^e2 ont évoqué parmi les raisons de ce souhait le fait que cela leur « fait perdre du temps » (« On a une heure de plus chaque semaine, on finit tard » ; « Ça nous enlève une heure de permanence et on ne peut pas réviser »).

L'institution scolaire n'est pas le seul élément du macro-contexte de l'interaction ayant une influence sur son déroulement, l'ensemble des contextes dans lesquels elle s'inscrit peut avoir un impact¹⁰², sur les normes d'interaction ou d'interprétation ou sur les thèmes abordés, par exemple. En effet, chaque discussion se déroule autour d'un thème choisi au préalable, ce qui oriente *a priori* le contenu de l'interaction. Le thème est soit directement choisi par les

¹⁰¹ Parfois, il y a un second cercle à l'intérieur du premier ; c'est le cas en 4^e3 (tel que représenté dans la Figure 16, plus loin) et lors d'une discussion en CE.

¹⁰² Même si nous n'étudierons pas en détail l'impact des différents contextes sur le déroulement d'une DVP, il est important de garder cette influence à l'esprit.

discutants, soit amené par l'animateur, par l'intermédiaire d'un support qu'il a sélectionné en lien avec les centres d'intérêts des élèves afin de susciter leur participation. Le thème est donc souvent en lien direct avec le macro-contexte. Il peut être lié au contexte scolaire ou familial à travers un thème touchant à la vie quotidienne. Par exemple, en CP, à partir de deux images représentant un mouton dans deux situations, l'une où il a de la peine à monter des marches et l'autre où il s'amuse en descendant un toboggan, les enfants choisissent de réfléchir autour de la question *Pourquoi fait-on des efforts ?*. Plus largement, le thème peut-être en rapport avec le contexte sociétal, culturel en lien avec l'actualité. Par exemple, en 5^e, les animatrices proposent un article du *Nouvel Observateur* traitant du naufrage du Costa Concordia (voir Annexe 3.B), évènement survenu le mois précédant la discussion. À partir de la lecture de l'article, les discutants sélectionnent la question *Pourquoi un capitaine abandonne son navire ?* qui sera suivie par une autre DVP autour de la question *Qu'est-ce que le courage ?*. Nous remarquons au sein du corpus (cf. Tableau 3, Tableau 4, Tableau 5) plusieurs questions de société telles que *Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?* ou *Pourquoi y a-t-il besoin de règles ?* ; au cours de ces deux DVP, les discutants associent la sécurité et les règles à l'État, ils font notamment référence au président de la République française en fonction au moment des discussions, Nicolas Sarkozy, (*Nicolas Sarkozy [...] il peut mettre des caméras dans les villes pour les surveiller ; mais y a pas de lois qui les interdisent de faire la guerre # y a personne qui s'oppose [...] c'est pas bien mais bon euh ils se font la guerre donc on peut rien dire nous [...] non mais pas nous mais Sarkozy la France enfin*).

Les différents contextes sont étroitement liés les uns aux autres et même imbriqués les uns dans les autres. Ainsi, un thème choisi en lien avec le contexte sociétal va pouvoir être ramené pendant la discussion au contexte scolaire et inversement. Par exemple, lors de la DVP en 5^e, autour de la question *Qu'est-ce que le courage ?*, démarrée à partir d'un fait d'actualité, les participants vont évoquer alternativement le contexte sociétal plus général (Karlos : *ben des pompiers, sauver des vies c'est du courage* ; Animatrice : *dans des pays où le droit de parole est pas, où les gens peuvent pas dire ce qu'ils pensent, c'est courageux ça*), le contexte situationnel immédiat (Animatrice : *donc toi pour toi venir en philo c'est du courage*) et le contexte plus global de l'établissement scolaire (Isaak : *aller en cours de musique c'est du courage* ; Hamilton : *aller au collège* ; Olinda : *parler devant tout le monde au tableau, c'est du courage*). Enfin, les discutants mentionnent aussi le contexte social quotidien (Octavienne : *si il y a quelqu'un qui fait une bêtise et qui dit que c'est pas lui et que c'est quelqu'un d'autre, c'est de la lâcheté* ; Renata : *l'exemple du courage c'est de dire ce qu'on pense aux adultes quand ils abusent*).

Nous pouvons représenter les contextes principaux des DVP de notre corpus de la manière suivante :

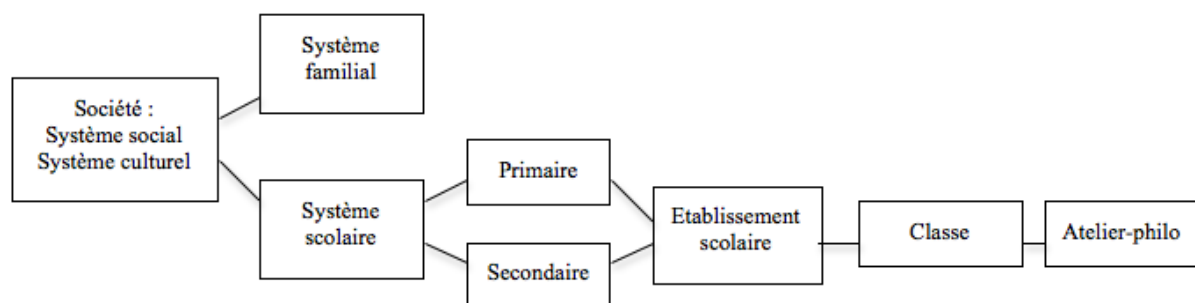


Figure 15 : les principaux contextes des DVP de notre corpus

Selon P. Brown et C. Fraser (1979 : 40, cf. 2.1.3.1), l'environnement social de l'interaction est souvent associé au type d'activités et d'interactions et, comme nous allons le voir, influe également sur les finalités de celles-ci, sur les relations entre les participants, sur leur rôle et leur comportement.

3.3.2.2 Les finalités

Dans la représentation des composantes de l'interaction de P. Brown et C. Fraser (1979), la *scène* regroupe le cadre spatio-temporel et les finalités de l'interaction ; ces éléments permettant de planter le décor. Les finalités constituent le moteur de l'interaction car elles renvoient au(x) but(s) poursuivi(s) par les acteurs. Comme nous l'avons vu (cf. 1.2.2.1), R. Vion (1992 : 127) distingue les finalités internes et externes de l'interaction. Concernant la discussion, il considère qu'elle résulte d'une finalité tout à fait spécifique :

« Elle est "interne" par certains aspects dans la mesure où il s'agit de confronter des contenus pour eux-mêmes. Elle est "externe" dans la mesure où elle a, le plus souvent, des prolongements en termes d'action ou d'enjeux symboliques. En fait "la discussion ne produit rien... si ce n'est l'essentiel : l'expression de la divergence. [...] Dans la discussion on cherche moins à s'entendre qu'à justifier le bien-fondé de sa thèse par rapport à l'autre." (Bellenger, 1984 : 30) » (Vion, 1992 : 137).

Selon nous, la DVP partage cette finalité spécifique de la discussion. En effet, la DVP a une finalité interne dans la mesure où elle a une visée sociale importante à travers le contact et la confrontation à autrui (physiquement, de par l'organisation de l'espace et réflexivement). De plus, elle est orientée vers l'intercompréhension plutôt que vers le succès (cf. 1.2.2.2). Ainsi, son objet est, en un sens, la discussion elle-même, c'est-à-dire l'échange :

« On parle pour s'interroger non pour aboutir. [...] Tout se passe comme si discuter servait à discuter : or c'est bien le cas. Et c'est bien conforme à l'objectif méthodologique visé par Lipman lui-même » (Auriac, 2007 :48).

Toutefois, selon nous, la finalité externe de la DVP est prépondérante car il y a une réelle prise en compte des contenus échangés puisque l'enjeu, même s'il ne s'agit pas d'aboutir, est de réfléchir afin de solutionner un problème.¹⁰³

R. Vion (1992 : 127-128) spécifie plusieurs types de finalités externes :

- celles qui sont tournées vers l'accomplissement d'une action concrète ou la modification du réel (R. Vion donne l'exemple des interactions dans un groupe de travail qui visent généralement une prise de décision, la mise en place d'une action) ;
- celles tournées vers l'accomplissement d'une action ou l'obtention d'un gain symbolique (R. Vion cite le cas du débat où il s'agit de convaincre, d'être le meilleur pour remporter le débat) ;
- celles tournées vers la recherche de connaissances (R. Vion mentionne l'enquête qui consiste à chercher et réunir des informations).

À partir de ces éléments de définition, selon nous, la DVP a principalement une finalité externe tournée vers la recherche de connaissances, ou plus précisément vers la recherche de sens (cf. 1.3.3.1) car il s'agit de mener une réflexion autour d'un thème, d'explorer, de s'interroger collectivement de façon à faire avancer cette réflexion en confrontant et en envisageant les différents points de vue.¹⁰⁴

Dans la DVP, la finalité est explicite puisqu'elle est mise en correspondance avec le thème de l'interaction, représenté par la question à solutionner qui est définie en amont de la discussion et est systématiquement rappelée à l'ouverture de cette dernière. Dans chaque DVP, les discutants poursuivent donc un objectif commun qui est de répondre à la question-thème au centre de la réflexion. Ainsi, la finalité constitue une caractéristique forte de la DVP, car elle a une place importante dans l'interaction du fait qu'elle soit clairement énoncée (parfois même affichée, par exemple au tableau dans certaines discussions de notre corpus), reconnue et partagée par tous les participants. Toutefois, dans la DVP, le résultat attendu et effectif n'est pas, comme on pourrait l'escompter, une réponse à la question posée. Il ne s'agit pas d'apporter une solution unique au problème posé mais de mener une réflexion. La réponse attendue est donc plutôt une synthèse de ce qui a été dit au cours de la discussion qu'une réponse précise. Ainsi, les discutants partagent l'objectif annoncé, reconnu, de répondre à la

¹⁰³ Par ailleurs, à cela s'ajoutent de multiples objectifs indirects, tels qu'évoqués au Chapitre 1 (cf. 1.2.1.1) ; par exemple, la visée socialisatrice va au-delà du simple contact, il s'agit d'ouvrir l'individu à l'altérité et au monde.

¹⁰⁴ Le fait que la DVP ne soit pas évaluée (cf. 1.2.3) permet de conserver cet objectif principal plutôt que de le biaiser en ajoutant un objectif supplémentaire tel que l'obtention d'une bonne note.

question-thème mais la finalité effective de la DVP est davantage la réflexion autour de la question que la réponse à cette question. À travers ses finalités, nous percevons la spécificité de la DVP en tant que sous-catégorie de la discussion.

3.3.2.3 Les participants

La DVP est une situation d'interaction organisée avec un groupe de participants ; il s'agit donc d'une interaction complexe où chaque personne présente influe continuellement sur l'interaction. Les caractéristiques individuelles et l'état d'esprit des participants peuvent varier selon les ateliers-philos et selon le cadre dans lequel ils se déroulent.

Dans notre contexte scolaire, nous pouvons souligner que les discutants d'une DVP sont dans la même tranche d'âge puisque l'atelier se déroule avec les élèves d'une même classe. Les groupes sont généralement constitués de 15 à 30 élèves et d'une ou deux animatrices. Les animatrices ont été brièvement formées à la méthode présentée en 1.1.3, par E. Auriac-Slusarczyk (porteuse du projet *Corpus-Philo*)¹⁰⁵.

Classe	CP	CE	CM2	5 ^e 2a	5 ^e 8	5 ^e 2	5 ^e 5	4 ^e 1	4 ^e 3
Nombre d'élèves	23	21	20	27	16	27	25	28	29
Âge des élèves ¹⁰⁶	7	8-9	11	13	14	13	13	14	14
Répartition en genre (féminin/masculin)	14 F 9 M	9 F 12 M	14 F 6 M	13 F 14 M	7 F 9 M	12 F 15 M	11 F 14 M	15 F 13 M	13 F 16 M

Tableau 7 : caractéristiques des classes du corpus *Philosophèmes*.

Classe	CP	CE	CM2	5 ^e 2a	5 ^e 8	5 ^e 2	5 ^e 5	4 ^e 1	4 ^e 3
Nombre d'animateur(s)	1	1	1	2	1	2	2	2	1
Genre (F/M)	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Statut professionnel ¹⁰⁷	Instit.	Instit.	Instit.	Inf. CPE	Doc. PP	Inf. CPE	Doc. PP	Inf. PP	PP
Expérience d'animation de DVP	0	0	+1	0 0	0	1 1	1 0	1 0	0

Tableau 8 : caractéristiques des animateurs du corpus *Philosophèmes*.

Nous précisons quelques caractéristiques générales des participants, sans entrer dans les détails des caractéristiques individuelles. Concernant les caractéristiques sociales, en lien avec

¹⁰⁵ Pour des précisions concernant la formation, nous renvoyons aux travaux de E. Auriac-Slusarczyk, B. Slusarczyk & I. Charles-Beaucourt (2011 : § 8) et de G. Fiema (2014 : 117-118).

¹⁰⁶ Nous considérons l'âge moyen des élèves au moment des enregistrements.

¹⁰⁷ Instit. : institutrice ; Inf. : infirmière ; Doc. : documentaliste ; CPE : conseillère principale d'éducation ; PP : professeur principal.

les observations sur le contexte spatial (cf. Tableau 6), nous pouvons indiquer que la classe de CE se situe en zone d'éducation prioritaire¹⁰⁸ et que le collège de Gerzat est classé en zone sensible (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2011 : § 5)¹⁰⁹. Enfin, la classe de 5^e8 est une classe Segpa (sections d'enseignement général et professionnel adapté)¹¹⁰.

Concernant la motivation des discutants, nous remarquons un état d'esprit différent entre les écoliers et les collégiens ; alors que les enfants sont naturellement curieux et spontanés, les adolescents ont plus de difficultés à s'exprimer sans retenue devant leurs camarades. Ces derniers sont ainsi moins enthousiastes face à la pratique de la DVP, voire réticents (Fiema, 2015a : § 6-7), comme en témoigne la pétition rédigée par les élèves de la classe de 5^e2 dans le but de ne plus participer aux ateliers de philosophie. Parmi les raisons évoquées pour justifier cette demande, les élèves mentionnent « on a une heure de plus par semaine que les autres 5^e », « ça n'apporte rien », « on n'aime pas parler », « ça m'ennuie », « les autres pourraient trouver ça nul », « j'ai été rendu ridicule », etc.¹¹¹ G. Fiema (2014 : 268-272) analyse le cas de cette classe « réfractaire » et conclue que « l'adolescence est un âge pendant lequel les élèves sont psychologiquement fragiles, leur conformisme d'appartenir à un groupe ne doit sans doute pas, à cet âge, être négligé » (Fiema, 2014 : 271-272).

En ce qui concerne les relations personnelles entre les participants, sans entrer dans les détails des liens de sympathie entre chaque discutant, nous pouvons dire qu'ils se connaissent bien et que les élèves sont assez proches puisqu'ils font partie de la même classe ; de même, du fait de leur âge, ils partagent certains centres d'intérêt. Plus généralement, dans le cadre des relations liées aux rôles et aux statuts des participants, nous constatons qu'en lien avec l'institution scolaire, nous avons d'un côté les participants avec le statut d'élèves, et de l'autre côté le(s) participant(s) avec le statut de personnel de l'établissement (institutrice, enseignante, documentaliste, infirmière ou CPE).¹¹² Ces participants sont aussi opposés par

¹⁰⁸ Les zones d'éducation prioritaires (ZEP) ont été créées en 1981 afin de favoriser l'égalité des chances entre les élèves en aidant financièrement les établissements situés dans des milieux défavorisés d'un point de vue socio-économique et culturel.

¹⁰⁹ Le dispositif « zone sensible » s'applique à des établissements dans l'optique d'apaiser un climat de violence.

¹¹⁰ Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueillent « des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien » (Ministère de l'Éducation nationale, 2015b). Dans cette section, une démarche pédagogique adaptée aux élèves est mise en place afin qu'ils poursuivent leur apprentissage et les élèves bénéficient d'un enseignement complémentaire de découverte professionnelle afin de les aider à préparer leur projet professionnel (Ministère de l'Éducation nationale, 2015b).

¹¹¹ Toutefois, certains élèves considèrent malgré tout que cette pratique offre des avantages : « on peut s'exprimer », « ça nous fait réfléchir », « cela peut répondre à nos interrogations de la vie », « cela nous fait mûrir ».

¹¹² Le statut se rapporte à la place qu'ils occupent dans le système scolaire ; un rôle est lié à chaque statut.

leur statut d'enfant/adolescent et d'adulte. Dès le début de leur scolarisation, les enfants sont conscients de leur rôle d'élève et de ce que cela implique dans leur relation avec l'adulte qui occupe le rôle du maître (hiérarchie, obéissance, respect, etc.). Ces positions sont dites « institutionnalisées » (Vion, 1992 : 79) car elles sont en place de façon antérieure à l'interaction. Toutefois, ces positions sont modifiées dans la DVP car l'adulte sort de son rôle institutionnel habituel afin d'endosser le rôle d'animateur de la discussion ; de même, les enfants abandonnent également leur rôle d'élève pour prendre le rôle de discutant, c'est-à-dire membre de la *communauté de recherche*. Le dispositif de la DVP vise, en effet, à rompre avec la pédagogie et les rôles traditionnels en responsabilisant les élèves. Ainsi, ce sont eux qui élaborent le programme des ateliers de philosophie ; ils choisissent le thème des discussions en reliant les questionnements émergents d'un support à leur vécu (Daniel, 1992/1997 : 28 ; Lipman, 2003/2011 : 102 ; Daniel, 2005 : 33).

« Et ce faisant, soutient Lipman, l'activité éducative acquiert une signification pour l'enfant : elle n'est plus un "devoir" ou une routine académique, mais un moyen de se percevoir en tant qu'individu, un outil pour apprendre à saisir la réalité qui l'entoure » (Daniel, 1992/1997 : 28).

Cependant, nous avons remarqué que lors du déroulement d'une DVP, les positions institutionnalisées peuvent parfois s'imposer au cours de l'interaction. Par exemple, cela se produit lorsque le sujet abordé est relié, par un participant, à la vie au sein de l'institution au cours de la discussion, en 5^e, autour de la question *qu'est-ce que le courage ?*. Nous avons vu que, dans cette DVP, les participants évoquent de multiples contextes ; l'évocation du contexte scolaire entraîne la résurgence des positions institutionnalisées. Lors de la DVP, Malo cite un exemple de courage *balancer un pote quand il déclenche une alarme incendie c'est du courage* (TP 268) qui fait écho à un incident récemment survenu au collège concernant des déclenchements d'alarme intempestifs successifs ; plus tard, l'animatrice qui a le statut de Conseillère Principale d'Éducation du collège revient sur cet exemple. Nous remarquons que dès qu'elle introduit le sujet, les discutants se replacent dans leur rôle d'élève et adoptent une position défensive :

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

TP 479 : Karlos : pas moi

TP 480 : Léonard : on était en sport

TP 481 : Animatrice 2 : écoutez # je parle # je parle # c'est pas # le problème n'est pas de savoir qui # je voulais savoir comment vous mettez les gestes # est-ce que celui qui a déclenché l'alarme pour vous # c'est courageux # est-ce que celui # qui ne qui dénonce celui qui a déclenché l'alarme c'est

TP 482 : Malo : c'est encore plus courageux

TP 483 : Animatrice 2 : c'est courageux # euh comment dans dans le déclenchement d'une alarme # vous # traitez les actes faits # par rapport au courage [...]

Extrait de corpus 11 (DVP *Courage*, 5^e).

Nous constatons que l'animatrice rassure les élèves et les replace dans la *communauté de recherche* de la DVP (TP 481). Cependant, dans cette situation, étant personnellement impliquée, nous remarquons qu'elle sort finalement de son rôle d'animatrice de DVP pour reprendre son rôle institutionnel. Elle a tendance à orienter ses questions et à adopter un ton moralisateur jusqu'à donner explicitement son point de vue *vous rendez compte, c'est quand même un acte grave ça* (TP 592). Après avoir demandé aux discutants comment on qualifie *celui qui connaît l'auteur et qui ne le dit pas* (TP 606), elle répondra elle-même *c'est un devoir de civisme quand même, je trouve que c'est un manque de civisme, un manque de courage total, que de ne pas le dire, non ? vous ne pensez pas ? [...]* *ça vous pose pas de cas de conscience* (TP 622 et 624).

De façon générale, dans les DVP de notre corpus, nous remarquons que l'adulte sort de son rôle institutionnel de façon à ce que l'enfant puisse également se détacher de son rôle d'élève pour devenir un être pensant, libre de prendre la parole pour exprimer son opinion. Par exemple, dans une DVP recueillie dans une autre classe de 5^e où la discussion autour de la question *Pourquoi y-a-t-il besoin de règles ?* s'oriente également vers la vie au sein du collège, nous constatons que les adultes respectent leur rôle d'animateur et restent objectifs, comme le verbalise l'animatrice 1 : *moi j'ai aucun avis je te pose que des questions* (TP 231).

TP 206 : Animatrice 1 : alors une une p(e)tite règle qu'on respecte pas par exemple
 TP 207 : Paméla : ben euh de pas x de pas bavarder
 [...]
 TP 212 : Animatrice 1 : <cette petite règle::> # de la classe # on va prendre celle-là hein # qui est ne pas bavarder # c'est pas bien important d(e) pas la respecter tu dis Paméla
 TP 213 : Paméla : ben:: # faut quand même un peu faut écouter un cours mais
 TP 214 : Animatrice 2 : un peu qu'elle dit {rires}
 TP 215 : Animatrice 1 : mais vous êtes libres de l(e) dire Madame D. {animatrice 2}
 TP 216 : Animatrice 2 : xx
 TP 217 : Animatrice 1 : oui
 TP 218 : Paméla : mais y en a y en a qui bavardent
 TP 219 : Animatrice 1 : oui # et alors
 TP 220 : Paméla : mais après i(l)s ont d(e) bonnes notes donc ça s/::
 TP 221 : Animatrice 1 : donc pour eux c'est pas <important y en a> i(l)s peuvent passer leur temps à piailler euh
 TP 222 : Paméla : <voilà>
 TP 223 : Animatrice 1 : et alors # pourquoi ces adultes # pa(r)ce que c'est les adultes qui font cette règle-là pourquoi i(l)s font ça
 TP 224 : Paméla : ben pour qu'on ait euh # pour qu'on travaille bien à:: # à l'école
 TP 225 : Animatrice 1 : oui mais si euh:: tu dis y en a i(l)s en ont pas b(e)soin
 TP 226 : Paméla : ben oui
 TP 227 : Animatrice 1 : c'est absurde alors cette règle
 TP 228 : Paméla : bah oui
 TP 229 : Animatrice 1 : c'est une règle absurde i(l) faudrait qu(e) tout l(e) monde puisse toujours bavarder # oui
 TP 230 : Paméla : non mais parler mais voilà
 TP 231 : Animatrice 1 : ah ben explique-moi Paméla # je moi j'ai aucun avis j(e) te pose que des questions
 TP 232 : Paméla : non mais faudrait quand même qu'on # qu'on bavarde des fois pa(r)ce que:: toujours dans le toujours en train de:: # de faire euh des trucs bien euh tout ça des fois on a envie d(e) bavarder # c'est # j(e) sais pas tout l(e) monde le fait ça tout l(e) monde bavarde

Extrait de corpus 12 (DVP *Règles*, 5^e).

Même si l'animatrice 2, professeur principale de la classe, semble tentée de réagir à la remarque de Pamela (TP 213) concernant les règles de la classe pendant les cours, elle le prend sur le ton de l'humour ; tout comme l'animatrice 1 (documentaliste) qui rappelle à sa collègue, sur le même ton, que les élèves sont libres de dire ce qu'ils souhaitent (TP 215). Cela contribue à inscrire la discussion dans une atmosphère détendue afin d'encourager les discutants à s'exprimer sans appréhension.

Le rôle d'animateur correspond à un rôle occasionnel tel que défini par R. Vion (1992 : 82). Par opposition au rôle institutionnalisé en lien avec le statut de l'individu, le rôle occasionnel est lié à une fonction interactive donnée et soumis à la dynamique de

l'interaction. Ainsi, au sein de ces pratiques philosophiques, les participants occupent des « places interactives » (Vion, 1992 : 80) particulières s'inscrivant dans un rapport de place animateur/discutant et discutant/discutant. Le praticien se distancie alors de son statut d'enseignant ou d'adulte référent. Comme nous l'avons vu (cf. Chapitre 1), selon la méthode adoptée pour mettre en place la pratique de la DVP, les animateurs adoptent des postures quelque peu différentes ; ils assurent le bon déroulement de la discussion, soit simplement par leur présence silencieuse (méthode Agsas), soit en intervenant régulièrement de façon à guider les discutants (méthode Lipman). Quelle que soit la méthode choisie, il s'agit généralement de laisser la place à l'expression des discutants, de favoriser et encourager leurs questionnements et réflexions. Ainsi, l'animateur se place en retrait de la discussion, dans le sens où il ne participe pas à la réflexion au même titre que les discutants, il n'apporte pas son point de vue.¹¹³ Selon la méthode adoptée dans le cadre de nos données, l'animateur guide les discutants et remplit le rôle de modérateur (tel que défini par C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 125), responsable de la gestion de l'interaction.

Généralement, la disposition proxémique instaure un rapport de place symétrique, l'animateur étant placé au même niveau que les discutants, en tant que membre du cercle de parole, comme c'est le cas dans les DVP de notre corpus. Cela est important et rappelle que dans ces discussions, bien que certains participants aient des rôles particuliers, chacun est un être pensant à part entière ; cela même si l'animateur, du fait de son rôle, est légèrement en retrait du cercle. Toutefois, nous remarquons qu'en 4^e, la salle est réorganisée de façon différente : les tables forment deux U face au bureau de l'enseignante qui clôt le cercle et l'élève tenant le rôle du président de séance est placé à côté de cette dernière devant le tableau (Figure 16).

¹¹³ À ce sujet se pose la question de la gestion des DVP touchant à des sujets sensibles tels que dans la DVP *Apparence* (4^e) où émergent des propos racistes et homophobes face auxquelles l'animatrice tente de ramener la discussion à une problématisation générale *pourquoi est-ce qu'on devrait en accepter certains et en rejeter d'autres* (TP 114) sans réel succès *non c'est très grave ce que vous avez dit quand même* (TP 121) ; *non mais là ça sert à rien, on avance pas là, vous répondez pas, ça va pas* (TP 142) ce qui, malgré la réflexion générale de certains discutants, conduit à l'arrêt de la discussion *bon je crois qu'on va s'arrêter là parce que* (TP 205).

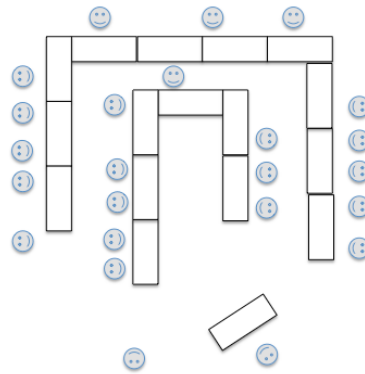


Figure 16 : organisation de l'espace DVP dans la classe de 4^e3.¹¹⁴

De par cette disposition, l'animatrice et le président de séance, même s'ils font partie du cercle, semblent ne pas être au même niveau que les autres membres de la *communauté de recherche*. En effet, leur position dans la salle de classe, derrière le bureau et devant le tableau fait écho aux positions asymétriques de la classe habituelle. Cela souligne le rôle particulier qu'ils jouent dans la DVP et le rapport de place complémentaire qu'ils entretiennent avec les autres participants, même si ce rapport n'est pas comparable à celui qui se joue dans les cours traditionnels, comme nous le verrons lors de l'analyse des interactions en 4.2. Ainsi, les rôles instaurés par M. Tozzi, décrits en 1.1.2, correspondent à des places interactives particulières. Le président de séance distribue la parole et se place, de ce fait, dans une relation complémentaire avec les discutants. L'autre rôle parfois tenu dans les ateliers-philos de notre corpus, le rôle de synthétiseur, n'influe pas sur la relation de ce dernier avec les autres participants au sein de la discussion.

Enfin, parmi les personnes présentes lors des DVP de notre corpus, il reste le chercheur qui recueille les données. Même s'il est placé en retrait, hors du cercle de parole et qu'il ne prend donc pas part à l'interaction, sa présence influe sur cette dernière ; cela relève du paradoxe de l'observateur (cf. 3.2.1.2). Ainsi, P. Brown et C. Fraser (1979) considèrent que les observateurs font partie du cadre (*Setting*) bien qu'ils ne participent pas à l'interaction car ils doivent tout de même être pris en compte du fait de leur influence. Pour P. Brown et C. Fraser, ils contribuent à définir l'espace social de l'interaction.¹¹⁵

¹¹⁴ Nous avons établi cette représentation à partir de la DVP *Handicap* ; la disposition est la même lors de la DVP *Apparence*, mis à part que les discutants n'occupent pas exactement les mêmes chaises.

¹¹⁵ Nous remarquons particulièrement cela dans les méthodes de DVP lorsque des élèves jouent le rôle d'observateurs et concourent ainsi à fixer le cadre de l'interaction comme dans la méthode de la DVDP.

3.3.3 Bilan

Le corpus *Philosophèmes* est donc constitué de dix-neuf DVP recueillies en situation naturelle¹¹⁶ ; il rassemble également le matériel lié à ces DVP (supports, journaux de bord¹¹⁷). Ces DVP sont menées selon une méthode s'appuyant sur la méthode Lipman qui se déroule en quatre étapes : la présentation du support pour enclencher la réflexion ; le questionnement à partir du support afin d'amener les discutants à problématiser ; le rassemblement et l'organisation des questions proposées en vue d'en sélectionner une ; l'exploration collective de la question choisie au sein de la discussion. Les données ont été sélectionnées en vue de la constitution d'un corpus de spécialité représentatif du genre *discussion à visée philosophique* menée selon cette méthode. Cela répond à un réel besoin puisque comme l'observe B. Habert (2000 : § 25), « le coût de la transcription manuelle précise de l'oral spontané [...] aboutit à une sous-représentation manifeste de l'oral, et en particulier de certains types d'interaction ». Le corpus *Philosophèmes* apporte une représentation de l'oral, en particulier du genre *discussion à visée philosophique*. Il permet dans une double perspective :

« 1) d'accroître les données, pauvres ou inexistantes, sur la parole argumentative en situation scolaire de 5 à 17 ans [...], et 2) de combler un point aveugle dans le champ pédagogique utilisant ces dispositifs » (Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013 : 17).

L'appréhension des finalités de la DVP permet de spécifier le genre ; la DVP a une finalité externe explicite qui est de trouver une réponse à la question-thème énoncée à l'ouverture de la discussion.¹¹⁸ Cet objectif, intrinsèque au genre de la DVP, est partagé par tous les discutants. À cette fin, une collaboration tournée vers la recherche de sens se met en place au sein de la DVP. De ce fait, ces discussions sont naturellement dialogiques et se caractérisent par un fort degré d'interactivité. Ainsi, le résultat attendu et effectif n'est pas de trouver une solution univoque au problème posé mais c'est justement la mise en place d'une réflexion collective autour de la question-thème.

La description du cadre spatio-temporel des DVP nous a permis de voir que cette pratique peut être mise en place dans une multitude de contextes différents qui influencent le déroulement de la DVP. Le thème de la discussion est notamment souvent en lien avec le

¹¹⁶ Nous mentionnons uniquement le contenu du corpus tel que décrit dans ce chapitre sans tenir compte de son extension ultérieure au projet *Corpus-Philo*.

¹¹⁷ Nous disposons également d'enregistrements des étapes préliminaires à la DVP dans certaines classes, des résultats scolaires des élèves et de tests effectués au sein des classes, bien que ces données ne soient pas accessibles au public actuellement puisqu'elles n'ont pas été anonymisées.

¹¹⁸ Par ailleurs, la DVP a de multiples visées implicites : langagière, psychologique, sociale, politique, éthique et cognitive (Tozzi, 2004), évoquées en 1.2.1.1.

macro-contexte dans lequel elle se déroule, que ce soit le contexte familial (thème touchant à la vie quotidienne des élèves), sociétal (thème basé sur l'actualité), culturel, professionnel, etc. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes attachée à un macro-contexte scolaire ; le corpus regroupe des DVP menées à partir de la classe de CP (primaire) jusqu'à la classe de 4^e (collège), soit avec des discutants de 7 à 14 ans (en moyenne). Le contexte scolaire implique un environnement situationnel singulier ; bien que cet environnement soit fortement imprégné du contexte de l'institution scolaire (à travers l'espace spatial ou la durée de la discussion par exemple), la disposition proxémique tente de rompre avec l'espace classe traditionnel. En effet, il s'agit de former un cercle de parole où chacun se fait face et peut s'exprimer en prenant en compte la collectivité et pas uniquement l'adulte, puisque dans ce dispositif l'adulte quitte son statut de personne référente. Chaque participant est considéré comme un être pensant à part entière. La DVP est ainsi fondée sur un rapport de place symétrique entre les membres de la *communauté de recherche*. Celle-ci évolue sous la bienveillance de l'adulte qui veille au bon déroulement de la discussion en endossant le rôle occasionnel d'animateur. Il s'inscrit, de ce fait, dans un rapport de places différent de celui de la classe habituelle, même si nous pouvons supposer qu'il reste dans une relation complémentaire avec les membres de la *communauté de recherche* puisqu'il s'agit de les encourager à réfléchir et à s'exprimer.

3.4 Transcription et annotation des données

Après le « travail de terrain », à partir des données primaires recueillies, le « travail de bureau » se met en place (Traverso, 2008 : 315) ; celui-ci correspond à l'élaboration des données secondaires.

3.4.1 Choix du logiciel de transcription et d'annotation

Nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons transcrit et annoté les paroles à l'aide du logiciel Elan (Eudico Linguistic ANnotator) développé par le Max Planck Institute for Psycholinguistics (2001). Dans cette section, nous exposerons les motivations concernant le choix de ce logiciel.

Tout d'abord, Elan est un logiciel libre. Le projet Eudico (European Distributed Corpora) reflète la volonté de mettre à disposition de la communauté scientifique des ressources linguistiques multimédias pour l'annotation et l'exploitation de corpus multimodaux en offrant des outils permettant la visualisation, la création, l'édition, la recherche et l'analyse d'annotations à partir de données audio et vidéo.

Ensuite, le logiciel Elan offre la possibilité d'aligner le son, le déroulement de la vidéo et la transcription. Le simple fait d'aligner la transcription sur les données primaires permet d'avoir systématiquement les bandes son et vidéo en même temps que le segment de la transcription étudié. Cela permet de prendre en compte le contexte de production du discours et facilite ainsi les analyses pragmatiques et multimodales.

Par ailleurs, l'alignement des données secondaires avec les données primaires permet de réécouter aisément des portions d'enregistrement, ce qui facilite la vérification, d'une part, et les annotations multiples, d'autre part (en réécoutant les passages contenant le phénomène étudié auquel on peut ajouter le codage que l'on souhaite). Le logiciel Elan permet de créer des couches d'annotations multiples. Ainsi, le choix de ce logiciel s'est fait en lien avec les aspirations des chercheurs du projet *Corpus-Philo* du fait qu'il favorise le travail collaboratif et pluridisciplinaire. En effet, chaque chercheur peut créer des couches d'annotations sur une

même transcription ; ces dernières peuvent ensuite être superposées, ce qui offre la possibilité de croiser les différentes analyses effectuées.

Enfin, le choix de ce logiciel est pertinent au vu des multiples formats de sortie proposés, qui favorise la réutilisation et l'exploitation des données. Le logiciel génère un document .eaf codé au format XML¹¹⁹ ; ce format normé est le « format de référence pour l'échange des corpus » (Daoust & Marcoux, 2006 : 328) assurant l'interopérabilité des données, celles-ci pouvant être transférées d'un logiciel d'analyse à l'autre.

Nous pouvons aussi ajouter le fait que le logiciel permet de réaliser des statistiques à partir des annotations réalisées et d'en extraire les résultats ; ainsi, en plus de la transcription et de l'annotation, l'utilisation du logiciel Elan concourt à l'analyse statistique des données.

3.4.2 Méthode de transcription

Lorsque l'on travaille sur des interactions orales, la transcription est une étape incontournable, c'est une « préparation indispensable du corpus » (Traverso, 1999 : 23) nécessaire à son exploitation.

« Toute analyse linguistique de productions orales est impossible à partir de la seule source sonore. En effet, le chercheur aura beau écouter et réécouter encore les enregistrements, il ne peut les appréhender uniquement par le biais du son. Ceux-ci ne pourront devenir objets d'étude à part entière qu'à partir de leur mise en/par écrit. » (Dister & Simon, 2007 : § 1).

Le travail de transcription des données (réparti entre les deux doctorantes travaillant sur le projet *Corpus-Philo*) a consisté, d'une part, à reprendre les transcriptions des données enregistrées au primaire (phase 1). Ces enregistrements avaient fait l'objet d'une première transcription au format texte par des étudiants de Master, en dehors de tout cadre théorique et méthodologique. Ces transcriptions ont été reprises sous Elan et harmonisées en fonction des conventions de transcriptions communes adoptées dans le cadre du projet *Corpus-Philo*. D'autre part, nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons transcrit l'ensemble des données retenues suite aux phases 2 et 3 du recueil (cf. Tableau 4 et Tableau 5). Comme nous l'avons mentionné, le travail de transcription est coûteux ; selon B. Habert (2000 : § 25), la transcription d'une minute d'oral équivaut à trente minutes de travail. Par ailleurs, la qualité des enregistrements (cf. 3.2.1) et le nombre important de locuteurs lors d'un enregistrement

¹¹⁹ Le langage XML (Extensible Markup Language) est un « langage général de balisage des documents électroniques qui permet de publier, conserver, annoter et transformer des textes selon un protocole indépendant des formats propriétaires » (Daoust & Marcoux, 2006 : 327-328). Pour plus de précisions concernant les formats libres *versus* propriétaires, nous renvoyons à la section 3.5.2.1.

constituent des facteurs qui impliquent de nombreuses écoutes de la part du transcripteur et qui augmentent, de fait, considérablement le temps de transcription.

3.4.2.1 Les paradoxes de la transcription

Le fait de devoir passer par l'écrit pour étudier l'oral soulève un paradoxe souligné par de nombreux chercheurs (Blanche-Benveniste, 1997 ; Traverso, 1999 ; Dister & Simon, 2007).

« L'opération [de transcription] est en un sens paradoxale, puisque, cherchant à donner de l'oral un reflet fidèle, elle ne peut éviter de le figer, et de le transformer en un objet matériel que le chercheur peut arpenter à souhait, alors que l'échange oral est par définition fugitif. » (Traverso, 1999 : 23).

Ainsi, la transcription est une activité en partie subjective du fait qu'elle dépend des choix du transcripteur puisqu'au vu des propriétés des échanges oraux, une « transcription "totale" est irréalisable » (Traverso, 1999 : 23). De ce fait, la transcription est une première annotation des données primaires et constitue une donnée secondaire puisque, bien qu'elle tente de représenter le plus fidèlement possible les données primaires, elle comporte nécessairement une part de transformation et varie en fonction du transcripteur et des objectifs de recherche (Traverso, 1999 : 23 ; Mondada, 2002 : § 1).

Cela constitue une première difficulté dans le cadre d'un travail collaboratif interdisciplinaire. En effet, bien que nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) ayons fixé des conventions de transcription stables (cf. Tableau 9 et Annexe 7), le résultat de transcription varie nécessairement d'un transcripteur à l'autre ; chacun disposant d'une oreille sensible à différents phénomènes en fonction de son expérience et de ses objectifs de recherche propres. C'est pourquoi il s'avère nécessaire de multiplier les vérifications des transcriptions. Toutefois, au vu du nombre important de données et du manque de ressources humaines pour les traiter, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) n'avons pas pu procéder à une vérification complète systématique. Chaque transcription a bénéficié de deux vérifications successives par des personnes autres que le transcripteur¹²⁰. Pour les raisons mentionnées précédemment, les vérifications ne prenaient pas en compte les données primaires et portaient donc principalement sur l'orthographe, le respect des conventions de transcription et la cohérence des propos transcrits.

¹²⁰ Chaque transcription a été réalisée par l'une des deux doctorantes du projet *Corpus-Philo* (G. Fiema ou A. Auriel) ; chaque doctorante a ensuite vérifié les transcriptions effectuées par l'autre ; puis, une deuxième vérification a été opérée par L. Lebas-Fraczak ou M. Blasco.

Le choix des conventions de transcription s'est également révélé difficile car il devait se faire, d'une part, en fonction de nos objectifs de recherche et, d'autre part, en fonction de l'objectif plus général du projet *Corpus-Philo* de constituer un corpus représentatif du genre *discussion à visée philosophique* engageant des travaux pluridisciplinaires autour des données. Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons donc pris connaissance des diverses conventions de transcription existantes en essayant de percevoir des régularités dans les pratiques. Nous nous sommes notamment appuyées sur les conventions de transcription du Gars (groupe aixois de recherche en syntaxe) établies par l'équipe Delic (DEscription Linguistique Informatisée sur Corpus) présentées par C. Blanche-Benveniste et ses collaborateurs (1990/2005 : 228), sur celles définies au sein du centre de recherche Valibel - Discours et variation (Bachy *et al.*, 2004) et sur l'adaptation de ces dernières réalisée dans le cadre du projet ANR Multimodalité (cf. Colletta *et al.*, s.d.).

3.4.2.2 Préservation des traces de l'oral

Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons opté pour une transcription orthographique bien que nous ayons choisi de signaler les phonèmes ou syllabes élidé(e)s afin d'avoir une représentation fidèle de l'oral (*i(l)* ; *j(e) suis* ; *(en)fin*) ; cela du fait de notre objectif de constituer un corpus oral représentatif. Finalement, au cours du traitement du corpus, ce choix nous a semblé inadéquat. En effet, la prise en compte des élisions lors de la transcription augmente le temps de transcription ; de plus, nous remarquons, au sein du corpus, que la transcription des élisions varie d'un transcripateur à l'autre. A. Dister et A.-C. Simon résument les inconvénients liés à ce type d'aménagements concernant les variantes de prononciation comme suit :

« 1) il est difficile de les systématiser ; 2) il est parfois difficile de distinguer des variantes de prononciation à la seule écoute du signal sonore ; 3) ces déformations perturbent nos habitudes de lecture en compliquant le système graphique, et obligent le lecteur à oraliser pour décoder ; 4) ce mode de transcription complique la tâche du transcripateur, surchargeant son travail par l'attention qu'il doit porter à ces phénomènes, dont la fréquence est souvent très élevée. » (Dister & Simon, 2007 : § 16).¹²¹

Ainsi, compte tenu de ces inconvénients et au vu du fait que ce degré de précision n'est pas nécessaire pour nos analyses, nous aurions pu en faire l'économie. Par ailleurs, il est apparu

¹²¹ Le troisième inconvénient cité nous a d'ailleurs conduit(e)s à simplifier les conventions de transcription au sein de nos publications scientifiques afin de faciliter la lecture des données présentées. Au sein de notre thèse, nous avons choisi de présenter les extraits de corpus sans adaptation des conventions de transcription, de façon à ce que le lecteur soit confronté aux données telles qu'elles ont été mises en forme, traitées et diffusées.

que la transcription de ces variantes de prononciation gênait les analyses automatiques du corpus. En effet, cela entrave les analyses lexicales puisqu'une même forme lexicale peut être représentée par plusieurs graphies, comme *illi(l)* ou *parce que/pa(r)ce que/parc(e) que/pa(r)c(e) que*. Cela montre les incidences du choix des conventions de transcription, et du degré de détail apporté à la transcription, sur la constitution du corpus et l'analyse des données. Il est important d'y réfléchir en amont de la constitution du corpus et d'en mesurer l'impact sur son traitement. Bien que cela ne soit pas toujours évident, tel que nous le faisons apparaître, le développement des corpus oraux dans une optique d'interopérabilité tend de plus en plus à mettre en avant ce genre de problématique et à uniformiser les pratiques.

En lien avec notre ambition de rester au plus près de l'oral, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons choisi de ne pas restituer les morphèmes absents, comme le *ne* de négation ; puis, de transcrire l'intégralité des propos des locuteurs y compris les traces de l'élaboration du discours, les « disfluences » (Dister & Simon, 2007 : § 23), telles que les hésitations (*euh, ben, etc.*), les répétitions (*moi moi je trouve moi je trouve*), les amorces de mots (*les an/ ; elle conti/ elle continuerait ; que les hu/ que les humains*), les allongements vocaliques (*ben:: ; enfin::*). Nous avons également conservé les prononciations non-standard en les signalant à l'aide d'un astérisque lorsqu'il s'agit d'une modification de prononciation (*je sais *po*) et par un commentaire de type {sic} lorsqu'il s'agit d'un accord déviant (*ben ils comprennent et ils le fassent {sic}*). De même, les mots étrangers et les mots d'argot sont conservés et suivis d'une indication en commentaire précisant la langue utilisée (*poukave {lang = argot} ; et finito {lang = italien}*). Toutefois, nous précisons qu'au vu de la difficulté de repérer ces disfluences, la transcription ne prétend pas en rendre compte de manière exhaustive ; cela nécessitant de nombreuses vérifications des transcriptions réalisées par plusieurs oreilles. Comme le remarquent A. Dister et A.-C. Simon :

« Ce travail nécessite une grande attention de la part du transcrip-teur, pour noter des phénomènes qui sont habituellement gommés dans une écoute ordinaire. En effet, notre oreille semble ignorer totalement ces marques qui passent donc la plupart du temps inaperçues tant elles sont communes dans l'oral spontané. » (Dister & Simon, 2007 : 24).

Pour préserver les aspects de l'oral, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons également choisi d'ajouter des marques de ponctuation permettant de rendre compte de la modalité d'un énoncé interrogatif (?) ou exclamatif (!) lorsque celle-ci est seulement marquée par l'intonation à l'oral et de ce fait rendue imperceptible à la lecture de la transcription. Dans le corpus, la ponctuation n'a donc pas un objectif de découpage d'unités mais un caractère informatif signalant une prosodie particulière.

Enfin, lorsque les propos sont inaudibles, la présence d'un segment impossible à identifier est indiquée en précisant sa longueur de la façon suivante : un *x* indique une syllabe inaudible ; deux *x* (*xx*) signalent un groupe de syllabes inaudibles ; trois *x* (*xxx*) correspondent à un passage inaudible plus long. De même, lorsque les propos sont incertains, la présence d'une hésitation est explicitée ([sait ; ses] ; [i(l) trouve ; i(l)s trouvent]).

Il ressort que la transcription est effectivement « une démarche digne d'être théorisée » puisque « transcrire, ce n'est pas simplement écouter et mettre sur le papier ce qu'on entend » (Dister & Simon, 2007 : § 62). Nos choix de transcription (des membres du projet *Corpus-Philo*) témoignent de notre volonté de rendre compte de l'oral tel qu'il est effectivement prononcé bien que nous ayons remarqué que le rendu n'est pas homogène dans l'ensemble des transcriptions au vu des difficultés pour « maintenir une pratique cohérente entre différents transcrip-teurs » (Dister & Simon, 2007 : § 40) lorsque l'on transcrit avec un tel degré de précision.

Le Tableau 9 synthétise les conventions de transcription retenues dans le cadre du projet *Corpus-Philo* ; une présentation détaillée est disponible en Annexe 7.

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

Tableau 9 : tableau synthétique des conventions de transcription du corpus *Philosophèmes*.

3.4.2.3 Méthodologie de transcription sous Elan

Les différentes couches d'annotation, nommées tiers, peuvent fonctionner indépendamment les unes des autres ou être interconnectées, les relations qui les unissent sont définies par le transcripteur. La première étape du processus de transcription/annotation consiste donc à définir les différents tiers et la hiérarchisation de ces derniers afin d'obtenir un modèle de transcription/annotation pertinent pour l'analyse des données. Ce schéma constitue un modèle (*template*), applicable à l'ensemble des données que l'on souhaite analyser. Ainsi, une fois ce template élaboré, il est utilisé pour l'ensemble des transcriptions du corpus.

- **Alignement de la transcription**

Notre premier *tier* (c'est-à-dire la première ligne d'annotation) correspond à la transcription des paroles alignée temporellement à la source vidéo. Ainsi, la transcription des paroles s'effectue sur une seule ligne nommée « Paroles ». Le fait de nommer un tier revient à définir un « acteur ». Comme on peut le voir dans la Figure 17, chaque segment de transcription sur la ligne « Paroles » (apparaissant en rouge) est aligné avec le son matérialisé par l'oscillogramme et avec la vidéo qui se déroule en haut à gauche. L'espace à droite de la vidéo permet de visualiser les annotations sous différentes formes. Ici, nous avons choisi de représenter les annotations correspondant à l'acteur « Paroles » sous forme de « grille » donnant un affichage vertical des annotations effectuées avec la précision du temps de début et de fin de l'annotation et de la durée de celle-ci (en haut, à droite) exprimés selon le format hh:mm:ss.ms (soit heures:minutes:secondes.millisecondes). Lorsque nous sélectionnons une annotation dans la grille, la sélection apparaît au niveau de la zone de transcription et de l'oscillogramme (comme illustré dans la Figure 17) et permet ainsi de réécouter et revoir l'annotation sélectionnée.

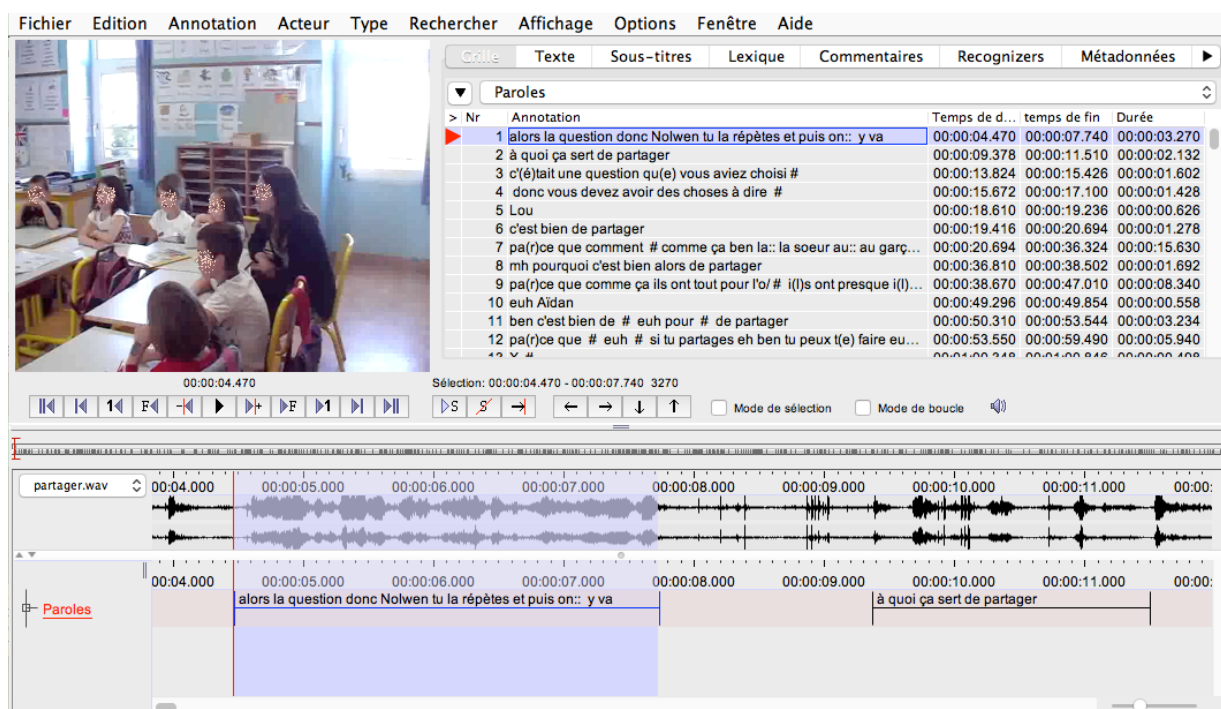


Figure 17 : fenêtre d'édition du logiciel Elan illustrant la transcription synchronisée.

Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons choisi de transcrire toutes les paroles sur une seule ligne du fait du grand nombre de locuteurs (il y a en moyenne 24 élèves par classe). Ainsi, une transcription avec une ligne pour chaque locuteur engendrerait un nombre de lignes trop important et serait, de ce fait, illisible.

▪ Identification des locuteurs

À chaque annotation sur la ligne « Paroles » est lié un locuteur sur une ligne « Locuteurs » dépendante de la ligne « Paroles ». Cette dépendance est marquée par la couleur jaune du trait symbolisant l'annotation, et par la hiérarchie entre les acteurs représentée à gauche (cette hiérarchie est davantage visible sur la Figure 21, lorsqu'un nombre plus important d'acteurs est affiché).

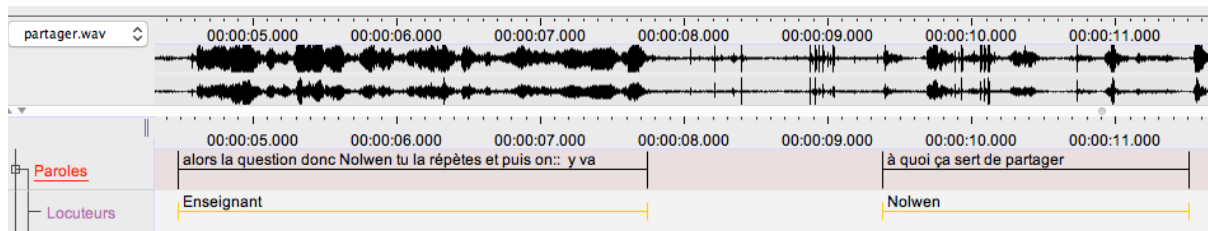


Figure 18 : illustration de l'attribution d'un locuteur à une annotation « Paroles » sous Elan.

Les locuteurs sont définis par un vocabulaire contrôlé constitué des pseudonymes (cf. 3.2.2) de chaque élève de la classe¹²² ainsi que d'un ou deux item(s) permettant de désigner le/les animateur(s) de la séance¹²³. Ainsi, le transcripteur doit identifier le locuteur et sélectionner son pseudonyme au sein du menu déroulant associé à l'acteur « Locuteurs », tel qu'illustré avec la Figure 19.

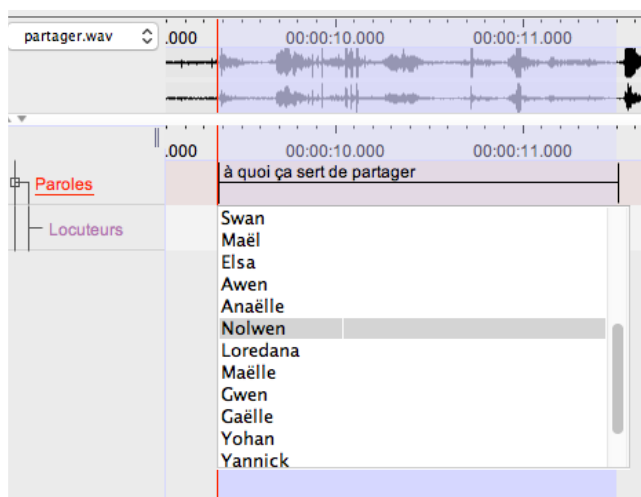


Figure 19 : illustration du vocabulaire contrôlé permettant de définir un locuteur sous Elan.

Lorsque le locuteur n'est pas identifiable, il est noté « ...?... » ; lorsque le locuteur n'est pas identifiable mais que le transcripteur repère qu'il s'agit d'un élève, il est noté « élève » ; lorsque plusieurs élèves parlent d'une seule voix, une annotation est créée sur la ligne « Paroles » (par exemple {rires}) à laquelle est associée un locuteur noté « élèves ».

Un acteur « Destinataires » dépend également du tier « Paroles » afin que le transcripteur puisse préciser l'adresse du message. Cette précision n'est pas systématique mais elle est préconisée lorsque l'adresse du message est équivoque. Dans la Figure 20 ci-dessous, par exemple, l'Animatrice 1 interrompt son échange avec Paméla pour demander à Nora, la présidente de séance, si elle a noté l'élève qui lève le doigt. On note donc ce brusque changement de destinataire pour clarifier la transcription.

¹²² Ainsi, nous avons mis en place un vocabulaire contrôlé propre à chaque classe.

¹²³ Dans le vocabulaire contrôlé, l'animateur est tantôt désigné par « Enseignant », « Enseignante », tantôt par « Animatrice ». Afin d'obtenir une uniformité dans les extraits de corpus présentés dans la thèse et en lien avec les remarques concernant le changement de rôle de l'enseignant-animateur, présentées en 3.3.2.3, nous nommerons systématiquement l'animateur « Animatrice » (ce rôle étant tenu par des femmes dans toutes les DVP du corpus *Philosophèmes*). Lorsqu'il y a deux animatrices dans une séance, nous les distinguons comme suit : « Animatrice 1 » *versus* « Animatrice 2 ».

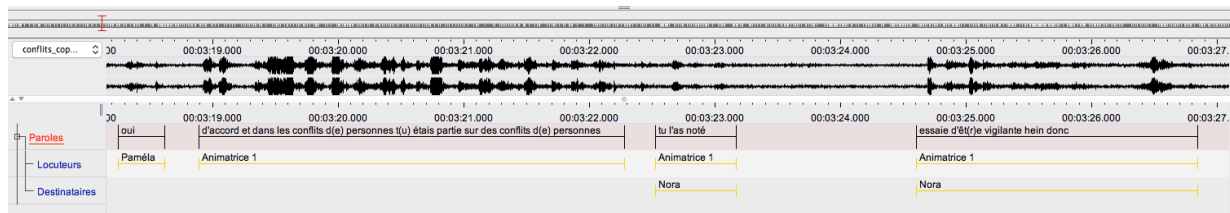


Figure 20 : illustration de l'attribution d'un destinataire à une annotation « Paroles » sous Elan.

▪ Chevauchement de parole

Le choix de créer une ligne pour transcrire l'ensemble des paroles pose la question de la restitution des chevauchements de parole. Pour répondre à ce besoin, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons créé un nouveau tier « Paroles chevauchées » nous permettant de prendre en compte les moments où deux locuteurs parlent en même temps, comme illustré dans la Figure 21.¹²⁴ De la même manière que pour le tier « Paroles », deux acteurs sont dépendants du tier « Paroles chevauchées », nommés « Locuteurs seconds » et « Destinataires seconds ».

¹²⁴ Nous ne mentionnons pas les cas où plus de deux locuteurs parlent en même temps car dans ce cas il est impossible d'identifier les propos émis par chacun. Ces moments sont signalés par un commentaire du transcripteur de type {brouhaha}.

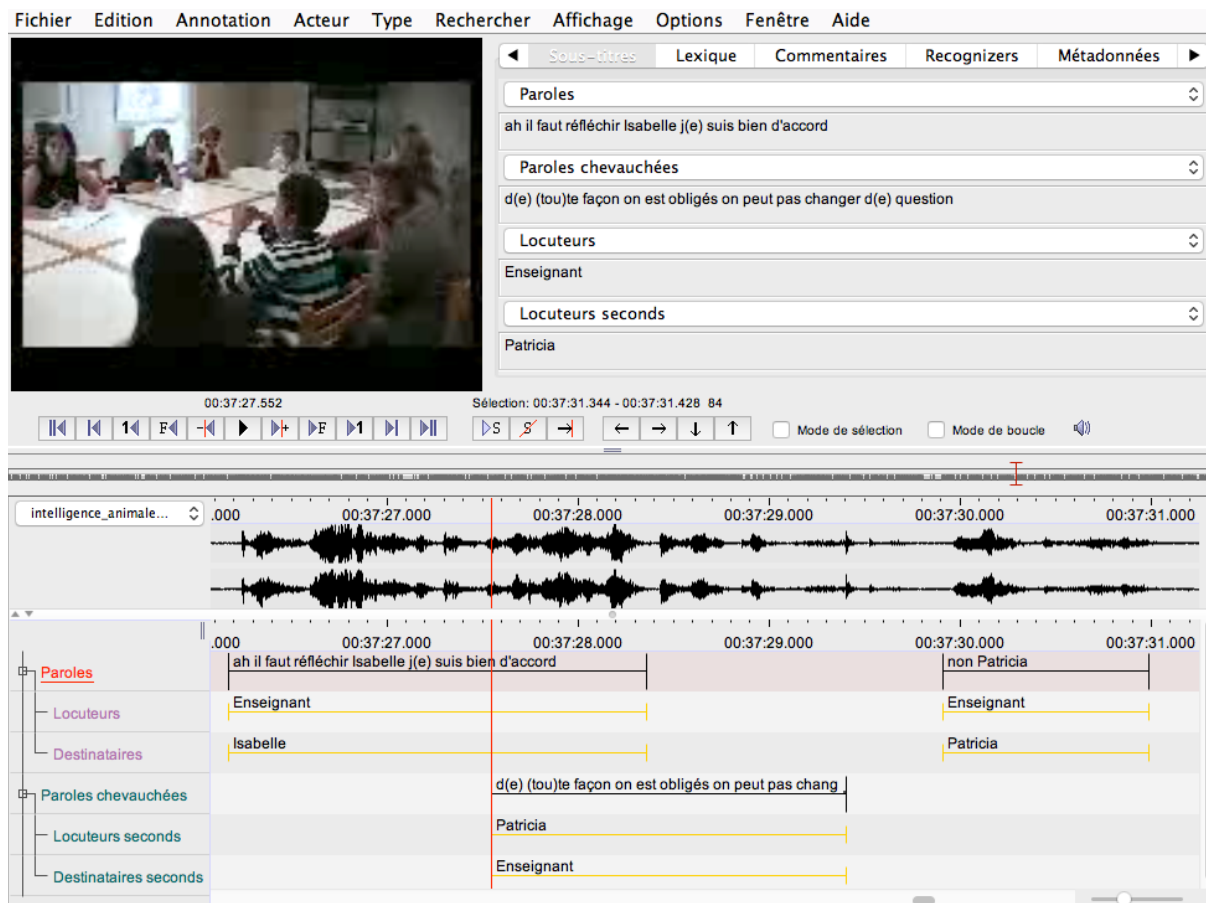


Figure 21 : illustration de la transcription des chevauchements de parole sous Elan. ¹²⁵

Le logiciel permet ainsi de visualiser facilement les paroles superposées.

Toutefois, la question demeure quant à la restitution des chevauchements de parole dans la version texte de la transcription (principalement destinée à la lecture des transcriptions, cf. 3.5.2.1). Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons choisi d'indiquer les chevauchements de parole à l'aide de chevrons :

TP 634 : Animatrice : ah il faut réfléchir Isabelle <j(e) suis bien d'accord>
 TP 635 : Patricia : <d(e) (tou)te façon on est obligés> on peut pas changer d(e) question
 TP 636 : Animatrice : non Patricia

Extrait de corpus 13 : illustration d'un chevauchement de parole.

Lorsque le locuteur qui avait la parole la conserve après le chevauchement, le moment de chevauchement des paroles apparaît aisément sous Elan à travers la superposition des deux lignes dédiées. Dans la transcription textuelle, il est plus difficile de rendre compte de ce cas de figure et les pratiques liées à cette question ne sont pas uniformes (voir Dister & Simon,

¹²⁵ Ici, dans l'espace à droite de la vidéo nous avons choisi la forme de présentation « sous-titres » permettant de visualiser les annotations correspondant à plusieurs acteurs. Nous avons, ainsi, sélectionné les acteurs « Paroles », « Paroles chevauchées », « Locuteurs » et « Locuteurs seconds ».

2007 : § 27-33). Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons choisi de ne pas insérer le tour de parole du locuteur second dans celui du locuteur premier afin de séparer visuellement les tours de parole. Ainsi, si nous reprenons l'exemple cité par A. Dister et A.-C. Simon (2007 : § 30) :

« **Transcription du GARS**

L1 ces choses-là j'en

L2 plus ou moins

L1 parle -je ne raconte pas une je vais pas raconter tout ça comme ça tu vois

Transcription VALIBEL

L1 ces | - choses-là j'en <L2> plus ou moins -| parle / je ne raconte pas une je vais pas raconter tout ça comme ça tu vois ».

Et si nous appliquons les conventions de transcription *Philosophèmes* à cet exemple, nous obtenons :

L1 : ces <choses-là j'en> parle # je ne raconte pas une je vais pas raconter tout ça comme ça tu vois

L2 : <plus ou moins>

La disposition des tours de parole est laissée à l'intuition du transcripteur. Ainsi, parfois les paroles chevauchées séparent le tour de parole du locuteur 1 en deux tours de parole, lorsque cela est justifié d'un point de vue sémantique et pragmatique, comme dans l'exemple extrait du corpus *Philosophèmes*, ci-dessous.

TP 29 : Animatrice : c'est c(e) que t(u) as entendu dire en général ou <tu::>
TP 30 : Laure : <ben oui>
TP 31 : Animatrice : qu'est-ce qui f/ qu'est-ce qui fait qu'est-ce qui t(e) fait dire à toi qu'i(l)s sont intelligents

Extrait de corpus 14 : seconde illustration d'un chevauchement de parole.

Dans cet exemple, le fait que les paroles chevauchées de Laure répondent à la question de l'animatrice nous amène à couper le tour de parole de l'animatrice en deux au moment où celle-ci marque une pause puisque la suite de ses propos est élaborée en réaction au tour de parole de Laure.

▪ **Découpage et unités de transcription**

Sous Elan, le transcripteur doit segmenter les paroles afin de les aligner avec le son. Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons choisi de segmenter les paroles par groupe de souffle et non par tour de parole car un tour de parole est parfois relativement long (cf. Extrait de corpus 15), ce qui complique sa transcription dans le logiciel. La longueur des

pauses séparant les groupes de souffle n'est pas strictement définie et est laissée à l'appréciation du transcripteur car ce choix de segmentation, réalisé sur des critères auditifs, est purement pratique et ne relève pas d'une analyse linguistique (syntaxique, pragmatique ou prosodique). Par ailleurs, selon la longueur de l'annotation, le transcripteur peut choisir de regrouper plusieurs groupes de souffle sur la même annotation (toujours pour des raisons pratiques) ; dans ce cas, il les séparera par un croisillon (#) défini dans les conventions de transcription pour indiquer les pauses entre les groupes de souffle, quelle que soit leur durée. Dans la transcription textuelle, les paroles sont présentées par tour de parole et les groupes de souffle, au sein d'un tour de parole, sont séparés par un croisillon, comme l'illustre l'Extrait de corpus 15.

TP 625 : Animatrice : de la question précédente # alors moi j(e) vais quand même vous dire tout c(e) qu'on a dit tout d(e) suite hein # c'est-à-dire qu'i(l) y en a qui disaient au départ c'est une question de comportement # les animaux ont des comportements qui sont intelligents # i(l)s ont une mémoire # i(l)s se souviennent de choses # les oiseaux migrateurs se souviennent de là où i(l)s vont de là où:: # et où i(l)s vont # i(l)s ont une histoire # et c'est leur histoire # leurs ancêtres qui leur permettent de savoir ça # i(l)s savent obéir # alors pour certains le fait d'obéir # c'était intelligent dans la mesure où c'était capable d'apprendre {sonnerie téléphone} # on est intelligent quand on est capable d'apprendre # et donc {rires de la classe} # et donc la capacité à apprendre {rires et bavardages des élèves} # xx est un gage d'intelligence {rires et bavardages des élèves} # mais # on avait quand même Salim qui disait non moi j(e) suis pas d'accord # être intelligent # c'est êt(r)e capable d'imaginer et de faire des choses nouvelles # et un animal est pas capable d'imaginer et d(e) faire quelque chose que personne n'a jamais fait {bavardages d'un élève} # ensuite # on parlait des experts

Extrait de corpus 15 : illustration d'un tour de parole long.

Dans la transcription textuelle, les tours de parole sont numérotés de façon à faciliter la lecture et les références aux propos lors de l'analyse.

3.4.3 Méthode d'annotation

Lors de l'annotation à l'aide du logiciel Elan, nous avons systématiquement réécouté les segments annotés. Ainsi, l'alignement de la vidéo (et de l'audio) et de la transcription dans le logiciel Elan permet de pallier la subjectivité inhérente à l'activité de transcription et le manque de moyen permettant plusieurs vérification complètes des transcriptions. En effet, nos codages s'appuient sur une analyse fine des paroles qui nécessite une transcription minutieuse, l'oreille du transcripteur doit être sensibilisée à la présence de différentes formes du sujet. C'est pourquoi il est nécessaire de pouvoir réécouter plusieurs fois le propos d'un locuteur afin de percevoir et de confirmer, par exemple, la forme du sujet utilisée ; la différence entre un sujet simple (*les animaux*) et un sujet disloqué (*les animaux ils*) n'étant

pas toujours évidente à saisir dans le flot des paroles. Comme le souligne V. Traverso (1999 : 23) :

« il faut rappeler que l'existence de la transcription ne dispense pas du retour à l'écoute effective des enregistrements. C'est l'oral qu'il convient d'analyser et non sa transcription ».

Dans l'optique de nos analyses linguistiques (Chapitre 5), nous avons annoté les différentes formes du sujet de 3^e personne employées par les discutants, d'une part, et par les animatrices, d'autre part. Pour cela, nous avons progressivement élaboré un schéma d'annotation (template). Ce dernier a fortement évolué parallèlement à nos objectifs de recherche qui se sont précisés.

Dans un premier temps, nous avons souhaité étudier, au sein des propos des discutants, les correspondances entre la variation au niveau de la forme linguistique du sujet et la variation au niveau communicatif (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013). Pour cela, nous avons défini un schéma d'annotation détaillé afin de distinguer les différentes formes du sujet de 3^e personne employées par les discutants. Nous avons créé un premier tier nommé « forme du sujet 3^e pers. (discutants) » afin de coder les sujets grammaticaux en leur assignant une étiquette de type « Pronom », « Nom », « Dislocation », « Sujet non-exprimé » ou « Ambiguïté ». La dernière étiquette nous permet de laisser de côté les cas où l'assignation d'une étiquette est délicate, comme c'est le cas dans l'énoncé représenté dans la Figure 22.

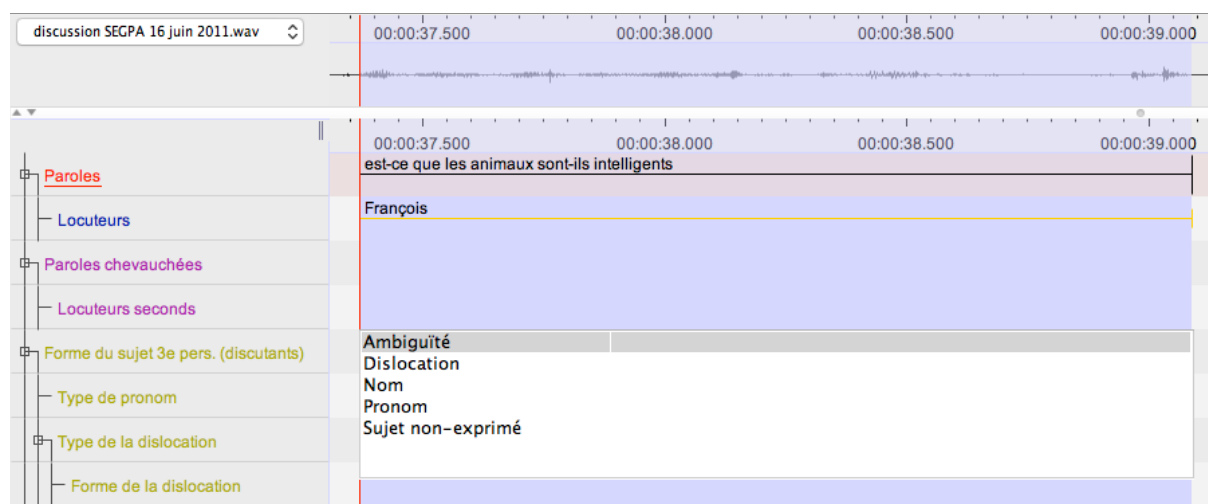


Figure 22 : illustration du premier niveau de codage de la forme du sujet dans les propos des discutants.¹²⁶

¹²⁶ Le logiciel Elan offre la possibilité d'afficher ou de cacher les tiers que l'on souhaite pour faciliter les annotations ; ainsi, nous n'affichons pas les tiers correspondant aux acteurs « destinataires » et « destinataires seconds » pour alléger nos figures illustratives. Nous précisons que les annotations peuvent aussi bien porter sur les « paroles » que sur les « paroles chevauchées ».

À partir de ce premier tier, nous avons ajouté des tiers dépendants afin de préciser la forme du pronom et la forme de la dislocation. En ce qui concerne le pronom, nous avons défini une liste de huit étiquettes possibles : « impersonnel » ; « indéfini » ; « interrogatif » ; « démonstratif » ; « personnel indéfini » ; « personnel atone » ; « personnel tonique » ; « relatif ». Pour la dislocation, nous avons créé deux tiers pour affiner sa description ; le premier afin de préciser s'il s'agit d'une dislocation à droite (« DD ») ou à gauche (« DG »). Puis, le second niveau de description informe sur la nature de l'élément disloqué et du pronom de reprise à travers un jeu de sept étiquettes : « il y a N + pronom personnel atone » (*il y a des animaux ils sont / il y en a ils sont*) ; « N + PRO démonstratif » (*les animaux c'est*) ; « N + PRO personnel atone » (*les animaux ils sont*) ; « N + PRO personnel tonique + PRO personnel atone » (*les animaux eux ils sont*) ; « PRO démonstratif + PRO démonstratif » (*ça c'est*) ; « PRO personnel tonique + PRO personnel atone » (*eux ils sont*) ; « V + PRO démonstratif » (*partager c'est*). Nous obtenons, ainsi, le schéma d'annotation présenté dans la Figure 23.

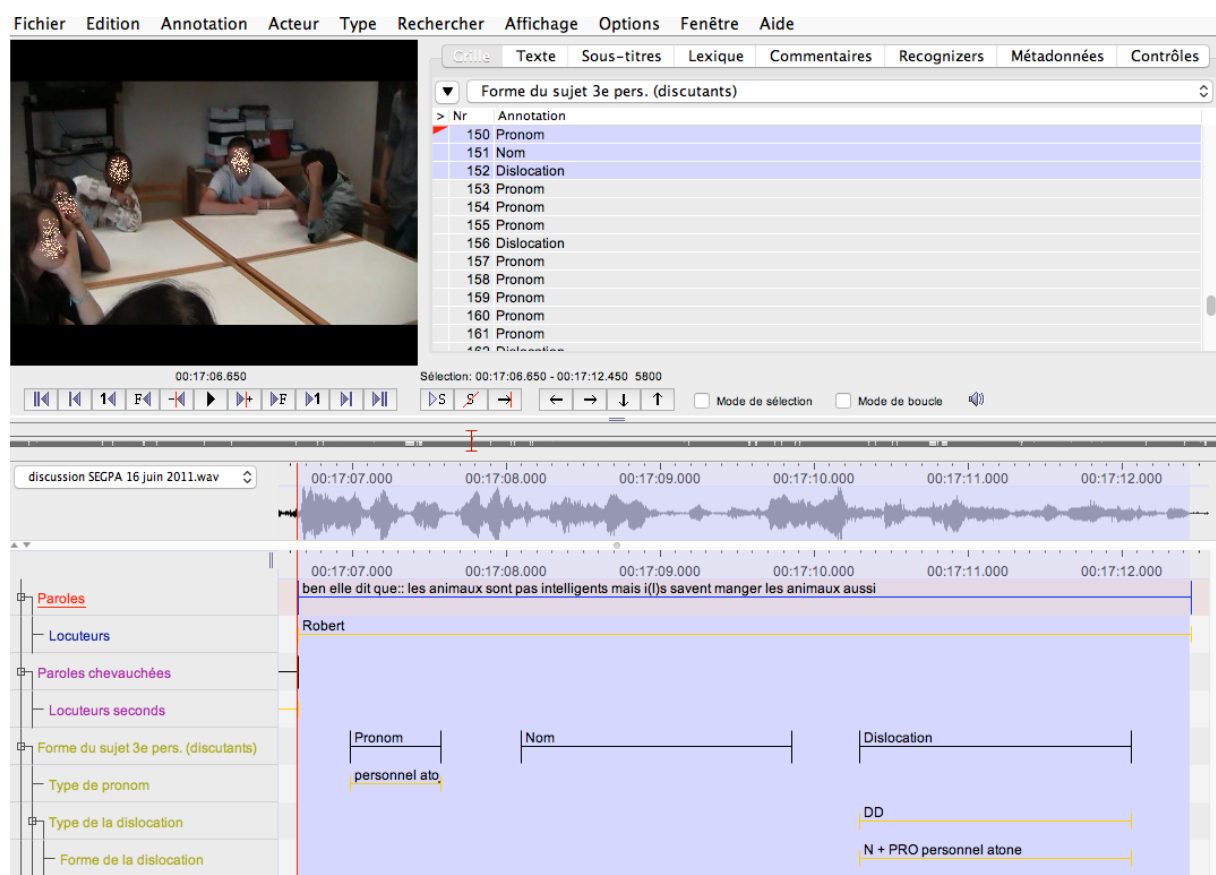


Figure 23 : illustration des niveaux de codage du sujet au sein de l'énoncé d'un discutant.

L'étiquetage de l'énoncé sur la Figure 23 révèle qu'il contient un sujet « Pronom » du type « personnel atone » (*elle dit que*), un sujet « Nom » (*les animaux sont pas intelligents*) et

un sujet codé « Dislocation » de type « DD » et de forme « N + PRO personnel atone » (*ils savent manger les animaux aussi*).¹²⁷

Dans un second temps, nous avons concentré nos analyses sur la comparaison de deux formes du sujet et de leur statut communicatif : la forme nominale et la forme disloquée. Parmi les formes disloquées, nous nous sommes restreinte aux dislocations où l'élément disloqué est un nom et est repris par un pronom personnel atone¹²⁸. De ce fait, nous avons par la suite utilisé un schéma d'annotation simplifié pour coder les formes du sujet, nominal et disloqué, comprenant trois étiquettes principales « Nom », « Nom + PRO personnel atone », « PRO personnel atone + Nom », auxquelles nous avons ajouté deux étiquettes supplémentaires « Nom + PRO démonstratif » et « PRO démonstratif + Nom »¹²⁹. Nous avons appliqué ce système de codage aux paroles des discutants et des animatrices comme illustré dans la Figure 24.

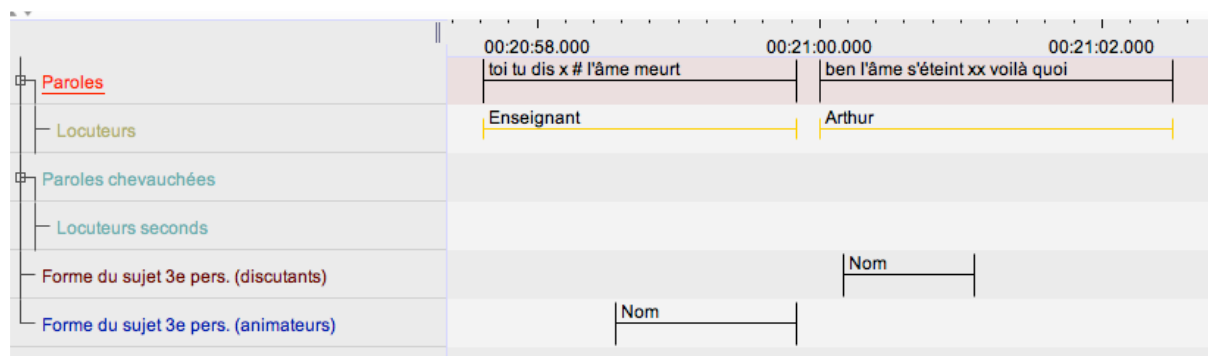


Figure 24 : illustration du codage du sujet dans les paroles des discutants et des animatrices.

3.4.4 Bilan

Dans cette section, nous avons exposé les choix opérés pour transcrire les données, dans le cadre du projet *Corpus-Philo*. Il ressort que cela constitue un travail coûteux et que le manque de moyens humains pour réécouter et vérifier les transcriptions entraîne nécessairement une dysharmonie des transcriptions au niveau de la dénomination de l'animateur, de l'application des conventions de transcription, de l'attention portée à certains phénomènes. Nous avons ensuite présenté les choix et la méthode adoptés pour coder les données, dans le cadre de cette thèse. Nous avons vu que le recours à l'écoute systématique de

¹²⁷ Nous avons choisi d'aligner nos annotations avec la proposition qu'elle concerne (c'est-à-dire le moment où la proposition, contenant la forme du sujet codée, est prononcée).

¹²⁸ Les raisons motivant ce choix sont précisées dans le Chapitre 5 (cf. 5.2.1.4).

¹²⁹ Nous n'étudions pas les cas de dislocation à droite (PRO + Nom) et de dislocation avec reprise par un pronom démonstratif dans cette thèse mais nous avons choisi de tout de même les coder en vue d'éventuelles perspectives de recherche (cf. Conclusion générale).

la source primaire (grâce à l'alignement de la transcription et de l'enregistrement), lors de la phase d'annotation, nous a permis de remédier aux éventuelles erreurs liées à la dysharmonie des transcriptions.

3.5 Accès aux données et réutilisation

Comme nous l'avons vu, l'un des objectifs du projet *Corpus-Philo* est de mettre à disposition les données recueillies. Les données ont été traitées dans cette optique en prenant en compte les aspects d'éthique et d'interopérabilité afin qu'elles soient accessibles et réutilisables. Puis, la base de données *Philosophèmes* a été mise en place pour permettre la diffusion des données.¹³⁰

3.5.1 Le rôle des banques de données

Dans les années 2000, un grand nombre de données linguistiques deviennent disponibles grâce au développement des bases et banques de données linguistiques (Laks, 2011 : §4). Ces banques de données sont des plateformes offrant l'accès à des ressources linguistiques, elles constituent des « réservoirs à corpus » (Habert, 2000 : § 4).

On oppose généralement les bases de données textuelles et les bases de données orales et multimodales, bien que certaines bases regroupent les deux types de données (telles que le British National Corpus¹³¹).

Pour illustrer la première catégorie, nous pouvons citer la base de données Frantext¹³² qui est la base la plus complète regroupant des textes de langue française ; Frantext rassemble des textes à dominante littéraire, couvrant une large période allant du 10^e au 21^e siècle (la période du 17^e au 20^e siècle étant la plus représentée avec environ 85% des textes). En 2015, la base de données Frantext comporte 4 746 références et continue à être enrichie.¹³³

« Progressivement, la raison d'être initiale de Frantext (au service du TLF¹³⁴) a été supplantée par le souci de mettre à la disposition de la communauté scientifique un corpus textuel de plus en plus élaboré et doté d'un outil d'interrogation de plus en plus efficace. » (Pierrel, 2003 : 161-162).

¹³⁰ <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>.

¹³¹ *The British National Corpus*. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL : <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

¹³² *Base textuelle FRANTEXT*, ATILF - CNRS & Université de Lorraine. URL : <http://www.frantext.fr>.

¹³³ Cela permet d'obtenir des corpus de suivi (Habert, 2000 : § 5) qui, grâce à leur accroissement constant, favorisent l'étude des évolutions de la langue et des phénomènes langagiers.

¹³⁴ Le Trésor de la langue française (TLF) est un dictionnaire. L'ATILF propose une version informatisée de ce dictionnaire (TLFi) en accès libre. Pour une présentation détaillée du TLF, nous renvoyons à l'article de J.-M. Pierrel (2003).

L'ensemble des bases de données partage désormais cette vocation de mise à disposition des données. C'est dans cette optique que la plateforme *Philosophèmes* a été mise en place.

Comme nous l'avons vu, l'oral nécessite plus de traitements que l'écrit (en termes de transcription, d'anonymisation, etc.). Ainsi, il est fréquent que les corpus oraux évoqués dans les travaux de recherche ne soient pas diffusés. Toutefois, en lien avec le développement des recherches empiriques sur corpus (cf. 3.1.1), nous assistons à une tentative de régulation des pratiques (Baude *et al.*, 2006), notamment à travers la création de consortiums nationaux au sein de la Très Grande Infrastructure de Recherche (TGIR) des Humanités Numériques (Huma-Num). Ainsi, le consortium Corpus Oraux et Multimodaux (Ircom)¹³⁵ s'est fixé pour missions « d'organiser et d'accompagner le développement de corpus [...] oraux et multimodaux en linguistique en aidant les chercheurs à s'approprier les outils nécessaires et à développer des standards communs de référence »¹³⁶ (Ircom, 2015), cela dans le but de permettre la mise à disposition des corpus et leur interopérabilité afin d'intégrer les réseaux internationaux et de développer leur valorisation.

Les bases de données permettent l'accès aux corpus et en facilitent l'exploration via la sélection d'un ensemble de critères prédéfinis. Par exemple, l'interface de recherche de Frantext permet de définir des sous-ensembles déterminés par tranches chronologiques, par genres, par auteurs, etc. Ainsi, les utilisateurs peuvent sélectionner le corpus sur lequel ils souhaitent travailler en délimitant l'objet de leur recherche parmi les données disponibles. Il en est de même pour le British National Corpus (BNC) :

« Comme chaque "document" présent dans le BNC est assorti d'informations précises sur la situation de communication dans laquelle il s'insère et sur les données originelles dont cette version électronique dérive, le BNC fonctionne effectivement comme une "réserve à corpus". En fonction d'une recherche ou d'une application déterminée, on peut extraire les documents qui correspondent le mieux à ce qu'on veut étudier. On peut ainsi ne retenir que l'écrit. Ou s'en tenir à l'oral, voire être plus précis : les locuteurs d'un certain âge, ou d'une certaine région du Royaume-Uni, ou s'attacher à une certaine situation d'interlocution (conférence, par exemple). » (Habert, 2000 : § 80).

3.5.2 Présentation de la plateforme *Philosophèmes*

En lien avec les objectifs du projet *Corpus-Philo* (cf. Introduction générale), nous avons collaboré à la mise en place d'une plateforme sur laquelle les données présentées dans ce

¹³⁵ Depuis janvier 2016, le consortium « Corpus Oraux et Multimodaux » et le consortium « Corpus Écrits » forment désormais le consortium « Corpus, Langues et Interactions » (CORLI) poursuivant les mêmes objectifs.

¹³⁶ Nous avons, ainsi, pu suivre des formations mises en place par le consortium dans le cadre de ses missions (« Constitution, traitement et analyse des corpus multimodaux » ; « Notation, annotation et analyse de corpus multimodaux avec Elan »).

chapitre sont réunies et rendues accessibles. Cette collaboration s'est effectuée entre les membres du projet *Corpus-Philo* et la MSH de Clermont-Ferrand, par l'intermédiaire de Thibault Falvard, ingénieur de recherche en informatique référent en matière de gestion de données.

Cette plateforme a été mise en place dans le but de stocker et pérenniser les données liées au projet *Corpus-Philo*, d'une part, et afin de diffuser les données et de valoriser le travail réalisé au sein du projet, d'autre part.



Figure 25 : page d'accueil de la plateforme *Philosophèmes*.

Comme nous allons le voir, la plateforme *Philosophèmes* est pensée comme une « réserve à corpus » au sens de B. Habert (2000). Elle regroupe différents corpus, écrits et oraux, recueillis en contexte scolaire. La plateforme est alimentée par trois corpus principaux¹³⁷, chacun étant lié à une pratique et une méthode pédagogique particulière : le corpus *C'est pas moi* constitué de séances de discussion en classe sur le mensonge correspond à la méthode « Parler » ; le corpus *Grenouille* rassemblant des copies d'élèves ayant rédigé un compte-rendu scientifique et un récit littéraire correspond à la méthode « Écrire » ; le corpus de DVP *Philosophèmes* correspond, quant à lui, à la méthode « Penser ».

¹³⁷ Pour une description plus détaillée, nous renvoyons à l'éditorial de la base de données *Philosophèmes* : <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/accueil>.

3.5.2.1 Archivage et interopérabilité des données

La plateforme *Philosophèmes* permet de stocker et de pérenniser les données liées au projet *Corpus-Philo* grâce aux serveurs d'une infrastructure locale, le Centre Régional de Ressources Informatiques (CRRI).

- Choix des formats de fichiers

Aujourd'hui, seul le numérique peut permettre la conservation et l'archivage des données. Il faut toutefois respecter certaines conditions car les formats numériques sont multiples et ils évoluent rapidement de telle façon qu'«une information sous forme numérique devient vulnérable au-delà d'une période pouvant se situer entre cinq et dix ans suivant les cas » (Rouchon *et al.*, 2011 : 7).

Ainsi, les données primaires et secondaires doivent être disponibles dans un format ouvert, c'est-à-dire libre d'accès et d'utilisation. À l'inverse, un format fermé est un codage dont le mode de représentation n'est pas divulgué par la personne ou la société à qui il appartient ; de ce fait, il n'est pas interopérable et n'est pas compatible avec un archivage à long terme des données car il dépend de la société qui l'a créé et risque ainsi de ne plus pouvoir être lu (Baude *et al.*, 2006 : 171)¹³⁸. Un second critère entre en compte dans la sélection d'un format d'archivage : c'est son caractère normalisé, c'est-à-dire correspondant aux standards internationaux.

Par conséquent, en nous appuyant sur une étude réalisée par le Centre Informatique National de l'Enseignement Supérieur (Cines) et synthétisée dans le *guide méthodologique pour le choix de formats numériques pérennes dans un contexte de données orales et visuelles* (Rouchon *et al.*, 2011), nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons converti l'ensemble des données primaires, c'est-à-dire les enregistrements recueillis dans le cadre du projet *Corpus-Philo* (ces derniers étant encodés selon le format propriétaire fermé de la marque de la caméra). Toutefois, lors de la mise en ligne des données, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons été confrontées à un autre problème, celui de la taille des fichiers de données qui, au vu de la capacité de stockage, nécessitaient une compression. Nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons donc sélectionné le format des données en prenant

¹³⁸ Nous précisons que nous distinguons un format fermé et un format propriétaire. Bien que propriétaire, un format peut être ouvert, dans le sens où l'entité qui le contrôle peut laisser libre accès à sa description et sa réutilisation (Rouchon *et al.*, 2011 : 12).

en compte, d'une part, les recommandations d'Huma-Num concernant les formats audio et vidéo (Rouchon *et al.*, 2011 : 28-34) et, d'autre part, le respect d'un volume limité des fichiers. Ces questions restent des points sensibles au vu de la multiplicité des formats (conteneurs) et des codecs, de leur évolution et de l'expertise que cela nécessite.

En ce qui concerne les données secondaires, le format des transcriptions a été sélectionné, d'une part, à partir des formats d'archivage accepté par le Cines¹³⁹ et, d'autre part, en fonction du public auquel elles étaient destinées. Nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons ainsi retenu deux formats : l'un dans une optique recherche, l'autre orienté formation et usage public. Comme nous l'avons mentionné, le format XML des transcriptions issues du logiciel Elan est le format de référence dans la communauté de recherche travaillant sur les corpus. Il s'agit d'un format ouvert, libre, normalisé et largement utilisé qui garantit l'archivage et l'interopérabilité des données. Puis, à partir du logiciel Elan, nous (les doctorantes du projet *Corpus-Philo*) avons extrait la transcription au format texte plus accessible et plus lisible, à destination du « grand public ». Nous avons choisi le format PDF car c'est un format propriétaire¹⁴⁰ ouvert, sa description est libre d'accès et il est réutilisable par des logiciels tiers (Rouchon *et al.*, 2011 : 12) ; de plus, il fait partie des formats d'archivage acceptés par le Cines (PDF 1.4 ; PDF 1.5 ; PDF 1.6 ; PDF 1.7).

▪ Métadonnées

Chaque élément de corpus mis en ligne est accompagné d'une notice¹⁴¹ contenant les métadonnées qui lui sont associées de façon à faciliter l'archivage et l'exploration des corpus. Cette notice se décompose en plusieurs sections. D'abord, elle contient des informations sur : la nature du document primaire disponible en ligne (audio ou vidéo), si ce dernier n'est pas disponible, seul le document secondaire « transcription » apparaît ; la date de son acquisition ; la durée de l'enregistrement. À ces informations s'ajoute la mention du corpus et de la méthode (« Penser » ; « Écrire » ; « Parler ») à laquelle le document se rattache. Ensuite, la notice contient des informations sur la classe au sein de laquelle le document a été recueilli dont le niveau (primaire ; collège ; lycée), la classe (du CP à la terminale), l'âge des élèves, le nombre d'élèves dans la classe, le lieu géographique de l'établissement, le nom des

¹³⁹ L'outil FACILE (validation du Format d'Archivage du Cines par anaLyse et Expertise) disponible en ligne (<https://facile.cines.fr/>) permet de vérifier l'éligibilité d'un document à l'archivage au Cines.

¹⁴⁰ Contrôlé par la société de droit privée Adobe Systems.

¹⁴¹ Telle que dans le cadre des archives de la parole (cf. Figure 14).

enseignants gérant l'activité. Enfin, la notice indique les responsables de la publication du corpus du recueil à la mise en ligne.

Ainsi, l'exploration des corpus est guidée à partir du renseignement de ces informations lors de la mise en ligne du corpus, et grâce à un menu, présenté dans la Figure 26, permettant à l'utilisateur de définir des critères de recherche.



Figure 26 : menu permettant de définir des critères de recherche au sein des corpus de la plateforme *Philosophèmes*.

De cette façon, l'utilisateur peut déterminer un sous-ensemble (sous-corpus) selon ses intérêts. Un sous-ensemble peut être déterminé en fonction de l'âge des élèves, du niveau, de la classe, de la méthode, du corpus, du média disponible avec la possibilité de croiser ces différents critères. La sélection visible sur la Figure 26 permettra d'afficher l'ensemble des DVP du corpus *Philosophèmes* recueillies au collège (soit l'ensemble des données recueillies au cours des phases 2 et 3, cf. Tableau 4 et Tableau 5).

Les métadonnées permettent ainsi de décrire les ressources disponibles sur la plateforme et d'effectuer des recherches au sein du corpus. Les métadonnées servent également à référencer ces ressources sur l'infrastructure Isidore d'Huma-Num. Isidore est moteur de recherche spécialisé dans les données numériques des sciences humaines et sociales qui effectue un moissonnage ciblé des données scientifiques à partir des métadonnées structurées selon les standards internationaux. Ainsi, les métadonnées associées aux corpus de la banque de données *Philosophèmes* sont également renseignées selon le schéma standard du Dublin Core (constitué par le Dublin Core Metadata Initiative) comme l'illustre la Figure 27.

```
<meta property="dcterms:title" content="Intelligence animale" />
<meta property="dcterms:creator" content="AURIAC Emmanuèle" />
<meta property="dcterms:description" content="Corpus de la catégorie Philosophèmes de méthode Penser. Corpus de Collège d&#039;une classe de 5ème avec 16 élèves de 12-13 ans ayant pour enseignant SCHONFELD Marie-Anne." />
<meta property="dcterms:subject" content="B1-5802 Philosophy (General)" />
<meta property="dcterms:contributor" content="Anonyme, AURIEL Aline, LEBAS-FRACZAK Lidia, AURIEL Aline" />
<meta property="dcterms:publisher" content="Université Blaise Pascal, MSH Clermont USR 3550, Laboratoire Acté EA 4281, Laboratoire de Recherche sur le Langage EA 999" />
<meta property="dcterms:date" content="2011" />
```

Figure 27 : exemple de métadonnées Dulin Core associées à une DVP du corpus *Philosophèmes*.

Chaque corpus présent sur la plateforme *Philosophèmes* est ainsi référencé par Isidore (Figure 28) et est de ce fait doté d'un permalien, c'est-à-dire d'un identifiant URL pérenne.

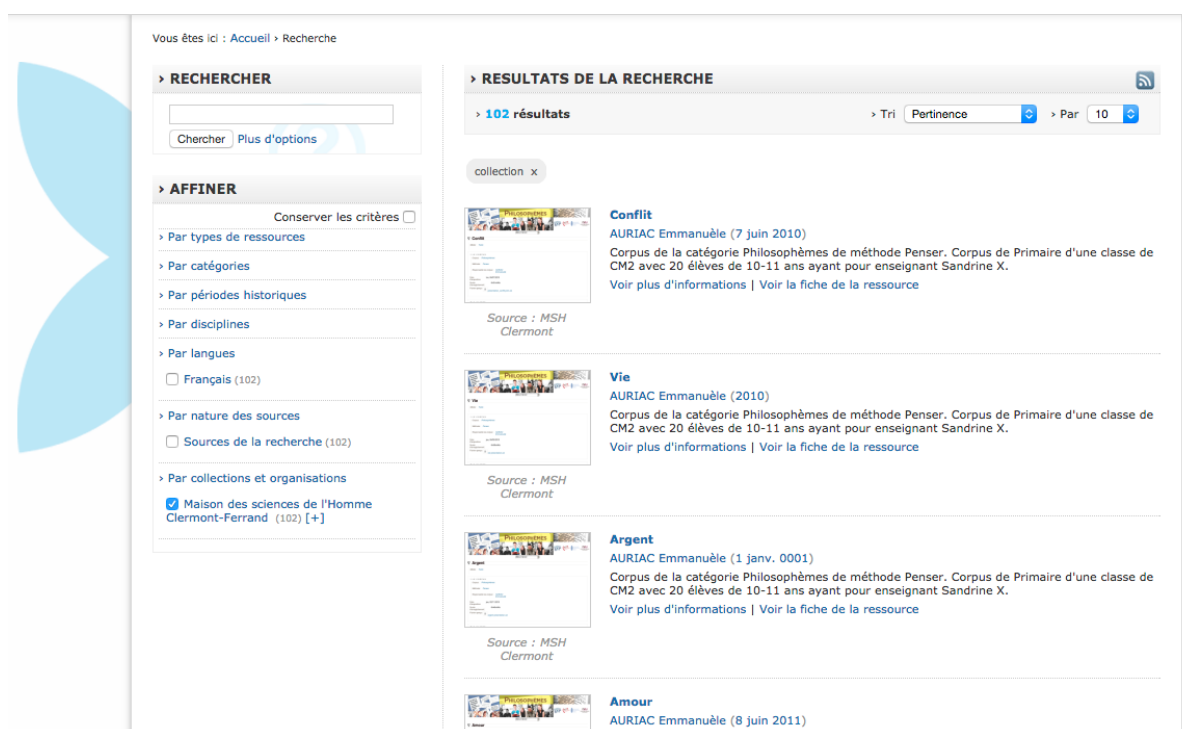


Figure 28 : capture d'écran d'Isidore à partir d'une recherche par organisations portant sur la MSH de Clermont-Ferrand.

3.5.2.2 Diffusion des données

La base de données *Philosophèmes* a été conçue à destination de différents publics avec trois cibles et objectifs principaux : le développement de la recherche autour des DVP ; la formation des animateurs de DVP ; la sensibilisation du « grand public » à ces pratiques.

Dans un premier temps, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) avons envisagé de mettre en place plusieurs niveaux d'accès aux données en fonction de ces trois publics principaux et des niveaux d'autorisation de diffusion des données acquis. Finalement, au vu de la complexité structurelle et technique d'un tel dispositif de droits d'accès différenciés, nous avons renoncé à cette possibilité au profit d'une structure commune où chacun peut piocher les données qui l'intéressent.

Comme illustré sur la Figure 25, la barre de navigation de la plateforme *Philosophèmes* présente quatre onglets : une section « accueil » présentant la banque de données et les actualités ; une section permettant l'accès aux corpus ; une section présentant les méthodes pédagogiques liées aux différents corpus ; une section listant des publications scientifiques concernant la DVP de façon à guider les personnes souhaitant approfondir certains aspects en lien avec leur recherche ou leur pratique.

La section « Formation / Pédagogie » est descriptive ; il s’agit de détailler les différentes étapes de la méthode pédagogique liée à une pratique. Cette section a plutôt été pensée dans une visée d’information grand public et de formation (enseignants, animateurs et futurs animateurs de DVP). Dans l’espace dédié à la méthode « Penser » associée aux ateliers-philo, les différentes étapes présentées en 1.1.3 sont illustrées.

φ Penser - Philosophèmes

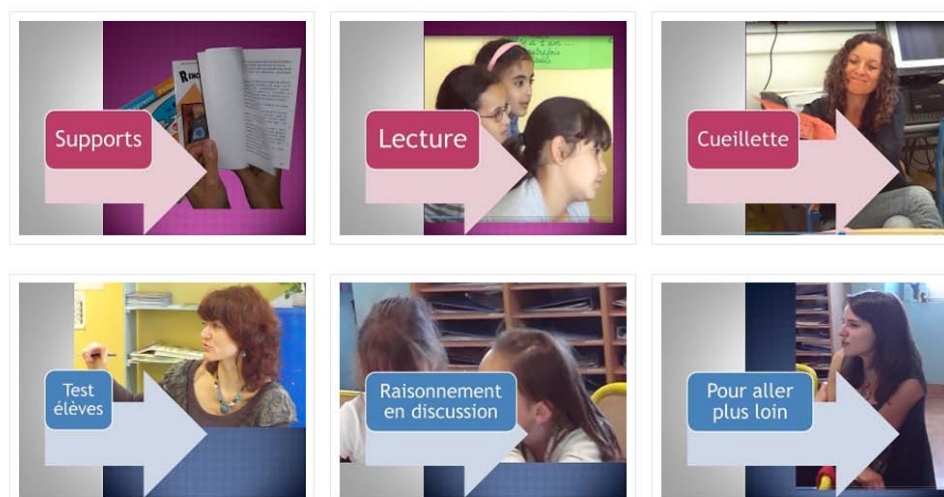


Figure 29 : section de la plateforme présentant la méthode pédagogique liée au corpus *Philosophèmes*.

L'utilisateur peut cliquer sur chaque étape où il trouvera une description ainsi que des documents illustratifs visant à l'accompagner dans la découverte et/ou la mise en place de cette pratique. Par exemple, sous l'intitulé « Supports », on trouve le matériel pédagogique initial mis au point par M. Lipman avec pour exemple des extraits de certains de ses romans philosophiques ; puis, l'intérêt de la « lecture » du support est illustrée avec un extrait du livre *Chouette ! Ils philosophent* (Auriac-Slusarczyk & Maufrais, 2010) présentant des fiches pratiques ; la « cueillette » des questions est illustrée par des extraits d'enregistrement, montrant des moments de récolte et choix de questions, recueillis dans le cadre de la constitution du corpus *Philosophèmes* ; le moment de discussion est illustré par des « raisonnements en discussion » extraits de la thèse de G. Fiema (2014) et de cette thèse.

La section « Corpus » est principalement destinée aux chercheurs. Toutefois, dans le cadre du corpus *Philosophèmes*, nous (les membres du projet *Corpus-Philo*) l'avons conçue pour qu'elle soit profitable à l'ensemble des utilisateurs. Comme nous l'avons spécifié, chaque DVP est renseignée à l'aide des métadonnées décrites précédemment et sa transcription est disponible au format PDF. À terme, la transcription devrait être accessible sous deux formats selon les besoins des utilisateurs : recherche/analyse (XML) ou

lecture/observation (PDF).¹⁴² Pour certaines DVP, la bande son de l'enregistrement est disponible dans la mesure où celle-ci est entièrement anonymisée.¹⁴³ Par ailleurs, pour chaque classe, un document « support » est accessible ; celui-ci contient des données primaires supplémentaires plus ou moins détaillées selon les classes (liste des supports de discussions, exemple de support utilisé, carnets de bord tenus par les animatrices, notes des animatrices et/ou des secrétaires de séances, etc.). Enfin, un « fichier aperçu » est associé à chaque DVP, présentant un court extrait vidéo de la discussion sous-titré et anonymisé. Ces extraits donnent un premier aperçu du contenu de chaque DVP, ils pointent des moments caractéristiques de la DVP où le raisonnement philosophique est à l'œuvre, où la conceptualisation est en cours, etc. (Fiema, 2014 : 285). Ainsi, les extraits-aperçus sont utiles pour l'ensemble des utilisateurs car ils sont représentatifs à différents niveaux. Ils permettent d'illustrer : (1) la pratique des ateliers-philo (visée informative pour le grand public) ; (2) la DVP à laquelle ils sont associés (visée présentative pour les chercheurs) ; (3) des moments de raisonnement au sein de DVP (visée formatrice pour les (futurs) animateurs).

3.5.3 Bilan

Il apparaît, encore une fois, que les données orales nécessitent un traitement assez couteux afin d'être archivées et diffusées car elles doivent respecter un nombre important de recommandations et de critères d'éthique (anonymisation), d'interopérabilité (format adapté), de volume (en lien avec la capacité de stockage), de description (métadonnées selon les standards internationaux). Ainsi, ce traitement n'est pas terminé et l'approvisionnement de la plateforme se poursuit. D'une part, les bandes audio des enregistrements ne sont pas toutes anonymisées et ne sont donc pas toutes diffusées pour l'instant. D'autre part, un traitement supplémentaire des transcriptions XML peut être envisagé. Comme nous l'avons indiqué, ce format est « un standard incontournable » car il permet « la structuration », « la gestion » (archivage) et « l'échange » (interopérabilité) des données (Baude *et al.*, 2006 : 174). Toutefois, actuellement nos transcriptions au format XML ne sont pas structurées. Ainsi, il serait intéressant de poursuivre ce traitement en vue de la normalisation du corpus selon les standards internationaux, favorisant ainsi son archivage au niveau des organisations

¹⁴² Pour l'instant, seuls les chercheurs impliqués dans les différents projets cités en Introduction générale ont accès à la transcription au format XML dans le cadre de l'étude pluri-disciplinaire des données.

¹⁴³ Chaque fichier porte un identifiant permettant de le repérer facilement, composé de : la phase d'enregistrement (P1/P2/P3) ; le niveau (primaire/collège) ; la classe (CP/CM2...) ; le chiffre situant la DVP au sein des DVP d'un groupe classe (01/02/03) ; le thème (Effort/Argent...) ; le média (transcription/audio).

nationales telles que le réservoir de données Ortolang (support des actions menées par la TGIR Huma-Num) ; cela impactant également sur la réutilisation et la valorisation du corpus. Une première structuration (et transformation) des fichiers XML correspondrait à l'application d'une feuille de style XSLT (EXtensible Stylesheet Language Transformations) élaborée en fonction de la structure souhaitée. Cela implique donc, d'une part, une réflexion quant à cette structure et, d'autre part, la conception de la feuille de style. Une seconde structuration consisterait à baliser les transcriptions XML selon le schéma standard de la TEI (Text Encoding Initiative)¹⁴⁴ adapté aux spécificités des corpus oraux (The TEI Consortium, 2016).

Comme nous l'avons vu, la plateforme *Philosophèmes* a été mise en place à plusieurs fins : (1) la mise à disposition des données de la recherche en vue de leur exploitation par la communauté scientifique ; (2) la formation d'animateurs de DVP afin de développer la pratique des ateliers-philo notamment en contexte scolaire ; (3) la documentation des ateliers-philo afin de démocratiser ces pratiques. La sensibilisation des parents d'élèves nous semble particulièrement importante, dans le contexte qui nous intéresse, afin de simplifier la mise en place de ces pratiques et l'obtention d'autorisations pour de futures recherches.

Conclusion

Notre recherche s'appuie sur un corpus de spécialité rassemblant des données authentiques représentatives d'un genre d'oral scolaire spécifique, tourné vers la recherche de sens à travers la mise en place d'une réflexion collective. Les discutants réfléchissent autour d'une question existentielle formant ainsi une *communauté de recherche*, au sein de laquelle chaque membre est considéré comme un être pensant à part entière. La communauté est donc fondée sur un rapport de place symétrique ; seul l'animateur se positionne en retrait et dans un rapport complémentaire afin de s'assurer du bon déroulement de l'interaction et d'accompagner les discutants dans leur réflexion.

La sélection de DVP pratiquées selon une méthode particulière (proche de la méthode Lipman) dans un environnement situationnel singulier (institution scolaire), nous permet de garantir l'homogénéité et la significativité de nos données.

¹⁴⁴ La TEI est une syntaxe formelle adaptée à la description de la structure logique des documents XML.

Par ailleurs, le corpus *Philosophèmes* s'organise et s'ordonne également selon des critères précis puisque nous pouvons définir plusieurs sous-corpus en fonction du type d'institution scolaire (collège *versus* école), puis en fonction du niveau scolaire des participants (CP, CE ; CM2 ; 5^e ; 4^e). Il est aussi possible de définir des sous-corpus longitudinaux sur un groupe-classe déterminé, plusieurs enregistrements étant réalisés au sein d'un même groupe-classe (CP, 5^e2 ; 5^e5, etc.). Ces sous-ensembles garantissent la représentativité du corpus car ils manifestent la couverture du corpus et la taille conséquente de l'échantillon.

Enfin, les données ont été traitées en vue d'assurer l'interopérabilité du corpus en prenant en compte des critères d'éthique, de format et en l'accompagnant d'une description systématique (métadonnées). Cela a permis la diffusion d'une partie des données sur la base de données mise en place à cette fin, en lien avec les aspirations nationales de mettre à disposition les données de la recherche (TGIR Huma-Num). La diffusion des données vise également à contribuer au développement de la connaissance et de la pratique des ateliers de philosophie ainsi que de la recherche qui les entourent.

Nous avons constaté que la constitution d'un corpus oral est un travail coûteux qui se découpe en plusieurs étapes (observation et enregistrement des interactions ; transcription, description et annotation des données). Au vu de l'impact de chacune de ces étapes préliminaires sur les étapes suivantes d'analyse et de diffusion des corpus, il est nécessaire de mener une réflexion poussée et éclairée en amont de la constitution du corpus. C'est au fil de notre formation doctorale (sur le terrain, à travers nos lectures, et par des professionnels tels que le consortium Ircom) que nous avons réalisé l'importance de ces aspects méthodologiques (capture vidéo et prise de son, aspects juridiques, définition de conventions de transcription, etc.). Ainsi, ce chapitre méthodologique représente davantage qu'une formalité requise dans le cadre de la recherche en sciences du langage car nous avons tiré des enseignements au cours de notre parcours initiatique à la constitution de corpus. Pour cette raison, nous avons souhaité expliciter notre méthodologie, restituer ce parcours et les difficultés rencontrées car le partage des expériences contribue à la réflexion sur les bonnes pratiques et permet, selon nous, de faire avancer les usages.

DEUXIÈME PARTIE :

ANALYSES ET RÉSULTATS

Introduction à la deuxième partie

Après le recueil et la transcription des données vient l'analyse, amorcée par l'annotation. En nous appuyant sur les cadres théoriques et méthodologiques précédemment exposés, nous allons procéder à une analyse interactionniste basée sur une approche empirique partant de l'observation des données. La constitution d'un corpus de DVP représentatif nous permet d'avoir un échantillon de données suffisamment large. Nous pourrions ainsi adopter une approche transversale consistant à repérer un nombre important d'apparition des phénomènes étudiés, ce qui nous permettra de donner une vue d'ensemble du fonctionnement de la construction collective au sein d'une DVP.

Dans un premier temps (Chapitre 4), nous décrirons le fonctionnement des interactions animateur-discutant et discutant-discutant révélant les processus de co-construction à l'œuvre au sein des DVP, à travers une analyse transversale du corpus. Nous compléterons cette description par l'analyse longitudinale d'une DVP de notre corpus dans son intégralité, afin d'étudier le cheminement de la co-construction au fil de l'interaction.¹⁴⁵

Dans un second temps (Chapitre 5), nous nous intéresserons au phénomène de focalisation particulièrement à travers les dislocations à gauche du sujet étudiées grâce à une nouvelle analyse transversale. Cela nous permettra d'illustrer, à un autre niveau, le processus de co-construction au sein des interactions.

En préambule, avant de présenter nos analyses, nous commencerons par définir quelques préalables méthodologiques.

¹⁴⁵ Concernant les méthodologies d'analyses transversale et longitudinale, nous renvoyons à l'explication de V. Traverso (1999 : 26-29).

Préalables méthodologiques aux analyses

En préambule à nos analyses, nous allons introduire notre parcours empirique et apporter quelques précisions terminologiques et méthodologiques nécessaires avant d'aborder les données.

I. Démarche d'analyse

En lien avec nos problématiques et notre parcours théorique, nous situons notre démarche empirique à deux niveaux : celui de la construction de l'interaction et celui de la construction du sens au sein des interactions. Cela nous amène à nous inscrire dans les approches de l'analyse des interactions et de la linguistique de corpus permettant, pour l'une, l'examen de l'interaction (Chapitre 4) et, pour l'autre, l'étude des énoncés dans leur contexte de production (Chapitre 5).

Plus précisément, nous combinerons les méthodes de la systémique des communications (Chapitre 4) et de la linguistique interactionniste (Chapitre 5). La systémique des communications ainsi que la linguistique interactionniste s'inscrivent dans la perspective des travaux de l'école de Palo Alto ; elles puisent également dans le courant de l'analyse conversationnelle¹⁴⁶ et dans le courant constructiviste. En systémique des communications, il s'agit d'analyser la signification d'un échange en le considérant dans le contexte du système des échanges dans lequel il s'insère (Mucchielli, 2000/2006 : 133). Parallèlement, en linguistique interactionniste, il s'agit d'analyser « les diverses formes de discours dialogué » en contexte (Cosnier, 2002 : 320).

Notre travail sera principalement mené dans une optique inductive à travers l'observation, sans *a priori*, des données (« data driven » ; « corpus driven ») que nous analyserons à la lueur de notre approche théorique (notamment dans le Chapitre 4). Nous serons aussi parfois amenée à adopter une méthode déductive (« corpus based ») consistant à explorer les données dans le but de vérifier nos hypothèses (comme en partie dans le Chapitre 5).

¹⁴⁶ Pour plus de détails sur le courant de l'analyse conversationnelle, nous renvoyons à la description de V. Traverso (2002a).

II. Description des unités de l'interaction « DVP »

Puisque nous souhaitons étudier l'interaction verbale, il est inévitable de passer par le découpage de l'interaction en différentes unités. Cette procédure de découpage de l'interaction constitue pour nous un « préalable méthodologique » (Vion, 1992 : 177). Cela nous permet de situer l'ancrage discursif des phénomènes qui nous intéressent et de déterminer une nomenclature applicable à nos analyses de données dans le but d'éviter les confusions liées à la polysémie des termes *interaction* et *échange*, pouvant parfois être synonymes et parfois désigner des réalités différentes. En effet, l'un comme l'autre peuvent se rapporter au rang supérieur, soit l'interaction dans sa globalité, ou à un niveau inférieur, à une interaction composée de deux tours de parole échangés entre deux interlocuteurs, par exemple. Nous précisons que nous utilisons ces termes dans leurs différentes significations, le contexte permettant de déterminer le sens à privilégier. Pour cette raison, nous avons préféré les écarter de notre nomenclature décrivant les différentes unités de rang de l'interaction en les remplaçant par des termes qui renvoient, selon nous, à des réalités plus précises, que nous allons tenter de définir.

Nous nous attacherons donc seulement à décrire les différentes unités que nous jugeons pertinentes pour l'analyse des DVP sans pour autant entreprendre une étude détaillée de la structure de ces discussions au vu de la difficulté d'appliquer une structure stable face à une réalité hétérogène forgée par les interactants. Les travaux de V. Saint-Dizier de Almeida (2013) et A. Specogna (2013) mentionnés plus loin (cf. 4.3.1.2) adoptent en partie cet objectif et s'inscrivent dans le champ de l'analyse de l'articulation du discours. En effet, l'étude et la description fine de la structure d'une interaction constitue un champ d'analyse discursive à part entière offrant une littérature abondante. Nous nous appuierons notamment sur la description de l'interaction selon des rangs hiérarchisés de l'école de Genève (représentée par E. Roulet). À la suite de la première tentative de l'école de Birmingham (voir Sinclair & Coulthard, 1975), l'école de Genève a longuement peaufiné et enrichi la description de la hiérarchie dans la structure conversationnelle.

- Le choix d'une unité d'analyse maximale

Les différents modèles de découpage que nous avons explorés (Roulet *et al.*, 1985/1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992) prennent pour unité maximale l'interaction, nommée *incursion* chez E. Roulet et collaborateurs (1985/1991), ce qui permet

d'éviter la confusion mentionnée précédemment tout en renvoyant à la même réalité. Toutefois à travers les différentes définitions proposées pour expliciter cette réalité, nous percevons la difficulté de délimiter l'interaction.

Pour E. Roulet et ses collaborateurs, l'incursion correspond à « une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (1985/1991 : 23). Toutefois, C. Kerbrat-Orecchioni remarque le caractère restrictif de cette définition auquel elle substitue un caractère souple et continu de l'interaction :

« pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. » (1990 : 216).

C. Kerbrat-Orecchioni assouplit les frontières de l'interaction, tout en leur donnant un caractère légèrement flou. Ainsi, elle considère que l'interaction a lieu entre des interlocuteurs précis dans un cadre spatio-temporel donné autour d'un thème défini, en précisant que tous ces critères sont modifiables mais sans rupture. Par exemple, un ou plusieurs participants peuvent s'absenter sans mettre fin à l'interaction ; de même, les interlocuteurs peuvent se déplacer dans l'espace ou changer de sujet au cours de l'interaction ou poursuivre l'interaction en modifiant le cadre temporel (comme dans les interactions asynchrones). La question se pose alors de savoir à quel moment intervient la rupture. Pour R. Vion (1992 : 148), la rupture marquant un changement d'interaction intervient lorsque le rapport de place dominant au sein de l'espace interactif se modifie.

Pour notre part, l'identification du moment marquant une rupture est assez aisée puisque, dans le cadre de nos données, les interactions sont caractérisées par un cadre spatio-temporel dédié, une thématique déterminée et un groupe de participants stable, même si celui-ci peut être légèrement modifié au cours de l'interaction (une personne qui arrive ou s'absente au cours de l'interaction). De plus, dans le cadre des DVP, la délimitation de l'interaction est facilitée par la présence de « séquences démarcatives, à fonction d'ouverture et de clôture, qui généralement viennent encadrer l'interaction proprement dite » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 216). Dans le cadre de nos données, la fin de l'interaction est donc généralement marquée par une séquence de clôture et une dissolution du groupe. Même si les participants se déplacent ensemble, on observe systématiquement une modification du rapport de place et du cadre spatial, lors d'un retour à un cours traditionnel ou à la cour de récréation. Pour nous, l'unité d'analyse de rang supérieur sera donc la DVP, sans toutefois la couper de son contexte et du flux de communication dans lequel elle s'intègre.

Bien que la DVP soit définie comme l'unité de rang maximal, elle est considérée comme une partie intégrante d'un ensemble plus vaste. En effet, comme mentionné en 2.2.2.2, l'interaction n'est « qu'une fraction d'un courant de communication verbale ininterrompu » (Bakhtine, 1929/1977 : 136), d'une histoire conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 218). Dans le cadre de la DVP, au vu du nombre d'interactants, le passé conversationnel partagé par les différents locuteurs est très riche. Même si nous ne pouvons pas y avoir totalement accès, nous aurons l'occasion de remarquer, au sein de la DVP, le surgissement du passé conversationnel partagé par certains interlocuteurs. Par ailleurs, dans le cadre de notre terrain de recherche, tous les participants à une DVP possèdent un passé conversationnel commun puisque les discutants font partie de la même classe et le groupe se retrouve régulièrement pour pratiquer la DVP. Au fil de l'année scolaire le groupe de l'atelier-philo partage alors une histoire conversationnelle double qui comprend « l'histoire interactive contractée » avec le groupe et « l'histoire des manières dont on s'est, jusqu'ici, acquitté de ce type d'épisode » (Vion, 1992 : 19). Ainsi, une DVP s'inscrit dans le flux des autres DVP tenues par le groupe au cours de l'année scolaire. Parfois, une DVP poursuit une DVP précédente ; par exemple, les deux discussions recueillies en 5^e2 se déroulent autour d'un même support (un article du *Nouvel Observateur* traitant du naufrage du Costa Concordia, Annexe 3.B) à une semaine d'intervalle. La question initiale choisie à partir de ce support, *Pourquoi un capitaine abandonne son navire ?*, fait l'objet de la première DVP. Puis, la semaine suivante, la discussion se prolonge autour de la question *Qu'est-ce-que le courage ?*. À l'inverse, les thèmes des DVP organisées au sein d'un groupe peuvent n'avoir aucun lien. Toutefois, nous constaterons que même si les thèmes ne sont pas liés, ils se recoupent parfois.

▪ La structure interne de l'interaction

En ce qui concerne la structure interne de l'interaction, le découpage des unités d'analyse varie selon les analystes. Chacun ajoute successivement des unités de rangs (qui s'emboîtent les unes dans les autres) au modèle hiérarchique initial présenté par E. Roulet et ses collaborateurs (1985/1991 : 23-32), de façon à affiner la description. Le modèle de E. Roulet et ses collaborateurs est composé de quatre unités emboîtées (incursion > échange > intervention > acte de langage). Le modèle hiérarchique de C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 213) présente, quant à lui, cinq rangs (interaction > séquences > échange > intervention > acte de langage) ; elle restitue le rang de la transaction initialement présent dans le modèle hiérarchique de Genève puis abandonné au profit de la notion d'échanges complexes (Roulet

et al., 1985/1991 : 42-50). R. Vion (1992 : 145) complète également le modèle hiérarchique en ajoutant un rang supplémentaire (interaction > module > séquence > échange > intervention > acte de langage).

À partir de ces travaux, nous proposons notre propre découpage que nous avons élaboré de façon à décrire les unités qui nous semblent pertinentes pour nos analyses de la DVP. Ce dernier n'est donc pas conçu dans l'ambition de se comparer aux modèles hiérarchiques existants, mais afin d'adopter une terminologie fonctionnelle adaptée au mieux à notre analyse des DVP, notamment en lien avec le constat de la « difficulté du modèle structurel à rendre compte d'interactions mettant en présence plus de deux participants » (Vion, 1992 : 178).

Nous reprenons la distinction entre les unités dialogales et monolodales telle que dans le modèle hiérarchique de C. Kerbrat-Orecchioni, les unités monolodales étant produites par un seul locuteur et les unités dialogales par deux participants au moins (1990 : 213)¹⁴⁷ :

- Unités dialogales : DVP > séquence > boucle conversationnelle > paire adjacente.
- Unités monolodales : contribution > tour de parole (réplique) > acte/énoncé > proposition.

De la même manière que la DVP est un maillon d'une histoire conversationnelle, nous envisageons chaque unité dialogale et monolodale comme un maillon de la chaîne de l'échange verbal prenant son sens au sein d'une unité supérieure (Bakhtine, 1979/1984 : 290).

Nous adoptons la définition de la séquence de C. Kerbrat-Orecchioni :

« La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique [...]. Selon la nature du contenu de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage » (1990 : 218-219).

Ainsi, une séquence peut aussi bien constituer une unité thématique qu'une unité autour d'une tâche et/ou d'un but. Comme nous l'avons mentionné, la DVP est délimitée par une séquence d'ouverture et une séquence de clôture. La première correspond au moment où les participants entrent en contact et a pour fonction de « permettre la mise en place de l'interaction » (Vion, 1992 : 151). Dans la DVP, la séquence d'ouverture se constitue généralement d'un rappel de la thématique à travers la question choisie en amont de la discussion, puis, par là même, d'un rappel du but et de la tâche au centre de la DVP, correspondant à la réflexion autour de cette question ; cela permet d'amorcer la DVP. À cela s'ajoute éventuellement un rappel des règles de la DVP et la désignation d'élèves pour remplir les rôles instaurés au sein de la DVP

¹⁴⁷ Bien que toute unité monolodale soit par ailleurs dialogique (Bakhtine, 1929/1977 : 136-137).

(président de séance, etc.). La séquence de clôture correspond au moment où les participants mettent fin à l'interaction. Dans la DVP, cette séquence est souvent annoncée par l'animateur ou marquée par la sonnerie indiquant la fin de la séance. Cette séquence se compose parfois d'un résumé de ce qui a été dit ou d'une conclusion et/ou de projets concernant la prochaine séance de DVP. Le corps de la DVP est subdivisé en séquences fondées sur une homogénéité sémantique et/ou pragmatique ; il commence lorsque les participants débutent la discussion en tentant de répondre à la question-thème, en développant un argument, un exemple, etc. Chaque séquence s'organise en fonction de la question-thème rappelée dans la séquence d'ouverture, sauf certaines séquences qui s'inscrivent en aparté que R. Vion (1992 : 151-152) nomme les séquences latérales. Ces séquences latérales entraînent une suspension du déroulement normal de la DVP. Par exemple, dans nos données, nous observons ce genre de séquences lorsque l'animatrice fait une parenthèse pour ramener le calme et l'écoute des discutants. Pour notre part, nous nous concentrerons plutôt sur les échanges à l'intérieur d'une séquence afin de détecter les récurrences dans la forme de ces derniers.

L'échange est considéré comme la plus petite unité dialogale (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 224 ; Vion, 1992 : 154), ce qui fait de lui « l'unité-vedette » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 213) de l'analyse d'interaction. Au vu de la polysémie du terme *échange* évoquée plus haut, de la complexité de sa définition et de la particularité de nos données, nous avons choisi une nomenclature et une structuration spécifiques. Pour nous, l'échange est une unité à échelle variable pouvant aller de la plus grande à la plus petite unité dialogale, soit de la DVP à la simple paire-adjacente. Ainsi, dans notre nomenclature, nous préférons utiliser les notions de boucle conversationnelle et de paire adjacente, empruntées à l'analyse conversationnelle, car elles nous semblent plus transparentes et recouvrent, selon nous, une réalité plus précise comme nous le verrons lors de l'analyse menée dans le Chapitre 4.

Les boucles conversationnelles correspondent à des « moments d'échanges entre au moins deux locuteurs identifiés et ce, au cours d'une conversation collective » (Specogna, 2013 : 99). Une boucle conversationnelle se déroule généralement entre deux locuteurs, elle « s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC [boucle conversationnelle] » (Saint-Dizier de Almeida *et al.*, 2016 : 55). Le choix de ce terme marque, pour nous, la circularité des échanges (telle qu'illustrée dans le modèle de l'orchestre). Une boucle conversationnelle se compose d'une ou plusieurs paire(s) adjacente(s).

Une paire adjacente comprend, au minimum, deux énoncés adjacents produits par des locuteurs différents. Le premier constitue un acte initiatif et le second un acte réactif contraint par le premier (Traverso, 1999 : 33).

« Telles que les couples question-réponse, salutation-salutation, compliment-refus du compliment, invitation-acceptation. Elles [les paires adjacentes] sont articulées en deux tours de parole successivement ordonnés l'un par rapport à l'autre, qui constituent l'un la première partie de la paire et l'autre la seconde partie et qui sont reliés de telle sorte qu'étant donnée la production reconnaissable de la première partie de la paire, celle-ci projette la pertinence de la production de la seconde partie. On parle alors de "dépendance conditionnelle" (Schegloff & Sacks, 1973) [entre les deux membres de la paire adjacente]. » (Mondada, 1995b : 70).

Il y a un lien de dépendance lorsqu'un énoncé appelle un autre énoncé qui complète la paire adjacente. La dépendance entre les membres d'une paire adjacente peut être plus ou moins forte, l'enchaînement pouvant être de l'ordre du *should*, tel que dans les couples questions-réponses, ou de l'ordre du *may* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 252) ; lorsque l'enchaînement est de l'ordre du *should*, si le second énoncé n'est pas produit, la paire adjacente est tronquée du fait de cette absence. Par extension, nous ajoutons les paires adjacentes complétées par « un suivi » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 236) constituant un échange à structure ternaire, typique dans les interactions pédagogiques traditionnelles (cf. Sinclair & Coulthard, 1975) de la forme initiation de l'enseignant (question) / réponse de l'élève / évaluation de l'enseignant (ratification/correction) (Mondada, 1995b : 71).

Au sein des jeux d'échanges, l'analyse des paires adjacentes révèle deux catégories d'interactions, introduites par l'école de Palo Alto (notamment par G. Bateson) : les interactions symétriques et les interactions complémentaires (Marc & Picard, 1983 : 49-52 ; Vion, 1992 : 124-125 ; Mucchielli, 2000/2006 : 135 ; Ollivier, 2007/2012 : 105). Nous sommes face à une interaction symétrique « quand un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans le même sens », par exemple lors d'un échange de salutations. Il s'agit alors de comportements en miroir. On parle d'interaction complémentaire lorsqu'« un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans un sens contraire, approprié à la situation » (Ollivier, 2007/2012 : 105). Par exemple, un acte de demande de A appelle une réponse de B, une plainte appelle du réconfort, une affirmation appelle un accord, etc. L'identification de ces types d'interactions à travers des formes de paires adjacentes récurrentes permet de définir les relations entre les participants. Ainsi, à partir du repérage des formes d'interactions récurrentes, on distingue les relations de type symétrique ou complémentaire. Dans une relation symétrique, les participants sont sur un pied d'égalité alors que dans une relation complémentaire, aussi appelée relation asymétrique ou dissymétrique, le participant A occupe une position différente de celle du participant B. Par exemple, dans

une relation enseignant/élève « traditionnelle », il y a une asymétrie de statut et de rôle, observable à travers la récurrence de paires adjacentes de type complémentaire, comme évoqué précédemment. La relation décrite prend forme dans le système englobant de l'interaction, celui de l'institution scolaire et de ses normes qui déterminent le statut et le rôle de chacun au sein des interactions en classe. Cependant, les relations entre les participants à une interaction sont souvent plus complexes, comme nous le verrons à travers notre analyse au sein des DVP.

En ce qui concerne les unités monologiques, nous estimons qu'elles sont toutes construites de façon interactive et qu'elles sont, de fait, dialogiques bien qu'elles soient prises en charge par un seul locuteur (Bakhtine, 1979/1984 : 299-308). Dans le cadre des DVP, une boucle conversationnelle se compose d'un enchaînement de tours de parole entre locuteurs. Un tour de parole correspond à une réplique d'un locuteur au sein de l'échange, c'est-à-dire à l'intervention d'un locuteur donné à un moment donné (Traverso, 2002b : 580) ; il correspond donc à une prise de parole continue d'un participant délimitée par l'alternance des sujets parlants. Nous considérons que la somme des tours de parole d'un participant lors d'une boucle conversationnelle constitue une contribution.¹⁴⁸

La contribution est conçue comme le fait de participer à un moment donné à la construction de la scène intersubjective. Nous rejoignons P. Usclat qui distingue *intervention* et *participation* en fonction de leur orientation sur la forme ou sur le fond des échanges. Pour lui, au sein des DVP, l'intervention suggère une extériorité à la *communauté de recherche* alors que la participation correspond à un engagement dans cette même communauté (Usclat, 2009 : § 16-17).¹⁴⁹ Ainsi, lorsqu'un discutant participe à la DVP, il apporte une contribution à la réflexion collective. La contribution d'un discutant renvoie à la totalité de sa prise de parole, à un moment donné de la DVP ; elle se répartit ainsi sur plusieurs tours de parole généralement entrecoupés de l'étayage de l'animateur, correspondant à des interventions pédagogiques. Ainsi, nous envisageons la contribution comme la plus grande unité monologique de l'interaction car elle se caractérise par sa complétude « en ce qu'elle présente une totalité d'un dit », c'est-à-dire qu'elle constitue un ensemble dans le sens où il apparaît que le locuteur juge « qu'il n'est pas nécessaire d'en dire davantage et qu'il en a dit suffisamment » (Portuguès, 2011 : 74).

¹⁴⁸ Ainsi la contribution peut contenir un seul ou plusieurs tour(s) de parole.

¹⁴⁹ Nous utiliserons toutefois le terme *intervention* dans un sens général, comme le fait d'intervenir, de prendre la parole.

« La notion de contribution, étroitement dépendante de ce que veut dire l'énonciateur dans un discours lambda, se résume ainsi : quelqu'un dit quelque chose à un moment donné dans une finalité et s'inscrivant dans un tout. » (Português, 2011 : 76).

Au niveau *infra*, les paires adjacentes se constituent d'actes monologiques. L'acte correspond au concours d'un locuteur à une paire adjacente. Nous ne nous inscrivons pas dans une théorie des actes de langage, nous gardons donc une vision générale de l'acte en distinguant simplement les actes initiatifs et réactifs. Ainsi, nous envisageons l'acte selon la dernière mouture de E. Roulet :

« La catégorie acte ne doit pas être confondue avec le concept d'acte de langage que nous avons retenu dans le premier modèle [...]. L'acte qui constitue l'unité textuelle minimale est défini comme la plus petite unité délimitée de part et d'autre par un passage en mémoire discursive » (Roulet, 1999 : 210).

En dehors des paires adjacentes, pour désigner la plus petite unité du discours, nous utiliserons le terme *énoncé* renvoyant également à la plus petite de discours, délimitée par « un passage en mémoire discursive ». L'énoncé est ainsi « l'unité de communication élémentaire » (Maingueneau, 2002b : 222). Plus formellement, il s'agit d'une phrase énoncée, c'est-à-dire une phrase actualisée dans une situation de communication déterminée (cf. 2.2.2.1). Comme le signale E. Roulet (1999 : 211), le repérage des actes en discours, et donc des énoncés, soulève des problèmes pratiques qui nécessitent le recours à des instruments heuristiques issus de différentes dimensions du discours. La multiplicité des facteurs (prosodique, syntaxique, sémantique, pragmatique, etc.) intervenant dans le repérage de ces unités discursives provoque des difficultés pour leur délimitation. Nous nous centrons principalement sur les facteurs sémantique et pragmatique dans la mesure où nous envisageons l'énoncé comme une séquence verbale douée de sens et porteuse d'une intention communicative. Néanmoins, le sens et la valeur de l'énoncé sont dépendants de la réplique dans laquelle il s'insère. En effet, bien que l'énoncé soit défini par une certaine complétude sémantique et pragmatique, son sens global et sa fonction pragmatique ne se stabilisent qu'au regard des éléments avec lesquels il entre en interaction au sein de la réplique du locuteur puisque un tour de parole peut contenir un ou plusieurs énoncé(s). De même, un tour de parole peut contenir un ou plusieurs acte(s) ; par exemple, un tour de parole peut se composer d'un acte en réaction au tour de parole précédent suivi d'un acte initiatif : dans un même tour de parole, l'animateur peut ratifier la réponse d'un discutant (acte 1) et lui poser une nouvelle question (acte 2).

Enfin, bien que nous considérons l'énoncé comme la plus petite unité du discours pour le besoin de nos analyses, nous le décomposons en propositions. La proposition est envisagée comme une unité indissociable et dépendante de l'énoncé.

« Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du *tout* de l'énoncé fini [...]. » (Bakhtine, 1979/1984 : 288).

Bien que cette unité soit généralement considérée comme une « unité de langue » de nature grammaticale, nous l'envisageons systématiquement dans son contexte soit en tant que partie d'un énoncé au sein duquel elle joue un rôle et elle accède « à sa plénitude de sens » (Bakhtine, 1979/1984 : 280-281, 289, 308). Pour nous, la proposition correspond alors à un « mot ou groupe de mots révélant une intention intelligible » (Gardiner, 1932/1989 : 91). La proposition est ainsi souvent équivalente à l'énoncé mais pas nécessairement. Par exemple, dans l'énoncé *c'est bien de partager parce qu'on se fait des amis* qui forme une unité délimitée par son passage en mémoire discursive répondant à la question *À quoi ça sert de partager ?* ou *Pourquoi c'est bien de partager ?*, on distingue deux propositions : la première (*c'est bien de partager*) correspondant à l'intention du locuteur d'exprimer un point de vue et la seconde (*parce qu'on se fait des amis*) motivée par la justification de ce point de vue à travers un argument.

Pour résumer, la DVP contient plusieurs séquences formant une unité thématique et/ou pragmatique autour d'une tâche définie. Chaque séquence contient une ou plusieurs boucle(s) conversationnelle(s), celle(s)-ci étant composée(s) d'une ou plusieurs paire(s) adjacente(s) regroupant deux, voire trois, actes (ces derniers étant monologiques). Au niveau monologique, chaque unité forme une unité pragmatique de différents niveaux ; chacune unité monologique est liée à une certaine finalité communicative, une intention définie. La contribution se compose d'une ou plusieurs réplique(s) contenant un ou plusieurs énoncé(s) (ou acte(s)), eux-mêmes constitué(s) d'une ou plusieurs proposition(s).

III. Catégorisation des formes de reprises

Comme nous l'avons vu (cf. 1.2.2), selon la terminologie de D. Vernant (2009), la DVP est une discussion propice à une coopération positive de type collaboration. Du fait du but commun qui sous-tend la DVP, les discutants sont amenés à collaborer. C'est ainsi que se déploie une *communauté de recherche* au sein de la DVP au cours de laquelle nous observons des interactions à fort degré d'interactivité (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 126 ; 1998 : 55),

caractérisées par l'influence mutuelle considérable que les participants exercent les uns sur les autres (par opposition aux interactions à faible degré d'interactivité telles que les cours magistraux ou les meetings). De ce fait, comme nous le verrons au cours de notre analyse des interactions entre les participants (cf. 4.2), la DVP est « fortement » dialogique. Comme nous l'avons montré (voir 2.2), dans la théorie bakhtinienne, tout discours est fondamentalement dialogique :

« Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédées, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc. » (Bakhtine, 1929/1977 : 105).

Selon nous, la dimension dialogique du langage est particulièrement à l'œuvre dans la DVP car les discutants et l'animateur construisent constamment leurs énoncés en fonction des énoncés antérieurs et escomptent les réactions des interlocuteurs. Comme le souligne A. H. Gardiner (1932/1989 : 62-63), le discours est motivé par « (1) la perception de quelque chose présentant un intérêt suffisant pour inciter à l'action et (2) le désir d'associer à cette perception quelqu'un d'autre ». En dehors de la réalité extralinguistique, la parole d'autrui constitue une source fréquente de telles perceptions incitant les locuteurs à l'action discursive, c'est-à-dire à la production d'actes de discours.

À travers nos données, nous constatons que les propos des locuteurs sont toujours imprégnés des paroles d'autrui, notamment à travers la présence récurrentes de reprises. La reprise révèle le dialogisme au cœur de l'interaction et « ouvre un espace de négociation du sens » (Vion, 2006 : § 55). Le phénomène de reprise sera ainsi au centre de notre étude du processus de construction collective. C'est pourquoi nous procédons à une description et une catégorisation préalables des différentes formes de reprises.

Par ailleurs, nous verrons que, dans les DVP analysées, la reprise a de nombreuses fonctions communicatives ou discursives qui diffèrent selon qu'elles apparaissent dans les propos des discutants ou des animatrices.

Selon la définition de R. Vion, « le phénomène de reprise consiste en une nouvelle présentation d'un dit antérieur » (2006 : § 1). Dans cette optique, le phénomène de la reprise inclut aussi bien la répétition, correspondant à une reprise à l'identique du dit antérieur, que la reformulation, c'est-à-dire une reprise avec modification du dit antérieur¹⁵⁰. Dans les deux

¹⁵⁰ Cela diffère de la définition de la reprise que R. Vion (1992 : 215) retient où la reprise correspond à ce que nous définissons comme une répétition, ici la reprise englobe le phénomène dans sa généralité.

cas, le dit antérieur peut provenir d'autrui (hétéro-reprise, aussi nommée allo-reprise) ou du même locuteur (auto-reprise).

Comme nous l'avons précisé, selon notre conception dynamique de la construction du sens (cf. 2.2.2.1), chaque énoncé constitue un événement discursif nouveau et singulier (Bakhtine, 1929/1977 : 143-149 ; Bakhtine, 1978 : 159 ; Vion, 1992 : 216 ; Vion, 2006 : § 2-3). En effet, même si l'on doit prendre en compte l'inévitable présence dans les dire « propres » de dire « autres » (qu'ils soient présumés ou anticipés, exprimés explicitement ou implicitement), il ne faut bien évidemment pas perdre de vue l'aspect et l'apport nouveaux de tout acte de discours. Dans les propos repris, cette nouveauté correspond à un but communicatif nouveau par rapport au but communicatif de la parole source. A. Salazar-Orvig (2000 : 76) signale que lors des reprises,

« il n'y a pas de reproduction telle quelle de la valeur pragmatique. La plus stricte répétition introduit nécessairement un déplacement. La reprise n'accomplit donc pas le même acte de langage que sa source ».

Elle note, toutefois, que certaines reprises (notamment les imitations ou les auto-reprises) peuvent rester « relativement proches de l'énoncé source » (Salazar-Orvig, 2000 : 76). Pour nous, cela est particulièrement le cas pour les auto-reprises dans le cadre de la production du discours, dans le travail sur la formulation lorsque le segment repris succède immédiatement le segment source (cf. Apothéloz, 2008). Pour exemple, nous citons un extrait de la discussion *Amour*, analysé par M. Blasco (2016 : 119), *ben oppression c'est quand oppression c'est par exemple c'est un poids de plus des charges en plus*. Nous laisserons de côté ce cas particulier de reprise.

Les reprises peuvent être plus ou moins conséquentes. Nous distinguons deux niveaux principaux : les reprises lexicales et les reprises propositionnelles. Nous considérons que nous sommes en présence d'une reprise propositionnelle lorsque l'unité reprise correspond à une ou plusieurs proposition(s) et d'une reprise lexicale pour les reprises de segments inférieurs. Ainsi, au niveau lexical, les reprises comprennent les répétitions et les reformulations d'un mot, lexème, ou d'un syntagme tel qu'un groupe nominal, par exemple. Les reformulations lexicales sont réalisées par des mots entretenant un rapport sémantique avec l'unité reprise (c'est-à-dire des synonymes ou hyperonymes, éventuellement des méronymes ou holonymes).

Au niveau propositionnel, les reprises comprennent également les répétitions à l'identique et les reformulations de propositions avec différents degrés de modification, ce qui peut rendre difficile leur identification :

« La reformulation paraphrastique nécessite [...] un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d'un autre énoncé. Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens » (Gülich & Kotschi, 1983 : 305, cité par Vion, 1992 : 220).

Selon E. Gülich et T. Kotschi (1983 : 305, cités par Vion, 1992 : 220), ces marqueurs peuvent être de nature verbale du type *c'est-à-dire*, *X dit que*, ou paraverbale (intonation, accentuation, etc.). Lorsque le marquage est de nature verbale, la reformulation est codée ; à l'inverse, lorsqu'il n'y a pas de marqueur linguistique explicitant l'activité de reprise, la reformulation est réitérative (Vion, 1992 : 215). De même, les répétitions peuvent être codées ou réitératives. Le marquage linguistique de la reprise renvoie au discours rapporté. C'est pourquoi la définition de la reprise ne peut pas être purement formelle, car tout énoncé du type *X dit que...* peut relever du discours rapporté. La différence entre la reprise codée et le discours rapporté est de nature fonctionnelle : alors qu'un énoncé rapporté sert à porter à la connaissance de l'interlocuteur les paroles de quelqu'un, l'énoncé repris ne possède pas cette fonction informationnelle, étant non-nouveau pour l'interlocuteur.

Pour exemplifier, nous nous appuyons sur un extrait de corpus (sur lequel nous reviendrons dans nos analyses) :

TP 8 : Aïdan : ben c'est bien de # euh pour # de partager # pa(r)ce que # euh # si tu partages et ben tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines
TP 9 : Animatrice : x # Nolwen
TP 10 : Nolwen : faut bien partager pa(r)ce que # après euh les aut(res) i(l)s sont amis avec nous et nous on est amis [...]
TP 11 : Animatrice : Maël
TP 12 : Maël : comment # c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # après on s(e) fait plein d'amis

Extrait de corpus 16 (DVP *Partage*).

Dans cet extrait, nous observons : une reprise propositionnelle (en orange et soulignée) ; une reformulation propositionnelle de faible degré (en vert et soulignée) ; des répétitions lexicales à travers la répétition des lexèmes en gras : « partage » (en orange) et « ami » (en vert) ; ce dernier lexème apparaît suite à une reformulation lexicale à partir de « copains » (en italique).

Dans le cadre de l'analyse de la construction collective du discours, nous nous intéresserons particulièrement aux reprises matérialisant une réintroduction de paroles d'autrui (soit les hétéro-reprises) au niveau lexical et propositionnel. En ce qui concerne les reformulations réitératives de propositions, nous considérerons uniquement celles avec un faible degré de modification afin de faciliter leur identification.

Chapitre 4

Description et modélisation des interactions : la place de la scène verbale dans la DVP

Introduction

Notre analyse porte sur l'interaction verbale au sein des DVP. À ce titre, il nous semble inévitable de nous intéresser à la communication dans son ensemble car, ainsi que nous l'avons observé au Chapitre 2, l'interaction constitue un tout dans lequel chaque élément influence la construction du sens et de l'interaction.

Comme nous l'avons remarqué dans le Chapitre 1, la DVP représente un genre d'oral particulier avec des caractéristiques spécifiques ; nous avons montré au Chapitre 3 que la DVP, et plus particulièrement les DVP de notre corpus, se caractérise(nt) par des éléments constitutifs propres. À travers ce chapitre, nous tenterons de mettre en avant les singularités du genre *discussion à visée philosophique* à travers l'observation et la description des interactions et du fonctionnement de la communication au sein des DVP de notre corpus.

Pour ce faire, en suivant la méthode de la systémique des communications, nous mènerons une analyse adoptant une démarche inductive et descriptive qui vise à opérer des généralisations à partir du repérage de régularités dans les échanges entre les participants, au sein des DVP. Cela dans le but d'identifier la « partition invisible » propre à l'interaction (Winkin, 1981/2000 : 25). Afin de pouvoir opérer des généralisations sur les jeux d'interaction au sein des DVP, à partir de nos observations, nous nous appuyons sur

l'ensemble de notre corpus de DVP ; cela de façon à être en mesure de déceler des récurrences assez importantes qui soient représentatives de l'ensemble des données.¹⁵¹

Par ailleurs, au vu du fait que « tout travail, théorique ou pratique portant sur le langage, présuppose inévitablement un modèle de la communication, qu'il y soit fait ou non explicitement référence » (Vion, 1992 : 12), il nous semble important d'établir une modélisation de cette situation de communication particulière (telle qu'esquissée dans Auriel, 2014 & 2016). En effet, la particularité de chaque situation de communication nous pousse à définir un schéma propre à la DVP plutôt que de reprendre un schéma général de la communication préétabli. Nous rejoignons ainsi les observations de B. Ollivier qui reconnaît que l'« ambition d'une théorie globale de la communication paraît aujourd'hui démesurée et irréaliste » (2007/2012 : 106).

Selon la méthode systémique des communications présentée en 4.1, il convient de construire un modèle inductif et interprétatif à partir d'observations concrètes (Mucchielli, 1995/2006 : 139-140) telles que réalisées en 4.2 et 4.3. À travers notre modélisation, il s'agira d'aboutir à une représentation schématique en 4.4 afin de rendre compte du fonctionnement particulier de la communication et de la dynamique qui s'installe au sein de ces espaces de pensée collective que sont les DVP.

¹⁵¹ Nous rappelons que ce corpus se compose de dix-neuf discussions recueillies lors d'ateliers-philos, d'une durée moyenne de quarante minutes.

4.1 La méthode de l'analyse systémique des communications

Pour comprendre le fonctionnement de la DVP et des échanges au sein de la DVP, nous nous appuyons sur la méthode de l'analyse des interactions, telle que décrite par V. Traverso :

« L'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive. Elle se fonde sur l'observation, l'enregistrement et la transcription minutieuse d'interactions authentiques » (Traverso, 1999 : 22).

Plus précisément, nous aurons recours à la méthode de la systémique des communications, décrite par A. Mucchielli (1995/2006 : 139-149 ; 2000/2006 : 141-161). Cette méthode repose sur les principes de la théorie systémique-interactionniste de la communication présentée en 2.1.3 et se fonde sur le repérage de régularités dans la construction collaborative des échanges produits en situation afin d'en tirer des significations ; elle se positionne ainsi au niveau des relations considérant qu'il n'y a pas de phénomènes isolés. Cette approche qualitative se met en place suivant différentes étapes successives.

4.1.1 La délimitation du cadrage d'observation

En amont de l'analyse, il est nécessaire de délimiter le « cadrage pertinent » pour l'observation. Il s'agit de choisir un sous-système dans un système plus vaste. Il faut néanmoins garder à l'esprit que le système plus vaste constitue le contexte du sous-système et a donc un impact sur ce dernier et sur son analyse. Ainsi, comme nous l'avons vu dans les préalables méthodologiques aux analyses II, nous considérerons une DVP comme l'unité d'analyse maximale. Aussi, la DVP correspond au sous-système que nous nous attacherons à étudier. Lors de l'analyse des DVP, nous prendrons en considération le macro-contexte dans lequel elles se déroulent tel que nous l'avons décrit en 3.3.2 en détaillant les principaux composants de la situation de communication. Le macro-contexte, notamment le système scolaire, ayant un impact sur le déroulement de l'interaction, il est nécessaire de le prendre en compte pour comprendre les significations des interactions et les relations qui se dessinent entre les participants.

Le sous-système que nous étudions correspond à des interactions interpersonnelles précises, il est donc plus restreint que les sous-systèmes généralement analysés en systémique des communications qui nécessitent souvent des enquêtes auprès des acteurs du système afin de reconstruire tous les échanges qui ont lieu au sein du sous-système. Pour notre part, nous nous appuyerons sur le corpus (décrit en 3.3) constitué à partir de l'enregistrement des interactions étudiées.

4.1.2 L'observation des formes de communication et le repérage de régularités

Une fois le cadrage d'observation délimité, il s'agit d'observer toutes les formes de communication entre les acteurs, tous les phénomènes expressifs (comme préconisé par les membres de l'école Palo Alto) en tant qu'éléments en interaction avec d'autres éléments d'un ensemble.

« Dans la conception interactionniste et systémique des phénomènes humains, il faut avoir toujours la recommandation de Watzlawick en tête : "Rien n'est à considérer isolément, chaque chose et chaque être existent par et se situent dans un ensemble d'autres éléments en interaction avec lui." Cela veut dire qu'il faut avoir le réflexe de considérer le phénomène présenté comme un élément d'un ensemble d'éléments en interaction » (Mucchielli, 1995/2006 : 146-147).

De cette façon, chaque fragment est examiné au sein de l'ensemble dans lequel il s'insère, qui constitue son contexte communicationnel.

À partir de ces observations, il s'agit de repérer des régularités dans la forme et la succession des échanges. Cela renvoie à des « jeux d'interaction » ou « jeux interactionnels » (Mucchielli, 2000/2006 : 144) qui se basent sur un schéma de comportements répétitifs et souvent inconscients, de sorte que le jeu de chaque acteur dépend de celui des autres. Il faut donc se concentrer sur les cycles de communication récurrents plutôt que sur le contenu de l'échange afin d'explicitier les règles et la logique du jeu. P. Watzlawick et ses collaborateurs (1967/1972) comparent l'analyse de ce jeu d'interaction au jeu d'échec qui fait écho à la métaphore employée par F. de Saussure (cf. 2.1.2.1).

« Comme dans un jeu d'échec, à travers les redondances du déplacement des pièces, on peut expliciter les "règles" de ces déplacements [...]. En ayant repéré les "règles" de déplacement des pièces, on n'a pas, dans une partie en train de se jouer, le sens de tel ou tel déplacement particulier (coup d'attaque, coup de défense, coup préparatoire à...). Watzlawick, Helmick-Beavin et Jackson font remarquer, qu'un "coup", examiné tout seul, ne peut pas prendre de signification ("il est formellement indécidable") (p. 37). Mais que lorsque l'on remet ce coup dans une succession de coups qui l'ont précédé ou qui le suivent, "il devient possible de formuler un théorème de métacommunication", c'est-à-dire des énoncés parlant de la communication et, donc, explicitant ce qui a du sens du point de vue de cette communication (p. 38). Ceci est très important » (Mucchielli, 2000/2006 : 132).

Ainsi, on peut repérer une même forme d'expression chez un locuteur à laquelle l(es) autre(s) répondra/répondront par des comportements récurrents qui peuvent être similaires ou différents selon les participants et qui peuvent être constants ou changeants au cours de l'interaction. Le sens de chaque réponse se trouvera en considérant celle-ci face à l'ensemble des « coups » joués, soit dans le système des échanges explicités. Par exemple, dans le cadre des interactions pédagogiques traditionnelles, une question de l'enseignant suscitera une réponse de l'élève, suivie éventuellement d'une ratification de l'enseignant (ce qui correspond à la structure IRF : Initiation, Response, Follow-up, cf. Sinclair & Coulthard, 1975). Il s'agit, à partir des redondances repérées, d'expliciter les formes des échanges, de les catégoriser et d'en tirer des conclusions. Ce repérage des formes récurrentes d'échanges doit permettre d'identifier, de décrire et de schématiser les relations entre les participants au sein de l'interaction.

L'observation de toutes les formes de communication entre les acteurs conduit à prendre également en compte les « “non-communications”, c'est-à-dire des choses qui auraient pu se dire ou se faire et qui ne se sont pas dites ou faites » (Mucchielli, 1995/2006 : 147). Cela semble *a priori* délicat et nécessite d'avoir des points de comparaison afin de remarquer que certaines choses sont évitées, que la communication pourrait se passer autrement ou ne se passe pas de la même manière que dans les interactions habituelles. Cette prise de conscience a souvent lieu après coup, après avoir tracé les premiers traits du schéma systémique.

4.1.3 La modélisation finale

Pour finir, la communication est replacée dans son macro-contexte afin d'avoir une vue globale et une perception optimale des formes d'interaction et de leurs significations. Le système sert de « support de fond à la lecture interprétative des formes d'échanges » (Mucchielli, 1995/2006 : 149) permettant de passer du concret au général. C'est au terme de cette analyse que nous serons en mesure de modéliser et d'interpréter le fonctionnement de la communication dans la DVP¹⁵². En effet, lors de la dernière étape :

« on reprend tour à tour toutes les formes d'échanges ayant lieu entre les acteurs et portées sur le schéma précédent. On met chaque forme d'échange en regard de l'ensemble du système des formes de relation et l'on se demande quelle peut alors être la signification de cette forme relationnelle dans le contexte du système. Lorsque l'on a fait ceci pour toutes les formes

¹⁵² Soit à la fin du Chapitre 4 (section 4.4).

d'échange, on aboutit à un schéma qui porte l'ensemble des significations des échanges entre les acteurs. Ce schéma final peut être appelé le "modèle systémique". L'ensemble de la procédure que nous venons de décrire est la "modélisation systémique". [...] Tout au long de la modélisation et lorsque la modélisation est achevée, le chercheur est amené à faire des commentaires interprétatifs sur les phénomènes et les significations qu'il explicite. L'ensemble de ces commentaires avec la modélisation finale réalisée constituent "l'analyse systémique" proprement dite » (Mucchielli, 1995/2006 : 148-149).

4.1.4 Bilan

En suivant la méthodologie systémique des communications, nous mettons en place une étude empirique des données qui regroupe trois niveaux : le niveau d'observation concrète des communications, le niveau de généralisation des observations, le niveau de l'interprétation en signification (Mucchielli, 2000/2006 : 157).

Au sein de la DVP, définie comme l'unité maximale d'analyse, nous nous attacherons à observer les unités dialogales de façon à déceler les jeux d'interaction. Cette observation se fera soit à travers l'étude de la mise en place et de l'organisation des boucles conversationnelles, soit grâce au repérage des formes de paires adjacentes récurrentes. Toutefois, nous verrons que nous serons aussi amenée à aborder les unités monologiques dialogiques, afin de pouvoir décrire l'ensemble des jeux interactionnels. Au cours de l'analyse, nous réaliserons une modélisation systémique reprenant les différentes formes d'échanges observées. Puis, nous replacerons les formes d'interactions entre les participants dans le contexte du système des échanges afin de révéler les significations des échanges et les relations mises en place au sein de la DVP.

4.2 Description et modélisation des interactions dans la DVP

Nous fondons notre modélisation du fonctionnement de la communication au sein des DVP sur la théorie de la scène verbale (cf. 2.3) qui part de l'idée que l'activité de langage consiste à créer et enrichir un espace cognitif, le champ intersubjectif, partagé par les interlocuteurs. Au sein de cet espace, le locuteur donne à voir ce dont il parle comme une scène dynamique, projetée devant lui et ses interlocuteurs, qui se construit au fil du discours.

Nous étendons la théorie sémantique de B. Victorri présentée en 2.3.2, qui s'attache à l'étude de la construction de scènes verbales à travers les unités linguistiques articulées dans les énoncés, en considérant le rôle des énoncés et des contributions dans la construction de la scène verbale partagée. Pour notre part, nous ne nous attacherons pas à une description formelle et détaillée de la co-construction du sens ; nous proposerons une description globale du fonctionnement de la co-construction de la conceptualisation au sein des DVP, à travers la scène intersubjective.

Selon nous, la scène verbale joue un rôle important dans la relation intersubjective ; à ce titre, comme J.-B. Grize (1996 : 68), nous la matérialisons dans notre modélisation de la communication appliquée à la DVP. Nous la schématisons comme suit :

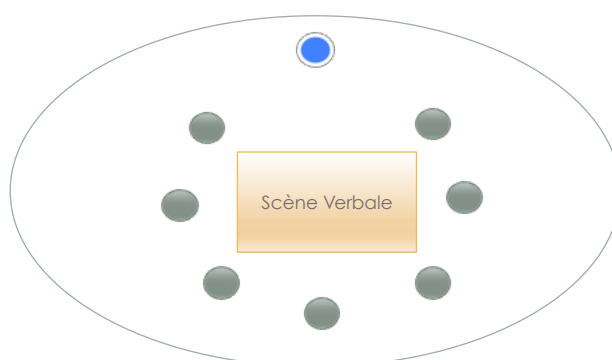


Figure 30 : la scène verbale.

Plutôt qu'une vision linéaire, nous adoptons une représentation circulaire de l'interaction, comme dans le modèle de l'orchestre, dans laquelle chaque participant concourt incessamment à la communication.

4.2.1 Les interactions animateur-discutant

En premier lieu, nous allons observer les jeux d'interactions entre animateur et discutant afin de repérer des régularités au sein de leurs échanges de façon à appréhender le fonctionnement de ces derniers.

4.2.1.1 La place et le rôle de l'animateur dans la DVP

Dans les DVP de notre corpus, l'animatrice de la discussion joue souvent un rôle central puisque, dans le cadre de la méthode Lipman, elle guide et encourage les discutants à s'exprimer. Nous remarquons cette place centrale en comparant le nombre de tours de parole de l'animatrice et des discutants (élèves).

Thème de la DVP	Classe	TP animatrice(s)		TP discutants	
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Efforts	CP	87	43%	117	57%
Partage	CP	141	49 %	148	51 %
Malheur	CP	256	49%	265	51%
Origine	CE	82	33%	148	59%
Police	CE	171	35%	258	53%
Sécurité	CE	316	44%	381	53%
Argent	CM2	202	47%	224	53%
Vie	CM2	81	46%	95	54%
Conflit	CM2	101	45%	124	55%
Intelligence animale	5 ^e 8	322	41%	335	43%
Amour	5 ^e 2a	268	47%	298	53%
Conflits	5 ^e 5	378	55%	304	44%
Règles	5 ^e 5	383	54%	316	45%
Capitaine	5 ^e 2	283	50%	281	50%
Courage	5 ^e 2	287	45%	351	55%
Beauté	4 ^e 1	234	35%	408	62%
Critique	4 ^e 1	293	42%	400	57%
Handicap	4 ^e 3	148	35%	277	65%
Apparence	4 ^e 3	76	37%	129	63%

Tableau 10 : comparaison du nombre de tours de parole animatrice(s) *versus* discutants.¹⁵³

Dans chaque DVP, au vu du pourcentage de prises de parole de l'/les animatrice(s) sur la totalité de la discussion, nous constatons qu'elle(s) intervien(nen)t régulièrement. Lors d'une DVP, l'/les animatrice(s) occupe(nt) au minimum un tiers (DVP *Origine*) jusqu'à plus de la moitié (DVP *Capitaine*, *Règles*, *Conflits*) des tours de paroles. Elle(s) occupe(nt) donc une place importante même si cette première observation ne nous informe pas sur le contenu et l'impact de leurs interventions. A. Specogna (2013) a mené une analyse de l'organisation conversationnelle de la discussion sur le thème du partage extraite de notre corpus, en s'appuyant sur la théorie conversationnelle de C. Kerbrat-Orecchioni ; à travers cette analyse, elle remarque que les boucles conversationnelles se font principalement entre l'animatrice et

¹⁵³ Parfois le locuteur n'est pas identifié ; lorsque nous ne savons pas si le tour de parole est attribuable à un discutant ou à une animatrice, il n'est pas comptabilisé ici. C'est pourquoi parfois le total des pourcentages de TP dans une DVP ne correspond pas exactement à 100%.

un discutant comme des sortes de « micro-conversations, parallèles ou en aparté » (Specogna, 2013 : 101), et plus rarement directement entre deux discutants.

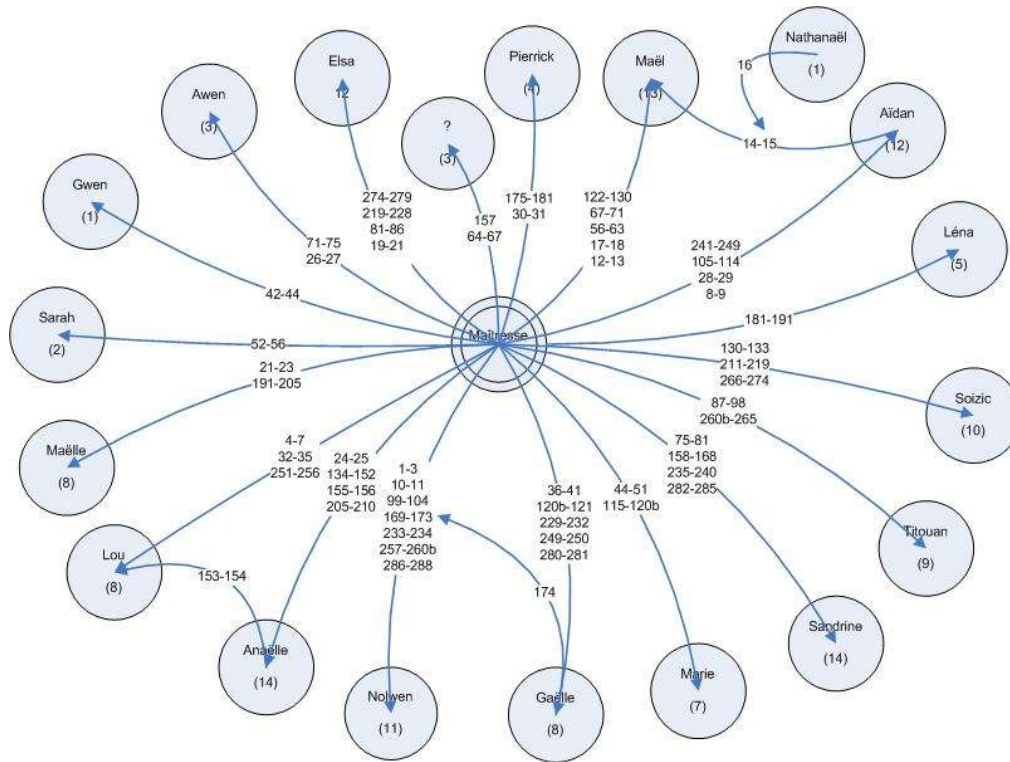


Figure 31 : représentation graphique de l'organisation conversationnelle dans la DVP *Partage* (Specogna, 2013 : 105).

Dans cette discussion, A. Specogna (2013) a mis en évidence le fait que l'animatrice (au centre de la représentation) initie la quasi-totalité des interactions ; c'est elle qui donne la parole et qui gère les interactions (comme le montre le sens des flèches). Les chiffres indiqués dans les bulles renvoient au nombre de tours de parole de chaque discutant ; puis, les chiffres mentionnés sur les flèches indiquent le début et la fin d'une boucle conversationnelle grâce à la numérotation des tours de parole (TP). Par exemple, on observe que Léna participe à une seule boucle conversationnelle initiée au TP 181 et clôturée au TP 191 au cours de laquelle elle intervient cinq fois, ce qui nous permet de comprendre que la boucle conversationnelle est initiée et clôturée par l'animatrice. Ainsi, A. Specogna constate que l'animatrice clôt toutes les boucles conversationnelles qu'elle initie, cela soit de façon explicite en donnant un accord, soit de façon implicite en donnant la parole à un autre discutant. Cette description peut être généralisée à l'ensemble des DVP de notre corpus où l'animatrice gère systématiquement les interactions. L'étayage de l'animatrice vise à pousser les discutants à approfondir, illustrer, argumenter, s'interroger, etc.

Nous remarquons que, même lorsqu'un élève occupe le rôle de président de séance, chargé de distribuer la parole, son rôle se cantonne à relever les demandes de prise de parole

et attribuer la parole selon l'ordre de demande, mais que l'animatrice garde à sa charge la gestion de l'interaction. En effet, lors de la contribution¹⁵⁴ d'un discutant, elle l'encourage systématiquement à s'exprimer, à approfondir ses propos ; et c'est seulement lorsqu'elle indique au président de séance la fin de la contribution du discutant (souvent au moyen d'un regard), que ce dernier attribue la parole au discutant suivant. D'ailleurs, parfois, l'animatrice garde en partie à sa charge l'attribution de la parole malgré la désignation d'un président de séance, comme nous pouvons l'observer lors de la discussion sur le thème du conflit (en 5^e, Extrait de corpus 17) où la présidente de séance, Nora, relève les demandes de prise de parole de tous les discutants sur un cahier. D'une part, l'animatrice s'assure que Nora tient bien son rôle en lui demandant à plusieurs reprises si elle a noté un tel qui lève le doigt : *tu l'as noté, essaie d'être vigilante hein* (TP 64). D'autre part, lors des attributions de parole, d'abord, l'animatrice donne la parole au premier discutant qui a manifesté son souhait de s'exprimer (TP 6, Extrait de corpus 17). Ensuite, tantôt la présidente de séance désigne le discutant suivant à avoir demandé la parole mais c'est l'animatrice qui lui attribue la parole de façon effective (TP 26 et 73, Extrait de corpus 17)¹⁵⁵, tantôt l'animatrice lit directement le nom du discutant suivant sur la liste tenue par Nora (TP 5, Extrait de corpus 17)¹⁵⁶, tantôt la présidente de séance désigne directement l'intervenant suivant en le désignant du doigt ou oralement¹⁵⁷. Nous constatons donc que l'animatrice reste la principale gérante de l'interaction malgré l'attribution de rôles aux élèves.

¹⁵⁴ Telle que définie dans notre description des unités de l'interaction.

¹⁵⁵ Puis aux TP 449, 510 et 535.

¹⁵⁶ Puis aux TP 98, 126, 148, 161, 364, 372, 410, 467, 476, 495, 523, 529, 563, 600, 637, 664 et 671.

¹⁵⁷ Aux TP 181, 440, 449, 456, 547, 574, 613.

TP 1 : Animatrice 1 : donc la question était pourquoi y a t-il des conflits
 TP 2 : Martin : <xx>
 TP 3 : Animatrice 1 : <attends /ttends /ttends /ttends>
 TP 4 : Animatrice 2 : <chut>
 TP 5 : Animatrice 1 : {le président de séance note tous les élève qui souhaitent prendre la parole}
 qui d'autre # veut prendre la parole # Martin
 TP 6 : Martin : ben:: [...]
 [...]
 TP 26 : Nora : Paméla
 TP 27 : Animatrice 1 : Paméla # {s'adressant à un élève qui lève la main} t(u) es noté c'est bon #
 <Paméla>
 TP 28 : Paméla : <ben> [...]
 [...]
 TP 73 : Nora : <Vincent>
 TP 74 : Animatrice 1 : Vincent
 TP 75 : Vincent : ben [...]

Extrait de corpus 17 (DVP *Conflits*, 5^e).

En dépit de son rôle central dans la gestion des interactions, selon nous, l'animateur n'occupe pas une place centrale dans la discussion. Au contraire, il se positionne en retrait comme le recommande la méthode pédagogique utilisée pour mener la DVP. L'animateur ne contribue donc pas à la discussion au même titre que les discutants, dans le sens où il ne participe pas dans l'optique d'apporter son opinion sur la question traitée. Il adopte une posture de contrôle en veillant au bon déroulement de la discussion et de guide en relançant les élèves et la discussion, comme le montreront les extraits de corpus étudiés ci-après. Comme nous l'avons observé, dans certaines classes, il y a deux personnes pour animer la DVP et pour assurer ce double rôle de gardien et de guide. Pour plusieurs animatrices volontaires du collège, novices dans cette pratique, le fait d'être deux était rassurant. Cependant, nous gardons une vision générale dans notre modélisation, avec un seul animateur.

L'animateur pourrait être comparé au chef d'orchestre, si l'on reprend la métaphore de l'école de Palo Alto. Cependant, comme nous l'avons mentionné, dans la DVP, l'enseignant/l'adulte n'occupe pas sa place dominante traditionnelle : il ne conduit pas la discussion et ne dirige pas les élèves/discutants. Ainsi, selon nous, c'est la discussion elle-même qui est au centre du schéma, ou plus précisément la construction réalisée à travers la scène verbale partagée par les interlocuteurs, comme l'illustre la Figure 30. À partir de l'observation des cycles de communication entre l'animatrice et les discutants, il apparaît que les boucles conversationnelles animateur-discutant prototypiques ne s'effectuent pas

directement entre un élève et l'animatrice (telles que représentées dans la figure 32.a) ; comme cela peut être le cas dans les interactions habituelles où les boucles conversationnelles s'effectuent en général directement entre deux interlocuteurs (par exemple, lors d'une interaction enseignant-élève en classe ou lors d'une interaction client-commerçant à la boulangerie, etc.). Dans la DVP, nous constatons que les discutants interagissent avec la scène verbale construite au cours de la discussion plutôt qu'avec l'animateur (comme illustré dans la figure 32.b).



Figure 32 : interactions animateur-discutant (probables *versus* effectives).¹⁵⁸

Selon nous, lors d'une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique (Figure 32.b), l'animateur donne d'abord la parole au discutant (bien que parfois ce soit le président de séance qui se charge d'attribuer la parole) ; ensuite, lorsqu'il prend la parole, le discutant ne s'adresse pas directement à l'animateur mais il contribue à la construction de la scène verbale en avançant une idée qu'il projette dans le champ intersubjectif partagé, c'est-à-dire à destination de l'ensemble du groupe, dont lui-même. Ainsi, dans l'Extrait de corpus 18, Perle contribue à la construction collective de la scène verbale en répondant à la question *Qu'est-ce que le courage ?* (TP 275). L'animatrice s'assure qu'elle a bien saisi les propos de l'élève (TP 276). Suite à cela, cette dernière répète et poursuit son raisonnement en interagissant avec la scène verbale projetée devant elle, ce que nous observons à travers la reformulation de son apport initial. Ainsi, son interaction avec la scène verbale l'amène à requalifier son exemple de courage comme un acte de bravoure (TP 277). Nous reviendrons sur ces interactions dans la section suivante (4.2.2).

¹⁵⁸ Les interactions « probables » représentées en (a) correspondent aux « non-communications » telles que définies par A. Mucchielli (1995/2006 : 147, cf. 4.1) en partant du constat que l'interaction pourrait se passer autrement ou ne se passe pas de la même manière que dans les interactions habituelles.

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

Extrait de corpus 18 (DVP *Courage*, 5^e).

Nous allons à présent détailler et expliciter le fonctionnement de ces boucles conversationnelles animateur-discutant.

4.2.1.2 La stratégie de relance de l'animateur pour créer et prolonger une boucle conversationnelle avec un discutant

À travers les régularités observées au sein des interactions animateur-discutant, nous constatons que l'animatrice crée et/ou prolonge généralement une boucle conversationnelle en utilisant la relance de façon à encourager les discutants à prendre la parole, à compléter leurs propos, à poursuivre leur raisonnement. Pour ce faire, elle adresse une demande au groupe ou à un discutant. Les demandes de l'animatrice peuvent être de la forme d'une requête *développe un peu* (TP 507) ; *explique un peu plus* (TP 509) ou une question *pourquoi à ton avis* (TP 511).

TP 503 : Animatrice 2 : allez on continue
TP 504 : Clotilde : euh moi j(e) pense qu'on critique pa(r)ce que on [n' ; 0] accepte pas euh # (en)fin les différences des autres
TP 505 : Animatrice 2 : mh
TP 506 : Clotilde : j(e) suis d'accord avec Benoîte quand les parents i(l)s nous critiquent euh c'est # (en)fin # c'est pour nous aider
TP 507 : Animatrice 2 : et dév(e)loppe un peu là on [n' ; 0] accepte pas les différences des autres
TP 508 : Clotilde : ben::
TP 509 : Animatrice 2 : explique <un peu plus tu peux::>
TP 510 : Clotilde : <quand on voit une personne> différente de nous # ben j(e) sais pas on a envie des fois d(e) la critiquer # des fois on [n' ; 0] a pas envie mais des fois on a envie # ça dépend
TP 511 : Animatrice 2 : pourquoi à ton avis
TP 512 : Clotilde : ben j(e) sais pas pour rigoler avec les autres pour:: # pour faire mal aussi <j(e) sais pas>

Extrait de corpus 19 (DVP *Critique*, 4^e).

En analyse conversationnelle, la relance correspond au premier élément d'une paire adjacente puisque la relance de l'animateur projette un ensemble d'alternatives pour le second constituant de la paire. Ainsi, dans le cadre d'une paire adjacente animateur-discutant (telle que dans l'Extrait de corpus 19 et telle que représentée dans la Figure 33), les demandes de l'animateur suscitent une réponse du discutant et visent à l'aider à avancer dans sa réflexion et

dans la construction de la scène verbale (et, par là, à faire progresser la réflexion et la construction collective).

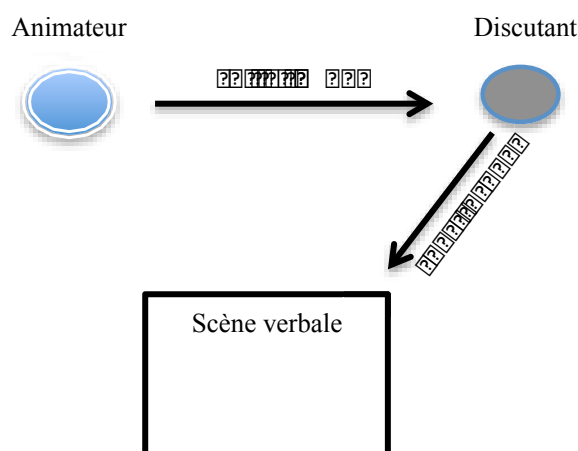


Figure 33 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant prototypique : la relance.

Lorsque la relance est adressée au groupe, cela entraîne soit une succession de boucles conversationnelles animateur-discutant initiées par cette relance, soit un tour de table au cours duquel chaque discutant s'exprime successivement pour répondre à cette relance (pour exemple, voir l'analyse de l'Extrait de corpus 34, page 243). Dans ce cas, chaque tour de parole des discutants répondant à la demande de l'animateur dépend de celle-ci et constitue le second membre de la paire adjacente ; la demande initie plusieurs paires adjacentes dont elle est le premier membre.

Nous remarquons, dans l'Extrait de corpus 19, ci-avant, que lorsqu'une relance échoue (TP 508), l'animatrice renouvelle sa relance (TP 509) en essayant de préciser ses attentes. Cette seconde relance aide, en effet, Clotilde à développer un peu son propos (TP 510). Comme le fait remarquer P. Bange :

« lorsque l'acteur A pose une question, la motivation en-vue-de son action n'est pas seulement l'attente que B comprendra la question, mais principalement l'attente d'obtenir une réponse. La réalisation du but de A passe par la compréhension de l'énonciation comme un moyen qui crée la condition de la réalisation du but » (1990 : 59).

L'animateur de la DVP a donc souvent recours à l'auto-reformulation de ses relances afin de s'assurer que ce ne soit pas l'incompréhension de la demande qui entrave la réalisation du but.

TP 66 : Animatrice : bon mh # Awen
 TP 67 : Awen : moi j(e) su(i)s pas d'accord avec Maël # xxx # pa(r)c(e) que # des fois c'est x # on est des fois quand on est malheureux # on [n' ; 0] est pas obligé d(e) pleurer par exemple
 TP 68 : Animatrice : ça t'arrive toi des fois d'êt(r)e malheureuse et de n(e) pas pleurer
 TP 69 : Awen : {hoche la tête en signe d'acquiescement}
 TP 70 : Animatrice : alors pourquoi tu es malheureuse Awen # des fois # tu sais pas ?
 TP 71 : Awen : {secoue la tête en signe de négation}
 TP 72 : Animatrice : qu'est-c(e) # ce qui te rend malheureuse ?
 TP 73 : Awen : {secoue la tête en signe de négation}
 TP 74 : Animatrice : Soizic

Extrait de corpus 20 (DVP *Malheur*, CP).

Dans l'extrait de corpus 20, l'animatrice tente d'inciter Awen à approfondir sa réflexion en lui posant plusieurs questions (TP 68, 70 et 72). Puisque sa relance au TP 70 ne porte pas ses fruits, l'animatrice la reformule au TP 72 ; ce n'est qu'après cette reformulation infructueuse que l'animatrice clôt la boucle conversationnelle en donnant la parole à un autre discutant (TP 74). Notons que même si les relances de l'animatrice ne donnent pas le résultat attendu¹⁵⁹, elles entraînent des réactions non-verbales d'Awen (TP 69, TP 71 et TP 73) liées à la question de l'animatrice complétant ainsi la paire adjacente initiée par cette dernière. Toutefois, dans ce cas de figure, nous constatons que, puisque la sollicitation de l'animatrice n'amène pas le discutant à poursuivre sa construction de la scène verbale, ce dernier s'adresse directement à l'animatrice :



Figure 34 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant non prototypique, avec interaction directe.

Ce type d'interaction (représenté dans la Figure 34) se produit notamment lorsque le discutant exprime une hésitation du type « je sais pas » face à une question de l'animatrice (TP 511-512, Extrait de corpus 19 ; TP 594-595, Extrait de corpus 22 ; voir aussi TP 261-262 et 265-266, Extrait de corpus 36), ou lorsque l'animatrice effectue une relance à l'aide d'une question fermée qui appelle une réponse du type « oui », « non », « voilà » (TP 68-69, Extrait de corpus 20 ; TP 596-597, Extrait de corpus 22 ; voir également plusieurs exemples dans

¹⁵⁹ L. Lebas-Fraczak (2016 : 142) remarque que cet échec peut s'expliquer par le fait qu'Awen poursuit un but différent (analyser la notion « être malheureux ») que l'animatrice ne reconnaît pas car elle tente de l'amener à creuser une autre piste ce qui empêche Awen d'approfondir sa propre idée.

l'Extrait de corpus 36). Ce type de question s'éloigne de la démarche à visée philosophique. En effet, au sein de la DVP, l'animateur doit privilégier les « questions visant à créer un doute », à stimuler et à complexifier les modes de pensée (Daniel, 2015 : 355-356)¹⁶⁰. Ainsi, cette forme d'interaction « directe » (c'est-à-dire non médiée par la scène verbale) animateur-discutant est généralement brève et secondaire : soit elle est suivie d'un développement du discutant qui enrichit la scène verbale partagée (Extrait de corpus 19, TP 512, *ben je sais pas pour rigoler avec les autres, pour faire mal aussi* ; Extrait de corpus 22, TP 595, *je sais pas ils disent des mots mais on comprend pas* ; Extrait de corpus 36, TP 250, *non ben ça dépend, de toute façon les règles c'est vital*), soit le discutant répond à l'animatrice sans développer (Extrait de corpus 20 ; Extrait de corpus 22, TP 599), suite à quoi l'animatrice relance l'élève, de façon à le pousser à contribuer à la construction de la scène verbale, ou elle clôture la boucle conversationnelle en donnant la parole à un autre discutant.

Dans les trois extraits précédents, nous pouvons voir que les interventions de l'animatrice ne s'insèrent pas directement dans la construction de la scène verbale ; elles ont pour but d'encourager les discutants à contribuer à la construction de la scène verbale et de les aider à poursuivre leur propre construction. C'est cet objectif qui nous permettra de passer de la modélisation des formes d'échanges (Figure 33) à la modélisation des significations des échanges dans notre modèle final des interactions dans la DVP (4.4). Ainsi, selon nous, dans la DVP, les paires adjacentes animateur-discutant prototypiques ne correspondent pas à une représentation habituelle (telle que dans la Figure 34) mais à une représentation où l'animateur s'adresse au discutant et où ce dernier contribue à la construction de la scène verbale partagée à travers ses dires (comme dans la Figure 33).

Par ailleurs, dans ces extraits, nous remarquons que pour effectuer une relance, l'animatrice formule souvent sa demande à partir d'une reprise des propos projetés par le discutant sur la scène intersubjective déjà en place (hétéro-reprise) afin de l'encourager à poursuivre son raisonnement (Extrait de corpus 19, TP 507 ; Extrait de corpus 20, TP 68), comme dans l'extrait suivant où la relance porte sur le nouvel apport d'Adenora à la scène verbale, c'est-à-dire le groupe nominal *la beauté intérieure*.

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

Extrait de corpus 21 (DVP *Beauté*, 4^e).

¹⁶⁰ Pour plus de détails et des exemples de questions permettant d'atteindre ces objectifs, nous renvoyons à la publication de M. -F. Daniel (2015 : 356).

Cela nous permet de compléter la représentation du fonctionnement d'une paire adjacente animateur-discutant dans la DVP :

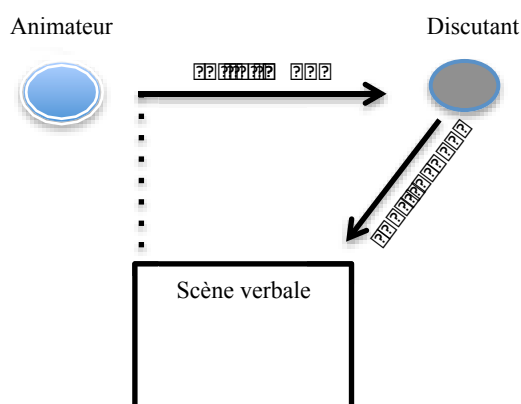


Figure 35 : représentation d'une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique.

Par exemple, dans l'Extrait de corpus 22 (ci-après), Salim ajoute un élément à la scène intersubjective en donnant un exemple afin d'illustrer l'intelligence animale (TP 593). L'animatrice récupère ce nouvel élément (action représentée par la partie en pointillé de la flèche dans la Figure 35) afin de poser une question pour amener Salim à poursuivre son raisonnement (TP 594). Suite à cela, Salim répond en s'adressant, d'abord (TP 595), directement à l'animatrice *je sais pas* (action représentée dans la Figure 34). Puis, il développe son idée en complétant ses propos, poursuivant ainsi son interaction avec la scène verbale et donc la construction de cette dernière (action représentée dans la Figure 33 et dans la Figure 35). À partir de cela, l'animatrice reformule les derniers propos de Salim afin d'opérer une nouvelle relance (TP 596) et ainsi de suite ; de cette façon se crée une boucle conversationnelle animatrice-discutant. Ainsi, nous remarquons qu'au sein des DVP, les échanges animateur-discutant sont de forme circulaire ; cela corrobore le choix de l'appellation *boucles conversationnelles*, ces dernières formant effectivement une boucle par l'intermédiaire de la scène verbale (Figure 35).

TP 592 : Animatrice : Salim
 TP 593 : Salim : ben # ben si les animaux euh # ils ils i(l)s ils peuvent se comprendre
 TP 594 : Animatrice : ah # alors comment i(l)s font pour se comprendre
 TP 595 : Salim : ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas i(l)s # i(l)s # i(l)s disent des mots mais en:: #
 x on comprend pas
 TP 596 : Animatrice : tu penses que les animaux ils se disent des mots ?
 TP 597 : Salim : ben oui

Extrait de corpus 22 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

De même, lorsque l'animatrice relance la discussion en opérant un glissement dans le questionnement du groupe afin d'amener les discutants à envisager d'autres aspects, elle prend toujours en compte leurs propos, soit les éléments en place dans la scène verbale, comme nous l'avons remarqué dans l'analyse de l'Extrait de corpus 11 (page 167) et comme le remarquent J.-M. Colletta et ses collaborateurs (2013 : 144). Ces derniers citent plusieurs exemples (Colletta *et al.*, 2013 : 146-148) ; nous en reprenons un, ci-après (Extrait de corpus 23), provenant de la DVP *Efforts*. Dans cet extrait, l'animatrice s'appuie sur l'ensemble des exemples d'efforts fournis par les discutants (TP 48), qui correspondent tous à des efforts scolaires, puis plus précisément sur la contribution de Soizic (TP 50), afin d'amener le groupe à envisager l'effort dans un autre contexte (cf. intervention en gras). Cela conduit les discutants à considérer l'effort dans un autre monde de référence, celui de la vie quotidienne, des loisirs (TP 51).

TP 16 : Maël : c'est pa(r)c(e) qu'on écrit bien # sur euh le fichier d(e) mathématiques # et puis le manuel euh non pas le manuel # euh non pas l(e) manuel on doit pas écrire sur le manuel {rire des élèves}

[...]

TP 20 : Soizic : on doit faire des efforts pour ré écrire les nombres et écrire tout # et aussi faire des efforts pour lire

TP 21 : Animatrice : et pourquoi faut faire des efforts alors

TP 22 : Soizic : bah pa(r)c(e) que comme ça au moins l'école ça s(e)rait facile

[...]

TP 29 : Nolwen : euh on fait des efforts quand on veut savoir des choses et après que # on sait bien les savoirs et savoir bien les faire

[...]

TP 31 : Lou : si si on fait pas des efforts on [n' ; 0] arriv(e)ra pas

TP 32 : Animatrice : on [n' ; 0] arriv(e)ra pas à quoi

TP 33 : Lou : à travailler # et l'école elle sera pas facile

[...]

TP 35 : Awen : en fait faut faire des efforts à écrire et puis et lire pa(r)c(e) que si on on fait pas d'efforts assez eh bah l'école elle s(e)ra pas facile

[...]

TP 41 : Gwen : aussi on fait des efforts # euh # pour mieux travailler # pour mieux travailler

[...]

TP 45 : Léna : on fait des efforts pa(r)c(e) que # comme ça on travaille mieux

[...]

TP 47 : Soizic : aussi faut faire des efforts pa(r)c(e) que comme i(l)/on arrive mieux à travailler # et aussi c'est c'est plus facile notre travail/pour après pour bien lire et écrire

TP 48 : Animatrice : **est-c(e) que c'est que à l'école que vous êtes # que vous faites des efforts**

TP 49 : Elèves : non

TP 50 : Animatrice : **faire des efforts c'est que pour bien travailler bien lire et écrire**

TP 51 : Elève : non pour bien jouer

Extrait de corpus 23 (DVP *Efforts*, CP).

Dans un autre exemple extrait de la DVP *Partage*, analysé par J.-M. Colletta et ses collaborateurs (2013 : 146-147), l'animatrice réoriente le questionnement (TP 53, Extrait de corpus 24) en s'appropriant la manière de raisonner des discutants, c'est-à-dire en partant d'une anecdote, *je vais vous donner un exemple* ; cela afin de les conduire à envisager des situations de non-partage. Toutefois, après cette intervention, l'élève qui prend la parole évoque à nouveau une situation de partage, suite à quoi l'animatrice reprend et explicite sa relance (TP 65).

TP 53 : Animatrice : d'accord # mais c'est bien quand:: alors # j(e) vais vous donner un exemp(le) je # au portail l'autre jour # y avait euh # y avait un anniversaire dans l'école et puis c'était dans le je sais pas dans quelle classe mais # y avait un p(e)tit garçon qui avait deux bonbons et sa mamie elle lui a dit ben donne à ta sœur tu partages t(u) en as deux tu partages # et le p(e)tit garçon non non non # ce sont mes bonbons ce sont:: # ils sont pour moi # vous ça vous ça n(e) vous arrive jamais d'êt(re) comme ça
 [...]
 TP 63 : Animatrice : alors # x vous me dites tous c'est bien d(e) partager mais est-c(e) que vous le faites après
 TP 64 : Elèves : non non oui
 TP 65 : Animatrice : non pas toujours # et pourquoi alors # pourquoi c'est pas bien d(e) partager parfois

Extrait de corpus 24 (DVP *Partage*, CP).

Nous observons ainsi que pour remplir son rôle de guide, l'animateur s'appuie constamment sur la scène verbale construite par les discutants afin de les aider à étayer leur propos et de relancer la parole et la réflexion d'un élève ou celle du groupe. E. Chirouter (2013 : 191) catégorise les demandes de l'animatrice d'une DVP extraite de notre corpus en distinguant les demandes d'argumentation, de précisions, de définition des concepts, de problématisation. Elle considère ces différents types de demande comme des « stratégies de contraintes » mises en place par l'animateur afin d'inciter les enfants à argumenter, problématiser, conceptualiser, pour les engager « à gagner en rigueur de pensée » et « pour permettre à la communauté de recherche d'avancer philosophiquement sur la question posée » (Chirouter, 2013 : 197-198). Selon nous, ces différents types de relance effectués par l'animateur relèvent à la fois d'une « stratégie de contrainte », puisque les relances appellent une réponse, c'est-à-dire un enchaînement de l'ordre du *should* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 252), et d'une « stratégie d'accompagnement » aspirant à aider et « encourager les enfants dans leur prise de parole » (Chirouter, 2013 : 191).

4.2.1.3 La stratégie de synthèse de l'animateur et ses fonctions communicatives

En parallèle de sa stratégie de relance, nous remarquons que l'animateur reprend également de façon régulière les dires des discutants projetés sur la scène intersubjective sans que la reprise ne vise à solliciter un/les enfant(s). Dans ce cas, la reprise est formulée sur le ton du constat et peut avoir différentes visées communicatives. D'abord, nous observons les cas où l'animateur reprend les dires des discutants afin de s'assurer qu'il a bien compris, comme dans l'Extrait de corpus 18 ; et, plus généralement, afin de s'assurer de la bonne

compréhension de tous les discutants, comme dans les extraits ci-après. De nombreuses études ont montré le rôle de la reprise dans la résolution de problèmes communicatifs liés à la compréhension (Gülich & Kotschi, 1983 ; Salazar-Orvig, 2000 ; Bernicot *et al.*, 2006).

Par exemple, dans l'Extrait de corpus 25, l'animatrice opère une hétéro-reprise codée à partir des propos d'Aïdan afin de permettre la compréhension de l'enfant qui ne les avait pas entendus : elle cite les propos de l'élève en opérant une légère reformulation, puisqu'elle ajoute l'adverbe *juste*.

TP 38 : Aïdan : quelques fois on fait des efforts pa(r)c(e) qu'on a envie d(e) faire des efforts
TP 39 : Elève : j'ai rien entendu
TP 40 : Animatrice : Aïdan dit quelques fois on fait des efforts juste pa(r)c(e) qu'on a envie d(e) faire des efforts # Gwen

Extrait de corpus 25 (DVP *Efforts*, CP).

TP 20 : Soizic : on doit faire des efforts pour ré-écrire les nombres et écrire tout # et aussi faire des efforts pour lire
TP 21 : Animatrice : et pourquoi faut faire des efforts alors
TP 22 : Soizic : bah pa(r)c(e) que comme ça au moins l'école ça s(e)rait facile
TP 23 : Elève : l'école c'est facile
TP 24 : Elève : non
TP 25 : Elève : ben non quand même
TP 26 : Elève : c'est pas <facile>
TP 27 : Soizic : <si on> fait des efforts c'est très facile l'école
TP 28 : Animatrice : si on faisait # si on fait des efforts ça d(e)vient facile l'école c'est ça qu(e) tu veux dire Soizic d'accord # Nolwen

Extrait de corpus 26 (DVP *Efforts*, CP).

Dans l'Extrait de corpus 26, l'animatrice (TP 28) reprend (de façon réitérative) la contribution de Soizic afin de vérifier sa propre compréhension, mais aussi pour garantir la compréhension de tout le groupe, suite aux interventions des discutants (TP 23 à 26) qui indiquent une certaine incompréhension. Cela amène d'ailleurs Soizic elle-même à reprendre et expliciter ses propos (TP 27 : *si on fait des efforts c'est très facile l'école*) que l'animatrice explicite ensuite davantage (TP 28) en reformulant légèrement *si on fait des efforts ça devient facile l'école*. De cette façon, elle dissout le point d'incompréhension ayant émergé au TP 23 en soulignant le fait que l'école n'est pas facile mais qu'elle le devient si on fournit des efforts. Nous remarquons le rôle des hétéro-reprises de l'animateur comme forme de « back-channel »

(Salazar-Orvig, 2000 : 69) marquée ici par l'ajout de *c'est ça que tu veux dire Soizic*.¹⁶¹ Ainsi, ces reprises fonctionnent comme des régulateurs facilitant l'intercompréhension. De plus, l'animatrice s'assure également auprès de Soizic que les éléments qu'elle a placés sur la scène verbale sont bien ceux qu'elle voulait y voir figurer. De même, dans l'extrait de corpus suivant où l'animatrice vérifie auprès du locuteur, Igor, que les propos perçus sont bien ceux qu'il voulait exprimer :

TP 317 : Animatrice 1 : et est-ce que tu pourrais dire donc # si je comprends bien # je redis ce que tu as dit mais peut être que j'ai mal compris ce que tu as voulu dire mais que # elles tuent leurs enfants par amour
TP 318 : Igor : voilà
TP 319 : Animatrice 1 : est-ce que c'est ça # qu'a voulu exprimer
TP 320 : Igor : oui parce que # c'est ça oui

Extrait de corpus 27 (DVP *Amour*, 5^e).

Cette forme de « back-channel » est particulièrement présente dans les DVP de la classe de CM2 lors desquelles l'animatrice note les dires des discutants au fil de la discussion et fait ainsi constamment écho à leurs propos, ce qui permet aux locuteurs d'avoir un retour systématique sur ce qu'ils disent et sur ce qui est perçu. Ils peuvent ainsi opérer un suivi en confirmant (cf. partie en gras, Extrait de corpus 28 et Extrait de corpus 29) ou en corrigeant (cf. partie en gras, Extrait de corpus 30 et Extrait de corpus 31) et éventuellement en explicitant, complétant, etc.

TP 157 : Emma : [...] pa(r)c(e) que si on aurait pas d'argent bah dans les boutiques on pourrait prendre ce qu'on veut et puis on paye pas quoi
TP 158 : Animatrice : alors si on avait pas d'argent
TP 159 : Emma : on pourrait faire # on pourrait prendre dans les boutiques c(e) qu'on veut sans payer
TP 160 : Animatrice : on pourrait prendre # dans les boutiques # sans payer
TP 161 : Emma : voilà

Extrait de corpus 28 (DVP *Argent*, CM2).

¹⁶¹ Nous remarquons une forte activité métalinguistique (activité ayant un rôle important dans l'appréhension du sens) des animatrices des DVP, à travers des questions pour assurer l'intercompréhension : *c'est ce que tu veux dire ? , donc ça veut dire que...? , tu veux dire que...? , etc.*

TP 36 : Simon : bah si t(u) as deux solutions c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème
TP 37 : Animatrice : alors si t(u) as deux solutions # si t(u) as deux solutions excuse-moi
TP 38 : Simon : c'est la parole pa(r)c(e) que tu peux essayer d(e) résoudre le problème
TP 39 : Animatrice : c'est la parole qu'il faut prendre comme solution
TP 40 : Simon : **oui**
TP 41 : Animatrice : car tu peux
TP 42 : Simon : essayer d(e) résoudre le problème
TP 43 : Animatrice : essayer # de résoudre # le problème

Extrait de corpus 29 (DVP *Conflit*, CM2).

TP 64 : Camille : bah moi j(e) dirais plutôt s(e) bagarrer # pa(r)c(e) que # bah par exemple y a quelqu'un que j(e) le connais pas j(e) me promène dans la rue comme ça # euh pour m'ach(e)ter des bonbons y a quelqu'un j(e) le connais pas un inconnu eh bah i(l) m(e) traite eh bah alors moi j(e) me défends
TP 65 : Animatrice : alors par exemple quelqu'un dans la rue # que je n(e) connais pas # qu'est-ce qu'il veut # des bonbons
TP 66 : Camille : **non c'est non je vai/ par exemple je vais ach(e)ter des bonbons**
TP 67 : Animatrice : ah oui je vais ach(e)ter # j(e) le connais pas # je vais ach(e)ter des bonbons # les bonbons # il me traite # je me défends # c'est ça #

Extrait de corpus 30 (DVP *Conflit*, CM2).

TP 110 : Camille : ben alors euh ben par exemple moi j(e) me sacrifie # ben ça veut dire que là j'ai prêté ma vie pour tout l(e) monde
TP 111 : Animatrice : tu as prêté ta vie pour tout l(e) monde
TP 112 : Camille : **non donné**
TP 113 : Animatrice : ah donné # bon

Extrait de corpus 31 (DVP *Vie*, CM2).

Ces reprises de l'animateur ont donc une fonction de garantie de la correspondance entre les propos émis et les propos perçus :

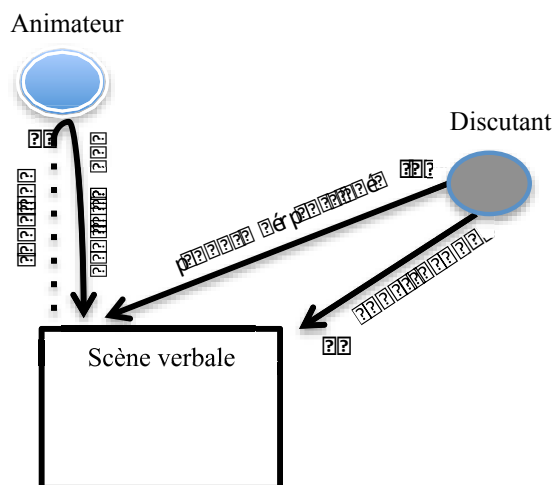


Figure 36 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant prototypique : la synthèse comme forme de « back-channel ».

Nous remarquons qu'à cette fonction de « back-channel » des reprises de l'animateur, s'ajoute une fonction communicative supplémentaire. Comme le mentionne A. Salazar-Orvig (2000 : 79),

« Tout d'abord, la reprise manifeste la réception de ce qui a été dit. Du même coup, l'élément repris change de statut et devient partie intégrante d'un fond commun aux interlocuteurs ».

En effet, nous constatons qu'à travers ses synthèses, l'animatrice met en avant les éléments centraux des contributions en ancrant les propos des discutants dans le champ intersubjectif, afin qu'ils deviennent partie intégrante de la scène verbale partagée. Par là, elle opère des « stabilisations de sens » et structure la scène verbale afin de soutenir la progression de la DVP¹⁶². Ainsi, ces interventions de l'animatrice constituent des « aides à la reconstruction » de la schématisation (Grize, 1996 : 70). Dans l'Extrait de corpus 32 (ci-après), nous remarquons que l'animatrice reformule les propos de Paméla avec une intonation descendante (TP 36 et TP 40) avant d'effectuer ses relances avec une intonation montante interrogative (TP 38 ; TP 42). Ces reprises sur le ton du constat permettent de résumer et expliciter les idées amenées par le discutant et par là même de les fixer dans la scène verbale afin qu'elles soient assimilées par les autres élèves, c'est-à-dire qu'elles soient comprises et prises en compte. Nous remarquons que Paméla les perçoit comme telles puisqu'elle y apporte une confirmation (TP 37 ; TP 41).

¹⁶² Comme cela apparaît dans la description du rôle de l'enseignant dans la pratique de la DVP, fournie par le ministère de l'Éducation nationale (Annexe 1).

TP 28 : Paméla : <ben> c'est juste qu'i(l)s ont pas xx
 TP 29 : Animatrice 1 : pa(r)ce qu'i(l)s ont pas # qui
 TP 30 : Paméla : bah les personnes qui font les conflits
 [...]
 TP 36 : Animatrice 1 : <d'accord> # donc y a des conflits entre les personnes parce qu'i(l)s ont pas les mêmes états d'esprit
 TP 37 : Paméla : mh
 TP 38 : Animatrice 1 : t(u) en penses quoi toi
 TP 39 : Paméla : ben que c'est normal qu'on soit tous différents et que # y ait des conflits parce que si on serait tous pareil bé y aurait pas de conflits
 TP 40 : Animatrice 1 : donc pour toi c'est la différence # qui génère l(e) conflit
 TP 41 : Paméla : mh
 TP 42 : Animatrice 1 : quand on est différent on est toujours en conflit
 TP 43 : Paméla : non pas souvent <pas> tout l(e) temps mais c'est euh # c'est comme xx c'est nos pensées qui::

Extrait de corpus 32 (DVP *Conflits*, 5^e).

Dans l'Extrait de corpus 33, l'animatrice reprend les propos d'Alexandra avec une intonation descendante afin de les résumer (TP 43). D'abord, elle répète la dernière proposition de l'élève (*ils ont un mémoire*) puis elle opère une reformulation codée (*donc tu dis les oiseaux qui migrent ont une mémoire*) à partir de l'ensemble de la contribution d'Alexandra (TP 40 et 42). Nous constatons que l'élément que l'animatrice choisit de reprendre, au sein de sa reformulation, correspond à l'argument justifiant que les animaux sont intelligents. Ainsi, en reprenant cet argument, l'animatrice le fixe dans la scène verbale. E. Chirouter (2013 : 198) repère également le fait que l'animatrice de la DVP *Argent* souligne les mots clés et les expressions qui permettent de faire avancer la réflexion. Ainsi, l'animatrice met au premier plan de la scène partagée les idées clés de la contribution d'un discutant¹⁶³. De plus, nous remarquons que l'animatrice (TP 45) met en parallèle le mot clé *mémoire* issu de la contribution d'Alexandra avec un autre mot clé *comportement* issu de la contribution précédente de Laure. Cela lui permet de mettre en avant le cheminement de la pensée et permet aux discutants de se repérer dans la construction de la scène verbale.

¹⁶³ Nous reviendrons sur l'organisation de la scène verbale en différents plans dans le Chapitre 5.

TP 39 : Animatrice : [...] Alexandra

TP 40 : Alexandra : ben ouais i(l) y en a i(l) y en a certains qui sont intelligents # pa(r)ce que quand les immi/ quand les a/ quand les oiseaux i(l)s vont immigrer ben ils savent comment se diriger # déjà

TP 41 : Animatrice : mh <mh>

TP 42 : Alexandra : <donc> ça veut dire qu'i(l)s ont une mémoire euh

TP 43 : Animatrice : ah ils ont une mémoire # donc tu dis les oiseaux qui migrent # ont une mémoire

TP 44 : Alexandra : bah oui pa(r)ce que i(l)s passent i(l)s r(e)passent # i(l)s font l(e) même chemin

TP 45 : Animatrice : donc # Laure nous parlait d(e) leur comportement toi tu parles de leur mémoire [...]

Extrait de corpus 33 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Enfin, nous constatons que lorsque l'animatrice utilise la synthèse afin de mettre en avant les idées importantes apparues au sein de la contribution d'un discutant, cela lui permet de ratifier les propos de l'élève et de clore une boucle conversationnelle. Par exemple, dans la DVP *Sécurité* (Extrait de corpus 34), la chercheuse qui filme prend le rôle d'animatrice et invite les discutants à donner leur point de vue autour de la question *est-ce que vous préféreriez pour éviter de faire des bêtises être surveillés par une caméra, qu'il y ait un policier dans votre ville, ou qu'il y ait des surveillants* (TP 565). À partir de là, un tour de table s'organise où chacun exprime sa préférence. Nous remarquons que suite aux différentes contributions, la caméraman reprend les propos de chaque enfant afin d'en faire une synthèse ; suite à cette opération la parole est donnée à un autre discutant. Nous pouvons observer d'autres exemples dans les extraits 35 et 36.

TP 633 : Mounir : ben j(e) dirais les policiers pa(r)c(e) que les policiers euh # i(l)s peuvent aller euh # euh vite pa(r)c(e) que # [euh ; eux] i(l)s i(l)s peuvent aller soit en voiture soit en # vélo ou soit xx # et ça xx pa(r)c(e) que si le voleur i(l) va à pied eh ben les policiers i(l)s peuvent le rattraper pa(r)ce que i(l)s vont xx # euh en xx et en voiture

TP 634 : Caméraman : d'accord # donc toi tu optes pour les policiers pa(r)c(e) qu'i(l)s ont plus de moyens que les surveillants i(l)s ont i(l)s ont des motos i(l)s ont i(l)s peuvent faire d'accord

TP 635 : David : moi aussi j(e) dirais les policiers pa(r)c(e) que si la caméra i(l) {sic} voit euh:: les:: voleurs # i(l)s i(l)s sont obligés de:: # aller euh direct en voiture mais si y a une police toute {sic} près # i(l)s:: peuvent xx # et euh i(l)s ont des pistolets c'est c'est pour ça qu(e) j'ai choisi euh:: / la police

TP 636 : Caméraman : d'accord la police pa(r)c(e) que i(l)s vont plus vite i(l)s peuvent intervenir plus vite et en plus i(l)s ont des policiers c(e) qui t(e) mettrait plus en sécurité # à toi # tu choisis [...]

TP 654 : Taras : moi je dis les caméras pa(r)ce que # les caméras elles v/ # elles voient le # le voleur # et et ça les caméras ça aide la police # et i(l)s ont # regarde la caméra # et i(l)s ont xx la caméra pour # regarder le voleur après # i(l)s ont regarde {sic} et i(l)s ont cherche {sic} le voleur

TP 655 : Caméraman : d'accord # tu prends la caméra parc(e) que ça permet d(e) bien identifier l(e) voleur et de trouver celui qui est en cause

TP 656 : Amin : j(e) dis la police parc(e) que # c'est mieux qu'un qu'un caméra {sic} # i(l)s peuvent aller avec une # une voiture # et i(l)s peut {sic} être à deux # que le # le surveillant # i(l)s s/ i(l)s s/ pourraient être beaucoup plus que:: # le surveillant pa(r)c(e) que i(l) va êt(r)e tout seul lui # les polices i(l)s s/ i(l)s vont êt(r)e deux

TP 657 : Caméraman : d'accord # y a des équipes de policiers i(l)s sont souvent à deux # j(e) comprends

TP 658 : Sylvie : moi j(e) dis les surveillants pa(r)c(e) que x # y a des bagarres # eh ben le surveillant i(l) peut v(e)nir tout d(e) suite # et i(l) pourra arrêter la bagarre que les policiers # i(l) faut qu'i(l)s viennent et qu'i(l)s s(e) déplacent que les surveillants i(l)s là # et les caméras aussi c'est # euh les caméras aussi c'est c'est juste pour regarder et # faut d'abord qu(e) les policiers i(l)s regardent et puis qu'i(l)s puissent y aller que les surveillants les les surveillants xxx [...]

TP 661 : Caméraman : d'accord # tu penses que les surveillants i(l)s sont plus proches en fait donc i(l)s interviennent plus vite final(e)ment # que la police qu(i) est distribuée d'accord # [...]

TP 677 : Matthieu : moi je x euh les surveillants pa(r)c(e) que:: # les surveillants i(l)s sont plus près de nous # et euh # et les caméras ben i(l)s i(l)s i(l)s servent juste à surveiller mais:: # i(l)s peuvent pas leur dire d'arrêter quand y a une bagarre

TP 678 : Elève : xx

TP 679 : Caméraman : la caméra peut pas intervenir donc tu prends un # une personne qui peut intervenir et tu choisis toi le # le surveillant # d'accord

Extrait de corpus 34 (DVP Sécurité, CE).

Ainsi, à la fonction de régulation, de suivi, des synthèses de l'animateur, s'ajoutent des fonctions d'ancrage et de ratification des propos. Nous les représentons dans la figure suivante :

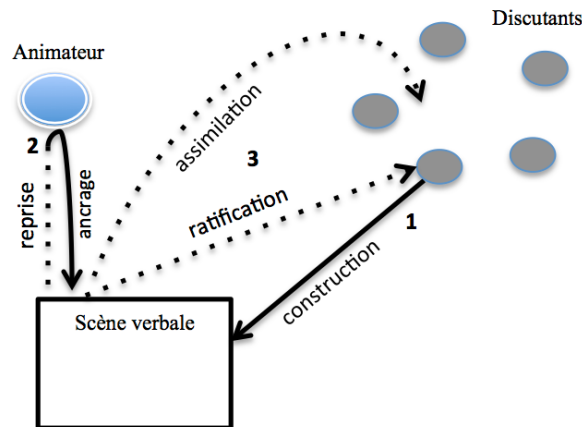


Figure 37 : clôture d'une boucle conversationnelle animateur-discutant

4.2.1.4 Le déroulement d'une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique

Pour clore cette section décrivant le fonctionnement des interactions animateur-discutant, nous reprenons le déroulement de boucles conversationnelles prototypiques à travers deux extraits illustrant l'étayage caractéristique de l'animateur de DVP.

TP 101 : Laure : [...] les humains et les animaux c'est un peu pareil au niveau de l'intelligence à part que :: y a des animaux qui sont plus euh évolués euh que les hu/ que les humains
 TP 102 : Animatrice : ah oui c'est-à-dire
 TP 103 : Laure: ben y en a qu'i(l)s ont plus d'intelligence # que les humains
 TP 104 : Animatrice : ah bon # tu penses ça
 TP 105 : Laure : ben oui
 TP 106 : Animatrice : c'est-à-dire explique-moi
 TP 107 : Laure : ben ::
 TP 108 : Animatrice : c'est qui ces animaux qui sont plus intelligents que des humains
 TP 109 : Laure : ben j(e) sais pas y en a qui sont intelligents
 TP 110 : élève : les singes
 TP 111 : Animatrice : oui d'accord
 TP 112 : Laure : oui les singes {rire}
 TP 113 : Animatrice : les singes i(l)s sont plus intelligents qu(e) les humains pourquoi
 TP 114 : Laure : enfin j(e) sais pas j'ai dit un animaux {sic} comme ça
 TP 115 : Animatrice : oui # mais toi tu penses que <des animaux sont plus> intelligents que les humains mh mh # Benjamin

Extrait de corpus 35 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Dans l'Extrait de corpus 35, après que Laure a donné son point de vue selon lequel il y a des animaux qui sont plus évolués que les humains (TP 101), l'animatrice l'incite à préciser son propos (*c'est-à-dire*, TP 102), suite à quoi Laure propose une auto-reformulation

(TP 103), qui provoque de nouvelles relances de la part de l'animatrice (TP 104 et 106). Au TP 106, l'animatrice explicite son attente (*c'est-à-dire, explique-moi*) afin que l'élève développe son point de vue. Face à l'hésitation de Laure (TP 107), l'animatrice précise davantage sa relance à travers une question reprenant le dire de Laure (TP 108) pour s'assurer que l'élève comprenne ses attentes. Laure répond à cette relance (TP 109 et 112) en répétant la réponse d'un discutant (TP 110), suite à quoi l'animatrice effectue une autre relance *via* une reformulation de ces nouveaux propos (TP 113). Après que Laure abandonne visiblement la poursuite de son raisonnement (TP 114), l'animatrice conclut cette boucle conversationnelle (TP 115). Pour cela, elle récupère les propos placés dans le champ intersubjectif sans les utiliser pour relancer Laure, mais afin de faire une sorte de constat, à l'aide d'une reformulation codée, résumant l'idée centrale exprimée par la discutante au cours de sa contribution. Ainsi, en reprenant les propos de l'élève avec une intonation descendante afin d'en faire une synthèse, plutôt que de les reprendre dans le cadre d'une relance (marquée par une forme interrogative et/ou une intonation montante), l'animatrice rompt la boucle conversationnelle. Elle donne ensuite la parole à un autre discutant.

TP 235 : Léo : Vincent

TP 236 : Animatrice 1 : Vincent

TP 237 : Vincent : ben tout l(e) monde est pas parfait tout l(e) monde peut pas # respecter les règles

TP 238 : Animatrice 1 : alors est-ce que x tu dis êt(r)e parfait

TP 239 : Animatrice 2 : c'est respecter toutes les <règles>

TP 240 : Animatrice 1 : <c'est respecter> toutes les règles ?

TP 241 : Vincent : ben:: oui

TP 242 : Animatrice 1 : pour toi # chut

TP 243 : Vincent : non mais après disons que # c'est sûr que # xxx

TP 244 : Animatrice 2 : h::

TP 245 : Vincent : c'est sûr <xx> c'est une règle i(l) faut la respecter et pourtant personne personne le fait

TP 246 : élève : <pas moi>

TP 247 : Animatrice 1 : d'accord # et alors êt(r)e parfait moi ça m'étonne c(e) que tu dis êt(r)e parfait c'est respecter les règles

TP 248 : Vincent : ben pour moi oui si on est parfait on respecte tout

TP 249 : Animatrice 1 : ah si on est parfait on respecte tout mais est-ce que si on respecte tout on est parfait

TP 250 : Vincent : ben:: non ben ça dépend xx # d(e) toute façon euh les règles c'est vital # si y a pas d(e) règles euh

TP 251 : Animatrice 1 : qu'est-c(e) qui s(e) passe si y a pas d(e) règles

TP 252 : Vincent : ben y a plus d(e) monde

TP 253 : Animatrice 1 : y a plus d(e) monde

TP 254 : Vincent : ben pour moi oui si y a pas d(e) règles # tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi xxx comment # voilà quoi

TP 255 : Animatrice 1 : par exemple toi tout seul chez toi si t(u) as pas d(e) règles tu fais n'importe quoi

TP 256 : Vincent : ben non mais y a pas qu(e) moi # (en)fin j(e) veux dire

TP 257 : Animatrice 1 : ah y a pas que toi y a qui d'autres alors

TP 258 : Vincent : ben y a:: # pratiqu(e)ment soixante-dix pourcent d(e) la population f(e)rait n'importe quoi

TP 259 : Animatrice 1 : tout l(e) monde f(e)rait n'importe quoi sans règles

TP 260 : Vincent : <xx>

TP 261 : Animatrice 1 : <pourquoi> # toi tu dis <moi j(e) f(e)rais pas n'importe quoi>

TP 262 : Vincent : <j(e) sais pas les gens i(l)s ont> tell(e)ment envie de faire l(e) bazar que ça leur <plaît à force>

TP 263 : Animatrice 1 : <tu trouves toi> les gens i(l)s ont envie d(e) faire l(e) bazar

TP 264 : Vincent : ben:: la preuve # si on r(e)garde les infos euh # xx eh ben # si les gens i(l)s s(e)raient tous parfaits y aurait pas d'informations hein

TP 265 : Animatrice 1 : oui mais toi tu m(e) dis moi tout seul j'ai pas très envie pourquoi les autres i(l)s auraient envie d(e) faire n'importe quoi

TP 266 : Vincent : ben j(e) sais pas c'est::

TP 267 : Animatrice 1 : et pourquoi toi t(u) as pas envie <d(e) faire n'importe quoi>

TP 268 : Vincent : <ben pa(r)ce que les gens> i(l)s ont d(e) la haine y en a qu'i(l)s ont d(e) la haine et i(l)s font n'importe quoi

TP 269 : Animatrice 1 : d'accord donc la la la loi

TP 270 : Vincent : déjà i(l) suffirait qu(e) quelqu'un euh sans faire exprès fasse un accident et qu(e) sa femme [s(e)ra ; soit] morte il aura tell(e)ment de haine qu'i(l) f(e)ra n'importe quoi dans sa vie # ça peut arriver des des choses comme ça et du coup le monde va:: partir n'importe comment

TP 271 : Animatrice 1 : donc les lois c'est pour éviter qu(e) les gens fassent n'importe quoi

TP 272 : Vincent : voilà # ben les:: ben la loi c'est vital hein

TP 273 : Animatrice 1 : ouais

TP 274 : Animatrice 2 : c'est vital

TP 275 : Léo : Martin

Extrait de corpus 36 (DVP Règles, 5^e).

Dans l'Extrait de corpus 36, la boucle conversationnelle animatrice-discutant se déroule du TP 236 (lorsque l'animatrice 1 donne la parole à Vincent) au TP 274 ; nous remarquons l'intervention de la seconde animatrice (TP 239 et 244) sans qu'elle n'entre réellement dans la boucle conversationnelle, de même que l'élève au TP 246. Les différentes interventions de l'animatrice 1 illustrent la pratique de relance prenant appui sur la scène verbale, décrite précédemment. Puis, au TP 271, l'animatrice 1 fait une synthèse de la contribution de Vincent en reformulant son idée principale de façon à la fixer dans la scène verbale. Suite à cela, Vincent apporte une confirmation *voilà* et reprend un élément supplémentaire, apporté au cours de sa contribution, complétant ainsi la synthèse. L'animatrice 1 opère une ratification (*ouais*) et c'est finalement l'animatrice 2 qui clôt la boucle conversationnelle en répétant le dernier élément sur le ton du constat, avec une intonation descendante (TP 274), ancrant ainsi également cet élément dans la scène verbale, à la suite de quoi le président de séance donne la parole à un autre discutant (TP 275).

Nous remarquons que les reprises de l'animateur peuvent prendre une valeur différente, simplement en fonction de l'intonation ; comme nous l'avons vu en 2.2.2.1, un énoncé peut changer de sens selon l'intonation avec laquelle il est produit. Par exemple au TP 259, l'animatrice reformule (hétéro-reprise réitérative) les propos de Vincent avec une intonation descendante puis elle complète cette reformulation par une hétéro-reprise codée à visée de relance au TP 261 marquée par l'intonation montante et la forme interrogative (*pourquoi*), afin d'amener Vincent à poursuivre son raisonnement. De même, en comparant deux reprises au sein desquelles l'animatrice répète les propos du discutant en gardant la forme affirmative, nous remarquons que c'est l'intonation de l'énoncé qui véhicule sa fonction communicative. Au TP 253, l'énoncé (*y a plus de monde*) de l'animatrice 1 est accompagné d'une intonation

montante interrogative et de ce fait la répétition est interprétée comme une relance à laquelle le discutant répond (TP 254). À l'inverse, au TP 274, l'intonation de l'énoncé de l'animatrice 2 est descendante (*c'est vital*) et la répétition est interprétée comme un bilan marquant la clôture de la boucle conversationnelle. Nous constatons donc que les comportements de l'animateur et des discutants s'impliquent mutuellement. Ainsi, les interactions animateur-discutant correspondent à des interactions complémentaires, telles qu'identifiées en analyse systémique des communications (cf. préalables méthodologiques aux analyses II), c'est-à-dire lorsqu'« un comportement de A stimule un comportement de B qui va dans un sens contraire, approprié à la situation » (Ollivier, 2007/2012 : 105). Nous relevons deux types de paires adjacentes complémentaires animateur-discutant récurrentes : celles de la forme demande de l'animateur appelant une réponse du discutant (dans le cadre de la relance), et celles contenant une affirmation du discutant entérinée par une synthèse de l'animateur, éventuellement complétées par un suivi du discutant sous forme de confirmation ou correction (dans le cadre de la synthèse).

Notre analyse confirme que l'animateur ne participe pas à la construction de la scène verbale au même titre que les discutants¹⁶⁴ mais qu'il influence cette construction en encourageant les élèves à poursuivre leurs idées (relance) et en ancrant certaines idées dans cette scène (synthèse). Selon nous, ces différentes actions de l'animateur constituent toutes des « stratégies d'accompagnement » (Go, 2010 : 140-141 ; Chirouter, 2013 : 191) des discutants dans leur réflexion et dans la construction collective de la scène verbale. L'observation des formes récurrentes d'interactions entre l'animateur et les discutants nous a permis de comprendre de quelle manière les boucles conversationnelles sont mises en place, prolongées et clôturées par l'animateur et leur fonctionnement. Nous avons aussi remarqué que, pour remplir son rôle, l'animateur s'appuie régulièrement sur les éléments présents dans la scène verbale qui est un intermédiaire au sein des interactions animateur-discutant.

4.2.2 Les interactions entre discutants

En second lieu, nous allons nous concentrer sur les régularités au sein des interactions entre les discutants afin de cerner leur fonctionnement particulier.

¹⁶⁴ Même si, comme nous l'avons évoqué (cf. 3.3.2.3), il existe toujours un risque que l'animateur rompe la neutralité et sorte de sa position en retrait en participant activement à la construction de la scène verbale, soit en ajoutant des idées, soit en orientant les idées des discutants.

4.2.2.1 L'enchaînement des contributions des discutants

Nous allons commencer par observer de quelle manière les contributions des discutants s'enchaînent, puis nous nous attarderons sur les sources de motivation de l'action discursive des discutants.

- Des interactions médiées par la scène verbale

Comme nous l'avons vu (cf. Figure 32.b et Extrait de corpus 18, pages 228-229), lorsqu'un discutant émet des propos, il les projette dans le champ intersubjectif partagé à destination de l'ensemble du groupe et il construit son raisonnement en interagissant avec la scène verbale. Ainsi, lors de sa contribution, le discutant interagit davantage avec la scène verbale, et donc avec ses propos, qu'avec l'animateur. En ce sens, au sein de la DVP, une contribution d'un discutant peut correspondre à une unité monologale, bien qu'elle soit entrecoupée de relances de l'animateur.

Par ailleurs, ainsi que A. Specogna (2013) l'a fait remarquer dans son analyse de la discussion sur le thème du partage, les discutants interagissent peu directement entre eux, en s'adressant les uns aux autres, comme le montre la Figure 38.a (ci-après). En effet, contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, au sein des DVP de notre corpus, nous remarquons qu'il y a peu de boucles conversationnelles entre les discutants ; celles-ci se déroulant principalement entre animatrice et discutant. Nous ne pouvons donc pas observer de récurrences à ce niveau-là.¹⁶⁵

A. Specogna souligne que, dans la DVP *Partage*, les boucles conversationnelles animatrice-discutant sont « reliées les unes aux autres puisque les élèves concourent à répondre à la tâche commune qui est de donner ses idées sur le thème » (2013 : 101). Aussi, selon nous, les interactions entre discutants ont lieu par l'intermédiaire de la scène verbale comme l'illustre la Figure 38.b.

¹⁶⁵ Nous verrons un exemple de boucle conversationnelle discutant-discutant lors de l'analyse de l'Extrait de corpus 47 (en 4.2.2.2).

Figure 38.a

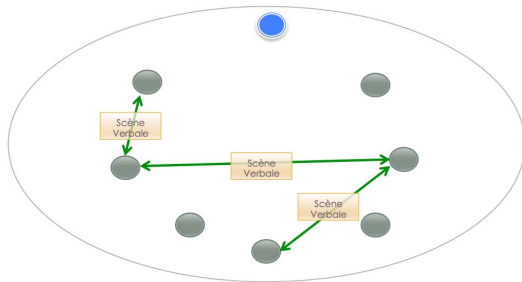
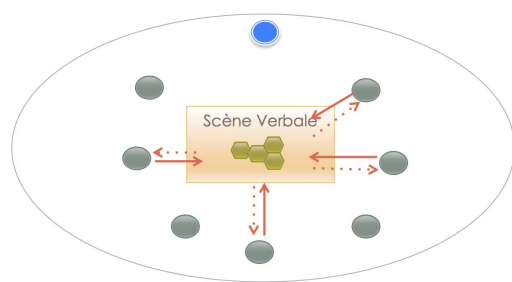


Figure 38.b

Figure 38 : interactions discutant-discutant (probables *versus* effectives)¹⁶⁶.

Notre attention va donc porter sur l'enchaînement des contributions successives des discutants afin d'illustrer le fonctionnement des interactions discutant-discutant à l'aide d'extraits de corpus.

TP 3 : Mounir : souvent **la police elle a des chiens** # parce que hum # hum # hum # pour pouvoir chasser les aut(r)es qui qui sont quelque part et qu'i(l)s ont fait quelque chose et # et vu qu'i(l)s sont pas en vacances # eh ben **i(l)s prennent un chien** # pour euh # pour que **le chien i(l):: # i(l) regarde sa trace et # i(l) renifle et après i(l) sent l'odeur** # et après xx

TP 4 : Animatrice : Mélanie

TP 5 : Mélanie : les les **les policiers ils ont un chien** # **les chiens i(l)s sentent par terre pour # pour euh sentir les traces** # et après le chien il emmène # le policier à:: # jusqu'à # la # la victime

Extrait de corpus 37 (DVP *Police*, CE).

L'Extrait de corpus 37 correspond aux premières contributions de discutants après le rappel de la question *Pourquoi la police a-t-elle toujours/souvent un chien ?*. Nous remarquons (cf. la mise en couleur) que la contribution de la seconde élève, Mélanie, est fortement liée à la contribution précédente. Mélanie opère une reformulation propositionnelle réitérative à partir de la contribution de Mounir, puis elle poursuit le raisonnement construit par celui-ci. Ainsi, la contribution de Mélanie s'enclenche et se construit à partir des propos de son camarade.

¹⁶⁶ Comme précédemment, les interactions « probables » représentées en (a) correspondent aux « non-communications » telles que définies par A. Mucchielli (1995/2006 : 147, cf. 4.1) en partant du constat que l'interaction pourrait se passer autrement ou ne se passe pas de la même manière que dans les interactions habituelles.

TP 7 : Animatrice : euh Aïdan
 TP 8 : Aïdan : ben c'est bien de # euh pour # de partager # pa(r)ce que # euh # si tu partages et ben tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines
 TP 9 : Animatrice : x # Nolwen
 TP 10 : Nolwen : faut bien partager pa(r)ce que # après euh les aut(res) i(l)s sont amis avec nous et nous on est amis # par exemp(le) euh # y en a qu(i) amènent des:: # des choses à l'école des jouets # et p(u)is l'aut(re) i(l) veut j/ i(l) veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer # et l'aut(re) i(l) dit # oui je veux bien # et p(u)is après i(l)s ont tout euh # i(l)s ont tout pour jouer et ça fait mieux
 TP 11 : Animatrice : Maël
 TP 12 : Maël : comment # c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # après on s(e) fait plein d'amis
 TP 13 : Aïdan : c'est c(e) que j'ai dit
 TP 14 : Maël : c'est c(e) que t(u) as dit
 TP 15 : Nathanaël : oui plein d(e) copains il a dit
 TP 16 : Animatrice : donc tu es d'accord avec c(e) que dit Aïdan
 TP 17 : Maël : oui

Extrait de corpus 38 (DVP *Partage*, CP).

L'Extrait de corpus 38 illustre le fait que les contributions des discutants sont imprégnées des contributions précédentes. À travers cet extrait, nous observons que les élèves reformulent les dires d'autrui de façon réitérative et les généralisent, les complètent, les approfondissent. Par exemple, la contribution de Nolwen (TP 10) fait écho à la contribution d'Aïdan (TP 8) et la complète notamment en ajoutant l'idée de la réciprocité de l'amitié engendrée par le partage (cf. les segments en vert dans les interventions citées), qu'elle exprime par *les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*, sous-entendu *avec les autres*.¹⁶⁷ La contribution de Maël (TP 12), quant à elle, bien que ressentie comme équivalente à la contribution d'Aïdan (cf. TP 13 à 15), renvoie aux deux contributions précédentes en les généralisant¹⁶⁸. Nous observons une généralisation à travers les pronoms personnels sujets utilisés : alors que Aïdan (TP 8) emploie comme sujet le pronom singulier *tu*, Nolwen (TP 10) emploie le pronom pluriel *nous*, renforcé par *on* et Maël (TP 12) utilise le

¹⁶⁷ Cela correspond à une opération d'élaboration, ou d'intégration, qui consiste « à intégrer un autre aspect à un phénomène mentionné auparavant, lequel phénomène se trouve ainsi élargi » (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 : 255) ce qui correspond à l'« incorporation d'un élément nouveau à un système psychologique [ou à une construction conceptuelle] antérieurement constitué[e] » (Lalande, 1926 : 384-385, cité par Lebas-Fraczak, 2016 : 135).

¹⁶⁸ L'opération de généralisation consiste à « affecter d'une extension ou d'une portée plus grande » (*Le Nouveau Petit Robert*, 1996 : 1009), il s'agit d'un « mouvement de l'esprit qui va des objets [ou cas] singuliers aux concepts [ou vérités générales] » (Lalande, 1926 : 274, cité par Lebas-Fraczak, 2016 : 135). L'importance de cette opération pour le développement d'un concept est soulignée par L. Vygotski : « le concept est à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation » (1933/1997 : 276).

pronom indéfini *on*¹⁶⁹. Même si les trois pronoms ont ici une valeur générique, leur degré de généralité n'est pas le même : *nous* généralise davantage que *tu*, et *on* généralise davantage que *nous*. La généralisation se manifeste également au niveau du verbe, dans la mesure où Maël n'utilise pas, comme Aïdan, le modalisateur *pouvoir*, en promouvant ainsi une éventualité au statut de généralité. De même, la généralisation se confirme à travers la reprise des termes *des copains* et *des copines* (TP 8) par le lexème *ami* (TP 10 et 12) qui peut être considéré comme englobant les deux termes précédents puisqu'il ne marque pas de distinction de genre à l'oral. Cette valeur englobante se confirme au fil de la discussion puisque les discutants emploient le mot pluriel *amis* alors qu'ils utilisent les mots singuliers *copain* ou *copine* lorsqu'ils racontent un moment avec un copain ou une copine en particulier (ex. *avec mon copain, on avait tous les deux une DS... ; une fois y avait une copine qui était venue chez moi...*). Par ailleurs, l'apparition du déterminant *plein de* dans l'énoncé de Maël (TP 12), au lieu du déterminant *des* employé par Aïdan, peut être considéré comme une généralisation à partir de la contribution de Nolwen (*les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis*) ou comme un moyen de renforcer, consolider, l'idée exprimée préalablement (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 : 258-259).

Ainsi, les reformulations opérées par les enfants à partir des propos de leurs camarades mettent au jour la construction collective qui est à l'œuvre dans la DVP. Même si ces reformulations n'amènent pas de réels apports sémantiques, elles contribuent tout de même à la construction collective, à l'image de la reformulation généralisante de Maël.¹⁷⁰ À partir de cette observation, selon nous, les interactions entre discutants sont effectives mais ne sont pas visibles car les élèves ne s'adressent pas directement l'un à l'autre, formant ainsi une boucle conversationnelle (Figure 38.a), mais à l'ensemble des participants, en projetant leurs propos sur la scène verbale partagée par le groupe (Figure 38.b). Ces propos sont ensuite repris par d'autres et c'est ainsi qu'ont lieu les interactions entre discutants.

¹⁶⁹ Selon la *Grammaire méthodique du français*, l'indétermination de ce pronom « le rend apte à fonctionner comme substitut de tous les autres pronoms personnels en rejetant leur référent dans l'anonymat » (Riegel *et al.* 1994/1997 : 197).

¹⁷⁰ Pour d'autres exemples d'opérations révélant le processus de construction collective à l'œuvre dans la DVP, nous renvoyons aux articles suivants : Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 ; Lebas-Fraczak, 2016.

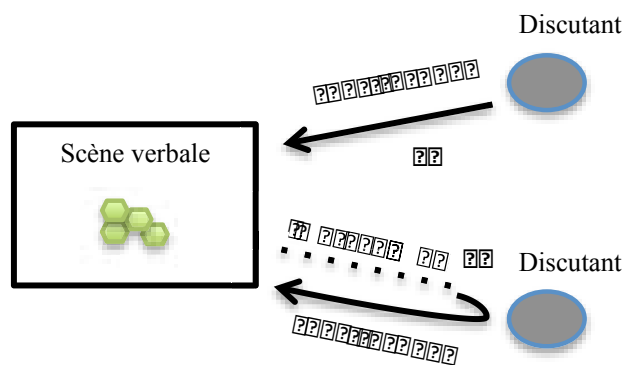


Figure 39 : représentation d'une interaction discutant-discutant prototypique.

Comme l'illustre la Figure 39, les discutants posent des dires dans la scène verbale partagée que les autres récupèrent (flèche en pointillés), puis confirment, complètent, approfondissent, modifient, réfutent, illustrent, etc.¹⁷¹ L'interaction entre les enfants est incontestable même si elle n'est pas directement perceptible du fait qu'elle est médiée par la scène verbale. Cette dernière constitue un médium servant de support de médiation, d'intermédiaire entre les discutants.

- Les discutants acteurs de la construction de la scène verbale

Conformément à une vision circulaire de l'interaction, les propos ne sont pas destinés à une personne réceptrice en particulier, le locuteur est également récepteur de ses propres propos (Vion, 1995 : 269 ; Victorri, 2000 : 9). Il n'y a pas un individu à l'origine de la communication et un autre à l'aboutissement (Winkin, 1981/2000 : 25) ; chacun y participe par l'intermédiaire de cette scène verbale partagée par tous les interlocuteurs présents et construite par les discutants. Bien que l'animateur guide activement les discutants dans cette construction, comme nous l'avons vu en 4.2.1, la construction de la scène verbale est réalisée par les élèves. Les extraits suivants, issus de la DVP *Partage*, illustrent cela.

¹⁷¹ Tel que le remarque V. Saint-Dizier de Almeida dans son analyse de la discussion *Partage* : « les élèves écoutent leurs camarades, intègrent leurs arguments et parviennent à les utiliser comme composants à reformuler, à compléter, approfondir ou à exploiter comme prémisse » (2013 : 87).

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

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

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

Extrait de corpus 39 (DVP *Partage*, CP).

Dans cet extrait, à partir de l'exemple de partage narré par Lou (TP 34), l'animatrice lui demande si ça lui fait tout le temps plaisir de partager (TP 35), ce à quoi Lou répond par un acquiescement ; Gaëlle prend ensuite la parole (TP 36) en manifestant son accord avec Lou et en confirmant que quand on partage on est content. Ainsi, bien que la notion de satisfaction (joie, plaisir) ait été amenée par l'animatrice, elle est reconnue par Gaëlle comme appartenant à la construction établie par Lou. Cela confirme que la construction de la scène verbale est réalisée par les discutants accompagnés par l'animateur.¹⁷²

Plus tard (Extrait de corpus 40), l'animatrice réutilise cette question de relance (TP 228, en gras) en l'adressant à Gaëlle qui vient de raconter une expérience de partage avec Nolwen (TP 227).

TP 227 : Gaëlle : quand j'avais été à l'anniversaire de Nolwen # et ben on on prenait des photos et on filmait et # et ben e(lle) m(e) l'avait prêté son appareil photo pour qu'on:: # pour qu'on fasse des choses avec

TP 228 : Animatrice : et **ça t'avait fais plaisir** qu'elle te prête son appareil photo {Gaëlle hoche tête} # et Nolwen pourquoi tu lui avais prêté ton appareil photo # pourquoi tu l'as pas gardé pour toi toute seule

TP 229 : Nolwen : pa(r)ce que # euh il était nouveau et j'avais envie d(e) le montrer # et puis euh # j(e) voulais et puis j(e) lui avais prêté # pa(r)ce que # c'était mieux # d'av(oir) prêté pa(r)ce que sinon/ euh # sinon x pas savoir quoi faire alors euh # j(e) l'ai prêté et avec mon appareil photo on s'est bien amusé # donc c'est mieux de prêter des choses pa(r)ce que comme ça on on s'a/ on:: joue # **on s'amuse mieux**

Extrait de corpus 40 (DVP *Partage*, CP).

Cette relance, sous forme de question fermée, occasionne à nouveau un acquiescement. Suite à cela, l'animatrice demande à Nolwen pourquoi elle a choisi de partager avec Gaëlle. Celle-ci répond (TP 229) en expliquant qu'elle avait envie de montrer son nouvel appareil photo ; puis, à partir de cette expérience, elle conclue *donc c'est mieux de prêter des choses parce*

¹⁷² Comme l'illustrent les modélisations précédentes : Figure 32.b et Figure 35.

que comme ça on joue, on s'amuse mieux. Nolwen intègre ainsi la notion de plaisir dans sa réflexion en la développant. Alors que jusque là l'animatrice avait introduit la notion de plaisir individuel, Nolwen établit que le partage procure un plaisir partagé. Ainsi, sans participer directement à la construction, l'animatrice aide les discutants dans cette tâche.

Nous remarquons qu'à partir de cette contribution de Nolwen, la notion de plaisir est intégrée par la *communauté de recherche* car elle est reprise par plusieurs discutants sans être amenée par l'animatrice (Extrait de corpus 41). Aïdan, Lou et Elsa racontent un exemple de partage qui les amène à conclure (à partir d'une relance de l'animatrice ou naturellement) qu'en partageant on éprouve un plaisir, un bonheur partagé.

TP 240 : Animatrice : donc c'est pourquoi c'était bien d(e) se prêter les jeux d(e) DS
 TP 241 : Aïdan : ben:: **pa(r)ce que ça nous faisait plaisir**
 [...]
 TP 250 : Animatrice : et alors ça a servi à quoi d(e) partager
 TP 251 : Lou : ben:: c'était c'est assez bien pa(r)ce que **comme ça après** on [part ; parle] on [part ; parle] # et:: # ben on est **on est heureux** pa/ et euh # {bredouille} e(lle) m(e) l'a prêté pa(r)ce que # comme un jour euh # {bredouille} j'étais dormir chez elle # et puis euh comment # elle a bien voulu m(e) prêter un jeu # et xx on avait changé d(e) lit # ben # moi j(e) dormais à même sur l(e) matelas # donc # après Anaëlle elle dormait # dans son lit # donc après vers euh j(e) sais plus quelle heure # euh # moi j'(é)tais dans l(e) lit # et x Anaëlle sur dans sur l(e) matelas # et x
 [...]
 TP 277 : Elsa : en fait # moi # moi j'aime # j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)ce que # l'autre jour j'étais allée # chez elle pa(r)c(e) que # mes parents i(l)s étaient # en en train de travailler # et puis elle m'avait # prêté sa Né/ /tendo {sic} # j'étais con/ **on était contentes toutes les deux** on s(e) prêtait # et p(u)is on av/ on avait chacun un cheval et on s'entraînait

Extrait de corpus 41 (DVP *Partage*, CP).

En complément de la Figure 35 (représentant une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique), à partir de l'analyse de l'apport et de l'ancrage de la notion de plaisir dans la scène verbale au sein de la DVP *Partage*, nous représentons l'aide apportée par l'animateur aux discutants dans la construction de la scène verbale, à travers ses relances (Figure 40, ci-après). Cela nous permet de confirmer que cette construction est réalisée par les discutants, même lors d'interactions directes avec l'animateur (telles que représentées en Figure 34, page 231), et que l'animateur a un rôle de guide.

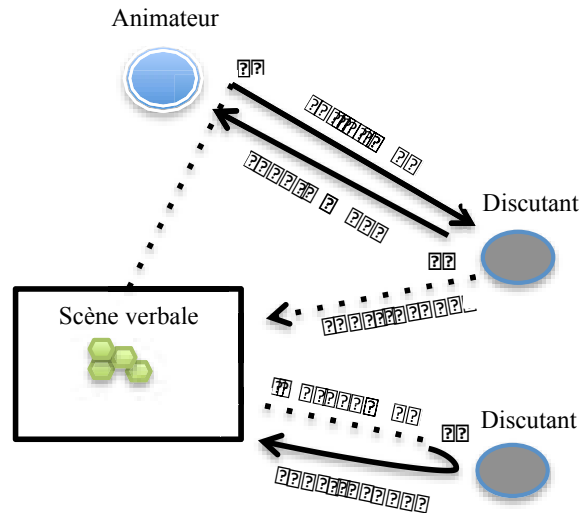


Figure 40 : représentation du rôle des relances de l’animateur dans la construction de la scène verbale.

- La question-thème source de l’action discursive des discutants

Nous pouvons remarquer que la question choisie en amont de la DVP permet d’enclencher la construction, puisque chaque discutant apporte des éléments pour répondre à cette question. Chacun projette, tour à tour, des éléments de réponse sur la scène verbale. Par exemple, dans la discussion sur le thème du partage autour de la question à *quoi ça sert de partager ?*, plusieurs contributions s’ouvrent par la formule *c’est bien de partager parce que...*, suite à quoi les discutants exposent une idée, un exemple (Extrait de corpus 42). De même, dans la DVP autour de la question *À quoi ça sert l’amour ?*, plusieurs contributions débutent par *l’amour c’est...* (Extrait de corpus 43) ; dans la discussion autour de la question *qu’est-ce que la beauté ?*, plusieurs contributions sont introduites par *c’est quelque chose qui...* (Extrait de corpus 44).

TP 12 : Maël : comment # **c’est bien d(e) partager # pa(r)ce que** # après on s(e) fait plein d’amis
 [...]
 TP 19 : Elsa : et ben **c’est bien d(e) partager # pa(r)ce que** # quand on partage eh ben ça veut dire êt(re) poli
 [...]
 TP 26 : Soizic : aussi **c’est bien d(e) partager # pa(r)ce que** # si on partage pas # eh ben c’est pas gentil # quand on partage c’est gentil
 [...]
 TP 50 : Sarah : **c’est bien d(e) partager # pa(r)ce** que quand on a # qu’un bonbon # et ben après xxx nous en donner # à la maison

Extrait de corpus 42 (DVP *Partage*, CP).

TP 66 : Estelle : Estelle moi je dis que **l'amour c'est** un sentiment fort qu'on ressent vers une personne
 [...]
 TP 70 : Elisée : euh Elisée eh ben **c'est** un sentiment qu'on exprime pour une personne
 [...]
 TP 77 : Gérald : Gérald pour moi **l'amour c'est** un sentiment qu'on ne contrôle pas
 TP 78 : Igor : Igor # euh ben pour moi **l'amour c'est** une c'est un sentiment qui se passe dans la tête [...]
 TP 79 : Didier : Didier **l'amour c'est** quelque chose ben qui vient du cœur

Extrait de corpus 43 (DVP *Amour*, 5^e).

TP 22 : Christophe : **c'est que(l)que chose qui** est pas moche
 [...]
 TP 86 : Carry : bah **c'est quelque chose qu'**on apprécie [...]
 [...]
 TP 94 : Xavier : **c'est que(l)que chose qui** peut pas êt(r)e défini [...]
 [...]
 TP 162 : Eloy : ben:: # **c'est que(l)que chose qui** nous attire [...]

Extrait de corpus 44 (DVP *Beauté*, 4^e).

Dans la DVP autour de la question *la vie est-elle prêtée ou donnée ?*, nous remarquons que cette question binaire permet d'enclencher les premières prises de parole ; lors de leur première contribution, les discutants prennent fréquemment position vis-à-vis de la question-thème. Ainsi, en début de discussion, nous constatons que les prises de parole s'ouvrent principalement par *moi je pense/trouve/dirais que la vie est plus prêtée/donnée parce que ...* (Extrait de corpus 45). En revanche, une fois que la construction est ébauchée, les élèves introduisent plutôt leur contribution par une prise de position vis-à-vis des propos d'un camarade (Extrait de corpus 46). Toutefois, cela ne signifie pas que, dans un premier temps, les discutants accumulent et juxtaposent des éléments de réponse à la question ; cela n'empêche pas que les propos soient imprégnés des propos précédents, comme nous l'avons vu à travers l'Extrait de corpus 38 (page 251).

TP 2 : Camille : bah je dirais qu'elle est plus prêtée pa(r)ce que [...]
 [...]
 TP 6 : Clarisse : euh moi j(e) trouve qu'elle est plus donnée # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 14 : Emma : moi j(e) dirais donnée # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 16 : Louanne : la v/ bah la vie elle est plutôt donnée pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 20 : Maxime : bah moi j(e) trouve c'est les deux # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 36 : Arthur : bah moi j(e) pense que elle est donnée pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 47 : Sandra : alors moi j(e) dis plutôt la vie c'est donné # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 51 : Pierre : mais hum # pour moi (en)fin à mon point de vue c'est la vie elle est plutôt donnée

Extrait de corpus 45 (DVP *Vie*, CM2).

TP 53 : Arthur : bah moi j(e) suis pas d'accord avec Thomas # euh pa(r)ce que [...]
 [...]
 TP 57 : Elisa : bah moi (je) suis d'accord avec Maxime parce que [...]
 [...]
 TP 63 : Clarisse : alors x ben j(e) s(u)is pas vraiment d'accord avec Elisa pa(r)ce que [...]
 [...]
 TP 67 : Camille : ben j'ai deux choses à dire # la première c'est euh # j(e) suis pas d'accord avec toi Emma # pa(r)ce que [...]
 [...]
 TP 83 : Sandra : alors moi j(e) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 89 : Arthur : ben j'ai compris c(e) que Thomas il voulait dire # mais [...]
 [...]
 TP 104 : Emma : j(e) s(u)is pas d'accord avec Maxime # pa(r)c(e) que [...]
 [...]
 TP 108 : Camille : ben {gorge} j(e) suis d'accord avec Maxime # pa(r)ce que [...]
 [...]
 TP 125 : Sandra : alors # je n(e) suis pas d'accord avec euh Maxime # pa(r)c(e) que:: [...]
 [...]
 TP 151 : Louanne : ben:: moi (je) suis pas trop d'accord avec Camille #pa(r)c(e) que [...]

Extrait de corpus 46 (DVP *Vie*, CM2).

- La parole d'autrui source de l'action discursive des discutants

L'observation des contributions successives des discutants a révélé qu'elles sont fortement imprégnées les unes des autres, chacun fait écho à un ou plusieurs tours de parole précédents. L'Extrait de corpus 41 (page 255) nous a permis de voir que ces échos peuvent avoir lieu de façon différée. De même, l'Extrait de corpus 46 (ci-avant) montre que les discutants expriment une prise de position vis-à-vis d'une contribution qui n'est pas nécessairement adjacente. Par exemple, Elisa, au TP 57, se positionne par rapport à la contribution de Maxime (TP 20 à 34) alors que sept autres camarades sont intervenus entre-temps.

En effet, lorsque nous étendons nos observations des contributions successives des discutants, nous remarquons que chaque contribution puise dans les éléments de la scène verbale et donc dans les contributions précédentes, que celles-ci soient adjacentes ou non. Nous illustrons cela à l'aide du début de la discussion autour de la question *pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?* (Extrait de corpus 47)¹⁷³.

¹⁷³ Soit la suite de l'Extrait de corpus 37, page 251.

TP 3 : Mounir : **souvent la police elle a des chiens** # parce que hum # hum # hum # pour pouvoir chasser les aut(r)es qui qui sont quelque part et qu'i(l)s ont fait quelque chose et # et vu qu'i(l)s sont pas en vacances # eh ben **i(l)s prennent un chien** # pour euh # pour que le chien i(l):: # i(l) regarde sa trace et # i(l) renifle et après i(l) sent l'odeur # et après xx

[...]

TP 5 : Mélanie : les les **les policiers ils ont un chien** # les chiens i(l)s sentent par terre pour # pour euh sentir les traces # et après le chien il emmène # le policier à:: # jusqu'à # la # la victime

[...]

TP 14 : David : ben par exemple euh euh # **le voleur euh sans faire exprès il avait laissé un mouchoir # après le chien i(l) va l(e) renifler** # et i(l) va renifler les gens pour voir si c'est eux l(e) voleur

[...]

TP 26 : Yvan : x y a des voleurs des fois i(l)s i(l)s i(l)s laissent des empreintes # après le chien # i(l) # il lit après

[...]

TP 32 - 38 : Zachary : pa(r)ce que il a des chiens si # si on a quelque chose euh c'est # c'est comme une cigarette là les trucs marron et p(u)is i(l) va les sentir et p(u)is i(l) va l(e) mettre dans une pile [...] i(l) peut faire des poursuites [...] par exemple il retrouve les euh # le voleur x bah i(l) le poursuit [...] le chien poursuit l(e) voleur

[...]

TP 40 : David : euh non pa(r)ce que # par exemple si:: il a trouvé l(e) voleur il aboie # les policiers # ils suivent le chien # pour x qu'i(l) retrouve le voleur

[...]

TP 42 - 44 : Yohanna : juste j(e) peux d(e)mander une question à David [...] mais si i(l) s(e) rappelle plus de:: de l'odeur hum # quand i(l) hum quand # après le policier et le chien i(l)s # i(l)s cherchent euh le:: le voleur

TP 45 : David : bah si pa(r)ce que y a toujours les traces # par terre

TP 46 : Yohanna : bah oui mais si y a pas les traces

TP 47 : David : bah si i(l) voit à côté c'est qu(e) y a des traces

[...]

TP 51 : David : < xx t(u) avais pas compris > ma question j'avais dit quand i(l) renifle # et après il aboie c'était lui l(e) voleur

TP 52 : Yohanna : ah j'ai compris

[...]

TP 54 - 56 : Samira : xx sur euh # qu'i(l)s doivent être très intelligents [...] les chiens # pa(r)ce que sinon # xxx # x odeur de n'importe quelle personne d'aut(r)e # pa(r)ce que par exemple # **si y a quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir** # i(l) croit que c'est un voleur **après i(l) va renifler l(e) mouchoir** # et il va a/ aller courir sur la personne qui est même pas un voleur

[...]

TP 58 : Sylvie : moi je dis # c'est en fait le chien i(l) xx # euh euh par exemple si y a un voleur ou un tueur # eh ben il:: a laissé un mouchoir ou euh des chaussettes # eh ben i(l)s vont l(e) prendre et p(u)is si i(l) s(e) souvient plus d(e) l'odeur le chien eh ben i(l)s lui refont sentir # et après comme ça [i(l) trouve ; i(l)s trouvent] les traces de l'homme

Extrait de corpus 47 (DVP *Police*, CE).

L'analyse de cet extrait n'a pas vocation à être exhaustive mais illustrative de l'imbrication des différentes contributions des discutants. Comme le précisent G. Fiema et E. Auriac-Slusarczyk :

« Au niveau des structures, [...] les échanges s'emboîtent, et ceci est repéré sur tous les niveaux de classes (invariance). Les élèves effectuent tous des retours aux interventions en amont, ils réagissent tous en faisant écho à plusieurs tours de parole, que ceux-ci soient adjacents ou non ; ils savent différer et attendre l'expression d'autres échanges pour intervenir pour compléter un raisonnement inachevé » (2013 : 241).

C'est pourquoi, dans cet extrait, nous avons laissé de côté les interventions de l'animatrice qui distribue la parole, demande parfois des précisions et relance les élèves à plusieurs reprises en demandant si *le chien de policier sert uniquement à renifler* afin de les encourager à réfléchir à d'autres rôles du chien policier. Nous avons aussi enlevé la contribution de Sébastien (TP 7 à 13) qui n'est pas reprise par les autres discutants dans l'extrait étudié.¹⁷⁴

À travers cet extrait, nous remarquons que seules les deux premières contributions s'amorcent à partir de la question-thème (cf. segments en orange) ; les contributions suivantes s'enclenchent directement à partir des propos projetés sur la scène verbale. Ensuite, nous constatons que les reprises peuvent avoir lieu de façon différée. Les discutants ne reprennent pas seulement les éléments du/des tour(s) de parole immédiatement précédent(s). Par exemple, Samira (TP 54 et 56) reprend l'exemple du mouchoir de David (TP 14) pour illustrer l'intelligence des chiens. La contribution de Samira fait écho à celle de David à travers les deux reprises propositionnelles (en vert dans l'extrait) qui établissent un parallèle entre le mouchoir du voleur et le mouchoir de *quelqu'un d'autre*, ce qui permet à Samira de démontrer que les chiens de policiers sont intelligents parce qu'ils reniflent uniquement le mouchoir du voleur.

Par ailleurs, nous relevons plusieurs reprises lexicales dans cet extrait, qu'il s'agisse de répétitions ou de reformulations, qui montrent qu'il y a une forte imbrication des contributions. Par exemple, au niveau des acteurs cités par les discutants, c'est-à-dire des entités amenées sur la scène verbale, nous relevons la présence du/des *chien(s)* (noté C dans la Figure 41) et de *la police*, du/des *policier(s)* (notée P), dès le début de la DVP puisqu'ils sont amenés par la question-thème. Puis, à partir de la contribution de David (TP 14) apparaît *le voleur* (noté V) amené avec une reformulation lexicale à partir des propos de Mounir (TP 3) *les autres qui sont quelque part et qui ont fait quelque chose*. Cet acteur (V) est ensuite

¹⁷⁴ Pour une vue complète de la DVP, nous renvoyons à la transcription disponible dans la base de données *Philosophèmes*.

intégré dans les propos des autres discutants jusqu'à la contribution de Sylvie (TP 58) au cours de laquelle elle mentionne *un voleur ou un tueur*, ce qui renvoie à la première formulation de Mounir. Nous notons que Mélanie (TP 5) introduit une autre entité, *la victime* (notée Vi), qui n'est pas reprise dans la DVP, les élèves se centrant sur le voleur. Enfin, David (TP 14) évoque l'entité générale *les gens* (notée G) que l'on retrouve dans la contribution de Samira (TP 56) à travers le groupe nominal *n'importe quelle personne d'autre*. De même, l'imbrication est visible au niveau des actions réalisées par les différents acteurs. Nous mettons en évidence les lexèmes répétés et les champs lexicaux à travers l'utilisation des couleurs dans la Figure 41 (ci-après). Par exemple, la couleur rouge renvoie au champ lexical de l'odorat, le champ lexical de la poursuite apparaît en rose, etc.¹⁷⁵

¹⁷⁵ D'autres liens pourraient être mis en évidence : champ lexical de l'examen, « lire » et « regarder » ; champ lexical du guide « emmener » *versus* « suivre ».

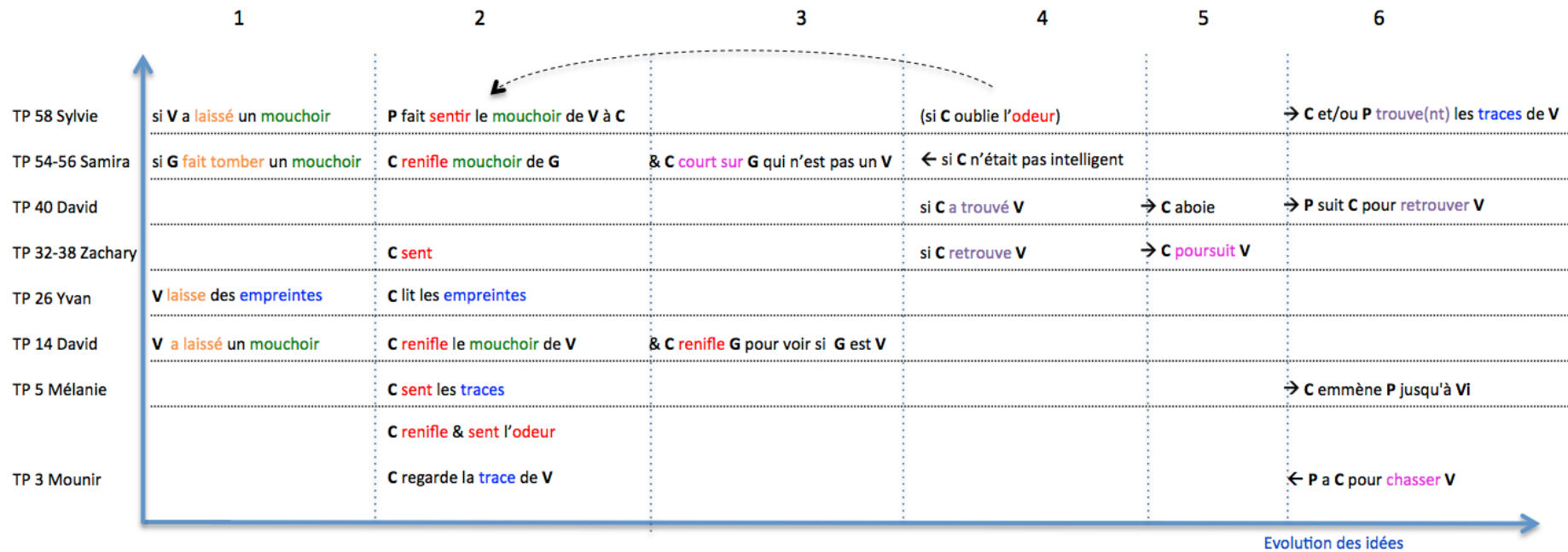


Figure 41 : représentation de l'évolution des idées au début de la DVP *Police*.

La Figure 41 expose la manière dont les propos des discutants s'appuient sur la construction de leur(s) camarade(s) et l'enrichissent, comme la contribution de Mélanie (TP 5) analysée précédemment. En nous inspirant des grilles syntaxiques proposées par C. Blanche-Benveniste (1990), nous proposons des représentations visuelles visant à faciliter la lecture des transcriptions¹⁷⁶. Toutefois, alors que les grilles syntaxiques sont fondées sur des faits syntaxiques et représentent l'évolution syntagmatique et paradigmatic, notre représentation s'attache plutôt à des faits sémantiques (construction du sens) et pragmatiques (évolution de la construction en contexte). Ainsi, les couleurs permettent de visualiser le fait que les contributions sont imprégnées les unes des autres au niveau lexical. L'organisation de la figure tente de retracer la progression de la construction. L'axe vertical représente la progression dans le déroulement temporel de la DVP, à travers les tours de parole successifs : une ligne symbolise un tour de parole. L'axe horizontal correspond à l'évolution des idées : la dernière colonne contient les propositions des discutants qui, selon nous, répondent à la question *pourquoi la police (P) a-t-elle toujours un chien (C) ?* ; la deuxième colonne contient, plus précisément, les propos décrivant les actions réalisées par le chien pour remplir son rôle ; la première colonne correspond à ce qui se passe avant l'action dans la colonne 2 ; la troisième colonne à ce qui se passe après cette action. Les colonnes 3, 4 et 5 sont des intermédiaires dans le raisonnement des discutants entre la colonne 2 et 6. La colonne 4 contient des propositions conditionnelles, ou hypothétiques, introduites par les discutants au cours de leur raisonnement (nous incluons les propositions où la valeur hypothétique est perceptible grâce au contexte bien que la condition ne soit pas formulée explicitement à l'aide du *si*). Enfin, les flèches (\rightarrow/\leftarrow) matérialisent le sens du raisonnement des discutants. Par exemple, le premier enfant à prendre la parole, Mounir, part de l'argument *souvent la police a des chiens pour pouvoir chasser les autres qui sont quelque part et qui ont fait quelque chose* (colonne 5) alors que les autres élèves partent plutôt de l'exemple (colonne 1, 2 ou 4). Aussi, Sylvie part de l'exemple suivant lequel le voleur laisse tomber un mouchoir et elle explique que les policiers prennent le mouchoir du voleur pour le faire sentir au chien afin qu'il trouve les traces du malfaiteur. Nous remarquons qu'elle introduit une boucle dans son raisonnement car elle précise que dans l'hypothèse où le chien oublie l'odeur, les policiers lui refont sentir afin d'atteindre le but final, c'est-à-dire trouver le voleur.

¹⁷⁶ Pour une analyse du corpus *Philosophèmes* à travers les grilles syntaxiques, nous renvoyons à l'article de M. Blasco (2016).

Dans l'Extrait de corpus 47, nous pouvons observer une boucle conversationnelle entre deux discutants (TP 42 à 52), ouverte par Yohanna. Nous ne l'avons pas intégrée dans notre schéma puisque Yohanna s'adresse directement à David (tel que représenté dans la Figure 38.a, page 250). Elle lui demande ce qui se passe si le chien oublie l'odeur quand il cherche le voleur (en faisant référence à ses propos au TP 14). David lui répond qu'*il y a toujours les traces par terre* ; il la renvoie ainsi à la construction collective, à ce qui a été placé dans la scène verbale par ses camarades, Mounir, Mélanie et Yvan (cf. Figure 41, colonne 1, éléments en bleu). David s'appuie donc sur la construction en place pour répondre à la demande de Yohanna, ce qui permet d'éclaircir la question que lui posait cette dernière (TP 52, *ah j'ai compris*). Puis, Sylvie (TP 58) complète la réponse de David en ajoutant à la construction une proposition hypothétique correspondant à l'interrogation de Yohanna (Figure 41).

La dimension dialogique du langage se manifeste particulièrement dans ce type de discussion. Encore une fois, nous constatons que les paroles des discutants s'impregnent des dires de leurs camarades. Ainsi, les hétéro-reprises témoignent de la participation des locuteurs à l'espace intersubjectif sur le plan discursif (Salazar-Orvig, 2000 : 79).

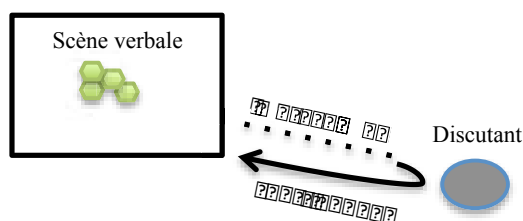


Figure 42 : représentation d'une contribution prototypique d'un discutant.

Comme l'illustre la Figure 42, chaque discutant construit son raisonnement à partir des propos projetés dans la scène verbale par ses camarades, que ce soit à partir d'une idée ou d'un exemple, à travers des reprises réitératives (propositionnelles ou lexicales) ou une expression faisant allusion à un dit antérieur (cf. Extrait de corpus 46, page 258). Comme le montrent ces phénomènes, la parole d'autrui est le moteur de la construction de la pensée des discutants, même si la source de cette parole n'est pas précisée ou évidente, d'autant plus que souvent cette construction s'enclenche à partir des propos de différents élèves (cf. analyse de l'Extrait de corpus 38, page 251).

Nous considérons qu'un énoncé, et plus largement une contribution, est un élément de construction de scène verbale et que, au même titre que les unités linguistiques, il interagit avec le contexte en passant par la technique de convocation-évoquant, pour jouer son rôle de construction (Col *et al.*, 2010 : § 33 ; Victorri, 1997 : § 30). Ainsi, de même que le sens d'une

unité linguistique, nous envisageons que le sens d'un énoncé s'inscrit dans un double mouvement en convoquant les éléments nécessaires à son interprétation, d'une part, et en apportant quelque chose à la construction en agissant sur les éléments qu'il a convoqués, d'autre part ; c'est cela que l'énoncé évoque et qui fait qu'il a un impact sur la scène verbale en construction. Ainsi les dires d'autrui sont convoqués, que cela soit explicite ou non, de façon à enclencher la construction grâce au pouvoir d'évocation de l'énoncé.

Dans la DVP, le processus de convocation est donc effectué à travers les échos qui renvoient régulièrement aux propos antérieurs par l'intermédiaire de reprises ou de références. Ces phénomènes ont une double fonction. D'abord, cela permet d'explicitier le lien entre la contribution présente et un/des tour(s) de parole précédent(s) afin de légitimer sa prise de parole en l'inscrivant dans la continuité de ce qui a été dit précédemment. Puis, comme nous l'avons vu, à travers ces phénomènes, les discutants opèrent plus qu'une simple prise de position (accord ou désaccord) car ils intègrent les dires de leurs camarades de façon à enclencher une construction à partir de ces derniers, ce qui correspond au processus d'évocation. Ainsi, les reprises assurent une continuité entre les propos des discutants tout en faisant progresser la discussion, aspects nécessaires au maintien de la cohérence de la discussion (Charolles, 1978 : 21 ; Salazar-Orvig, 2000 : 69). Lorsque les discutants construisent leur raisonnement à partir de propos antérieurs sélectionnés et repris, ils utilisent la technique « répéter et continuer » observée par D. Apothéloz (2001 : § 32) dans la co-construction de texte, la reprise servant de support à la continuation. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette fonction communicative des reprises dans le Chapitre 5.

« Dans une structure diaphonique, l'énonciateur ne se contente pas de réagir, sans la toucher, à une parole présente ou de se référer à des paroles absentes, il commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci » (Roulet *et al.*, 1985/1991 : 71).

Selon J. Caillier (2003 : 104), la « reprise/reformulation du discours de l'autre permet à l'élève locuteur d'avancer dans sa conceptualisation ». Mais, en disant « sa conceptualisation », on insiste sur l'aspect individuel du processus, alors que nous préférons mettre l'accent sur sa dimension collective, comme nous l'illustrons dans la section suivante.

4.2.2.2 La construction de la conceptualisation collective

Dans cette section, nous allons montrer de quelle manière, en s'appuyant sur les dires présents dans la scène verbale, les discutants opèrent une construction collective. Pour cela, nous allons observer la façon dont un objet de discours partagé sur la scène verbale est

co-construit au sein d'une DVP. Nous considérons une entité discursive comme un objet de discours, c'est-à-dire un référent actualisé dans la scène verbale auquel s'associe une construction de valeurs référentielles dynamiques et évolutives¹⁷⁷. Pour cette analyse, nous avons sélectionné deux extraits de corpus, l'un issu d'une DVP menée en CP, l'autre d'une DVP recueillie en 4^e. Cela nous permettra de vérifier que la co-construction d'objets de discours, et de concepts, a lieu quel que soit l'âge des élèves (cf. 1.3.3.2).

Au sein de chaque extrait, nous avons répertorié toutes les apparitions des notions qui nous intéressent de façon à retracer la construction de l'objet de discours en question. Ce tracé ne représente pas l'intégralité de la construction, celle-ci étant difficile à restituer dans sa totalité du fait du dialogisme inhérent aux DVP. C'est pourquoi nous avons choisi de nous attacher à des notions particulières. Nous reprenons ensuite les extraits sous forme de schémas afin de retracer l'évolution de la co-construction de l'objet de discours.

¹⁷⁷ Pour plus de détails sur la notion d'objet de discours, nous renvoyons à l'article de D. Apothéoz et M.-J. Reichler-Béguelin (1995 : 239-240).

▪ Construction autour de la beauté intérieure opposée à la beauté physique

TP 51 : Adenora : après y a la beauté intérieure aussi # y a pas que la beauté physique
 TP 52 : Animatrice 2 : explique c'est quoi la beauté intérieure
 [...]
 TP 55 : Adenora : par exemple euh on peut êt(r)e gentil (en)fin j(e) (s)ais pas comment expliquer
 TP 56 : Fédérina : c'est euh le caractère la personnalité <des gens>
 [...]
 TP 72 : Clotilde : ben moi (en)fin j(e) sais pas quoi c'est euh:: # ça peut êt(r)e [...] la beauté physique ou la beauté intérieure comme elle a dit Adenora quoi
 [...]
 TP 116 : Dariella : la beauté elle se voit pas forcément # elle peut être euh un peu cachée xx
 TP 117 : Animatrice 2 : ouais c'est c(e) que tu # c'est-à-dire
 TP 118 : Dariella : ben:: on dit euh # la beauté intérieure des fois elle s(e) voit pas
 [...]
 TP 136 - 140 : Fédérina : ben la beauté c'est c'est une qualité que chacun a mais pas forcément tous au même endroit [...] d'être beau là {en désignant son visage} # x peut être euh # niveau intérieur # (en)fin j(e) sais pas c'est <pas::>
 [...]
 TP 322 : Adolphine : mais:: en fait on regarde la beauté mais:: quand y a des personnes elles sont belles à l'extérieur mais:: à l'intérieur ben:: # elles sont:: # elles sont # elles sont pas bien elles sont:: méchantes # (en)fin voilà
 [...]
 TP 505 : Electra : ben la beauté oui ça marche comme ça d'abord en premier c'est comme euh # c'est comme n'importe quoi comme quand on r(e)garde quelque chose eh ben # si c'est laid on [n' ; 0] a pas forcément envie euh # d'aller voir la personne ou d(e) regarder l'objet xx # mais euh # j(e) sais pas la personne elle peut êt(r)e euh belle de l'intérieur j(e) sais pas avoir un bon caractère euh # elle peut être sympathique et:: # c'est l'apparence j(e) pense qui décide xx

Extrait de corpus 48 (DVP *Beauté*, 4^e).

Nous reprenons les différentes contributions de cet extrait dans la figure ci-après afin d'illustrer la progression de la co-construction autour de la beauté intérieure opposée à la beauté extérieure. Les colonnes en pointillés correspondent à une analyse de la beauté (colonne 1) en distinguant la beauté physique (colonne 2) et la beauté intérieure (colonne 3). Les couleurs permettent de visualiser les liens et les contrastes sémantiques : la notion de beauté (bleu foncé) *versus* la laideur (bleu clair) ; la gentillesse (rouge) *versus* la méchanceté (orange) ; le caractère, en marron, peut être bon (vert foncé) ou mauvais (vert clair) ; le violet renvoie à l'aspect visuel.

TP 505 Electra	en premier on regarde ça marche comme ça		si c'est laid on n'a pas forcément envie d'aller voir la personne	de l'intérieur	être sympathique avoir un bon caractère la personne elle peut être belle
TP 322 Adolphine	on regarde	à l'extérieur	y a des personnes elles sont belles	à l'intérieur	elles sont méchantes elles sont pas bien
TP 136 Fédérina	mais pas forcément tous au même endroit c'est une qualité que chacun a	là	on peut être beau	niveau intérieur	on peut être beau
TP 116-118 Dariella	elle peut être un peu cachée elle se voit pas forcément			la beauté intérieure	des fois elle se voit pas
TP 72 Clotilde	ça peut être	la beauté physique		la beauté intérieure	
TP 56 Fédérina					la personnalité c'est le caractère
TP 51-55 Adenora		y a pas que la beauté physique		y a la beauté intérieure aussi	par exemple on peut être gentil

Évolution des idées

Figure 43 : représentation de la construction autour de la beauté physique *versus* intérieure en réponse à la question *Qu'est-ce que la beauté ?*.

Dans l'extrait ci-dessus, au tour de parole 51, Adenora convoque *la beauté physique*, élément déjà présent dans la scène verbale, et elle met en parallèle une nouvelle entité en évoquant *la beauté intérieure* qu'elle commence à définir à la demande de l'animatrice au TP 55. Fédérina participe à cette définition en la complétant par un nouvel élément (TP 56) ; plus précisément, à partir de l'exemple d'Adenora (*par exemple on peut être gentil*), elle opère une généralisation *c'est le caractère la personnalité des gens*. On assiste déjà à une co-construction de la définition de la beauté intérieure qui enclenche la conceptualisation collective. Plus tard, au TP 72, Clotilde convoque à nouveau les deux types de beauté déjà évoqués, ce qui concourt, selon nous, à l'ancrage des éléments dans la scène verbale. Ensuite, au TP 116, Dariella évoque une nouvelle idée (*la beauté ne se voit pas forcément car elle peut être cachée*) qu'elle illustre en convoquant *la beauté intérieure* (TP 118), notion présente et définie dans le champ intersubjectif. De la même manière, Fédérina (TP 136) exemplifie son idée (*la beauté est une qualité que chacun a mais tout le monde ne l'a pas forcément au même endroit*) à travers la convocation des deux types de beauté, physique *versus* intérieure, ancrés dans la scène verbale. Au TP 322, Adolphine reprend ces deux entités en soulignant qu'elles ne sont pas liées : *une personne peut être belle à l'extérieur mais méchante à l'intérieur* ; nous pouvons noter qu'elle convoque la définition initiale d'Adenora (*la beauté intérieure c'est par exemple être gentil*) puisque pour décrire l'opposé, elle utilise l'antonyme *méchant*. De cette manière, la construction de chaque énoncé, de chaque contribution, et ainsi la construction collective, s'opèrent à travers le processus de convocation-évocation. Pour finir, au TP 505, à partir des éléments convoqués, Electra évoque la situation inverse c'est-à-dire qu'*une personne peut être laide, sous-entendu de l'extérieur, mais être belle de l'intérieur*, en reprenant cette fois la définition donnée par Fédérina (*c'est le caractère ainsi être beau de l'intérieur c'est avoir bon caractère*). Puis, elle conclut sur le fait que l'apparence extérieure prime sur la beauté intérieure. Cela constitue l'aboutissement de la construction collective autour de ces deux notions dans la discussion sur le thème de la beauté.

▪ Construction autour de la politesse et de la gentillesse en lien avec le partage

TP 19 : Elsa : et ben c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # quand on partage eh ben ça veut dire êt(re) poli
[...]

TP 26 : Soizic : aussi c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on partage c'est gentil
[...]

TP 99 : Titouan : que c'est mieux d(e) partager

TP 100 : Animatrice : pourquoi Titouan

TP 101 : Titouan : pa(r)ce que euh # euh # comme ça on est plus poli [...]
[...]

TP 213 : Soizic : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on / tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli
[...]

TP 259 : Nolwen : comment # moi j'étais pas d'accord avec Soizic # ben pa(r)ce que comment # euh c'est mieux c'est bien d(e) partager d'accord # mais ça sert pas # c'est mh # on est poli mais des fois on veut pas partager # et on est quand même poli donc on fait [des ; les] choses euh # pour êt(re) poli

TP 260 : Animatrice : d'accord donc pour toi partager ça veut pas dire être poli # c'est quoi être poli

TP 261 : Nolwen : c'est euh # dire euh:: # ça veut dire dire des choses euh # qui:: # par exemple # on dit au revoir # merci s'il te plait # et c'est # c'est poli ça
[...]

TP 289 : Nolwen : c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à:: # à s(e) faire des amis:: à être # à être poli:: [...]

Extrait de corpus 49 (DVP *Partage*, CP).

Nous reprenons les différentes contributions de cet extrait dans la figure ci-après afin d'illustrer la progression de la co-construction autour des notions de gentillesse (en bleu) et de politesse (en rouge) en lien avec le partage. Les colonnes en pointillés correspondent à une analyse propositionnelle distinguant le partage (colonne 2) du non-partage (colonne 4) et leurs effets respectifs (colonne 3 et 5).

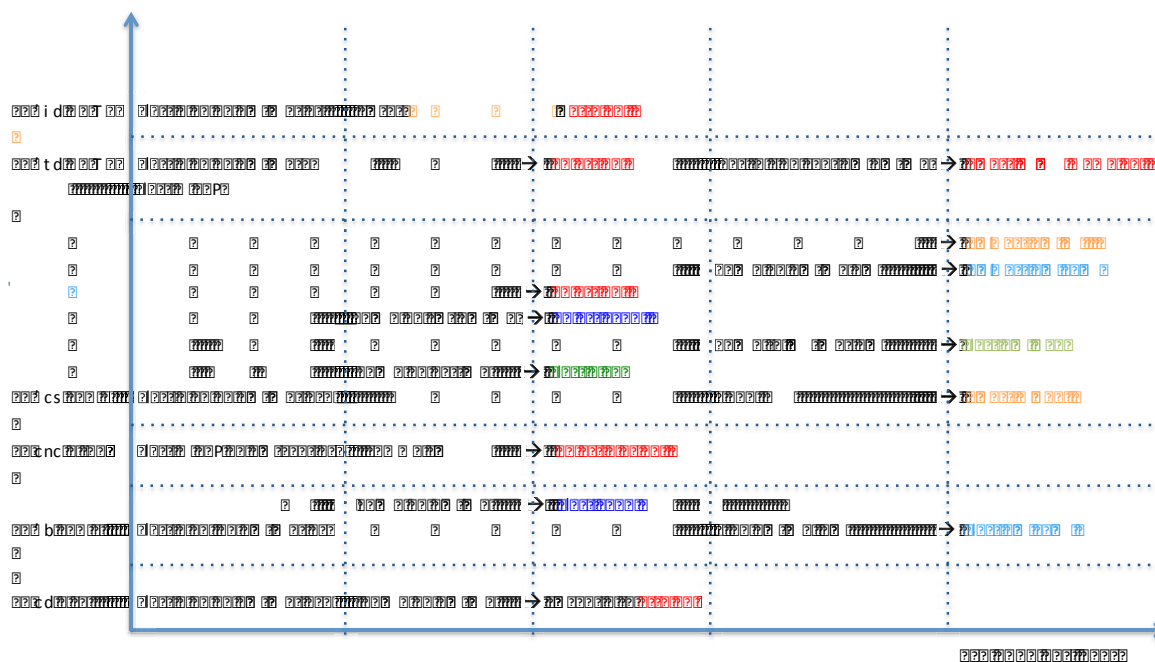


Figure 44 : représentation de la construction autour de *poli* et *gentil*.

La Figure 44 illustre de quelle manière les élèves font progresser la discussion, en s'appuyant sur les dires de leurs camarades. L'observation de la construction de cet objet de discours est intéressante car nous remarquons que l'organisation du raisonnement des discutants est homogène d'un point de vue syntaxique. Le raisonnement de chaque enfant s'amorce avec la formule *c'est bien/c'est mieux de partager parce que*¹⁷⁸ qui est souvent suivie d'une, ou plusieurs, proposition(s) temporelle(s) introduite(s) par *quand*, parfois précédée(s) d'une proposition conditionnelle introduite par *si/sinon*. Seuls Nolwen, en fin de discussion, et Titouan ne reprennent pas la temporelle dans leur construction syntaxique, ce dernier utilisant une alternative (*comme ça*).

D'abord, Elsa (TP 19) introduit l'idée que le fait de partager signifie que l'on est poli. Puis, Soizic (TP 26) apporte la notion de gentillesse ; elle contribue à définir le partage en faisant la distinction entre le concept et son contraire en envisageant la situation opposée du non-partage.¹⁷⁹ Ces idées de politesse et de gentillesse comme caractéristiques de *partager* peuvent sembler, à première vue, être des idées complètement nouvelles au sein de la DVP. Cependant, il est probable qu'elles se construisent à partir d'éléments déjà présents dans la scène verbale ; notamment, par la convocation d'un cas de comportement évoqué par Nolwen (TP 10) à travers un exemple fictif (*y en a qui amènent des choses à l'école et puis l'autre il*

¹⁷⁸ Nous reviendrons sur le choix de cette formule lors de l'analyse détaillée de la DVP *Partage* (section 4.3.1.1).

¹⁷⁹ Distinction reprise à partir de la contribution de Maëlle *si on partage pas, les deux ils vont se chamailler et si on prête, ils vont pas se disputer* (TP 21).

veut en avoir un petit peu pour jouer et l'autre il dit oui je veux bien) qui correspond à un comportement et une attitude polis et gentils (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 : 252 ; Lebas-Fraczak, 2016 : 142-143). Ainsi, à travers leurs énoncés, les discutants convoquent systématiquement des éléments. Les éléments convoqués sont souvent issus du contexte linguistique, immédiat ou non, les énoncés pouvant convoquer des éléments appartenant à un passé conversationnel plus ou moins lointain (comme souligné dans la section préalable aux analyses II). Les éléments convoqués peuvent aussi provenir du macro-contexte situationnel (tel que décrit en section 3.3.2.1) ou des connaissances des locuteurs.

Titouan (TP 99 et 101) poursuit la construction autour de *poli* et *gentil*, en introduisant son raisonnement par *c'est mieux de partager* suite à la question de l'animatrice, *et tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder* reprenant les deux situations opposées mentionnées par Soizic. Dans sa contribution, Titouan reprend la notion de politesse amenée par Elsa, en incluant une gradation selon laquelle en partageant *on est plus poli*. Cela introduit une légère nuance aux propos d'Elsa car ici partager ne signifie pas *être poli* mais signifie *être plus poli* que dans le cas du non-partage évoqué par Soizic. Ensuite, Soizic (TP 213) reprend et regroupe les notions de gentillesse et de politesse ; elle s'appuie sur les différentes idées déjà évoquées autour de ces notions pour élaborer tout son raisonnement. Elle introduit, d'abord, l'antonyme de *poli* (en orange) qui n'était pas apparu jusque-là : puisque le partage est *poli* (cf. Elsa et Titouan) le non-partage est *malpoli*. S'ensuit une élaboration qui peut être vue comme une synthèse des contributions précédentes, partant des deux situations du partage et du non-partage, qu'elle a elle-même évoquées : la première étant *bien* puisque *quand on sait partager on est gentil* (auto-reprise) *et poli* (hétéro-reprise : cf. Elsa et Titouan) alors que le non-partage *n'est pas bien* puisqu'inversement *quand on ne partage pas on n'est pas gentil* (auto-reprise) *et on n'est pas poli* (tel qu'elle l'a déduit au début de sa contribution).

Suite à cela, Nolwen (TP 259) exprime son désaccord avec Soizic qui est marqué par sa formulation (*moi j'étais pas d'accord avec Soizic parce que*) et par une rupture au niveau de la construction syntaxique. Nolwen poursuit le raisonnement amorcé par Titouan (TP 99) en allant plus loin puisque, pour elle, *c'est mieux, c'est bien de partager, d'accord, on est poli, mais des fois on ne veut pas partager et on est quand même poli*. Ainsi, Nolwen reconstruit le sens de *poli* en le dissociant de la notion de partage (cf. TP 261, Extrait de corpus 49), s'opposant ainsi à la synthèse opérée par Elsa (TP 19). Finalement, malgré cette nuance introduite par Nolwen, nous constatons que la notion de politesse conserve le sens spécifique

qui lui est attribué dans le contexte de la discussion, en lien avec les notions de gentillesse et de partage. En effet, lorsque l'animatrice demande de résumer ce qui a été dit en réponse à la question *à quoi ça sert de partager* pendant la discussion, Nolwen inclut le fait que *ça sert à être poli* dans sa synthèse, ce qui témoigne de son respect pour une idée admise par la collectivité. Ainsi, nous constatons que le sens de *poli* se négocie et évolue au fil de la DVP, puis il se stabilise grâce à la synthèse conclusive de Nolwen. Nous rejoignons l'observation de G. Col et ses collaborateurs, en l'adaptant à l'échelle de l'interaction :

« La scène verbale se construit pour ainsi dire "à la volée" au fur et à mesure de la production de l'énoncé [du déroulement de l'interaction] et chaque unité [chaque énoncé] joue son rôle d'évocation dès que les éléments qu'elle [il] convoque sont disponibles. Une fois leur travail d'évocation effectué, les éléments de la scène en construction continuent par ailleurs d'être déterminés, voire transformés lors de convocations ultérieures par d'autres unités [énoncés] » (2010 : § 39).

À travers l'analyse des deux extraits choisis, nous relevons dans un premier temps que les constructions analysées ne sont pas linéaires, elles s'opèrent tout au long de la discussion : du TP 51 au TP 505 dans l'Extrait de corpus 48 et du TP 19 au TP 289 dans l'Extrait de corpus 49. Ces extraits permettent d'illustrer la façon dont les élèves font progresser la construction d'un objet de discours en empruntant le lexique employé par les uns et les autres et les concepts qui y sont liés, en l'enrichissant et en le nuancant (synonymie, antonymie, etc.), et ce quel que soit leur âge. Comme le soulignent G. Fiema et E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 236), le lexique « joue un rôle significatif dans la formulation du raisonnement collectif », les reformulations font avancer la conceptualisation collective.

Nous constatons que les discutants ne superposent pas leurs idées à celles des autres ; chaque idée s'intègre dans la construction globale d'une façon ou d'une autre, dans le sens où elle apparaît en cohérence avec ce qui précède, il y a une imbrication. Toutefois, nous remarquons que certaines briques ne s'emboîtent pas complètement dans la construction collective et ne sont donc pas intégrées dans cette construction (ces éléments laissés de côté sont représentés par un hexagone rouge de la Figure 45.b, ci-après), à l'image du doute émis par Nolwen au sujet du lien entre partage et politesse.¹⁸⁰ Comme le souligne G. Fiema (2015a : § 22), « si un objet de pensée nouveau n'est ni validé ni invalidé ni repris, cet objet

¹⁸⁰ Nous pouvons aussi mentionner la sélection remarquable dans l'Extrait de corpus 47 (page 261) où les élèves répondent à la question *pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?*. Nous avons signalé que l'argument cité par Mélanie (TP 5), indiquant que le chien permet à la police de retrouver les victimes, n'est pas repris dans la DVP et est donc laissé de côté ; la construction collective s'élaborant autour de la recherche du voleur plutôt que celle de la victime.

de pensée n'a aucune influence sur le déroulement et la construction collective du raisonnement ». ¹⁸¹

Ainsi, la construction collective d'un objet de discours n'est pas linéaire telle une addition successive de tous les éléments apportés par chaque discutant (construction probable : Figure 45.a) ; il s'agit d'une composition qui s'appuie sur la progression aléatoire de la réflexion du groupe (construction effective : Figure 45.b).

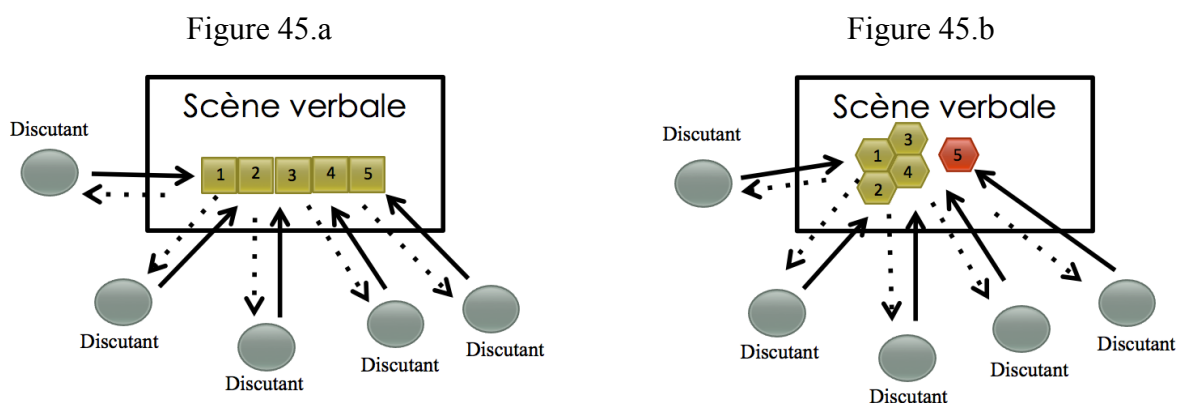


Figure 45 : représentation de la construction d'un objet de discours (probable *versus* effective). ¹⁸²

4.2.3 Bilan

Dans la DVP, nous avons vu que l'adulte occupe un rôle occasionnel d'animateur, par opposition à son rôle institutionnalisé, ce qui laisse présager une relation différente de celle qui la précède au sein de l'institution. Nous avons observé que l'animateur se positionne en retrait, dans le sens où il ne participe pas à la construction de la scène verbale, son rôle étant d'accompagner les discutants dans cette construction. Il s'agit d'un rôle central puisque nous avons constaté que l'animateur intervient régulièrement afin de le remplir. Ainsi, c'est lui qui gère les interactions : il crée, prolonge et clôt des boucles conversationnelles successives avec chaque discutant.

L'accompagnement de l'animateur se caractérise par la reprise des éléments placés par les discutants sur la scène verbale. ¹⁸³ Ces hétéro-reprises se présentent sous deux formes :

¹⁸¹ L'« objet de pensée » est défini comme « une tentative de faire progresser la discussion en partant du référent. C'est en quelque sorte une création d'extensions du référent » (Fiema, 2015a : § 21).

¹⁸² À nouveau, les interactions « probables » représentées en (a) correspondent aux « non-communications » telles que définies par A. Mucchielli (1995/2006 : 147, cf. 4.1) en partant du constat que l'interaction pourrait se passer autrement ou ne se passe pas de la même manière que dans les interactions habituelles.

¹⁸³ L'observation des fonctions communicatives des reprises dans la DVP a fait l'objet d'un article : Auriel & Lebas-Fraczak, 2014. Nous y reviendrons dans le Chapitre 5.

- La relance lui permet d'aider les discutants à étayer leur propos. Il s'agit d'un acte initiatif qui appelle une réponse. De ce fait, la relance correspond à la fois à une stratégie de contrainte (Chirouter, 2013 : 191) qui vise à prolonger une boucle conversationnelle afin d'amener les élèves à avancer dans leur réflexion et dans la construction de la scène verbale, et à une stratégie d'accompagnement qui aspire à encourager les élèves à prendre la parole, à les aider dans leur tâche (Go, 2010 : 139-140).
- La synthèse lui permet d'aider les discutants à suivre le cheminement de la construction de la scène verbale. Il s'agit d'un acte réactif avec une intonation descendante, suite à une contribution d'un discutant, qui, en l'absence de relance, marque la clôture d'une boucle conversationnelle. Cette stratégie d'accompagnement poursuit plusieurs objectifs. D'abord, à travers la synthèse, l'animateur explicite les propos de l'élève-locuteur et garantit ainsi la correspondance entre les propos émis et les propos perçus. Ensuite, la synthèse vise à favoriser l'ancrage dans la scène verbale des propos repris, soit les idées clés de la contribution du/des discutant(s), afin de favoriser leur assimilation par le groupe, et de faire avancer la réflexion collective.

À travers ces formes d'interaction au cours desquelles les comportements de l'animateur et des discutants s'impliquent mutuellement, on remarque l'installation d'un rapport de place particulier, lié à leur rôle, fondé sur une relation complémentaire. Toutefois, la relation complémentaire est différente de celle construite dans la salle de classe habituelle : d'une part, dans la DVP les statuts institutionnels sont effacés, l'animateur n'est pas la personne référente ; d'autre part, là où le rôle principal de l'enseignant est de transmettre, faire acquérir un savoir aux élèves, celui de l'animateur est d'accompagner les discutants dans leur propre réflexion.

À l'inverse, les discutants, membres de la *communauté de recherche*, se placent dans un rapport symétrique. En effet, bien que nous n'ayons pas pu observer de récurrences au sein d'échanges, du fait qu'ils interagissent peu directement entre eux, les discutants concourent tous à la construction de la scène verbale partagée. Ce rôle commun les inscrit dans un rapport de place symétrique. Toutefois, parfois des rôles particuliers sont attribués à certains élèves ; nous avons observé que le président de séance s'inscrit dans un rapport complémentaire avec les discutants du fait qu'il distribue la parole. Cependant, malgré ce rôle, lorsqu'il participe à la construction de la scène verbale, il se replace dans un rapport symétrique.

Nous avons remarqué que la question d'amorce de la DVP, introduite à travers l'application de la méthode Lipman, permet aux discutants d'amener les premiers éléments de

réponse et d'enclencher la construction. Ainsi, il ne faut pas négliger l'importance du choix de cette question. Comme le souligne F. François (1980 : 84) : « il ne suffit pas que l'objet soit passionnant pour que la mayonnaise du dialogue prenne » ; là où certains thèmes amènent plutôt des juxtapositions de points de vue ou d'expériences, d'autres « introduisent un conflit entre les différentes mises en mots [...] qui fera que les sujets disent autre chose que ce qu'ils auraient dit seuls » (François, 1980 : 85). En effet, nous avons également remarqué que la parole d'autrui est souvent source de l'action discursive, les discutants réemployant constamment les éléments présents dans la scène verbale, de façon explicite ou implicite, pour élaborer leurs idées. Concrètement, lorsqu'un discutant prend la parole, il projette ses propos dans le champ intersubjectif partagé à destination de l'ensemble du groupe et ajoute donc un élément à la scène verbale. Les autres discutants peuvent ensuite convoquer cet élément au sein de leurs contributions, par le biais d'une référence, d'une citation, d'une répétition ou d'une reformulation, et agir sur l'élément convoqué en le développant, l'illustrant, le généralisant, le nuancant, etc. Ainsi, nous rejoignons les conclusions de A. Salazar-Orvig (2000 : 89)¹⁸⁴ : à travers les hétéro-reprises, nous avons pu visualiser les capacités des discutants

« à prendre en compte ce que l'autre a dit, à se saisir des mots d'autrui et les réutiliser [...], à s'inscrire en continuité avec le discours de [l'autre], à construire une contribution propre à partir de ce travail d'appropriation, tout en diversifiant ses propres positions énonciatives. Ainsi, dans les mouvements de reprises réciproques, les voix se mêlent pour aboutir à la construction d'un discours commun ».

De ce fait, la DVP est une interaction à fort degré d'interactivité où le dialogisme est particulièrement à l'œuvre¹⁸⁵ puisque les différentes contributions sont fortement imprégnées les unes des autres et s'imbriquent, associant continuité et progression à travers le processus de convocation-évoquant qui fait avancer la conceptualisation collective.

Nous avons opté pour la terminologie *boucle conversationnelle* plutôt qu'*échange* ou *interaction* car cela nous permet d'établir une distinction : les boucles conversationnelles entre l'animateur et un discutant sont fréquentes, néanmoins les principaux échanges observés dans la DVP n'ont pas lieu entre ces acteurs. En effet, bien qu'il y ait peu de boucles conversationnelles qui se réalisent entre discutants, nous avons vu que les interactions entre les enfants sont abondantes, ce que nous avons remarqué à travers l'analyse de leurs

¹⁸⁴ Dans son article *La reprise aux sources de la construction discursive*, elle s'intéresse au rôle de la reprise dans les processus d'acquisition du langage.

¹⁸⁵ Bien sûr, nous avons vu que tout discours est dialogique ; toutefois, dans la DVP, nous observons que le caractère dialogique s'ancre ostensiblement, et incessamment, dans le contexte immédiat.

contributions successives. Puisque les interactions dans la DVP sont, complètement ou en partie, médiées par la scène verbale, les interactions ont souvent lieu en dehors des boucles conversationnelles. Ainsi, l'interaction ne correspond pas à une transmission linéaire d'un locuteur à un interlocuteur particulier ; il s'agit d'un processus circulaire au cours duquel les interlocuteurs multiples participent à l'interaction. Nous rejoignons alors la classification des interlocuteurs « récepteurs » de E. Goffman (1981/1987) reprise par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 86) :

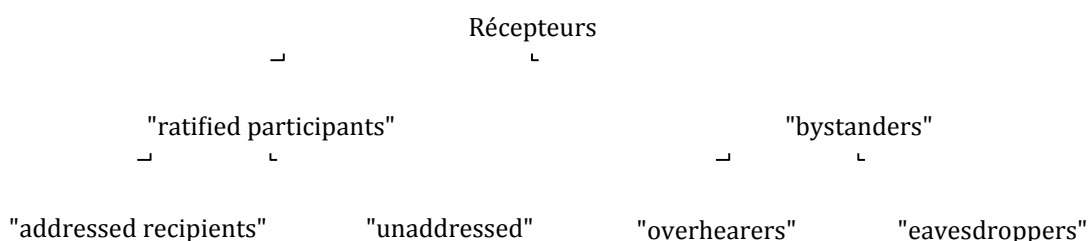


Figure 46 : le format de réception (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 86).

Les participants à la DVP sont des participants ratifiés (*ratified participants*) dans le sens où ils sont officiellement reconnus comme interactants, c'est-à-dire membres du groupe. À l'inverse les spectateurs (*bystanders*) sont exclus de l'interaction. Ainsi, le chercheur-observateur (cf. 3.2.1.2) est un spectateur ; plus précisément, il s'agit d'un spectateur accepté (*overhearer*) puisque les participants sont conscients de sa présence¹⁸⁶. Parmi les participants ratifiés, certains sont adressés, c'est-à-dire qu'ils sont considérés comme interlocuteurs directs. L'interlocuteur direct est « celui que le locuteur admet comme étant son principal partenaire d'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 87) correspondant à « celui vers qui le locuteur dirige son attention visuelle » (Goffman, 1981/1987, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 88) de façon dominante¹⁸⁷. Les autres participants ratifiés sont non adressés et sont donc des interlocuteurs indirects. C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 88-90) remarque que cette dichotomie « interlocuteurs directs » *versus* « indirects » doit plutôt être envisagée comme un continuum car lorsqu'il y a plusieurs interlocuteurs directs, le locuteur peut les regarder en alternance, certains pouvant être « privilégiés » et d'autres plus « secondaires » selon la durée des regards qui leur sont adressés (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 88-89).

¹⁸⁶ Les *eavesdroppers* sont des « épieurs illégaux, qui surprennent à l'insu de l'émetteur un message qui ne leur est en rien destiné » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 86).

¹⁸⁷ À cela, C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 87-88) ajoute d'autres indices révélant le schéma d'interlocution qu'ils soient de nature verbale (apostrophe, pronom d'adresse, contenu des propos, etc.) ou non-verbale (orientation du corps, gestes, etc.).

Ainsi, l'observation des récurrences dans les formes d'interactions lors des DVP révèle que lors d'une intervention, les participants s'adressent à un interlocuteur direct, celui vers qui le regard du locuteur se dirige, et à des interlocuteurs secondaires voire indirects. Lorsque l'animateur s'adresse à un discutant particulier celui-ci est son interlocuteur direct alors que les autres discutants sont des interlocuteurs (plus ou moins) indirects. Ainsi, bien que les propos de l'animateur ne leur soient pas directement adressés, ils les entendent et en tiennent compte en tant que participants ratifiés. De cette manière, ces propos peuvent les faire avancer dans leur réflexion. Lorsque l'animateur s'adresse au groupe des discutants (à l'aide du pronom *vous*), chacun est alors un participant adressé.

Enfin, lorsqu'un discutant prend la parole dans le cadre d'une contribution prototypique (cf. Figure 40 ; Figure 42), l'animateur est son interlocuteur direct dans le sens où le discutant s'adresse au « responsable de l'intervention initiative précédente » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 91).

« Le dispositif [de la DVP] mis en œuvre semble induire un format d'interlocution qui assigne l'enseignante comme destinataire privilégiée de la parole adressée. On a donc moins affaire à un débat [...] qu'à une collecte de réponses. Eût-on placé les enfants en situation de se répondre les uns aux autres qu'on n'eût pas, dans l'heure, forcément obtenu des dialogues. » (Thullier, 2015 : 210).

Toutefois, nous avons vu que contrairement aux apparences, le dialogue entre les discutants a lieu. Lors d'une prise de parole d'un discutant, les autres discutants sont ses interlocuteurs secondaires. Les propos du discutant-locuteur leur sont également adressés dans la mesure où les discutants sont engagés dans un processus de co-construction en vue de solutionner un problème. On peut d'ailleurs se demander si cela ne correspond pas à un cas de « trope communicationnel » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 92-99), c'est-à-dire un renversement de la hiérarchie des interlocuteurs de sorte que l'interlocuteur direct en apparence n'est en fait qu'un interlocuteur secondaire, l'interlocuteur principal étant alors celui qui semble être secondaire en apparence. Dans la DVP, nous avons vu que la réflexion des discutants se co-construit, chacun s'imprégnant de la scène verbale. Ainsi l'apport d'un discutant à la construction de la scène verbale ne serait-il pas davantage adressé aux autres discutants qu'à l'animateur ? Il nous semble en tout cas légitime de le penser sans toutefois pouvoir complètement l'affirmer au vu du caractère flou, instable et complexe des schémas d'interlocution (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 101-102) :

« Paulo.– Pourquoi elles sont pas pareilles alors les hommes et les femmes ?

Johana.– J'sais pas moi, j'me demande pourquoi tu m'as posé cette question à moi.

Christine.– Il l'a pas posée à toi, il l'a posée à tout le monde.

Johana.– Ben non, i m'a regardée.

Paulo.– Ben non, j'l'ai dit à tout le monde. » (François *et al.*, 1984 : 92, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 102).

4.3 La place de la scène verbale à travers l'analyse longitudinale d'une DVP

L'observation des différents jeux d'interaction au sein de la DVP nous a permis de révéler le rôle d'intermédiaire de la scène verbale dans les interactions entre les participants. Au-delà de ce rôle, à travers une analyse longitudinale, c'est-à-dire l'analyse approfondie d'une DVP, nous allons voir que la scène verbale a une influence sur les idées des discutants.

4.3.1 La co-construction de la scène verbale dans la DVP *Partage*

Nous allons observer les mécanismes et l'évolution de la construction collective de la scène verbale au cours d'une DVP du corpus *Philosophèmes*.¹⁸⁸

4.3.1.1 Présentation de la DVP choisie pour mener l'analyse longitudinale

La discussion choisie pour cette analyse a été recueillie dans une classe de CP. Elle a été enregistrée en fin d'année scolaire (en juin) après plusieurs mois de pratique de la DVP, pour les élèves et pour l'enseignante qui anime la discussion. De cette manière, nous pourrions montrer que la co-construction est effective même chez les élèves les plus jeunes et nous pourrions analyser sa mise en place et son élaboration, une fois le fonctionnement de la DVP déjà bien ancré dans la classe.

La discussion s'organise selon le même déroulement que la totalité des discussions du corpus *Philosophèmes*, suivant la méthode décrite en 1.1.3. En amont de la discussion, l'enseignante-animatrice a présenté un support aux élèves : l'album de jeunesse *Au pays des tatous affamés* (David, 2000/2001). À partir de ce support, les enfants ont été invités à se

¹⁸⁸ L'analyse longitudinale de cette même discussion a aussi fait l'objet d'une de nos publications (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015) centrée sur les différentes opérations mises en œuvre par les discutants pour intégrer les éléments apportés par leurs camarades (opérations d'analyse, de synthèse, d'élaboration, de généralisation, de renforcement, d'association-déduction).

poser des questions qui ont ensuite été rassemblées, organisées et synthétisées de façon à permettre aux élèves de choisir une question à explorer au cours de la discussion en groupe, en l'occurrence *À quoi ça sert de partager ?*.

Dans cette discussion, la question initiale, *À quoi ça sert de partager ?*, n'est pas retenue par les élèves, car elle est reformulée dès le début de la discussion. Après la première réponse qui commence par *c'est bien de partager parce que...* (Lou TP 4) et non par *partager ça sert à...*, la question que l'animatrice repose au TP 5 devient *pourquoi c'est bien alors de partager ?*. Ensuite, la plupart des discutants débutent leurs tours de parole de la même manière que Lou.

On peut se poser la question de l'intérêt de cette reformulation pour la construction conceptuelle en cours. Ces deux versions de la question peuvent être considérées comme sémantiquement équivalentes, étant donné que l'expression *servir à* présuppose « être utile » et donc « être bien »¹⁸⁹. Selon J.-M. Colletta et ses collaborateurs, la raison de la reformulation serait « un changement de point de vue, qui fait passer de la valeur utilitaire à une valeur exprimée en termes moraux » (2013 : 145). Toutefois, on remarque que la première élève, Lou, qui utilise la formulation *c'est bien de partager*, évoque des considérations « utilitaires » en avançant l'argument selon lequel *comme ça ils ont tout pour tous les deux*. Ainsi, selon nous, bien que le passage à cette nouvelle formulation fasse apparaître une valeur morale, ce n'est pas la raison de la reformulation ; nous percevons plutôt cette reformulation comme une stratégie linguistique. De même, V. Saint-Dizier de Almeida souligne que « par cet usage, [les discutants] s'inscrivent d'emblée dans un processus argumentatif où il s'agit de trouver des arguments justifiant la proposition selon laquelle "c'est bien de partager" » (2013 : 86). En effet, la formulation *c'est bien de partager* permet d'enchaîner avec un argument (*parce que...*) alors que l'expression *servir à* correspond mieux à une visée « définitoire » ou « conclusive ». Cette dernière expression se combine avec la forme infinitive (ex. *partager ça sert à se faire des amis*), laquelle implique un degré de généralisation (et donc de conceptualisation) supérieur¹⁹⁰. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que l'expression *servir à* + infinitif ne réapparaît dans des interventions de discutants que dans la séquence récapitulative de la discussion : d'abord chez Soizic puis chez

¹⁸⁹ Si nous nous appuyons sur l'observation de B. Spinoza (1953 : IV, 2, 11, cité par Rateau, 2003/2012 : 98) selon laquelle le « bien » renvoie à « ce que nous savons avec certitude nous être utile » (cf. 1.3.3.3).

¹⁹⁰ Comme l'indique la *Grammaire méthodique du français*, l'infinitif, qui « est un mode dont la forme ne marque ni le temps, ni la personne, ni le nombre », ne présente, « malgré ces caractéristiques verbales », que « l'idée du procès » (Riegel *et al.* 1994/1997 : 333).

Nolwen (cf. Extrait de corpus 50), après l'appel de l'animatrice à conclure où elle reprend la question initiale : *si on résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant.*

TP 269 : Soizic : **c'est bien # et # aussi # ça sert** à apprendre

[...]

TP 289 : Nolwen : **c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à # à se faire des amis:: à êt(re) # à êt(re) poli:: # à # à faire des choses euh # à faire des choses avec nos amis:: # à faire euh # plein d(e) choses a(v)ec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'aut(res) gens**

Extrait de corpus 50 (DVP *Partage*, CP).

4.3.1.2 Prétraitement de la DVP choisie pour mener l'analyse longitudinale

V. Saint-Dizier de Almeida (2013) a analysé cette discussion sous l'angle de la psychologie ergonomique afin de décrire l'architecture et la dynamique globale de la DVP à travers une analyse de contenu lui permettant d'identifier les phases opératoires qui se succèdent au sein de la DVP. Elle remarque (2013 : 92) que la structure globale de l'activité dépend des actes initiatifs de l'animatrice qui, comme nous l'avons vu, a un rôle important dans la gestion des interactions (cf. 4.2.1 ; Figure 31, page 225). V. Saint-Dizier de Almeida a ainsi distingué, au sein de cette discussion, six phases initiées par l'animatrice en s'adressant au groupe par l'intermédiaire du pronom personnel pluriel « vous ». Ces phases opératoires peuvent correspondre, selon nous, à des séquences puisqu'elles sont délimitées à partir d'une demande (question ou requête) de l'animatrice adressée au groupe (unité pragmatique autour d'une tâche) et grâce à leur contenu (unité thématique). Ainsi, selon V. Saint-Dizier de Almeida, la DVP se découpe en une séquence d'ouverture et une séquence de clôture, puis le corps de l'interaction se compose de trois phases-séquences « de production » et une quatrième séquence « récapitulative ».

La séquence d'ouverture (Extrait de corpus 51) correspond au rappel de la question-thème de la DVP (TP 1 et 2) et à l'incitation de l'animatrice à la production (TP 3) :

TP 1 : Animatrice : alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on:: y va

TP 2 : Nolwen : à quoi ça sert de partager

TP 3 : Animatrice : c'(é)tait une question qu(e) vous aviez choisi # donc vous devez avoir des choses à dire # Lou

Extrait de corpus 51 (DVP *Partage*, CP).

Selon nous, la séquence de clôture comprend la séquence « récapitulative » mentionnée par V. Saint-Dizier de Almeida, cette dernière étant introduite par l'animatrice par *on va*

conclure (TP 268) ; puis, suite aux différentes interventions des discutants, l'animatrice termine simplement par *très bien* (TP 290).

Concernant le corps de l'interaction, l'analyse de contenu menée par V. Saint-Dizier de Almeida (2013) révèle trois séquences « de production ». A. Specogna (2013) propose également une description de la structure de l'échange conversationnel dans cette DVP, sous l'angle de l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et de la logique interlocutoire (Trognon, 1999). Elle distingue, quant à elle, quatre phases successives au sein de cette discussion, lesquelles sont délimitées différemment. La phase 1 identifiée et nommée par A. Specogna « à quoi ça sert de partager ? » (2013 : 107) correspond aux phases 1 et 2 intitulées par V. Saint-Dizier de Almeida « raisons justifiant que c'est bien de partager » et « expériences personnelles illustrant du partage » (2013 : 81). Ensuite, alors que V. Saint-Dizier de Almeida repère une dernière phase de production¹⁹¹ qui regroupe des « raisons expliquant du non partage » et des « expériences personnelles illustrant du non partage puis du partage et des difficultés à partager » (2013 : 81), A. Specogna distingue encore trois phases respectivement nommées « partager c'est toujours bien ? », « le mieux c'est quand tu partages ou quand tu ne partages pas ? » et « retour à la case départ ; à quoi ça a servi de partager ? » (2013 : 108). Ces différences révèlent la difficulté de découper les DVP en séquences successives (cf. préalables méthodologiques aux analyses II). D'une part, les séquences n'étant pas des unités formelles, leur délimitation nécessite une véritable analyse de l'interaction ; d'autre part, le découpage est lié à l'intuition et varie selon la perspective de description adoptée (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 220). De plus, comme nous l'avons vu en 4.2.2, les discutants n'opèrent pas une construction collective linéaire ; ils font constamment écho aux dires de leurs camarades que ceux-ci soient adjacents ou non. C'est pourquoi nous ne procédons pas au découpage de séquences successives pour l'analyse de la DVP. Nous distinguons seulement deux trames qui se déroulent tout au long de la DVP *Partage* : une trame argumentative et une trame anecdotique.

La trame anecdotique relève de la narration. M.-F. Daniel définit l'anecdotique comme les moments où

« les jeunes "parlent" de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas les élèves ne sont pas dans un processus de recherche [...] ils ne justifient pas leur point de vue » (Daniel, 2005 : 35).

¹⁹¹ En dehors de la phase récapitulative que nous considérons comme appartenant à la séquence de clôture.

De même, nous considérons que les interventions relèvent de la trame anecdotique lorsque les discutants relatent leur vécu en faisant référence à des expériences personnelles précises sans les relier explicitement aux questionnements de la DVP et sans élaborer de raisonnement. Par exemple :

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

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

Extrait de corpus 52 (DVP *Partage*, CP).

J.-M. Colletta et ses collaborateurs parlent d'un plan *événementiel*, d'*anecdote*, de *témoignage*, d'*expérience personnelle* correspondant à des prises de paroles relevant de « la pure narration » (2013 : 149). Ces interventions se caractérisent par le caractère non générique des informations avec des syntagmes nominaux renvoyant à des personnes particulières et des formes verbales décrivant des actions ou des situations spécifiques. J.-M. Colletta et ses collaborateurs (2013 : 150) remarquent que suite à ce type d'interventions, parfois l'animatrice valide simplement les propos comme dans l'extrait ci-avant, parfois elle questionne pour amener l'élève à quitter le plan anecdotique (Extrait de corpus 53), avec ou sans succès.

TP 91 : Titouan : des fois quand c'était mon cousin # et ben # et ben i(l) veut pas partager trop aux cousines

TP 92 : Animatrice : et alors

TP 93 : Titouan : ben # euh ip/ euh # après euh i(l):: euh mon frère i(l):: va avec lui # mais i(l) veut que # euh mon frère euh # que il aille pour le trampoline

TP 94 : Animatrice : et est-c(e) que toi tu lui prêtes tes affaires à ton cousin

TP 95 : Titouan : non # pa(r)ce que i(l) m(e) prête pas mes les affaires

TP 96 : Animatrice : et est-c(e) que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes à d'autres enfants {Titouan hoche la tête} # oui

TP 97 : Titouan : mh

TP 98 : Animatrice : et tu trouves que c'est mieux de:: partager tes affaires ou de tout garder pour toi

TP 99 : Titouan : que c'est mieux d(e) partager

TP 100 : Animatrice : pourquoi Titouan

TP 101 : Titouan : pa(r)ce que euh # euh # comme ça on est plus poli et p(u)is euh # y a des aut(res) qui veu(lent) êt(re) # tout l(e) temps amis avec nous

Extrait de corpus 53 (DVP *Partage*, CP).

Dans cet extrait, suite à l'expérience personnelle rapportée par Titouan (TP 91), l'animatrice tente sans succès de conduire l'élève à construire une argumentation à partir de cet événement (TP 92 : *et alors*). Cette interrogation de l'animatrice peut être considérée comme une invitation à revenir aux questionnements précédents *faut-il partager ou non ?* (Colletta *et al.*, 2013 : 150) ou *pourquoi c'est pas bien de partager parfois*. C'est grâce à une série de questions que l'animatrice parvient à guider progressivement la réflexion de Titouan vers le générique (TP 94, *est-ce que tu prêtes tes affaires à ton cousin* => TP 96, *est-ce que tu prêtes tes affaires à d'autres personnes*) puis, à le ramener à la question initiale (TP 98, *tu trouves que c'est mieux de partager tes affaires ou de tout garder pour toi* ; TP 100, *pourquoi*). Ainsi, à partir de l'anecdote narrée par Titouan (TP 91), l'animatrice l'aide à élaborer un argument en lien avec le questionnement au cœur des échanges (TP 101). Titouan passe ainsi du plan anecdotique à une narration problématisée telle que définie par J.-M. Colletta et ses collaborateurs (2013 : 151) : « lorsqu'un lien est établi entre l'évocation d'un événement et le questionnement à l'horizon des échanges ». ¹⁹²

Nous inscrivons ces cas de « narration problématisée » dans la trame argumentative de la discussion, même si le processus argumentatif est suscité par l'animatrice. Nous incluons dans cette trame les participations au cours desquelles les discutants soumettent des arguments en lien avec les questionnements au cœur de la DVP, c'est-à-dire exprimant un bénéfice du partage même lorsque leur formulation garde un caractère non générique, telle que celle d'Elsa dans l'extrait suivant.

¹⁹² Pour d'autres exemples de narration problématisée dans la discussion *Partage*, voir Colletta *et al.* (2013 : 151-152).

TP 249 : Lou : comment quand j'étais chez Anaëlle # Anaëlle elle avait une DS # et comment # je jouais avec pa(r)ce que # xx c'était des jeux et p(u)is c'était des Pets shop # et il avait un stylo aussi # et comment y avait des jeux on pouvait même faire de la musique

TP 250 : Animatrice : et alors ça a servi à quoi d(e) partager

TP 251 : Lou : ben:: c'était c'est assez bien pa(r)ce que **comme ça après on [part ; parle] on [part ; parle] # et:: # ben on est on est heureux** pa/ et euh # {bredouille} e(lle) m(e) l'a prêté pa(r)ce que # comme un jour euh # {bredouille} j'étais dormir chez elle # et puis euh comment # elle a bien voulu m(e) prêter un jeu # et xx on avait changé d(e) lit # ben # moi j(e) dormais à même sur l(e) matelas # donc # après Anaëlle elle dormait # dans son lit # donc après vers euh j(e) sais plus quelle heure # euh # moi j'(é)tais dans l(e) lit # et x Anaëlle sur dans sur l(e) matelas # et x

TP 252 : Animatrice : mais à quoi ça a servi d(e) partager Lou c'est ça la question xxx

TP 253 : Lou : ben <xx>

TP 254 : Animatrice : <alors> là je vois bien vous avez partagé plein d(e) choses mais:: # à quoi ça a servi tout ça

TP 255 : Lou : c'était bien # puis euh comment euh quand on ét/ quand j(e) suis partie chez moi # j'étais xx **j'étais heureuse**

TP 256 : Animatrice : **t(u) étais heureuse** # d'accord # donc **ça a servi à être heureux**

[...]

TP 277 : Elsa : en fait # moi # moi j'aime # j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)ce que # l'autre jour j'étais allée # chez elle pa(r)c(e) que # mes parents i(l)s étaient # en en train de travailler # et puis elle m'avait # prêté sa Né # tendo {sic} # **j'étais con/ on était contente toutes les deux** on s(e) prêtait # et p(u)is on av/ on avait chacun un cheval et on s'entraînait

TP 278 : Animatrice : et ça a servi à quoi là d(e) partager

TP 279 : Elsa : ben:: ça a servi à # à mh # j(e) sais pas

Extrait de corpus 54 (DVP *Partage*, CP).

Dans cet extrait reprenant deux interventions de Lou (TP 249) et Elsa (TP 277), chacune raconte une anecdote relatant un moment au cours duquel elle a partagé une console de jeux avec une amie. À partir de ces témoignages, l'animatrice pose la même question (soulignée dans l'extrait) à chacune : *à quoi ça a servi de partager*. Bien que chacune ait formulé l'argument (en gras dans l'extrait), seule Lou parvient à le généraliser : *c'est assez bien parce que comme ça après on est heureux* (TP 251). Elsa, quant à elle, ne parvient pas à répondre à la question de l'animatrice : *ben ça a servi à, je sais pas* (TP 279). Selon nous, cela peut être lié à la forme de la question choisie par l'animatrice à ce moment-là, qui, comme nous l'avons vu, a une valeur conclusive et ne permet pas d'enchaîner directement avec un argument. Cette question appelle un degré de généralisation supérieur que les deux élèves n'arrivent pas à atteindre. Après que Lou a énoncé son argument (TP 251), l'animatrice lui pose à nouveau la même question, ce qui conduit l'élève à reformuler son argument en le ramenant au plan non-générique, soit en le raccrochant à son anecdote : *quand je suis partie chez moi, j'étais heureuse* (TP 255). L'animatrice propose ensuite une conclusion elle-même : *tu étais heureuse, d'accord, donc ça a servi à être heureux* (TP 256).

Comme nous l'avons vu, dans cette discussion, les arguments sont souvent introduits par le connecteur *parce que* du fait de la forme de la question retenue en début de discussion *pourquoi c'est bien alors de partager ?* et peuvent être étayés par une expérience personnelle, une opinion ou un raisonnement (Colletta *et al.*, 2013 : 152-155).¹⁹³ Nous concentrons nos analyses sur la trame argumentative, c'est-à-dire sur la discussion dépourvue des épisodes anecdotiques purs n'étant pas rattachés aux questionnements au centre de la DVP ainsi que des séquences latérales, en aparté, telles que les moments où l'animatrice rappelle à l'ordre les discutants qui se dispersent. Cela nous permettra d'observer plus aisément la progression de la réflexion au sein de cette DVP.

4.3.1.3 Analyse de la co-construction de la scène verbale dans la DVP *Partage*¹⁹⁴

Au sein de la DVP *Partage*, nous observons une élaboration progressive de différentes facettes de la conceptualisation des bénéfices du partage. D'une part, nous remarquons un passage des bénéfices *matériels* aux bénéfices *humains-relationnels*. V. Saint-Dizier de Almeida (2013 : 77) distingue trois « registres » dans les réponses des élèves : « matériel » (ex. *avoir tout*), « social » (ex. *se faire des amis*) et « affectif, moral » (ex. *être poli/gentil*). Selon nous, les deux derniers registres sont liés et peuvent être regroupés sous le « registre social » (ou humain) puisqu'il y a une dimension sociale dans le fait d'être poli et gentil ; et inversement, on peut entrevoir une dimension affective dans le fait de se faire des amis. D'autre part, sur le plan humain, nous percevons une prise en compte progressive de la nature mutuelle des bénéfices du partage. Ainsi, au sein du registre humain, social, nous observerons une différence qui se situera au niveau du bénéficiaire privilégié : soi-même, autrui ou les deux.

▪ Le processus de sélection comme indice de la construction collective

Comme nous l'avons remarqué (4.3.1.1), la première élève à prendre la parole, Lou, évoque le bénéfice matériel mutuel que l'on peut tirer du partage (TP 6, cf. Extrait de corpus 55, ci-après) ; puis, Aïdan (TP 8) introduit un argument tourné vers le côté humain, social.

¹⁹³ Dans d'autres DVP, notamment au collège, les arguments sont parfois étayés par les connaissances (discours entendus, stéréotypes).

¹⁹⁴ Comme mentionné précédemment, cette analyse est amorcée dans une publication : Lebas-Fraczak & Auriel, 2015.

Ensuite, Nolwen (TP 10) reprend les idées de ses deux camarades en commençant par le côté humain puis, à partir d'un exemple, elle intègre l'idée matérialiste mentionnée par Lou, selon laquelle chacun dispose de plus de choses en partageant. Ainsi, Nolwen récupère l'idée de sa camarade en l'adaptant à la construction d'Aïdan autour des bénéfices amicaux.

TP 1 : Animatrice : alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on:: y va
 TP 2 : Nolwen : à quoi ça sert de partager
 TP 3 : Animatrice : c'(é)tait une question qu(e) vous aviez choisie # donc vous devez avoir des choses à dire # Lou
 TP 4 : Lou : c'est bien de partager # pa(r)ce que comment # comme ça ben la:: la sœur au:: au garçon ben i/ # elle a les elle a la moitié du paquet d(e) feuilles et l'aut(re) la moitié du paquet d(e) feuilles # et:: quand ils ont une boîte euh pour tous les deux de feutres et de crayons d(e) couleurs
 TP 5 : Animatrice : mh pourquoi c'est bien alors de partager
 TP 6 : Lou : pa(r)ce que comme ça ils ont tout pour l'o/ # i(l)s ont presque # **i(l)s ont tout pour eux** pour le pour tout pour euh tous les deux
 TP 7 : Animatrice : euh Aïdan
 TP 8 : Aïdan : ben c'est bien de # euh pour # de partager # pa(r)ce que # euh # si tu partages et ben **tu peux t(e) faire euh des copains ou des copines**
 TP 9 : Animatrice : x # Nolwen
 TP 10 : Nolwen : faut bien partager pa(r)ce que # après euh **les aut(res) i(l)s sont amis avec nous et nous on est amis** # par exemp(le) euh # y en a qu(i) amènent des:: # des choses à l'école des jouets # et p(u)is l'aut(re) i(l) veut j/ i(l) veut en avoir un p(e)tit peu pour jouer # et l'aut(re) i(l) dit # oui je veux bien # et p(u)is après i(l)s ont tout euh # **i(l)s ont tout pour jouer** et ça fait mieux

Extrait de corpus 55 (DVP *Partage*, CP).

Dans la suite de la DVP, nous constatons que les discutants s'attachent principalement aux bénéfices humains. Aïdan (Extrait de corpus 56) évoque à nouveau le côté matériel à partir d'un exemple général : quelqu'un permet à quelqu'un d'autre de se servir de son feutre et attend avant de s'en servir à son tour. Cet exemple fait écho à celui de Lou (TP 4, Extrait de corpus 55) et constitue, en outre, une illustration d'un comportement gentil à partir de l'énoncé de Soizic qui lui précède *quand on partage c'est gentil* (TP 26).¹⁹⁵

TP 28 : Aïdan : quand:: # euh # ben c'est bien d(e) partager # pa(r)c(e) que # pendant si # s'il a quelqu'un s'il a qu'un truc euh s'il a qu'un:: # par exemp(le) s'il a qu'un:: feutre bleu et p(u)is # et p(u)is qu(e) l'autre i/ # si si et p(u)is qu(e) les deux en ont besoin # et ben # et ben comment l'autre i(l) peut s'en servir et puis l'autre i(l) peut:: # i(l) peut:: # attendre

Extrait de corpus 56 (DVP *Partage*, CP).

Finalement, les bénéfices matériels sont laissés de côté ; ils sont seulement ré-évoqués lorsque les discutants semblent répondre à la question introduite par l'animatrice *c'est quoi le*

¹⁹⁵ Aïdan met en œuvre une opération d'analyse (cf. Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 : 248-249).

mieux, quand tu partages ou quand tu ne partages pas ? (marquant le début de la phase 3 dans l'analyse de A. Specogna, 2013). Ainsi, Nolwen (TP 103)¹⁹⁶ et Marie (TP 121) signalent le fait que quand on partage, les autres nous prêtent également des choses (Extrait de corpus 57).

TP 103 : Nolwen : moi j'étais d'accord avec Soizic pa(r)ce que # hum # on on jouait # pa(r)ce que c'est # c'est bien d(e) partager pa(r)c(e) que # après euh y a les aut(res) qui nous ai::dent # qui veulent bien jouer avec nous:: qui veulent bien nous prêter des choses # par exemp(le) Marie des fois elle emmène euh # des bonbons à l'école # et puis euh # euh **elle veut pas partager moi j(e) lui dis faut partager** # elle m'en donne un **et maint(e)nant elle partage tout l(e) temps** et maint(e)nant # euh # j(e) veux bien qu'elle joue et j(e) lui partage des choses # c'est mieux d(e) partager

[...]

TP 119 : Marie : des fois euh partager euh # et ben c'est bien pa(r)ce que # des fois euh on [n' ; 0] a pas très envie d(e) partager et ben # eh euh # comment # après euh on partage et on a # **on a:: mieux fait de de partager pa(r)ce que après i(ls) partagent**

TP 120 : Animatrice : qui ça ils partagent

TP 121 : Marie : ben:: par exemple euh # avec Nolwen et ben # je part/ # j(e) voulais pas partager j'ai # **j'ai partagé alors du coup elle me partage**

Extrait de corpus 57 (DVP *Partage*, CP).

Nous remarquons, dans la contribution de Nolwen (TP 103), que les bénéfices matériels réapparaissent, cette fois, en lien avec les bénéfices amicaux. Cette idée est aussi présente dans la contribution d'Elsa, au TP 221 (Extrait de corpus 58). Toutefois, lorsque l'animatrice demande si c'est le bénéfice matériel qu'elle visait lors du partage (TP 222), Elsa répond *non* (TP 223) et met en avant un bénéfice humain (TP 225).

TP 217 : Elsa : en fait moi # parfois j'aimais pas trop # pa(r)ce que # j'aimais bien # mais j(e) lui prêtais des jeux quand # à Mélissa quand elle avait un mois # sauf que à chaque fois el/ quand # **quand j'étais dans la dans la salle # avec mon jouet elle j(e) lui donnais** alors qu'elle dormait

TP 218 : Animatrice : tu (lui) donnais quand elle dormait

TP 219 : Elsa : oui

TP 220 : Animatrice : ben alors elle n(e) pouvait pas en profiter

TP 221 : Elsa : oui # mais après # quand elle s'était réveillée elle jouait avec mais **après euh # e(lle) m(e) donnait un gros nounours qu'elle avait**

TP 222 : Animatrice : donc c'était pour avoir son nounours que tu lui:: prêtais tes affaires

TP 223 : Elsa : non

TP 224 : Animatrice : ou c'était pour euh lui faire plaisir

TP 225 : Elsa : pour lui faire plaisir

Extrait de corpus 58 (DVP *Partage*, CP).

¹⁹⁶ Dans cette contribution, nous remarquons l'apparition d'un bénéfice humain qui n'est pas saisi par l'animatrice et qui n'est de ce fait pas retenu dans la construction collective, le fait que partager avec quelqu'un sert à lui apprendre à partager à son tour en lui montrant le bon exemple (Lebas-Fraczak & Auriel, 2015 : 253-254). Nous y reviendrons plus tard (cf. 4.3.2.3).

Par ailleurs, dans quelques tours de parole appartenant à la trame anecdotique (Extrait de corpus 59), nous notons l'apparition de l'idée du bénéfice matériel à travers l'échange, le fait que les autres partagent en retour (TP 183 ; TP 203 ; TP 239) et la possibilité d'acheter des choses (TP 207).

TP 183 : Léna : moi # moi j(e) trouve # moi j(e) trouve euh # que c'est bien d(e) partager pa(r)ce que une fois # euh hier # x il était venu chez moi et **j(e) lui ai prêté mon:: jeu # et:: # i(l) va me # me prêter # son # film # j(e) vais l(e) rembourser**

[...]

TP 203 : Maëlle : ben pa(r)ce que # pa(r)ce que # autrement euh # en fait Serena et moi on a une copine et puis # en fait **on va s(e) faire un échange euh # euh de de trucs** et puis euh # elle m'a prêté son truc # euh non elle m'a donné et moi j(e) vais lui donner mon truc euh # mon truc euh # que j'avais avant # j(e) vais lui donner mon truc que j'avais avant

[...]

TP 207 : Anaëlle : hum une fois y avait une copine qu(i) était venue chez moi # et p(u)is euh j(e) (l)ui avais donné d(e) l'argent # et du coup ben **elle a pu s'acheter euh des choses**

[...]

TP 239 : Aïdan : comment # comment # eh ben moi j'aime bien partager pa(r):: # pa(r)ce que avec mon copain eh ben # eh ben on avait tout les deux une DS {console de jeu} et puis # on on:: on s'était {bredouille} # **on s'est décidé d(e) se prêter des jeux d(e) DS** # et puis euh # et puis i(l) m(e) l'a rendu fina/ {bredouille} mon jeu d(e) DS mon copain et puis moi j(e) vais lui rendre peut-être ce soir

Extrait de corpus 59 (DVP *Partage*, CP).

Finalement, le bénéfice matériel n'est plus du tout évoqué à la fin de la discussion même lorsque l'animatrice insiste sur l'utilité du partage à travers l'expression *servir à* (voir Extrait de corpus 54 et Extrait de corpus 60), qui selon J.-M. Colletta et ses collaborateurs (2013 : 145) met l'accent sur l'aspect utilitaire, comme nous l'avons mentionné (4.3.1.1).

TP 277 : Elsa : en fait # moi # moi j'aime # j'aime ça et je sais qu'elle aime bien partager pa(r)ce que # l'autre jour j'étais allée # chez elle pa(r)c(e) que # mes parents i(l)s étaient # en en train de travailler # et puis elle m'avait # prêté sa Né/ # /tendo {sic} # j'étais con/ on était contentes toutes les deux on s(e) prêtait # et p(u)is on av/ on avait chacun un cheval et on s'entraînait

TP 278 : Animatrice : **et ça a servi à quoi là d(e) partager**

TP 279 : Elsa : ben:: ça a servi à # à mh # j(e) sais pas

TP 280 : Animatrice : (tu) sais pas # tu vois pas à quoi ça a pu servir

TP 281 : Elsa : non

TP 282 : Animatrice : **et Gaëlle tu vois toi à quoi ça a pu servir**

TP 283 : Gaëlle : non

Extrait de corpus 60 (DVP *Partage*, CP).

De plus, nous remarquons que lorsque Nolwen récapitule ce qui a été dit au cours de la discussion, elle ne mentionne pas ce point-là, comme nous l'avons vu dans l'Extrait de corpus 50, repris ci-après :

TP 289 : Nolwen : c'est bien de partager # de partager et ça sert à # ça sert à:: # à s(e) faire des amis:: à êt(re) # à êt(re) poli:: # à # à faire des choses euh # à faire des choses avec nos amis:: # à faire euh # plein d(e) choses a(v)ec nos amis et à faire plein d(e) choses avec d'aut(res) gens

Extrait de corpus 61 (DVP *Partage*, CP).

Ainsi, ces idées étant dans l'optique d'un profit matériel ne sont pas totalement intégrées par les discutants dans la scène verbale construite collectivement ; elles ont permis d'étoffer le bénéfice humain-relationnel, les mentions de ce dernier étant bien plus nombreuses. De ce fait, du point de vue de la construction globale de la scène verbale et de la conceptualisation collective, on peut parler d'une opération de sélection qui est logiquement nécessaire dans une activité de construction¹⁹⁷ dans la mesure où, après que les deux types de bénéfices ont été cités dans les premières contributions, ce sont les différents bénéfices humains qui sont développés. Puisque les idées matérialistes se situent en dehors de la cohérence qui relie les autres idées, elles restent en marge de la construction collective (dans notre représentation, elles correspondent ainsi à des hexagones rouges, cf. Figure 45.b, page 275). Cela montre que la DVP met en place une réelle construction collective et non pas des constructions individuelles isolées. Ainsi, la scène verbale collective finale ne se constitue pas d'un simple assemblage d'idées mais représente une unité cohérente co-construite par les discutants (il s'agit bien d'un processus gestaltiste).

▪ La place de l'histoire conversationnelle dans la construction collective

Nous remarquons que l'amitié occupe une place importante dans cette DVP (cf. 1.3.3.3). En effet, l'élaboration du construit conceptuel autour de « partager » amène les discutants à passer par la conceptualisation de « être amis ». Nous pensons que cela est lié au passé conversationnel des discutants puisqu'au début de l'année scolaire (novembre 2009) les élèves ont échangé, au cours d'une DVP, autour de la question « C'est quoi un ami ? ».¹⁹⁸ Grâce au journal de bord des ateliers de philosophie tenu par l'enseignante-animatrice (« Une année de philosophie en CP, année scolaire 2009-2010 », cf. Annexe 4), nous constatons que

¹⁹⁷ Un lien peut être établi avec la théorie de la gestalt (exposée en 2.3.2.3) qui considère que le tout n'est pas le résultat de la somme des éléments et qui souligne l'importance de l'opération de sélection dans le processus (envisagé comme une construction active) de perception.

¹⁹⁸ À ce sujet, il est pertinent de rappeler le postulat de L.Vygotski, selon lequel ce qu'on observe dans le développement des concepts « scientifiques » chez l'enfant est que « ceux-ci ont avec leur objet un rapport non pas direct mais *médiatisé* par d'autres concepts, formés plus tôt » (1933/1997 : 380). La caractéristique du concept est « *qu'il est médiatisé par un autre concept* et que, par conséquent, *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* » (1933/1997 : 320).

plusieurs idées évoquées au cours de cette discussion antérieure réapparaissent dans la discussion *Partage* (menée en juin 2010). Dès le début de la DVP *Partage*, les discutants évoquent à plusieurs reprises le fait que *c'est bien de partager parce que après on se fait des amis*. À partir de cette idée, nous observons des liens qui s'établissent avec la conceptualisation collective antérieure de « être ami », s'appuyant sur un raisonnement implicite du type *si (1) partager permet de se faire des amis et que (2) être ami c'est X, alors (3) partager permet de X*. Ce qui correspond à une opération d'association (2) – déduction (3), telle que présentée dans Lebas-Fraczak & Auriel (2015 : 259).¹⁹⁹

– Être ami c'est ne pas se disputer (2) => Partager permet de ne pas se disputer (3) :

Maëlle (ci-après) opère une association-déduction à partir de l'idée de Nolwen émise lors de la DVP antérieure, consignée dans le journal de bord : *avec Soizic des fois on se dispute, on n'est plus amies, mais après on s'ennuie alors on redevient amies*.

TP 21 : Maëlle : c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait # si on partage pas et ben les deux i(l)s vont se chamailler et puis # si on prête et ben # i(l)s vont pas s(e) disputer et i(l)s pourront faire leurs trucs # calmement
--

Extrait de corpus 62 (DVP *Partage*, CP).

– Être ami c'est jouer, passer du temps ensemble (2) => Partager permet de jouer et passer du temps ensemble (3) :

Selon notre hypothèse, Anaëlle (TP 24), Titouan (TP 267) et Sandrine (TP 287) font une opération d'association-déduction (cf. Extrait de corpus 63, ci-après) à partir de l'idée émise, lors de la DVP autour de *être ami*, par plusieurs discutants : Aodren, *ami c'est jouer avec les autres* ; Sandrine, *être ami c'est être ensemble* ; Gwen, *être ami c'est jouer avec quelqu'un, s'amuser* et Titouan, *les amis jouent avec nous*.

¹⁹⁹ Les opérations de raisonnement effectuées dans chacun des extraits cités ci-dessous sont explicitées dans Lebas-Fraczak & Auriel (2015 : 259-261).

TP 24 : Anaëlle : j(e) suis assez d'accord avec Nolwen pa(r)ce que # on peut # pa(r)ce que si on partage et ben # et ben on peut # faire euh # on peut # êt(re) tout l(e) temps avec d'autres {cf. Nolwen : faut bien partager parce que # après euh les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis}

[...]

TP 266 : Animatrice : pourquoi ça aurait été bien d(e) partager

TP 267 : Titouan : parce euh pa(r)ce que euh # euh après on est amis et puis après on peut # on # peut # on peut toujours jouer ensemble [...]

[...]

TP 287 : Sandrine : une fois j'ai invité Célia chez moi # elle m'a p/ et # xxx # j(e) vais leur prêter des jeux # et on jouait tous ensemble

Extrait de corpus 63 (DVP *Partage*, CP).

– Être ami c'est être gentil (2) => Partager permet d'être gentil (3) :

Soizic (cf. extrait ci-après) opère une association-déduction à partir de l'idée émise par Nolwen et Lou, consignée dans le journal de bord tenu par l'enseignante-animatrice : (*Et pourquoi voulais-tu être son amie ?*) *Nolwen : parce qu'elle était gentille ; Lou : un ami c'est gentil, c'est pas méchant ; Nolwen : un ami peut être gentil avec nous mais méchant avec les autres.*

TP 26 : Soizic : aussi c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # si on partage pas # eh ben c'est pas gentil # quand on partage c'est gentil

Extrait de corpus 64 (DVP *Partage*, CP).

Ainsi, lors de la discussion *Partage*, nous observons une élaboration autour des concepts d'amitié et de partage en lien avec la DVP inscrite dans le passé conversationnel du groupe. Cela confirme qu'une DVP appartient toujours à une histoire conversationnelle et constitue un élément d'un flux de communication duquel elle est imprégnée (cf. 2.2.2.2 et Préalables méthodologiques aux analyses II). Nous constatons que la construction enclenchée au sein d'une DVP se prolonge au sein d'autres DVP qui lui succèdent, que la succession soit immédiate ou éloignée. Nous rejoignons donc les observations des membres de l'école Palo Alto selon lesquels « pour sa compréhension, toute "communication" devait être confrontée avec l'ensemble des communications qui constituent le système auquel elle appartient » (Mucchielli, 1995/2006 : 143). De ce fait, il apparaît que le recours au passé conversationnel est nécessaire pour saisir toutes les dimensions de la construction qui a lieu au sein d'une DVP, celles-ci étant ainsi particulièrement difficiles à retracer dans leur totalité.

▪ L'évolution de la construction collective

La construction collective s'effectue ainsi autour des bénéfices humains engendrés par le partage. Au sein de cette co-construction, les idées sur les bénéfices humains sont plutôt autocentrées au départ, puisque les discutants considèrent d'abord principalement les bénéfices personnels qu'ils peuvent tirer du partage. Elles deviennent progressivement plus allocentrées, puisque l'agrément pour l'autre est ensuite peu à peu amené, jusqu'à envisager les bénéfices mutuels du partage. La figure ci-dessous illustre cette évolution.

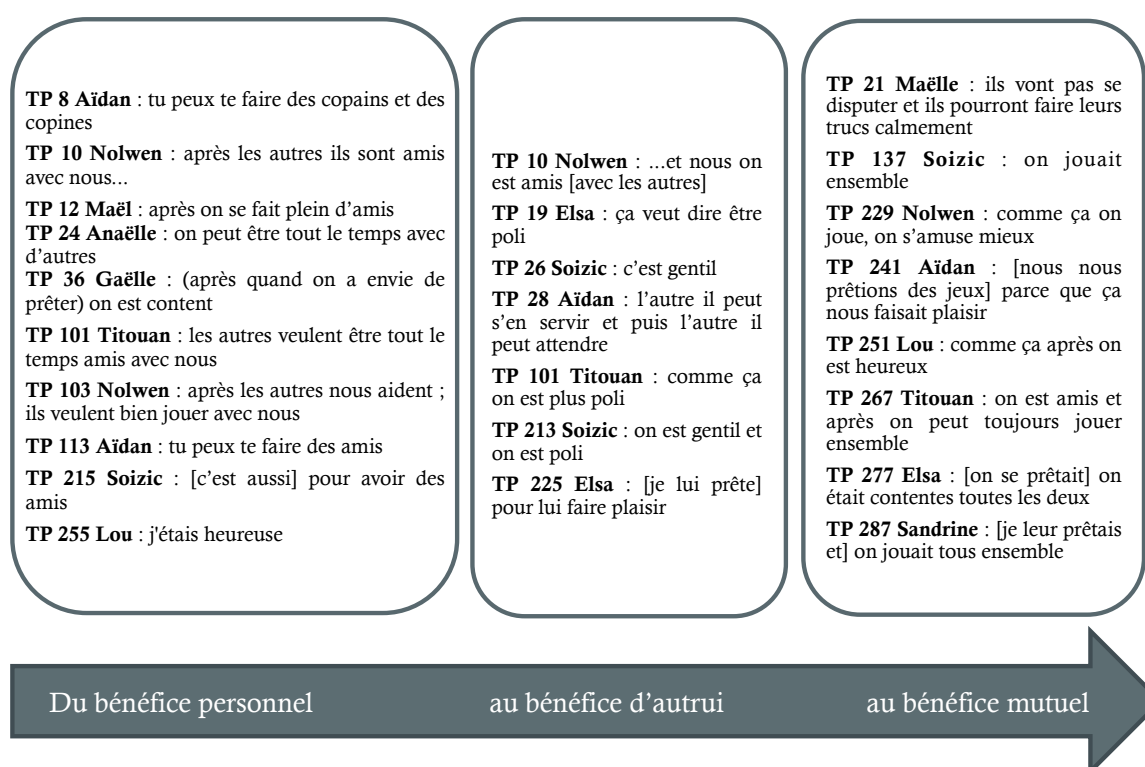


Figure 47 : du bénéfice (humain) personnel au bénéfice d'autrui au bénéfice mutuel.²⁰⁰

À travers cette figure, qui retrace la co-construction autour des bénéfices humains du partage à partir de l'analyse de la trame argumentative de la DVP *Partage*, nous observons qu'au début les discutants envisagent principalement les bénéfices personnels qu'ils peuvent tirer du partage : recevoir de l'amitié (TP 8, TP 10, TP 12), ou plus largement des égards amicaux (TP 24), et la satisfaction personnelle (TP 36). Puis, en milieu de discussion, le bénéfice pour l'autre prend sa place dans la construction collective, de façon implicite, à travers les notions de politesse et de gentillesse (TP 19, TP 26, TP 101) étudiées

²⁰⁰ Les considérations éducatives (mentionnées en note, page 290) ne sont pas intégrées dans notre schéma du fait que cette idée reste en marge de la discussion. De même, la figure n'intègre pas les contributions récapitulatives, en fin de discussion, de Nolwen et Soizic. Nous y reviendrons dans la section suivante.

précédemment (cf. Extrait de corpus 49 et Figure 44, pages 271-272). À la fin de la discussion, les élèves considèrent davantage les bénéfices mutuels engendrés par le partage, à partir d'exemples où ils ont partagé avec une autre personne ; ils évoquent ainsi la satisfaction mutuelle (TP 229, TP 241, TP 251, TP 277) et le fait de pouvoir jouer ensemble (TP 137, TP 229, TP 267). Enfin, nous remarquons que lors de la dernière contribution avant la synthèse de Nolwen (cf. Extrait de corpus 61, page 292), Sandrine (TP 287) mentionne le fait que le bénéfice mutuel peut profiter à plusieurs personnes (on jouait **tous ensemble**).

Cette figure confirme l'évolution non linéaire de la co-construction de la scène verbale, et de la conceptualisation collective, au sein des DVP (telle qu'illustrée dans la Figure 45.b, page 275) puisque, même si nous observons un mouvement progressif dans la co-construction de la scène verbale au fil de la discussion (illustré dans la Figure 47, ci-avant), il y a des fluctuations. Par exemple, Nolwen envisage le bénéfice pour autrui dès le début de la discussion (TP 10) ; d'autres discutants ré-évoquent le bénéfice personnel en milieu et fin de discussion (TP 101, TP 103 TP 113, TP 215, TP 255). Ainsi, nous avons démontré que la construction collective de la scène verbale se fait à travers une réelle élaboration progressive et spiralaire et qu'elle n'est pas le fruit d'une simple accumulation d'idées.

4.3.2 L'influence de la scène verbale sur les discutants

Nous nous intéressons à présent à l'évolution des idées chez certains discutants de façon à voir si la construction collective influe sur leurs idées individuelles, cela concourant à prouver la nature partagée de cette construction.²⁰¹ Pour cela, nous allons observer l'évolution des idées de sept discutants au cours de la discussion (parmi 19 discutants qui interviennent au cours de la DVP, cf. Figure 31, page 225) : celle de Nolwen, Aïdan, Elsa et Soizic, qui contribuent le plus à la trame argumentative (au moins 3 contributions) et de manière régulière, puis celle de Titouan, Lou et Marie, qui contribuent moins, voire très peu, mais à des moments suffisamment espacés pour pouvoir observer une évolution.

4.3.2.1 Le cas de Nolwen

La première chose que nous remarquons au niveau individuel est la place particulière que Nolwen occupe dans la discussion ; cette élève est identifiée par l'enseignante comme

²⁰¹ Cette étude a également été introduite dans une publication : Lebas-Fraczak & Auriel, 2015.

appartenant au style des « grands parleurs » (par opposition à « petits parleurs » et « moyens parleurs » au sens d'A. Florin)²⁰². En ce qui concerne cette DVP, A. Specogna (2013 : 101) a souligné le fait que Nolwen occupe un espace temporel et d'échange important car elle participe à sept boucles conversationnelles qui se répartissent tout au long de la discussion, les autres élèves apparaissant dans un moins grand nombre de boucles conversationnelles (de 0 à 5). De plus, c'est à elle que l'animatrice confie la tâche initiale de rappel de la question (*alors la question donc Nolwen tu la répètes et puis on y va*). Au-delà de ces observations, nous constatons que Nolwen a une place particulière dans la discussion car dès le début de celle-ci (TP 10), elle introduit précocement l'idée du bénéfice d'autrui à travers la réciprocité de l'amitié (*faut bien partager parce que après les autres ils sont amis avec nous et nous on est amis [avec les autres]*) et elle effectue un nombre important d'opérations langagières (cf. Lebas-Fraczak & Auriel, 2015). Par exemple, nous avons vu, qu'elle parvient à rattacher les notions de bénéfice matériel et de bénéfice humain/social, évoquées par ses camarades, pour faire avancer la construction collective (Extrait de corpus 55, page 289). Nolwen ne se limite donc pas à reprendre simplement les idées de ses camarades et à avancer les siennes ; elle établit des liens entre les différentes idées.

Par ailleurs, nous avons remarqué (cf. Extrait de corpus 49 et Figure 44, pages 271-272) que, alors que l'idée selon laquelle *partager signifie être poli* semble établie dans la collectivité, Nolwen exprime son désaccord : selon elle, *des fois on veut pas partager et on est quand même poli*, avec sa définition de la politesse à l'appui. Toutefois, cela ne l'empêche pas de reprendre l'idée admise par le collectif dans sa synthèse finale (cf. Extrait de corpus 61, page 292).

Lorsque l'animatrice demande de récapituler ce qui a été dit au cours de la discussion (*si on résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant*), Nolwen (TP 289) répond de la façon la plus satisfaisante à la consigne (ce qui est marqué par un *très bien* de l'animatrice) en synthétisant les idées principales retenues au sein de la collectivité (représentées dans la Figure 47, page 295). De plus, la formulation *partager ça sert à faire plein de choses avec nos amis et à faire plein de choses avec d'autres gens* lui permet de synthétiser la variété des activités et des situations citées par les discutants pour illustrer le partage. Sa réponse est ainsi plus complète que le résumé proposé avant par Soizic (TP 269 à 275) et plus pertinente que les contributions

²⁰² Nous renvoyons à l'article de P. Cappeau et E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 20) pour avoir une vision plus complète du statut de parleur des élèves de CP, à partir du repérage de l'enseignante.

de deux autres élèves qui fournissent de nouvelles narrations problématisées à partir d'exemples de partage (Elsa, TP 277 à 281 ; Sandrine, TP 287). Tout cela corrobore le postulat sur la place particulière de Nolwen au sein de la discussion.

Nous remarquons que les idées de Nolwen évoluent en lien avec la construction collective puisque, malgré l'apparition précoce du bénéfice d'autrui dans ses propos (cf. TP 10 : *ils ont tout pour jouer*), elle envisage le bénéfice mutuel plus tardivement dans la discussion (TP 229 : *on joue on s'amuse mieux*). Aussi, après avoir intégré une idée matérialiste au TP 10, suite à la contribution précédente d'une autre élève, elle privilégie les idées humanistes dans ses contributions ultérieures, même si elle inclut une autre idée matérialiste au TP 103 (*les autres veulent bien nous prêter des choses*). Ainsi, son raisonnement se construit progressivement en parallèle de la construction collective ; nous l'illustrons au sein de la figure ci-dessous qui reprend les contributions de Nolwen dans la trame argumentative.

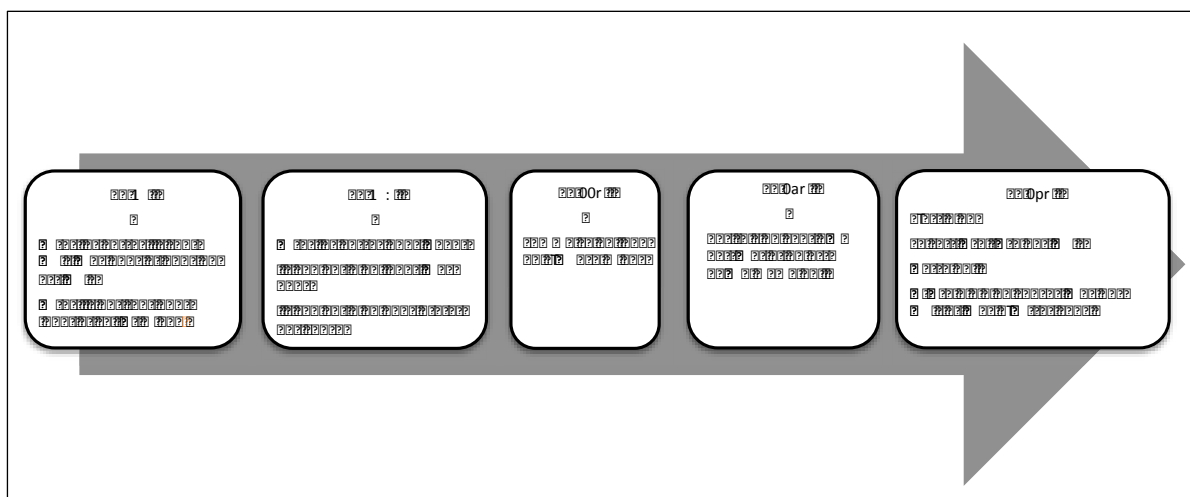


Figure 48 : évolution des idées de Nolwen au fil de la DVP.

4.3.2.2 Les évolutions individuelles d'Aïdan et Elsa

Aïdan intervient à cinq reprises : au TP 8, il expose un premier argument qui répond à la question-thème de la DVP ; au TP 13, il intervient pour faire une remarque (*c'est ce que j'ai dit*) ; puis, il opère une narration problématisée au TP 28 ; enfin, il participe *via* deux boucles conversationnelles plus longues, en milieu (TP 108 à 117) et en fin de discussion (TP 238 à 246).

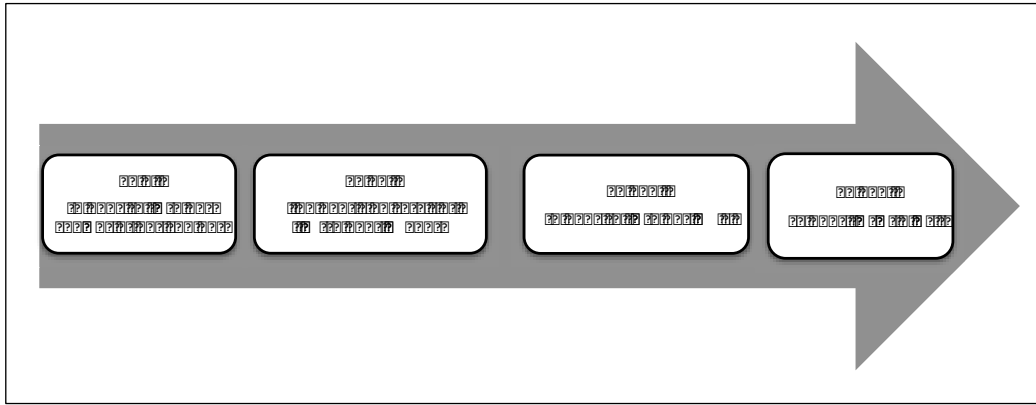


Figure 49 : évolution des idées d'Aïdan au fil de la DVP.

La Figure 49 synthétise les prises de parole d'Aïdan et montre l'évolution de ses idées à travers la trame argumentative de la DVP. Nous pouvons observer trois évolutions des idées d'Aïdan, qui s'avèrent conformes à l'évolution globale de la discussion. D'abord, en milieu de discussion (TP 113), où il reprend son idée initiale avec la même construction (*tu peux te faire des copains ou des copines* → *tu peux te faire des amis*), en remplaçant cependant les termes *copains* et *copines* par *amis*, ce dernier (plus général) ayant été adopté par la collectivité. Au TP 28, Aïdan donne un exemple fictif d'une situation de partage qui illustre une attitude polie, gentille, de la part de celui qui prête son feutre et attend avant de s'en servir lui-même, ce qui traduit la prise en compte de l'autre. Ensuite, à la fin de la discussion (TP 241), Aïdan intègre l'idée de mutualité (cf. l'emploi du pronom *nous*) à travers la notion de plaisir. Il s'inscrit donc dans le mouvement de la discussion en suivant la progression collective : du bénéfice pour soi au bénéfice mutuel, en passant par le bénéfice pour l'autre. De plus, il laisse de côté les avantages matériels mentionnés en début de discussion (TP 28) au profit du bénéfice humain.

Elsa intervient à quatre moments de la discussion : au TP 19, elle donne un premier argument répondant à la question-thème de la DVP ; puis, nous observons qu'elle participe à travers trois boucles conversationnelles (TP 82 à 89 ; TP 216 à 225 ; TP 276 à 281).

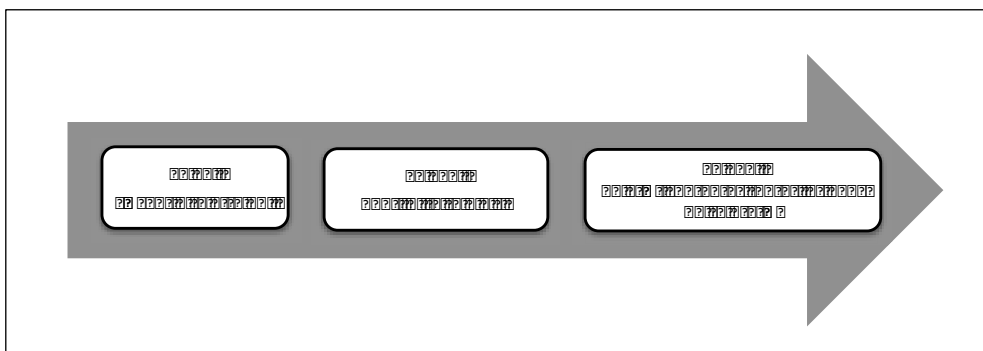


Figure 50 : évolution des idées d'Elsa au fil de la DVP.

La Figure 50 illustre l'évolution des idées d'Elsa à travers ses contributions s'inscrivant dans la trame argumentative. Nous remarquons qu'elle envisage rapidement l'agrément pour l'autre à travers la notion de politesse (TP 19), puis, de façon plus explicite à travers le plaisir qu'elle peut offrir en prêtant un jouet à sa petite sœur (TP 225). Finalement, au moment de la conclusion de la discussion (TP 277), Elsa envisage le bénéfice mutuel. Il est intéressant de remarquer qu'elle s'auto-corrige. En effet, alors qu'elle allait évoquer son propre plaisir, elle se reprend et envisage le plaisir des deux personnes qui participent au partage : *j'étais con/ on était contentes toutes les deux*.

Ainsi, nous constatons que les idées d'Aïdan et d'Elsa suivent l'évolution de la construction collective même si chacun d'entre eux a des idées différentes au départ ; Aïdan, qui intervient plus tôt dans la discussion, envisage le bénéfice pour soi à travers l'amitié que l'on peut recevoir en partageant, alors qu'Elsa intègre la discussion en envisageant le bénéfice pour l'autre. Leurs idées ne passent pas par des étapes identiques, mais se rejoignent en fin de discussion puisque chacun parle de plaisir mutuel (*ça nous faisait plaisir ; on était contentes toutes les deux*). Le cheminement collectif influe donc sur l'évolution des idées individuelles, quelles que soient les idées de départ des discutants, comme le confirme l'analyse de l'évolution des idées de Titouan et Lou.

4.3.2.3 Le cas de Soizic

Soizic intervient à quatre reprises dans la DVP, une fois en début de discussion (TP 26) puis lors de deux boucles conversationnelles en milieu et fin de discussion (TP 134 à 137 ; TP 212 à 216). Elle prend ensuite la parole lors de la séquence de clôture, afin de proposer une synthèse (TP 268 à 276). Lorsque l'on s'attarde sur les contributions de Soizic représentées au sein de la Figure 51, il semble que l'évolution de ses idées suive un mouvement inverse à l'évolution de la construction collective autour des bénéfices du partage. Nous constatons qu'elle évoque uniquement des bénéfices humains : d'abord à travers le bénéfice pour autrui (TP 26) ; puis, elle envisage assez tôt le bénéfice mutuel (TP 137) ; ensuite, elle revient au bénéfice pour l'autre (TP 213) et pour soi (TP 215) alors qu'elle n'avait pas évoqué le bénéfice personnel auparavant.

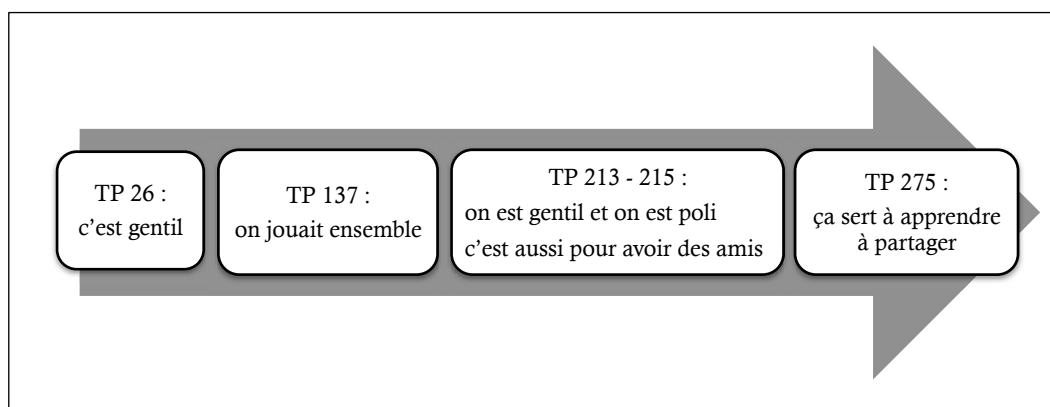


Figure 51 : évolution des idées de Soizic au fil de la DVP.

En nous penchant sur l'évolution des idées de Soizic, nous constatons qu'en dépit des apparences, elle s'inscrit dans le reflet de l'évolution collective. En effet, elle passe du bénéfice pour l'autre (TP 26) au bénéfice mutuel (TP 137) engendrés par le partage. Lors de sa troisième contribution, nous avons vu dans l'analyse de la co-construction autour des notions de gentillesse et politesse en lien avec le partage (cf. Figure 44, page 272) qu'elle opère, à ce moment-là, une synthèse de la co-construction autour de cet objet de discours ; de ce fait, on peut considérer qu'il ne s'agit pas d'un retour en arrière dans son raisonnement autour des bénéfices du partage, mais d'un apport à la construction de cet objet de discours particulier. Par ailleurs, l'observation de l'Extrait de corpus 65 (ci-après) montre que la mention du bénéfice personnel est amenée par l'animatrice (TP 214). L'apparition de cette idée n'indique donc pas que c'est seulement à ce moment que Soizic intègre l'idée de bénéfice pour soi, bien qu'elle reconnaisse sa validité, celui-ci ayant été admis par le collectif.

TP 213 : Soizic : c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que sinon on # on est m/ # on est malpoli # quand [on / tu] partage[s] # c'est bien # mais quand tu partages pas c'est pas bien # quand on pa/ # on sait partager # on # on # on:: est gentil # et on est poli # que quand on partage pas # on [n' ; 0] est pas gentil et on [n' ; 0] est pas poli

TP 214 : Animatrice : si tu partages toi c'est pour être gentille et polie # c'est pour ça # {Soizic hoche la tête} d'accord # **c'est pas comme disaient les autres enfants # pour pouvoir avoir des amis** {Soizic hoche la tête} # x # <aussi>

TP 215 : Soizic : **<aussi> pour avoir des amis**

Extrait de corpus 65 (DVP *Partage*, CP).

Enfin, Soizic propose une première synthèse suite à l'appel à récapituler de l'animatrice en reprenant la forme *servir à* + *infinitif* marquant la visée conclusive de sa contribution :

TP 268 : Animatrice : on va conclure peut-être # p(ar)ce que # y a des enfants qui s'agitent là # si on:: résume vous savez comme on fait d'habitude à quoi ça sert de partager qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant # à quoi ça sert de partager # si on récapitule c(e) qui a été dit # oui Soizic

TP 269 : Soizic : **c'est bien # et:: # aussi # ça sert à apprendre**

TP 270 : Animatrice : ça sert à apprendre ?

TP 271 : Soizic : oui

TP 272 : Animatrice : à apprendre quoi

TP 273 : Soizic : à partager

TP 274 : Animatrice : partager ça sert à apprend(re) à partager

TP 275 : Soizic : {hoche la tête} # ça s/ ça sert à apprendre à partager

Extrait de corpus 66 (DVP *Partage*, CP).

Dans sa synthèse, Soizic met en avant l'idée du partage éducatif selon laquelle partager permet de montrer le bon exemple aux autres et ainsi de leur apprendre à partager à leur tour. Cette idée évoquée auparavant, principalement à travers la contribution de Nolwen (TP 103, Extrait de corpus 57, page 290), n'est pas retenue dans la construction collective du fait notamment qu'elle n'est pas saisie par l'animatrice qui ne l'a pas reprise pour l'explicitier et la fixer dans la scène verbale. De ce fait, la visée récapitulative de la contribution de Soizic, en fin de discussion, n'est pas reconnue ; l'animatrice semble considérer que Soizic formule une idée nouvelle et peut-être absurde du fait de sa formulation répétitive (cf. TP 274), le verbe *apprendre* étant visiblement interprété par l'animatrice comme *apprendre soi-même*²⁰³, alors que l'idée synthétisée par Soizic serait plutôt dans le sens *apprendre à quelqu'un*.²⁰⁴ Quel que soit le sens d'*apprendre*, cette dernière contribution de Soizic, même si elle s'inscrit à la marge de la construction collective, est compatible avec l'idée de bénéfice mutuel, voire la dépasse vers une idée de bénéfice social plus général (dans la mesure où apprendre soi-même ou à d'autres à partager bénéficie potentiellement à tout le monde).

4.3.2.4 L'évolution des idées des discutants intervenant peu

Titouan intervient à deux reprises seulement, en milieu (TP 90 à 101) puis en fin de discussion (TP 262 à 267) :

²⁰³ Dans le sens où en partageant, on fait l'expérience comme quoi cela a du positif, rendant ainsi le partage futur plus facile.

²⁰⁴ V. Saint-Dizier de Almeida interprète également l'idée de Soizic comme nouvelle et, donc, non récapitulative et considère qu'« il est possible que l'utilisation par [l'animatrice] de "on a appris" dans son intervention [lorsqu'elle appelle à conclure : *qu'est-ce qu'on a appris en s'écoutant*] ait aiguillé l'élève » (2013 : 89). Toutefois, même si la formulation de l'animatrice aiguille la contribution de Soizic, cette dernière fait écho à une idée déjà évoquée lors de la DVP.

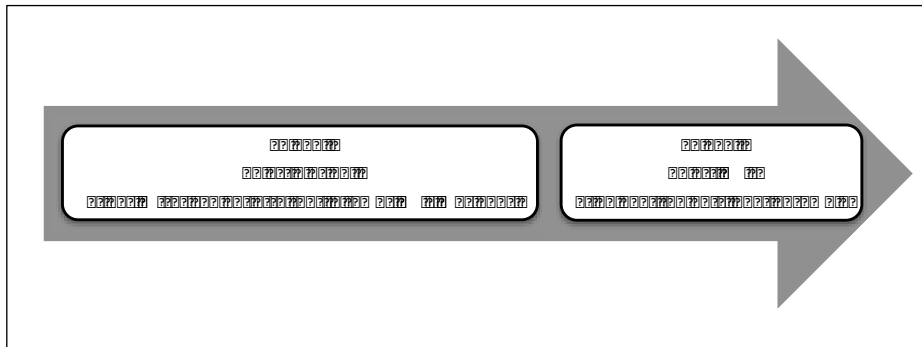


Figure 52 : évolution des idées de Titouan au fil de la DVP.

Nous remarquons, de la même manière que pour les discutants précédents, que l'évolution des idées de Titouan suit la progression de la discussion. Au TP 101, en faisant une synthèse de propos antérieurs, il évoque le bénéfice personnel, celui de recevoir de l'amitié, ainsi que l'agrément pour autrui, avec la politesse. En fin de discussion, Titouan évoque le bénéfice mutuel : *on est amis et puis après on peut toujours jouer ensemble*.

Lou intervient à trois reprises. C'est elle qui ouvre la discussion après le rappel de la question traitée en donnant le premier argument (TP 4 à 6). Elle intervient ensuite plus tard (TP 34) pour donner un exemple d'un moment de partage avec son cousin. Puis, elle prend à nouveau la parole en fin de discussion (TP 248 à 257) :

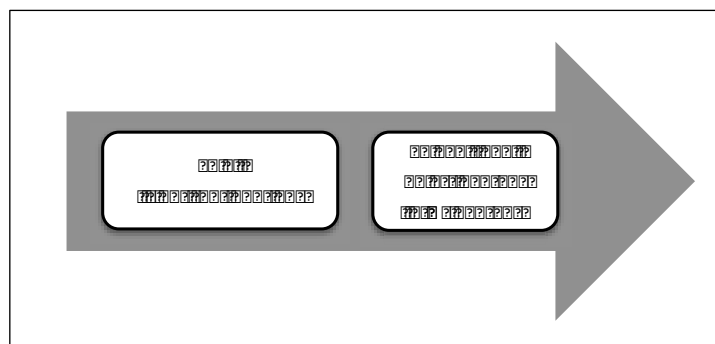


Figure 53 : évolution des idées de Lou au fil de la DVP.

La Figure 53 reprend les contributions lors desquelles Lou formule des bénéfices du partage. Comme nous l'avons vu, au début de la discussion, Lou évoque l'idée d'un bénéfice matériel (mutuel) suite à la question *à quoi ça sert de partager*. En fin de discussion (cf. Extrait de corpus 54, page 287), elle raconte un exemple de partage avec une copine. Puis, lorsque l'animatrice lui demande *et alors ça a servi à quoi de partager ?*, elle mentionne cette fois un bénéfice humain mutuel qu'elle formule en généralisant : *on est heureux*, et en enchaînant sur un nouvel exemple de partage avec la même copine. Suite à la nouvelle demande de l'animatrice (*mais à quoi ça a servi de partager Lou c'est ça la question*), Lou répète sa réponse mais en termes non génériques, en raccrochant le bénéfice du partage à

l'exemple qu'elle cite (*j'étais heureuse*) : l'insistance de la question de l'animatrice l'amène probablement à exposer ce que le partage lui a personnellement apporté.

On voit donc que Lou privilégie dès le début de la discussion l'aspect mutuel du bénéfice du partage, puis que ses idées évoluent conformément à l'évolution globale de la discussion, dans la mesure où elle passe de l'idée de bénéfice matériel à l'idée de bénéfice humain, l'aspect matériel n'ayant pas été retenu par la collectivité.

Marie participe, quant à elle, à deux boucles conversationnelles en début (TP 41 à 48) et en fin de discussion (TP 118 à 124). Lors de sa première intervention, elle évoque simplement une expérience personnelle de partage (*des fois c'est bien de partager parce que y en a ils veulent se déguiser et puis moi je veux bien partager*) ; puis, en fin de discussion, elle formule un bénéfice du partage (*après on partage et on a mieux fait de partager parce que après [les autres] ils partagent*). Bien qu'elle mentionne un bénéfice matériel, nous observons une progression puisqu'elle passe de l'anecdotique à l'argumentatif en s'appuyant sur une contribution de Nolwen (comme nous l'avons vu *via* l'Extrait de corpus 57, page 290) lors de laquelle celle-ci étaye son argumentation à l'aide d'une expérience personnelle de partage avec Marie. Cela amène cette dernière à formuler également un argument en lien avec le questionnement de la DVP.

Cette évolution des idées individuelles des discutants en cohérence avec l'évolution générale de la DVP confirme la présence d'une forte interdépendance entre l'individuel et le collectif ; même si les progressions observées sont non-linéaires (à l'image de la progression de la DVP) et plus ou moins rapides et/ou abouties (à l'image de la progression des idées de Marie). Cela montre que la construction est réellement partagée par les participants de la discussion. Ainsi, il ne s'agit pas pour les élèves de fournir simplement des contributions individuelles à une construction dont le sens global leur échapperait, car nous avons constaté que la construction collective se trouve bien intégrée au niveau individuel et ce quel que soit le degré de participation des discutants.²⁰⁵ Ainsi, la scène verbale se révèle être un acteur au sein de la DVP puisqu'elle a une influence sur les idées des discutants.

²⁰⁵ Par ailleurs, cela constitue un gage du bénéfice cognitif individuel de la DVP ; cet aspect est développé dans notre publication : Lebas-Fraczak & Auriel, 2015.

4.3.3 Bilan

Au terme de cette section, à travers l'analyse de la co-construction de la scène verbale dans la DVP *Partage*, nous avons constaté que celle-ci passe par une élaboration et une stabilisation progressive de la conceptualisation collective des bénéfices du partage. Cette élaboration en spirale passe par des opérations de sélection et des fluctuations. On se trouve alors face à une interaction « dialogique critique où non seulement les élèves améliorent la perspective du groupe, mais ils la modifient » (Daniel, 2005 : 36). Les raisonnements individuels se construisent en parallèle de la construction collective, cette dernière influant sur l'évolution des idées de chaque discutant. Nous schématisons la relation entre la scène verbale et les discutants comme suit :

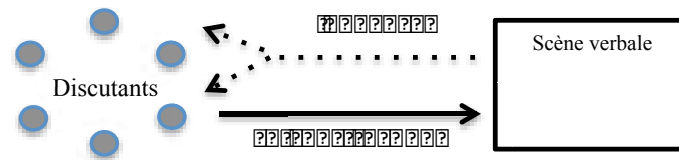


Figure 54 : représentation de l'interaction discutant-scène verbale.

4.4 Modélisation de la communication lors de la DVP

Au terme de ce chapitre, nous proposons deux modèles de la communication complémentaires propres au genre *discussion à visée philosophique*, chacun ayant une fonction différente. Le modèle systémique de la communication dans la DVP rend compte du fonctionnement des interactions au sein des DVP de notre corpus ; ce modèle est élaboré au terme d'une « analyse systémique » (telle que décrite par M. Mucchielli, 1995/2006 ; 2000/2006) de nos données. Le modèle orchestral appliqué à la DVP se centre sur les questions à se poser lors de l'analyse d'une DVP afin d'en comprendre la dynamique. Ainsi, le premier est le résultat de l'analyse menée au sein de ce chapitre alors que le second synthétise les éléments à interroger au cours de l'analyse d'une DVP.

4.4.1 Modèle systémique de la communication lors de la DVP

À partir de l'observation des jeux d'interaction réguliers entre les acteurs, nous avons pu décrire les formes d'échanges récurrentes dans les DVP de notre corpus. Nous avons constaté qu'elles ne correspondent pas aux interactions attendues (cf. interactions probables *versus* effectives). En effet, il y a peu d'interactions directes entre les acteurs puisque les interactions sont, totalement ou en partie, médiées par la scène verbale.

En ce qui concerne les interactions entre discutants, nous avons remarqué qu'elles étaient totalement médiées par la scène verbale (Figure 39, page 253) et qu'elles étaient orientées vers la construction de cette dernière (Figure 42, page 265) de façon collective (Figure 45.b, page 275). Concernant les jeux d'interaction entre animateur et discutant, nous avons remarqué que les échanges étaient en partie médiés par la scène verbale, et nous avons relevé deux catégories de paires adjacentes récurrentes que nous avons appelées respectivement relance (Figure 33, page 230) et synthèse (Figure 36, page 240). Nous avons également décrit, de façon plus large, le fonctionnement des boucles conversationnelles entre ces acteurs (Figure 35, page 233 et Figure 37, page 244). Désormais, nous considérons nos observations concrètes dans le système global des échanges afin d'accéder à la signification

générale des échanges au sein de la DVP (Figure 55). Pour cela, à travers chaque catégorie d'échange identifiée, nous nous demandons quelle est la finalité pour cet acteur dans cet échange (Mucchielli, 2000/2006 : 156).

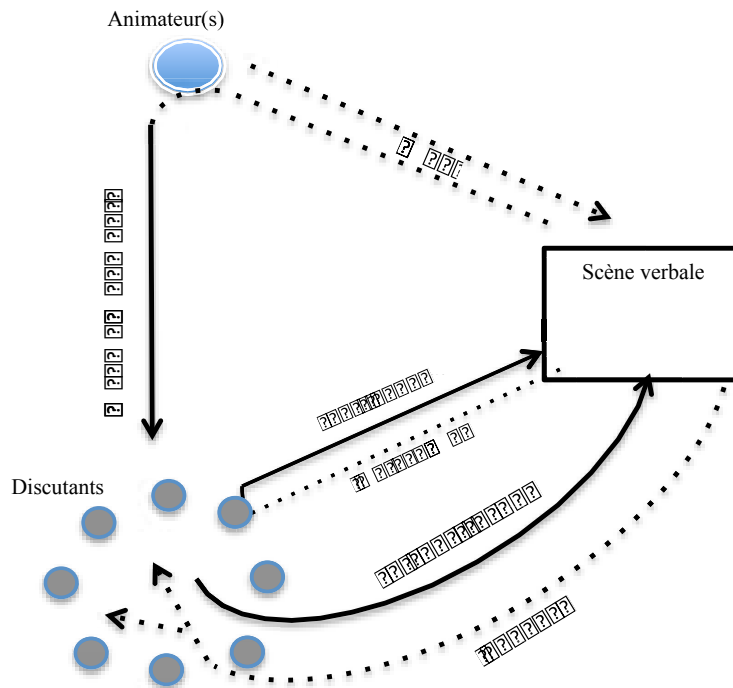


Figure 55 : modèle systémique de la communication lors de la DVP.

À la suite de nos analyses, il ressort que l'objectif des discutants est de contribuer à la construction collective de la scène verbale. L'animateur, quant à lui, suit le cheminement de la réflexion des discutants²⁰⁶. Il a pour objectif principal de les accompagner dans cette construction. Pour cela, il appuie la construction de la scène verbale en accentuant les éléments importants placés sur celle-ci par les discutants et parallèlement, il prend appui sur la scène verbale pour encourager les enfants à poursuivre leur raisonnement et, par là, leur construction. Enfin, nous avons révélé que la scène verbale peut être considérée comme un véritable acteur dans la DVP dans la mesure où elle influence les discutants dans l'évolution de leur raisonnement individuel au fil de la discussion.

²⁰⁶ Même si parfois, il reformule les problématiques et opère des glissements pour amener les élèves à penser autrement (cf. Colletta *et al.*, 2013 : 148).

4.4.2 Modèle orchestral de la communication lors de la DVP

Le modèle orchestral de la DVP (Figure 56), fondé sur le modèle de l'école Palo Alto, nous permet d'élargir notre angle de vue sur le fonctionnement de la communication au sein de la DVP en représentant les éléments contextuels. Nous retrouvons ainsi les principaux éléments constitutifs de la situation de communication (cf. 3.3.2) : le cadre, les finalités et les participants.

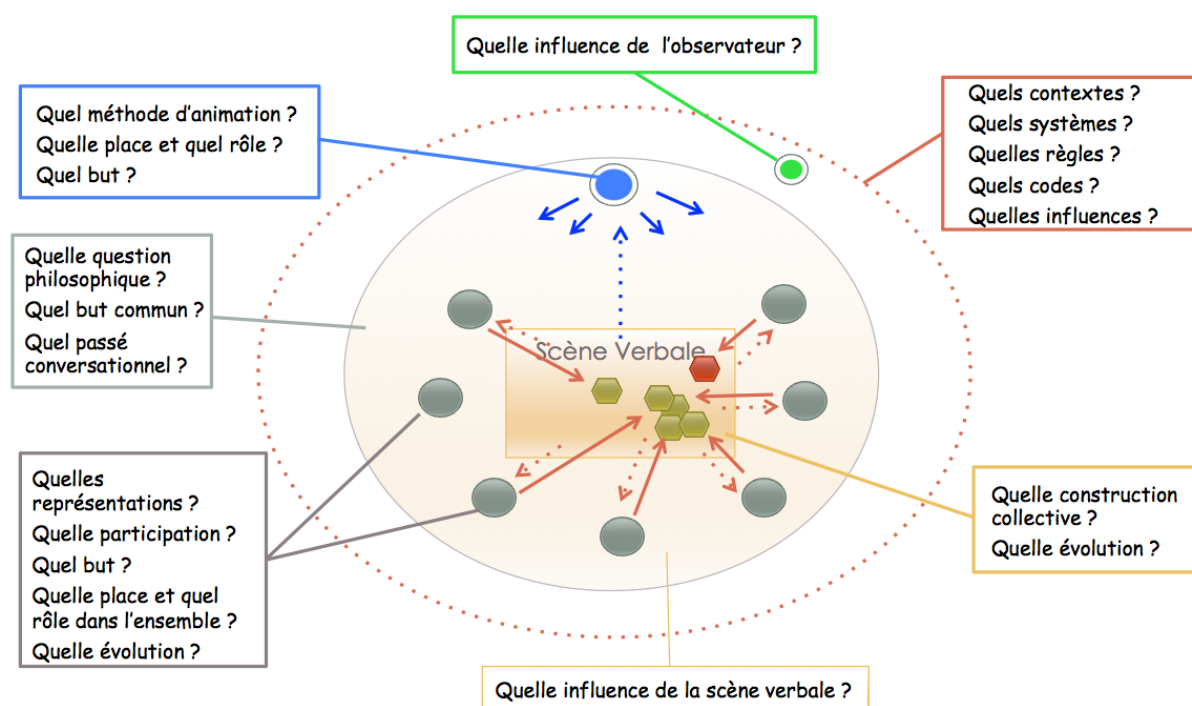


Figure 56 : modèle orchestral de la communication lors de la DVP.

Comme nous l'avons vu, que ce soit dans une approche systémique, interactionniste ou constructiviste, la prise en compte du cadre est primordiale car « une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel elle existe » (Mucchielli, 2000/2006 : 55). Lors de l'analyse de la DVP, il faut replacer la communication dans son macro-contexte (représenté par le cercle en pointillés rouges dans la Figure 56) qui englobe une multitude de contextes imbriqués les uns dans les autres, chacun possédant ses propres règles et influant sur la communication. Afin de ne pas négliger leur influence, on se demande alors : dans quels systèmes la communication s'inscrit-elle ? Quelles sont les règles qui régissent ces systèmes et la discussion elle-même ? Quels sont les codes communs en vigueur ?, etc. Par exemple, le cadre institutionnel a un impact sur les relations animateur-discutant ; le passé conversationnel des participants construit au fil des autres communications

qui se déroulent dans le système influe sur l'interaction en cours ; le système et les règles de fonctionnement de la DVP ont un impact sur les interactions (un animateur ou deux, distribution de rôle aux discutants ou non, etc.).

À travers ce modèle, nous avons une vision circulaire où l'interaction est organisée autour d'un but commun poursuivi par les acteurs. Il s'agit donc pour l'analyste de s'interroger sur la nature de ce but, sa place dans l'interaction, la façon dont il est envisagé par les participants, son éventuelle évolution au cours de l'interaction, etc. Nous avons vu que dans la DVP, les participants, qui sont unis par la recherche de sens autour d'une question à solutionner, s'attachent à la construction collective d'un monde intersubjectif commun. Ainsi, à travers ce modèle, nous plaçons la scène verbale, co-construite au cours de la DVP et fruit de la réflexion des discutants, au cœur de l'interaction.

Les principaux acteurs de la DVP que nous avons identifiés sont, d'un côté, le(s) animateur(s) et, de l'autre, les discutants. Il s'agit d'étudier leur rôle dans l'ensemble. Pour l'animateur, on s'intéresse au mode d'animation mis en place ; par exemple, on se demande quelle place, plus ou moins en retrait, il occupe. De la même manière, on s'interroge sur le rôle des discutants, leur degré et type de participation, etc. Pour cela, nous procédons à l'analyse systémique des communications. Il ne faut pas oublier de prendre en considération l'influence d'autres acteurs présents, même s'ils ne participent pas à l'échange oral, tels que les discutants qui ne prennent pas la parole au cours de la discussion et le chercheur-observateur (en vert dans la Figure 56) qui recueille les données²⁰⁷, ainsi que la scène verbale qui joue un rôle essentiel dans les DVP. On s'interroge ainsi sur sa construction : comment s'organise et se développe la construction collective ? Quels sont les éléments laissés de côté ? Quelle sont les évolutions et le résultat de cette construction ? Quelle influence a-t-elle sur les discutants ?

4.4.3 Bilan

Le premier modèle est le résultat de l'analyse systémique menée au sein de ce chapitre et modélise les interactions entre les acteurs des DVP de notre corpus, en précisant leur signification. Le second modèle, quant à lui, dérive du modèle de l'orchestre (cf. 2.1.3.2) en étant appliqué à l'objet d'étude qui nous intéresse, c'est-à-dire la DVP. Pour parvenir à ces

²⁰⁷ D'où l'importance de mener une réflexion sur le positionnement du chercheur lors du recueil des données (cf. 3.2.1).

modélisations, nous avons repris la forme des interactions observées à travers l'analyse systémique ; puis, nous avons spécifié les interrogations liées à l'analyse, propres à notre objet d'étude. Le modèle orchestral de la DVP pourrait toutefois être appliqué à d'autres situations de communication dans lesquelles les participants poursuivent un but commun qui donne lieu à une construction collective, comme une activité pédagogique collaborative ou un brainstorming dans le cadre d'une réunion de travail.

Conclusion

À travers l'analyse de nos données, nous avons pu préciser les spécificités du genre *discussion à visée philosophique*. Ces discussions sont fortement dialogiques, interactives et collaboratives du fait que les discutants réfléchissent ensemble en *communauté de recherche*. La description et l'analyse de nos données nous permet de confirmer, à la suite de P. Cappeau et E. Auriac-Slusarczyk (2013 : 25-26), que les principes organisateurs du discours de la pensée en actes décrits par F. François (1980, cité par Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013 : 25-26) s'appliquent aux DVP du corpus *Philosophèmes*. Ces principes regroupent : l'hétérogénéité, qui se traduit par une diversité des types de discours et surtout par une absence de linéarité à travers le passage d'une conceptualisation à une autre au sein d'une construction progressive et spiralaire ; l'efficacité argumentative de certains moments ; la structure variable des enchaînements qui se font par répétition, reformulation, opposition, synthèse, etc. ; une tension entre le réel et le vrai, c'est-à-dire entre la représentation du monde élaborée à travers la scène verbale et la conceptualisation de la vérité, soit ce qui est vraisemblable. Cela rejoint une caractéristique de la scène verbale mentionnée par J.-B. Grize, cette dernière « ne vise pas le vrai, mais le vraisemblable » (Grize, 1982 : 189, cité par Apothéloz, 1997 : 184), c'est-à-dire que la représentation doit pouvoir être acceptée comme vraie compte tenu du contexte situationnel et interactionnel dans lequel elle apparaît. Cette tension entre le réel et le vrai peut se déceler à travers certaines remarques des animatrices : *c'est pas vrai ce que tu nous racontes (Partage) ; tu penses que c'est vrai, est-ce que tu l'as vu en vrai (Sécurité) ; excusez-moi mais la police elle a vraiment toujours un chien (Police)*.

Selon nous, la forme des interactions médiées par la scène verbale, observée à travers la modélisation systémique, est également une caractéristique forte du genre *discussion à visée*

philosophique. Ainsi, si l'on poursuit l'explication de B. Victorri (2000 : 9) à partir de notre analyse systémique des communications dans la DVP :

- Pour les discutants, « *dire quelque chose*, c'est ajouter un élément à la scène intersubjective » avec laquelle ils interagissent ; « *parler pour ne rien dire*, c'est proférer des paroles sans que rien ne se construise sur cette scène », comme le fait remarquer l'animatrice de la DVP *Apparence : on ne peut pas construire de réflexion si tout le monde parle et surtout pour dire n'importe quoi* (TP 126) ; « *dire tu vois ce que je veux dire*, c'est demander à l'interlocuteur si, au-delà des mots prononcés dont on a pu mesurer l'inadéquation partielle, on a bien réussi à placer sur la scène les éléments que l'on voulait y voir figurer » ; reprendre les propos d'autrui, c'est convoquer un/des élément(s) de la scène verbale et agir sur cet/ces élément(s) afin de participer à l'élaboration de la construction collective et de la faire progresser.
- Pour l'animateur, dire *c'est ça que tu veux dire*, c'est s'assurer auprès de l'interlocuteur que les éléments placés sur la scène, à travers les mots qu'il a prononcés, sont bien ceux qu'il voulait y voir figurer ; reprendre des propos pour relancer la parole, c'est amener l'interlocuteur à compléter les éléments qu'il vient de faire figurer sur la scène intersubjective afin de faire progresser la construction de cette scène ; reprendre les propos d'un locuteur de façon synthétique permet de s'assurer que l'ensemble des discutants a bien perçu et compris le(s) nouvel/nouveaux élément(s) apporté(s) par ce locuteur à la scène intersubjective ; synthétiser des propos, c'est également poser des repères dans la construction de la scène verbale ; c'est enfin « mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion » (Ministère de l'Éducation national, Annexe 1), cela revient à placer au premier plan de la scène intersubjective les idées clés qui peuvent permettre de faire avancer la réflexion et la construction de cette scène.

Enfin, nous avons souligné l'importance de la scène verbale dans la DVP, la construction collective de cette dernière étant au cœur de la DVP de par sa finalité, c'est-à-dire la mise en place d'une réflexion autour d'une question. Nous avons relevé que la co-construction de cette dernière se faisait par emboîtement et sélection. Ainsi, comme le remarque G. Fiema (2015a : § 22), « certains objets de pensée ont plus d'influence sur le raisonnement collectif que les autres », notamment les « objets de pensée » qui sont repris plusieurs fois dans la DVP et qui entraînent une progression de l'échange que G. Fiema identifie comme des « paliers ». Comme nous l'avons vu, ces « paliers » sont issus d'une construction collective autour d'objets de discours (ou d'« objets de pensée ») et sont

renforcés par les reprises synthétisantes de l'animateur qui jalonnent la construction. De cette façon, l'avancée de la construction collective influe sur l'évolution des idées de chaque discutant.

Ainsi, nous constatons que la construction du sens a une place importante dans la DVP, l'animateur s'assurant que les différents interlocuteurs ont bien perçu les éléments placés sur la scène intersubjective. À travers leurs contributions, les discutants font progresser la construction collective en ajoutant des éléments à la scène verbale ou en agissant sur des éléments déjà présents. De son côté, l'animateur accompagne les discutants dans cette construction en prolongeant les boucles conversationnelles pour amener les enfants à approfondir leur réflexion et en soulignant les idées clés et les paliers dans la construction collective afin d'orienter l'attention des discutants. De même, chaque discutant doit orienter l'attention des autres afin de mettre en avant son idée, pour que celle-ci soit assimilée et retenue au sein de la construction collective. Nous allons à présent nous concentrer sur les procédés mis en œuvre par les participants à la DVP pour parvenir à attirer l'attention sur (une partie de) leurs propos.

Chapitre 5

Le rôle de la dislocation à gauche du sujet dans la structuration de la scène verbale lors des DVP

Introduction

Après avoir étudié la construction collective au sein des DVP au niveau de la construction du sens, d'objets de discours et de la conceptualisation au sein de la scène verbale, nous nous intéressons à présent à la construction collective lors de la production du discours, c'est-à-dire à la manière dont la prise en compte de l'interlocuteur influe sur les choix linguistiques du locuteur. Pour cela, nous nous intéressons à un phénomène particulier qui nous semble central lorsque l'on aborde cette question, il s'agit du phénomène d'orientation de l'attention. En effet, nous avons vu que le langage et les énoncés sont un moyen de construire une représentation commune à travers la scène intersubjective. Celle-ci implique une organisation hiérarchique des éléments afin de proposer une « image stéréoscopique », certains éléments se situant en « avant-plan », d'autres en « arrière-plan » (Grize, 1996 : 67-68 ; Victorri, 1999 : 89). Ainsi, tous les éléments de la scène verbale n'ont pas le même statut attentionnel, ou ne sont pas focalisés au même degré. La donnée d'un point de vue sur la scène verbale permet de partager une vision commune de cette dernière (Victorri & Fuchs, 1996 : 200).

Selon le postulat de la linguistique fondée sur l'usage (ou *usage-based theory*), tel qu'il est notamment formulé par M. Tomasello (2005), le langage est une manifestation de l'aptitude humaine à orienter l'attention et à détecter l'intention d'autrui. Le processus de

construction collective passe par le maintien et l'orientation de l'attention des interlocuteurs, d'un côté ; et par la compréhension de l'intention communicative du locuteur, d'un autre côté.

Pour cela,

« dans une tentative d'assurer le succès communicatif, le locuteur tendra toujours – consciemment ou inconsciemment – à guider l'interprétation le plus possible. À cette fin, il a une série de moyens linguistiques à sa disposition » (Nølke, 2001 : 87).

Ainsi, on peut considérer avec A. H. Gardiner que le but général sous-jacent à tout acte de langage est « d'amener habilement l'auditeur à diriger son attention dans une direction donnée » (1932/1989 : 76). Pour cela, le locuteur utilise des procédés de focalisation (voir 5.1.4).

Nous avons vu (4.2.1.3) que l'animateur des DVP, à travers ses synthèses, souligne et donc focalise une partie des éléments apportés par les discutants dans la scène verbale. Cela lui permet de mettre au premier plan de la scène partagée les idées clés d'une contribution. Au-delà de cette stratégie de synthèse, nous allons voir que la focalisation est constamment présente dans les propos des discutants et de l'animateur afin d'orienter l'attention de leurs interlocuteurs sur la partie centrale du propos.

Dans ce chapitre²⁰⁸, après avoir présenté notre conception du phénomène de focalisation (5.1), nous nous intéresserons, en détail, à un procédé de focalisation particulier fréquent dans les DVP observées : la dislocation à gauche du sujet (5.2). Nous étudierons les différences de statut communicatif au sein des propos des locuteurs à partir de la structure choisie pour exprimer et introduire le sujet grammatical. L'objectif de cette étude est donc d'établir des correspondances entre la variation au niveau de la forme linguistique du sujet et la variation au niveau communicatif, cette dernière étant envisagée en termes de différences de focalisation (5.3). Enfin, nous nous intéresserons aux buts communicatifs liés à cette forme de focalisation fréquente dans la DVP (5.4) puisque les participants introduisent des éléments plus ou moins saillants, sur la scène verbale projetée devant eux, en fonction de leur intention communicative. Ainsi, nous observerons les buts communicatifs liés à l'emploi de la dislocation à gauche du sujet chez l'animateur, d'une part (5.4.2), et chez les discutants, d'autre part (5.4.1), ceux-ci poursuivant des buts communicatifs distincts en fonction de leur rôle.

²⁰⁸ Ce chapitre s'appuie sur les recherches engagées dans le cadre de plusieurs articles : Lebas-Fraczak & Auriel, 2013 ; Auriel & Lebas-Fraczak, 2014 ; Auriel & Lebas-Fraczak, à paraître.

5.1 Définition de la focalisation

P. Cappeau et S. Hanote (2012 : 9-10) soulignent que la notion de focalisation a longtemps été absente des encyclopédies de linguistique et des grammaires, que ce soit en français ou en anglais, et que ce n'est que récemment qu'elle connaît un développement important, comme en témoigne notamment la parution de publications spécialisées qui lui sont consacrées (Groussier, 2001 ; Lacheret-Dujour & François, 2003 ; Włodarczyk & Włodarczyk, 2006 ; Cappeau & Hanote, 2012 ; Bilger et al., *à paraître*)²⁰⁹. Ainsi, comme le font remarquer P. Cappeau et S. Hanote (2012 : 9), ce concept « est souvent utilisé de façon assez intuitive et connaît une importante variation définitionnelle » ; de même, H. Nølke observe que « les conceptions intuitives de ce qu'il faut entendre par focalisation ou focus sont presque aussi nombreuses que les linguistes qui s'intéressent au phénomène se cachant derrière le terme » (2006 : 59). C'est pourquoi nous commencerons par préciser de quelle manière nous envisagerons la notion de focalisation dans ce chapitre.²¹⁰

5.1.1 Une conception générale de la focalisation

Il apparaît que les chercheurs privilégient les aspects phonétiques et/ou syntaxiques lors de l'étude des moyens de focalisation et que celle-ci est souvent limitée à ces aspects²¹¹, comme l'illustre la description de la focalisation apportée par D. Maingueneau (2002c : 265) dans le *dictionnaire d'analyse du discours* :

« En linguistique, la focalisation est une opération (souvent synonyme d'emphase) qui met en valeur un constituant de la phrase [...]. Cela peut se faire par des moyens phonétiques (insistance) ou syntaxiques : en particulier la dislocation à gauche (*Paul, il est malade*) ou droite (*Il est venu, Paul*) ou une extraction par *c'est...que* (*C'est au peuple que je m'adresse*) ».

²⁰⁹ La notion d'emphase est plus répandue, elle trouve son origine dans la rhétorique classique de l'Antiquité (Macé, 2010 : 21). Toutefois, cette notion a de nombreux domaines d'application et, dans l'ensemble, elle « ne constitue pas une catégorie au statut bien spécifié. Elle permet seulement de grouper des phénomènes aux effets voisins. » (Maingueneau, 2002a : 221). Pour un historique du terme et une description détaillée de l'emphase, nous renvoyons à la publication de M. Levesque et O. Pédeflous (2010).

²¹⁰ Nous précisons que nous désignerons l'action de focaliser de différentes manières au cours du chapitre : focaliser ; attirer l'attention sur ; souligner ; mettre en relief ; mettre en focus.

²¹¹ Ainsi, par exemple, G. Col introduit son article en ces termes : « Si la focalisation est un procédé visant à mettre en relief un ou des éléments de l'énoncé et à attirer l'attention du co-locuteur sur cet/ces élément(s) par des moyens prosodiques (différentiel d'intensité et de la F0 [fréquence fondamentale]) ou syntaxiques (modification de l'ordre des mots) [...] » (2012 : 101).

H. Nølke (1994 : 127-128) considère que la confusion autour de la notion de focalisation provient de la divergence des points de vue adoptés selon l'aspect privilégié, syntaxique ou prosodique, comme cela apparaît dans la synthèse autour de cette notion proposée par P. Cappeau et S. Hanote (2012 : 10) :

« La notion de focalisation est généralement envisagée comme une opération qui permet de mettre en contraste ou en relief des éléments dans un énoncé ou un texte écrit ou oral, soit dans le cadre de l'opposition information donnée/information nouvelle, soit dans le cadre de l'emphase. Selon les domaines concernés, le terme entre en résonance avec d'autres concepts. Ainsi, en prosodie, la saillance est souvent vue comme l'un des moyens par lesquels se manifeste la focalisation. En syntaxe, on parle de position focalisée comme dans le cas des clivées/pseudo-clivées ».

Au départ, le terme *focus* est utilisé en prosodie, le focus désignant ce qui est accentué. Dans ce cas, le focus est ancré sur une syllabe à l'intérieur d'un constituant de la phrase qui devient le porteur du focus. Certains considèrent le focus comme un phénomène purement syntaxique, d'autres comme un concept sémantico-pragmatique (Nølke, 2001 : 85), souvent associé à l'opposition topic/focus dans le prolongement de l'opposition information donnée/information nouvelle citée par P. Cappeau et S. Hanote (2012 : 10). Ce phénomène de bipartition dans les énoncés est conçu de diverses façons par les linguistes. La paire la plus répandue, venant des travaux d'Aristote, est thème-rhème mais il en existe de nombreuses autres (Nølke, 1994 : 105 ; 2001 : 89). Il y a donc une confusion face à ces multiples structures binaires ; certaines se recouvrent parfois complètement mais ce n'est pas toujours le cas.²¹² Pour notre part, nous nous intéresserons à la structuration du message en retenant la paire base (ou substrat)/ focus (ou foyer), présentée par H. Nølke (1994), qui relève plutôt de l'énonciation.

Selon nous, les procédés de focalisation relèvent de tous les niveaux linguistiques comme l'illustrent plusieurs travaux. Par exemple, P. Cappeau et S. Hanote citent les études de J. Feuillet : « en s'appuyant sur de nombreuses langues, Feuillet (2006) inventorie des marques de focalisation (sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique) dans un chapitre consacré à la visée énonciative » (2012 : 11). De même, dans ses travaux L. Lebas-Fraczak (2015) présente des « formes de nature syntaxique, morphosyntaxique, prosodique et typographique, pouvant être considérées comme des moyens de focalisation » (2015 : 31) dans la langue française, démontrant par là que la focalisation est applicable et opératoire à tous les niveaux de la langue (2015 : 63). Aussi, une définition de la focalisation purement prosodique ou purement syntaxique semble réductrice. Nous rejoignons ainsi le constat établi

²¹² Pour plus de détails sur ces oppositions, nous renvoyons aux travaux de M. Galmiche (1992), H. Nølke (1994 : 104-111) et S. Prévost (1998).

par H. Włodarczyk et A. Włodarczyk (2006) en préface de l'ouvrage réunissant des travaux autour de *la focalisation dans les langues* :

« Tous ces travaux montrent qu'il est nécessaire, dans la perspective discursive, de repenser en profondeur le rôle tenu jusqu'à présent par la syntaxe et qui s'avère impuissante à expliquer des phénomènes aussi complexes que ceux dus à la focalisation (et topicalisation). La syntaxe est le principe fondateur (fonction) de tout langage (naturel ou artificiel) qui se plie à de nombreuses contraintes accompagnant la conception du sens au moment où nous devons communiquer celui-ci à nos semblables. Disant cela, nous pensons aussitôt à la sémantique mais la sémantique elle-même ne suffit pas à expliquer de nombreux phénomènes du langage et quel que soit l'aspect approximatif de la frontière entre la sémantique et la pragmatique, il paraît nécessaire de tenir compte de cette dernière pour expliquer de façon cohérente comment les énoncés des langues présentent les divers centres d'intérêt sur lesquels les participants de l'acte communicatif concentrent leur attention tour à tour ou simultanément dans leur discours. C'est bien pour communiquer que nous subjectivons, objectivons, topicalisons et focalisons... » (Włodarczyk & Włodarczyk, 2006 : 8).

Nous inscrivons donc notre définition de la focalisation dans la lignée de celle de H. Nølke (1994 : 128 ; 2001 : 91 ; 2006 : 65)²¹³, sans que celle-ci soit liée à un niveau d'analyse particulier, en partant du constat selon lequel :

« Il semble effectivement qu'on s'entende généralement à penser que le focus est un segment qui est en quelque sorte souligné ou "focalisé" par le locuteur, et qui en tant que tel véhicule une "information essentielle" » (Nølke, 2006 : 65).

Le *focus* se distingue ainsi de la *base* car il correspond à la partie cruciale de la structure informationnelle (Nølke, 2001 : 85). À partir de là, nous considérons que la focalisation permet au locuteur de préciser son attitude par rapport aux différents segments informatifs de l'énoncé (Nølke, 2006 : 65) et/ou de sa contribution et ainsi de hiérarchiser les informations (Cappeau & Hanote, 2012 : 11) ou les éléments projetés sur la scène verbale. Focaliser consiste donc à mettre un élément en focus afin d'attirer l'attention sur un élément correspondant à l'information essentielle de son propos.

Pour H. Nølke, la focalisation permet d'attirer l'attention sur le rôle particulier que joue l'élément focalisé par rapport aux autres éléments de son contexte (Nølke, 1994 : 128 ; 2001 : 91 ; 2006 : 65). Toutefois, ce rôle particulier peut être envisagé de différentes façons. Selon nous, il correspond au rôle particulier de l'élément vis-à-vis du but communicatif poursuivi par le locuteur. Ainsi, lorsque le locuteur focalise un élément au sein de son énoncé et/ou au sein de sa contribution, il attire l'attention sur le rôle particulier de cet élément par rapport aux autres éléments de son contexte vis-à-vis de son but communicatif, c'est-à-dire sur le fait que

²¹³ Définition qui rejoint aussi, en partie, celle proposée par M. Jeannin (2006), si nous faisons abstraction du rapprochement qu'il opère entre focalisation et emphase prosodique ; ainsi, il constate qu'« il faut s'accorder à reconnaître que la focalisation est souvent synonyme [...] de mise en relief [...] qui affecte les constituants de la phrase apportant l'essentiel de l'information » (2006 : 319).

cet élément est important afin de saisir l'intention communicative du locuteur. L. Lebas-Fraczak (2015 : 24) illustre cette hypothèse avec l'exemple suivant, où le but communicatif du locuteur est différent en (a) et en (b) :

(Que pensez-vous de cet élève ?)

(a) Il est capable mais paresseux.

(b) Il est paresseux mais capable.

En (a) l'attribut *paresseux* est mis en focus du fait de sa position, puisque *mais* « fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative », « en indiquant que le deuxième terme est un argument plus fort » (Riegel *et. al.*, 1994/1997 : 527), alors qu'en (b), c'est l'attribut *capable* qui est focalisé. Ainsi, comme le souligne L. Lebas-Fraczak (2015 : 24) :

« On voit bien avec cet exemple que la focalisation au sein de l'énoncé s'établit en fonction du but communicatif poursuivi par le locuteur : en [(a)] c'est l'élément *paresseux* qui joue un rôle particulier vis-à-vis du but, lequel consiste dans une évaluation négative d'un élève ; en [(b)] c'est *capable* qui joue un tel rôle vis-à-vis du but, lequel consiste ici dans une évaluation positive ».

G. Col (2012 : 111) envisage, quant à lui, le rôle particulier de l'élément focalisé comme la contribution de l'élément dans la construction du sens de l'énoncé. Pour lui, la focalisation, telle que décrite par H. Nølke, permet d'attirer l'attention sur « une étape particulière de la construction du sens ». G. Col (2012 : 114-118) illustre cela à travers l'étude de cas de l'unité *still* en anglais : il observe que lorsque *still* est focalisé grâce à une prééminence prosodique, ce qui est mis en saillance c'est moins l'unité elle-même qu'« un **moment particulier du traitement de l'énoncé, une étape de la construction du sens**, en l'occurrence le passage de “frontière présupposée stable” à “frontière non stable” » (Col, 2012 : 117)²¹⁴. G. Col cite l'exemple suivant : *there were no such moments of glory for Severiano Ballesteros | by his own awesome standards | it was a mediocre season | but he still topped the order of merit* (extrait du corpus Aix-MARSEC F0411, présenté par Col, 2012 : 114). Dans cet exemple, *still* marque le caractère non stable de la frontière du domaine de mérite, « c'est-à-dire le fait que malgré une saison médiocre, le sportif dont il est question est méritant » (Col, 2012 : 115). Selon G. Col, sous l'effet de la prosodie, c'est donc l'étape du passage d'une frontière du domaine du mérite « présupposée stable » à une « frontière non stable » qui est focalisée. Il nous semble que dans cet exemple, et plus généralement dans le cas de *still* traité par G. Col (2012), le rôle particulier de l'élément saillant peut également être considéré comme son rôle vis-à-vis du but communicatif du locuteur dans la mesure où le

²¹⁴ En gras dans le texte original.

marquage de la non-stabilité de la frontière d'un domaine correspond au but communicatif du locuteur.

5.1.2 Les propriétés du focus

H. Nølke (1994 : 129 ; 2001 : 91) considère que la focalisation présente l'élément focalisé comme le résultat d'un choix du locuteur entre des éléments semblables sur l'axe paradigmatique. L'élément focalisé, le focus, c'est l'alternative qui est choisie parmi d'autres alternatives dans un paradigme, introduit par le contexte ou présupposé, amenant ainsi un phénomène de contraste (Nølke, 2001 : 104), tel qu'observé par P. Cappeau et S. Hanote (2012 : 10, ci-avant). S. Gutiérrez Ordóñez (2006 : 16) relève également la valeur paradigmatique de la focalisation qui permet au locuteur de renforcer « la valeur oppositive d'un terme de la phrase ». Par exemple, dans l'énoncé *Paul s'est promené dans la forêt* (Nølke, 1994 : 130 ; 2001 : 92), l'élément mis en focus (en gras dans les schémas) s'oppose aux autres éléments sur l'axe paradigmatique :

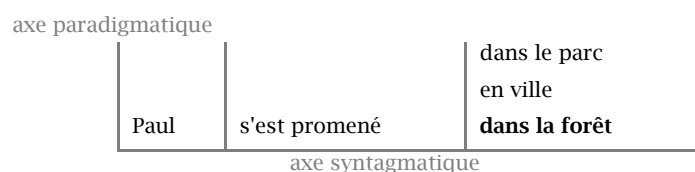


Figure 57 : représentation de la propriété paradigmatique du focus.

L'élément focalisé répond à une question implicite, sous-entendue (correspondant ici à *Où Paul s'est promené ?*). Ainsi, le constituant qui résout une question correspond au focus informationnel.

En plus de cette propriété paradigmatique du focus, celui-ci résultant d'un choix fait entre les éléments d'un paradigme, H. Nølke (1994 : 129 ; 2001 : 91-92) précise deux autres caractéristiques du focus interdépendantes : une propriété syntagmatique et une propriété intentionnelle.

Au niveau syntagmatique, le focus touche une partie continue de l'énoncé (une partie du mot, un mot, une série de mots) et son étendue peut être plus ou moins grande, comme illustré ci-dessous (Figure 58).

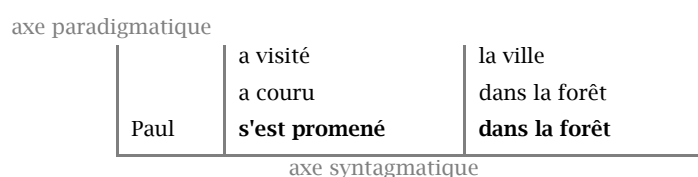


Figure 58 : représentation de la propriété syntagmatique du focus.

H. Nølke (1994 : 133 ; 2001 : 95-96) considère que la syntaxe de la phrase, sa structure, génère un domaine de focalisation (*scope of focus*) qui indique quels sont les éléments qui peuvent être focalisés, puisque la focalisation doit avoir lieu à l'intérieur de ce domaine. En conséquence :

« l'analyse du focus (des foci) d'un énoncé concret s'effectue toujours en deux étapes : (i) partant de la structure de la phrase, on détermine le domaine de focalisation – (c'est l'*analyse syntaxique*) ; (ii) tenant compte du contexte, on détermine le focus actuel – (c'est l'étape d'interprétation) » (Nølke, 2001 : 96).

Ainsi, par exemple, les phrases clivées génèrent un domaine de focalisation entre le *c'est* et le pronom relatif (*c'est...que/qui/etc.*). Selon H. Nølke, dans l'exemple ci-avant²¹⁵, *Paul s'est promené dans la forêt*, le domaine de focalisation porte sur le(s) dernier(s) élément(s) du groupe rythmique, il s'étend « du verbe sémantique » jusqu'au « dernier segment tonique » (Nølke, 2001 : 96). Toutefois, nous considérons qu'un énoncé peut être *all focus* (Marandin, 2006), c'est-à-dire focalisé dans sa totalité. Par exemple, l'énoncé *Paul s'est promené dans la forêt* serait *all focus* dans un contexte où l'énoncé répondrait à la question *que s'est-il passé aujourd'hui ?* et s'opposerait ainsi à un paradigme du type :

axe paradigmatique		
Paul	a visité	la ville
Pierre	a couru	dans la forêt
Paul	s'est promené	dans la forêt
axe syntagmatique		

Figure 59 : représentation d'un énoncé *all focus*.

Enfin, le focus se caractérise par une propriété intentionnelle car le choix paradigmatique a été opéré dans un certain but (Nølke, 1994 : 129 ; 2001 : 92). L'interprète doit donc repérer le domaine de focalisation et l'étendue du focus, rétablir le paradigme dans lequel le focus est choisi et comprendre la visée de la focalisation. Ainsi, comme le souligne H. Nølke, « il s'ensuit qu'en dernier lieu, nous ne pourrions décider d'un focus que pour un énoncé réel, c'est-à-dire un énoncé en contexte » (2001 : 95). En effet, la focalisation fait partie de la construction du sens d'un énoncé, de ce fait selon nous, hors contexte, identifier un focus préférentiel (Nølke, 2001 : 97) revient à privilégier artificiellement le type de contexte le plus immédiat à l'esprit.

²¹⁵ Cet exemple correspond à un cas de focalisation simple tel que décrit dans la section suivante.

5.1.3 Les types de focalisation

En fonction de la visée intentionnelle, H. Nølke (1994 : 130 ; 2001 : 92-93) différencie plusieurs types de *foci*. D'abord, il considère, à partir de la propriété paradigmatique du focus, que toute focalisation vise l'identification d'un élément au sein d'un ensemble, cette dernière pouvant être plus ou moins forte. Ensuite, il distingue la focalisation simple (comme en (a), ci-après) dont le seul but est l'identification, de la focalisation spécialisée (comme en (b), ci-après) qui, en plus de ce premier but, a d'autres visées.

- (a) Paul s'est promené **dans la forêt**.
- (b) Même **Paul** a compris.
- (c) C'est la robe **blanche** que j'aimerais acheter.²¹⁶

Alors qu'en (a) le seul but de la focalisation est d'identifier où Paul s'est promené parmi un paradigme de lieu, en (b), en plus de l'identification, le locuteur veut faire comprendre à l'allocutaire qu'il est inattendu que Paul lui aussi ait compris (Nølke, 2001 : 93).

La focalisation simple est neutre, elle est marquée par la structure de la phrase, alors que la focalisation spécialisée est marquée par le locuteur au moyen de différents focalisateurs, avec une intention communicative particulière (qui s'ajoute à l'identification). De ce fait, comme l'indique H. Nølke (2001 : 93), pour certains linguistes, seule la focalisation spécialisée est considérée comme focalisation. Par exemple, B. Caron affirme « de même que la valeur de contraste ne se limite pas à la focalisation, la focalisation n'a pas pour seule valeur l'identification par contraste exclusif du terme focalisé » (1998 : 214, cité par Lebas-Fraczak, 2015 : 24) ; de même, face à la confusion entre rhème et focus, S. Gutiérrez Ordóñez souligne que :

« la fonction rhème est plus générale, elle existe dans tous les énoncés. La fonction *focus*, non ; elle est plus restreinte. Pour que le rhème soit aussi un focus, la présence d'une marque, d'une mise en relief est nécessaire. Le focus est toujours une fonction marquée » (2006 : 17).

Ainsi, désormais, nous utiliserons le terme *focalisation* seulement pour renvoyer à la focalisation spécialisée ; d'autant plus que lorsque le locuteur a recours à la focalisation spécialisée dans un énoncé, le focus neutre a « tendance à glisser à l'arrière-plan » (Nølke, 2001 : 100).

²¹⁶ Exemples repris à H. Nølke (1994 : 130 ; 2001 : 92) ; le focus, indiqué en italique dans les exemples originaux, est mis en gras ici. Comme nous l'avons vu, l'étendue du focus peut varier selon le contexte ; dans ces exemples H. Nølke indique le focus qu'il juge préférentiel (pour les raisons guidant cette préférence, nous renvoyons à Nølke, 1994 et 2001).

H. Nølke (2001 : 93) traite les formes clivées (exemple (c)) comme un cas particulier ; nous reprenons ce cas ici afin de compléter la distinction entre focalisation simple et focalisation spécialisée. H. Nølke considère que les structures clivées fonctionnent comme un cas de focalisation neutre mais qu'elles correspondent formellement à un cas de focalisation spécialisée. Comme en (a), en (c), l'étendue du focus peut être plus ou moins grande, celui-ci peut porter sur *robe blanche* ou sur *blanche* selon que, en fonction du contexte, l'alternative (et donc le paradigme) se situe entre plusieurs robes ou entre plusieurs vêtements (Nølke, 2001 : 95). Toutefois, H. Nølke (2001 : 93-94) précise que les structures clivées entraînent une identification forte qui implique que la prédication est fautive pour tous les autres éléments du paradigme. Dans l'exemple (c), l'identification forte implique que le locuteur n'a l'intention d'acheter aucun(e) autre vêtement ou robe, dont l'existence est présupposée. Par opposition, la focalisation neutre occasionne une identification faible qui implique seulement un sous-entendu concernant les autres membres du paradigme. Ainsi, en (a), on identifie un élément du paradigme pour lequel l'affirmation est vraie, sous-entendant qu'elle serait fautive pour les autres éléments du paradigme. Par exemple, on sous-entend que Paul s'est promené dans la forêt et non pas dans un autre endroit. La focalisation crée le sous-entendu en mettant en relief le choix paradigmatique. De même, dans l'énoncé *j'aimerais acheter la robe blanche*, le locuteur sous-entend qu'il ne souhaite pas acheter d'autres robes ou vêtements ; cependant, la possibilité qu'il désire acheter d'autres robes ou vêtements n'est pas exclue. Au regard de cette visée supplémentaire de la focalisation lors du clivage, et de la structure particulière de la clivée qui en fait un focalisateur syntaxique, nous la considérons comme un cas de focalisation spécialisée, tout comme H. Nølke, qui semble finalement la classer dans cette catégorie (2001 : 98).

Nous distinguons donc deux types de focalisation. Toutefois, nous considérons que seule la focalisation spécialisée relève d'une réelle focalisation, celle-ci étant liée à une intention communicative particulière du locuteur qu'il s'agit de mettre en avant afin d'orienter l'attention des interlocuteurs et ainsi de faciliter l'identification du but communicatif et l'interprétation de l'énoncé. Il ne faut cependant pas s'arrêter au constat que parler c'est attirer l'attention sur quelque chose dans la scène verbale car les énoncés comportent de nombreux éléments signifiants, qui, étant tous en relation avec le but communicatif poursuivi par le locuteur, n'ont pas le même statut vis-à-vis de ce but, ou la même « puissance fonctionnelle » selon les termes d'A. H. Gardiner. Comme le précise cet auteur,

« [le locuteur] sait quelles choses il désire mettre en relief et quelles choses ne font que contribuer à son but et, pour marquer ces différences, il utilise les ressources offertes par l'ordre des mots, les modulations de la voix, la vitesse d'élocution, etc. » (1932/1989 : 119).²¹⁷

5.1.4 Les focalisateurs

Les ressources mentionnées par A. H. Gardiner (cf. la citation ci-avant) sont des *focalisateurs*, c'est-à-dire des éléments linguistiques permettant de marquer une focalisation (Nølke, 2001 : 101). Ils constituent ainsi des moyens de focalisation à disposition du locuteur pour mettre en relief les éléments essentiels vis-à-vis de son but communicatif.

Comme nous l'avons noté précédemment, les focalisateurs sont nombreux car présents à tous les niveaux de la langue. En ce qui concerne le français, H. Nølke (1994 : 138-139 ; 2001 : 101-102) distingue deux types de focalisateurs : les focalisateurs lexicaux, tels que les adverbes *même, surtout, seulement, etc.*, ou syntaxiques, comme le clivage ; l'auteur précise que les focalisateurs peuvent également être morphologiques dans d'autres langues (en donnant des exemples de la langue *Somali*). Toutefois, nous avons vu que L. Lebas-Fraczak (2015 : 49-55) présente des moyens de focalisations, en langue française, de nature morphosyntaxique, parmi lesquels elle inscrit des conjonctions (comme *mais, parce que*) et des adverbes (tels que les adverbes de négation, *ne ... pas/plus/etc.*), auxquels elle ajoute ensuite (2015 : 70-155), à travers une analyse détaillée, des morphèmes grammaticaux tels que les déterminants, les temps et les modes verbaux. Elle précise en s'appuyant sur une remarque de B. Victorri que :

« "la distinction grammatical / lexical n'est pas une propriété binaire, mais plutôt un gradient le long d'un continuum" car "une même unité peut jouer un rôle plus ou moins grammatical ou lexical" » (Victorri, 1999 : 86, cité par Lebas-Fraczak, 2015 : 55).

Ainsi, bien qu'il n'existe pas, dans la langue française, de morphèmes libres dédiés à signaler la focalisation d'un élément, certains aspects morphologiques peuvent être considérés comme des focalisateurs.

Enfin, nous considérons que certains moyens de focalisation peuvent être paraverbaux (Lebas-Fraczak, 2015 : 57-59) et non-verbaux (Paris-Delrue & Desruque, 2006)²¹⁸. Au niveau paraverbal, l'accentuation prosodique est reconnue comme focalisante, toutefois elle n'est pas

²¹⁷ À travers cette citation, on retrouve le privilège, signalé précédemment, accordé aux aspects syntaxiques et phonétiques lors de l'étude des moyens de focalisation.

²¹⁸ Nous n'aborderons pas ce dernier aspect ; toutefois, comme L. Paris-Delrue et J.-C. Desruque (2006) l'ont montré dans le cadre d'entretiens en anglais, il nous semble que le locuteur peut choisir d'attirer l'attention de son interlocuteur sur une partie de son énoncé à travers des moyens non-verbaux tels que des gestes, des postures et des mimiques.

toujours considérée comme un focalisateur. H. Nølke (1994 : 138 ; 2001 : 101) précise que les focalisateurs fonctionnent au niveau de la phrase en désignant des domaines de focalisation. Ainsi, pour lui :

« À première vue, considérer l'accentuation focale comme marqueur de focalisation pourrait sembler naturel et mènerait à un système cohérent. Cependant, l'accentuation n'est pas un focalisateur selon la définition proposée dans cet article parce que l'accentuation focale fonctionne au niveau de l'énoncé en indiquant les foci actuels, alors que les focalisateurs, eux, fonctionnent au niveau de la phrase désignant des domaines de focalisation » (2001 : 101).

Pour notre part, nous considérons que les moyens prosodiques peuvent constituer des focalisateurs. Selon nous, bien que certains focalisateurs syntaxiques délimitent un domaine de focalisation au niveau de la phrase et que l'identification du focus (à l'intérieur du domaine de focalisation) se fasse au niveau de l'énoncé actualisé, ces deux niveaux sont indissociables. La focalisation étant un phénomène énonciatif, le domaine de focalisation ne peut pas toujours être déterminé à partir d'une analyse syntaxique seule. Le fonctionnement des focalisateurs ne se limite donc pas à la phrase. À travers la définition du focalisateur telle que donnée ici²¹⁹, nous constatons que le fonctionnement du focalisateur est ancré au niveau de l'énoncé actualisé. Ainsi, nous estimons que l'accentuation prosodique sur un élément indique un domaine de focalisation minimal correspondant au focus.

Comme le mentionne H. Nølke, la focalisation peut être marquée simultanément à plusieurs niveaux linguistiques comme dans l'exemple *Max, pour sa part, en était tout à fait content*, dans lequel « la focalisation thématique du sujet [...] ne tient pas seulement à la valeur sémantique de la locution pour sa part, mais aussi à la position [syntaxique] de cette tournure » (2001 : 103). Ainsi, le locuteur peut mettre en place plusieurs moyens de focalisation afin de guider au mieux l'attention de l'interlocuteur. H. Nølke (2001 : 103) fait l'hypothèse que ce marquage multiple de la focalisation entraînerait qu'elle « soit peut-être sentie plus forte ». De même, un focalisateur prosodique peut venir renforcer un autre moyen de focalisation. L. Lebas-Fraczak (2015) souligne, du fait que la construction du sens passe par l'interaction des différents moyens verbaux et paraverbaux (comme nous l'avons vu en 2.1.3.2), qu'il semble naturel que ces derniers s'associent également « dans la tâche d'orientation de l'attention de l'interlocuteur » (2015 : 62). Si nous reprenons l'exemple cité par L. Lebas-Fraczak (2015 : 24), (*Que pensez-vous de cet élève ?*) *Il est capable mais paresseux*, et si nous imaginons que le locuteur ajoute une accentuation prosodique sur

²¹⁹ Soit un élément permettant au locuteur de marquer une focalisation afin de mettre en relief les éléments essentiels vis-à-vis de son but communicatif.

paresseux, cela aura sans doute pour effet de renforcer l'évaluation négative de l'élève. Cela montre encore une fois que la focalisation, y compris le double marquage de celle-ci, s'établit en fonction du but communicatif poursuivi par le locuteur.

Par ailleurs, dans un même énoncé, le locuteur peut choisir de focaliser plusieurs éléments à l'aide de différents moyens de focalisation, selon son but communicatif. Par exemple, si dans le même énoncé, *Il est capable mais paresseux*, l'accentuation prosodique porte cette fois sur *capable*, nous remarquons bien que le but communicatif mis en avant par le locuteur n'est pas le même que précédemment. En effet, dans ce cas, les deux éléments *paresseux* et *capable* jouent un « rôle particulier » vis-à-vis du but communicatif du locuteur. Celui-ci consiste à apporter une évaluation à la fois positive et négative exprimant ainsi un regret vis-à-vis de l'aspect négatif au vu de l'aspect positif. Il apparaît donc, comme le conclut S. Dujardin-Herment (2006) pour l'anglais, que la focalisation « est perçue grâce à une combinaison complexe, subtile et surtout variable de plusieurs paramètres » (Dujardin-Herment, 2006 : 318).

5.1.5 Bilan

Par le biais de la communication, le locuteur partage des informations en construisant un monde commun dans l'espace intersubjectif de l'interlocution. L'information véhiculée par un énoncé vient contribuer à modifier la scène verbale présente entre les interlocuteurs. L'information peut être présentée comme nouvelle, présupposée, comme plus ou moins importante de manière explicite ou implicite. Ainsi, le locuteur, de façon plus ou moins consciente, guide l'interprétation de son/ses interlocuteur(s), dans le but d'assurer la compréhension. Nous percevons toute chose dans un contexte et notre perception se structure toujours en plusieurs plans dont un arrière-plan et un avant-plan. Ainsi, les différents éléments de la scène verbale varient quant à leur statut attentionnel. Lorsqu'il ajoute des éléments à la scène verbale, le locuteur s'attache à ce que son message corresponde à ses intentions. Pour cela, il dispose de nombreux moyens linguistiques qui lui permettent de guider l'attention et donc l'interprétation de ses interlocuteurs. Ainsi, le recours à différents moyens de focalisation lui permet de préciser les différences attentionnelles/communicatives entre les différents segments informatifs de l'énoncé en plaçant la/les information(s) essentielle(s) en focus dans le but d'attirer l'attention sur cet/ces élément(s) et sur son/leur rôle particulier vis-à-vis du but communicatif poursuivi.

Nous avons vu que la visée de la focalisation est variable²²⁰ et dépend du focalisateur appliqué (Nølke, 2001 : 102). La focalisation n'est pas une affaire de quelques marques dédiées et isolées ; elle se construit grâce à toute une variété de focalisateurs, qui peuvent être complémentaires ou concurrents. Pour notre part, nous allons nous intéresser à la focalisation à travers un focalisateur spécifique récurrent dans les DVP de notre corpus : la dislocation, et plus précisément la dislocation à gauche du sujet. Nous nous intéresserons au domaine de focalisation qu'elle génère, à travers l'apport d'études préalables portant sur ce phénomène (5.2) ; puis, nous déterminerons l'étendue du focus introduit par cette dislocation, à travers des énoncés pris en contexte au sein du corpus (5.3) ; enfin, nous étudierons la visée communicative de ce processus de focalisation (5.4). Lors de cette étude, nous devons être attentive aux autres marques de focalisation puisque la présence d'un autre focalisateur dans un énoncé contenant une dislocation à gauche du sujet peut modifier la focalisation.

²²⁰ En dehors de l'identification qui, elle, est présente lors de toute focalisation.

5.2 Le cas de la dislocation à gauche

Les énoncés à détachement ont engendré « une terminologie prolifique et parfois confuse » (Apothéloz & Grobet, 2005 : 97). Le terme *dislocation*, très utilisé dans des perspectives variées, englobe de multiples structures :

« L'étude des dislocations a donné lieu à un nombre impressionnant de publications, dans des cadres théoriques variés, que ce soit en syntaxe (dans une perspective descriptive, v. Blasco-Dulbecco 1999 ; dans une perspective variationniste, v. Berrendonner & Béguelin 1997 ; Coveney 2003 ; dans une perspective générative, Rizzi 1997) ; du point de vue de la dynamique informationnelle (Lambrecht 1981 ; Lacheret & François 2003 ; Degand & Simon 2005) ; en psycholinguistique et en acquisition (Dubuisson *et al.* 1983 ; Heilenman & McDonald 1993 ; Vion 1992 ; De Cat 2007) ; d'un point de vue diachronique (Harris 1978 ; Pagani-Naudet 2005) ou encore en analyse interactionnelle (Pekarek Doehler 2001 ; De Stefani 2007) » (Avanzi, 2009 : 78).

Au vu des différentes perspectives adoptées, le terme *dislocation* réfère parfois à des réalités disparates, comme le remarque M. Blasco-Dulbecco :

« Nombre d'études se sont penchées sur les dislocations. Chacune a du mal à donner une définition satisfaisante et toutes se contredisent sur la terminologie, la description ou encore les justifications attribuées au phénomène » (1999 : 74).

La question se pose alors de savoir, dans un premier temps, ce que l'on considère comme une dislocation, avant de nous pencher sur les fonctions communicatives du phénomène.

5.2.1 Définition et délimitation de la dislocation

Au vu de la disparité de la terminologie et des descriptions de la dislocation, dans cette section, nous allons répertorier les caractéristiques que nous retenons pour décrire la dislocation afin de préciser notre objet d'étude.

5.2.1.1 Un double marquage et une relation de coréférence

La dislocation consiste à détacher, isoler un élément du reste de l'énoncé en le reprenant sous la forme d'un pronom clitique au sein de l'énoncé. L'élément peut être détaché à gauche (*la vie elle est donnée*) ou à droite (*elle est plutôt donnée la vie*) ; l'élément détaché peut correspondre au sujet (comme dans les exemples précédents) ou au complément du verbe (*les règles on se les fixe ; on n'est pas obligé de les respecter les règles*) ; l'élément détaché peut être un syntagme nominal (*les animaux ils*) ou un pronom disjoint (*eux ils*) ; l'élément

détaché peut être repris par un pronom personnel (*la vie elle*) ou par un pronom démonstratif (*la vie c'est*).

Ainsi, la dislocation implique que l'on ait deux occurrences de la même fonction syntaxique. M. Blasco-Dulbecco (1999 : 111) remarque que le double marquage caractérise systématiquement les détachements à droite alors que l'élément disloqué à gauche peut ne pas avoir de fonction syntaxique. C'est le cas lorsque l'élément disloqué sert de cadre préalable à l'énoncé, comme dans l'exemple *mon frère sa moto le guidon il est cassé* (Blasco-Dulbecco, 1999 : 175). De même, dans les cas de topicalisation, mentionnés par H. Nølke, on remarque l'absence de double marquage :

« Par là, la dislocation se distingue de la topicalisation où un complément verbal (notamment l'objet direct) sera antéposé sans reprise pronominale comme dans [...] *Le chocolat, j'aime* » (Nølke, 2001 : 149-150).

Pour notre part, nous nous intéresserons uniquement au cas de double marquage. Ces cas sont caractérisés par une relation de coréférence entre l'élément détaché et celui qui le reprend. Par exemple, dans l'énoncé *la vie elle est donnée*, le sujet est exprimé deux fois, le clitique *elle* étant une reprise anaphorique coréférentielle du syntagme nominal *la vie* ; de même dans le cas où l'élément est détaché à droite (*elle est plutôt donnée la vie*).

Toutefois, ce critère de coréférence amène quelques interrogations. A. Coveney (2005 : 102) donne l'exemple suivant :

y en avait un qu'a pas reçu de lettre pendant / plus de quinze jours euh même trois semaines / et c'était la comédie tous les jours euh s'il avait pas de lettre—bon en plus y a des colis qui arrivent / alors **les colis c'est** la même chose /

Ici, selon l'auteur, le syntagme nominal (SN) *les colis* n'est pas coréférentiel avec le pronom *c'*, même s'il semble l'être au premier abord, car l'énoncé devient agrammatical si l'on supprime le pronom *c'* et le résultat n'est pas meilleur si l'on accorde le verbe avec son sujet présumé (**les colis sont la même chose*). A. Coveney considère alors que le locuteur a simplement omis une préposition (*alors avec les colis c'est la même chose*) ; celle-ci rend l'énoncé grammatical et équivalent à l'original. Cela nous amène à nous interroger sur des exemples de notre corpus :

TP 101 : Laure : **les humains et les animaux c'est** un peu pareil au niveau de l'intelligence à part que:: y a des animaux qui sont plus euh évolués euh que les hu/ que les humains

Extrait de corpus 67 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

TP 74 : Maryse : euh ben **les règles c'est** obligatoire pa(r)ce que c'est pour not(r)e sécurité

Extrait de corpus 68 (DVP *Règles*, 5^e).

Dans ces énoncés, si l'on supprime le pronom clitique *c'*, la phrase devient agrammaticale (**les humains et les animaux est un peu pareil ; *les règles est obligatoire*) mais si l'on accorde le verbe avec le sujet (*les humains et les animaux sont un peu pareil ; les règles sont obligatoires*), elle redevient acceptable. Dans ce cas, le SN et le pronom clitique sont-ils coréférentiels ou le fait que le verbe ne soit pas accordé avec le sujet indique-t-il une absence de coréférence ?

On peut poser la même question au sujet du SN et du pronom personnel en gras dans les exemples suivants :

TP 14 : Emma : [...] pa(r)c(e) que si quand tu meurs euh tu as d(é)jà utilisé ta vie # donc c'est à peu près comme une pile quoi # **les piles elle va** forcément s'user quoi

Extrait de corpus 69 (DVP *Vie*, CM2).

TP 9 : Sébastien : euh # ils vont dans des missions # des missions de guerre mais:: # des missions [en ; quand] # **la police ils sont** groupés

Extrait de corpus 70 (DVP *Police*, CE).

Il semble qu'à l'oral certains accords ne soient pas systématiquement réalisés par les locuteurs ; certains linguistes évoquent une neutralisation du genre et du nombre (Lambrecht, 1981 : 40-43). Alors, peut-on considérer que l'élément détaché et le pronom clitique sont coréférentiels malgré l'absence d'accord ? La réponse à cette question n'est pas toujours évidente et suscite des désaccords. M. Blasco-Dulbecco (1999 : 101) constate qu'étant donné l'obligation d'une relation de coréférence dans les dislocations, l'absence d'accord au sein de ces structures dérange. Ainsi, D. Apothéloz (1997 : 190), par exemple, considère que lorsque l'accord n'est pas respecté, le « pronom ne coréfère pas avec l'élément détaché ». Cependant, pour M. Blasco-Dulbecco (1999 : 104),

« L'élément disloqué avant le verbe occupe une place syntaxique spécifique et entretient une relation référentielle particulière avec le pronom, ce qui permet de rendre compte des divergences d'accord [au sein d'une dislocation] ».

Notons toutefois que M. Blasco-Dulbecco (1999 : 137, 139) distingue des degrés dans la relation référentielle. Selon elle, lors d'une dislocation, le pronom clitique n'est pas toujours complètement anaphorique notamment dans les cas évoqués ci-avant, c'est-à-dire lorsque le pronom clitique a une valeur générique (*les enfants ça fait du bruit*, exemple de Maillard, 1989, cité par Blasco-Dulbecco, 1999 : 122) ou lorsqu'il y a une divergence d'accord avec l'élément disloqué (*la mairie ils ont dit d'attendre*, exemple 50, 13 extrait du corpus de Cappeau, cité par Blasco-Dulbecco, 1999 : 126). La question se pose alors de savoir comment catégoriser ces structures. Pour notre part, dans la lignée de M. Blasco-Dulbecco

(1999), nous considérons que l'absence d'accord n'est pas synonyme de non-coréférence mais marque une relation plus faible en termes de liens référentiels ; ainsi, nous considérons les séquences *les humains et les animaux c'est, les piles elle va et la police il* comme des dislocations du sujet en dépit du fait que l'accord ne soit pas respecté.

5.2.1.2 Une relation de dépendance

Une deuxième caractéristique de la dislocation réside dans le fait que l'élément disloqué est dépendant de l'énoncé auquel il se rattache ; il n'a aucune valeur énonciative propre. De ce fait, comme le remarquent D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 99-100), si l'on retient ce critère, les apostrophes ne sont pas considérées comme des dislocations puisqu'elles fonctionnent comme une énonciation autonome (*Je vous ai pas tout dit, docteur ; Pierre, tu n'as pas répondu à ma question*)²²¹, qui correspond à une interpellation. De plus, l'apostrophe n'a pas de fonction syntaxique alors que l'élément disloqué (*la vie elle est donnée*) se verrait attribuer la fonction de sujet.

Toutefois, nous avons rencontré, au sein de notre corpus, un cas pour lequel le statut de l'élément disloqué, dépendant ou autonome, suscite encore quelques interrogations. Il s'agit du cas de la reprise pronominale d'un syntagme nominal (ou du pronom clitique *en*) introduit par *il y a* (*il y en a ben ils veulent se déguiser ; il y a des gens ils meurent par accident*). Certains linguistes considèrent que l'on est en présence de deux unités syntaxiques distinctes, chacune fonctionnant de manière autonome (Jeanjean, 1979, cité par Choi-Jonin & Lagae, 2005 : 39-40) ; d'autres pensent au contraire qu'il s'agit d'une seule unité. I. Choi-Jonin et V. Lagae (2005 : 40-41) estiment (en se référant notamment à Blanche-Benveniste, 1997 et Cappeau & Deulofeu, 2001) que la structure *il y a... ils* n'est pas syntaxiquement autonome et qu'elle forme un ensemble discursif avec la construction verbale qui suit. Elles mentionnent que, d'une part, la suppression de la construction verbale qui suit rend l'énoncé incomplet (*? il y a des gens*) et, d'autre part, cette forme n'accepte pas la négation (** il n'y a pas des gens ils...*). Pour C. Blanche-Benveniste (1997 : 93-94), la forme *il y en a* est utilisée à l'oral comme l'équivalent du pronom indéfini *certain*s et fonctionne comme un élément disloqué lorsqu'elle n'est pas accompagnée de *qui* (*il y en a qui*) mais de *ils* (*il y en a ils*).

²²¹ Exemples empruntés respectivement à D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 99) et à H. Nølke (2001 : 158). H. Nølke considère, quant à lui, ces cas comme des cas de dislocation avec reprise par un pronom de la deuxième personne.

Nous ne rentrerons pas dans les détails du fonctionnement de cette structure²²², mais nous la considérons comme l'équivalent d'une dislocation puisque, dans les exemples rencontrés dans nos corpus (tels que les exemples cités ci-avant), les structures en *il y a...ils / il y en a ils* ne peuvent pas fonctionner comme des énoncés autonomes, ni correspondre à une proposition au sens où nous la définissons. En effet, selon nous, le locuteur n'associe pas d'« intention intelligible » à ces structures. En introduisant son énoncé par *il y a des gens ils (meurent par accident)*, le locuteur n'a pas davantage l'intention de « présenter », d'« introduire » ou d'« attester l'existence » des gens, qu'en l'introduisant par *les gens ils*. Comme C. Blanche-Benveniste (1997 : 92-94), nous considérons cette structure comme « un instrument de détermination nominale », *il y a* ayant dans ce cas « une valeur prépositionnelle » comme *certaines*. De ce fait, cette structure entre dans la délimitation que nous proposons pour catégoriser la dislocation puisque l'élément détaché « présentatif + Nom » entretient une relation de coréférence avec un pronom de reprise et une relation de dépendance avec l'énoncé auquel il se rattache.

5.2.1.3 Un contour prosodique variable

De nombreuses études se sont penchées sur le contour prosodique des dislocations à gauche (auxquelles nous nous intéresserons particulièrement comme nous l'expliquerons en 5.2.1.4) en leur attribuant un schéma mélodique caractéristique.

« Du point de vue prosodique, des chercheurs comme Bally (1942), Rossi (1999), Delais-Roussarie *et al.* (2004), Mertens (2008) ou encore De Cat (2007) ont fait l'hypothèse que l'élément disloqué serait systématiquement assorti d'une frontière prosodique majeure. » (Brunetti *et al.*, 2012 : 2041).

L. Brunetti et ses collaborateurs (2012 : 2041) définissent la frontière prosodique majeure, aussi nommée rupture intonative (Nølke, 2001), comme « une syllabe porteuse d'une proéminence forte sur le plan perceptif » étant « éventuellement suivie d'une pause »²²³. Dans le cas qui nous intéresse, la proéminence se situe sur le SN disloqué ; cette proéminence se manifeste dans la substance par « une montée mélodique importante » et « un allongement syllabique relatif significatif » (Brunetti *et al.*, 2012 : 2041).

²²² Pour un aperçu plus large des structures *il y a... ils, il y a...qui*, voir la publication de I. Choi-Jonin et V. Lagae (2005).

²²³ Plusieurs chercheurs, comme C. Bally (1944), considèrent que le syntagme disloqué est toujours suivi d'une pause. Or, M. Avanzi (2009 : 79) remarque que l'« augmentation relative de la durée syllabique » peut engendrer « la perception d'une pause "subjective" c'est-à-dire d'un silence qui n'est pas forcément visible sur un spectrogramme, mais perçue comme telle par les sujets parlants » après l'élément disloqué.

Or, L. Brunetti et ses collaborateurs (2012 : 2043) soulignent qu'« on a remarqué que le SNx2 [le SN disloqué] n'était pas toujours suivi d'une frontière prosodique majeure, mais pouvait être suivi d'une frontière prosodique de rang inférieur (Fradin, 1990, Gabriel & Rinke, 2011) ». De même, à travers une analyse prosodique fine des dislocations à gauche qui s'appuie sur une large collection d'exemples extraite de corpus de français parlé spontané (Avanzi, 2009 : 78, 80), M. Avanzi (2009 : 83-84) remarque que la frontière prosodique est manifeste dans « 79% des dislocations [à gauche] collectées » (soit dans 283 occurrences sur 358) ; cela quelle que soit la fonction syntaxique du SN détaché.²²⁴ Plusieurs chercheurs²²⁵ considèrent qu'en l'absence de ce contour intonatif propre à la forme, la structure ne doit pas être considérée comme une dislocation à gauche mais comme une « configuration syntagmatiquement homonyme (au contour intonatif près) sans valeur pragmatique particulière » (Apothéloz, 1997 : 188). De même, selon H. Nølke (2001 : 158-159), sans rupture intonative, la dislocation à gauche n'a aucune fonction communicative particulière, s'agissant d'une « tendance mécanique » des locuteurs.

Toutefois, M. Blasco-Dulbecco (1999 : 44) souligne que le critère prosodique définitoire de la dislocation « ne fait pas l'unanimité ». M. Avanzi (2009 : 88) montre que la prééminence observée pour les formes disloquées affecte aussi les sujets non doublés d'un pronom, l'alternance prosodique étant ainsi « possible pour les deux formes de sujet (simple *versus* double) ». Ainsi, il apparaît que le contour prosodique généralement attribué aux dislocations à gauche n'est pas une caractéristique inhérente à cette structure. De ce fait, nous considérons que les constructions disloquées peuvent être réalisées avec un contour intonatif variable et que ce dernier n'a pas d'impact sur la reconnaissance de la structure.

Suite à l'étude des causes potentielles de l'absence de rupture intonative dans la production des dislocations à gauche, M. Avanzi (2009 : 85-86) conclut que « la réalisation d'un accent ou non dépend de facteurs divers, en particulier de facteurs phonologiques (contraintes eurythmiques, de débit, évitement de clashes accentuels, etc.) »²²⁶. Puis, il complète cette observation par une remarque, sur laquelle nous le rejoignons :

« À cela s'ajoute le fait qu'il est inutile, pour un sujet parlant, d'activer tous les traits à disposition (syntaxiques, sémantiques/pragmatiques, etc.) pour marquer les frontières discursives d'un énoncé

²²⁴ A. Coveney (2005 : 96) souligne aussi « but whether in speech there is actually any such pause or “break” varies considerably ».

²²⁵ D. Apothéloz (1997 : 188) renvoie sur ce point aux travaux de A. Duranti et E. Ochs (1979 : 389-390), B. Barnes (1985 : 24) et A. Berrendoner (1993 : 19-26).

²²⁶ De même, H. Nølke (2001 : 159) remarque, par exemple, qu'une certaine longueur du sujet détaché peut entraîner la réalisation d'une rupture intonative marquée.

donné. Dans cette optique, la réalisation ou non d'une frontière prosodique doit être considérée comme le résultat d'un calcul complexe, visant à optimiser les coûts de production pour aboutir à un rendement communicatif optimal » (Avanzi, 2009 : 86).

Il nous semble, de ce fait, que l'absence du contour prosodique attendu ne peut pas annuler les valeurs pragmatiques attribuées à la dislocation à gauche ; la réalisation de la frontière prosodique résultant d'un calcul complexe lié aux aspects pragmatiques sur lesquels nous reviendrons (cf. section 5.3).

5.2.1.4 Délimitation de notre objet d'étude

De par sa définition, la dislocation regroupe de nombreuses structures. Ainsi, nous allons restreindre notre objet d'étude afin de nous centrer sur un phénomène particulier et les fonctions communicatives qui lui sont liées. Les études sur les différentes formes de dislocations entraînent généralement ce genre de restrictions dans « le souci de travailler sur des structures présentant un maximum d'homogénéité pragmatique et fonctionnelle » (Apothéloz, 1997 : 190) ou formelle (Avanzi, 2009) sur les plans syntaxique, prosodique et informationnel (Brunetti *et al.*, 2012 : 2041).

Nous nous intéressons donc plus particulièrement aux dislocations du sujet, celles-ci étant les plus fréquentes en français parmi les formes disloquées, comme le précise M. Blasco-Dulbecco : « on trouve à l'oral et à l'écrit une forte majorité de sujets disloqués » (1999 : 90)²²⁷. Ensuite, nous nous limitons aux cas de dislocation à gauche (désormais « DG ») du sujet car les dislocations à droite du sujet sont moins usitées d'une manière générale (Blasco-Dulbecco, 1999 : 89-90), ce qui se confirme dans notre corpus²²⁸.

Par ailleurs, nous nous concentrons plus précisément sur les DG du sujet correspondant à la forme « Nom_i + PRO_i »²²⁹. Nous avons fait ce choix car la forme de l'élément disloqué est un élément important à prendre en compte afin de garantir l'homogénéité des structures étudiées. C'est pourquoi nous ne prendrons pas en considération les cas où l'élément disloqué

²²⁷ Sur un ensemble de 1500 exemples oraux et 500 exemples écrits, M. Blasco-Dulbecco (1999 : 89-90) relève que 76,56% de l'ensemble des dislocations à gauche, à l'oral, sont des sujets ; 54,27% de l'ensemble des dislocations à gauche, à l'écrit, sont des sujets ; 44,88% de l'ensemble des dislocations à droite, à l'oral, sont des sujets ; 65,90% de l'ensemble des dislocations à droite, à l'écrit, sont des sujets.

²²⁸ À travers un recueil d'exemples, M. Blasco-Dulbecco (1999 : 89) relève que 69,25% des dislocations à l'oral sont avant le verbe alors que 30,75% sont après le verbe. De même dans nos corpus, nous relevons une majorité de DG dans les propos des élèves : dans la discussion *Intelligence animale*, 84% des dislocations du sujet sont des DG (cf. 5.2.2) ; dans la DVP *Vie*, 93% (14/15) ; dans la DVP *Partage*, 96% (25/26).

²²⁹ Le symbole *i* indique qu'il y a coréférence entre le nom et le pronom. Au vu de notre définition de la dislocation, nous considérons uniquement les cas où il y a coréférence entre « Nom » et « PRO » bien que nous ne le symboliserons pas systématiquement.

est un pronom disjoint, du type *eux ils*²³⁰ ; cette structure ayant une fonction discursive (une visée) particulière, celle d'exprimer un contraste explicite avec un paradigme d'autres référents, en indiquant que la prédication est fautive pour les autres membres du paradigme (Apothéloz & Grobet, 2005 : 112-113). On le remarque dans la DVP *Intelligence animale*, lors de laquelle les discutants opposent régulièrement les humains aux animaux en utilisant les structures *nous on / eux ils* (*nous on sait s'habiller et eux ils savent pas s'habiller*). De ce fait, cela nous limite aux DG du sujet de 3^e personne puisque nous laissons de côté les formes *moi je, nous on*, etc. De même, nous écartons les structures dans lesquelles l'élément disloqué est un verbe (*partager c'est*) ; ce cas étant particulier du fait que les sujets verbaux entraînent une dislocation obligatoire (Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 167) pour conserver la grammaticalité de l'énoncé (*?partager est bien*). D'ailleurs, M. Blasco-Dulbecco (1999 : 125) note :

« [...] il faut insister sur le statut particulier de certaines constructions verbales dans ce type de structures. Peut-être est-il préférable, dans ce cas, de ne pas parler de dislocation du sujet et d'admettre que nous touchons alors aux limites de la dislocation ».

Nous écartons aussi les cas où l'élément disloqué est une proposition.

Enfin, nous concentrerons plus particulièrement nos analyses sur les formes « Nom + PRO » avec un pronom personnel, au détriment des dislocations où la reprise du nom se fait par un pronom démonstratif (*la vie c'est*), ces dernières soulevant de nombreuses discussions quant à la présence de co-référence ou au degré de la relation référentielle entre les deux éléments.²³¹ De plus, selon A. Coveney (2005 : 103) ainsi que C. Blanche-Benveniste et P. Martin (2010 : 131), en français parlé, lorsque qu'un sujet nominal est suivi par le verbe *être*, le pronom clitique coréférentiel *ce* apparaît presque toujours. Cela entraîne de nombreuses dislocations systématiques du type *la mort c'est une étape de la vie* (DVP *Vie*), c'est pourquoi nous nous sommes concentrée sur les SN repris par un pronom personnel, qui par ailleurs sont beaucoup plus fréquents que ceux repris par un pronom démonstratif dans nos données²³². Toutefois, nous considérons que la dislocation n'est pas systématique dans ce type de structure comme l'illustrent les énoncés disloqués au sein desquels le pronom

²³⁰ D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 110) montrent que les appendices à pronom disjoints et les appendices à SN « pleins » sont des constructions différentes car ils ne sont pas soumis aux mêmes contraintes formelles et n'ont pas les mêmes effets sémantiques et pragmatiques.

²³¹ Nous prenons, cependant, en compte les cas où l'élément détaché et le pronom clitique ne s'accordent pas (en genre ou en nombre) ; toutefois, puisqu'il s'agit d'un cas isolé dans notre corpus, leur prise en compte n'a pas d'influence sur nos analyses.

²³² Par exemple, dans la discussion *Partage*, on trouve une seule occurrence de SN repris par un pronom démonstratif.

démonstratif peut facilement commuter avec le pronom personnel. Au sein de notre corpus, nous rencontrons les deux formes concurrentes dans des énoncés similaires (*la vie elle est prêtée, la vie elle est plutôt donnée / la vie c'est donné*).

5.2.2 Fréquence d'emploi de la DG du sujet

Tout d'abord, nous précisons que la DG du sujet n'est pas un phénomène nouveau ; elle a « des siècles d'existence » (Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 13), elle apparaît dans les premiers textes de français et on la rencontre aussi en latin et en ancien français (Blasco-Dulbecco, 1999 : 13-14 ; Apothéloz & Grobet, 2005 : 107).²³³ La DG du sujet reste très présente en français parlé, malgré la volonté des grammairiens, déjà au XVII^e siècle, de faire disparaître cette forme considérée comme non-standard et redondante (Blanche-Benveniste, 1997 : 37 ; Gadet, 1997 : 131-132 ; Coveney, 2005 : 97 ;). L. Chiflet (1659, cité par Coveney, 2005 : 97) instruit : « ne dites pas *Mon père il est malade* au lieu de *Mon père est malade* ».

Il semble qu'à l'oral les locuteurs emploient peu les noms lexicaux en position de sujet (Gadet, 1997 : 132 ; Posner, 1997 : 354 ; Jisa, 2004 : 35 ; Coveney, 2005 : 98 ; Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 84). En parlant de l'ordre SVO, R. Posner (1997 : 354) remarque que le français parlé n'a que très rarement recours à la forme « prétendument non-marquée », au profit des dislocations (gauche et droite), des clivées (et pseudo-clivées), ou des constructions « présentatives » (comme *il y a + nom ; c'est/c'était + nom*).

Ainsi, la dislocation du sujet est considérée comme une caractéristique essentielle du français parlé (Lambrecht, 1981 : 7 ; Blanche-Benveniste, 1997 : 37 ; Blasco-Dulbecco, 1999 : 10). Toutefois, A. Coveney (2005 : 99) montre que les résultats sur la fréquence de la dislocation peuvent significativement varier en fonction des formes qui sont prises en compte, d'où l'importance, encore une fois, de définir l'objet qui retient notre attention.²³⁴ Ainsi, par exemple, selon F. Gadet (1997 : 132), on ne trouve jamais au-delà de 15-16% de sujets disloqués dans les corpus oraux, alors que selon R. Ball (2000 : 131), la fréquence de la dislocation peut aller jusqu'à 50% en français familier. Pour A. Coveney (2005 : 107) et M. Blasco-Dulbecco (1999 : 83), la fréquence de la dislocation du sujet, en français familier, est souvent surestimée.

²³³ Pour un historique de l'emploi et de l'étude de la dislocation, nous renvoyons au chapitre premier du livre de M. Blasco-Dulbecco (1999).

²³⁴ D'ailleurs, les résultats quantitatifs présentés ici divergent de ceux présentés dans Lebas-Fraczak & Auriel (2013) car, dans l'analyse présentée ici, nous avons inclus la forme *il y a des X/il y en a...ils* dans le comptage des DG et nous avons inclus les pronoms indéfinis dans le comptage des formes nominales simples.

Nous avons réalisé une analyse quantitative sur un échantillon du corpus *Philosophèmes* afin de donner un aperçu de la fréquence d'utilisation des sujets disloqués au sein de nos données.

À travers la Figure 60, nous comparons la fréquence d'emploi, par les discutants, de quatre formes du sujet concurrentes, au sein de la DVP *Intelligence animale*²³⁵ :

- les sujets pronominaux (PRO) correspondant à des pronoms personnels anaphoriques *il(s)*, *elle(s)*²³⁶ ;
- les sujets nominaux (Nom) regroupant les syntagmes nominaux lexicaux (y compris les adjectifs et pronoms à valeur nominale du fait qu'ils sont précédés d'un déterminant : *l'autre*, *les deux*) et les noms propres, auxquels nous ajoutons les pronoms indéfinis (*chacun*, *quelqu'un*, *personne*, *tout le monde*). Nous avons fait le choix d'élargir la classe des syntagmes nominaux car les formes retenues (adjectifs à valeur nominale ; pronoms indéfinis) peuvent apparaître sous forme simple ou disloquée (*tout le monde* / *tout le monde il* ; *les deux* / *les deux ils*), ces dernières étant considérées comme des formes de type « Nom + PRO ».
- les sujets disloqués à gauche (Nom + PRO), tels que définis précédemment c'est-à-dire avec une relation de coréférence et de dépendance entre l'élément disloqué et le pronom personnel²³⁷ ;
- les sujets disloqués à droite (PRO + Nom) remplissant les mêmes conditions que les précédents.

²³⁵ Seuls les sujets suivis d'un verbe sont considérés comme sujet d'une proposition ; on ne compte donc pas les sujets répétés (ex. *ben elle elle elle est prêtée*).

²³⁶ Nous ne prenons pas en considération le pronom *on* car bien qu'il corresponde grammaticalement à la 3^e personne du singulier, il est souvent sémantiquement équivalent à la première personne du pluriel.

²³⁷ Nous précisons que nous ne prenons pas en compte les cas d'inversion du sujet dans les propositions interrogatives : *est-ce que les animaux sont-ils intelligents*.

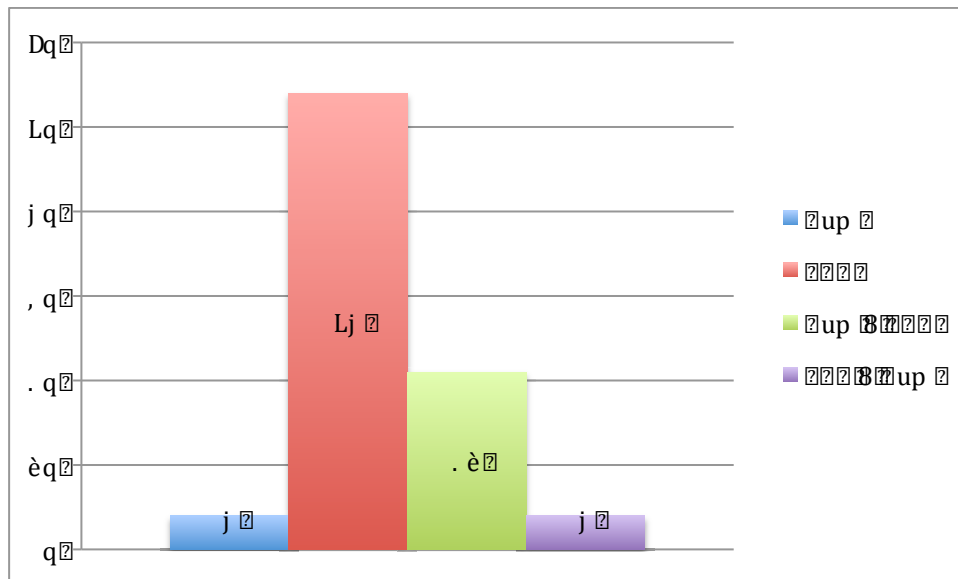


Figure 60 : fréquence d'utilisation par les discutants de différentes formes du sujet de 3^e personne dans la DVP *Intelligence animale*.

Cette comparaison révèle une nette dominance des pronoms personnels anaphoriques *il(s)*, *elle(s)* en position de sujet grammatical. En effet, comme le remarque H. Jisa (2004 : 34), grâce à plusieurs études statistiques, « les pronoms sont très tôt l'expression préférentielle pour le maintien des référents à travers des clauses successives ». Ensuite, conformément aux études citées précédemment, nous remarquons une préférence pour l'emploi de sujets disloqués plutôt que les sujets nominaux ; puis, parmi les sujets disloqués, nous constatons une prépondérance de la DG.

Nous complétons cette première vision en nous centrant plus particulièrement sur la comparaison de l'utilisation des formes « Nom + PRO », que nous allons analyser, et « Nom », ces deux formes étant concurrentes du fait qu'elles peuvent être utilisées de façon alternative (*les animaux ils sont intelligents / les animaux sont intelligents ; il y a certains animaux ils sont intelligents / certains animaux sont intelligents ; il y a des gens ils meurent par accident / des gens meurent par accident ; l'autre il peut s'en servir / l'autre peut s'en servir ; quelqu'un d'autre il fait tomber un mouchoir / quelqu'un d'autre fait tomber un mouchoir*). Pour cette comparaison, nous avons sélectionné trois DVP (*Partage*, *Vie* et *Intelligence animale*) issues des classes de CP, CM2 et 5^e8 (Segpa) correspondant à trois niveaux scolaires (et trois âges) différents, de façon à avoir une vision des éventuelles variations liées à l'âge des élèves, dans leur propres propos (Figure 61) et dans ceux des animateurs (Figure 62).

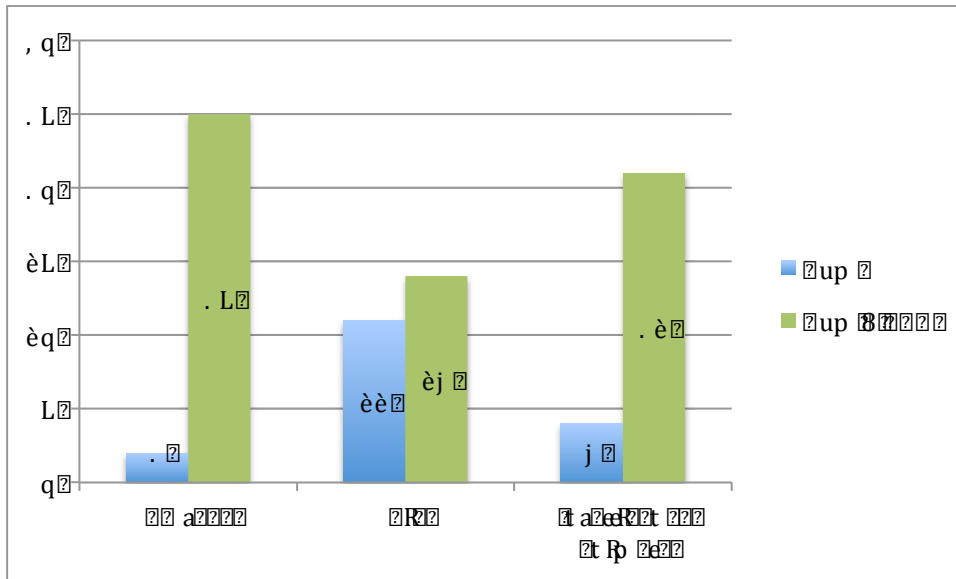


Figure 61 : fréquence d'utilisation par les discutants des sujets de type « Nom » versus « Nom + PRO ».²³⁸

Nous remarquons la forte utilisation des sujets « Nom + PRO » par rapport aux sujets « Nom » par les discutants, notamment dans les DVP *Partage* (CP) et *Intelligence animale* (5^e). Le nombre plus important de sujets nominaux simples dans la DVP *Vie* peut en partie s'expliquer par la présence de plusieurs pronoms indéfinis sujet (*quelqu'un*, *tout le monde* (x2) et *chacun*) inclus dans le type « Nom » ; cela allant dans le sens d'une hypothèse selon laquelle ces sujets sont moins fréquemment disloqués. Ainsi, nous rejoignons les observations générales concernant la faible fréquence d'emploi des sujets nominaux. Par ailleurs, la Figure 60 montre que, parmi les formes du sujet de 3^e personne, nous observons 30% de dislocation du sujet (Nom + PRO et PRO + Nom) contre 65% de pronoms personnels (PRO) et 5% de syntagmes nominaux (Nom). Ainsi, nous observons un taux médian de dislocations du sujet par rapport aux seuils mentionnés au sein des études citées par A. Coveney (2005 : 99).

Plusieurs études ont montré un lien entre l'utilisation de la forme disloquée et l'âge des locuteurs (Ball, 2000 ; Jisa, 2004). D'après une étude de H. Jisa,

« L'expression NOM + PRO est fréquente, en particulier dans les textes de 5 ans (33%) et 7 ans (21%). NOM + PRO tombe à une fréquence de 11% chez les 10 ans et il n'est utilisé que très rarement par les adultes. » (Jisa, 2004 : 49)

Toutefois, nos données (Figure 61) ne semblent pas confirmer ce lien entre l'âge des élèves et l'utilisation de la forme « Nom + PRO » dans la mesure où nous n'observons pas d'évolution

²³⁸ Nous rappelons que parmi les DG du sujet repérées, certaines sont de la forme *il y a des X/il y en a...ils* ; soit 2/25 dans la DVP *Partage*, 1/14 dans la DVP *Vie* et 6/21 dans la DVP *Intelligence animale*.

parallèle de ces deux facteurs. En outre, il s'avère que les 5^e (12-13 ans) utilisent presque autant cette forme que les CP (6-7 ans).

Enfin, nous comparons l'utilisation des formes « Nom » et « Nom + PRO » par les animatrices, au sein du même sous-corpus (Figure 62).

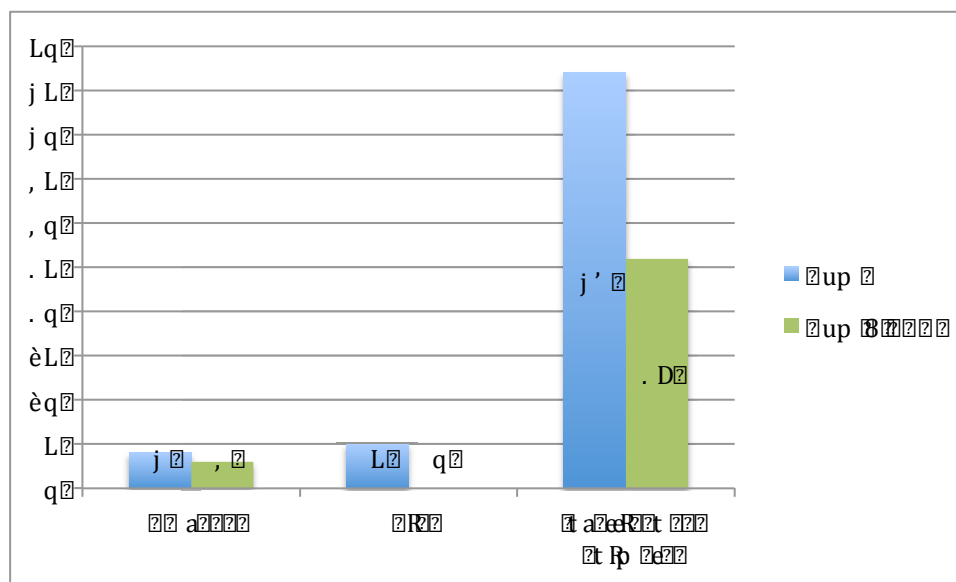


Figure 62 : fréquence d'utilisation par les animatrices des sujets de type « Nom » versus « Nom + PRO ».

Nous remarquons une forte variation des emplois selon les DVP. Selon nous, cette variation est liée à deux facteurs principaux : le thème de la discussion et le style d'animation.

Dans la DVP *Partage*, l'animatrice utilise principalement la deuxième personne pour s'adresser aux discutants (*vous partagez tout le temps ? ; c'est quoi le mieux quand tu partages ou quand tu partages pas ; donc tu as partagé quand même ; tu avais partagé tu n'avais pas tout gardé pour toi*). Par ailleurs, la question examinée à *quoi ça sert de partager ?* favorise l'emploi d'un sujet verbal, ce qui entraîne la production de dislocations du type « Nom + pronom démonstratif » (non prise en compte dans notre étude quantitative pour les raisons expliquées précédemment) ou « pronom démonstratif + Nom » telles que *partager c'est être poli ; ça évite de se chamailler de partager*.

Dans la DVP *Vie*, l'animatrice adopte un style d'animation particulier²³⁹ puisqu'elle se cantonne à noter les propos des discutants au fil de la discussion. De ce fait, elle formule principalement des énoncés avec des sujets pronominaux (*il donne sa vie ; il serait né quand même ; c'est comme du papier qu'on recycle ; c'est ni donné ni prêté*) ou des énoncés incomplets (*utilisée # peut pas # la donner # aux autres ; alors c'est comme # jeu vidéo #*

²³⁹ Tel qu'observé en 4.2.1.3, notamment à travers l'Extrait de corpus 31 (page 240).

c'est # et refaire une partie ; donne son âme) ; elle ne produit aucun énoncé avec dislocation (tous pronoms de reprise confondus).

Dans la DVP *Intelligence animale*, nous remarquons que l'animatrice emploie beaucoup de noms. Selon nous, cela n'est pas dû au fait qu'il s'agisse d'une adulte car elle emploie également la forme disloquée. Nous pensons que le choix de la forme du sujet est lié à l'intention communicative de l'animateur ; nous y reviendrons dans la section 5.4.2.

5.2.3 Aperçu des études préalables sur les fonctions de la DG

Nous ne refaisons pas ici l'inventaire exhaustif des différentes fonctions attribuées à la dislocation, nous reprenons seulement les synthèses des travaux sur la DG réalisées par D. Apothéloz (1997) et M. Blasco-Dulbecco (1999).

5.2.3.1 Thématisation

D. Apothéloz (1997 : 199) relève les fonctionnalités discursives de la DG les plus fréquemment mentionnées :

- « introduction d'un référent nouveau » et « attribution à ce référent du statut de thème » ;
- « réactivation d'un référent momentanément abandonné » ;
- « marquage d'un changement de thème » ;
- « mise en contraste de plusieurs référents » ;
- « délimitation d'un cadre, assignation d'un domaine d'interprétation à ce qui suit » ;
- « reprise de données informatives préalablement apportées mais de manière dispersée ».

Il constate, ainsi, que :

« La notion qui a été le plus fréquemment invoquée pour rendre compte de la dimension pragmatique des dislocations est, comme on l'a dit, celle de thème. On peut tenir en effet que la fonction première de ces configurations est de marquer formellement l'organisation de l'énoncé en un constituant thématique et un constituant rhématique. [...] Il s'agit, fondamentalement, de modifier le statut d'un référent relativement à l'état courant de l'univers du discours, soit en l'introduisant dans cet univers, soit en le réactivant s'il y figure déjà. Ce qui aboutit de toute façon à le promouvoir au statut de thème » (Apothéloz, 1997 : 195).

Dans sa synthèse, M. Blasco-Dulbecco évoque également la récurrence de la notion de thème lorsque l'on étudie la dislocation (1999 : 60-65, 75)²⁴⁰. Cependant, elle démontre que le lien entre dislocation et thématization n'est pas toujours pertinent (ce qui se confirmera, comme nous le verrons lors de l'analyse de nos données). Par ailleurs, elle résume les principales fonctions pragmatiques attribuées à la dislocation de la façon suivante :

- « soit annoncer l'introduction d'un thème discursif ou conversationnel,
- soit introduire un changement de thème (ou de sous-thème) discursif ou conversationnel » (1999 : 65-66).

Puis, M. Blasco-Dulbecco (1999 : 66) cite R. Martin (1992 : 241) qui indique que la DG sert « à renouer avec un élément provisoirement abandonné ».

À cela, nous ajoutons une remarque formulée par H. Nølke (2001 : 158), s'appuyant également sur les travaux de R. Martin (1992 : 241), qui précise que la DG ne permet pas la reprise du même thème d'une phrase à l'autre. Ainsi, ces auteurs déterminent le changement de thème comme une condition nécessaire à l'emploi de la DG.

La fonction première des DG qui ressort de ces synthèses est le marquage d'un changement de thème, à travers un référent nouveau ou réactivé. La thématization de l'élément disloqué lui procure une « saillance cognitive particulière » (Apothéloz, 1997 : 195) ce qui nous amène à aborder la seconde notion qui résulte des synthèses de travaux, celle de mise en relief ou focalisation.

5.2.3.2 Focalisation

Comme nous avons pu le constater, la dislocation est un moyen de focalisation reconnu, puisque ce phénomène est pris en exemple par D. Maingueneau (2002c : 265, cité au début de cette section) comme moyen de focalisation syntaxique dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*.²⁴¹ D. Apothéloz signale que « la dislocation a été mentionnée depuis longtemps au nombre des procédés de mise en relief de l'information à des fins expressives » (1997 : 191) ; il fait notamment référence à H. Frei (1929). M. Blasco-Dulbecco (1999 : 40) mentionne,

²⁴⁰ « Beaucoup de travaux abordent la dislocation dans une perspective fonctionnelle (Chafe, 1976 ; Lambrecht, 1981 ; Tamba-Mecz, 1983 ; Barnes, 1985 et Prince, 1981 et 1985) instaurant une relation étroite entre dislocation et procédé de thématization » (Blasco-Dulbecco, 1999 : 75).

²⁴¹ La focalisation syntaxique, ou syntagmatique, consiste à placer un constituant dans une position marquée (Jeannin, 2006 : 319). Notons que la dislocation peut tout aussi bien être considérée comme un moyen de focalisation morphologique car elle se caractérise par l'ajout d'un morphème. Nous la considérons, ainsi, comme un moyen de focalisation morpho-syntaxique.

quant à elle, les travaux de H. Bauche (1920) qui remarque que la dislocation en français parlé sert à attirer l'attention, et ceux de A. Blinkenberg (1928) dans lesquels le critère de « la mise en relief » apparaît également pour caractériser la dislocation.

Plus récemment, H. Nølke (1997 ; 2001) s'est intéressé à la DG du sujet en tant que moyen de focalisation. Selon lui, le recours à cette structure permet de focaliser le thème (2001 : 159) ; cette focalisation étant justifiée par le besoin de marquer un contraste avec le thème de l'énoncé précédent. Cela rejoint le « marquage d'un changement de thème » évoqué par D. Apothéloz (1997 : 199) dans sa synthèse, ainsi que l'idée de « mise en contraste de plusieurs référents » puisque l'élément focalisé s'oppose au thème de l'énoncé précédent mais également à d'autres référents sur l'axe paradigmatique (présents dans le contexte ou implicitement dans le savoir partagé).

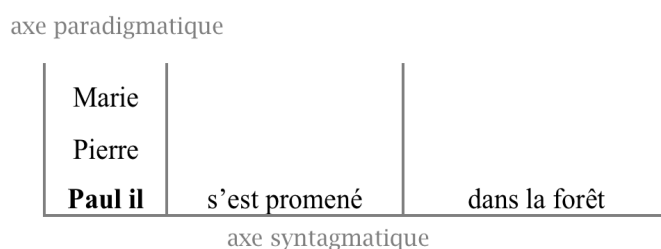


Figure 63 : représentation de la propriété paradigmatique du focus introduit par la DG du sujet.

La principale intention communicative liée à l'utilisation d'une DG du sujet serait donc la focalisation ; les observations menées au sein de notre corpus nous permettront de confirmer cette hypothèse de longue date. Il reste toutefois à déterminer l'étendue du focus introduit par la DG du sujet c'est-à-dire la partie de l'énoncé touchée par le focus, en lien avec la propriété syntagmatique décrite par H. Nølke (cf. 5.1.2).

D. Apothéloz (1997 : 198) note que, pour la grande majorité des DG, il s'agit du sujet qui est disloqué. Dans ce cas, étant donné que le sujet grammatical a déjà la valeur de thème²⁴², l'effet de la dislocation serait une « une insistance marquée » (Riegel *et al.*, 1994/1997 : 427), une mise en relief du sujet (Apothéloz, 1997 : 192). De même, comme nous l'avons mentionné, H. Nølke (1997 ; 2001) considère que le focus introduit par la DG du sujet porte uniquement sur le thème, soit sur l'élément disloqué. Pour lui (2001 : 102), le domaine

²⁴² Selon M. Riegel et ses collaborateurs (1994/1997 : 427), comme le souligne D. Apothéloz, « la phrase canonique tend à superposer la valeur (communicative) de thème à celle (syntaxique) de sujet grammatical » (1997 : 192). D. Apothéloz confirme lui-même plus loin : « En français, et dans beaucoup d'autres langues, l'expression qui désigne le sujet tend, à défaut de toute indication contraire, à être investie de la valeur de thème (Lambrecht exprime ceci en disant que le sujet est un *distinguished argument*). » (1997 : 197).

de *focalisation neutre* étant postverbal, le focus neutre ne peut pas toucher le thème, puisque celui-ci correspond normalement au premier segment de l'énoncé (cf. 5.1.2 ; 5.1.3). H. Nølke (2001 : 103) montre que les incises en français permettent de marquer un domaine de focalisation spécialisée à leur gauche ; ceci s'explique par la prosodie, le début d'une incise est indiqué par une accentuation forte mise sur la dernière syllabe qui la précède ce qui déclenche une focalisation de l'élément comprenant cette syllabe. Ainsi, l'incise placée immédiatement après le sujet, non clitique, permet d'indiquer celui-ci comme domaine d'une focalisation thématique, comme dans : *Max, lui, en était tout à fait content*, et il en est de même si l'on remplace *lui* par *pourtant, heureusement*, etc. (Nølke, 2001 : 102-103). Nous pouvons aussi citer à ce propos K. Lambrecht (1994 : 185) pour qui la DG permet de dissocier l'énoncé en deux phases (ex. *les animaux | ils sont intelligents*) : d'abord, l'introduction d'un référent et sa focalisation (*les animaux*) ; ensuite, la transmission d'informations à son propos (*ils*). Ainsi, il est possible de focaliser, donc de mettre au premier plan, le thème, qui appartient habituellement à l'arrière-plan. Cela corrobore l'observation de H. Wlodarczyk et A. Wlodarczyk (2006 : 7) qui indiquent qu'« il s'avère nécessaire de faire la distinction entre (a) le statut de l'information présentée comme nouvelle et (b) la mise en relief d'un segment distingué à l'intérieur de l'énoncé ».

5.2.4 Bilan

Au regard des observations préalables sur la dislocation, nous pouvons établir un premier bilan. Hormis la « délimitation d'un cadre » qui, selon nous, s'applique plutôt dans les cas où l'élément disloqué n'est pas repris par un pronom clitique, comme dans l'exemple cité précédemment : *mon frère sa moto le guidon est cassé* (cf. 5.2.1.1), ou encore dans l'Extrait de corpus 73 (plus loin, page 346) : *moi mon petit cousin il a cinq ans aussi*. Nous remarquons que tous les effets mentionnés, en ce qui concerne la DG du sujet, portent sur le statut de l'élément disloqué en tant que :

- nouveau référent (ou référent réactivé) ;
- nouveau thème (thème discursif ou ce dont on dit quelque chose).

Ce statut particulier entraîne une mise en contraste (avec le thème précédent ou d'autres référents sur l'axe paradigmatique) amenant une focalisation du thème.

Nous allons à présent analyser notre corpus de DVP dans l'optique de vérifier ces observations sur la DG du sujet. Nous nous intéresserons d'abord à ses effets sur le statut de l'élément disloqué, puis nous explorerons la portée de la focalisation qu'elle introduit.

Pour cela, nous nous concentrerons sur les formes qui présentent un sujet disloqué à gauche (quel que soit son contour prosodique, celui-ci étant variable cf. 5.2.1.3) où le syntagme nominal détaché est repris, au sein de l'énoncé, sous la forme d'un pronom personnel atone dont il est dépendant et avec lequel il est coréférentiel.

5.3 Les fonctions de la DG du sujet à travers notre corpus

Le fait que la DG du sujet soit devenue routinière à l'oral entraîne de nombreuses questions quant à sa fonction. Alors que certains se demandent si cette construction est réellement programmée par le locuteur ou s'il ne s'agit pas simplement d'une trace de la pensée en train de se faire, selon nous, cette forme correspond à un besoin communicatif précis. Il apparaît que l'un des deux éléments composant la dislocation (nom ou pronom) pourrait toujours être supprimé sans poser de problèmes d'interprétation sur le plan de l'information. Ainsi, nous pensons pouvoir montrer que la combinaison des deux éléments implique une fonction et une intention communicative particulière.²⁴³

Dans nos analyses, lorsque nous employons le terme « DG du sujet » et lorsque nous désignons la forme « Nom + PRO » du sujet, nous faisons référence à notre objet d'étude tel qu'il est défini en 5.2.1.4. Nous emploierons aussi parfois les termes « sujet disloqué » et « sujet renforcé » par opposition aux sujets « simples » (« Nom » ou « PRO »), correspondant à des sujets « non-disloqués », « non-renforcés ».

5.3.1 Confrontation des études sur la DG avec nos données

Dans cette section, nous allons confronter les études préalables sur les fonctions de la DG (cf. 5.2.3) avec les emplois de cette forme observés au sein du corpus *Philosophèmes*.

5.3.1.1 DG du sujet et nouveauté du thème

Premièrement, nos données révèlent que la forme du sujet « Nom + PRO » correspond souvent à un thème nouveau :

²⁴³ Cette section s'appuie en partie sur des travaux menés avec L. Lebas-Fraczak (Lebas-Fraczak & Auriel, 2013 ; Auriel & Lebas-Fraczak, *à paraître*).

TP 19 : Elsa : eh ben c'est bien d(e) partager # pa(r)ce que # quand on partage eh ben ça veut dire êt(re) poli

TP 20 : Animatrice : ça veut dire êt(re) poli partager c'est êt(re) poli {Elsa hoche la tête} Maëlle

TP 21 : Maëlle : c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait # si on partage pas eh ben **les deux i(l)s** vont se chamailler et puis # si on prête eh ben # i(l)s vont pas s(e) disputer et i(l)s pourront faire leurs trucs # calmement

Extrait de corpus 71 (DVP *Partage*, CP).

TP 633 : Mounir : ben j(e) dirais les policiers pa(r)c(e) que **les policiers** euh # **i(l)s** peuvent aller euh # euh vite pa(r)c(e) que # [euh ; eux] i(l)s i(l)s peuvent aller soit en voiture soit en # vélo ou soit xx # et ça xx pa(r)c(e) que si **le voleur i(l)** va à pied eh ben **les policiers i(l)s** peuvent le rattraper pa(r)ce que i(l)s vont xx # euh en xx et en voiture

Extrait de corpus 72 (DVP *Sécurité*, CE).

TP 40 : Gwen : en fait # moi aussi j(e) suis d'accord avec Lou et Gaëlle # moi **mon p(e)tit cousin il** a cinq ans aussi # et puis euh # **sa maman # elle** elle est d'accord que mh # il emmène des jeux mais i(l) prête # xxx

Extrait de corpus 73 (DVP *Partage*, CP).

Ainsi, le critère de nouveauté du thème semble être compatible avec le redoublement du sujet de type DG. Cependant, comme le fait remarquer M. Blasco-Dulbecco, « la dislocation ne peut pas être toujours ramenée à un procédé de thématization, d'autant qu'elle entretient avec le contexte précédent des relations identiques à celles observées pour les constructions non disloquées » (1999 : 182). Par exemple, dans l'Extrait de corpus 73, on observe l'utilisation du pronom seul pour marquer un changement de thème (*et puis sa maman elle est d'accord que il emmène des jeux mais il prête*). De même, dans les extraits suivants, nous remarquons qu'un changement de thème peut être effectué par un sujet non disloqué de type « Nom » (en gras).

TP 80 : Animatrice : O.K. # Laure # donc toi quand même tu dis les animaux i(l)s sxxx [/gent ; gens] # t(u) es toujours d'accord avec:: les autres # Laure

TP 81 : Laure : ben j(e) reviens sur euh Isabelle pa(r)ce que quand e(lle) dit que **les chiens** sont intelligents quand i(l)s obé/ # quand j(e) sais plus quoi euh

Extrait de corpus 74 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

TP 45 : Animatrice : donc # Laure nous parlait d(e) leur comportement toi tu parles de leur mémoire # et pour toi la mémoire c'est l'intelligence # c'est la même chose

TP 46 : Alexandra : euh # oui

TP 47 : Animatrice : oui # Isabelle

TP 48 : Isabelle : ben:: # j(e) reviens à la question d'Alexandra # eh ben # ben qu(e) les an/ ben oui qu(e) c'est c'est vrai que **les animaux** sont intelligents pa(r)ce que # des fois [...]

Extrait de corpus 75 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

TP 279 : Maël : comment euh moi aussi ma piscine elle est cassée mais **ma maman** va m'en ach(e)ter une autre mais ça me [donne ; rend] malheureux

Extrait de corpus 76 (DVP *Malheur*, CP).

TP 51 : Pierre : mais hum # pour moi (en)fin à mon point de vue c'est la vie elle est plutôt donnée mais # moi après c'est mon point d(e) vue # mais hum quand tu meurs ton corps i::(l) meurt # mais **ton âme** reste en fonction # reste euh # en vie

Extrait de corpus 77 (DVP *Vie*, CM2).

Un thème nouveau peut donc être exprimé aussi bien avec un redoublement du sujet de type DG qu'avec un sujet « non-renforcé » de type pronom (« PRO ») ou nom seul (« Nom»). De ce fait, la thématization ne peut pas constituer l'intention communicative particulière liée à la DG.

5.3.1.2 DG du sujet et nouveauté/réactivation du référent

Deuxièmement, nos données révèlent que la forme du sujet « nom + PRO » ne correspond pas nécessairement à un « référent nouveau » ou « réactivé », comme le montre l'Extrait de corpus 72 *je dirais les policiers parce que les policiers euh ils peuvent...* Toutefois, dans cet exemple, la DG peut s'expliquer par l'hésitation du discutant. Nous le complétons donc par une nouvelle série d'extraits de notre corpus dans lesquels le référent introduit par la DG du sujet (en gras) n'est ni nouveau, ni réactivé car présent dans le contexte immédiat (cf. soulignement) :

TP 397-399 : Karima : xx avait un policier # et y avait un policier y avait des gens du quartier # et **les gens du quartier** # bah:: <i(l)s i(l)s i(l)s étaient en train de> attends # i(l)s étaient en train de:: # de faire euh des:: # par exemple d'écrire sur les murs euh des trucs pas bien [...]

Extrait de corpus 78 (DVP *Sécurité*, CE).

TP 139 : Lou : x j'étais triste pa(r)c/ j'étais triste pa(r)c(e) qu'on a on avait une chienne et [**la ; ma**] **chienne elle** elle pouvait plus manger et plus boire # boire donc du coup elle est morte

Extrait de corpus 79 (DVP *Malheur*, CP).

TP 89 : Arthur : [...] mais euh # la la vie ben tu quand tu meurs # tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas # tu tu peux pas lui donner ta # ton âme # même si y a rien d(e) dans tu peux pas lui donner pa(r)c(e) que tu # ton *man **ton âme elle** t'appartient et elle reste # dans ton # corps jusqu'à c(e) que tu meurs et après elle disparaît j(e) pense

Extrait de corpus 80 (DVP *Vie*, CM2).

TP 16 : Sandrine : triste # et un jour il {l'éléphant} a il a traversé pour aller voir le lion # et **le lion il** a dit # il a dit va t(e) coucher et demain tu reviendras et x # et donc le lend(e)main matin # i(l) i(l) i:: ça l'a réveillé et # et et y avait y avait y avait du feu dans la forêt

Extrait de corpus 81 (DVP *Malheur*, CP).

TP 249 : Lou : comment quand j'étais chez Anaëlle # **Anaëlle elle** avait une DS [...]

Extrait de corpus 82 (DVP *Partage*, CP).

Par ailleurs, même si cela est plus rare, nous trouvons également des occurrences où le sujet disloqué (en gras) ne correspond pas à un thème nouveau (cf. soulignement)²⁴⁴ :

TP 196 : Gwen : moi aussi # mon chien est mort pa(r)c(e) que # en en fait il a:: # en fait i(l) saignait # **le chien il** avait un gros trou # au niveau d(e) la gencive # et x l'a fait piquer

Extrait de corpus 83 (DVP *Malheur*, CP).

TP 2 : Camille : bah je dirais elle {la vie} est plus prêtée pa(r)ce que euh # ben **la vie** eh ben **e(lle)** va pas durer longtemps pa(r)ce qu'on va mourir

Extrait de corpus 84 (DVP *Vie*, CM2).

TP 383-385 : Animatrice : i(l)s {les animaux} vivent à poil # ben oui [...] # Alexandra

TP 386 : Élève : i(l)s vivent à oil-p {lang = verlan}

TP 387 : Alexandra : ben:: {rires d'élèves} # ben **les animaux i(l)s** s/ # ben **les animaux i(l)s** sont sau/ euh i(l)s sont sauvages donc xxx # nous on est euh # dès qu'on est nés on est euh euh euh nos parents i(l)s nous éduquent # c'est que eux i(l)s vivent euh # dans la nature # i(l)s sont sauvages

Extrait de corpus 85 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Il apparaît que le critère de nouveauté (ou de réactivation) du référent n'est pas pertinent dans les extraits 78 à 85 ; le référent introduit par la DG du sujet est présent dans le contexte précédant immédiatement, que ce soit sous forme de rhème (extraits 78 à 82) ou sous forme de thème (extraits 83 à 85). Dans les extraits 78 et 79, on pourrait invoquer une légère modification de la référence, la valeur sémantique et informationnelle de l'élément repris étant plus précise du fait de la progression dans la détermination (Blasco-Dulbecco, 1999 : 173) : *des gens du quartier / les gens du quartier ils ; une chienne / ma chienne elle*. De plus, dans l'extrait 78, le locuteur opère une sélection parmi les deux référents introduits (*y avait un policier y avait des gens du quartier*), ce qui justifierait l'utilisation de la dislocation (Blasco-Dulbecco, 1999 : 171). Cependant, ce n'est pas toujours le cas, comme nous pouvons le voir dans les extraits 80, 81, 82.

D'un point de vue syntaxique, M. Blasco-Dulbecco indique que :

« la dislocation avant le verbe [DG] agit tel un dispositif qui permet de reprendre dans le contexte antérieur un élément lexical construit par le verbe avec tout son poids référentiel pour en faire un adjoind du clitique sujet. Il s'agit donc d'une articulation syntaxique qui organise la répétition » (1999 : 172).

²⁴⁴ La rareté des cas où le sujet disloqué à gauche possède déjà le statut de sujet dans le contexte qui précède immédiatement a aussi été soulignée par M. Blasco (1995 : 51 ; 1999 : 171).

Cependant, les extraits 83 à 85 montrent que cela ne s'applique pas toujours puisque le référent présent dans le sujet disloqué est non seulement déjà introduit dans le contexte immédiat en position de thème mais possède également la même fonction syntaxique de sujet dans l'énoncé précédant immédiatement.

À la suite de l'analyse de nos données, nous pouvons conclure que la nouveauté (ou réactivation) d'un référent en tant que « thème » ne détermine pas le choix de la DG du sujet. L'intention communicative liée à cette forme se trouve donc ailleurs. Selon nous, la fonction communicative générale de la DG du sujet serait la focalisation, comme nous l'avons vu précédemment (cf. 5.2.3.2), celle-ci pouvant être motivée par différents facteurs sur lesquels nous reviendrons (en 5.4), après avoir précisé la portée de la focalisation introduite par cette forme du sujet.

5.3.2 La portée de la focalisation de la DG du sujet

Dans cette section, nous allons présenter notre hypothèse concernant l'étendue du focus introduit par la DG du sujet puis nous la vérifierons à travers l'observation des données du corpus *Philosophèmes*.

« La recherche peut dès lors prétendre vérifier concrètement les hypothèses émises, contrôler l'intuition en recourant de manière systématique à des observables que l'outil vidéographique rend perpétuellement disponibles » (Minary, 1992 : 81).

5.3.2.1 Hypothèse

Selon l'hypothèse que nous (L. Lebas-Fraczak et A. Auriel, 2013 ; A. Auriel et L. Lebas-Fraczak, à paraître) explorons, la portée de la focalisation marquée par la DG du sujet va au-delà du sujet-thème et opère au niveau de la proposition entière. Après avoir fait remarquer que tous les mots dans la phrase n'ont pas « la même puissance fonctionnelle », A. H. Gardiner précise que « la même chose est vraie quand on compare deux phrases entre elles » (Gardiner, 1932/1989 : 118). Chaque énoncé au sein du discours contribue au but communicatif d'une certaine manière mais les propositions n'ont pas pour autant toutes le même statut vis-à-vis du but communicatif, certaines étant plus « centrales » que d'autres. Selon nous (L. Lebas-Fraczak et A. Auriel, 2013), le choix d'une forme de sujet est étroitement lié au statut communicatif de la proposition, c'est-à-dire à son degré de focalisation ou encore au plan sur lequel le locuteur souhaite la placer dans la scène verbale. La DG du sujet contribue à la mise en relief de la proposition, ou, en d'autres termes, focalise

l'attention sur cette proposition par rapport aux autres propositions au sein du discours, du fait de son statut central vis-à-vis du but communicatif du locuteur.

Selon nous (A. Auriel et L. Lebas-Fraczak, *à paraître*), puisque, dans la structure canonique, le prédicat (verbe + compléments) correspond au focus neutre grâce à sa position finale au sein de la proposition (cf. 5.1.3), le renforcement du sujet par l'ajout du pronom permet de rééquilibrer les statuts attentionnels du sujet et du prédicat, ce qui augmente le poids attentionnel de la proposition. Il nous semble que la focalisation (spécialisée) introduite par la DG du sujet n'est pas suffisamment forte pour que le focus neutre glisse complètement à l'arrière-plan. Le domaine de focalisation généré par la DG du sujet correspond alors à la proposition entière. Cependant, au vu du poids attentionnel de chaque élément (sujet et prédicat), il semble que le focus ne puisse pas porter sur un élément plus petit à l'intérieur de ce domaine.²⁴⁵

Par ailleurs, contrairement à H. Nølke (2001 : 159) qui postule que selon le caractère plus ou moins remarquable de la présence ou l'absence de rupture intonative, « la focalisation peut être plus ou moins forte jusqu'au point de “disparaître” complètement », nous faisons l'hypothèse que le contour prosodique de la DG n'a ni de conséquence sur la réalisation de la DG (cf. 5.2.1.3), ni d'impact sur l'étendue du focus qu'elle introduit. Ainsi, selon nous, la DG du sujet marque toujours une focalisation au niveau de la proposition.

Nous savons que l'identification du contour prosodique des DG ne peut pas se faire par une simple écoute, aussi attentive que celle-ci puisse être. En effet, « la détection auditive des proéminences, même lorsqu'elle est réalisée par des phonéticiens experts, est loin de donner des résultats fiables » (Avanzi, 2009 : 80). Nous avons donc mis en place une tentative d'annotation des DG du sujet produite avec ou sans rupture intonative (Figure 64) à l'aide du logiciel d'analyse phonétique Praat (Boersma & Weenink, 2008).

²⁴⁵ On voit ici que les possibilités de focalisation à l'intérieur du domaine de focalisation ne suivent pas les règles habituelles (cf. 5.1.2).

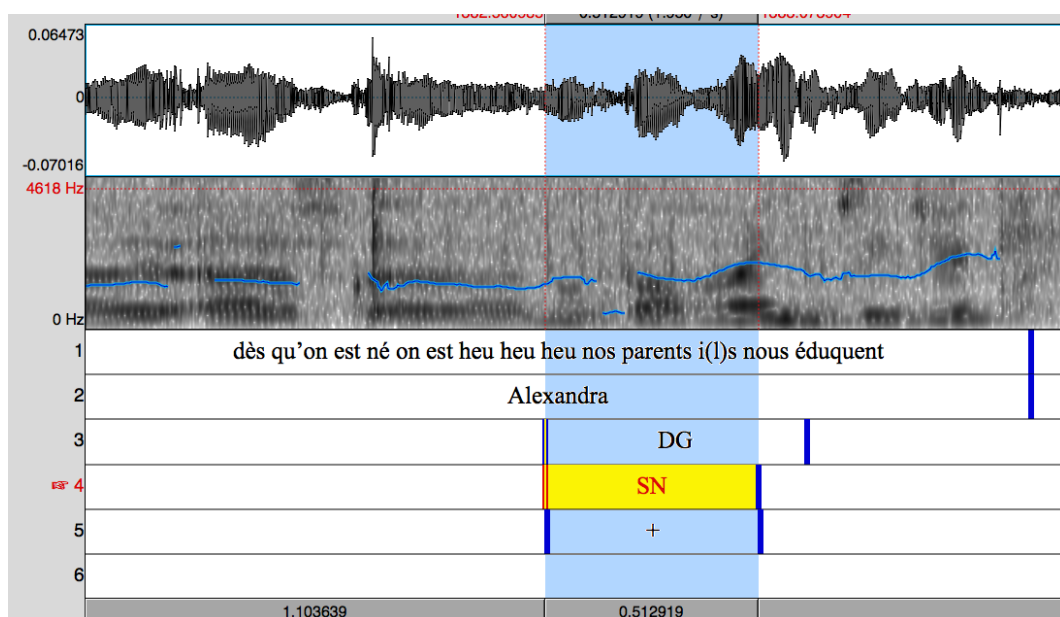


Figure 64 : exemple de spectrogramme illustrant le contour intonatif d'une DG du sujet avec le logiciel Praat.

La Figure 64 donne un exemple de spectrogramme à partir de l'énoncé *dès qu'on est né nos parents ils nous éduquent* ; la courbe mélodique représentée en bleu permet de visualiser les changements de hauteur dans la fréquence fondamentale. Ainsi, on remarque une légère prééminence au niveau du syntagme nominal disloqué (cf. partie surlignée) ; la courbe indique également une prééminence terminale en fin d'énoncé.

Toutefois, nous avons dû renoncer à cette entreprise car la qualité sonore de nos enregistrements ne permet pas une analyse prosodique fine de ce type. D'une part, le contexte de l'enregistrement, dans une salle non insonorisée avec un groupe de plusieurs personnes, entraîne une forte exposition aux interférences, que ce soit les bruits venant de l'extérieur (travaux d'entretien paysagers, vent, etc.) ou ceux venant du groupe (murmures, gigotements, etc.) ; d'autre part, le matériel utilisé pour l'enregistrement (cf. 3.2.1.1) ne permet pas d'éliminer ces interférences que ce soit *in situ* ou *a posteriori*. Au vu de la difficulté d'identifier les contours prosodiques des DG au sein de notre corpus, nous ne pourrions pas explorer pleinement notre hypothèse. Nous pouvons cependant supposer que si l'hypothèse se confirme sur l'ensemble des formes analysées au sein de notre corpus, elle est sans doute vraie quel que soit le contour intonatif de la DG du sujet.

Il est important de ne pas confondre le contour intonatif de la DG tel qu'il est décrit en 5.2.1.3 et l'accentuation prosodique du sujet. Alors qu'un contour prosodique marqué n'a, selon nous, pas d'influence sur la portée de la focalisation introduite par la DG, une emphase prosodique du sujet augmente le « poids » de ce dernier et augmente donc sa focalisation par rapport au prédicat. En effet, nous avons vu que toute unité accompagnée d'une accentuation

de nature prosodique se trouve focalisée, l'emphase prosodique du sujet augmente donc son degré de focalisation (cf. 5.1.4). Nous avons également mentionné que le locuteur peut cumuler les focalisateurs et ainsi mettre en relief plusieurs éléments au sein de son discours. De ce fait, selon son intention communicative, le locuteur peut choisir de focaliser une proposition à l'aide de la DG du sujet, puis afin d'« aboutir à un rendement communicatif optimal » (Avanzi, 2009 : 86), au sein de cette proposition, il peut guider davantage l'attention de l'interlocuteur sur le sujet disloqué en l'accompagnant d'une emphase prosodique marquée. De cette façon, il attire l'attention sur le sujet et sur son rôle particulier au sein de cette proposition particulière vis-à-vis de son but communicatif.

5.3.2.2 Analyse

Illustrons à présent notre hypothèse (L. Lebas-Fraczak et A. Auriel, 2013 ; A. Auriel et L. Lebas-Fraczak, à paraître), qui attribue à la DG du sujet une fonction générale de focalisation de la proposition, à partir de plusieurs extraits de corpus correspondant à diverses situations telles que mentionnées en 5.3.1. Par exemple, à travers le TP 21 de l'Extrait de corpus 86²⁴⁶, nous remarquons que le principe de contraste lié à la focalisation, exprimé par H. Nølke, ne s'opère pas entre plusieurs thèmes ou plusieurs référents mais entre plusieurs propositions : *les deux ils vont se chamailler* s'opposant à *ils vont pas se disputer*. La focalisation introduite par la DG du sujet *les deux ils* porte donc, selon nous, sur la proposition entière et non uniquement sur le sujet disloqué²⁴⁷. De ce fait, cette proposition se situe au cœur du propos de Maëlle. Cela se confirme à travers la reformulation synthétisante de l'animatrice qui renvoie à la proposition focalisée sur laquelle elle s'appuie pour ancrer l'idée clé de la contribution de Maëlle dans la scène verbale.

TP 21 : Maëlle : c'est bien de partager pa(r)c(e) que en fait # si on partage pas et ben **les deux i(l)s vont se chamailler** et puis # si on prête et ben # i(l)s vont pas s(e) disputer et i(l)s pourront faire leurs trucs # calmement

TP 22 : Animatrice : ça évite de s(e) chamailler # de partager {Maëlle hoche la tête}

Extrait de corpus 86 (DVP *Partage*, CP).

De même, lorsque le référent-sujet introduit par la DG est déjà présent dans le contexte précédant immédiatement, nous pouvons observer que la focalisation ne porte pas sur le sujet

²⁴⁶ Cet extrait reprend et complète l'Extrait de corpus 71, page 347.

²⁴⁷ Dans cet extrait, il nous semble que la focalisation du sujet *les deux* ne serait pas pertinente d'un point de vue communicatif.

mais sur la totalité de la proposition. Dans l'Extrait de corpus 87²⁴⁸, par exemple, la focalisation ne porte pas sur le référent *ton âme*, celui-ci étant déjà introduit auparavant, mais sur la proposition *ton âme elle t'appartient* laquelle est au cœur du propos d'Arthur. Comme on le voit en début de tour de parole, Arthur (TP 89) s'oppose à une idée émise par Thomas (*j'ai compris ce que Thomas il voulait dire mais...*); ainsi, la proposition *ton âme elle t'appartient* s'oppose à la proposition *on recycle ton âme* (TP 76) retenue suite à la contribution de Thomas. Par ailleurs, nous remarquons que l'animatrice note les propos d'Arthur sans reprendre la proposition focalisée. Ce dernier rappelle donc cette proposition (TP 93), confirmant ainsi son statut central vis-à-vis de son but communicatif.

TP 71 : Thomas : euh bah moi c'est pour redire à Arthur #bah c'est euh il a pas trop compris c(e) que j(e) voulais dire #c'est que ben c'est plutôt euh # j(e) voulais dire ben un autre exemple par exemple c'est comme du papier euh # que tu euh refais euh # (par)c(e) que on ben on # on le maint(e)nant on le recycle le papier #ben c'est comme euh notre # notre âme on la on la recycle pa::s pas <vraiment mais voilà>

[...]

TP 76 : Animatrice : on recycle ton âme c'est ça qu(e) tu veux dire

TP 77 : Thomas : voilà il la donne à quelqu'un d'autre qui va naître # mais y a rien d(e)dans c'est elle vient juste de commencer xxx

[...]

TP 89 : Arthur : ben j'ai compris c(e) que Thomas il voulait dire # mais euh # la la vie ben tu quand tu meurs # tu laisses la place à quelqu'un mais tu lui donnes pas # tu tu peux pas lui donner ta # ton âme # même si y a rien d(e)dans tu peux pas lui donner pa(r)c(e) que tu # ton *man **ton âme elle t'appartient** et elle reste # dans ton # corps jusqu'à c(e) que tu meurs et après elle disparaît j(e) pense

TP 90 : Animatrice : toi tu dis x # l'âme meurt

TP 91 : Arthur : ben l'âme s'éteint xx voilà quoi

TP 92 : Animatrice : tu ne la donnes pas

TP 93 : Arthur : non # comme quoi xxx t'appartient

Extrait de corpus 87 (DVP *Vie*, CM2).

Cela se vérifie également lorsque le sujet disloqué est déjà le thème de la proposition précédente. Dans l'Extrait de corpus 83 (page 348), Gwen intervient après plusieurs discutants qui ont évoqué la mort d'un chien et expliqué les raisons de cette mort ; au sein de sa contribution, la focalisation porte sur la cause de la mort de son chien (*le chien il avait un gros trou au niveau de la gencive*) par opposition aux causes de la mort des autres chiens comme celles évoquées par Lou (Extrait de corpus 79, page 347) : *la chienne elle pouvait plus manger et plus boire donc du coup elle est morte*, ou Anaëlle : *elle [la chienne] arrêta pas*

²⁴⁸ Cet extrait reprend et complète l'Extrait de corpus 80, page 348.

de me courser et du coup maman elle a décidé qu'elle soit morte pour plus qu'elle fasse ça. Dans l'Extrait de corpus 84 (page 348), la focalisation porte également sur la proposition entière *la vie elle va pas durer longtemps*. En réponse à la question d'amorce de la DVP *La vie est-elle prêtée ou donnée ?*, Camille, qui est la première élève à intervenir, met en relief son argument en faveur d'une vie prêtée par opposition implicite à *la vie dure longtemps/toujours* dans le cas d'une vie donnée.

De même, dans l'Extrait de corpus 88 (ci-dessous, qui reprend et complète l'Extrait de corpus 85) ou bien on considère que la DG, *les animaux ils*, introduit une opposition avec d'autres référents (ici *nous* c'est-à-dire les humains) ; ou bien, selon notre hypothèse, on considère que c'est la proposition, *les animaux ils sont sauvages*, qui s'oppose à d'autres propositions (ici *nos parents ils nous éduquent*).²⁴⁹ Ainsi, selon notre interprétation, les deux propositions en gras sont focalisées ; l'idée que l'élève souhaite mettre en avant étant que les animaux sont sauvages alors que les humains sont éduqués. Dans cette contribution, la focalisation du thème seul, *nos parents ils*, ne semble pas pertinente selon l'intention communicative du locuteur puisqu'il s'agit d'opposer les animaux aux humains. La répétition *ils sont sauvages* à la fin de la contribution d'Alexandra concourt à indiquer l'importance de cette proposition vis-à-vis de son but communicatif. Nous pouvons remarquer que l'attention de l'animatrice (TP 388) se porte sur les deux propositions focalisées par Alexandra qu'elle reformule *donc les animaux ils ont pas une éducation* pour amener l'élève à mettre cette idée en rapport avec l'intelligence. Suite à cela, Alexandra (TP 390) ne développe pas cet aspect mais mentionne à nouveau le fait que les animaux sont sauvages, proposition qui apparaît donc comme centrale par rapport à ce que l'élève souhaite exprimer.

TP 387 : Alexandra : ben:: {rires d'élèves} # ben les animaux i(l)s s/ # ben **les animaux i(l)s sont sau/ euh i(l)s sont sauvages** donc xxx # nous on est euh # dès qu'on est né on est euh euh euh **nos parents i(l)s nous éduquent** # c'est que eux i(l)s vivent euh # dans la nature # i(l)s sont sauvages

TP 388 : Animatrice : d'accord # donc les animaux i(l)s ont pas une éducation # et alors

TP 389 : Alexandra : ben::

TP 390 : Animatrice : par rapport à l'intelligence {chuchotements d'élèves}

TP 391 : Alexandra : ben c'est pareil mais sauf qu'i(l)s sont sauvages i(l)s sont dans la nature

Extrait de corpus 88 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

²⁴⁹ Dans la contribution d'Alexandra (TP 387), nous relevons deux contrastes : l'un opéré à travers la dislocation du sujet à l'aide d'un pronom personnel tonique *nous on / eux ils* et un second opéré par un redoublement du sujet avec un syntagme nominal disloqué. Selon nous, la dislocation sous forme « pronom personnel tonique + pronom personnel atone » n'a pas le même fonctionnement que les formes que nous étudions.

Il apparaît que plusieurs propositions peuvent être focalisées dans un même tour de parole : soit à l'aide d'un même procédé, comme nous venons de le voir (Extrait de corpus 88) avec la DG du sujet, soit en utilisant divers procédés de focalisation, comme dans l'Extrait de corpus 77 (page 347) où deux propositions successives sont focalisées : *quand tu meurs ton corps il meurt mais ton âme reste en fonction*. Ainsi, la proposition *ton corps il meurt* est focalisée grâce à la DG du sujet et la proposition qui suit *ton âme reste en fonction* est focalisée à l'aide de la conjonction *mais* qui, comme nous l'avons vu, indique « que le deuxième terme est un argument plus fort » (Riegel *et al.*, 1994/1997 : 527). Ainsi, les deux propositions sont mises en relief par le locuteur, celles-ci constituant son argument pour appuyer son opinion selon laquelle la vie est plutôt donnée.

Ainsi, comme nous l'avons vu (5.1), la focalisation se construit grâce à toute une variété de marques qui peuvent être complémentaires ou concurrentes. De ce fait, le processus d'orientation de l'attention est complexe et évolue au fil de la production de l'énoncé, comme l'illustre l'Extrait de corpus 89.

<p>TP 279 : Maël : comment euh moi aussi la piscine elle est cassée mais ma maman va m'en ach(e)ter une autre mais ça me [donne ; rend] malheureux</p> <p>TP 280 : Animatrice : ça te rend malheureux que:: tu n'aies plus d(e) piscine</p>
--

Extrait de corpus 89 (DVP *Malheur*, CP).

Au sein de la contribution de Maël (TP 279), nous remarquons la présence de plusieurs focalisateurs qui semblent indiquer que chaque proposition est focalisée. Toutefois, lorsque nous nous penchons sur la construction de la contribution, nous constatons qu'en réalité cela est plus complexe. D'abord, Maël focalise la proposition *la piscine elle est cassée*, celle-ci correspondant à un exemple de raison pour laquelle on tombe malheureux, conformément au thème de la DVP ; par opposition aux raisons évoquées précédemment par ses camarades. Ensuite, Maël introduit une seconde proposition, *ma maman va m'en acheter une autre*, à l'aide de la conjonction *mais* qui provoque la focalisation de cette dernière. Toutefois, Maël ajoute une troisième proposition, *ça me rend malheureux*, également introduite par *mais* qui déplace la focalisation portant sur la seconde proposition sur cette dernière. En d'autres termes, Maël formule et place à l'avant-plan une cause de malheur puis il focalise la seconde proposition *mais ma maman va m'en acheter une autre* ; l'interlocuteur comprend ici que son intention communicative est de signifier que ce désagrément n'est pas grave. Finalement, l'ajout de la dernière proposition, *mais ça me rend malheureux*, contredit l'intention communicative précédemment perçue et déplace l'attention, le dernier argument suivant la conjonction *mais* devenant le plus fort ; ainsi, la proposition *ma maman va m'en acheter une*

autre acquiert à ce stade un statut « secondaire » au sein du dire du discutant. Elle peut être considérée comme une digression, qui, bien qu'ayant sa motivation et sa fonction dans le dire, n'est pas en lien direct avec le but communicatif (principal) du locuteur qui est, suivant le thème de la discussion, de parler de quelque chose qui le « rend malheureux ». En effet, le pronom anaphorique *ça* dans la dernière proposition ne renvoie pas à l'achat futur d'une nouvelle piscine, mentionné juste avant, mais au fait que la piscine soit cassée. Il est intéressant de remarquer que la reformulation faite par l'animatrice (TP 280) corrobore cette interprétation en revenant sur le cœur du propos de Maël (*ça te rend malheureux que tu n'aies plus de piscine*). La contribution de Maël illustre ainsi la construction dynamique et progressive du sens qui se stabilise lorsque les influences que les énoncés exercent les uns sur les autres sont terminées (cf. 2.3.2.3).

5.3.3 Bilan

Les études précédentes de la DG lui assignent un rôle vis-à-vis du thème (changement de thème, focalisation du thème/référent nouveau). Cependant, ce lien entre la présence du pronom et la nouveauté du thème ne se confirme pas systématiquement dans nos données. Ainsi, il n'y a pas de corrélation entre le statut ancien ou nouveau d'un référent de discours et son emploi comme focus informationnel. Le focus peut porter sur un référent de discours ancien, connu.

Selon nous (A. Auriel et L. Lebas-Fraczak), la raison d'être de la DG du sujet est bien liée à la focalisation, mais, comme nous l'avons montré, cette focalisation ne se limite pas à la mise en relief du référent exprimé par le sujet disloqué. En effet, cette focalisation a une portée plus large car elle inclut les informations transmises à propos du sujet, donc la proposition entière. Le redoublement du sujet permet de rééquilibrer les statuts attentionnels du sujet et du prédicat (ce dernier correspondant au focus neutre) focalisant ainsi la proposition et marquant le statut central de cette dernière vis-à-vis du but communicatif poursuivi par le locuteur.

Il existe d'autres procédés qui permettent de focaliser uniquement le sujet en plaçant le focus neutre à l'arrière-plan. Par exemple, la forme clivée peut établir un contraste au niveau du sujet lorsque ce dernier correspond à l'élément extrait : *les animateurs qui nous*

*accompagnent aux camps c'est eux qui nous protègent (DVP Sécurité).*²⁵⁰ Dans tous les cas, le focus introduit un effet de contraste : soit entre un élément de la proposition et les autres membres du paradigme, comme dans les constructions clivées ; soit entre une proposition et une autre, tel qu'avec la DG du sujet. La DG du sujet attire donc l'attention sur la proposition par rapport aux autres propositions du propos qui ne sont pas focalisées (ou par rapport à des propositions implicites)²⁵¹.

²⁵⁰ Ici, l'identification forte (telle que définie par H. Nølke, 5.1.3) implique que la prédication est fautive pour tous les autres éléments du paradigme (*c'est eux [les animateurs] qui nous protègent*, et non pas d'autres personnes).

²⁵¹ Par exemple, dans la DVP *Malheur*, lorsque les discutants focalisent une proposition véhiculant une cause de malheur, cette focalisation peut s'opérer par rapport à d'autres causes de malheur implicites (exprimées précédemment ou non).

5.4 Les buts communicatifs associés à la DG du sujet dans la DVP

Il s'agit à présent d'identifier les buts communicatifs particuliers liés à l'utilisation de la DG et donc, à la focalisation d'une proposition au sein des DVP. Pour cela, nous nous pencherons sur l'observation des récurrences au niveau des contextes d'apparition de la DG du sujet dans les propos des discutants puis des animateurs.²⁵²

5.4.1 Chez les discutants

Nous allons, dans un premier temps, nous intéresser aux buts communicatifs liés à l'emploi de la DG du sujet par les discutants. Nous allons d'abord observer les procédés récurrents qui permettent aux discutants d'introduire leurs contributions, parmi lesquels nous retrouvons la DG du sujet sur laquelle nous nous concentrerons ensuite.

5.4.1.1 Créer une continuité et maintenir l'attention des interlocuteurs lors de sa prise de parole

C. Blanche-Benveniste et P. Martin (2010 : 192) observent, en français parlé, une tendance dominante des locuteurs à établir une continuité thématique entre les énoncés successifs et ils remarquent que « les constituants placés dans la zone avant le noyau²⁵³ font le lien avec les contextes précédents » (Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 190). Nous remarquons qu'au cours de la DVP, les discutants utilisent différents procédés pour introduire leur prise de parole. Comme nous l'avons mentionné en 4.2.2, dans la DVP, les contributions des discutants sont motivées par le thème de la discussion ou par des propos précédents. Ainsi, nous observons qu'en début de tour de parole, les discutants établissent une continuité et explicitent le lien afin de légitimer leur prise de parole.

²⁵² Cette section s'appuie en partie sur un article co-écrit avec L. Lebas-Fraczak (Auriel & Lebas-Fraczak, 2014).

²⁵³ Le noyau est défini comme une « séquence autonome, caractérisée par un contour mélodique qui en marque la fin, autour de laquelle peuvent se disposer différents éléments » (Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 159).

▪ La citation de propos d'autrui en début de TP

Parmi les procédés permettant aux discutants d'explicitier le lien à l'origine de leur contribution, nous retrouvons les reprises. Comme nous l'avons mentionné en 4.2.2, les reprises jouent un rôle dans les enchaînements, elles assurent une continuité entre les propos des élèves et servent de support à la continuation. Nous remarquons que les discutants ont recours aux hétéro-reprises codées (cf. Préalables méthodologiques aux analyses III) en début de tour de parole (en gras dans les extraits de corpus suivants). Cela leur permet, à travers une trace repérable (puisque codée), d'explicitier le lien entre leur contribution et un/des tour(s) de parole précédent(s).

TP 379 : Vincent : **ben elle dit qu(e) la loi empêche pas la guerre** mais avant y avait pas l'armée hein # mais maint(e)nant vu qu'i(l) y a l'armée ça peut empêcher la guerre quand même en quelque sorte # <xx>

Extrait de corpus 90 (DVP *Règles*, 5^e).

TP 276 : Robert : **ben elle dit que:: les animaux sont pas intelligents** mais i(l)s savent manger les animaux aussi

Extrait de corpus 91 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

TP 109 : Gauvin : **ben Lenny il a dit qu'il y avait un code et vous avez demandé pourquoi il existait** # ben c'est parce que s'il y a plus de commandant (en)fin de commandant du bateau # s'il y a plus de x tout va mal

Extrait de corpus 92 (DVP *Capitaine*, 5^e).

TP 32 : Elian : **ben tout à l'heure César i(l) dit ouais # si i(l) y a plein de langues** mais d'un côté la langue des signes elle s(e) parle dans toutes les langues # bah j(e) sais pas # i(l) y a pas une langue des signes anglaise et une langue des signes française

Extrait de corpus 93 (DVP *Handicap*, 4^e).

Dans les extraits ci-avant, les discutants introduisent leur contribution par une hétéro-reprise codée afin de faire le lien avec une contribution qui précède que ce soit de façon immédiate (Extrait de corpus 90, Extrait de corpus 91) ou non (Extrait de corpus 92, Extrait de corpus 93, Extrait de corpus 94).²⁵⁴ Parfois, les discutants ajoutent un commentaire métadiscursif (en gras dans les extraits suivants) explicitant et justifiant davantage le lien en train de se faire à travers l'activité de reprise.

TP 496 : Roméo : **euh x ben moi j(e) reviens à c(e) qu'il a dit Martin** x c'est c'est bien d(e) se défouler xxx pa(r)ce que ça fait du bien ça fait tout oublier quoi

Extrait de corpus 94 (DVP *Conflits*, 5^e).

²⁵⁴ Dans l'Extrait de corpus 91, Robert renvoie, par l'intermédiaire du pronom *elle*, à la dernière intervention d'une élève ; leurs prises de parole étant entrecoupées par l'intervention d'un seul élève.

TP 48 : Isabelle : **ben:: # j(e) reviens à la question d'Alexandra** # eh ben # ben qu(e) les an/ben oui qu(e) c'est c'est vrai que les animaux sont intelligents pa(r)ce que # des fois y a des chiens quand tu leur # quand tu leur donnes des ordres ben i(l)s y font pas mais # y a les autres chi/ les autres:: animaux ben i(l)s y font des fois # les ordres qu'on demande

Extrait de corpus 95 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

TP 81 : Laure : **ben j(e) reviens sur euh Isabelle** pa(r)ce que quand e(lle) dit que les chiens sont intelligents quand i(l)s obé/ # quand j(e) sais plus quoi euh
TP 82 : Animatrice : quand ils obéissent elle dit ça Isabelle
TP 83 : Laure : quand ils obéissent # eh ben non pa(r)ce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est pa(r)ce qu'on lui a appris à:: en do/ en lui donnant des euh des trucs

Extrait de corpus 96 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Les hétéro-reprises codées permettent ainsi aux discutants de légitimer, en quelque sorte, leur prise de parole en l'inscrivant dans la continuité de ce qui a été dit précédemment (Vion, 1992 : 223). De plus, elles permettent également aux discutants de positionner leur point de vue (accord ou désaccord) puis de s'exprimer dans la continuité des propos précédents en élaborant une explication de leur point de vue généralement à l'aide d'un argument introduit par *parce que* ou par *mais* (pouvant être interprété ici comme équivalent de *ben non + parce que*) : *il/elle dit que... mais...* (Extrait de corpus 90 ; Extrait de corpus 91 ; Extrait de corpus 93) ; *ben oui c'est vrai que... parce que* (Extrait de corpus 95) ; *ben non... parce que* (Extrait de corpus 96). Par ailleurs, de nombreux discutants introduisent leur contribution en positionnant explicitement leur point de vue par rapport à une contribution précédente : *(moi) je suis d'accord/pas d'accord avec X parce que il/elle dit que... mais...* (en gras dans l'Extrait de corpus 97, ci-après). Puisque cela permet de rendre visible le lien avec les propos d'un camarade, ces formules ne sont pas nécessairement accompagnées d'une reprise codée, comme le montre l'Extrait de corpus 103 (présenté plus loin, page 370). Enfin, parfois, les discutants signalent la continuité simplement en engageant leur contribution à l'aide de *moi aussi* (Extrait de corpus 76, page 347 ; Extrait de corpus 83, page 348).

TP 53 : Arthur : **bah moi j(e) suis pas d'accord avec Thomas # euh pa(r)ce que # i(l) dit que:: c'est comme un jeu vidéo** mais # pas du tout pa(r)c(e) que # ta ta vie # elle est # elle # une vie on peut quand tu nais # c'est par c'est par tes parents # donc euh tu peux pas donner la naissance à quelqu'un d'autre euh # xx

[...]

TP 83 : Sandra : alors **moi j(e) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que elle dit que euhm # la vie elle est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt t/ qu'on meurt euh qu'on meurt t/ qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin** # mais justement la mort c'est une étape de la vie # et puis euh # si on mourrait jamais on s(e)rait euh # immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré # donc faut bien qu'on qu'on meurt à la fin et puis euh # sinon euh c'est:: # pas:: logique

[...]

TP 125 : Sandra : alors # **je n(e) suis pas d'accord avec euh Maxime # pa(r)c(e) que:: # euhm il a dit que euh # fallait qu'on arrête de se contredire et tout** # mais si on arrête de s(e) contredire c'est plus un débat

Extrait de corpus 97 (DVP *Vie*, CM2).

- L'emploi de marqueurs de subjectivité individuelle en début de TP

Nous remarquons également que les discutants introduisent régulièrement leur tour de parole à l'aide de marqueurs de subjectivité individuelle comme *je trouve, je dirais, je pense, à mon avis* (Gosselin, 2015). Comme le souligne L. Gosselin (2015 : 34), « ces expressions ont pour particularité de marquer explicitement que le jugement qu'elles introduisent relève de l'opinion personnelle du locuteur ». C. Blanche-Benveniste et P. Martin (2010 : 189) remarquent que ces tournures qui expriment le point de vue ne doivent pas nécessairement se placer en tête d'énoncé et peuvent être formulées dans d'autres positions, en incise ou en fin d'énoncé. Ainsi, d'après nous, la tendance à les placer en début d'énoncé s'explique par des raisons communicatives.

Les motivations communicatives liées à l'emploi de ces tournures, hormis le marquage explicite de la subjectivité, consistent, selon nous, à relier son opinion au thème de la DVP (ou à un sous-thème développé au sein de cette dernière) ; c'est pourquoi elles apparaissent en début de contribution. Dans la DVP *Vie*, par exemple, nous avons remarqué que les premières prises de parole s'enclenchent à partir de la question-thème *la vie est-elle prêtée ou donnée ?*, les discutants marquant leurs positions vis-à-vis de cette question à l'aide de ce type d'expressions introductives (cf. Extrait de corpus 45, page 258). De même, dans la DVP *Partage*, en alternance ou en complément avec la formule *c'est bien de partager parce que* (cf. Extrait de corpus 42, page 256), le lien avec le thème de la DVP est aussi réalisé à l'aide de marqueurs de subjectivité individuelle (cf. Extrait de corpus 98, ci-après).

TP 83 : Elsa : j(e) **j(e) trouve euh # que c'est c'est bien** mais # parfois c'est pas trop bien pa(r)ce que # l'autre jour y avait ma cousine chez moi # et puis euh # elle était pas gentille avec moi xxx # xxx # quand c'était mon anniversaire j(e) lui avais donné quelques xxx

[...]

TP 183 : Léna : moi # moi j(e) trouve # **moi j(e) trouve euh # que c'est bien d(e) partager** pa(r)ce que une fois # euh hier # x il était venu chez moi et j(e) lui ai prêté mon:: jeu # et:: # i(l) va me # me prêter # son # film # j(e) vais l(e) rembourser

Extrait de corpus 98 (DVP *Partage*, CP).

Nous pouvons également prendre pour exemple la DVP *Sécurité* lors de laquelle les discutants sont invités, à travers un tour de table, à répondre à la question *est-ce que vous préférerez pour éviter de faire des bêtises être surveillés par une caméra, qu'il y ait un policier dans votre ville, ou qu'il y ait des surveillants ?*. Nous remarquons (cf. Extrait de corpus 34, page 243) que les discutants expriment souvent leur préférence à l'aide d'une expression introductive du type *(moi) je dis/dirais*.

▪ L'emploi de la DG du sujet en début de TP

D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 120) soulignent que « les appendices²⁵⁵ constituent des constructions privilégiées dans le marquage des frontières entre macro-unités » de type tours de parole, par exemple. Nous remarquons que, lorsque leur contribution n'est pas introduite par une reprise codée ou par un marqueur de subjectivité individuelle, les discutants emploient fréquemment la DG du sujet en début de tour de parole. Celle-ci semble ainsi avoir une fonction similaire puisque d'une part, le constituant détaché se trouve « dans la zone avant le noyau » qui accueille les éléments liants (Blanche-Benveniste & Martin, 2010 : 190) et, d'autre part :

« L'appendice n'a donc pas en tant que tel une fonction évaluative indépendante du contenu linguistique, mais il apparaît comme particulièrement approprié pour exprimer un jugement subjectif » (Apothéloz & Grobet, 2005 : 121).

Par exemple, dans l'Extrait de corpus 88 (analysé page 354), Alexandra introduit son tour de parole avec une DG du sujet : *ben les animaux ils sont sauvages*, ce qui lui permet de focaliser la proposition et le point de vue qu'elle véhicule (c'est-à-dire son jugement sur les animaux) et de marquer la continuité avec le thème au cœur de la DVP (les animaux).

Selon nous, le marquage de la continuité rejoint le besoin de retenir l'attention des interlocuteurs lors d'une nouvelle prise de parole. Ainsi, en l'absence de marques explicites

²⁵⁵ D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 98) définissent l'appendice avec les mêmes caractéristiques principales que celles que nous avons retenues pour définir la dislocation.

de continuité (telles qu'une hétéro-reprise codée, un positionnement de point de vue par rapport à une intervention précédente, ou encore un marqueur de subjectivité individuelle pour s'exprimer en lien avec le thème de la DVP), la DG du sujet permet de focaliser la proposition introduisant le tour de parole et son rôle de marqueur de continuité.

L'apparition récurrente de la DG en début de tour de parole a également été observée par A. Duranti et E. Ochs (1979, cité par Apothéloz, 1997 : 203) sur un corpus d'italien ; ils précisent que l'emploi des DG augmente lorsque le nombre de locuteurs devient plus important. En effet, il nous semble qu'au vu du nombre de participants à la DVP, chaque discutant doit créer une continuité par-delà les changements de tours de parole afin de mettre en avant la raison et le bien-fondé de son intervention. Dans sa synthèse, D. Apothéloz (1997 : 203) souligne que la DG permet de créer cette continuité en faisant une connexion avec un tour précédent²⁵⁶.

Dans la DVP *Partage*, par exemple, suite à la question de l'animatrice : *vous partagez tout le temps tout le temps vous dites oh je partage je suis drôlement content de partager ?*, qui initie la séquence repérée et intitulée par V. Saint-Dizier de Almeida (2013 : 81) « expériences personnelles illustrant du partage » (cf. 4.3.1.2), plusieurs discutants introduisent une anecdote, sur une situation de partage ou de non-partage, avec une DG du sujet (en gras dans l'Extrait de corpus 99).

TP 40 : Gwen : en fait # moi aussi j(e) suis d'accord avec Lou et Gaëlle # moi **mon p(e)tit cousin il** a cinq ans aussi # et puis euh # sa maman # elle elle est d'accord que mh # il emmène des jeux mais i(l) prête# xxx

[...]

TP 56 : Maël : comment # ben **ma cousine euh Manon # elle** avait partagé comment # avec moi ses carambars # m'a donné un

[...]

TP 76 : Sandrine : **mon frère quand i(l)** veut pas prêter les jeux ben moi j(e) lui prête pas ses jeux pas/ # j(e) lui prête pas mes jeux pa(r)ce qu'i(l) # xxx

Extrait de corpus 99 (DVP *Partage*, CP).

Nous remarquons que Gwen, lors de sa contribution, cumule plusieurs moyens permettant de créer une continuité avec des tours de parole précédents. D'abord, elle exprime une marque d'accord : *je suis d'accord avec Lou et Gaëlle*, qui établit un lien avec deux contributions précédentes. Puis, ce lien est renforcé par l'utilisation de l'adverbe *aussi* à deux

²⁵⁶ Il s'appuie pour cela sur les travaux de M. de Fornel (1988) et L. Mondada (1995a).

reprises : le premier, *moi aussi*, marquant un lien avec la contribution de Gaëlle²⁵⁷ et le second, *moi mon petit cousin il a cinq ans aussi*, faisant écho à l'intervention de Lou²⁵⁸. Enfin, la DG (*mon petit cousin il*) conforte ce dernier lien en renvoyant au thème de l'anecdote rapportée par celle-ci (*moi j'ai mon cousin il...*). Nous remarquons également que Maël et Sandrine introduisent leur anecdote par une DG du sujet (*ma cousine Manon elle... ; mon frère quand il...*) reliant ainsi leur expérience personnelle de (non)-partage à celles de leurs camarades et à la question de l'animatrice (*vous partagez tout le temps ?*).

Nous remarquons que dans l'énoncé de Gwen, la DG du sujet est précédée d'un élément disloqué servant de cadre préalable à l'énoncé : *moi mon petit cousin il...* (cf. 5.2.1.1). C. Blanche-Benveniste et P. Martin (2010 : 92) notent que, dans ce cas-là, le premier élément détaché sert de « domaine de référence » au second. Ils remarquent que le marquage du domaine de possession, à l'aide de *moi, mon N*, est très fréquent avec les noms de parenté, par exemple : *moi mon petit cousin...* D. Apothéloz (1997 : 209) remarque que « ce cadrage contextualise ou prépare une opération de référence, et permet éventuellement d'atténuer l'effet de discontinuité voire de rupture que pourrait provoquer l'évocation non préparée de l'élément » disloqué. Cela nous laisse penser, qu'en début de tour de parole, la DG du sujet remplit le rôle de connexion en reliant (le cadre de) l'énoncé/la contribution à venir avec un élément précédent et permet ainsi d'explicitier les liens motivant la prise de parole. Comme le souligne D. Apothéloz (1997 : 203), « le détachement fonctionne alors comme l'exhibition de ce lien ».

Dans la DVP *Amour*, plusieurs contributions sont introduites par une DG du sujet (en gras dans l'Extrait de corpus 100, ci-après). Par exemple, Xavier débute sa contribution en introduisant un thème nouveau, au TP 293, à l'aide d'une DG *les femmes qui tuent leurs enfants sans remords ... elles*, marquant ainsi le lien avec le thème précédent *une femme qui aime pas ses enfants*. Puis, ce thème introduit par Xavier est repris dans les contributions suivantes (TP 297 ; TP 303 ; TP 310). Il apparaît toujours sous forme disloquée, assurant ainsi la continuité entre ces contributions.

²⁵⁷ Cf. la contribution de Gaëlle, au TP 36, *je suis d'accord avec Lou parce que partager des fois on n'a pas envie et après quand on a envie de prêter et ben on est content*.

²⁵⁸ Cf. l'intervention de Lou, au TP 34, *moi j'ai mon cousin il vient et je lui partage mes jouets parce que il a que cinq ans et je lui partage mes jouets parce que [...] son papa et sa maman ils veulent pas qu'il amène des jouets chez sa mamie et comme du coup ben quand il vient chez moi il est chez ma mamie en même temps ben il vient à la maison chez moi et puis je lui prête des jeux*

TP 293 : Xavier : <les> **femmes qui tuent leurs enfants sans remords** comme ceux qui les dans les infos ceux qui les congèlent {rires des élèves} ou ceux qui bah alors # ceux qui les tuent à coup d(e) couteau **elles** ont aucun remord des fois des fois c'est des femmes sans cœur
[...]

TP 297 : Igor : Igor # oui mais en général **ces femmes-là elles** ont elles ont # (en)fin elles ont une dépression (en)fin c'est
[...]

TP 303 : Judith : des fois quand **les femmes elles** tuent leurs enfants c'est que # ben peut être que leurs maris sont morts et qu'elles peuvent pas s'en occuper toutes seules comme par exemple si elle est au chômage alors elle <le tue pour euh> {bavardages des élèves}
[...]

TP 310 : Igor : en général # **ces femmes-là elles** font elles tuent leurs enfants parce que # elles pensent que qu'y a que # il n'y a que ça qui est bon pour eux en fait {bavardages des élèves}

Extrait de corpus 100 (DVP *Amour*, 5^e).

La DG apparaît donc comme un « instrument de prise de parole » (Apothéloz, 1997 : 203) qui permet de faire et d'explicitier un lien aussi bien avec le thème de la DVP, qu'avec une/des contribution(s) précédente(s). Nous complétons et terminons cette illustration à travers la DVP *Police*, autour de la question *Pourquoi la police a-t-elle toujours/souvent un chien ?*. Dans l'Extrait de corpus 47 (page 260), nous constatons que les deux premières élèves à prendre la parole lors de cette DVP débute leur contribution par : *souvent la police elle a des chiens parce que... et les policiers ils ont un chien, les chiens ils....* Elles introduisent ainsi leur contribution en faisant un lien avec le thème de la DVP. Puis, nous remarquons que, dans la suite de la discussion, plusieurs discutants introduisent leur prise de parole en disloquant le sujet pour faire un lien avec le thème d'une contribution précédente : David (TP 14), *par exemple le voleur sans faire exprès il avait laissé un mouchoir...* ; Yvan (TP 26), *y a des voleurs des fois ils laissent des empreintes...* ; Sylvie (TP 58), *moi je dis c'est en fait le chien il euh par exemple si y a un voleur ou un tueur eh ben il a laissé un mouchoir ou euh des chaussettes...*²⁵⁹.

Ainsi, chacun de ces trois procédés d'introduction d'une prise de parole permet aux discutants d'explicitier le lien à l'origine de leur contribution. Toutefois, concernant les DG du sujet, D. Apothéloz (1997 : 212) souligne que ces fonctionnalités « comme la compétition pour la prise et/ou conservation de parole, l'ostension d'un lien ou d'une continuité avec un tour de parole antérieur » sont « indirectes » et « fluctuantes » en fonction de la situation d'énonciation ; elles s'ajoutent à la fonction de focalisation comme « des fonctionnalités secondaires », c'est-à-dire supplémentaires.

²⁵⁹ Ces liens sont explicités dans l'analyse de l'Extrait de corpus 47 (page 261).

5.4.1.2 Orienter l'attention sur les éléments centraux de son propos

Nous allons voir qu'un lien se dessine entre la citation de propos d'autrui et la forme du sujet employée. Comme l'a montré l'analyse quantitative plus haut (cf. Figure 61), la forme nominale « simple » du sujet (soit la forme « Nom », non-renforcée par un pronom) s'avère être très faiblement représentée dans les paroles des discutants, ce qui converge avec les analyses préalables du discours oral (cf. 5.2.2). Nous avons remarqué que de nombreux emplois de la forme nominale en position de sujet apparaissent dans les cas d'hétéro-reprises codées correspondant à des citations de parole d'autrui, telles que présentées dans la section précédente. Par exemple, dans la DVP *Intelligence animale*, la quasi-totalité des occurrences de cette forme du sujet (toutes provenant de locuteurs différents) est liée à ce type de contexte²⁶⁰. Nous les reportons ci-après.

TP 48 : Isabelle : ben:: # j(e) reviens à la question d'Alexandra # eh ben # ben qu(e) les an/ ben oui qu(e) c'est c'est vrai que les animaux sont intelligents pa(r)ce que # des fois y a des chiens quand tu leur # quand tu leur donnes des ordres ben i(l)s y font pas mais # y a les autres chi/ les autres:: animaux ben i(l)s y font des fois # les ordres qu'on demande

TP 49 : Animatrice : alors toi tu:: tu dis quand i(l)s donnent des ordres # donc être intelligent # pour toi c'est obéir

[...]

TP 81 : Laure : ben j(e) reviens sur euh Isabelle pa(r)ce que quand e(lle) dit que les chiens sont intelligents quand i(l)s obé/ # quand j(e) sais plus quoi euh

TP 82 : Animatrice : quand ils obéissent elle dit ça Isabelle

TP 83 : Laure : quand ils obéissent # eh ben non pa(r)ce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est pa(r)ce qu'on lui a appris à:: en do/ en lui donnant des euh des trucs

TP 84 : Animatrice : mh mh # donc un animal intelligent <c/>

TP 85 : Laure : <des récompenses>

TP 86 : Animatrice : un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre

[...]

TP 276 : Robert : ben elle dit que:: les animaux sont pas intelligents mais i(l)s savent manger les animaux aussi

Extrait de corpus 101 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

À partir de nos premières observations, nous (L. Lebas-Fraczak et A. Auriel, 2013 ; A. Auriel et L. Lebas-Fraczak, 2014) avons émis l'hypothèse que les discutants utilisent la forme du sujet non-renforcé de type « Nom » lorsqu'ils rapportent les propos d'autrui car,

²⁶⁰ Dans cette DVP, seule une apparition de la forme nominale simple n'est pas liée à une citation de parole d'autrui.

dans ce cas, la focalisation porte sur les propos « nouveaux »²⁶¹ introduits par le discutant, c'est-à-dire ceux qui font progresser le dénouement de la question-thème de la DVP. Il nous paraît naturel que le locuteur qui prend part à une DVP tende à focaliser son propre apport à la discussion plutôt que l'apport déjà fait par quelqu'un d'autre (qui est non-nouveau). Ainsi, l'apparition de la forme nominale non-renforcée du sujet dans les propos cités (en gras dans l'Extrait de corpus 101) indique que la proposition citée par le discutant n'est pas focalisée, celle-ci servant d'appui à son propos, c'est-à-dire à son nouvel apport. Par exemple, au TP 276 (Extrait de corpus 101), nous observons un sujet non-renforcé « Nom » au sein de l'hétéro-reprise codée introduisant le propos de Robert (*ben elle dit que les animaux sont pas intelligents*), cette proposition n'est donc pas focalisée. L'attention est orientée vers la partie « nouvelle » (*mais ils savent manger les animaux aussi*), soit la proposition qui contient le point de vue et l'argument du locuteur ; cela au moyen de deux marques de focalisation : la conjonction *mais* et le redoublement du sujet (correspondant à une dislocation à droite ici). De même, au TP 48 (Extrait de corpus 101), l'hétéro-reprise codée formulée par Isabelle contient un sujet nominal simple (*c'est vrai que les animaux sont intelligents*) indiquant que la focalisation porte sur l'exemple nouveau amené par cette dernière illustrant l'intelligence des animaux à travers leur obéissance. Cette focalisation est opérée à travers la structure *il y a des chiens/il y a les autres animaux... ils*, équivalente, selon nous, à une DG.

Il faut toutefois nuancer le lien entre la reprise et la focalisation. De même que A. Salazar-Orvig, pour qui, « la reprise ne serait pas uniquement *réutilisation* mais *renvoi* à un énoncé antérieur, un pont jeté entre deux discours » (2000 : 86), nous considérons une reprise propositionnelle comme une sorte de double proposition reliant la proposition-source originelle, celle qui est reprise, et la proposition-reprise, celle qui reprend.

« Le discours d'autrui, de cette façon, possède une expression double : la sienne propre, c'est-à-dire celle d'autrui, et celle de l'énoncé qui l'abrite. » (Bakhtine, 1979/1984 : 300-301).

En intégrant l'idée de A. H. Gardiner (1932/1989 : 62-63, cf. page 213), on peut définir la proposition-reprise (codée ou réitérative) comme une proposition qui permet au locuteur de réintroduire dans le discours partagé une proposition antérieure (la proposition-source) perçue

²⁶¹ Ici, nous entendons *propos « nouveaux »* par opposition à *propos repris*, même si de toute évidence, une proposition n'est jamais réellement nouvelle puisque, comme le dit M. Bakhtine (1970 : 279), les propos restent toujours marqués par des usages d'autrui ; de la même manière que les propos repris comportent toujours une part de nouveauté. Mais, comme le souligne A. Salazar-Orvig (2000 : 68), « quand on parle de reprise on ne se réfère pas uniquement à ce principe général du fonctionnement du langage mais aussi à des mouvements discursifs observables dans la dynamique *hic et nunc* des échanges verbaux et qui se caractérisent par une relation d'identité ou de similitude entre deux segments linguistiques ».

comme présentant un intérêt suffisant pour se positionner vis-à-vis d'elle. Nous rejoignons par ce biais l'idée de M. Bakhtine et R. Vion (cf. 2.2.2.1 et Préalables méthodologiques aux analyses III) selon laquelle une reprise (et même une répétition) constitue un événement discursif nouveau ; en effet, la proposition-reprise est une proposition nouvelle. Concernant la focalisation, on peut considérer que la raison d'être d'une proposition-reprise est de faire un retour attentionnel sur la proposition-source. La proposition-reprise focalise donc la proposition-source (elle est un « focalisateur »), c'est-à-dire qu'elle focalise des éléments déjà présents dans la scène verbale, construits par une proposition antérieure : la proposition-source. Cependant, la proposition-reprise n'est pas pour autant elle-même focalisée²⁶², comme l'illustre l'analyse de l'Extrait de corpus 101 (ci-avant). Dans ces contributions, on peut dire que, après une focalisation de la proposition-source opérée par le fait de la reprendre, la focalisation se déplace (ce qui est marqué dans la proposition-reprise par la forme nominale simple du sujet qui indique une non-focalisation à ce niveau) en direction de l'apport nouveau du locuteur.

La citation de parole d'autrui, que ce soit pour accepter ces paroles ou pour s'y opposer, permet ainsi au discutant de faire un retour attentionnel sur un élément déjà présent dans la scène verbale afin de faire un « pont », avant de focaliser son propre apport à la construction. Nous remarquons que les hétéro-reprises codées sont souvent employées dans le cas d'un désaccord (cf. TP 81 à 83 et TP 276, Extrait de corpus 101, ci-avant ; voir aussi les extraits de corpus cités en 5.4.1.1 : Extrait de corpus 90, Extrait de corpus 93, Extrait de corpus 97). Selon H. Sacks (1973/1987 : 58), ce type de construction du tour de parole a pour fonction de retarder l'apparition du désaccord. Ainsi, la proposition-reprise permettrait de repousser l'expression du désaccord plus loin dans le tour de parole de façon à l'atténuer, afin de ménager la face de celui avec lequel on entre en désaccord. Selon nous, le fait de reprendre des propos de façon codée permet au locuteur de valoriser l'idée d'autrui (en faisant un retour attentionnel sur cette idée) et ainsi de ménager sa face avant d'exprimer un désaccord, suite à quoi le locuteur peut focaliser son apport nouveau. Par exemple, au TP 81 et 83 (Extrait de corpus 101), après avoir cité les propos d'Isabelle, Laure exprime un désaccord envers ces propos, marqué par *et ben non*. De la même manière que dans les tours de parole de Robert et d'Isabelle analysés précédemment, la proposition-reprise n'est pas focalisée, comme l'indique le sujet « Nom » non-renforcé (*les chiens*, en gras dans l'extrait) ; la focalisation portant sur

²⁶² Nous verrons plus loin qu'il est possible d'avoir une situation où la proposition-reprise est elle-même focalisée.

les propos nouveaux. Dans les propos nouveaux introduits par Laure, le sujet n'est pas renforcé puisque celui-ci est un pronom personnel indéfini (*on*). Cependant, ici, on peut soupçonner une autre forme de focalisation avec *c'est quand on leur apprend* qui ressemble à une construction clivée inachevée ou sous-entendue (*c'est quand on leur apprend [qu'ils obéissent]*)²⁶³. Cette focalisation est également marquée par le fait que cette idée est reprise (auto-reprise réitérative) par l'élève au sein de sa contribution *c'est parce qu'on lui a appris* (toujours sous la forme d'une construction clivée tronquée correspondant à *c'est parce qu'on lui a appris [qu'il donne la patte]*). Comme le note A. Salazar-Orvig (2000 : 75) « la reprise d'un énoncé (ou d'un segment d'énoncé) peut reproduire globalement son intention communicative. Ainsi de nombreuses auto-reprises correspondent à des mouvements d'insistance ». Nous remarquons que la conclusion de l'animatrice au TP 86 reprend uniquement cette idée nouvelle focalisée (*un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre*), confirmant ainsi son statut central au sein de la contribution de Laure, aux dépens de la proposition-reprise (*les chiens sont intelligents quand ils obéissent*).

Par ailleurs, lors de l'emploi d'hétéro-reprises réitératives, nous pouvons observer le même phénomène d'orientation de l'attention sur les propos, les apports, nouveaux. Par exemple, dans l'Extrait de corpus 102 (ci-après), la reprise opérée par Karima (TP 151), *comment les policiers vont retrouver les jeunes*, est une ratification des propos de Mounir. Karima qui, dans un premier temps, n'avait pas compris la question de Mounir, confirme sa compréhension à travers cette reprise (cette confirmation étant marquée par *ah*). La proposition-reprise n'est pas focalisée, comme le montre la forme non-renforcée du sujet (*les policiers*), puisque l'intention de Karima est, à ce stade, simplement de confirmer sa compréhension (voire de s'assurer de sa bonne compréhension) et non d'exprimer son point de vue ou d'apporter une idée nouvelle. Par contre, lorsque Karima exprime sa propre idée, le même sujet, *les policiers*, se trouve renforcé (*les policiers ils*), entraînant ainsi la focalisation de la proposition *les policiers ils vont aller dans un labo* qui correspond à la réponse à la question de Mounir.

²⁶³ La phrase clivée a, comme nous l'avons vu, pour fonction de focaliser l'élément, ou une partie de l'élément, entouré par *c'est* et le pronom relatif.

TP 148 : Mounir : euh # si euh # si y a plus d(e) sang # eh ben # euh comment i(l)s vont faire les policiers pour retrouver euh les jeunes
 TP 149 : Karima : euh à côté d(e) chez moi
 TP 150 : Animatrice : oui
 TP 151 : Karima : ah comment **les policiers** vont retrouver les jeunes
 TP 152 : Mounir : bah oui
 TP 153 : Karima : bah c'est facile pa(r)ce que les jeunes # les jeunes et bah en fait # i(l)s ont i(l)s vont faire i(l)s vont i(l)s vont aller dans un # i(l)s vont # bah c'est comment i(l)s vont faire bah peut-être **les policiers i(l)s** vont aller dans un labo # un *abo pour x

Extrait de corpus 102 (DVP *Police*, CE).

De même, dans la contribution de Clarisse (Extrait de corpus 103 - TP 63, ci-après), le sujet qui apparaît dans une proposition présupposée (*la personne meurt*) a une forme nominale simple ; cette proposition correspondant à une reformulation réitérative à partir des paroles d'Elisa (TP 57). Dans cette contribution, Clarisse oriente l'attention sur la partie cruciale vis-à-vis de son but communicatif ; ce dernier consistant à démontrer en quoi elle n'est pas d'accord avec Elisa. Pour cela, Clarisse focalise son propre point de vue selon lequel *une personne ne donne pas vraiment sa vie* car dans tous les cas *le bébé il serait né*. Ainsi, ce sont ces deux propositions qui sont focalisées au sein de sa contribution ; l'une, au moyen du connecteur *mais* et l'autre, grâce à la DG du sujet. Cette focalisation est confirmée à travers la reprise de l'animatrice (*il serait né quand même*) qui ancre cet élément perçu comme central, dans la scène verbale.

TP 57 : Elisa : bah moi (je) suis d'accord avec Maxime parce que mh # la vie # elle est # prêtée mais elle peut être aussi donnée parce que euh quand quelqu'un meurt par exemple sur l'autoroute # quand il a un accident # et ben il donne sa vie à un bébé qui naît
 [...]
 TP 63 : Clarisse : alors x ben j(e) s(u)is pas vraiment d'accord avec Elisa pa(r)ce que # euhm **la personne** meurt mais euhm elle donne pas vraiment sa vie c'est plutôt un:: aut(re) bébé qui naît # et qui euh:: # (en)fin # hum même si la personne était pas morte euh **le bébé il** s(e)rait né # x
 TP 64 : Animatrice : il serait né quand même

Extrait de corpus 103 (DVP *Vie*, CM2).

Selon nous (A. Auriel et L. Lebas-Fraczak), une proposition contenant la forme nominale simple du sujet, en l'absence d'une autre marque de focalisation (comme, par exemple, une auto-reprise réitérative), serait une proposition qui, bien que contribuant au but communicatif, « ne fait *que* contribuer »²⁶⁴, car ce n'est pas celle que le locuteur souhaite placer au centre de l'attention. La non-focalisation de la proposition-reprise indique que cette dernière n'est pas focalisée en tant que proposition nouvelle, même si elle focalise la

²⁶⁴ Tel qu'exprimé par A. H. Gardiner (1932/1989 : 119, cité page 324).

proposition-source. Par ailleurs, cette non-focalisation de la proposition-reprise est une marque qui contribue à orienter l'attention sur la suite de l'énoncé, là où l'idée propre du locuteur est exprimée. Le locuteur guide ainsi le processus d'interprétation de ses interlocuteurs, la focalisation lui permettant de préciser le statut, plus ou moins central, des différents segments de son énoncé vis-à-vis du but communicatif poursuivi.

Comme le souligne R. Vion (cf. 2.2.2.1), en rapportant les propos d'autrui, on adopte une attitude, un point de vue, vis-à-vis de ces propos, même si celui-ci n'est pas explicité. De ce fait, on modifie inévitablement l'orientation des paroles originelles, ce qui crée une forme de distanciation, un éloignement des paroles sources. Mais cette attitude, ce point de vue qu'apporte le locuteur, peut soit se situer en dehors de la proposition-reprise, comme nous l'avons observé dans les propos des discutants jusqu'à présent (Extrait de corpus 101 ; Extrait de corpus 102 ; Extrait de corpus 103), ou bien se situer au sein de la proposition-reprise, comme dans les extraits suivants. Dans le dernier cas, la proposition-reprise est elle-même focalisée afin de mettre en avant le point de vue du locuteur sur les propos repris. Par exemple, la focalisation de la proposition-reprise peut permettre de souligner une contradiction.

TP 489 : Vincent : ben:: # Paméla elle dit qu(e) les gens i(l)s font c(e) qu'i(l)s veulent # ben alors pourquoi tu vas à l'école
TP 490 : Animatrice 1 : <comment>
TP 491 : Paméla : <de quoi>
TP 492 : Vincent : ben tu dis les gens i(l)s font c(e) qu'i(l)s veulent ben alors pourquoi tu viens à l'école

Extrait de corpus 104 (DVP *Règles*, 5^e).

Dans l'Extrait de corpus 104, Vincent formule à deux reprises un énoncé avec une hétéro-reprise codée contenant un sujet disloqué (en gras dans l'extrait), cela afin de focaliser son point de vue critique sur cette proposition. En effet, il entérine, à travers la formulation d'une question (*ben alors pourquoi tu vas/viens à l'école*), le caractère illogique de la proposition de Paméla en révélant la perception d'une contradiction²⁶⁵. De même, Sandra (Extrait de corpus 105, ci-après²⁶⁶) attire l'attention sur la contradiction qu'elle perçoit au sein

²⁶⁵ On remarque également que Vincent utilise la DG du sujet pour désigner l'auteur de la proposition source (*Paméla elle dit que*). Selon nous, cela lui permet de renforcer l'explicitation du lien à l'origine de sa contribution car la contribution sur laquelle il s'appuie n'est pas immédiatement précédente. Nous observons en effet ce même procédé dans les extraits mentionnés ci-après qui correspondent également à des cas d'hétéro-reprises codées référant à des contributions non adjacentes (Extrait de corpus 92 : *Lenny il a dit que* ; Extrait de corpus 93 : *tout à l'heure César il dit* ; Extrait de corpus 94 : *je reviens à ce qu'il a dit Martin*).

²⁶⁶ Cet extrait reprend en partie l'Extrait de corpus 97, présenté page 362.

de la contribution de Camille. La DG du sujet au sein de la proposition-reprise (en gras dans l'extrait) lui permet de mettre en évidence son attitude critique vis-à-vis de la proposition qu'elle juge illogique, tel qu'elle l'exprime à la fin de son tour de parole (*faut bien qu'on meurt à la fin et puis sinon c'est pas logique*). Sandra justifie son attitude vis-à-vis de cette proposition en focalisant ensuite (à l'aide du connecteur *mais*) son opinion personnelle *mais justement la mort c'est une étape de la vie*.

TP 83 : Sandra : alors moi j(e) suis pas d'accord avec Camille # pa(r)c(e) que elle dit que euhm # **la vie elle** est prêtée pa(r)c(e) qu'on meurt t/ qu'on meurt euh qu'on meurt t/ qu'on meurt systématiqu(e)ment à la fin # mais justement la mort c'est une étape de la vie # et puis euh # si on mourrait jamais on s(e)rait euh # immortel et puis on s(e)rait déjà trop serré # donc faut bien qu'on qu'on meurt à la fin et puis euh # sinon euh c'est:: # pas:: logique

Extrait de corpus 105 (DVP *Vie*, CM2).

Nous aurons l'occasion de développer la possibilité de focalisation de la proposition reprise, dans la section suivante, en lien avec les intentions communicatives des animatrices.

5.4.2 Chez l'animateur

Nous avons constaté (cf. 4.2.1) que les animatrices utilisent deux stratégies principales, la relance et la synthèse, afin d'accompagner les discutants dans la construction de la scène verbale. Elles mettent en place ces stratégies en s'appuyant sur la scène verbale, notamment en reprenant les propos projetés sur cette dernière par les élèves. Nous remarquons que les reprises des animatrices sont généralement marquées par une différence formelle (soit l'expression d'un sujet nominal simple *versus* disloqué) qui correspond, selon nous (A. Auriel et L. Lebas-Fraczak), à une différence communicative liée à l'intention, au but communicatif, de l'animatrice. Nous illustrerons cela en nous appuyant sur la DVP *Intelligence animale* (5^e), au sein de laquelle l'animatrice emploie régulièrement les deux formes du sujet « Nom » et « Nom + PRO » (cf. Figure 62, page 339) ainsi que sur la DVP *Police* (CE) car le thème porte sur un nom animé (*pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?*). Les autres DVP portent plutôt sur des noms inanimés (*la beauté ; le partage ; les conflits ; les règles ; le courage ; etc.*) et/ou les questions sont formulées à l'aide d'un pronom indéfini (*Pourquoi on fait des efforts ? ; Comment on tombe malheureux ? ; Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ? ; Pourquoi critique-t-on les autres ? ; etc.*). Ainsi, de par son thème, la DVP *Police* semble propice à l'emploi des formes du sujet étudiées.

5.4.2.1 Les fonctions communicatives des reprises de l'animateur en lien avec la forme du sujet

Comme nous l'avons observé (4.2.1.2), lorsque l'animatrice reprend les propos des discutants à des fins de relance, la motivation en lien avec cette opération est d'obtenir une réponse. Pour cette raison, dans le cadre d'une relance, l'animateur doit mettre en avant ses attentes de façon à assurer l'obtention d'une réponse (en lien avec le cadre projeté par la relance) de la part du discutant auquel il s'adresse. Cela passe par des procédés de focalisation qui ne sont pas présents dans les synthèses effectuées par les animatrices puisque, lorsque l'animatrice effectue une synthèse, elle ne projette pas de continuation préférentielle pour le tour de parole suivant et n'a donc pas besoin d'attirer l'attention du discutant sur ses attentes.²⁶⁷

Ainsi, lors de leurs relances, nous remarquons que les animatrices ont recours à des procédés de focalisation. L'intonation montante qui accompagne les relances de l'animatrice contribue à cette focalisation. Toutefois, nous remarquons que les reprises des animatrices à visée de relance sont souvent assistées d'un autre focalisateur, tel que la DG du sujet. Nous illustrons cela à travers la boucle conversationnelle animatrice-discutant décrite en 4.2.1.4 (Extrait de corpus 35, page 244) que nous reprenons en partie ci-après pour faciliter la lecture, en nous concentrant sur les reprises de l'animatrice.

TP 101 : Laure : ben y en a {des animaux} qu'i(l)s ont plus d'intelligence # que les humains [...]
TP 108 : Animatrice : c'est qui ces animaux qui sont plus intelligents que des humains [...]
TP 112 : Laure : oui les singes {rire}
TP 113 : Animatrice : les singes i(l)s sont plus intelligents qu(e) les humains pourquoi
TP 114 : Laure : enfin j(e) sais pas j'ai dit un animaux {sic} comme ça
TP 115 : Animatrice : oui # mais toi tu penses que <des animaux sont plus> intelligents que les humains mh mh # Benjamin

Extrait de corpus 106 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Au TP 108, l'animatrice effectue une relance à travers une question qui reprend le dire de Laure (cf. TP 101). À travers cette relance, l'animatrice s'assure que la discutante

²⁶⁷ À l'inverse de la relance qui, comme nous l'avons vu, profile une continuation préférentielle car elle correspond au premier membre d'une paire adjacente : « le premier constituant sélectionne une continuation préférentielle pour le second constituant » (Pekarek Doehler, 2001 : 182).

comprend ses attentes, d'une part, en explicitant sa relance²⁶⁸ et, d'autre part, en soulignant qu'elle désire obtenir une réponse. Pour ce faire, elle formule sa relance à l'aide d'une forme clivée, *c'est + interrogatif + SN + qui*, qui focalise l'interrogatif *qui* et le groupe nominal *ces animaux*. Cela lui permet de mettre en avant son attente, c'est-à-dire l'apport d'un exemple d'animal plus intelligent que les humains. De même, au TP 113, la proposition-reprise à visée de relance *les singes ils sont plus intelligents que les humains*, est focalisée, d'une part, grâce à l'intonation montante et, d'autre part, grâce à la DG du sujet qui permet de mettre en avant la proposition et le but communicatif qui y est lié, c'est-à-dire le désir d'obtenir une réponse. La fonction de relance est ensuite confirmée par le mot interrogatif *pourquoi* qui marque explicitement le but communicatif de l'animatrice. À l'inverse, nous remarquons que la proposition-reprise à visée de synthèse (TP 115) n'est pas focalisée car elle présente une intonation descendante et la forme simple (non-renforcée) du sujet *toi tu penses que les animaux sont plus intelligents que les humains*. De ce fait, l'élève comprend que l'animatrice n'exprime pas d'attentes particulières et ainsi la boucle conversationnelle se clôt.

Par conséquent, en retenant l'idée que la DG du sujet est une marque de focalisation de la proposition entière et en la combinant avec l'idée selon laquelle la proposition-reprise focalise la proposition-source (originelle), nous pouvons postuler qu'une proposition-reprise avec sujet renforcé de type DG à la fois focalise la proposition-source et est elle-même focalisée. Dans ce cas, la focalisation porte sur l'aspect nouveau présent dans la proposition-reprise, c'est-à-dire la nouvelle intention communicative associée au propos. Ici, cela correspond à l'intention de relance de l'animateur afin que le discutant poursuive son idée, apporte une précision. Il s'agit donc, pour ce cas de reprise, d'un acte communicatif ne consistant pas uniquement en un retour en arrière mais aussi en une incitation à aller en avant. Cela rejoint les conclusions de S. Pekarek Doehler (2001 : 190) au sujet du « rôle commun » de la DG, sa fonction consistant à « attirer l'attention de l'interlocuteur au fait qu'un pas dans l'organisation des activités réciproques est en train d'être accompli » et « sur le fait que ce qui suit diverge de ce qui précède d'une manière ou d'une autre et que cette suite est, par conséquent, à interpréter comme une sorte de nouvel épisode (thématique, interactif) relié au précédent ». La relance, en tant qu'acte initiatif, ouvre un nouvel épisode interactif. En focalisant sa relance, l'animateur attire l'attention sur ce nouvel épisode qu'il est en train d'engager, de façon à obtenir l'acte réactif escompté.

²⁶⁸ Ce sur quoi portent les relances précédentes étant moins explicite (*c'est-à-dire ; explique-moi*).

La fonction communicative de la synthèse n'est pas moins importante puisqu'il s'agit de souligner ce qui a été dit par les discutants en focalisant la proposition-source afin de la fixer dans la scène verbale. Cependant, dans le cas d'une relance, le degré d'implication de l'interlocuteur est supérieur car l'animateur a besoin d'attirer l'attention de son/ses interlocuteur(s) en focalisant la proposition-reprise (et non plus uniquement la proposition-source) pour mettre en avant ses attentes. À l'inverse, la synthèse ne constitue pas un nouvel épisode (thématique ou interactif). Elle correspond plutôt à un acte réactif (suite à la contribution d'un discutant) marquant la fin d'un épisode interactif (et/ou thématique) puisqu'elle permet notamment de clore une boucle conversationnelle (cf. 4.2.1.3). De ce fait, alors que la forme renforcée du sujet (DG : « Nom + PRO ») apparaît plutôt lorsque l'animatrice reprend les propos d'un/des discutant(s) dans une optique de relance (comme nous le verrons dans la section suivante, 5.4.2.2), la forme non-renforcée (« Nom » ou « PRO ») est privilégiée lorsque l'animatrice reprend des propos pour opérer une synthèse, comme dans les extraits ci-après.

TP 32 : Zachary : pa(r)ce que il a des chiens si # si on a quelque chose euh c'est # c'est comme une cigarette là les trucs marron et p(u)is i(l) va les sentir et p(u)is i(l) va l(e) mettre dans une pile

TP 33 : Animatrice : d'accord # donc c'est c(e) qu'on disait le chien sert à renifler pour retrouver des traces [...]

[...]

TP 104 : Claire : xxx eh ben [i(l) ; i(l)s] # [i(l) ; i(l)s] xxx qu'il est passé sur la neige xx les empreintes # et p(u)is après le c(h)ien i(l) renifle et p(u)is # i(l) suit les empreintes # de le voleur

[...]

TP 109 : Animatrice : d'accord # donc même quand y a d(e) la neige euh **le chien** suit le le voleur # alors si j(e) récapitule # pour l'instant # donc:: # vous me dites si j(e) me trompe ou si j'ai mal compris # donc:: les **les chiens de policiers** servent # à retrouver # un voleur # grâce à leur euh # ça s'appelle l'odorat # à leur flair c'est ça # donc vous avez parlé de sang vous avez parlé d(e) mouchoir vous avez parlé d'empreintes # donc **le chien** renifle et # euh je crois qu(e) c'est Samira qui a dit qu(e) c'est des chiens très intelligents

[...]

TP 136 : Sophia : pa(r)ce que la police elle garde:: en sécurité

TP 137 : Animatrice : pa(r)ce que **la police** garde en sécurité donc # le mot sécurité vous a fait penser à police

[...]

TP 256 : Matthieu : un jour à côté d(e) chez moi bah y avait euh une recherche de drogue avec de:: des chiens dans une euh xx et euh # y avait les chiens i(l)s reniflaient le s/ # le sol # et::

TP 257 : Animatrice : donc l/ **les chiens** é/ étaient utiles pour retrouver l'endroit où y avait d(e) la drogue

[...]

TP 395 : Sébastien : euh ben moi j(e) dirais que sans policiers # euh on pourrait pas euh:: # s'entendre pa(r)ce que si la loi elle dit quelque chose et que y a pas de police pour euh pour dire:: toi tu fais ça que si y en a si y a des personnes qui n'écotent pas la loi # que:: personne va les mettre en prison

TP 396 : Animatrice : alors je # alors si je reformule en fait # **le policier** sert à faire respecter la loi

Extrait de corpus 107 (DVP *Police*, CE).

TP 42 : Alexandra : <donc> ça veut dire qu'i(l)s ont une mémoire euh

TP 43 : Animatrice : ah **ils** ont une mémoire # donc tu dis les oiseaux qui migrent # ont une mémoire

[...]

TP 166 : Alexandra : non de de # j(e) sais pas # de leurs ancêtres

TP 167 : Animatrice : de leurs ancêtres # donc i(l)s ont une histoire un héritage # et c'est c(e) qui fait qu'on peut dire qu'**i(l)s** sont intelligents # Isabelle

[...]

TP 221 : Patricia : ben i(l)s r(e)gardent s'i(l)s ont un odorat plus développé qu(e) nous si:: # j(e) sais pas # ben oui c'est plutôt des choses comme

TP 222 : Animatrice : alors l'odorat:: la vue tout ça ça s'appelle comment # les sens # donc les animaux # ont des sens plus développés qu(e) nous # est-c(e) que ça veut dire qu'i(l)s sont # intelligents

TP 223 : Patricia : ben oui

TP 224 : Laure : xx non

TP 225 : Patricia : (en)fin

TP 226 : Animatrice : toi tu penses que oui # avoir des sens développés # l'intelligence c'est aussi quelque chose xxx # c'est une question des sens # donc # si **i(l)s** ont des sens plus développés **i(l)s** sont plus intelligents qu(e) nous # Laure

[...]

TP 349 : Romain : ben nous on sait creuser et eux aussi

TP 350 : Animatrice : ah nous on sait creuser

TP 351 : Romain : avec des outils mais eux avec leurs pattes

TP 352 : Animatrice : d'accord donc i(l)s ont pas b(e)soin d'outils # mais **i(l)s** peuvent faire des choses qu'on fait nous aussi # <Robert>

[...]

TP 625 : Animatrice : [...] alors moi j(e) vais quand même vous dire tout c(e) qu'on a dit tout d(e) suite hein # c'est-à-dire qu'i(l) y en a qui disaient au départ c'est une question de comportement # **les animaux** ont des comportements qui sont intelligents # **i(l)s** ont une mémoire # **i(l)s** se souviennent de choses # **les oiseaux migrateurs** se souviennent de là où **i(l)s** vont de là où:: # et où **i(l)s** vont # **i(l)s** ont une histoire # et c'est leur histoire # leurs ancêtres qui leur permettent de savoir ça # **i(l)s** savent obéir # alors pour certains le fait d'obéir # c'était intelligent dans la mesure où c'était capable d'apprendre {sonnerie téléphone} # on est intelligent quand on est capable d'apprendre # et donc {rires de la classe} # et donc la capacité à apprendre {rires et bavardages des élèves} # xx est un gage d'intelligence {rires et bavardages des élèves} # mais # on avait quand même Salim qui disait non moi j(e) suis pas d'accord # être intelligent # c'est êt(r)e capable d'imaginer et de faire des choses nouvelles # et **un animal** est pas capable d'imaginer et d(e) faire quelque chose que personne n'a jamais fait {bavardages d'un élève} # ensuite # on parlait des experts

TP 626 : ...?... : qu'est-c(e) qu'on a dit

TP 627 : Animatrice : des experts qui savaient euh mesurer l'intelligence des animaux # donc c'était bien une question valable hein puisqu'on on savait mesurer # i(l) y avait une différence entre animaux domestiques # et animaux sauvages # les animaux domestiques répondant # aux ordres des hommes ou etcetera # et les animaux sauvages sachant se débrouiller tout seuls # alors après y avait l'utilisation des outils # x **les animaux** savaient pas utiliser d'outils # y a eu la question de la langue # nous on a une langue **les animaux** ont un langage mais # on [n' ; 0] est pas allés bien au bout d(e) cette question du langage et de l'intelligence # et ensuite on a parlé de mesure de l'intelligence # on mesure l'intelligence # y en a des plus intelligents # et des moins intelligents

TP 628 : Laure : ça

TP 629 : Animatrice : est-ce qu'après cette synthèse ça fait naître d'autres idées

Extrait de corpus 108 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Nous avons choisi ces extraits (Extraits 107 et 108) pour illustrer notre analyse car, en complément de l'intonation descendante, le caractère de synthèse des contributions des discutants est explicitement marqué par les animatrices (cf. soulignement) : *c'est ce qu'on disait ; si je récapitule ; si je reformule ; donc tu dis*, ainsi qu'avec les connecteurs *donc* et *alors*. Dans ces reprises à visée récapitulative, nous constatons que les animatrices déploient systématiquement un sujet non-renforcé, « Nom » ou « PRO » (en gras dans les extraits), et elles n'emploient aucun autre moyen de focalisation au niveau des propositions-reprises. Dans la DVP *Police*, au TP 137, il est intéressant de remarquer que l'animatrice répète la proposition de l'élève en modifiant simplement la forme du sujet (*parce que **la police** garde en sécurité*). Ici, l'animatrice ne sollicite pas l'élève avec une intention particulière, elle attire uniquement l'attention sur la proposition-source (sans focaliser la proposition-reprise) afin d'ancrer l'idée qu'elle véhicule dans la scène verbale.

Parfois, les animatrices récapitulent tout ce qui a été dit au cours de la DVP, par exemple, au TP 109 dans la DVP *Police* (*alors si je récapitule*) et au TP 625 et 627 dans la DVP *Intelligence animale* (*je vais quand même vous dire tout ce qu'on a dit... est-ce qu'après cette synthèse ça fait naître d'autres idées*). Lors de ces synthèses, les animatrices mettent au premier plan les idées clés formulées au cours de la DVP. Pour cela, seules les propositions-sources sont focalisées (de par leur reprise), comme l'indique la présence de plusieurs sujets non renforcés (en gras dans les extraits). En effet, dans ce contexte, l'intention communicative des animatrices est d'aider les élèves à suivre le cheminement de la pensée et à se repérer dans la construction de la scène verbale. Elles attirent alors l'attention sur les propos originaux apportés au cours de la DVP afin de les rappeler aux discutants.

Cependant, quelquefois, nous remarquons qu'une proposition-reprise qui semble avoir les caractéristiques d'une synthèse du fait de l'intonation descendante qui l'accompagne, apparaît avec une DG du sujet, comme l'illustre l'extrait suivant.

TP 81 : Laure : ben j(e) reviens sur euh Isabelle pa(r)ce que quand e(lle) dit que les chiens sont intelligents quand ils obé/ # quand j(e) sais plus quoi euh

TP 82 : Animatrice : quand ils obéissent elle dit ça Isabelle

TP 83 : Laure : quand ils obéissent # eh ben non pa(r)ce que c'est quand on leur apprend # c'est euh # comment dire euh quand on dit euh # donne la patte c'est pa/ c'est pa(r)ce qu'on lui a appris à:: en do/ en lui donnant des euh des trucs

TP 84 : Animatrice : mh mh # donc un animal intelligent <c/>

TP 85 : Laure : <des récompenses>

TP 86 : Animatrice : un animal intelligent c'est un animal qui sait apprendre↘

TP 87 : Laure : oui voilà # xxx

TP 88 : Animatrice : et donc un animal qui saurait pas↗ apprendre

TP 89 : Laure : ben i(l) serait pas trop intelligent (en)fin i(l) serait pas:: i(l) serait bête

TP 90 : Animatrice : **i(l)** serait bête↘

TP 91 : Laure : oui

TP 92 : Animatrice : on les appelle les bêtes↘ {rires de la classe} # oui ?

TP 93 : Laure : ben non mais i(l)s sont bêtes

TP 94 : Animatrice : **i(l)s** sont bêtes↘ **ceux qui savent pas apprendre i(l)s** sont bêtes↘

TP 95 : Laure : ouais voilà # (en)fin non

TP 96 : Animatrice : ah non # c'est-à-dire

TP 97 : Laure : que y en a qui sont bêtes mais qui veulent rien faire

Extrait de corpus 109 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).²⁶⁹

Dans cet extrait, on voit qu'au TP 86, la reprise de l'animatrice correspond formellement à une synthèse, avec une intonation descendante et un sujet non-renforcé « PRO », et que la discutante l'interprète comme telle puisqu'elle acquiesce sans poursuivre ou préciser son idée (TP 87). Ensuite, au TP 88, l'animatrice tire une conclusion, puis tente de faire poursuivre Laure avec un *oui* interrogatif (TP 92) ; ce à quoi l'élève répète simplement son idée de départ. À partir de là, au TP 94, l'animatrice semble clore la contribution de Laure en faisant une reformulation avec une intonation descendante, pour résumer l'idée de la discutante. Cependant, dans la deuxième proposition-reprise (reformulée), on remarque la présence d'une DG du sujet (*ceux qui savent pas apprendre ils*). De plus, le fait que l'animatrice reprenne la proposition deux fois (avec l'ajout d'une précision sur le sujet) contribue à la focalisation de celle-ci. Ainsi, on remarque que l'élève qui acquiesce dans un premier temps, change finalement d'avis (TP 95). On peut donc en déduire que les propositions-reprises de l'animatrice au TP 94 servent à mobiliser l'attention de la discutante et l'amènent à réexaminer son point de vue. La proposition-reprise de l'animatrice contenant

²⁶⁹ Dans cet extrait nous représentons les intonations, montantes (↗) ou descendantes (↘), accompagnant les propositions-reprises de l'animatrice.

un focalisateur, sous forme d'une DG du sujet, a donc permis de relancer l'élève malgré l'absence d'intonation montante.

Pour compléter, nous renvoyons à l'Extrait de corpus 29 (page 239) dans lequel l'animatrice reprend et note les dires de l'élève au fur et à mesure de sa contribution. Nous remarquons que c'est seulement lorsque l'animatrice introduit une focalisation au sein d'une proposition-reprise (ex : *c'est la parole qu'il faut prendre comme solution*) que l'élève opère un suivi en confirmant (*oui*) du fait qu'il perçoit une attente de l'animatrice.

Les reprises effectuées par les animatrices ont donc deux fonctions communicatives distinctes : la relance ou la synthèse. Selon leur fonction communicative, elles ne sont pas dotées du même statut communicatif (focalisé ou non-focalisé) et n'appellent pas au même degré d'implication du discutant à qui l'animatrice s'adresse. Ainsi, les reprises des animatrices qui ont une fonction de synthèse apparaissent principalement avec un sujet non-renforcé et ont donc un statut non-focalisé puisque, dans ce cas, la reprise de l'animatrice n'entraîne pas d'apports nouveaux de la part du discutant pour faire avancer le dénouement de la question-thème de la DVP. À l'inverse, lorsque les animatrices reprennent des propos afin de relancer un discutant, elles accompagnent leur proposition-reprise d'un procédé de focalisation tel que la DG du sujet.

5.4.2.2 La focalisation de la relance pour inciter les discutants à poursuivre

A. Dagnac et P. Cappeau (*à paraître*) notent qu'à l'oral, lorsqu'elles sont interprétables comme questions, la distribution et l'interprétation des « questions intonatives » et des questions introduites par l'interrogatif *est-ce que* ne semblent pas se distinguer. De la même manière, et plus largement, il nous semble que dans la DVP, pour effectuer une relance, l'animatrice utilise aléatoirement les « questions intonatives » et les questions introduites par un interrogatif²⁷⁰. Toutefois, à travers l'Extrait de corpus 106 (page 373), nous constatons que, selon la structure interrogative choisie, la forme du sujet varie. En effet, nous avons remarqué que lorsqu'une proposition-reprise à visée de relance comporte un élément interrogatif, c'est la forme simple du sujet qui est employée (*c'est qui ces animaux qui sont plus intelligents que des humains*) ; tandis que, lorsqu'une telle proposition ne contient pas de

²⁷⁰ Lors de l'étude de la stratégie de relance de l'animateur (en 4.2.1.2), nous remarquons tout de même dans les différents extraits de corpus présentés, la prépondérance de questions introduites par un interrogatif (*pourquoi* ; *est-ce que* ; *qu'est-ce qui/que* ; *c'est quoi* ; *comment*).

mot interrogatif, la forme disloquée du sujet (DG) est privilégiée (*les singes ils sont plus intelligents que les humains*).²⁷¹ Cette dernière permet alors de mettre en avant les attentes du locuteur en l'absence de mot interrogatif. Ainsi, en l'absence de mot interrogatif, la DG du sujet assure le rôle de focalisateur de la proposition, comme nous pouvons l'observer de nouveau dans les extraits ci-après.

TP 15 : Animatrice : est-c(e) que le chien sert uniqu(e)ment # **le chien d(e) policier** #sert uniqu(e)ment à renifler
[...]
TP 27 : Animatrice : **le chien il** lit les empreintes ?
[...]
TP 33 : Animatrice : [...] et je me demandais # **si le chien** ne servait qu'à ça # à retrouver l(e) voleur en reniflant
[...]
TP 77 : Animatrice : <alors **le chien**> servait à quoi pour la bagarre
[...]
TP 166 : Animatrice : d'accord x # et est-c(e) que le chien a eu un rôle
TP 167 : Matthew : non
TP 168 : Animatrice : est-c(e) que dans ces histoires-là **le chien d(e) policier** peut avoir un rôle # lorsqu'i(l) y a des bagarres
[...]
TP 209 : Animatrice : c'est pas # excusez-moi mais **la police elle** a vraiment toujours un <chien> ?
[...]
TP 213 : Animatrice : levez le doigt s'il vous plaît # est-c(e) que la police:: a toujours un chien

Extrait de corpus 110 (DVP *Police*, CE).

TP 211 : Animatrice : ah d'accord # et alors **les animaux::** # **i(l)s** savent construire imaginer que(l)que chose que personne [n' ; 0] a jamais fait ?
[...]
TP 267 : Animatrice : tu crois qu(e) **les animaux i(l)s** apprennent à l'école ?
[...]
TP 272 : Animatrice : ah est-c(e) que les animaux apprennent {rires d'élèves}
[...]
TP 596 : Animatrice : tu penses que les **animaux ils** se disent des mots ?

Extrait de corpus 111 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

²⁷¹ D. Apothéloz et A. Grobet (2005 : 121) affirment que les appendices sont « particulièrement fréquents » dans les énoncés interrogatifs ; ils ne distinguent pas de structures interrogatives propices à l'apparition de la dislocation mais ils citent, toutefois, un exemple ne contenant pas de mots interrogatifs : « *ça arrive souvent qu'il le fasse/* ».

Dans ces extraits, au sein des relances des animatrices, le lien entre la forme de la question (cf. soulignement des mots interrogatifs) et la forme du sujet (cf. en gras) employée se confirme. Il est intéressant de remarquer que l'animatrice peut (re)formuler successivement la même question, soit en reprenant la même forme de question (*est-ce que le chien a eu un rôle ? ; est-ce que dans ces histoires-là le chien de policier peut avoir un rôle ?*), soit en employant alternativement deux formes de focalisation concurrentes (*la police elle a vraiment toujours un chien ? ; est-ce que la police a toujours un chien ?*). Cela va dans le sens de notre hypothèse selon laquelle le statut communicatif de ces deux formulations serait équivalent, chaque proposition étant focalisée. À travers l'emploi de ces deux formes, l'intention communicative des animatrices est de mettre en avant leurs attentes afin de relancer efficacement les discutants. La formulation avec le mot interrogatif paraît toutefois être plus explicite²⁷².

Dans la mesure où la tournure interrogative peut être considérée comme un focalisateur, le recours à une autre marque morphologique, en l'occurrence la DG du sujet, serait redondant. Toutefois, ces deux marques ne sont pas incompatibles et nous remarquons qu'elles se combinent dans des contextes particuliers :

<p>TP 577 : Animatrice : la question du langage Alexandra # par rapport à l'intelligence # qu'est-c(e) que t(u) en penses</p> <p>TP 578 : Alexandra : ben ça nous sert # pa(r)ce que:: on parle on peut s(e) comprendre</p> <p>TP 579 : Animatrice : ah # et les animaux comment i(I)s font alors</p>
--

Extrait de corpus 112 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

<p>TP 131 : Animatrice : mais vous vous souv(e)nez pas c(e) qui a fait euh:: # le mot chien vous l'aviez mais le mot police comment il est apparu</p>
--

Extrait de corpus 113 (DVP *Police*, CE).

Dans ces deux extraits, les animatrices opèrent une relance à l'aide de l'interrogatif *comment*. Ces relances ont une structure similaire combinant l'emploi de l'interrogatif (cf. soulignement) et la forme disloquée du sujet (cf. mise en gras). Nous remarquons que cette association apparaît dans des contextes où l'animatrice marque une opposition avec le thème et la proposition précédente. Ainsi, l'insertion de l'interrogatif entre le nom et le pronom de reprise permet à l'animatrice de mettre en avant ses attentes liées à la relance et en même temps, de souligner l'opposition avec une proposition précédente en précisant que ses attentes sont en lien avec le sujet disloqué par opposition au thème évoqué précédemment.

²⁷² C'est d'ailleurs, sans doute, afin de rendre sa relance plus explicite que l'animatrice (TP 213, Extrait de corpus 110) choisit de reformuler sa question avec un mot interrogatif : *est-ce que la police a toujours un chien ?*

Dans l'Extrait de corpus 112, Alexandra mentionne que, grâce au langage, les humains parlent et peuvent se comprendre. Puis, à travers sa relance, l'animatrice incite l'élève à poursuivre son raisonnement en l'orientant sur ce qu'il en est pour les animaux, d'où le marquage de l'opposition avec la proposition et le thème précédents. De même, dans l'Extrait de corpus 113, l'animatrice interroge les discutants sur l'origine du choix de la question-thème *Pourquoi la police a-t-elle toujours un chien ?* en rappelant aux enfants les raisons de la présence du mot *chien* et en orientant leurs réponses sur les raisons de l'apparition du mot *police*.

Nous pouvons également reprendre un exemple de l'Extrait de corpus 36 (page 246), reporté ci-après, dans lequel l'animatrice formule une relance introduite par le mot interrogatif *pourquoi* suivie d'une DG du sujet (en gras). Lors de cette relance, elle attire l'attention sur son attente d'une réponse (grâce à l'interrogatif) et sur le fait que cette réponse doit être orientée sur les raisons qui donneraient envie aux autres de faire n'importe quoi, par opposition au fait que l'élève n'aurait pas envie de faire n'importe quoi (*toi tu me dis moi tout seul j'ai pas très envie [de faire n'importe quoi]*) ; cela grâce au sujet disloqué.

TP 265 : Animatrice 1 : oui mais toi tu m(e) dis moi tout seul j'ai pas très envie <u>pourquoi les autres i(l)s</u> auraient envie d(e) faire n'importe quoi
--

Extrait de corpus 114 (DVP *Règles*, 5^e).

Ainsi, il semble que lorsque l'animateur cumule la tournure interrogative et la DG du sujet au sein d'une relance, ces deux focalisateurs ne sont pas redondants mais complémentaires : l'un focalisant l'attente de l'obtention d'une réponse ; l'autre orientant l'attention, de façon plus précise, sur le fait que cette attente se situe en opposition avec un thème ou une proposition antérieur(e).

5.4.3 Bilan

À travers nos analyses, nous avons remarqué que chez les discutants, la DG du sujet est associée à deux fonctions communicatives principales : l'explicitation du marquage de la continuité entre les différentes contributions et l'orientation de l'attention sur les éléments centraux d'une contribution. La fonction « première » de la DG du sujet est la focalisation de la proposition. Elle permet aux discutants de focaliser une proposition au sein de leur propos et ainsi d'orienter l'attention sur l'/les élément(s) le(s) plus important(s) par rapport à leur but communicatif. Lorsque la DG du sujet est employée en début de contribution, nous observons une fonction supplémentaire, « seconde », de la forme qui correspond au marquage d'un lien,

avec le thème de la DVP ou avec le thème de propos précédents, et à l'exhibition de ce lien *via* la focalisation de la proposition liante. La DG du sujet permet ainsi aux discutants de créer et d'explicitier la continuité par-delà les changements de tours de parole et de locuteurs, ce qui leur sert à justifier et légitimer leur intervention au cours de la DVP. De la même manière, la continuité peut être signalée par une expression introductive contenant un marqueur de subjectivité individuelle, permettant de positionner son opinion vis-à-vis du thème de la DVP, ou encore par une hétéro-reprise codée, permettant de se positionner par rapport à des propos précédents.

Chez les animatrices, nous observons l'emploi récurrent de la DG du sujet, dans le cadre des relances. Cette forme leur permet d'attirer l'attention d'un/des discutant(s) sur leur attente quant à l'obtention d'une réponse à travers l'incitation à la réflexion qu'elles ont émise. Toutefois, précédemment, nous avons remarqué que l'animatrice de la DVP *Vie* n'emploie aucune DG du sujet (cf. Figure 62), ce que nous avons expliqué par le style d'animation particulier qu'elle met en place qui consiste à noter les propos des discutants au fil de la discussion. De ce fait, elle n'a pas pour objectif d'attirer l'attention des discutants sur ses attentes, d'ailleurs elle opère très peu de relances au cours de la discussion²⁷³.

Conclusion

L'intercompréhension est fortement liée au phénomène d'orientation de l'attention car la donnée d'un point de vue sur la scène verbale, notamment à travers l'organisation hiérarchique des différents éléments, est essentielle afin de permettre le « partage de la "vision" » (Victorri & Fuchs, 1996 : 200). C'est pourquoi nous nous sommes intéressée au processus de focalisation, ce dernier étant révélateur de la dimension intersubjective de la construction du sens. Selon nous, la focalisation permet d'attirer l'attention sur le rôle particulier d'un élément vis-à-vis du but communicatif poursuivi par le locuteur. Le locuteur façonne sa réplique en fonction de son intention communicative, afin de guider la compréhension de l'interlocuteur qui doit identifier cette intention. L'orientation de l'attention de l'interlocuteur est donc liée à la volonté de permettre l'interprétation de

²⁷³ Nous relevons une seule relance dans cette discussion où l'animatrice invite un discutant à compléter ses propos (*pourquoi tu dis ça Elsa*). Lors de cette relance, l'animatrice attire l'attention de l'élève sur ses attentes à l'aide de l'interrogatif *pourquoi* et en l'interpellant par son prénom.

l'intention communicative véhiculée par le discours. Partant de ce constat, il nous semble que les procédés de focalisation sont omniprésents dans l'interaction verbale. En effet, nous avons vu que les focalisateurs sont nombreux et présents à tous les niveaux de la langue (lexical, syntaxique, morphosyntaxique, paraverbal, non-verbal).

Nous nous sommes concentrée sur la variation des formes du sujet grammatical au sein de nos données, celle-ci révélant des différences de statut communicatif des propositions, induisant ainsi des différences de structuration et de perception de la scène verbale. Nous avons montré que la DG du sujet est un focalisateur permettant de placer une proposition au centre de l'attention en lien avec le statut central de cette proposition vis-à-vis du but communicatif du locuteur. Le support linguistique de cette forte focalisation réside dans la redondance formelle, c'est-à-dire dans l'ajout d'un morphème n'ayant pas d'utilité interprétative. Ce morphème superflu sur le plan informationnelle a donc une fonction pragmatique : il permet de rééquilibrer l'attention entre le sujet et le prédicat (ce dernier correspondant au *focus neutre*) au sein de la proposition. Ainsi, une proposition contenant une DG du sujet est entièrement focalisée, en vue d'être placée à l'avant-plan de la scène verbale partagée.

L'étude des buts communicatifs des locuteurs lors des DVP, en lien avec les contextes d'apparition de la DG du sujet au sein de leurs propos, nous a permis d'étayer notre hypothèse sur la portée de la focalisation de cette forme. En effet, dans le cas des reprises faites par les discutants, la différence de statut communicatif entre une proposition-reprise avec un sujet nominal (non-renforcé) et une proposition « nouvelle » avec sujet disloqué (renforcé) est assez perceptible ; cela dans la mesure où la première est un moyen de créer et marquer une continuité et que la seconde constitue un apport à la discussion. La proposition-reprise sert ainsi d'appui aux propos nouveaux et contribue à orienter l'attention sur ces derniers. Dans le cas des propositions-reprises de l'animateur, dont certaines sont focalisées (par une DG du sujet ou un mot interrogatif) et d'autres non (sujet non-renforcé), il est également possible de démontrer cette différence de statut entre les premières et les secondes, en pointant une différence entre leurs fonctions communicatives (relance ou synthèse), repérables grâce à d'autres marques, notamment l'intonation (montante ou descendante).

Notre analyse peut, nous l'espérons, constituer un apport à la compréhension du phénomène de la reprise sur le plan pragmatique, par le biais notamment du postulat de sa nature propositionnelle « double » (ce qui est proche d'une analyse polyphonique), décomposable en une proposition-source et une proposition-reprise, la deuxième ayant pour

fonction de focaliser la première. De cette façon, le locuteur « manifeste sa prise en considération de l'autre et des objets discursifs construits » (Vion, 1992 : 217). La focalisation supplémentaire de la proposition-reprise doit, à son tour, avoir une motivation communicative ; on peut considérer qu'elle consiste dans l'intention du locuteur d'associer à la proposition-source son point de vue, son jugement.

Dans un cas de figure, l'intention communicative du locuteur réside dans la focalisation de la proposition-source. Dans ce cas, le jugement associé à la proposition-reprise repose sur la reconnaissance de la pertinence de cette proposition, en lien avec l'idée de la perception d'un « intérêt suffisant » (Gardiner, 1932/1989 : 62-63, cité page 213). On peut reconnaître cette intention et ce jugement dans le cas de la proposition-reprise à visée de synthèse chez l'animateur puisque la synthèse équivaut à la reconnaissance de l'intérêt d'une proposition. De même, dans le cas des propositions-reprises des discutants qui servent d'appui à l'expression d'un point de vue plus précis (accord/désaccord) dans une nouvelle proposition (ex. *c'est vrai ; ah ben non*).

Dans le second cas de figure, le locuteur a une intention supplémentaire (en plus de l'intention de focalisation de la proposition-source) motivant la focalisation propre de la proposition-reprise. Nous retrouvons cette intention supplémentaire lorsque les discutants ajoutent un jugement portant sur la proposition-source lors de sa reprise avec l'intention de mettre en avant leur point de vue sur cette proposition, comme le jugement de son caractère illogique. De même, dans le cas de la proposition-reprise à visée de relance de l'animateur qui consiste à reprendre des propos avec l'intention d'inciter un/les discutant(s) à poursuivre sa/leur réflexion.

Conclusion générale

Cette thèse s'inscrit dans une démarche de traitement et d'analyse de corpus oraux et s'ancre dans les sciences du langage, bien qu'elle se place à l'interaction de différents domaines et sous-domaines d'étude : linguistique, analyse des interactions, sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation.

Synthèse des résultats et apports de la recherche

Cette thèse témoigne de la spécificité du genre *discussion à visée philosophique* en tant qu'initiation au philosophe, en marge mais en concordance avec les programmes et les enseignements scolaires. Il s'agit d'un genre d'oral orienté vers l'intercompréhension et la quête de sens, au sein d'une *communauté de recherche*, visant la collaboration et la valorisation des élèves. Les apports de cette pratique sont reconnus, notamment par l'Unesco. Aussi, la DVP a sa place à l'école et au collège, en particulier du fait que, à travers le développement de l'esprit critique et de compétences de problématisation, de réflexion et d'argumentation, elle s'avère favoriser l'apprentissage disciplinaire. Toutefois, il nous semble que la philosophie pour enfants n'est pas vouée à être institutionnalisée. En effet, on pourrait craindre que cela détourne la pratique en y injectant des objectifs liés à l'institution tels que l'exigence de participation et de « réussite » (manifestée par un commentaire écrit de l'animateur, des bons points ou des notes). Pour que les discutants puissent quitter leur rôle habituel d'élève et s'inscrire dans un rapport aux savoirs différents, il nous paraît préférable que cette activité reste « en marge ».

Plus spécifiquement, les analyses conduites sur le corpus *Philosophèmes* se sont attachées à mettre au jour la dimension intersubjective de la communication et de la construction du sens au sein de ce genre d'oral. Pour cela, nous nous sommes fondée sur une approche systémique-interactionniste qui apparaît, au terme de notre parcours théorique, comme le paradigme le plus approprié pour atteindre nos objectifs de recherche. Corrélativement, nous avons adopté une démarche empirique nous permettant d'examiner les DVP, les formes d'interactions et les énoncés dans leur contexte.

Afin que nos analyses puissent être généralisables, nous (les membres du projet *Corpus-philo*) nous sommes appliquées à constituer un corpus de spécialité homogène, significatif et représentatif du genre *discussion à visée philosophique en contexte scolaire*. Par ailleurs, les données ont été traitées en respectant les précautions nécessaires à leur anonymat et leur interopérabilité afin de les rendre accessibles. La mise à disposition des données constitue un apport important pour la valorisation des travaux effectués au sein du projet ainsi que pour le développement de futures recherches et des ateliers de philosophie. De surcroît, en partageant nos choix et nos considérations méthodologiques, nous espérons avoir contribué à la réflexion sur les bonnes pratiques liées à la constitution et à la mise à disposition de corpus oraux et multimodaux en contexte scolaire.

À partir du corpus de travail *Philosophèmes* qui est constitué de dix-neuf DVP (soit environ douze heures trente d'enregistrements) menées dans des classes allant du CP à la 4^e, nous avons pu adopter une première approche transversale du corpus, consistant à repérer les phénomènes étudiés en nombre suffisamment important de façon à en tirer des conclusions quant au fonctionnement des DVP en contexte scolaire. La richesse de nos analyses sur corpus réside par ailleurs, dans le fait qu'elles articulent les méthodologies de l'analyse des interactions et de la linguistique interactionniste et alternent les méthodes d'observation déductive et inductive ainsi que les analyses transversales et longitudinales.

Nous avons vu que la communication est un moyen d'établir une relation avec autrui. Plus particulièrement, selon nous, l'enjeu de l'interaction verbale est l'émergence et le modelage d'une scène intersubjective par une action « conjuguée » (Varela, 1988 : 115, cité par Grize, 1996 : 67), « conjointe » (Vion, 1992 : 17) des interlocuteurs. Nous considérons que l'activité langagière est une pratique sociale déterminée par le contexte social (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 136). Nous avons ainsi mis en avant le caractère dialogique du discours et l'aspect co-construit de toute interaction. Nous envisageons alors le processus de communication comme un processus circulaire dans la mesure où chaque interactant y prend part simultanément en s'adaptant constamment aux autres. L'observation de la construction du sens au sein des DVP a confirmé que ce dernier se construit de façon dynamique au sein de la scène verbale (intersubjective) grâce aux interactions complexes des propositions et des énoncés entre eux et en fonction du contexte.

L'analyse des interactions au sein de la DVP a révélé que la scène verbale est le lieu d'une construction collective de la conceptualisation à partir d'objets de discours. Cette co-construction, au cœur de la DVP, est sous-tendue par le dialogisme (constitutif, interdiscursif

et interlocutif). Ainsi, elle s'opère à travers des processus de sélection, reprise et emboîtement, entraînant une progression spiralaire de la conceptualisation collective, telle que l'analyse longitudinale d'une DVP a pu le confirmer. De plus, cette analyse nous a permis de déceler l'influence de la conceptualisation collective sur l'évolution des idées de chaque discutant.

De surcroît, nous avons mis en avant qu'au sein de la DVP, les discutants interagissent continuellement tous ensemble par l'intermédiaire de la scène verbale partagée, en cours de construction. D'un côté, les contributions de chaque discutant s'adressent au collectif et visent à faire progresser la conceptualisation collective, en agissant sur des éléments présents dans la scène partagée ou en ajoutant de nouveaux éléments. Puis de son côté, l'animateur accompagne les discutants dans leur conceptualisation collective, en créant une boucle conversationnelle avec chaque contributeur afin de l'encourager à poursuivre la construction en cours. Les formes d'interaction récurrentes observées manifestent ainsi les rapports de place qui s'instaurent au sein de la DVP : dans un rapport complémentaire, différent du rapport asymétrique habituel en classe, l'animateur aide les discutants à faire avancer leurs réflexions et la conceptualisation collective.

Nous nous sommes ensuite centrée sur les points de vue associés à la construction de la scène verbale, soit les processus d'orientation de l'attention permettant de guider l'interprétation et la compréhension. Ainsi, nous avons étudié le phénomène linguistique de la dislocation à gauche (DG) du sujet au sein des énoncés, procédé de focalisation fréquent dans la DVP aussi bien dans les propos des discutants que de l'animateur. Cette étude a permis de valider notre hypothèse sur les fonctions pragmatiques de la DG du sujet, grâce à l'observation des données. Nous avons ainsi établi que cette forme du sujet permet d'attirer l'attention des interlocuteurs sur une proposition au sein du discours et sur son statut particulier vis-à-vis du but communicatif du locuteur, ce qui constitue une hypothèse alternative à celle, partagée par plusieurs linguistes, qui attribue à cette forme la fonction de focaliser le sujet-thème. Ainsi, l'emploi de la DG du sujet permet au locuteur de placer une proposition à l'avant-plan de la scène verbale partagée de façon à faciliter la perception de son but communicatif.

Nous avons également identifié les différents buts communicatifs liés au choix de cette forme disloquée du sujet chez les discutants et chez l'animateur. D'abord, nous avons remarqué que lors de leurs prises de parole, les discutants cherchent à légitimer leur intervention en créant et en exhibant la continuité avec des propos précédents. À cette fin,

nous observons, parmi d'autres procédés, l'emploi de la DG du sujet en début de prise de parole afin de focaliser la proposition liante. Par ailleurs, lorsque les discutants emploient la DG du sujet au cours de leur contribution, cela leur permet de focaliser une proposition particulière et ainsi de mettre en avant l'idée qui est centrale vis-à-vis de leur but communicatif. De son côté, l'animateur utilise la DG du sujet au sein des propositions à visée de relance afin d'attirer l'attention d'un/des discutant(s) sur son attente quant à l'obtention d'une réponse.

Nous avons par ailleurs défini les fonctions pragmatiques et pédagogiques de la reprise en lien avec la forme du sujet grammatical. Nous avons montré que le phénomène de la reprise se décompose en une proposition-source et une proposition-reprise, chacune véhiculant une valeur singulière. La fonction pragmatique de la proposition-reprise est la focalisation de la proposition-source, ce qui revient à reconnaître l'intérêt et la pertinence de cette dernière. Par ailleurs, la proposition-reprise peut être elle-même focalisée, ce qui est marqué par la DG du sujet. Cette focalisation supplémentaire de la proposition-reprise a une motivation communicative additionnelle qui correspond à l'intention du locuteur d'associer son point de vue, son jugement, à la proposition-source. Dans la DVP, les discutants utilisent régulièrement la reprise codée, avec une forme simple (c'est-à-dire non-disloquée) du sujet, dans le but de créer et expliciter une continuité en orientant l'attention sur la proposition-source servant d'appui à leur propos. Nous avons remarqué que, parfois, les discutants ajoutent un point de vue portant sur la proposition-source (comme le jugement de son caractère illogique, par exemple) qu'ils mettent en avant grâce à l'emploi de la DG du sujet au sein de la reprise codée.

En observant les formes d'interventions récurrentes des animateurs de DVP, nous avons mis en évidence des événements caractéristiques de l'étayage en atelier-philosophie à travers le repérage de deux objectifs pédagogiques principaux de la reprise, toujours en lien avec la forme du sujet grammatical : synthétiser (forme simple du sujet) et relancer (forme disloquée du sujet). La reprise à visée de synthèse consiste à reconnaître la pertinence de la proposition d'un discutant ; ainsi, dans ce cas, seule la proposition-source est focalisée. La visée pédagogique de la synthèse est large. En orientant l'attention sur la proposition-source d'un discutant, l'animateur s'assure d'abord que l'ensemble des discutants a bien perçu et compris le nouvel élément apporté à la scène intersubjective. Il s'agit aussi d'aider les discutants à se repérer dans la construction de la scène verbale partagée et de la conceptualisation collective en stabilisant des éléments. Dans ce but, l'animateur souligne régulièrement les « paliers »,

c'est-à-dire les éléments clés de la construction collective, qu'il place au centre de l'attention (à l'avant-plan de la scène verbale) en les reprenant. Les reprises de l'animateur à visée de relance comprennent une intention communicative supplémentaire. Dans ce cas, à la reconnaissance de l'intérêt d'une proposition, s'ajoute l'intention d'inciter un/les discutants à poursuivre sa/leur réflexion, d'où le besoin d'attirer l'attention du discutant sur cette intention afin qu'il la comprenne et y réponde.

Grâce à ces analyses et à la modélisation des formes d'interactions au sein de la DVP, *via* la méthode systémique des communications, nous avons contribué à mettre en lumière le fonctionnement particulier de la communication dans la DVP en contexte scolaire. Par ailleurs, nous avons révélé l'étendue des dimensions intersubjective et collective de la construction du sens au sein de la DVP, notamment à travers l'étude des stratégies communicatives mises en place pour assurer l'intercompréhension et l'observation de différentes formes de dialogisme.

Perspectives de la recherche

Dans cette thèse, nous nous sommes limitée à une étude approfondie des DVP. Une analyse comparative d'interactions proches, prenant en compte d'autres formes d'oral scolaire, d'autres formes de débats réglés (cf. Annexe 1), permettrait de souligner davantage les spécificités de la DVP.

Par ailleurs, une analyse des fonctions pragmatiques de la DG du sujet au sein d'autres genres d'oral permettrait de vérifier que ces fonctions sont valables dans toutes circonstances ; nous avons esquissé cet approfondissement dans un article (Auriel & Lebas-Fraczak, *à paraître*). De plus, une telle étude pourrait inclure les propriétés prosodiques de la DG du sujet.

Toutefois, les possibilités d'analyse offertes par le corpus *Philosophèmes* sont nombreuses, nous allons donc nous concentrer sur certaines de ces perspectives.

Concernant le traitement des données de la recherche, des poursuites seraient opportunes au niveau de l'anonymisation des données primaires et de la structuration des transcriptions XML. Cela en vue de continuer à alimenter la plateforme *Philosophèmes* et afin de favoriser la réutilisation et la valorisation des données.

Concernant les analyses, certaines pourraient être approfondies afin de confirmer nos observations et/ou d'explorer des pistes adjacentes. Nous proposons quelques perspectives de recherche en lien avec des problématiques linguistiques, communicatives et pédagogiques.

Au cours de nos annotations linguistiques du corpus, nous avons choisi de coder les cas de dislocation à droite (PRO + Nom) et de dislocation avec reprise par un pronom démonstratif afin d'avoir une idée de leur fréquence dans un premier temps et en vue d'éventuelles perspectives de recherche. En effet, la fréquence de la DG du sujet telle que nous l'avons délimitée, c'est-à-dire avec reprise par un pronom personnel, peut être altérée selon le thème des DVP. Une DVP ayant pour thème une notion ou un objet inanimé (les règles, la vie), plutôt qu'une entité animée (les animaux, la police), favorise l'emploi d'un pronom démonstratif comme pronom de reprise dans les dislocations du sujet. Ainsi, il serait intéressant d'inclure ces formes dans les analyses lorsque le pronom démonstratif peut commuter avec un pronom personnel (*les règles c'est obligatoire ; la vie c'est donné*). Une autre perspective intéressante serait de comparer les fonctions des dislocations à gauche et à droite en reprenant les études préalables (Apothéloz, 1997 ; Blasco-Dulbecco, 1999) et en les confrontant à nouveau à nos données.

Par ailleurs, le choix d'inclure les structures « pronom indéfini + pronom personnel » (***L'autre il** peut s'en servir et puis **L'autre il** peut attendre*) et « *il y a... + pronom personnel* » (***y a certains animaux ils** sont intelligents d'autres pas*) dans les cas de DG du sujet est discutable. Il serait intéressant de distinguer les différentes formes de DG du sujet et d'étudier ces différentes structures de façon plus détaillée, afin de voir si leurs fonctions communicatives sont complètement identiques. L'Extrait de corpus 115, ci-après, ouvre une piste de réflexion indiquant que la structure « *il y a... + pronom personnel* » introduirait un domaine de focalisation particulier.

TP 48 : Isabelle : ben:: # j(e) reviens à la question d'Alexandra # eh ben # ben qu(e) les an/ ben oui qu(e) c'est c'est vrai que les animaux sont intelligents pa(r)ce que # des fois y a des chiens quand tu leur # quand tu leur donnes des ordres ben i(l)s y font pas mais # y a les autres chi/ les autres:: animaux ben i(l)s y font des fois # les ordres qu'on demande
TP 49 : Animatrice : alors toi tu:: tu dis <u>quand i(l)s donnent des ordres</u> # donc être intelligent # pour toi c'est obéir

Extrait de corpus 115 (DVP *Intelligence animale*).

Dans cet extrait, nous remarquons que l'élément retenu et repris par l'animatrice (*alors toi tu dis quand ils donnent des ordres*) correspond aux propos placés entre le « présentatif + Nom » (*il y a des chiens*) et le pronom de reprise (*ils*) (cf. soulignement). Cela induit que cette forme

introduirait un domaine de focalisation du type : *il y a des X* [domaine de focalisation] *ils...* permettant de focaliser les éléments éventuellement placés dans ce domaine.

Une autre piste intéressante serait d'étudier les marques concurrentes de focalisation de la proposition au sein des DVP. Par exemple, nous faisons l'hypothèse qu'en l'absence de DG du sujet en début de contribution, les marqueurs de subjectivité individuelle jouent le même rôle de liant (cf. 5.4.1.1) mais aussi de focalisateurs de la proposition et du point de vue véhiculé par cette dernière. Selon nous, les marqueurs de subjectivité individuelle placés en appendice permettraient aux discutants d'attirer l'attention sur leur point de vue par rapport au thème de la DVP (ou d'un sous-thème). De ce fait, ces expressions introductives endosseraient une certaine fonction de focalisation. Ainsi, dans la DVP *Vie* (cf. Extrait de corpus 45, page 258), les expressions *je dirais/trouve/pense (qu'elle est (plus) prêtée/donnée)* serviraient de « focalisateurs » aux propositions qu'elles introduisent, c'est-à-dire au point de vue du locuteur, de la même manière que les propositions avec une DG du sujet (*bah la vie elle est plutôt donnée*). Cela rejoint le postulat selon lequel la focalisation en début d'intervention est fréquente afin d'attirer/de maintenir l'attention des interlocuteurs lors d'une nouvelle prise de parole. Cette focalisation de leur point de vue vis-à-vis du thème de la DVP, en début de tour de parole, n'empêche pas les discutants de focaliser ensuite certains éléments au sein de leur argumentation. Par exemple, dans l'Extrait de corpus 116, Sylvie introduit sa contribution avec un marqueur de subjectivité individuelle (*moi je dirais que*) ce qui lui permet, selon notre hypothèse, d'orienter l'attention sur son point de vue (*si y avait pas de policiers ni de chiens on serait pas en sécurité*) par rapport à la question-thème de la DVP (*Peut-on vivre en sécurité sans police et sans chien ?*). Puis, dans la suite de son tour de parole, elle emploie la DG du sujet afin de focaliser les idées centrales de son propos, soit : (*si y avait pas de policiers ni de chiens*) **la bagarre elle continuerait** alors que **la police elle peut venir et leur dire d'arrêter**. Cette focalisation est perçue et confirmée par l'animatrice puisque sa reformulation (TP 349) renvoie à ces deux propositions *la bagarre ne peut pas s'arrêter sans la police*.

TP 348 : Sylvie : moi # **moi j(e) dirais que** euh si y avait pas de policiers ni de chiens on s(e)rait pas en sécurité pa(r)ce que si y avait une bagarre # et bah **la bagarre elle** conti/ elle continuerait et:: après ben peut-être y aurait et bah i(l) pou/ i(l) y aurait quelqu'un d(e) blessé # et puis bah et et puis euh pa(r)ce que si y a la police eh ben l/ **la police elle** peut v(e)nir et leur dire d'arrêter mais si y a pas la police elle peut pas venir # xx

TP 349 : Animatrice : la la bagarre ne peut pas s'arrêter sans la police

Extrait de corpus 116 (DVP *Police*, CE).²⁷⁴

Au terme de l'analyse des interactions dans la DVP *Partage*, nous avons montré qu'en confrontant leurs points de vue à ceux de leurs pairs par l'intermédiaire de la scène verbale, les discutants interagissent, et leurs idées personnelles évoluent en lien avec la conceptualisation collective. La multiplication des analyses longitudinales de DVP permettrait de vérifier l'impact de la construction collective sur l'évolution des idées de chaque discutant au cours de la discussion et éventuellement de cerner les limites de cet impact en fonction de certaines variables. Par exemple, au sein d'une DVP, le « degré » d'impact de la construction collective pourrait être évalué en lien avec le taux de participation ou le niveau de complexité du raisonnement (à partir des critères définis par M.-F. Daniel, 2015) de chaque discutant. D'autres variables inter-discussions pouvant influencer cet impact pourraient être considérées, telles que l'âge des discutants, « l'ancienneté » de la pratique de la DVP dans un groupe d'enfants ou encore les stratégies mises en place par l'animateur. En lien avec cette dernière variable, il serait utile de mener une analyse quantitative des stratégies pédagogiques de l'animateur, en comptabilisant ses actions de synthèse et de relance. De plus, une catégorisation plus fine pourrait être définie de façon à distinguer, d'un côté, les synthèses reprenant les idées clés d'une contribution, des synthèses récapitulant les contributions de plusieurs discutants, puis d'un autre côté, les différentes formes de relances selon leur orientation et/ou leur degré de stimulation de la réflexion (cf. Daniel, 2015 : 355-356).

En lien avec la formation des animateurs de DVP, dans une problématique pédagogique, on peut se demander en observant les relances de l'animateur, si l'intention supplémentaire, associée à la focalisation d'une proposition-reprise, ne s'accompagnerait pas également d'un « jugement » supplémentaire, alors qu'il s'agit d'un cadre pédagogique où l'animateur est censé rester neutre (cf. 3.3.2.3 & 4.2.1.1). En effet, on peut suspecter que les propositions-reprises à visée de relance véhiculent un doute, un jugement critique ou polémique, qui, même s'il n'est pas explicitement formulé par l'animateur, est perçu comme tel par les discutants. Pour revenir brièvement sur nos extraits de corpus, nous remarquons

²⁷⁴ Dans cet extrait, nous mettons en gras les éléments que nous identifions comme des moyens de focalisation.

que dans l'Extrait de corpus 106 (page 373), la proposition-reprise de l'animatrice (*les singes ils sont plus intelligents que les humains*), suivie de l'interrogation *pourquoi*, donne lieu à une réaction défensive de la part de l'élève (*enfin je ne sais pas j'ai dit un animaux comme ça*). La perception d'un jugement critique au sein des propositions-reprises à visée de relance de l'animateur peut également être observée suite aux propositions-reprises citées dans l'Extrait de corpus 111 (page 381) que nous rapportons (cf. soulignement), en les complétant, ci-dessous (Extrait de corpus 117). Dans cet extrait, au-delà des réactions plus ou moins « défensives » des discutants (en gras dans l'extrait), nous relevons les remarques de l'animatrice (telles qu'aux TP 264, TP 598) et les rires des élèves (comme au TP 271) qui semblent révéler la présence d'un jugement tacite de l'animatrice.

TP 206 : Salim : ben:: être intelligent c'est quand on fait quelque chose que # que personne [n' ; 0] a jamais fait et # xxx par exemp(l)e # construire un objet que personne [n' ; 0] a jamais fait

TP 207 : Animatrice : être intelligent <c'est construire> imaginer # donc

TP 208 : Salim : <imaginer> {bruits}

TP 209 : Animatrice : être intelligent c'est construire imaginer

TP 210 : Salim : ben oui

TP 211 : Animatrice : ah d'accord # et alors les animaux:: # i(l)s savent construire imaginer que(l)que chose que personne [n' ; 0] a jamais fait

TP 212 : Salim : **ben j(e) sais pas**

TP 213 : Animatrice : à ton avis

TP 214 : Salim : **ben # non**

[...]

TP 259 : François : euh i(l)s ont pas la même intelligence pa(r)ce que # euh nous on vient on va à l'école pour apprendre à lire et écrire

TP 260 : Animatrice : <mh mh>

TP 261 : François : <alors> que peut-êt(r)e eux i(l)s ont une école pour:: # que(l)que chose d'aut(r)e {rires de la classe}

TP 262 : Salim : on va apprendre à dévorer

TP 263 : ...?... : x l'école x

TP 264 : Animatrice : l'école des lapins {rires de la classe}

TP 265 : François : ça s(e) peut hein on peut pas <savoir>

TP 266 : ...?... : <l'école> xxx

TP 267 : Animatrice : tu crois qu(e) les animaux i(l)s apprennent à l'école

TP 268 : François : **peut-êt(r)e qu'i(l)s apprennent tout seuls** {rires d'élèves}

TP 269 : Animatrice : ah

TP 270 : ...?... : xxx

TP 271 : François : à force de xx c/ **c'est peut-êt(r)e leurs parents qui leur apprend** {sic} {rires d'élèves}

TP 272 : Animatrice : ah est-c(e) que les animaux apprennent {rires d'élèves}

TP 273 : ...?... : chut chut {rires d'élève}

TP 274 : François : ben pour êt(r)e intelligent i(l) faut apprendre

[...]

TP 593 : Salim : ben # ben si les animaux euh # ils ils i(l)s peuvent se comprendre

TP 594 : Animatrice : ah # alors comment i(l)s font pour se comprendre

TP 595 : Salim : ben j(e) sais pas i(l)s # j(e) sais pas i(l)s x # i(l)s # i(l)s disent des mots mais en:: # x on comprend pas

TP 596 : Animatrice : tu penses que les animaux ils se disent des mots

TP 597 : Salim : **ben oui**

TP 598 : Animatrice : avec la bouche comme ça i(l)s articulent des mots <xx>

TP 599 : Salim : **<non>**

TP 600 : Animatrice : ah

TP 601 : Salim : **j(e) sais pas** i(l)s::

Extrait de corpus 117 (DVP *Intelligence animale*, 5^e).

Ainsi, il serait intéressant d'observer les effets des différents types d'intervention de l'animateur sur les discutants, sur le déroulement de la DVP et sur la construction du sens afin d'utiliser ces résultats dans une démarche pédagogique et réflexive en lien avec la formation des animateurs.

Aussi, comme nous l'avons mentionné en Introduction générale, nous constatons que le corpus *Philosophèmes* offre des possibilités de recherches inter- et pluridisciplinaires. Nous avons montré que des analyses futures pourraient se centrer sur l'analyse linguistique d'autres marques de focalisation de la proposition, au sein de la DVP ; une approche comparative des fonctions communicatives de formes linguistiques proches de la DG du sujet, comme la dislocation à droite, peut également être envisagée. En outre, nous avons établi que l'analyse longitudinale de DVP permettrait de révéler les bénéfices de la construction collective au niveau individuel ; des problématiques psycholinguistiques pourraient contribuer à développer cette piste de recherche à travers par exemple l'étude du développement du degré de complexité du raisonnement des discutants au fil de la DVP, en fonction de leur âge, de leur familiarité avec la pratique philosophique, etc.

Épilogue

Le projet *Corpus-Philo* a avant tout été pour moi la découverte d'une nouvelle pratique philosophique. Mon initiation, à travers le terrain de recherche, la littérature scientifique autour de cette pratique, une communauté et des acteurs (chercheurs et praticiens), m'a permis de saisir l'intérêt de ces pratiques. Bien que cela ne soit pas l'objectif de ma recherche, j'espère avoir, d'une certaine manière, contribué à mettre en lumière cet intérêt. L'introduction de la DVP dans le contexte scolaire me semble être un enjeu essentiel dans la société actuelle.

« Pour John Dewey, si le système éducatif a échoué, c'est qu'il a commis une grave erreur de catégorisation : il a confondu les résultats raffinés de la recherche avec la matière brute, grossière, de l'objet de recherche en proposant aux élèves d'apprendre des solutions toutes faites au lieu d'étudier les problèmes et de devenir eux-mêmes des chercheurs. Or si l'on veut arriver un jour à ce que les élèves pensent par eux-mêmes, il est indispensable que, à l'instar des scientifiques, ils appliquent la méthode scientifique aux problèmes qui se posent à eux. Au lieu de cela, on exige d'eux qu'ils étudient les résultats fournis par les scientifiques, favorisant ainsi les acquisitions de la recherche au détriment de son processus. » (Lipman, 2003/2011 : 32-33).

En effet, l'école se présente comme le lieu approprié pour apprendre à réfléchir et à construire son jugement (et pour rendre cet apprentissage accessible à tous), ce qui est, à mon sens, aussi important qu'apprendre à lire, à écrire, à compter, etc. Dans le contexte de notre société numérique, où nous avons accès à de multiples sources d'informations, la capacité à construire une réflexion, à émettre un jugement critique et à forger sa propre opinion est nécessaire.

« L'école n'a pas de tâche plus importante que d'enseigner la rigueur de la pensée, la prudence du jugement, la logique du raisonnement. »

F. Nietzsche, *Humain, trop humain* (1878 : V. 265).

Comme cette thèse tente de le démontrer, chaque chose s'inscrit dans des contextes qui influent sur sa construction. Ainsi, comme toute chose, ce manuscrit a évolué au sein, et en fonction, d'un macro-contexte évoqué dans le prologue. Ce contexte et ses acteurs ont contribué à guider la progression de mon travail avec, comme probablement dans tout projet mené sur le long terme, des hauts et des bas. Finalement, c'est sans doute l'envie de ne pas vous (l'ensemble des personnes remerciées en prologue) décevoir qui a permis l'aboutissement de ce travail.

Cette thèse est aussi, bien sûr, empreinte de dialogisme puisqu'elle s'inspire de nombreux travaux ainsi que de divers échanges, auxquels elle fait écho. Et j'espère qu'elle fera naître quelques discussions ultérieures. Il n'a pas été facile de me résoudre à accepter qu'une thèse n'est pas une fin en soi mais que c'est aussi le commencement d'autres choses. J'espère que ce travail occasionnera des poursuites, personnelles et/ou par d'autres, à partir de ses apports, sur quelques aspects que ce soit : théoriques, méthodologiques, empiriques ou pédagogiques (c'est-à-dire, relatifs à la mise en place de la DVP à l'école).

To be continued...

Bibliographie

La bibliographie comprend une section générale reprenant les références scientifiques et une section secondaire comprenant les éléments bibliographiques suivant :

- les références de dictionnaires et d'œuvres philosophiques ;
- les références de dictionnaire généraliste ;
- les références d'un film documentaire (un atelier de philosophie en maternelle) ;
- les références des logiciels ;
- les références des outils à visée pédagogique (guides et supports de PPE) ;
- les références des outils d'expérimentation (tests) ;
- les références des projets de recherche ;
- les références des textes officiels.

1. Bibliographie générale

Agostini, M. (2012). *Les enfants et la philosophie*. Paris : Aux forges de Vulcain.

Agostini, M., & Mallet, J. (2013). Apprendre à philosopher à l'école primaire : une « propédeutique philosophique » ?. *Carrefours de l'éducation*, 36, 181-200. DOI : 10.3917/cdle.036.0181.

Apothéloz, D. (1997). Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations. In D. Miéville & A. Berrendonner (Eds.), *Logique, discours et pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize* (pp. 183-217). Berne : Peter Lang. [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/87/03/88/PDF/JBG_Article.pdf]

Apothéloz, 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. de Gaulmyn, R. Bouchard & A. Rabatel (Eds.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix* (pp. 49-66). Paris : L'Harmattan.

- Apothéloz, D. (2008). Reformulations réparatrices à l'oral. In M.-C. Le Bot, M. Schuwer & E. Richard (Eds), *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives* (pp. 155-168). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Apothéloz, D., & Grobet, A. (2005). Appendices dans le discours : aspects syntaxiques, prosodiques et pragmatiques. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 41, 95-126.
- Apothéloz, D., & Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 23, 227-271.
- Arditty, J., & Levailant, M. (1987). Repères pour l'analyse d'interactions verbales. *Encrages*, 18/19, 9-20.
- Auriac, E. (2006). Mesurer l'impact de discussions philosophiques : les tests de raisonnement logique et moraux expérimentés à l'école primaire et en formation d'adulte. *Psychologie & Éducation*, 2006 (2), 39-57.
- Auriac, E. (2007). *Discuter, Argumenter, Reasonner, à l'école primaire*. Note de Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en psychologie sociale de l'Éducation non publiée, Université Nancy II, Nancy. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00608767/>.
- Auriac-Slusarczyk, E., Adami, J., & Daniel, M.-F. (2011). Tester les prédispositions à l'esprit critique au primaire. *Psychologie & Éducation*, 1, 55-80.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Blasco-Dulbecco, M. (Eds.). (2013). Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus *Philosophèmes*. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Colletta, J.-M. (Eds.). (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E., & Maufrais, M. (2010). *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B., & Charles-Beaucourt, I. (2011). Et si un peu de philosophie contribuait au bien-être des collégiens ? *Diotime*, 49. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39675>.

- Auriel, A. (2014). Analyse de l'interaction dans la discussion à visée philosophique. In *Être en interaction : actes du colloque de l'école doctorale Cognition, Langage, Interaction* (pp. 32-40). Saint-Denis : Bibliothèque numérique de Paris 8. En ligne <http://www.bibliotheque-numerique-paris8.fr/fre/ref/170221/COLN12/>.
- Auriel, A. (2016). Schématisation et description du fonctionnement de la communication dans les ateliers-philo en contexte scolaire. *Recherches en Éducation*, 24, 65-83. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>.
- Auriel, A., & Lebas-Fraczak, L. (2014). Les fonctions communicatives des reprises propositionnelles dans un corpus de discussions à visée philosophique. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 60, 175-193.
- Auriel, A., & Lebas-Fraczak, L. (à paraître). Analyse de la portée de la focalisation dans le cas du redoublement du sujet. In M. Bilger, L. Buscail & F. Mignon (Eds.), *Langue française mise en relief : aspects grammaticaux et discursifs*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Atkins, S., Clear, J., & Ostler, N. (1992). Corpus Design Criteria. *Literary and Linguistic*, 7(1), 1-16.
- Avanzi, M. (2009). La dislocation à gauche avec reprise anaphorique en français parlé : Étude prosodique. In H.-Y. Yoo & E. Delais-Roussarie (Eds.), *Actes du colloque Interfaces Discours & Prosodie* (pp. 77-91). En ligne http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/ActesIDP09_light.pdf.
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon, A.-C., & Wilmet, R. (2004). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. Document non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. En ligne https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF.
- Bakhtine, M. (Volochinov, V.N.) (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique* (M. Yaguello, Trad.). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Seuil.

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, Trad.). Paris : Gallimard.
- Ball, R. (2000). *Colloquial French Grammar : A Practical Guide*. Oxford : Blackwell.
- Bally, C. (1944). *Linguistique générale et Linguistique française*. Berne : Francke.
- Bange, P. (1990). À propos de la structure de l'interaction : la réciprocité des motivations. *Réseaux*, Hors-Série 8(1), 51-68.
- Baptiste, L. (2015). Les ateliers philosophiques : réflexion sur la spécificité du dispositif. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 375-389). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Barnes, B. (1985). *The pragmatics of the left detachment in spoken standard French*. Amsterdam : Benjamins.
- Bauche, H. (1920). *Le Langage Populaire*. Paris : Payot.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., De Lamberterie, I., Marchello-Nizia, C., & Mondada, L. (2006). *Corpus oraux : guide des bonnes pratiques*. Orléans : Presses Universitaires d'Orléans.
- Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : CRDP de l'académie de Versailles.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5(17), 12-18.
- Bernicot, J., Hudelot, C., & Salazar-Orvig, A. (2006). La reprise et ses fonctions. *La Linguistique*, 42(2), 3-8.
- Berrendoner, A. (1993). Sujets zéro. In S. Karolak & T. Muryn (Eds.), *Complétude et incomplétude dans les langues romanes et slaves* (pp. 17-45). Cracovie : Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.

- Bilger, M., Buscail, L., & Mignon, F. (Eds.). (à paraître). *Langue française mise en relief : aspects grammaticaux et discursifs*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context. Essays on body motion communication*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). Un modèle d'analyse syntaxique « en grilles » pour les productions orales. *Anuario de Psicología*, 47, 11-28.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Introduction. In M. Bilger (Ed.), *Corpus : méthodologie et applications linguistiques* (pp. 11-15). Paris : Champion.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). L'étude grammaticale des corpus de langue parlée en français. In G. Williams (Ed.), *La linguistique de corpus* (pp. 47-66). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., Eynde, K., & Mertens, P. (1990/2005). *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : CNRS Éditions.
- Blanche-Benveniste, C., & Martin, P. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.
- Blasco, M. (1995). Dislocation et thématization en français parlé. *Recherches sur le français parlé*, 13, 45-65.
- Blasco, M. (2016). Une lecture grammaticale de séquences choisies dans les échanges philosophiques. *Recherches en Éducation*, 24, 110-121. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>.
- Blasco-Dulbecco, M. (1999). *Les dislocations en français contemporain. Étude syntaxique*. Paris : Champion.
- Blinkenberg, A. (1928). *L'ordre des mots en français moderne*. Copenhague : Munskgaard.
- Bres, J., & Nowakowska, A. (2006). Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. *Recherches linguistiques*, 28, 21-48.

- Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge : Cambridge University Press.
- Brunetti, L., Avanzi, M., & Gendrot, C. (2012). Entre syntaxe, prosodie et discours : les topiques sujet en français parlé. In F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (Eds.), *Actes du 3^e Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 2041-2054). En ligne <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100209>.
- Bühler, K. (1934/2009). *Théorie du langage. La fonction représentationnelle*. Marseille : Agone.
- Caillier, J. (2003). Construction collective de savoirs dans un débat philosophique en CM2. In *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un nouveau genre ? : actes du colloque Quelles pratiques de la philosophie à l'école et dans la cité ?* (pp. 101-110). Rennes : CRDP de Bretagne.
- Calistri, C., Martel, C., & Bomel-Rainelli, B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice.
- Cappeau, P., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Présentation du corpus *Philosophèmes*. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 11-40.
- Cappeau, P., & Deulofeu, J. (2001). Partition et topicalisation : *il y en a* « stabilisateur » de sujets et de topiques indéfinis. *Cahiers de praxématique*, 37, 45-82.
- Cappeau, P., & Hanote, S. (Eds.). (2012). *Focalisation(s). Saillance dans les langues : lexicale, syntaxe, prosodie*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chanthalangsy, P. (2010). Philosophie avec les enfants : tour d'horizon international. *Diotime*, 45. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39177>.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41.
- Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Éducation*, 13, 31-42.

- Chirouter, E. (2013). Analyse des philosophèmes au cœur d'une DVP. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 183-201.
- Chirouter, E. (2015a). Éditorial. *Éducation et socialisation*, 39. En ligne <http://edso.revues.org/1374>.
- Chirouter, E. (2015b). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Choi-Jonin, I., & Lagae, V. (2005). Il y a des gens ils ont mauvais caractère. A propos du rôle de *il y a*. In A. Murguía (Ed.), *Sens et Références. Mélanges Georges Kleiber* (pp. 39-66). Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Chomsky, N. (1965/1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (J.-C. Milner, Trad.). Paris : Edition du Seuil.
- Chomsky, N. (1995). Language and Nature. *Mind*, 104, 1-61.
- Claquin, F., Lefièvre, V., Le Tellier, A., Perrodeau, S., Touzeau, A., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). L'atelier philo comme communication scolaire d'un genre nouveau. In E. Auriac-Slusarczyk (Ed.), *Apprendre et former : la dimension langagière* (pp. 267-326). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish Primary School Students and Examining Its Relation to Academic Achievement. *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 94-99.
- Col, G. (2012). Focalisation, saillance et instruction de construction du sens. In P. Cappeau & S. Hanote (Eds.), *Focalisation(s). Saillance dans les langues : lexicale, syntaxe, prosodie* (pp. 101-121). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Col, G., Aptekman, J., Girault, S., & Victorri, B. (2010). Compositionnalité gestaltiste et construction du sens par instructions dynamiques. *CogniTextes*, 5. En ligne <https://cognitextes.revues.org/372>.
- Colletta, J.-M., Capirci, O., Cristilli, C., Goldin-Meadow, S., Guidetti, M., & Levine, S. (s.d.). *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN*. Document non publié, manuel de codage et bilan du projet ANR Multimodalité. En ligne <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>.

- Colletta, J.-M., Leclaire-Halté, A., & Simon, J.-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus *Philosophèmes*. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 139-158.
- Corblin, P. (1980). De la production des données en linguistique introspective. In A.-M. Dessaux-Berthonneau (Ed.), *Théories linguistiques et traditions grammaticales* (pp. 121-177). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Cordereix, P. (2010-2011). Les archives de la parole. *Culture et recherche*, 124, 31.
- Cossin, N., Daniel, M.-F., Lévine, J., Magils, X., Mahieu, M., Mortier, F., Nolis, M., & Tozzi, M. (2005). Question de méthode. Panel de discussion. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 131-150). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cosnier, J. (2002). Interaction. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 318-322). Paris : Éditions du Seuil.
- Coveney, A. (2005). Subject Doubling in Spoken French: A Sociolinguistic Approach. *French Review*, 79(1), 96-111.
- Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20, 83-91.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris : Ophrys.
- Dagnac, A., & Cappeau, P. (à paraître). La variation des interrogatives en français. In A. Abeillé, D. Godard & A. Delaveau (Eds.), *La Grande Grammaire du Français*. Arles : Acte Sud.
- Daniel, M.-F. (1992/1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles : De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 25-45). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. (2015). Mes élèves philosophent-ils ? Des critères pour saisir la pensée en développement. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 335-357). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

- Daniel, M.-F., & Schleifer, M. (2005). L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence : étude québécoise auprès d'enfants de 5 ans. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 231-250). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daoust, F., & Marcoux, Y. (2006). Logiciels d'analyse textuelle : vers un format XML-TEI pour l'échange de corpus annotés. In J.-M. Viprey (Ed.), *Actes des 8^{es} Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 327-340). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- De Fornel, M. (1988). Constructions disloquées, mouvement thématique et organisation préférentielle dans la conversation. *Langue française*, 78, 101-123.
- De Montaigne, M. (1588/1991). *Essais*, volume 3. Paris : Gallimard.
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Éditions du Seuil.
- De Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Delsol, A. (2006). Discussion philosophique dans une classe de maternelle. *Childhood & philosophy*, 2(3), 75-90.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Dister, A., & Simon, A.-C. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. *Arena Romanistica*, 1(1), 54-79.
- Ducrot, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue française*, 4, 30-43.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1995). Arbitraire. In O. Ducrot & J.-M. Schaeffer (Eds.), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (pp. 321-333). Paris : Editions du Seuil.
- Dujardin-Herment, S. (2006). Étude perceptive sur la focalisation en anglais : paramètres acoustiques, prosodiques et sémantiques. In H. Wlodarczyk & A. Wlodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 309-318). Paris : l'Harmattan.

- Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2009). Le projet PFC : une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (Eds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-61). Paris : Hermès.
- Duranti, A., & Ochs, E. (1979). Left-dislocation in italian conversation. In T. Givón (Ed.), *Syntax and Semantics : Discourse and Syntax, volume 12* (pp. 377-416). New-York : Academic Press.
- 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 Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01343431>.
- Fiema, G. (2015a). Le rapport des bons élèves et des élèves en difficultés à la complexité de la philosophie : mesure de leur implication dans les DVP en fonction du niveau de compétences scolaires. *Éducation et socialisation*, 39. En ligne <http://edso.revues.org/1456>.
- Fiema, G. (2015b). Les raisonnements collectifs dans les discussions à visée philosophique. Délimitation des philosophèmes. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 239-271). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Fiema, G., & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Reasonner en discussion : illustration sur les sous-corpus Effort, Vie prêtée et Amour. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 203-244.
- Franckel, J.-J. (1998). Référence, référenciation et valeurs référentielles. *Sémiotiques*, 15, 61-84.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques*, 28, 83-94.
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Belgarde : Société anonyme des arts graphiques de France.
- Fodor, J. (1983/1986). *La modularité de l'esprit : essai sur la psychologie des facultés* (A. Gerschenfeld, Trad.). Paris : Editions de Minuit.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

- Galisson, R., & Coste, D. (Eds.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Galmiche, M. (1992). Au carrefour des malentendus : le thème. *L'information grammaticale*, 54(1), 3-10. DOI : 10.3406/igram.1992.3193.
- Garcia, C. (1980). Argumenter à l'oral. De la discussion au débat. *Pratiques*, 28, 95-124.
- Gardiner, A. H. (1932/1989). *Langage et acte de langage, Aux sources de la pragmatique* (C. Douay, Trad.). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Gazzard, A. (1990). Some More Ideas About the Relation Between Philosophy for Children and Self-Esteem. *Thinking*, 9(1), 17-20. DOI : 10.5840/thinking19909119.
- Gibbon, D., Moore, R., Winski, R. (Eds.). (1997). *Handbook of Standards and Resources for Spoken Language Systems*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire : Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette Éducation.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New-York : Garden City.
- Gosselin, L. (2015). L'expression de l'opinion personnelle : « Je crois / pense / trouve / considère / estime que p ». *L'information grammaticale*, 144, 34-40.
- Goucha, M. (Ed.). (2007). *La philosophie : une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : État des lieux et regards pour l'avenir*. Paris : Unesco.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, 57-72.
- Grize, J.-B. (1993). Logique naturelle et représentations sociales. *Textes sur les Représentations Sociales*, 2(3), 151-159.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1998). Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation. *Cahiers de praxématique*, 31, 115-125. En ligne <https://praxematique.revues.org/1234>.

- Groupe Icor. (2006). *Recueil*. En ligne sur le site Corinte, corpus d'interactions <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>.
- Groussier, G. (Ed.). (2001). Thématisation et focalisation. *Les cahiers Charles V*, 30.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2006). Focalisation, thématisation, topicalisation. In H. Włodarczyk & A. Włodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 11-26). Paris : l'Harmattan.
- Habert, B. (2000). Des corpus représentatifs : de quoi, pour quoi, comment ? *Cahiers de l'université de Perpignan*, 31, 11-58.
- Hansson, B. (1974). A Program for Pragmatics. In S. Stenlund (Ed.), *Logical Theory and Semantic Analysis* (pp. 163-174). Dordrecht : Reidel Publishing Compagny.
- Henrion, J., & Auriac-Slusarczyk, E. (2015). Mythe conte et allégorie : choix et expérimentation d'un outil support de discussions à visée philosophique en lycée professionnel. *Psychologie & Éducation*, 2015(1), 65-84.
- Higy-Lang, C., & Gellman, C. (2008). *La Gestalt-thérapie expliquée à tous : intelligence relationnelle et art de vivre*. Paris : Eyrolles
- Hymes, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- Ircom (2015). *Objectifs de l'IRCOM*. En ligne <http://ircom.humanum.fr/site/p.php?p=presentation>.
- Jackendoff, R. (1997). *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge : MIT Press.
- Jacques, F. (1990). Pragmatique. In *Encyclopedia Universalis* (pp. 856-860). En ligne http://encyclopedia_universelle.fracademic.com/16821/PRAGMATIQUE.
- Jacques, M.-P. (2005). Pourquoi une linguistique de corpus ? In G. Williams (Ed.), *La linguistique de corpus* (pp. 21-30). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (N. Ruwet, Trad.). Paris : Éditions de Minuit.

- Jeannin, M. (2006). Focalisation linguistique et musicale. In H. Wlodarczyk & A. Wlodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 319-328). Paris : L'Harmattan.
- Jisa, H. (2004). Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 24, 33-56.
- Katz, E. (1956/1993). Les deux étages de la communication (E. Potel, Trad.). In D. Bounoux (Ed), *Sciences de l'information et de la communication* (pp. 704-713). Paris : Larousse.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, 70, 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, tome 1. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999/2009). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Contexte. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 134-136). Paris : Éditions du Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? *Langages*, 127, 9-37.
- Labov, W. (1973). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1, 97-120.
- Labov, W. (2001). Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? *Marges Linguistiques*, 1, 25-69.
- Lacheret-Dujour, A., & François, J. (Eds.). (2003). *Fonction et moyens d'expression de la focalisation à travers les langues. Mémoires de la Société Linguistique de Paris*, tome 14. Louvain : Peeters.

- Lago, J. C. (1990). The Community of Inquiry and the Development of Self-Esteem. *Thinking*, 9(1), 12-16. DOI : 10.5840/thinking19909118.
- Laks, B. (2011). La phonologie du français et les corpus. *Langue française*, 169, 3-17.
- Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire. *Philosophie Hors Classe*. Document non publié. En ligne <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French*. Amsterdam : Benjamins.
- Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lebas-Fraczak, L. (2015). *Pour une grammaire interlocutive du français*. Note de Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en sciences du langage non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Lebas-Fraczak, L. (2016). Les opérations intellectuelles des élèves et la perception de l'enseignante dans trois discussions à visée philosophique en classe de CP. *Recherches en Éducation*, 24, 133-145. En ligne <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>.
- Lebas-Fraczak, L., & Auriel, A. (2013). Statuts communicatifs de différentes formes du sujet grammatical dans le corpus *Philosophèmes*. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 115-137.
- Lebas-Fraczak, L., & Auriel, A. (2015). Les traces linguistiques de la conceptualisation collective dans la discussion Partager. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 239-271). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Leleux, C. (Ed.). (2005). *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Levesque, M. & Pédeflous, O. (Eds.). (2010). *L'emphase : copia ou brevitās ? (XVI^e-XVII^e siècles)*. Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.

- Lévine, J. (2005). Essai sur le monde philosophique de l'enfant. Le dialogue Moi Monde — Instance Monde. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 71-93). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (1993/2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 11-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lipman, M. (1991/1995). *À l'école de la pensée* (N. Decostre, Trad.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lipman, M. (2003/2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, Trad.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lohisse, J. (2001/2009). *La communication de la transmission à la relation*. Bruxelles : De Boeck.
- Luxembourger, C., Saint-Dizier de Almeida, V., & Specogna, A. (2015). La discussion philosophique comme modèle pour former les enseignants à la gestion des interactions sociocognitives. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 359-374). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Macé, S. (2010). L'emphase : un point de rencontre entre rhétorique, syntaxe et stylistique. In M. Levesque & O. Pédeflous (Eds.), *L'emphase : copia ou brevitatis ? (XVI^e-XVII^e siècles)* (pp. 21-35). Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002a). Emphase. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 220-221). Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002b). Énoncé. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 221-223). Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2002c). Focalisation. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 264-265). Paris : Éditions du Seuil.

- Marandin, J.-M. (2006). All focus. In D. Godard, L. Roussarie & F. Corblin (Eds.), *Sémanticlopédie : dictionnaire de sémantique*. GDR Sémantique & Modélisation, CNRS. En ligne <http://www.semantique-gdr.net/dico/>.
- Marc, E., & Picard, D. (1983). *L'école de Palo Alto*. Paris : Retz.
- Martin, R. (1992). *Pour une logique du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place des corpus en linguistique : réflexions introductives. *Texte*, 10(4). En ligne http://www.revue-texto.net/Corpus/Publications/Mayaffre_Corpus.html.
- Medvedev, P. N. (1928/2008). *Méthode formelle en critique littéraire. Introduction critique à une poétique sociologique*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Minary, J.-P. (1992). *Modèles systémiques et psychologie : approche systémique et idéologie dans l'analyse transactionnelle et dans le courant de Palo-Alto*. Liège : Mardaga.
- Mondada, L. (1995a). Planification syntaxique des énoncés et séquentialité de la conversation. *Scolia*, 5, 319-342.
- Mondada, L. (1995b). Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, 22, 55-89.
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.
- Mortier, F. (2005). Études d'évaluation : la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement. In C. Leleux (Ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 47-69). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mucchielli, A. (1998). Les modèles de la communication. In P. Cabin (Ed.), *La communication : état des savoirs* (pp. 65-78). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Mucchielli, A. (1995/2006). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette.

- Mucchielli, A. (2000/2006). *Étude des communications : Nouvelles approches*. Paris : Armand Colin.
- Nølke, H. (1994). *Linguistique modulaire : de la forme au sens*. Louvain : Peeters.
- Nølke, H. (1997). Note sur la dislocation du sujet : thématization ou focalisation ?. In G. Kleiber & M. Riegel (Eds.), *Les formes du sens. Études de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin* (pp. 281-294). Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Nølke, H. (2001). *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Éditions Kimé.
- Nølke, H. (2006). La focalisation : une approche énonciative. In H. Włodarczyk & A. Włodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 59-80). Paris : L'Harmattan.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149/150, 184-206.
- Ollivier, B. (2007/2012). *Les sciences de la communication : théories et acquis*. Paris : Armand Colin.
- Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les éducations à... : nouvelles recherches, nouveaux questionnements ?. *Spirale*, 50, 3-10.
- Paris-Delrue, L., & Desruque, J.-C. (2006). Mise en forme orale et gestuelle de la focalisation. Étude de cas : l'entretien en anglais. In H. Włodarczyk & A. Włodarczyk (Eds.), *La focalisation dans les langues* (pp. 293-308). Paris : l'Harmattan.
- Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2, 177-194.
- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine, dialogisme et analyse du discours*. Paris : Bertrand Lacoste.
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, 93(1), 69-83.
- Picard, D., & Marc, E. (2013). *L'école de Palo Alto*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Pierrel, J.-M. (2003). Un ensemble de ressources de référence pour l'étude du français : TLFi, FRANTEXT et le logiciel STELLA. *Revue québécoise de linguistique*, 32(1), 155-176.
- Portuguès, Y. (2011). *Contraintes pragmatiques de complétude et linguistique des contributions en théorie du texte et de l'organisation textuelle : élaboration d'une heuristique appliquée au roman de formation*. Thèse de doctorat en Sciences du langage non publiée, Université d'Orléans, Orléans. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00688949>.
- Posner, R. (1997). *Linguistic Change in French*. Oxford : Clarend.
- Prévost, S. (1998). La notion de thème : flou terminologique et conceptuel. *Cahiers de praxématique*, 30, 13-35.
- Rastier, F. (2005). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. In G. Williams (Ed.), *La linguistique de corpus* (pp. 31-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994/1997). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roiné, P., Auriel, A., & Fiema, G. (2015). Paroles enfantines et philosophie : quelle correspondance ? In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 43-68). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Rouchon, O., Prat, P., & Batllo, M. (2011). *Guide méthodologique : pour le choix de formats numériques pérennes dans un contexte de données orales et visuelles*. Document de synthèse, Projet TGE-Adonis/Huma-Num. En ligne <http://www.huma-num.fr/sites/default/files/guide-formats-numeriques.pdf>.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. In H. Nølke & J.-M. Adam (Eds.), *Approches modulaires : De la langue au discours* (pp. 187-256). Lausanne : Delauchaux et Niestlé.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985/1991). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.

- Sacks, H. (1973/1987). On the preference of agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J.R. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (pp. 54-59). Clevedon : MultilingualMatters.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 75-94.
- Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A., & Luxembourger, C. (2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique. *Recherches en Éducation*, 24, 54-64.
- Salazar-Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 34(140), 68-91.
- Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux, approche pluridisciplinaire*. Paris : Armand Colin.
- Sasseville, M. (1994). Self-Esteem, Logical Skills and Philosophy for Children. *Thinking*, 11(2), 30-37.
- Scheflen, A. E. (1973). *Communicational structure: Analysis of a psychotherapy transaction*. Bloomington : Indiana University Press.
- Schleifer, M., Daniel, M.-F., Peyronnet, E., & Lecompte, S. (2003). The Impact of Philosophical Discussions on Moral Autonomy, Judgment, Empathy and the Recognition of Emotion in Five Year olds. *Thinking*, 16(4), 4-12. DOI : 10.5840/thinking200316410.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949/1975). *La théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz.
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. Document non publié, Technical Report Eagles. En ligne <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpusstyp/corpusstyp.html>.
- Sinclair, A., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.

- Slusarczyk, B., Fiema, G., Auriel, A., & Auriac-Slusarczyk, E. (2015). Étude de l'impact d'une introduction des ateliers de philosophie dans les curriculums au primaire et au collège sur l'intégrité cognitive. *Recherches & Educations*, 14, 123-145. En ligne <https://rechercheseducations.revues.org/2431>.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Specogna, A. (2013). Énonciation d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, 5, 95-113.
- Sperber, D. (2000). La communication et le sens. In Y. Michaud (Ed.), *Qu'est-ce que l'humain ? Université de tous les savoirs*, volume 2 (pp. 119-128). Paris : Odile Jacob.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986/1989). *La pertinence. Communication et cognition* (A. Gerschenfeld & D. Sperber, Trad.). Paris : Éditions de Minuit.
- The TEI Consortium. (Eds.). (2016). *TEI P5 : Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange. Version 3.3.0*. En ligne <http://www.tei-c.org/Guidelines/P5/>.
- Thullier, J. (2015). À propos des corpus d'Anaïs. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* (pp. 201-233). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge-London : Harvard University Press.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 19-31.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris-Montpellier : Hachette Education-CRDP.
- Tozzi, M. (2004). Les enjeux d'une discussion à visée philosophique. *Diotime*, 23. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32634>.
- Tozzi, M. (2006). En philosophie, il n'existe pas de sujet tabou. *Journal des instituteurs et des professeurs des écoles*, 1595, 18-19.

- Tozzi, M. (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, 33/34, 8-22. DOI : 10.4000/trema.2519.
- Tozzi, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques : répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- 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>.
- Tozzi, M. (2013b). Observer une Discussion à Visées Démocratique et Philosophique (DVDP) pour l'analyser : pourquoi observer ? Quoi ? Comment ? *Diotime*, 56. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44985>.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière : Analyse pragmatiques des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Traverso, V. (2002a). Analyse conversationnelle. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 37-39). Paris : Éditions du Seuil.
- Traverso, V. (2002b). Tour de parole. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 580-582). Paris : Éditions du Seuil.
- Traverso, V. (2008). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. *Verbum*, 30(4), 313-328.
- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 67-92). Nancy, Aix-en-Provence : Presses Universitaires.
- Usclat, P. (2009). Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas. *Diotime*, 39. En ligne <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38988>.
- Vernant, D. (2009). De la pragmatique à la praxéologie. In V. Alexandre (Ed.), *Penser et agir. Contextes philosophique, praxéologique et langagier*, tome 1 (pp. 299-347). Paris : Éditions Le Manuscrit.

- Victorri, B. (1997). La polysémie : un artefact de la linguistique ? *Revue de Sémantique et de pragmatique*, 2, 41-62.
- Victorri, B. (1999). Le sens grammatical. *Langages*, 136, 85-105.
- Victorri, B. (2000). *Langage et cognition : le malentendu cognitiviste*. Document non publié, rapport interne Lattice. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009483/document>.
- Victorri, B. (2002). Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage. *Langages*, 146, 112-125.
- Victorri, B., & Fuchs, C. (1996). *La Polysémie : construction dynamique du sens*. Paris : Hermès.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.
- Vion, R. (1995). Le sujet et l'espace interactif. In D. Véronique & R. Vion (Eds.), *Des savoir-faire communicationnels* (pp. 267-280). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Vion, R. (2006). Reprises et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
- Vygotski, L. (1933/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., & Jackson, D. (1967/1972). *Une logique de la communication* (J. Morche, Trad.). Paris : Éditions du Seuil.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. New-York : Wiley.
- Williams, G. (Ed.). (2005). *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Winkin, Y. (Ed.). (1981/2000). *La Nouvelle Communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wlodarczyk, H. et Wlodarczyk, A. (Eds.). (2006). *La focalisation dans les langues*. Paris : l'Harmattan.

2. Bibliographie secondaire

◆ Dictionnaires et œuvres philosophiques

Aristote, (s.d./1962). *Politique* (J. Tricot, Trad.). Paris : Vrin.

Aristote, (s.d./2004). *Éthique à Nicomaque* (R. Bodéüs, Trad.). Paris : Flammarion.

Clain, O. (1990/2002). Échange. In S. Auroux (Ed.), *Les notions philosophiques : dictionnaire*, tome 1 (pp. 720-721). Paris : Presses Universitaires de France.

Godin, C. (2008). *La philosophie de l'âge classique à nos jours pour les nuls*. Paris : Éditions First.

Guibert Lafaye, C. (2003/2012). Bonheur : générale, morale, psychologie. In M. Blay (Ed.), *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp. 103-104). Paris : Larousse - CNRS Éditions.

Hobbes, T. (1649/1982). *Le citoyen ou le fondement de la politique* (S. Sorbière, Trad.). Paris : Flammarion.

Lefranc, J. (2000). Philosophie. In *Encyclopædia Universalis, Dictionnaire de la Philosophie* (pp. 1417-1427). Paris : Encyclopædia Universalis - Albin Michel.

Lévi-Strauss, C. (1947/2002). *Les structures élémentaires de la parenté*. Berlin-New York : Mouton de Gruyter.

Marx, K. (1845/1996). *Manuscrits de 1844* (J.-P. Gougeon, trad.). Paris : Garnier Flammarion.

Onfray, M. (1990/2002). Amitié. In S. Auroux (Ed.), *Les notions philosophiques : dictionnaire*, tome 1 (pp. 72-73). Paris : Presses Universitaires de France.

Ottaviani, D. (2003/2012). Philosophie. In M. Blay (Ed.), *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp. 799-800). Paris : Larousse - CNRS Éditions.

Simha, S. (2003/2012). État : politique, sociologie. In M. Blay (Ed.), *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp. 381-383). Paris : Larousse - CNRS Éditions.

Spinoza, B. (1670/1965). *Traité théologico-politique*. (C. Appuhn, Trad.). Paris : Garnier Flammarion.

Rateau, P. (2003/2012). Bien : philosophie moderne, morale. In M. Blay (Ed.), *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp. 98-99). Paris : Larousse - CNRS Éditions.

◆ Dictionnaire généraliste

Le Nouveau Petit Robert (1996). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

◆ Film Documentaire

Pozzi, J.-P., & Barougier, P. (Réalisateurs) Tilquin, M., Aupin, C., & Martinot, J. (Producteurs) (2010). *Ce n'est qu'un début* [DVD]. France : Le Pacte.

◆ Logiciels

Boersma, P., & Weenink, D. (2008). *Praat: doing phonetics by computer* (version 5.3). Amsterdam : Institute of Phonetic Sciences, University of Amsterdam. En ligne <http://www.praat.org>.

Max Planck Institute for Psycholinguistics (2001). *Elan*. The Netherlands : Max Planck Institute for Psycholinguistics. En ligne <http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>.

◆ Outils à visée pédagogique

Daniel, M.-F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Québec : Le Loup de Gouttière.

Daniel, M.-F. (2003). *Dialoguer sur le corps et la violence : un pas vers la prévention*. Québec : Le Loup de Gouttière.

David, L. (2000/2001). *Au pays des tatous affamés* (A. de Bouchony, Trad.). Paris : Gallimard Jeunesse.

Les Tit'Nassels (2008). *Poupée Russe*. Album : *Deux, trois trucs*. At(h)ome/distribution Wagram.

Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1976). *Lisa*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1978). *Suki*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1980). *Mark*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1981). *Pixie*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1983). *Kio and Gus*. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

Lipman, M. (1988). *Elfie*, 3 volumes. Montclair : Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College.

◆ **Outils d'expérimentation**

Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2008). *Traduction française du Test CM3 2005 de Carol A. F. Giancarlo*. Millbrae : The California Academic Press.

Flessas, J., & Lussier, F. (2003). *EVAC : Épreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Giancarlo, C. A. (2005). *The California Measure of Mental Motivation (CM3), level 1A et 1B*. Millbrae : The California Academic Press.

Khomsi, A. (1997). *ECS-cycle 2. Évaluation des compétences scolaires : cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Khomsi, A. (1998). *ECS-cycle 3. Évaluation des compétences scolaires : cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

◆ **Projets de recherche**

Auriac-Slusarczyk, E., & Blasco-Dulbecco, M. (2010). *Dialogue, Signification, Réflexion. Projet DIASIRÉ, Recension et étude interdisciplinaire de corpus de dialogues réflexifs entre enfants pour contribuer à l'étude des rapports pensée-langage à l'école*. Projet retenu dans le cadre de l'appel à projets interdisciplinaires de la MSH de Clermont-Ferrand au sein de l'axe 3, Cognition

et Comportement : de l'individuel au social. Université Blaise Pascal/CNRS, UMS 3108.

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

Daniel, M.-F. (2009). *Modélisation d'une pensée critique et de son processus d'apprentissage chez des élèves de 4 à 12 ans*. Projet n°2008-410-076. Canada : CRSH 2009-2012.

Specogna, A., & Leclaire-Halte, A. (2009). *Dialogue, REflexivité, ECOle*. Axe 2 Langue, Texte et Documents. Pré-opération retenue dans le cadre de l'appel à opérations et préopérations de la MSH de Lorraine.

Specogna, A., & Saint-Dizier de Almeida, V. (2012). *Langage, Logique, Activité, Pragmatique, Réflexivité et Ecole/collège : pratique d'enseignement dans la discussion philosophique*. Projet retenu dans le cadre de l'appel à projet pluridisciplinaire de la MSH Lorraine.

◆ Textes officiels

Ministère de l'Éducation nationale (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel*. Hors-série n°3 du 19 juin 2008. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). Charte de la laïcité à l'École. *Bulletin officiel*. N°33 du 12 septembre 2013. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29873.

Ministère de l'Éducation nationale (2015a). Programme d'enseignement moral et civique. *Bulletin officiel*. Spécial n°6 du 25 juin 2015. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675.

Ministère de l'Éducation nationale (2015b). Enseignements adaptés. *Bulletin officiel*. N°40 du 29 octobre 2015. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94714.

ANNEXES

Annexe 1.

Fiche méthodologique pour mettre en place la DVP

Cette fiche méthodologique proposée par le ministère de l'Éducation nationale fournit une ressource pour mettre en place la DVP dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC).



Enjeux pour l'EMC

Cycle 2

- **La règle et le droit : 1-b** – Respecter les autres et les règles de la vie collective. Participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat.
- **1-c** –

Cycle 3

- **La sensibilité : 2-a** – Respecter autrui et accepter les différences.
- **La règle et le droit : 1-b** – Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.
- **Le jugement : 2** – Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.

Cycle 4

- **Le jugement : 1-b** – Comprendre les enjeux, de la laïcité (liberté de conscience et égalité

Objectifs d'apprentissages pour les élèves (connaissances, capacités, attitudes)

1. L'examen des opinions : c'est apprendre à penser sa pensée, à réfléchir son savoir. D'où je sais ce que je sais ? Quelle est la valeur rationnelle de mes idées ? Jusqu'où peuvent-elles valoir pour d'autres que moi ?...

2. La mise à jour d'un problème : le traitement est complexe et peut contenir en même temps le oui et le non comme possibles. Il s'agit de comprendre les enjeux de la question de départ, d'explicitier ce qu'elle comporte d'implicite, ce qu'elle induit aussi... afin de trouver une formulation qui permette son analyse.

3. L'argumentation : c'est apprendre à penser la difficulté dans un effort de cohérence rationnelle du discours. Il s'agit d'expliquer les raisons de notre discours à travers le développement d'exemples, de contre-exemples, d'hypothèses... en utilisant différents types de raisonnements (hypothético-déductif, inductif, par l'absurde...).

Construire une argumentation, à travers la confrontation des idées, donne du sens à un discours. Construire une argumentation, à travers la confrontation des idées, donne du sens à un discours. Construire une argumentation, à travers la confrontation des idées, donne du sens à un discours.

4. La conceptualisation : La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts. La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts. La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts.

La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts. La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts. La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier les concepts.



2. Démarches

Il y en a trois, incontournables même si elles peuvent s'adapter à l'âge des élèves. Par exemple, au cycle 2, elles peuvent s'effectuer dans la même séance (30 mn environ) et au cycle 3, elles peuvent constituer 3 séances (de 30 à 45 mn) d'une même thématique.

- 1. Explorer des idées :** permettre aux élèves d'identifier la source de leurs représentations (d'où je sais ce que je sais ?), d'en interroger leur valeur (est-ce vrai seulement parce que c'est mon père qui le dit ?) et de les confronter à celles des autres.
- 2. Confronter ses idées :** dans la confrontation des représentations, les élèves sont amenés à trier, classer, à repérer les différents éléments qui fondent leurs discours. Ce travail de la langue comme lieu d'émergence de la pensée s'effectue soit à partir des mots (leur polysémie nous met d'emblée devant un embarras ; questionner l'implicite, l'ambiguïté du sens est nécessaire si on veut permettre aux élèves une analyse critique du sens commun), soit à partir de distinctions sur le sens des mots qui mettent en œuvre l'opposition ressemblance-différence. Plus les élèves seront en mesure de faire ces distinctions, plus ils sauront qualifier leur expérience et lui donner sens en organisant ce qui, au départ, est confus.
- 3. Structurer ses idées :** passer du particulier au général. Si nos expériences sont différentes, nos interrogations sont-elles pour autant irréductibles les unes aux autres ou pouvons-nous les analyser en repérant

3. Conditions de réussite

Rôle de l'enseignant

de cette activité. Son rôle est essentiel à plusieurs niveaux :

- 1. en amont, la préparation :** il s'agit plutôt de clarifier la ou les notions sous-jacentes au thème, les présupposés de la formulation choisie, de comprendre les distinctions fondamentales qui permettent d'approfondir la réflexion, de repérer diverses entrées possibles et de comprendre les enjeux qui en découlent... Bref, de maîtriser autant que faire se peut, à son niveau, la notion qui sera discutée en classe avec les élèves. Le sérieux de la préparation conditionne donc la qualité de réflexion des élèves eux-mêmes.
- 2. pendant les 3 étapes :** consistera, non pas à amener un groupe à un point donné, mais à l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller. Le seul objectif du guidage est d'amener un groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats momentanés. Il concerne uniquement le fond, c'est-à-dire le contenu de



- **la reformulation** : reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion. Elle permet de recentrer l'attention sur l'objet du débat et oblige les élèves à ne pas se contenter de réponses approximatives mais à approfondir leur pensée, à la développer, à affiner certaines distinctions... ce qui a pour effet parfois de les mettre face à des contradictions, des idées ou des interrogations nouvelles. L'enseignant joue ici le rôle de tiers qui libère les plus timides (ou en retrait) des influences personnelles des leaders. Chaque intervention acquiert ainsi un même statut, les réflexions, les idées devenant propriété du groupe lui-même.
- **les récapitulations intermédiaires des idées tout au long de la discussion** : offre la possibilité de faire le point sur les idées émises, de donner sens aux exemples (souvent juxtaposés) en les généralisant, ou encore d'ouvrir d'autres pistes de réflexion, de comprendre où on en est. Ces phases de structuration des idées permettent d'avancer dans la réflexion en opérant des « stabilisations » de sens à travers des distinctions, des contradictions, des rapprochements...
Remarque : certains dispositifs proposent des rôles aux élèves (reformulateur-synthétiseur...). Certes les élèves peuvent s'y exercer mais cela ne saurait suffire pour structurer la discussion : l'enseignant ne peut être en retrait, c'est à lui de mettre en lien les différents éléments de la discussion.
- **la synthèse finale** : permet de faire le point sur la réflexion du groupe (elle peut clôturer un thème comme servir de point de départ à une nouvelle discussion). Elle consiste à tenter de formaliser les distinctions abordées même si celles-ci restent incomplètes afin qu'elles constituent des points d'appui possibles par la suite. L'objectif, séance après séance, est de permettre à l'élève de progresser dans sa réflexion.

3. après : la discussion est terminée, l'enseignant peut proposer une synthèse finale.

4. Références pour aller plus loin

Le débat philosophique en classe, Hachette éducation, 2007.

Le débat philosophique en classe, L'harmattan, 2009.

Certaines éditions comme « Les petits Platon » ou collections comme « Les goûters philos » (Milan), spécialement destinées aux enseignants, peuvent se révéler très utiles tout comme certains manuels

de philosophie pour la classe.

Titre de la séance : La poupée russe

Ce descriptif pour une séance de DVP « clef en main » s'appuie sur la méthode exposée dans la thèse (section 1.1.3). Il a été proposé par E. Auriac-Slusarczyk aux animatrices du collège de Gerzat.

Support lié : chanson *Poupée Russe* des Tit'Nassels (2008).

TEXTES

Séance clef en main

Collège de GERZAT

Poupée Russe

Présentation 5 mars 2012

Séance 1

1. Ecouter la chanson Poupée Russe
2. Réécouter la chanson Poupée Russe
3. Présence du matériel : Poupées Russes. Pourquoi les Russes ont-ils inventé ces poupées emboîtées ? (Questionnement parachuté volontairement par l'enseignant-animateur) pour favoriser la découverte de : concept de transparence-dévoilement, emboîtement, plus petit vs plus grand, autres.... Pourquoi pas de 'S' au titre de la chanson...
4. Par groupe de 4 : Choisir une question intéressante (qui pourrait être soumise à une classe de collégiens, qui comme vous ont l'habitude de discuter)
5. Ecoute d'une autre chanson du CD

Séance intermédiaire possible

TEXTES : Roulette Russe : ce jeu, le connaisse t-il ?

Couverture CD Tit'Nassels : Tirage Couleur en GRAND

Séance 2 : Discussion collective comme habituellement

Annexe 3. Supports de DVP

A. Liste des supports

Le tableau ci-dessous liste les supports utilisés pour enclencher les DVP du corpus *Philosophèmes*.

Classe	Thème	Support
CP	Effort	Image double : un mouton grimpe des marche : c'est difficile. Le même descend un toboggan : c'est facile.
	Partage	Album de jeunesse : <i>Au pays des tatous affamés</i> de L. David.
	Malheur	Album de jeunesse : <i>Bob ? Bob le zèbre ? Bob le singe...</i> de M. Picard & J. Peyrat.
CE	Origine	Séance de science sur la graine et l'arbre.
	Police	Objet : des clés.
	Sécurité	Objet : des clés.
CM2	Argent	Question libre des discutants.
	Vie	Objet : des angelots.
	Conflit	Non communiqué
5 ^e	Intelligence animale	Non communiqué
	Amour	Non communiqué
	Conflits	Non communiqué
	Règles	Philo-fable : <i>le cerf-volant et le papillon</i> de M. Piquemal.
	Capitaine	Article de presse : <i>Le capitaine du Concordia</i> : « je suis monté sur la chaloupe, mais pas vraiment », le Nouvel Observateur.
	Courage	Article de presse : <i>Le capitaine du Concordia</i> : « je suis monté sur la chaloupe, mais pas vraiment », le Nouvel Observateur.
4 ^e	Critique	Étude de cas : <i>Célia « c'est mon physique qui ne leur plaît pas »</i> , association pour la Prévention de Phénomènes de Harcèlement.
	Beauté	Vidéo : évolution du mannequin à l'affiche (publicité Dove : Evolution) [https://www.youtube.com/watch?v=O600kDpBNj4]
	Handicap	Extrait de roman : <i>le Cri de la mouette</i> de E. Laborit.
	Apparence	Conte : <i>Cliko le cafard</i> de V. Bonenfant.

B. Exemple de support

Nous présentons un support utilisé en classe de 5^e. Il s'agit d'un article de presse extrait du *Nouvel Observateur*.

Le capitaine du Concordia : "Je suis monté sur la chaloupe, mais pas vraiment"

Créé le 27-01-2012 à 19h19 - Mis à jour à 19h54 1 réaction

 Par Le Nouvel Observateur

Sud-Ouest a consulté la déposition de Francesco Schettino, accusé d'homicide multiple et d'abandon de navire.

RÉAGIR



Le commandant Francesco Schettino, capitaine du Costa Concordia lors du naufrage vendredi 13 janvier (photo d'illustration). (SIPA/ Olycom)

Mots-clés : Costa Concordia, Costa Croisières, naufrage, île de Giglio, Toscane, Italie

"Je suis monté sur la chaloupe, mais je ne suis pas vraiment monté" : c'est ce qu'a affirmé le commandant du Costa Concordia, Francesco Schettino lors de son audition, rapporte vendredi 27 janvier le quotidien "Sud-Ouest" qui a pu consulter sa déposition. Le commandant a été entendu par la justice italienne mardi 17 janvier et, depuis le naufrage du paquebot de luxe il y a deux semaines, il est accusé de toutes parts. Il confie des "remords." Et donne sa version des faits.

"Il y avait deux rochers. Un était signalé sur le radar et la carte"

Il reconnaît s'être approché des côtes pour faire plaisir au maître d'hôtel originaire de l'île de Giglio toute proche, précise le quotidien. Avant de revenir sur les minutes qui ont précédé l'impact : "Quand je me suis approché de la proue, j'ai vu qu'il y avait deux rochers" a-t-il expliqué aux enquêteurs, "l'un était signalé sur le radar et la carte. Mais il y en avait un autre. Le deuxième était plus proche du bateau."

Parmi les différents éléments permettant de mettre en cause la responsabilité de Francesco Schettino figure l'enregistrement rendu public d'une conversation téléphonique qu'il a eu samedi 14 janvier à 1h46 du matin avec le commandant Gregorio De Falco de la capitainerie de Livourne. De Falco, qui ne parvient pas à croire que la capitaine a quitté le navire, lui ordonne de remonter à bord. Interrogé sur ce refus, Francesco Schettino répond aux enquêteurs : "si la capitainerie m'avait donné un hélicoptère je serais remonté à bord."

L'abandon du navire est donc au cœur des reproches formulés au capitaine. Il nie avoir abandonné le navire. "Il a dit aux magistrats-enquêteurs du parquet qu'il n'avait pas abandonné le navire et qu'il avait sauvé des milliers de vies" expliquait son avocat Bruno Leporatti à l'issue de l'audition. Toujours selon "Sud-Ouest", Francesco Schettino aurait expliqué ainsi, en des termes plutôt confus, le fait d'être monté dans une chaloupe : "Je suis monté sur la chaloupe mais je ne suis pas vraiment monté, c'était aussi pour la pousser. C'était inévitable car le bateau s'enfonçait et allait nous écraser. J'ai glissé. D'autres personnes ont glissé dans l'eau car il n'était plus possible de rester sur le bateau."

"Mon inquiétude, c'était les personnes sur la chaloupe"

Francesco Schettino, qui a par ailleurs affirmé avoir "sauvé des milliers de vies", aurait également insisté sur le fait que le nombre de victimes aurait été bien plus important s'il n'avait pas quitté le paquebot : "Mon inquiétude, c'était les personnes sur la chaloupe qui n'arrivaient pas à être mises à l'eau".

Une enquête est en cours. Francesco Schettino et son second Ciro Ambrosio sont poursuivis pour homicide multiple par imprudence, naufrage et abandon de navire. Après avoir été placé en détention, Francesco Schettino est assigné à résidence.

SUR LE MÊME SUJET

» (SAMEDI MATIN) Costa Concordia : une poubelle géante

» Concordia : "si on accepte les indemnités, on renonce aux poursuites"

» Un plongeur du Costa Concordia : "Tout est dévasté"

» Costa Concordia : la soirée du naufrage filmée par une famille de passagers

Annexe 4.

Extrait du journal de bord de la classe de CP

Nous présentons un extrait du journal de bord de la classe de CP, tenu par l'enseignante-animatrice : « Une année de philosophie en CP, année scolaire 2009-2010 ».

Cet extrait du journal de bord contient les notes prises par l'animatrice lors de la DVP autour de la question « Est-ce qu'un petit garçon peut être ami avec une petite fille ? » (mai 2010). Les surlignements sont présents dans le document original.

Nous ajoutons la liste des questions recueillies suite à la lecture de l'album de jeunesse *Au pays des tatous affamés* (David, 2000/2001), support de la DVP Partage.

Le journal de bord complet est disponible sur la plateforme *Philosophèmes* (joint aux DVP de la classe de CP).

Vendredi 13 novembre

- Rappel des 2 dernières questions trouvées la séance précédente. Vote.

La question : « Est-ce qu'un petit garçon peut être ami avec une petite fille ? » est choisie.

- Explication des règles du débat : on lève la main pour parler, on écoute les autres.
- Débat

Gwen : oui.

(Il faut expliquer pourquoi)

Aodren : un petit garçon et une petite fille peuvent être amoureux.

(Est-ce que c'est la même chose être amoureux où être amis ?)

Aodren : Amoureux c'est se faire des bisous, amis c'est jouer avec les autres.

(Être amis c'est jouer ensemble ?)

Sandrine : Être ami c'est être ensemble.

(Tu es amie avec tous les gens qui sont avec toi ?)

Gwen : Être ami c'est jouer avec quelqu'un, s'amuser.

(Tu jouais avec ton frère sur la cour, c'est donc ton ami ?)

Gwen : non

Brendan : Si on est frères, on ne peut pas être amis.

Nolwen : Un petit garçon et une petite fille peuvent être amis s'ils se connaissent bien.

Titouan : Les copains c'est à l'école et les amis c'est quand on n'est plus à l'école.

(Loredan c'est ton copain quand tu es à l'école et quand tu n'y es plus c'est ton ami ?)

Titouan : Non Loredan c'est mon copain tout le temps.

Yohan : Loredan et Titouan ce sont des amis et ce sont deux garçons.

Nolwen : *Moi et Pierrick on est amis.*

(Pourquoi c'est ton ami ? ça veut dire quoi être amis ?)

Sandrine : *ça veut dire qu'on se connaît.*

Aodren : *un ami c'est quelqu'un que j'aime bien.*

Nolwen : *Aïdan ce n'est pas mon ami car il nous embête.*

Titouan : *Les amis jouent avec nous.*

Nolwen : *En grande section Marie était toute seule et je lui ai demandé si elle voulait être mon amie.*

(Et pourquoi voulais-tu être son amie ?)

Nolwen : *Parce qu'elle était gentille.*

Awen : *Quand on est amis on n'abandonne pas ses copains et ses copines sur la cour.*

Lou : *Un ami c'est gentil, c'est pas méchant.*

(Est-ce que tous les gens qui ne sont pas vos amis sont méchants ou est-ce qu'il y a des gens gentils qui ne sont pas vos amis)

Nolwen : *Un ami peut être gentil avec nous mais méchant avec les autres.*

Awen : *Par exemple Lou en grande section elle nous tapait, elle était méchante, ce n'était pas notre amie, maintenant c'est notre amie.*

(Alors des fois on est amis et des fois on n'est plus amis ?)

Nolwen : *Avec Soizic des fois on se dispute, on n'est plus amies, mais après on s'ennuie, alors on redevient amies.*

(Pour conclure c'est quoi un ami ?)

Soizic : *C'est quelqu'un que j'aime tellement.*

Nolwen : *C'est quelqu'un qui est gentil.*

Vendredi 28 mai

Lecture de "Au pays des tateurs affamés" de Lawrence David, illustré par Frédéric Bertrand.

Questions par binômes:

- Est-ce que l'on doit partager?
- Pourquoi on ne veut pas partager?
- A quoi ça sert de partager?
- Est-ce que l'on partage pour être poli?
- Pourquoi on partage ses jeux?
- Pourquoi des gens ne veulent pas prêter / partager?
- Pourquoi on doit partager?

Annexe 5. Tests

A. Le test CM3

Le test standardisé *California Measure of Mental Motivation Scale* (CM3) a été élaboré afin d'évaluer la motivation des élèves et leur position face au savoir (Giancarlo, 2005). Ce test a été traduit en français par M.-F. Daniel et E. Auriac (2008). Nous en présentons certains items.

9. Penser aux idées des autres est une perte de temps.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

10. Les problèmes difficiles sont plus amusants que les problèmes faciles.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

16. Peu importe ce dont parle mon enseignante à l'école, je veux en savoir plus.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

19. Quand je ne suis pas d'accord avec quelqu'un, je veux en discuter et essayer d'arranger ça.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

24. J'aime apprendre des choses qui sont difficiles lorsque je les fais pour la première fois.

D'ACCORD PAS D'ACCORD

B. Le test ACDS

En complément du test CM3, le test d'Attitudes Critiques Dialogiques en Situations (ACDS) a été élaboré par M.-F. Daniel et E. Auriac.

Test en cours d'étude (Daniel & Auriac) Attitudes Critiques Dialogiques en Situations

ENCERCLE LE BONHOMME QUI MONTRE COMMENT TU RÉAGIRAIS DANS CHAQUE SITUATION.

1. Lors d'une visite au zoo, j'ai vu un animal que je ne connais pas.

Ça ne me fait rien de ne pas connaître son nom



J'aimerais connaître son nom



Je vais chercher son nom dans mes livres ou sur internet



2. Je n'ai jamais fait de casse-tête compliqué.

Ça va être amusant



Je me risque et je verrai bien



Je ne me risque pas



3. Avec des amis, on décide d'inventer des jeux.

Je propose des règles et je veux qu'on les suive



J'écoute les règles de mes amis mais je ne veux pas changer mes règles



Je peux accepter de changer mes règles



4. Je vais faire un gâteau d'anniversaire pour papa.

Je suis exactement la recette



J'ajoute des fruits



J'ajoute des fruits et j'invente une décoration



5. Je dois faire un dessin qui soit beau.

J'aime le faire le plus rapidement possible



Je prends le temps de choisir les couleurs



Je choisis les couleurs et je m'arrête de temps en temps pour voir si je le trouve beau



6. J'ai deux idées de cadeau pour maman : un collier ou un foulard. Je préfère le collier. Ma sœur me dit que les mamans préfèrent les foulards et les bracelets

J'achète le cadeau que je préfère : le collier.



Je change d'idée et j'achète un foulard.



Je change d'idée et j'achète un bracelet.



Annexe V : Autorisation de filmer et de transcrire les séances de philosophie en classe de CP

A. Classe de CP

Le 13 novembre 2009

Chers parents,

Comme je vous l'ai annoncé lors de la réunion de rentrée, des séances de philosophie sont menées chaque semaine dans la classe de CP. Celles-ci s'inscrivent dans une recherche sur le développement de la pensée critique, effectuée par l'université de Clermont-Ferrand en partenariat avec l'IUFM de Nantes.

Au mois de mai les chercheurs viendront filmer deux séances dans la classe.

Afin de mener à bien ce projet, je vous demande de remplir l'autorisation ci-dessous. Je reste à votre disposition pour toute question concernant ce projet.

Merci pour votre coopération.

Cordialement.
Anaïs Le Tellier.

Je soussigné (NOM, Prénom) : _____

Représentant légal de l'enfant : _____

- Accepte que mon enfant soit filmé dans le cadre de la recherche sur le développement de la pensée critique : oui - non
- Accepte que l'image de mon enfant soit exploitée dans le cadre de la recherche et de la formation des enseignants : oui - non
- Accepte que les propos de mon enfant soient transcrits, rendus anonymes et puissent servir aux chercheurs : oui - non

Date : _____

Signature du ou des représentants légaux : _____

B. Classe de CE

AUTORISATION PARENTALE
pour la participation de l'élève
aux travaux de recherche pédagogique liés aux débats philo

Je soussigné Monsieur ou Madame _____ père ou mère de
l'enfant _____, donne mon autorisation pour :

- l'évaluation collective
- le tournage de débats philo
- l'exploitation des paroles de mon enfant (elles resteront anonymes)
- l'exploitation de l'image de mon enfant, dans le cadre de la formation des maîtres et de la recherche.

Signature :

C. Classe de CM2



AUTORISATION DE PRISES DE VUES ET DE DIFFUSION D'IMAGE A L'ECOLE Année 2009-2010

Ecole primaire Alphonse BRAUD
34, rue Gutenberg 44100 NANTES
tel : 02 40 46 23 08 fax : 02 40 58 03 70
courriel : ce.0440647p@ac-nantes.fr

Comme vous le savez, les CM2 ont participé à des débats à visée philosophique toute cette année scolaire. L'université de Montréal et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne (IUFM d'Auvergne école interne de l'université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II) mènent conjointement une recherche sur le développement de la pensée critique chez l'enfant et ses effets sur les « habilités scolaires ».

Pour cela, des enseignants chercheurs vont donc venir filmer deux séances de débats et faire passer des tests d'attitudes aux élèves.

Je vous avais déjà demandé votre accord en début d'année et n'avais reçu aucun avis négatif de votre part mais je préfère officialiser ma demande avec ce document.

Merci de votre compréhension
Sandrine PERRODEAU

Je soussigné.....

Responsable légal de l'élève.....

Autorisation de prise de vues :

Autorise les enseignants chercheurs :

A filmer mon enfant dans le cadre exclusif du projet pédagogique.

Autorisation de diffusion :

Autorise l'IUFM de Clermont Ferrand et l'université de Montréal à diffuser l'image de mon enfant :

- sur un DVD dont la diffusion est restreinte (lors de la présentation de la recherche)¹
 sur un site internet à but pédagogique²

Fait à _____ le _____ 2010

Signature du Responsable légal

¹ Nous vous assurons que les transcriptions des enregistrements vidéo seront réalisées dans le respect des personnes et sous le couvert de la confidentialité (chaque nom d'élève sera codé). Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements vidéos qui resteront sous clé dans nos locaux de l'Université de Montréal. L'ensemble des données sera conservé dans nos bureaux durant sept ans après la fin de la recherche, après quoi il sera détruit.

² Idem

D. Classes du collège



Collège Anatole France – 63 360 Gerzat

Le 15 mars 2012

Madame, Monsieur,

Notre collège est impliqué sur cette année scolaire dans un projet intitulé : *Discussions citoyennes à visée philosophique*. Ce projet est soutenu financièrement par le Conseil régional d'Auvergne. Il a pour objectif d'apprendre aux élèves à raisonner sur des sujets variés.

- Il est basé sur un dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants qui vise à valoriser le travail des élèves et à mutualiser les pratiques pédagogiques des enseignants.

Ce travail est mené avec l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, et deux laboratoires de recherche clermontois : ACTé, LRL. Madame Auriac Emmanuèle et Mme Fraczak-Lebas Lidia sont responsables scientifiques du projet.

Dans ce cadre, nous vous sollicitons pour étendre l'autorisation du droit à l'image figurant sur le carnet de correspondance. Les chercheurs seront aussi amenés à faire passer des tests (QCM, compétences scolaires) courant mai.

Je soussigné, Monsieur, Madame....., parents de
..... autorise les chercheurs à :

1. la passation collective des tests en classe : OUI NON
2. exploiter les vidéos dans le cadre de leurs travaux (**vidéos non diffusées**) OUI NON
3. diffuser ces vidéos : (cocher ci-dessous)
 - **en formation** auprès d'enseignants : OUI NON
 - **sur un site web réservé à la recherche** : OUI NON
 - **au public** : OUI NON
4. je préfère *flouter la photo* de mon enfant pour la diffusion publique OUI NON

Les responsables du projet se tiennent à votre disposition pour tous renseignements complémentaires Emmanuele.AURIAC@univ-bpclermont.fr (envoi du message avec PROJET-PHILO-COLLEGE, svp.)

Vous remerciant par avance du soutien que vous pourrez apporter à ce projet, nous vous prions d'agréer, madame, Monsieur, l'expression de notre dévouement à l'école publique.

La Principale

Annexe 7.

Conventions de transcription du corpus

*Philosophèmes*²⁷⁵

La transcription est orthographique et présente l'intégralité des propos des locuteurs.

Conventions relatives aux tours de parole

TP 1 : Les tours de parole sont notés comme suit « TP 1 : Locuteur : ».

< > Les chevauchements de parole sont indiqués par les chevrons. Le chevron ouvrant marque le début du chevauchement, le chevron fermant en marque la fin.

L1: tu es <d'accord>

L2: <non>

Conventions relatives aux faits linguistiques

* Respecter la prononciation exacte de l'enfant ; faire précéder les phonèmes ou les syllabes qui ne correspondent pas à la forme standard d'une *.

« la *sèvre » pour « la chèvre » ; « le *bouton » pour « mouton »

/ Signaler les mots inachevés avec un / à la coupure.

« il rep/ » pour « repart » ; « le mout/ » pour « mouton »

() Signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ().

« final(e)ment » pour « finalement » ; « i(l) faut » pour « il faut »

Les "e" élidés en fin de mot ne sont pas notés, sauf lorsqu'il s'agit d'un monosyllabe ou d'une locution figée.

« j(e) suis » pour « je suis » ; « parc(e) que » pour « parce que »

Les morphèmes non prononcés ne sont pas restitués.

« je viens pas » pour « je ne viens pas » ; « non faut pas » pour « non il ne faut pas »

[] Double orthographe ou double écoute : mettre les termes pour lesquels on hésite entre [] et donner les possibilités séparées d'un ;

[ces ; ses] feutres

Lorsque l'on hésite entre quelque chose ou zéro, utiliser le 0

²⁷⁵ Les conventions de transcription *Philosophèmes* prennent appui sur les conventions établies par les équipes DELIC (DEscription Linguistique Informatisée sur Corpus) et Valibel - Discours et variation ainsi que sur celles mises en place dans le cadre du projet ANR Multimodalité (cf. Colletta *et al.*, s.d.).

on [n' ; 0] a pas

x Noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x indique une syllabe inaudible ; deux x pour un groupe de syllabes inaudibles ; trois x pour un passage plus long inaudible

moi aussi xxx

Maj. La majuscule est utilisée pour marquer les noms propres ou les noms à référent unique.

Denis ; l'État

Les numéraux cardinaux sont écrits en toutes lettres.

deux cent

Les sigles sont transcrits en capitales sans points

FNRS ; SNCF

Les acronymes sont transcrits avec une majuscule au début et le reste en bas de casse

Segpa

Les onomatopées sont transcrites de manière uniforme : Report à la liste des onomatopées codifiées.

« ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, ben, beurk, bien, bing, boum, brom, cataclap, chut, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, eh, eh ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glou glou, gnagnagna, groin groin, grr, hé, hein, hep, hi han, hip hip hip hourra, houla, hourra, hum (hésitation), mêêê, meuh, mh (acquiescement), miam, miam miam, miaou, moui, mouais, m'enfin, oh, ohlala, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, ouille, oula, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, snif, splaf, splatch, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, wouf, waf, zip »

Ajout de commentaires du transcripteur

Les { } signale un commentaire du transcripteur :
{rire} ; {soupir}

- Pour l'orthographe des mots inconnus :

Lorsque l'orthographe est incertaine (cas de certains noms de marques, toponymes, etc.) on pourra utiliser une orthographe approximative si elle est plausible, en la faisant suivre de la mention {approx} (cas d'un mot unique) ou en l'englobant dans la séquence {début approx} ... {fin approx} (plusieurs mots).

un certain Dupont {approx} ; le lieu-dit {début approx} Sous la Voivre {fin approx}

- Pour les mots étrangers :

Les mots étrangers reconnus par le transcripteur sont orthographiés conformément à la norme de la langue d'origine. Lorsque le mot n'est pas largement adopté en français, ajouter une indication en commentaire du type {lang = ...}.

comment on dit maze {lang = anglais} ; ils se promènent à oilpé {lang = verlan}

- Pour les formes grammaticales déviantes :

Ne pas corriger les formes grammaticales déviantes (accord, conjugaison), mais ajouter l'indication {sic}. Cette notation n'a aucun caractère de jugement normatif, mais indique simplement qu'il ne s'agit pas d'une erreur du transcripteur.

les conseils nationaux {sic} ; les animaux obéit {sic} ; un animaux {sic} ; ils comprennent et ils le fassent {sic}

Conventions relatives aux faits prosodiques

- # Signaler les pauses entre les groupes de souffle avec un #
- ? ! Utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation non évidentes à la lecture
- :: Les allongements vocaliques sont signalés par :: sans espace et quelle que soit la longueur de l'allongement
 - il va::
 - ben::

Table des extraits de corpus

Extrait de corpus 1 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	60
Extrait de corpus 2 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	61
Extrait de corpus 3 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	61
Extrait de corpus 4 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	62
Extrait de corpus 5 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	62
Extrait de corpus 6 (DVP <i>Police</i> , CE).....	63
Extrait de corpus 7 (DVP <i>Police</i> , CE).....	63
Extrait de corpus 8 (DVP <i>Argent</i> , CM2).....	64
Extrait de corpus 9 (DVP <i>Argent</i> , CM2).....	65
Extrait de corpus 10 (DVP <i>Critique</i> , 4 ^e).....	105
Extrait de corpus 11 (DVP <i>Courage</i> , 5 ^e).....	167
Extrait de corpus 12 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	168
Extrait de corpus 13 : illustration d'un chevauchement de parole.....	183
Extrait de corpus 14 : seconde illustration d'un chevauchement de parole.....	184
Extrait de corpus 15 : illustration d'un tour de parole long.....	185
Extrait de corpus 16 (DVP <i>Partage</i>).....	215
Extrait de corpus 17 (DVP <i>Conflits</i> , 5 ^e).....	227
Extrait de corpus 18 (DVP <i>Courage</i> , 5 ^e).....	229
Extrait de corpus 19 (DVP <i>Critique</i> , 4 ^e).....	229
Extrait de corpus 20 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	231
Extrait de corpus 21 (DVP <i>Beauté</i> , 4 ^e).....	232
Extrait de corpus 22 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	233
Extrait de corpus 23 (DVP <i>Efforts</i> , CP).....	235
Extrait de corpus 24 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	236
Extrait de corpus 25 (DVP <i>Efforts</i> , CP).....	237
Extrait de corpus 26 (DVP <i>Efforts</i> , CP).....	237
Extrait de corpus 27 (DVP <i>Amour</i> , 5 ^e).....	238
Extrait de corpus 28 (DVP <i>Argent</i> , CM2).....	238
Extrait de corpus 29 (DVP <i>Conflit</i> , CM2).....	239
Extrait de corpus 30 (DVP <i>Conflit</i> , CM2).....	239
Extrait de corpus 31 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	239
Extrait de corpus 32 (DVP <i>Conflits</i> , 5 ^e).....	241
Extrait de corpus 33 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	242
Extrait de corpus 34 (DVP <i>Sécurité</i> , CE).....	243
Extrait de corpus 35 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	244
Extrait de corpus 36 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	247
Extrait de corpus 37 (DVP <i>Police</i> , CE).....	250
Extrait de corpus 38 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	251
Extrait de corpus 39 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	254

Extrait de corpus 40 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	254
Extrait de corpus 41 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	255
Extrait de corpus 42 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	256
Extrait de corpus 43 (DVP <i>Amour</i> , 5 ^e).....	257
Extrait de corpus 44 (DVP <i>Beauté</i> , 4 ^e).....	257
Extrait de corpus 45 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	258
Extrait de corpus 46 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	258
Extrait de corpus 47 (DVP <i>Police</i> , CE).....	260
Extrait de corpus 48 (DVP <i>Beauté</i> , 4 ^e).....	268
Extrait de corpus 49 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	271
Extrait de corpus 50 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	283
Extrait de corpus 51 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	283
Extrait de corpus 52 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	285
Extrait de corpus 53 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	285
Extrait de corpus 54 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	287
Extrait de corpus 55 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	289
Extrait de corpus 56 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	289
Extrait de corpus 57 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	290
Extrait de corpus 58 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	290
Extrait de corpus 59 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	291
Extrait de corpus 60 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	291
Extrait de corpus 61 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	292
Extrait de corpus 62 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	293
Extrait de corpus 63 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	294
Extrait de corpus 64 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	294
Extrait de corpus 65 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	301
Extrait de corpus 66 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	302
Extrait de corpus 67 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	328
Extrait de corpus 68 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	328
Extrait de corpus 69 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	329
Extrait de corpus 70 (DVP <i>Police</i> , CE).....	329
Extrait de corpus 71 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	346
Extrait de corpus 72 (DVP <i>Sécurité</i> , CE).....	346
Extrait de corpus 73 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	346
Extrait de corpus 74 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	346
Extrait de corpus 75 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	346
Extrait de corpus 76 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	347
Extrait de corpus 77 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	347
Extrait de corpus 78 (DVP <i>Sécurité</i> , CE).....	347
Extrait de corpus 79 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	347
Extrait de corpus 80 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	347
Extrait de corpus 81 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	347
Extrait de corpus 82 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	348

Extrait de corpus 83 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	348
Extrait de corpus 84 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	348
Extrait de corpus 85 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	348
Extrait de corpus 86 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	352
Extrait de corpus 87 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	353
Extrait de corpus 88 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	354
Extrait de corpus 89 (DVP <i>Malheur</i> , CP).....	355
Extrait de corpus 90 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	359
Extrait de corpus 91 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	359
Extrait de corpus 92 (DVP <i>Capitaine</i> , 5 ^e).....	359
Extrait de corpus 93 (DVP <i>Handicap</i> , 4 ^e).....	359
Extrait de corpus 94 (DVP <i>Conflits</i> , 5 ^e).....	359
Extrait de corpus 95 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	360
Extrait de corpus 96 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	360
Extrait de corpus 97 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	361
Extrait de corpus 98 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	362
Extrait de corpus 99 (DVP <i>Partage</i> , CP).....	363
Extrait de corpus 100 (DVP <i>Amour</i> , 5 ^e).....	365
Extrait de corpus 101 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	366
Extrait de corpus 102 (DVP <i>Police</i> , CE).....	370
Extrait de corpus 103 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	370
Extrait de corpus 104 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	371
Extrait de corpus 105 (DVP <i>Vie</i> , CM2).....	372
Extrait de corpus 106 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	373
Extrait de corpus 107 (DVP <i>Police</i> , CE).....	376
Extrait de corpus 108 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	378
Extrait de corpus 109 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	379
Extrait de corpus 110 (DVP <i>Police</i> , CE).....	381
Extrait de corpus 111 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	381
Extrait de corpus 112 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	382
Extrait de corpus 113 (DVP <i>Police</i> , CE).....	382
Extrait de corpus 114 (DVP <i>Règles</i> , 5 ^e).....	383
Extrait de corpus 115 (DVP <i>Intelligence animale</i>).....	392
Extrait de corpus 116 (DVP <i>Police</i> , CE).....	394
Extrait de corpus 117 (DVP <i>Intelligence animale</i> , 5 ^e).....	396

Table des figures

Figure 1 : les étapes de la mise en place des DVP du corpus <i>Philosophèmes</i>	25
Figure 2 : exemple d'items extraits du New Jersey Test of Reasoning Skills (Shipman, citée par Mortier, 2005 : 56).	30
Figure 3 : élaboration d'un « concept » dans la DVP <i>Courage</i> , 5 ^e (Fiema, 2014 : 212).	56
Figure 4 : modèle de C. E. Shannon et W. Weaver (Shannon & Weaver, 1949/1975 : 34).	73
Figure 5 : schéma de la rétroaction (de Rosnay, 1975 : 99, cité par Winkin, 1981/2000 : 16).	75
Figure 6 : le circuit de la parole (de Saussure, 1916/2016 : 76-77).	76
Figure 7 : modèle de R. Jakobson (1963 : 214, 220).	78
Figure 8 : reformulation du schéma de R. Jakobson (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2009 : 22).	80
Figure 9 : modèle de D. Hymes (Hymes, 1967 : 20-25).	83
Figure 10 : « Components of situation » (Brown & Fraser, 1979 : 35).	85
Figure 11 : modèle de l'orchestre (Mucchielli, 1998 : 74).	90
Figure 12 : schéma de la communication de J.-B. Grize (1996 : 68).	124
Figure 13 : métadonnées originales d'un enregistrement extrait des archives de la parole.	143
Figure 14 : notice d'un enregistrement extrait des archives de la parole.	144
Figure 15 : les principaux contextes des DVP de notre corpus.	162
Figure 16 : organisation de l'espace DVP dans la classe de 4 ^e 3.	170
Figure 17 : fenêtre d'édition du logiciel Elan illustrant la transcription synchronisée.	180
Figure 18 : illustration de l'attribution d'un locuteur à une annotation « Paroles » sous Elan.	180
Figure 19 : illustration du vocabulaire contrôlé permettant de définir un locuteur sous Elan.	181
Figure 20 : illustration de l'attribution d'un destinataire à une annotation « Paroles » sous Elan.	182
Figure 21 : illustration de la transcription des chevauchements de parole sous Elan.	183
Figure 22 : illustration du premier niveau de codage de la forme du sujet dans les propos des discutants.	186
Figure 23 : illustration des niveaux de codage du sujet au sein de l'énoncé d'un discutant.	187
Figure 24 : illustration du codage du sujet dans les paroles des discutants et des animatrices.	188
Figure 25 : page d'accueil de la plateforme <i>Philosophèmes</i>	192
Figure 26 : menu permettant de définir des critères de recherche au sein des corpus de la plateforme <i>Philosophèmes</i>	195
Figure 27 : exemple de métadonnées Dulin Core associées à une DVP du corpus <i>Philosophèmes</i>	195
Figure 28 : capture d'écran d'Isidore à partir d'une recherche par organisations portant sur la MSH de Clermont-Ferrand.	196
Figure 29 : section de la plateforme présentant la méthode pédagogique liée au corpus <i>Philosophèmes</i>	197
Figure 30 : la scène verbale.	222
Figure 31 : représentation graphique de l'organisation conversationnelle dans la DVP <i>Partage</i> (Specogna, 2013 : 105).	225
Figure 32 : interactions animateur-discutant (probables <i>versus</i> effectives).	228

Figure 33 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant prototypique : la relance.	230
Figure 34 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant non prototypique, avec interaction directe.	231
Figure 35 : représentation d'une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique.	233
Figure 36 : représentation d'une paire adjacente animateur-discutant prototypique : la synthèse comme forme de « back-channel ».	240
Figure 37 : clôture d'une boucle conversationnelle animateur-discutant.	244
Figure 38 : interactions discutant-discutant (probables <i>versus</i> effectives).	250
Figure 39 : représentation d'une interaction discutant-discutant prototypique.	253
Figure 40 : représentation du rôle des relances de l'animateur dans la construction de la scène verbale.	256
Figure 41 : représentation de l'évolution des idées au début de la DVP <i>Police</i> .	263
Figure 42 : représentation d'une contribution prototypique d'un discutant.	265
Figure 43 : représentation de la construction autour de la beauté physique <i>versus</i> intérieure en réponse à la question <i>Qu'est-ce que la beauté ?</i> .	269
Figure 44 : représentation de la construction autour de <i>poli et gentil</i> .	272
Figure 45 : représentation de la construction d'un objet de discours (probable <i>versus</i> effective).	275
Figure 46 : le format de réception (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 86).	278
Figure 47 : du bénéfice (humain) personnel au bénéfice d'autrui au bénéfice mutuel.	295
Figure 48 : évolution des idées de Nolwen au fil de la DVP.	298
Figure 49 : évolution des idées d'Aïdan au fil de la DVP.	299
Figure 50 : évolution des idées d'Elsa au fil de la DVP.	299
Figure 51 : évolution des idées de Soizic au fil de la DVP.	301
Figure 52 : évolution des idées de Titouan au fil de la DVP.	303
Figure 53 : évolution des idées de Lou au fil de la DVP.	303
Figure 54 : représentation de l'interaction discutant-scène verbale.	305
Figure 55 : modèle systémique de la communication lors de la DVP.	307
Figure 56 : modèle orchestral de la communication lors de la DVP.	308
Figure 57 : représentation de la propriété paradigmatique du focus.	319
Figure 58 : représentation de la propriété syntagmatique du focus.	319
Figure 59 : représentation d'un énoncé <i>all focus</i> .	320
Figure 60 : fréquence d'utilisation par les discutants de différentes formes du sujet de 3 ^e personne dans la DVP <i>Intelligence animale</i> .	337
Figure 61 : fréquence d'utilisation par les discutants des sujets de type « Nom » <i>versus</i> « Nom + PRO ».	338
Figure 62 : fréquence d'utilisation par les animateurs des sujets de type « Nom » <i>versus</i> « Nom + PRO ».	339
Figure 63 : représentation de la propriété paradigmatique du focus introduit par la DG du sujet.	342
Figure 64 : exemple de spectrogramme illustrant le contour intonatif d'une DG du sujet avec le logiciel Praat.	351

Table des tableaux

Tableau 1 : comparaison de cinq approches pédagogiques de la DVP (Tozzi, 2012 : 34-37).....	24
Tableau 2 : production de <i>philosophèmes</i> selon l'âge des élèves (d'après Fiema, 2014 : annexes numériques).....	58
Tableau 3 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 1.	156
Tableau 4 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 2.	156
Tableau 5 : synthèse des données recueillies au cours de la phase 3.	157
Tableau 6 : contexte spatial des données du corpus <i>Philosophèmes</i>	159
Tableau 7 : caractéristiques des classes du corpus <i>Philosophèmes</i>	164
Tableau 8 : caractéristiques des animateurs du corpus <i>Philosophèmes</i>	164
Tableau 9 : tableau synthétique des conventions de transcription du corpus <i>Philosophèmes</i>	178
Tableau 10 : comparaison du nombre de tours de parole animatrice(s) <i>versus</i> discutants.....	224

Table des matières

PROLOGUE ET REMERCIEMENTS	3
NOTE AU LECTEUR.....	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
Contexte scientifique de la thèse	11
Problématiques, objectifs et plan de la thèse	14
PREMIÈRE PARTIE : CONTEXTES ET PARCOURS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	16
INTRODUCTION À LA PREMIÈRE PARTIE	17
CHAPITRE 1 LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE	18
INTRODUCTION.....	18
1.1 DIFFÉRENTES MÉTHODES POUR METTRE EN PLACE LA DVP	20
1.1.1 La méthode Lipman.....	20
1.1.2 D'autres méthodes.....	22
1.1.3 La méthode appliquée dans le cadre de nos données	25
1.1.4 Bilan	26
1.2 LA PLACE ACTUELLE DE LA DVP DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE.....	28
1.2.1 Une pratique péri didactique	28
1.2.1.1 Une <i>éducation à...</i> développant des compétences adisciplinaires	28
▪ Des compétences réflexives et cognitives	29
▪ Des compétences langagières et communicationnelles	31
▪ Des compétences sociales et citoyennes.....	32
▪ Des dispositions favorisant l'esprit critique.....	34
1.2.1.2 Une pédagogie spécifique.....	37
1.2.2 Une pratique à situer au sein des genres d'oral.....	38
1.2.2.1 La difficulté à classifier les genres d'oral.....	39
1.2.2.2 Un genre d'oral entre discussion et débat.....	40
1.2.3 Une pratique en marge des programmes scolaires.....	43
1.2.4 Bilan	47
1.3 LA LÉGITIMITÉ PHILOSOPHIQUE DE LA DVP	50
1.3.1 La visée philosophique de la PPE.....	50
1.3.2 Qu'est-ce qu'une question philosophique ?	51
1.3.2.1 Caractérisation des questions d'ordre philosophique	51
1.3.2.2 Exemples de questions à orientation philosophique	52
1.3.3 En quoi les DVP ont une orientation philosophique ?.....	54
1.3.3.1 Les critères de philosophicité.....	54
1.3.3.2 La philosophicité des DVP du corpus <i>Philosophèmes</i>	55
▪ La présence de <i>philosophèmes</i> comme critère de philosophicité.....	55
▪ Le développement d'une pensée critique dialogique comme critère de philosophicité.....	59
1.3.3.3 La teneur des propos des enfants au regard des thèses des philosophes	59
▪ La notion de partage en cours préparatoire.....	60
▪ La notion de sécurité en cours élémentaire	62

▪ La notion d'argent en cours moyen.....	64
1.3.4 Bilan	65
CONCLUSION	66
CHAPITRE 2 L'INTERACTION COMME PROCESSUS DE CO-CONSTRUCTION	69
INTRODUCTION.....	69
2.1 VERS UNE CONCEPTION INTERACTIONNISTE DE L'INTERACTION DANS LA COMMUNICATION	
INTERPERSONNELLE	71
2.1.1 Les modèles mécaniques de la communication	72
2.1.1.1 Le modèle du télégraphe	72
2.1.1.2 La rétroaction	74
2.1.2 Les modèles linguistiques de la communication	75
2.1.2.1 La théorie saussurienne	76
2.1.2.2 Le modèle de R. Jakobson.....	77
2.1.2.3 La reformulation du schéma de R. Jakobson par C. Kerbrat-Orecchioni	79
2.1.3 Les modèles systémiques et interactionnistes de la communication	82
2.1.3.1 Le modèle SPEAKING	83
2.1.3.2 L'école de Palo Alto et le modèle de l'orchestre	87
2.1.4 Bilan	91
2.2 VERS UNE CONCEPTION INTERACTIONNISTE DE LA CONSTRUCTION DU SENS	95
2.2.1 La conception du sens selon les approches « réductrices de la communication »	96
2.2.1.1 La théorie du reflet.....	96
▪ Le structuralisme et l'objectivisme abstrait.....	96
▪ Le référentialisme.....	97
2.2.1.2 La théorie mentaliste.....	98
▪ Le cognitivisme	99
▪ Le subjectivisme individualiste.....	100
2.2.1.3 Les limites de ces approches à travers le problème de la polysémie	101
2.2.2 La construction du sens dans une perspective interactionniste	104
2.2.2.1 Courant constructiviste : la construction du sens dans le discours	104
▪ Construction du sens à travers le langage.....	105
▪ Construction du sens lors de l'intégration d'une unité linguistique à une structure supérieure	106
▪ Des potentiels de sens et de référence en langue actualisés en parole	107
▪ Des potentiels contextuels actualisés dans la situation d'énonciation.....	109
▪ Distinction entre séquence linguistique et énoncé	110
▪ La signification singulière de chaque énoncé	111
2.2.2.2 Courant socioconstructiviste : la co-construction du sens dans l'interaction	113
▪ La nature sociale de l'acte de parole.....	113
▪ Des interlocuteurs co-énonciateurs.....	114
▪ La dimension dialogique du discours.....	116
2.2.3 Bilan	118
2.3 LA CO-CONSTRUCTION D'UNE SCÈNE INTERSUBJECTIVE	121
2.3.1 Le modèle de la communication de J.-B. Grize.....	122
2.3.1.1 Un modèle fondé sur des postulats interactionnistes.....	122
2.3.1.2 Un modèle fondé sur la construction de la schématisation.....	123
2.3.2 La construction du sens dans la scène verbale	125
2.3.2.1 Une théorie fondée sur les postulats interactionnistes.....	126
2.3.2.2 Une théorie de la référence originale.....	127
2.3.2.3 L'étude du comportement des unités linguistiques dans la scène verbale.....	128
2.3.2.4 Le point de vue associé à la scène verbale	130
2.3.3 Bilan	131
CONCLUSION	132

CHAPITRE 3 LA CONSTITUTION DU CORPUS : DU RECUEIL À LA DIFFUSION DES DONNÉES	136
INTRODUCTION.....	136
3.1 UNE DÉMARCHE EMPIRIQUE À PARTIR D'UN CORPUS.....	138
3.1.1 Qu'est-ce qu'une démarche empirique ?.....	138
3.1.2 Qu'est-ce qu'un corpus ?	142
3.1.3 Bilan	146
3.2 RECUEIL DES DONNÉES.....	148
3.2.1 L'enregistrement des données	149
3.2.1.1 Le dispositif d'enregistrement	149
3.2.1.2 Le rôle du chercheur-observateur.....	151
3.2.2 Éthique et droits	152
3.2.3 Bilan	154
3.3 DESCRIPTION DES DONNÉES	155
3.3.1 Synthèse des données recueillies.....	155
3.3.2 Caractérisation des données à travers les composants de la situation de communication 158	
3.3.2.1 Le cadre spatio-temporel.....	158
3.3.2.2 Les finalités	162
3.3.2.3 Les participants.....	164
3.3.3 Bilan	171
3.4 TRANSCRIPTION ET ANNOTATION DES DONNÉES	173
3.4.1 Choix du logiciel de transcription et d'annotation	173
3.4.2 Méthode de transcription	174
3.4.2.1 Les paradoxes de la transcription.....	175
3.4.2.2 Préservation des traces de l'oral	176
3.4.2.3 Méthodologie de transcription sous Elan.....	179
▪ Alignement de la transcription	179
▪ Identification des locuteurs	180
▪ Chevauchement de parole	182
▪ Découpage et unités de transcription	184
3.4.3 Méthode d'annotation	185
3.4.4 Bilan	188
3.5 ACCÈS AUX DONNÉES ET RÉUTILISATION.....	190
3.5.1 Le rôle des banques de données.....	190
3.5.2 Présentation de la plateforme <i>Philosophèmes</i>	191
3.5.2.1 Archivage et interopérabilité des données	193
▪ Choix des formats de fichiers.....	193
▪ Métadonnées.....	194
3.5.2.2 Diffusion des données.....	196
3.5.3 Bilan	198
CONCLUSION	199
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES ET RÉSULTATS	201
INTRODUCTION À LA DEUXIÈME PARTIE	202
PRÉALABLES MÉTHODOLOGIQUES AUX ANALYSES	203

I. Démarche d'analyse.....	203
II. Description des unités de l'interaction « DVP »	204
III. Catégorisation des formes de reprises.....	212
CHAPITRE 4 DESCRIPTION ET MODÉLISATION DES INTERACTIONS : LA PLACE DE LA SCÈNE VERBALE DANS LA DVP 216	
INTRODUCTION.....	216
4.1 LA MÉTHODE DE L'ANALYSE SYSTÉMIQUE DES COMMUNICATIONS.....	218
4.1.1 La délimitation du cadrage d'observation.....	218
4.1.2 L'observation des formes de communication et le repérage de régularités	219
4.1.3 La modélisation finale	220
4.1.4 Bilan	221
4.2 DESCRIPTION ET MODÉLISATION DES INTERACTIONS DANS LA DVP	222
4.2.1 Les interactions animateur-discutant	223
4.2.1.1 La place et le rôle de l'animateur dans la DVP.....	223
4.2.1.2 La stratégie de relance de l'animateur pour créer et prolonger une boucle conversationnelle avec un discutant	229
4.2.1.3 La stratégie de synthèse de l'animateur et ses fonctions communicatives	236
4.2.1.4 Le déroulement d'une boucle conversationnelle animateur-discutant prototypique.....	244
4.2.2 Les interactions entre discutants.....	248
4.2.2.1 L'enchaînement des contributions des discutants	249
▪ Des interactions médiées par la scène verbale	249
▪ Les discutants acteurs de la construction de la scène verbale.....	253
▪ La question-thème source de l'action discursive des discutants	256
▪ La parole d'autrui source de l'action discursive des discutants	259
4.2.2.2 La construction de la conceptualisation collective.....	266
▪ Construction autour de la beauté intérieure opposée à la beauté physique.....	268
▪ Construction autour de la politesse et de la gentillesse en lien avec le partage.....	271
4.2.3 Bilan	275
4.3 LA PLACE DE LA SCÈNE VERBALE À TRAVERS L'ANALYSE LONGITUDINALE D'UNE DVP	281
4.3.1 La co-construction de la scène verbale dans la DVP <i>Partage</i>	281
4.3.1.1 Présentation de la DVP choisie pour mener l'analyse longitudinale	281
4.3.1.2 Prétraitement de la DVP choisie pour mener l'analyse longitudinale	283
4.3.1.3 Analyse de la co-construction de la scène verbale dans la DVP <i>Partage</i>	288
▪ Le processus de sélection comme indice de la construction collective.....	288
▪ La place de l'histoire conversationnelle dans la construction collective.....	292
▪ L'évolution de la construction collective	295
4.3.2 L'influence de la scène verbale sur les discutants	296
4.3.2.1 Le cas de Nolwen.....	296
4.3.2.2 Les évolutions individuelles d'Aidan et Elsa	298
4.3.2.3 Le cas de Soizic.....	300
4.3.2.4 L'évolution des idées des discutants intervenant peu	302
4.3.3 Bilan	305
4.4 MODÉLISATION DE LA COMMUNICATION LORS DE LA DVP	306
4.4.1 Modèle systémique de la communication lors de la DVP	306
4.4.2 Modèle orchestral de la communication lors de la DVP	308
4.4.3 Bilan	309
CONCLUSION	310

CHAPITRE 5 LE RÔLE DE LA DISLOCATION À GAUCHE DU SUJET DANS LA STRUCTURATION DE LA SCÈNE VERBALE LORS DES DVP	313
INTRODUCTION	313
5.1 DÉFINITION DE LA FOCALISATION	315
5.1.1 Une conception générale de la focalisation.....	315
5.1.2 Les propriétés du focus	319
5.1.3 Les types de focalisation	321
5.1.4 Les focalisateurs	323
5.1.5 Bilan	325
5.2 LE CAS DE LA DISLOCATION À GAUCHE	327
5.2.1 Définition et délimitation de la dislocation.....	327
5.2.1.1 Un double marquage et une relation de coréférence	327
5.2.1.2 Une relation de dépendance.....	330
5.2.1.3 Un contour prosodique variable.....	331
5.2.1.4 Délimitation de notre objet d'étude.....	333
5.2.2 Fréquence d'emploi de la DG du sujet.....	335
5.2.3 Aperçu des études préalables sur les fonctions de la DG.....	340
5.2.3.1 Thématisation.....	340
5.2.3.2 Focalisation.....	341
5.2.4 Bilan	343
5.3 LES FONCTIONS DE LA DG DU SUJET À TRAVERS NOTRE CORPUS	345
5.3.1 Confrontation des études sur la DG avec nos données	345
5.3.1.1 DG du sujet et nouveauté du thème	345
5.3.1.2 DG du sujet et nouveauté/réactivation du référent.....	347
5.3.2 La portée de la focalisation de la DG du sujet	349
5.3.2.1 Hypothèse.....	349
5.3.2.2 Analyse	352
5.3.3 Bilan	356
5.4 LES BUTS COMMUNICATIFS ASSOCIÉS À LA DG DU SUJET DANS LA DVP	358
5.4.1 Chez les discutants.....	358
5.4.1.1 Créer une continuité et maintenir l'attention des interlocuteurs lors de sa prise de parole.....	358
▪ La citation de propos d'autrui en début de TP	359
▪ L'emploi de marqueurs de subjectivité individuelle en début de TP	361
▪ L'emploi de la DG du sujet en début de TP.....	362
5.4.1.2 Orienter l'attention sur les éléments centraux de son propos	366
5.4.2 Chez l'animateur	372
5.4.2.1 Les fonctions communicatives des reprises de l'animateur en lien avec la forme du sujet.....	373
5.4.2.2 La focalisation de la relance pour inciter les discutants à poursuivre.....	380
5.4.3 Bilan	383
CONCLUSION	384
CONCLUSION GÉNÉRALE	387
Synthèse des résultats et apports de la recherche.....	387
Perspectives de la recherche	391
ÉPILOGUE	398
BIBLIOGRAPHIE	400

1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	400
2. BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE.....	422
ANNEXES.....	426
ANNEXE 1. FICHE MÉTHODOLOGIQUE POUR METTRE EN PLACE LA DVP	427
ANNEXE 2. DESCRIPTIF D'UNE SÉANCE DE DVP	432
ANNEXE 3. SUPPORTS DE DVP	433
ANNEXE 4. EXTRAIT DU JOURNAL DE BORD DE LA CLASSE DE CP	436
ANNEXE 5. TESTS.....	440
ANNEXE 6. CONTRATS DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ	442
ANNEXE 7. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU CORPUS <i>PHILOSOPHÈMES</i>.....	446
TABLE DES EXTRAITS DE CORPUS.....	449
TABLE DES FIGURES	452
TABLE DES TABLEAUX.....	454
TABLE DES MATIÈRES	455