



Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école

Anda Fournel

► To cite this version:

Anda Fournel. Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2018. Français. ⟨NNT : 2018GREAL001⟩. ⟨tel-01841459⟩

HAL Id: tel-01841459

<https://theses.hal.science/tel-01841459v1>

Submitted on 17 Jul 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.



HAL Authorization

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du Langage Spécialité Linguistique
Sociolinguistique et Acquisition du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Anda Fournel

Thèse dirigée par **Jean-Marc Colletta**,
et codirigée par **Jean-Pascal Simon** et **Kristine Lund**

préparée au sein du **LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences
Humaines**

Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école

Thèse soutenue publiquement le **9 avril 2018**
devant le jury composé de :

Anne-Nelly Perret-Clermont

Professeure Émérite, Université de Neuchâtel, Présidente du jury

Michael Baker

Directeur de recherche, HDR au CNRS Paris, Rapporteur

Joaquim Dolz

Professeur à l'Université de Genève, Rapporteur

Denis Vernant

Professeur Émérite, Université Grenoble Alpes, Examineur

Jean-Marc Colletta

Professeur à l'Université Grenoble Alpes, Directeur

Kristine Lund

Ingénieur de recherche, HDR à ICAR - CNRS Lyon, Co-directrice

Jean-Pascal Simon

Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes, Co-directeur



Remerciements

Je remercie vivement toutes les personnes qui m'ont accompagnée et soutenue tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont d'abord à mes trois directeurs de thèse, Jean-Marc, Jean-Pascal et Kris qui m'ont fait confiance et ont accepté de diriger cette thèse. J'ai eu avec chacun d'entre eux de riches échanges qui m'ont permis d'aller à chaque fois plus loin dans ma réflexion. Je tiens à remercier en particulier Jean-Pascal, un partenaire de recherche privilégié, à l'écoute et efficace.

Un merci particulier à Denis Vernant, philosophe et professeur émérite, qui m'a apporté des éclairages précieux lors de sa lecture. Ses écrits m'ont beaucoup inspiré.

Je remercie les élèves du collège Vercors et de l'école primaire des Adrets, sans qui mes analyses n'auraient pas pu avoir lieu. Que la principale du collège, Mme Dichard, et l'équipe d'enseignants du collège Vercors (Chrystelle, Maxime, Gersende, et tous les autres que je ne nomme pas ici) soient chaleureusement remerciés pour leur implication dans le projet et leur enthousiasme. Un merci également à Lucie qui m'a ouvert les portes de sa classe et a réfléchi avec moi sur le questionnement.

Merci à Soumya, Sarah, Morgane et Sandra pour leur très précieuse aide dans la transcription des discussions. L'équipe du laboratoire Lidilem à Grenoble, et en particulier Isabelle Rousset, m'a apporté soutien, aide et encouragements. Mes remerciements vont aussi à Justine Lascar, du laboratoire ICAR à Lyon, pour les conseils techniques et les temps de formation.

Je n'oublie pas tous mes collègues praticiens en Philosophie pour enfants, au Québec, en Belgique, en France ou en Suisse, avec qui j'ai la chance de partager de riches moments réflexifs et amicaux. Un merci particulier à Michel Sasseville qui m'a encouragée à commencer une thèse.

Tout spécialement, je remercie Jérôme et Eva pour leur soutien, compréhension et amour indéfectibles. Merci d'avoir supporté mes absences.

Cette thèse a pu être réalisée grâce au soutien financier de la Région Rhône-Alpes, sous la forme d'une bourse doctorale de 3 ans. Je suis très reconnaissante d'avoir pu bénéficier de cette aide.



À Maria

Table des matières

Table des figures.....	III
Liste des tableaux	IV
INTRODUCTION	1
Ce dont il est question dans cette étude	1
Comprendre le questionnement	1
Comprendre grâce au langage	3
Intérêt pour le sujet et cadre scientifique de la réflexion	4
Plan de l'étude	7
1. Qu'est-ce que la philosophie pour les enfants ?.....	9
1.1. Le courant éducatif de la PPE	11
1.1.1. Objectifs	11
1.1.2. Des pratiques multiples	12
1.1.3. Des méthodes diversifiées	14
1.1.4. Particularités pragmatistes	16
1.2. Visées et présupposés de la PPE.....	18
1.2.1. Visées et présupposés éducatifs.....	18
1.2.2. Visées et présupposés philosophiques	20
1.2.3. Visées et présupposés langagiers	23
1.3. Le questionnement dans la communauté de recherche selon M. Lipman	27
1.3.1. Penser en communauté de recherche.....	27
1.3.2. Le questionnement comme habileté de pensée	31
1.3.3. S'interroger collectivement, est-ce possible ?	38
2. Le concept de questionnement	41
2.1. Les théories du questionnement	42
2.1.1. La logique des questions (l'érotétique)	43
2.1.2. La philosophie de l'interrogation de F. Jacques.....	47
2.1.3. La problématologie de M. Meyer	50
2.2. Autour des mots, concepts et actions : questionner/interroger/questionnement.....	53
2.2.1. Approche linguistique	53
2.2.2. Approche philosophique et conceptuelle.....	61
2.2.3. Approche pragmatique et praxéologique.....	68
2.3. Le questionnement : action et interaction	71
2.3.1. Traces langagières du questionnement dans le dialogue	71
2.3.2. Outils pour l'analyse interactionnelle du questionnement	79
2.3.3. Manifestations linguistiques du questionnement	83
2.4. Problématique de recherche et hypothèses.....	90
2.4.1. L'acte de questionner : vision développementale	90
2.4.2. L'acte de questionner : vision pragmatique et interactionnelle	93

2.4.3.	Démarche et méthodologie	94
2.4.4.	Visée de l'étude	95
2.4.5.	Question de recherche. Méthodologie.....	96
3.	Démarche et méthodologie de l'étude.....	97
3.1.	Principes méthodologiques.....	97
3.1.1.	Une démarche de compréhension	97
3.1.2.	Sensibilité théorique liée à une théorie de l'action	99
3.1.3.	Le corpus comme objet de recherche	99
3.2.	Une recherche action et sa visée éducative : mise en place de la philo à l'école.....	100
3.2.1.	Recherche-action : considérations méthodologiques	100
3.2.2.	Tissage recherche-pédagogie autour d'une situation pédagogique innovante à l'école	101
3.2.3.	Pratiques philosophiques au collège et en primaire.....	105
3.3.	Le corpus.....	110
3.3.1.	Recueil de données : démarche, outils	110
3.3.2.	Construction du corpus principal des interactions	135
3.3.3.	Codage du corpus de référence.....	143
4.	Analyses et résultats	167
4.1.	Verbaliser des questions au niveau illocutoire	169
4.1.1.	Quelques résultats préliminaires	171
4.1.2.	Les séances en primaire (sous-corpus n°1).....	176
4.1.3.	Les séances en secondaire : club (sous-corpus n°2)	208
4.1.4.	Les séances en secondaire : classe entière (sous-corpus n°3)	234
4.1.5.	Les séances en secondaire : demi-classe (sous-corpus n° 4)	259
4.2.	Déplier les questions dans les échanges	286
4.2.1.	Démarche pour identifier l'acte de questionner	286
4.2.2.	Modèles pour appréhender dialogiquement l'acte de questionner.....	288
4.2.3.	Application du modèle au corpus : extraits choisis.....	304
4.3.	Construire un questionnement	332
4.3.1.	Trajectoires collectives du questionnement.....	333
4.3.2.	Trajectoires individuelles	342
CONCLUSION	343	
Les apports de la recherche.....	343	
Travail en lien avec le terrain	343	
Réflexion nourrie par l'observation et la réflexion conjointe.....	344	
Apprentissages et constructions méthodologiques	345	
Synthèse des principaux résultats.....	346	
Pistes de recherches en perspective	348	
GLOSSAIRE	349	

Table des figures

Figure 1 : Carte des pays dans le monde où se pratique la Philosophie pour enfants	12
Figure 2 : Place de la philosophie parmi les autres disciplines. D'après M. Lipman (<i>Thinking in Education</i> , 1 st Edition, 1991, p. 142)	20
Figure 3 : Phases dans le déroulement d'une CRP.....	30
Figure 4 : Habiletés de pensées et dispositions. M. Lipman (2006), extrait du chap. 8, p. 182.....	32
Figure 5 : Proxémie du mot « questionnement » (source : CNRTL)	55
Figure 6 : Les différents sens du questioning.....	61
Figure 7 : Modèle en constellation des actes de langage de J.-M. Colletta.....	77
Figure 8 : Schéma des « directifs » extrait de C. Kerbrat-Orecchioni (2016, p. 84)	83
Figure 9 : Collège Vercors à Grenoble	105
Figure 10 : Ecole primaire Les Adrets : sa situation géographique dans la région grenobloise	108
Figure 11 : Une des premières discussions enregistrées dans l'amphithéâtre du collège.....	119
Figure 12 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en îlots)	120
Figure 13 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en « U »).....	121
Figure 14 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en cercle).....	123
Figure 15 : Plan du dispositif d'enregistrement en demi-classe (disposition en cercle) avec une caméra 360° ..	124
Figure 16 : Illustration du dispositif d'enregistrement à l'école primaire	124
Figure 17 : Utilisation complémentaire d'un enregistreur audio portable.....	125
Figure 18 : Présentation des deux modèles de caméra 360°.....	126
Figure 19 : Le mode de vision étendu sphérique avec deux logiciels : VLC et PixPro360.....	127
Figure 20 : Différents formats de visualisation ou des points de vue variés sur le même objet filmé.....	128
Figure 21 : La caméra – partenaire de l'interaction	133
Figure 22 : Schéma des ressources discursives, interdiscursives et conceptuelles	146
Figure 23 : Etapes du codage	149
Figure 24 : Interface du logiciel ELAN®.....	161
Figure 25 : Capture de la zone de segmentation et d'annotation dans ELAN®.....	162
Figure 26 : Partition de travail sous ELAN®.....	165
Figure 27 : Rapport entre les productions d'actes de question (AQ) et de tours de parole (TP)	173
Figure 28 : Alternance des locutions impliquant les deux types d'acteurs – séance S7	215
Figure 29 : Alternance des locutions impliquant les deux types d'acteurs – séance S17	215
Figure 30 : Ensemble des résultats pour l'activité réflexive (sous-corpus "½ classe").....	274
Figure 31 : L'acte de discours dans une interaction conjointe d'après D. Vernant (2011, p. 158)	288
Figure 32 : Typologie des visées et fonctions dialogique des actes de question	294
Figure 33 : Modèle de déploiement d'un acte de question dans les échanges (L : locuteur, I : illocuteur)	302
Figure 34 : Déploiement du questionnement dans une transaction autour du "bras endormi"	311
Figure 35 : Schéma du déroulement des échanges avec les rôles argumentatifs	320
Figure 36 : Marqueurs énonciatifs dans les variantes de verbalisation de l'acte de question d'Arthur.....	330
Figure 37 : Schéma de l'échange "On est dans une pensée"	331
Figure 38 : Schéma de trajectoire d'un questionnement et les espaces d'action.....	334
Figure 39 : Structure de la séance S9a	337
Figure 40 : Trajectoire collective du questionnement dans la séance « Je est un autre » S9a	337
Figure 41 : Trajectoire collective du questionnement dans la séance « Je est un autre » S7	340

Liste des tableaux

Tableau 1 : Vision comparative des principales méthodes en PPE.....	15
Tableau 2 : Définition des principales catégories d'habiletés de pensée.....	33
Tableau 3 : Catégories d'habiletés de pensée et opérations cognitives associées.....	35
Tableau 4 : Habiletés/dispositions de questionnement et l'activité réflexive correspondante.....	38
Tableau 5 : Fréquences absolues littéraires d'après le TLF.....	54
Tableau 6 : Modèle hiérarchique et modèle d'organisation conversationnelle.....	80
Tableau 7 : Rôle et statut des acteurs dans le dispositif mis en place au collège.....	109
Tableau 8 : L'ensemble de données recueillies.....	113
Tableau 9 : Questionnaires élèves (juin 2016).....	115
Tableau 10 : Entretiens semi-directifs enseignants (juin 2016).....	117
Tableau 11 : Avantages de la caméra 360° par rapport à la caméra traditionnelle.....	129
Tableau 12 : Description des variables liées à l'activité réflexive.....	137
Tableau 13 : Lien hypothèses-données recueillies (critères de sélection).....	140
Tableau 14 : Corpus d'analyse.....	142
Tableau 15 : Différence entre les assertions et les demandes de mise en question.....	155
Tableau 16 : Les catégories dérivées de 1 ^{er} ordre d'actes de question.....	156
Tableau 17 : Les marqueurs de la question.....	158
Tableau 18 : Type d'activité réflexive en lien avec l'acte de questionner.....	159
Tableau 19 : Conventions de transcription.....	160
Tableau 20 : Schéma d'analyse avec les variables dépendantes et indépendantes.....	170
Tableau 21 : Nombre d'interventions selon le type d'acteur.....	171
Tableau 22 : Nombre d'actes illocutoires en lien avec le questionnement et selon le type d'acteur.....	172
Tableau 23 : Répartition des TP selon le type d'acteur (sous-corpus « primaire »).....	177
Tableau 24 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « primaire »).....	178
Tableau 25 : Comparaison des prises de parole des acteurs d'une séance à l'autre (sous-corpus « primaire »).....	179
Tableau 26 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus « primaire »).....	180
Tableau 27 : Normalisation des valeurs des verbalisations (sous-corpus « primaire »).....	181
Tableau 28 : Catégories d'actes dérivés de 1 ^{er} ordre (sous-corpus « primaire »).....	184
Tableau 29 : Répartition des verbalisations d'actes dérivés de 1 ^{er} ordre (sous-corpus « primaire »).....	185
Tableau 30 : Demandes de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « primaire »).....	190
Tableau 31 : Requêtes d'action verbale : description et occurrences (sous-corpus « primaire »).....	197
Tableau 32 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « primaire »).....	203
Tableau 33 : Répartition des TP par séance et selon les acteurs (sous-corpus « club »).....	210
Tableau 34 : Prises de parole différenciées selon les acteurs (S7 et S8).....	211
Tableau 35 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « club »).....	213
Tableau 36 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus « club »).....	216
Tableau 37 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon le type d'acteur (sous-corpus « club »).....	217
Tableau 38 : Répartition des actes dérivés de 1 ^{er} ordre selon la séance (sous-corpus « club »).....	220
Tableau 39 : Répartition des actes dérivés de 1 ^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « club »).....	221
Tableau 40 : Requêtes d'action verbale : description et occurrences (sous-corpus « club »).....	223
Tableau 41 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « club »).....	227
Tableau 42 : Assertions de mise en question et d'étonnement : description et occurrences (sous-corpus club).....	228
Tableau 43 : Répartition des TP selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »).....	235
Tableau 44 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « classe »).....	236
Tableau 45 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus « classe »).....	237
Tableau 46 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon l'acteur (sous-corpus « classe »).....	238

Tableau 47 : Les valeurs d'actes dérivés de 1 ^{er} ordre, Verb. d'AQ_2 (sous-corpus « classe »)	241
Tableau 48 : Répartition des actes dérivés de 1 ^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »)	243
Tableau 49 : Demande de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « classe »)	247
Tableau 50 : Les requêtes d'agir verbal selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »)	253
Tableau 51 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « classe »)	254
Tableau 52 : Correspondance des élèves d'une séance à l'autre	259
Tableau 53 : Répartition des TP selon l'acteur (sous-corpus « ½ classe »)	260
Tableau 54 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « ½ classe »)	261
Tableau 55 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus "½ classe")	262
Tableau 56 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon l'acteur (sous-corpus « ½ classe »)	263
Tableau 57 : Verbalisations d'actes dérivés de 1 ^{er} ordre, Verb. d'AQ_2 (sous-corpus « ½ classe »)	265
Tableau 58 : Répartition des actes dérivés de 1 ^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « ½ classe »)	266
Tableau 59 : Demande de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « ½ classe »)	273
Tableau 60 : Requêtes d'action verbale dans l'ensemble du corpus	279
Tableau 61 : Stratégies et types d'action questionnante discursive	304
Tableau 62 : Rapport au savoir des enfants dans le lexique (extraits de S21)	308

« Je ne cherche pas à connaître les réponses, je cherche à comprendre les questions. »
(Confucius)

« si quelqu'un nous pose une question et nous on peut pas comprendre ? » ...
« pourquoi tout à l'heure j'ai posé une question et là j'en repose une autre ? »
(Léa, CE2-CM1, 22 mars 2016)

INTRODUCTION

Ce dont il est question dans cette étude

En guise d'introduction, j'esquisse d'abord l'objet de cette recherche dans une perspective à la fois théorique et pratique ; je précise par la suite la genèse du sujet et le cadre scientifique dans lequel il s'inscrit ; enfin, je propose un aperçu de l'organisation de l'écrit en chapitres.

Comprendre le questionnement

Tenter de « comprendre le questionnement » – voilà l'énoncé de la démarche dans laquelle je m'engage modestement dans les pages qui vont suivre. C'est le pari de cette étude, celui de refaire par moi-même l'expérience de l'acte de questionner et d'inviter le lecteur, s'il le souhaite, de refaire à son compte le chemin. On attribue au chercheur (scientifique, enquêteur ou simple curieux) l'usage méthodique des questions à l'aide desquelles il enquête et élabore une compréhension de son objet de recherche. Mais enquêter sur le questionnement lui-même présente une particularité. A la fois outil de compréhension et objet d'une saisie, les résultats se confondent plus que jamais avec le processus et des questions risquent de rester encore en suspens. C'est ce qui est attendu au terme de cette recherche.

Confucius, dont les paroles sont mises en exergue, reste ô combien contemporain des réflexions actuelles sur le rapport entre la question et le savoir. Qu'il s'agisse de la place des incertitudes dans la recherche de la connaissance, comme le souligne E. Morin devant « l'explosion des savoirs, la complexité du réel et l'incertitude » ; qu'il s'agisse de prendre en compte l'aspect « problématologique » inhérent à la nature même de la pensée, comme l'appréhende explicitement M. Meyer ; la connaissance ne se définit plus en termes de réponses mais par la tension qui relie

celles-ci aux questions. Avec sa manière propre de réveiller la conscience des spectateurs : « j'ai des questions à toutes vos réponses », W. Allen montrait à ce sujet la même lucidité que les philosophes.

En quoi le questionnement concerne-t-il l'éducation ? Je dirais qu'il est fondamental, et imaginons un instant que tous les enseignants déclament la phrase ci-dessus devant leurs élèves. D'ailleurs, de nombreux penseurs et pédagogues après Confucius, pour ne citer que M. Montaigne, E. Kant, J. Rancière, etc. ont insisté sur l'importance d'encourager les plus jeunes à développer un esprit critique et une réflexion personnelle, à s'intéresser très tôt moins aux connaissances elles-mêmes qu'aux processus leur permettant de savoir. L'éducation à une pensée réflexive a été nourrie, entre autres, par J. Dewey, pragmatiste, père d'une première école laboratoire¹. Au début du 20^e siècle, J. Dewey (1910) introduisait déjà la notion de « pensée réflexive » pour désigner une pensée qui s'intéresse aux causes et conséquences de nos croyances, invitant à « un examen critique serré ». Des travaux ultérieurs sur ce même thème, qui devient celui d'une pensée autonome (« penser par soi-même »), se développent au cours des soixante dernières années à partir des travaux de M. Lipman et ses collaborateurs (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1980). Cependant, on ne peut pas parler d'une signification univoque attribuée en éducation au développement de la pensée réflexive car on ne s'entend pas sur le sens de l'apprentissage, qui est axé tantôt sur les connaissances tantôt sur les processus ou le développement des compétences cognitives de haut niveau : pensée critique et créative, compétences argumentatives et métacognitives, etc. (Pallascio & Lafortune, 2002).

Par ailleurs, réfléchir, douter, argumenter, se questionner, donner du sens, etc. sont des opérations communes de la pensée souvent reléguées au domaine électif du « philosopher », inaccessible par définition au plus jeune âge. Or, l'acte de « philosopher » n'est pas, malgré certaines idées reçues, contemplation des idées pures. Il renvoie, dans la tradition ouverte par les Stoïciens, à une activité engagée dans la vie proprement humaine. Ainsi elle doit permettre, au jeune comme à l'adulte, de faire l'expérience de sa propre pensée, en-deçà et au-delà de toute réponse considérée comme définitive. Or selon le pédagogue et philosophe de l'éducation, Matthew Lipman, une pensée philosophique dans toutes ses dimensions, qui sont la logique, la métaphysique, l'épistémologie, l'éthique, l'esthétique, la philosophie sociale, peut et doit avoir une place dans l'éducation dès le plus jeune âge (1985). Dans sa vision, la philosophie a cette qualité d'être un sujet miscible, qui peut trouver sa place dans d'autres disciplines et contribuer ainsi à la formation d'une pensée pluridimensionnelle². C'est ainsi que naît aux États-Unis, dans les années 70, un véritable programme

¹ Connue sous le nom d'« école Dewey », cette école expérimentale a été mise en place en 1896. Arrivé à l'Université de Chicago à la fin du XIX^e siècle, J. Dewey se met à développer ses idées pragmatistes et modeler de plus en plus sa théorie du savoir fondée sur l'expérience. L'école laboratoire lui permettait de mettre en application les principes selon lesquels l'expérience d'apprentissage est intimement liée à l'expérience de vie et l'école n'est autre chose qu'un espace d'expérimentation.

² « Améliorer la réflexion dans les écoles exige de cultiver les dimensions de la pensée fondamentale que sont la critique, la créative et la vigilante » (Lipman, 2006, p. 192).

éducatif appelée *Philosophy for Children* (P4C), en français *Philosophie pour les enfants* (dorénavant PPE). Il constitue le champ empirique me permettant d'étudier le questionnement chez les enfants dans le cadre des pratiques philosophiques menées en contexte scolaire.

Mon investigation autour du questionnement s'inspire donc des démarches éducatives qui mettent au centre du processus d'apprentissage l'attitude interrogative, curieuse et exploratrice de l'apprenant. Elle s'attache à la développer en lien direct avec des approches philosophiques, linguistiques, pragmatiques et praxéologiques autour des états de connaissance et des concepts (*questionnement, étonnement, doute, certitude, jugement, paire question-réponse, etc.*) joints à des actions collectives (*questionner, penser, dialoguer, négocier etc.*). Si derrière chaque réponse on peut identifier une question à laquelle elle fait suite, comme le remarque notamment M. Meyer (2010) dans ses travaux sur la problématique, alors chaque réponse peut être à son tour questionnée, que ce soit par soi-même (dialogue intérieur) ou dans l'interlocution (dialogue avec les autres). Et ce n'est pas tant le savoir lui-même qui est ici remis en question mais le sens des prétentions à savoir et à énoncer, comme le soulignait si bien L. Wittgenstein dans ces réflexions sur la certitude (1987).

Comprendre grâce au langage

Le langage, comme on le verra tout au long de cette étude, joue un rôle essentiel dans la compréhension et la production de questions. Les pratiques philosophiques sont des pratiques orales se déroulant sous la forme d'interactions langagières. La parole, et *a fortiori* la question, est acte réalisé par soi-même, pour, par et avec autrui. Enfin, les interactions sont à visée dialogique, autrement dit, tendent vers une activité conjointe³.

La conception du langage sous-jacente relève d'une approche pragmatique et actionnelle. Le langage ne sert pas juste à véhiculer des idées (comme dans une approche représentationnelle et abstraite) mais il participe à l'élaboration de la pensée. Il est ainsi un outil de savoir.

Si l'on compare les notions « connaître » et « comprendre », du point de vue étymologique, on voit que la première renvoie à la distinction (« distinguer quelque chose d'avec quelque chose »⁴) alors que la seconde, d'après le sens latin du mot *compre(he)ndere* (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») signifie « saisir ensemble », « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée »⁵. L'un sépare et différencie, l'autre crée des liens.

³ D'après la description faite par D. Vernant (1997), le dialogue est un type d'action conjointe dans laquelle les acteurs poursuivent le même but, ont des stratégies coordonnées, et réalisent des actes différents.

⁴ Cf. CNRTL, étymologie, « connaître », Consulté le 14 septembre 2016 à <http://www.cnrtl.fr/definition/conna%C3%AAtre>

⁵ Cf. 9^e édition du *Dictionnaire de l'Académie française* consulté le 14 septembre 2016 à <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=1270131795>; et cf. CNRTL, étymologie, « comprendre », qui va dans le même sens. Consulté le 14 septembre 2016 à <http://www.cnrtl.fr/etymologie/comprendre>.

Dans une activité discursive partagée, les liens entre les idées sont définis à partir des ressemblances et différences, et saisis par plusieurs intelligences. La notion de « jeu de langage »⁶, introduite par L. Wittgenstein, me semble décrire efficacement cette activité de compréhension réalisée dans et par l'utilisation de la parole, lors d'une activité énonciative particulière. Dans ses *Investigations philosophiques*, L. Wittgenstein décrivait les « jeux de langage » comme « des objets de comparaison qui sont destinés à éclairer les conditions de notre langage par des similitudes et des dissimilitudes » (§ 130 1989, p. 169). D'où la possibilité de multiples éclairages et un maillage complexe de compréhension, autour de ce que le philosophe du langage appelle des ressemblances de famille. C'est ainsi que l'on peut aboutir d'ailleurs à un concept fonctionnel dans l'usage commun.

Ayant comme finalité la compréhension des actes de questionner, cette étude s'intéresse particulièrement aux liens et tensions présents dans le processus discursif à l'œuvre dans les pratiques du questionnement philosophique. Ce ne serait qu'une première étape permettant par la suite, à des études futures, d'enrichir le maillage de sens et d'approfondir la compréhension de l'acte de questionner.

Je rentre donc dans le jeu de *com-préhension* comme un peintre qui, avec des questions en guise de taches de couleurs, jette de l'ombre à toute certitude qui aurait la prétention de répandre à elle toute seule la lumière.

Intérêt pour le sujet et cadre scientifique de la réflexion

L'équipe *Philéduc* du laboratoire Lidilem (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles), à l'Université de Grenoble, a répondu en 2014 à un appel à projet auprès du dispositif régional ARC 5 « Cultures, sciences, sociétés et médiations ». Elle a obtenu un financement de la part de la Région Rhône-Alpes pour son projet intitulé : « L'émergence du raisonnement collectif dans la discussion à visée philosophique ».

Dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Éducation, réalisé à Grenoble en 2012-2013, je me suis déjà intéressée aux pratiques philosophiques en contexte scolaire en étudiant les attitudes autocorrectives des élèves. En même temps actrice de ces pratiques, en tant qu'animatrice et formatrice en PPE⁷, et donc proche du terrain, j'ai souhaité poursuivre la recherche au sujet de ces pratiques. En candidatant à un contrat doctoral proposé par Lidilem, et financé par la Région Rhône-Alpes, j'ai eu l'opportunité de prolonger ma réflexion sur les processus réflexifs à l'œuvre dans la pratique de la philosophie avec les enfants.

⁶ La référence est faite clairement ici aux « jeux de langage » de Wittgenstein, qui sera explicitée dans ce qui suit.

⁷ J'ai suivi en 2010 un programme de formation en Philosophie pour les enfants, à l'Université Laval (Canada).

La PPE est apparue dans le paysage éducatif alternatif dans les années soixante-dix, d'abord sur le continent américain, avec comme objectif de rendre l'activité de philosopher accessible dès le plus jeune âge. Les pratiques du philosophe à l'école consisteraient à transformer la classe en une « communauté de recherche », expression que M. Lipman emprunte à C. S. Pierce et J. Dewey. Si ces deux philosophes pragmatistes octroyaient à cette expression une signification plutôt scientifique (*community of scientific inquiry*), M. Lipman en a fait une pratique du dialogue philosophique (*community of philosophical inquiry*). Fortement encouragées depuis des dizaines d'années par l'Unesco, ces pratiques se développent de plus en plus et partout dans le monde, à l'école ou en dehors de l'école. En France, ces activités s'appellent « discussions à visée philosophique » (dorénavant DVP) ou « discussion à visée démocratique et philosophique » (dorénavant DVDP). Parmi les pionniers de ces dispositifs français, aux côtés d'A. Delsol, S. Connac, J.-C. Pettier et autres, M. Tozzi est une figure de référence dans le développement des pratiques philosophiques en France. Dans la DVDP, la dimension démocratique est tout aussi importante que la dimension philosophique et s'inspire des pédagogies institutionnelles (Tozzi, 2007). Les enfants se voient attribuer des rôles leur permettant d'endosser des responsabilités dans la microsociété qu'ils créent ensemble à l'occasion de ces pratiques.

La présente recherche s'inscrit dans un travail collectif d'envergure, fruit d'une coopération nationale et internationale réunissant des équipes de l'Université de Grenoble, Nancy, Clermont-Ferrand, Nantes et l'Université de Montréal. Il s'agit d'une recherche conjointe portant sur le dialogue, la signification et la réflexivité à l'école, dans une approche clairement interdisciplinaire (y participent des linguistes et sociolinguistes, psychologues, psychologues-ergonomes, philosophes, didacticiens, chercheurs en sciences de l'éducation, etc.). En analysant ces pratiques philosophiques avec des enfants, les recherches visent à mettre au jour des formes et processus associés à la réflexivité et à la pensée collective (Auriac-Peyronnet & Coletta, 2015). Le croisement des regards de la recherche en éducation et en sciences du langage a déjà permis à des travaux de thèse récents de relever les événements interlocutifs et les mouvements réflexifs au sein des discussions. Ainsi, ont été analysés les phénomènes de mouvement de pensée collective, appelés « *philosophèmes* » (Fiema, 2014), ou encore, plus récemment, les phénomènes de construction de l'intercompréhension et de la construction de sens (Auriel, 2016) ainsi que l'étude des éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation, au sein de ces discussions (Roine, 2016).

S'inscrivant dans ce travail collectif, la présente recherche a pour objectif de compléter l'état de savoirs sur la pensée collective et d'approfondir la compréhension de ce type de dialogue à visée éducative. En travaillant sur un corpus recueilli en milieu scolaire, cette recherche se propose également de participer à la constitution, l'enrichissement et l'archivage de données d'un corpus plus vaste. Au sein du projet commun, la collecte de données a démarré en 2009, avec la constitution

progressive du corpus *Philosophèmes*⁸, et se poursuit actuellement avec des collectes en cours sur Grenoble, au sein du Laboratoire Lidilem.

Les recherches existantes s'attachent généralement à décrire ces pratiques sous l'angle des bénéfices dans le développement des compétences langagières, cognitives et sociales de l'enfant. Bien qu'elles articulent clairement langage et pensée sous la forme d'un raisonnement collectif (appelée aussi *délibération*), l'émergence du questionnement n'a jamais été traitée frontalement. Or celui-ci est à l'origine de tout processus résolutoire car il détermine le problème à traiter (ce dont il est question).

Cette étude vient donc compléter la compréhension d'un phénomène central dans la pratique dialogique du *philosopher* en contexte scolaire. L'acte de (se) questionner est à la fois un acte individuel et social, discursif et réflexif. C'est à travers une meilleure compréhension de cette activité discursive collective entre des acteurs ayant un statut et des rôles sociaux différents (élèves et enseignants), qu'il nous semble possible de mettre à jour une articulation entre pensée, langage et dialogue. Il s'agit d'observer à l'œuvre des comportements questionnants accompagnés (par les acteurs-tuteurs, à savoir les enseignants⁹) et/ou spontanés (du côté des acteurs tutorés, à savoir les élèves) ainsi que d'identifier les conditions favorables à un développement dialogique du questionnement.

L'étude du questionnement dans les pratiques philosophiques pourra contribuer non seulement à une meilleure compréhension du comportement questionnant des enfants mais également à dégager des pistes pédagogiques concrètes pour le milieu éducatif. Favoriser et accompagner le développement du questionnement chez les enfants, pour leur permettre de penser d'une façon autonome, à l'école et dans la société, pourraient devenir des enjeux éducatifs majeurs.

⁸ La banque de données *Philosophèmes* résulte de quinze années de recherche appliquée à l'éducation. Présentation sur <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>

⁹ Il s'agit principalement des enseignants mais aussi tout adulte qui endosse un rôle d'acteur-tuteur (animateur ou facilitateur) dans les pratiques philosophiques.

Plan de l'étude

La recherche proposée autour de la pratique du questionnement s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire. Combinant démarche philosophique et linguistique, elle tente de décrire l'expérience que font les acteurs concernés d'un acte à la fois social, discursif et réflexif : l'acte de questionner. C'est pourquoi il sera analysé en termes d'*action* ou d'*activité*, déterminée par le contexte éducatif dans lequel il est produit et reproduit.

Le contenu de l'étude, qui reflète cette démarche, est organisé selon le schéma habituel d'un travail de recherche, comme décrit ci-après.

Elle commence avec la description du type d'activité étudiée, la pratique de la philosophie avec les enfants (PPE) inscrite dans le courant éducatif qui lui est associé. Parmi les multiples manières de mettre en œuvre la PPE, j'ai choisi la méthode de la communauté de recherche philosophique (désormais CRP) et notre intérêt porte sur la place du questionnement au sein de celle-ci. Ce sera l'objet du premier chapitre (1). Les aspects théoriques sur lesquels s'appuie l'étude seront spécifiés dans le chapitre deux (2). Sont passées d'abord en revue des théories déjà existantes du questionnement, au croisement de disciplines qui traitent du langage : la philosophie, la logique, la pragmatique, les sciences du langage, la rhétorique. Ce chapitre explore également le sens du mot questionnement afin de proposer un cadre théorique approprié aux pratiques philosophiques en CRP, au sein de l'école. L'identification des modalités linguistiques, qui permettent d'observer et analyser les comportements questionnants, fait appel aux outils de la pragmatique, de la théorie de l'action et de la linguistique des interactions. Enfin, la problématique de cette recherche pourra ainsi être précisée, à la lumière des orientations théoriques évoquées. Je présenterai des hypothèses provisoires censées structurer la démarche de compréhension de l'acte de questionner. Le chapitre trois (3) expose la démarche ainsi que la méthodologie qui l'accompagne de manière détaillée. Ce même chapitre décrit la recherche-action menée dans les établissements scolaires, et caractérise le matériel empirique recueilli et organisé pour les besoins de l'analyse. Les principaux résultats de l'étude menée feront l'objet du chapitre (4). Enfin, la conclusion ouvre sur les perspectives amorcées par cette recherche.

“Upon this first, and in one sense this sole, rule of reason, that in order to learn you must desire to learn, and in so desiring not be satisfied with what you already incline to think, there follows one corollary which itself deserves to be inscribed upon every wall of the city of philosophy: do not block the way of inquiry” (C. S. Peirce)¹⁰.

1. Qu'est-ce que la philosophie pour les enfants ?

L'association entre les deux termes, « philosophie » et « enfants », a créé par le passé et crée toujours chez certains philosophes un embarras, voire une irritation. C'était déjà le cas, lorsque M. Lipman proposait, dans les années soixante-dix aux États-Unis, un projet pour la reconstruction de la philosophie afin de la rendre accessible aux enfants et aux jeunes. Cette reconstruction de la philosophie appelait également à la restructuration de l'éducation autour de la proposition d'un modèle de pensée critique et émancipatrice, à travers le modèle de la « communauté de recherche »¹¹.

Qu'est-ce qui n'allait pas dans ces propositions ? D'abord une contradiction apparente entre d'une part l'ampleur et la complexité des systèmes philosophiques de Platon, Aristote, Hegel, etc. et, d'autre part, la capacité des enfants à mémoriser de telles connaissances. Ensuite, une incompatibilité de principe, car si les enfants ne peuvent pas *apprendre* la philosophie ils ne pourront pas *la faire* non plus, pour la simple raison que l'activité philosophique demande une maturité de la réflexion et une exigence de pensée, ce qui, encore une fois, ne serait pas compatible avec l'enfance. En réalité, ces contradictions s'appuient sur deux postulats : pour apprendre et faire de la philosophie un des requis nécessaires est de pouvoir assimiler les théories philosophiques, le second est celui qui considère l'atteinte d'un stade intellectuel mature nécessaire. Or ces postulats sont tout à fait discutables, il suffit de prendre en compte les travaux de psychologie sociale post-piagetiens (Doise & Mugny, 1997).

¹⁰ C. S. Peirce, extrait d'un discours fait devant les philosophes de Harvard en 1898, CP 1.135 : « A propos de cette première, et, en un sens, cette seule, règle de raison, selon laquelle pour apprendre il vous faut désirer apprendre, ne pas vous contenter de ce que vous êtes déjà enclins à penser, découle un corollaire qui mérite d'être gravé sur tous les murs de la cité philosophique : ne bloquez pas l'enquête ». Trad. de H. Dumez (2016, p. 193).

¹¹ Selon M. Lipman, dans la *Préface* du livre de M.-F. Daniel (1997, p. 13)

Malgré les réticences, la PPE est apparue sur la scène de l'éducation et les médias de l'époque ont su en faire la promotion, plutôt séduits par cette étrangeté. En somme, ce n'était donc pas tant la pertinence de faire réfléchir les enfants par eux-mêmes qui était contestée, mais la possibilité de confronter les enfants à une discipline soumise à l'exigence d'une maturité de la pensée. Ce sont les mêmes questions et objections qui persistent encore aujourd'hui. Pourtant, des avancées théoriques importantes ont vu le jour, notamment dans le champ du développement de l'intelligence chez l'enfant. Il suffirait de se tourner vers les recherches en psychologie développementale¹² et cognitive – v. les travaux de O. Houdé (2014) en lien avec ceux de D. Kahneman (2012), en psychologie sociale, cognitive et expérimentale (Doise & Mugny, 1981), en sciences de l'éducation avec de nombreux travaux autour de l'apprentissage collaboratif et sur le rôle de l'argumentation dans la construction sociale des connaissances. Ces derniers mettent au jour des processus langagiers, logiques, dialogiques et psychologiques qui sous-tendent et stimulent le raisonnement et l'apprentissage chez l'enfant (Mirza & Perret-Clermont, 2009).

Pourquoi alors le choix de la philosophie, plus précisément du mot « philosophie » ? Et si le terme est malgré tout pertinent, que signifie « philosophie » dans ce contexte ? Il me semble que l'éclaircissement de ces points pourrait écarter une part importante de confusion et de méfiance à l'égard de cette approche audacieuse à l'allure révolutionnaire. Ce sera l'objet d'une des sections suivantes, lorsque la question des apports philosophiques de la PPE sera abordée.

Le programme proposé par la PPE peut se résumer en cette formule : éducation à la pensée. M. Lipman a bâti ce programme à partir d'un constat (toujours d'actualité) : la nécessité d'améliorer le niveau de réflexion dans les classes. Le titre de son ouvrage, *Thinking in Education* (1991, 1^{re} éd. ; 2003, 2^{nde} éd.), qui est en quelque sorte le « manifeste » du programme, montre combien il était important, selon son auteur, de faire une place à la pratique de la pensée réflexive dans le système éducatif de son pays. Depuis, la pratique réflexive sous la forme de dialogue philosophique entre pairs est devenue internationale, bien qu'elle peine à s'imposer dans les systèmes éducatifs publics¹³.

La pratique de la PPE, à travers les différentes formes et différentes méthodes par lesquelles elle est mise en œuvre, poursuit toujours la même finalité éducative : accompagner au développement d'une pensée critique et autonome.

¹² Précisons que les travaux de J. Piaget qui pouvaient aller à l'encontre de la pratique de la PPE sont maintenant « dépassés », notamment le modèle développemental en « étapes » ainsi que la thèse de l'égoïsme de l'enfant. M. Lipman, à la suite de L. Vygotski, défend la thèse selon laquelle l'instinct social de l'enfant se développe quand celui-ci est mis en situation de réciprocité et donc cela se passe très tôt dans la vie de l'enfant.

¹³ Elle reste à la marge des systèmes éducationnels officiels. Depuis peu elle commence à se faire une place à l'école, *via* l'enseignement civique autour du thème du « vivre ensemble » : ainsi, en France, les discussions à visée démocratique et philosophiques (DVDP) sont inscrites dans le nouveau programme (2015) de l'enseignement d'éducation morale et civique à l'école élémentaire et collège, cycle 2, 3 et 4 (Cf. *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 25 juin 2015) ; en Belgique, depuis 2016 en primaire et à la rentrée 2017 en secondaire, tous les élèves auront un cours de philosophie et citoyenneté (v. site <http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/>)

La première section de ce chapitre (1.1.) présentera la diversité des pratiques, seront examinées des aspects éducatifs, philosophiques (comme mentionné précédemment, souvent controversés) ainsi que les aspects langagiers impliqués (oralité, dialogue, interaction). La deuxième section (1.2.) présentera les présupposés sur lesquelles elle s'appuie, et qui ne sont pas toujours explicités. La dernière section (1.3.) abordera les questions suivantes : pourquoi et comment les enfants peuvent-ils s'interroger collectivement au sein des pratiques philosophiques, et quelles seraient les implications concrètes de ce questionnement partagé ?

1.1. Le courant éducatif de la PPE

1.1.1. Objectifs

Depuis un demi-siècle sur le continent américain et depuis bientôt une vingtaine d'années en France, le mouvement éducatif de la PPE propose aux enfants de pratiquer la philosophie, à l'école ou dans d'autres contextes éducatifs. Dans la *Préface* au livre de M.-F. Daniel consacré à la Philosophie pour les enfants et aux sources d'inspiration de cette approche¹⁴, M. Lipman soulignait les objectifs principaux de cette pratique : « En associant les enfants au processus philosophique, le but qu'elle vise n'est pas d'en faire de petits savants, mais de faire en sorte qu'ils apprennent, tout en étant gouvernés par les valeurs et les idéaux humains, à penser de façon plus pratique [...] de façon plus raisonnable et juste et à leur inculquer l'habitude de réfléchir quand ils se trouvent dans une situation problématique ou conflictuelle » (Daniel, 1997, p. 12).

L'intérêt de la philosophie pour les enfants reste actuel et accru, face aux problèmes et besoins auxquels se confrontent les sociétés et l'humanité en général. Indémodable bien que plutôt discrète, elle prend des formes différentes mais toujours en lien avec la promotion de valeurs universelles : le droit à la liberté¹⁵ et la paix, l'émancipation de l'enfant, la prévention de la violence¹⁶, le développement de la pensée critique pour lutter contre toute forme de dogmatisme, la promotion de l'égalité entre les sexes, du vivre ensemble et du dialogue interculturel¹⁷. Elle est devenue depuis

¹⁴ *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. V. Bibliographie.

¹⁵ V. Rapport Unesco sur *La philosophie une école de la liberté* (UNESCO, 2007) consulté le 15 septembre 2016 à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>.

¹⁶ Le programme québécois « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » a été mis sur pied par *La Traversée*, un centre d'aide aux femmes et aux enfants de la Rive-Sud de Montréal, victimes d'agressions sexuelles. Ce programme utilise pour la première fois la philosophie pour enfants afin de prévenir la violence chez les jeunes du primaire. Lancé en 2005 sous les auspices de l'Unesco, le programme sera progressivement implanté à travers le Québec, au Canada et sur la scène internationale. Consulté le 13 juin 2017 à <http://latraverse.qc.ca/index.php/programmes/ct-menu-item-38>

¹⁷ La Fondation SEVE (*Savoir être et vivre ensemble*), récemment créée à l'initiative de Frédéric Lenoir, œuvre au renouvellement de l'éducation par des moyens divers dont la pratique de la philosophie pour les enfants. Le but est « d'apprendre aux enfants, dès le plus jeune âge, à raisonner par eux-mêmes, à gérer leurs émotions, à développer leur créativité, à faire preuve d'empathie, à coopérer avec des personnes de cultures différentes et les préparer à devenir des

une dizaine d'année une des préoccupations principales de l'Unesco qui a créé, en novembre 2016, une Chaire qui lui est dédiée : « La pratique de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale¹⁸. »

1.1.2. Des pratiques multiples

Comme le montre cette carte datant de novembre 2015, publiée sur le site de philosophie pour les enfants de l'Université Laval (Québec), la PPE est présente dans plus de 70 pays¹⁹.

Figure 1 : Carte des pays dans le monde où se pratique la Philosophie pour enfants



Sources : ICPIC²⁰, IAPC²¹, Michel Sasseville (Université Laval, Canada).

Son développement dans les pays anglophones mérite également d'être souligné, malgré une absence de ponts visibles entre les pratiques anglophones et celles francophones. Il ne reste pas moins que des organisations et manifestations internationales sont très actives sur le continent américain (IAPC, ICPIC, déjà mentionnés, *Northwest Center for Philosophy for Children*, à

citoyens confiants, actifs et responsables ». Consulté le 8 août 2017 à <http://www.fondationseve.org/pages/qui-sommes-nous?locale=fr>

¹⁸ La Chaire est établie à l'Université de Nantes et elle est coordonnée par E. Chirouter (<http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/>)

¹⁹ Le site, animé par M. Sasseville, professeur au Département de Philosophie de l'Université Laval (Québec), et ses collaborateurs, est un des nombreux sites actifs consacrés à la philosophie pour enfants dans le monde francophone. <http://philoenfant.org/2015/11/12/65-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>

²⁰ *The International Council of Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC) regroupe l'ensemble des associations qui travaillent au développement de la pratique de la philosophie avec les enfants. Il a été créé en 1985 par des philosophes et des enseignants intéressés à impliquer les enfants dans des recherches philosophiques.

²¹ *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) est la plus ancienne organisation internationale, dédiée à la pratique philosophique avec les enfants, à Montclair State University. C'est M. Lipman qui a fondé l'IAPC en 1972, année de publication également de son premier roman philosophique, *Harry Stottlemeier's Discovery* (*La Découverte de Harry Stottlemeier*).

Washington²², *Federación Mexicana de Filosofía para Niños* au Mexique²³ et *Filosofía para Niños* au Paraguay²⁴, etc.), sur le continent européen (ACPC : *Austria Center of Philosophy with Children and Youth*²⁵, en Autriche, *Sapere : Philosophy for Children, Colleges, Communities*²⁶ en Grande Bretagne, *GrupIREF: Innovation and Research on Teaching Philosophy Group* en Catalogne²⁷), en Australie avec de nombreuses associations dont *Victorian Association for Philosophy in Schools*²⁸, sur le continent asiatique, *PCYNAP : Philosophy with Children and Youth Network for Asia and the Pacific*²⁹, *JIPeC : Japanese Institut of Philosophical Education for Children*³⁰, au Japon, etc.

Dans le monde de la recherche de plus en plus d'études se penchent sur les pratiques philosophiques. Elles aboutissent à des résultats et des questions qui alimentent la réflexion sur le sujet. Le site de la philosophie pour les enfants de l'Université Laval publie un résumé (réalisé par E. Cebas and F. García Moriyón)³¹ de 103 principales recherches menées entre 1980 et 2000. Une étude récente, menée en 2013 à l'Université anglaise de Durham, a suivi durant un an quelque 3000 enfants âgés de 9 et 10 ans dans 48 écoles, pratiquant la philosophie à raison d'une fois par semaine en moyenne. Elle conclut, dans son bilan publié en 2015³², à différents impacts positifs de la pratique sur l'apprentissage, en littéracie³³ notamment chez des élèves socialement défavorisés. Les enseignants et les élèves participant au programme ont indiqué que la P4C a une influence positive sur l'ensemble des résultats tels que la confiance des élèves à prendre la parole, l'écoute et l'estime de soi. En France, c'est principalement la revue internationale en ligne, *Diotime*, spécialisée en didactique de la philosophie qui offre la tribune à de nombreux chercheurs et praticiens. On y trouve de nombreuses réflexions, recherches-actions et résultats sur l'apprentissage du philosophe³⁴.

²² Consulté le 22 mai 2017 à <http://philosophyforchildren.blogspot.fr/>

²³ Consulté le 22 mai 2017 à <http://fpnmexico.org/site/>

²⁴ Consulté le 22 mai 2017 à <https://www.facebook.com/filosofiaparaninos.paraguay>

²⁵ Consulté le 22 mai 2017 à <http://www.kinderphilosophie.at/>

²⁶ Consulté le 22 mai 2017 à <http://sapere.org.uk/>

²⁷ Consulté le 22 mai 2017 à <http://www.grupiref.org/philosophy-for-children/>

²⁸ Consulté le 22 mai 2017 à <http://vaps.vic.edu.au/>

²⁹ Consulté le 22 mai 2017 à <https://pepenap.wordpress.com/>

³⁰ Consulté le 22 mai 2017 à <http://www.jipec.org/>

³¹ Consulté le 30 octobre 2015 à l'adresse : <https://philoenfant.org/2015/10/30/resume-de-103-recherches-en-philosophie-pour-les-enfants/#more-2189>

³² Pour la présentation de l'étude : <https://educationendowmentfoundation.org.uk/our-work/projects/philosophy-for-children> Le bilan d'évaluation est accessible sous format .pdf, à l'adresse : https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Support/Campaigns/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf

³³ Selon ODCE (Organisation de coopération et de développement économiques, 2000), la littératie est définie comme une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

³⁴ <http://www.educ-revues.fr/Diotime/LaRevue.aspx>

1.1.3. Des méthodes diversifiées

Les pratiques philosophiques s'exercent à travers des méthodes variées, plus ou moins proches du programme initial lipmanien.

La « communauté de recherche philosophique » (CRP) est un dispositif pédagogique central en Philosophie pour les enfants, introduit par M. Lipman. La notion de « communauté de recherche » a été pour la première fois utilisée par C. S. Pierce (1877) et reprise par J. Dewey (1967, p. 169), qui ont tous les deux interrogé la place de la pensée collaborative : dans la démarche d'une enquête scientifique, pour le premier, et éducative dans un cadre scientifique, pour le second³⁵. Chez M. Lipman (2006, p. 99), elle acquiert une signification éducative, en tant que « communauté ouverte à une coopération chaleureuse concourant à installer une atmosphère propice à l'étude », et prend ouvertement une coloration philosophique. La philosophie n'est pas vue, par le philosophe de l'éducation américain, comme une discipline à part entière mais comme une méthode mise au service de l'éducation. Traversant l'Atlantique, ce nouveau dispositif, qui renvoie à une idée socioconstructiviste de recherche conjointe avec les pairs, a séduit non seulement des pédagogues, mais aussi des psychologues et des didacticiens. C'est ainsi qu'en France, dès les années 90, on a commencé à s'intéresser à la philosophie pour les enfants et à ses multiples aspects. Le psychanalyste J. Lévine (2014) voyait dans ce dispositif la possibilité pour le petit de l'humain de se définir d'emblée comme un être pensant parmi ses pairs, un *interlocuteur valable*. D'autres pédagogues, didacticiens, comme M. Tozzi (1994), A. Delsol (2001) et S. Connac (2004) ont saisi l'intérêt et la place de cette pratique avec les enfants en tant qu'exercice démocratique et réflexif et ont mis en place, en 1998, la *discussion à visée démocratique et philosophique* (DVDP). Proposées au départ aux élèves en difficulté scolaire, elle est devenue aujourd'hui un modèle de référence pour de nombreux enseignants qui invitent les élèves de leur classe à philosopher. Ce dispositif a une double visée, à la fois démocratique, par ses règles de prise de parole, sa répartition des rôles entre élèves inspirées de la pédagogie institutionnelle, et philosophique par l'exigence de trois compétences du « philosopher » qui sont : problématiser, conceptualiser et argumenter. On retrouve également la variante *discussion à visée philosophique* (DVP) chez J.-C. Pettier (2004), ainsi que des pratiques qui insistent sur les exigences de pensée, comme par exemple dans l'atelier de philosophie de type maïeutique chez O. Brenifier (2002). Cette variété de dispositifs représente, on peut le dire, une spécificité française³⁶.

³⁵ Pour une analyse détaillée de la genèse de cette notion, nous renvoyons le lecteur à l'article très complet de M. Agostini (2007).

³⁶ Selon M. Tozzi, cela s'explique au moins par deux raisons. D'une part, l'enracinement dans notre pays d'un enseignement philosophique, qui explique aussi le retard avec lequel est arrivée la philosophie pour enfants, ce même étant aussi à l'origine de la diversification des méthodes : « dans la finesse du grain des pratiques, il y a de fait autant de pratiques que de praticiens, selon le style des personnes » (*Diotime* 55/2013). D'autre part, il s'agit d'une innovation, menée par les

Le tableau ci-après rend au lecteur une lecture comparative (inspirée de l'étude de M. Tozzi, dans *Diotime*, n°55, 01/2013)³⁷, des principaux dispositifs, associés chacun à leur promoteur : la CRP de M. Lipman, la DVDP de M. Tozzi, le dispositif Agsas de J. Lévine et l'atelier philosophique de O. Brenifier.

Il donne à voir notamment les objectifs poursuivis par chaque méthode, le rôle de l'animateur ou de l'enseignant dans chaque dispositif ainsi que, le point le plus important pour cette étude, la place qui est donnée au questionnement.

Tableau 1 : Vision comparative des principales méthodes en PPE

METHODE	TYPE DE DEMARCHE	BUT	PROTOCOLE	ROLE ENSEIGNANT	QUESTIONNEMENT
LIPMAN	Communauté de recherche philosophique (CRP)	Développer une pensée critique, attentive et créative.	Lecture commune d'un extrait d'un roman philosophique Cueillette de questions Choix de la question à traiter (vote) Délibération en communauté de recherche	Veiller aux exigences des processus de pensée Favoriser l'interaction directe ou médiatisée des enfants entre eux Co-chercheur	Vient des enfants
TOZZI	Discussion à visée philosophique et démocratique	Problématiser, conceptualiser, argumenter Exercice démocratique	Rôles répartis entre les élèves: président de séance, réformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs Règles de prise de parole Une question. Discussion	Accompagne la réflexion collective du groupe Ne donne pas son avis	Proposée par le maître ou par les élèves (boîte à questions)
AGSAS	Atelier ou Groupe cogitant	Construire une pensée personnelle et autonome.	Mot inducteur / Question Pendant 1 min –réflexion individuelle en silence 10 minutes de discussion (bâton de parole) Temps de retour sur ce premier temps	Très présent au niveau du cadre (cadre exigeant, rassurant, hors menace) Suspend sa parole aussi bien verbale que corporelle.	Pas de question
BRENIFIER	Atelier ou entretien philosophique de groupe	Soumettre la pensée à la rigueur du raisonnement.	Point de départ: thème, texte, film, situation, objet Dialectique - Argumentation – Métadiscours Méthode maïeutique	Arbitre / animateur Définir les règles, veiller à leur application ; Structurer le contenu.	Les questions viennent de l'enseignant ou des élèves

A remarquer que le dispositif de la CRP est le seul à privilégier comme point de départ pour toute délibération une question formulée par un/des élève/s. Celle-ci n'est pas une priorité dans les autres méthodes, alors qu'elle représente potentiellement une modalité privilégiée pour stimuler l'intérêt des élèves, valoriser leur participation et leur réflexion, les rendre actifs dans le processus de recherche. M.-F. Daniel (2005, p. 35) énumère ces avantages sous la forme de bonnes raisons pour encourager le questionnement chez les élèves :

- répondre à la question du maître est peu valorisant pour l'élève alors que poser une question est un défi cognitif qui individualise ;

enseignants d'une manière volontaire car elle n'est pas au programme. Ainsi, chaque pratique est constitué des emprunts de plusieurs méthodes, « chaque praticien faisant son miel d'une ou plusieurs influences reçues ».

³⁷ Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012, consulté le 30/03/2014 à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44794&pos=14>

- les élèves oublient rarement la question qu'ils ont posée ; cela favorise la motivation intrinsèque ;
- la formulation des questions donne une voix aux élèves et leur permet de participer à l'élaboration du curriculum scolaire ;
- la formulation des questions stimule la capacité de créer des relations entre les idées et les situations ;
- en s'exerçant à formuler des questions, les élèves acquièrent davantage d'autonomie de pensée, liberté et émancipation.

On pourrait dire qu'à chaque fois qu'une question est formulée par l'enseignant à la place de l'élève, c'est en dépit des bénéfices que M.-F. Daniel a formulés.

1.1.4. Particularités pragmatistes

La PPE, en tant que *praxis* réflexive, trouve son inspiration dans plusieurs courants de pensée en éducation comme l'humanisme de C. Rogers, la psychologie génétique de J. Piaget, le socio-constructivisme de L. Vygotski et, sans doute l'influence la plus importante, le pragmatisme américain, comme le souligne M.-F. Daniel (1997). L'influence pragmatiste me semble essentielle et prégnante notamment à travers la *communauté de recherche* et pourtant, elle tend à s'effacer dans les diverses variantes et transformations actuelles de ces pratiques. Comment caractériser la démarche pragmatiste qu'a inspirée M. Lipman?

Le pragmatisme est avant tout une disposition, une attitude philosophique. Plusieurs penseurs américains sont des pragmatistes, dont les plus connus sont C. S. Peirce (1839-1914) – considéré comme le fondateur, W. James (1842-1910), G. Mead (1863-1931), J. Dewey (1859-1952). C. S. Peirce a décrit le pragmatisme, qu'il a appelé aussi *pragmaticisme*³⁸, dans un article écrit en français pour la *Revue philosophique*, « Comment rendre nos idées claires » (1879)³⁹, à travers le principe qui le régit :

« Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet. »

Afin de mieux analyser ce principe et percevoir l'exigence scientifique qu'avait C. S. Peirce pour ce mouvement, je propose de rappeler l'histoire amusante de l'écureuil de William James⁴⁰. Un chasseur poursuit un écureuil qui se trouve dans un arbre. A chaque fois qu'il se déplace sur sa

³⁸ C. S. Peirce employait le terme « pragmaticisme » pour distinguer sa démarche des usages non philosophiques du mot « pragmatisme ».

³⁹ L'article est réuni avec d'autres textes anticartésiens dans un ouvrage traduit et commenté par J. Chenu (1992). L'article peut également être consulté à l'adresse : <http://descobayesetdeshommes.fr/Docs/PeirceLogiqueScience.pdf>

⁴⁰ Dans *Le pragmatisme*, Deuxième leçon : « Ce qu'est le pragmatisme » (James, 1907)

gauche pour le voir, l'écureuil bouge lui-aussi rapidement sur sa gauche, et se précipite plus loin autour du tronc en s'accrochant avec ses griffes. Le chasseur essaie de trouver l'écureuil qui reste à l'écart de sa vue ; cela dure des heures et le chasseur n'arrive pas vraiment à le voir. La question que pose W. James est la suivante : est-ce que l'homme tourne autour de sa proie ? Et autour de quoi il tourne poursuivant l'écureuil lorsqu'il tourne lui-même autour d'un arbre ? La réponse que le philosophe fit à ses amis n'était pas celle attendue : une confirmation (oui il tourne autour) ou une infirmation (non, il ne tourne pas autour de sa proie). Sa réponse fut pragmatiste : tout dépend de ce que l'on entend par « tourner autour ». Finalement la réponse ou ce que tu décides à ce sujet, disait-il, est moins important que la question : pourquoi tu veux savoir et qu'est-ce que cela va changer pour toi ? Il n'y a donc pas de vérité au-delà des intérêts particuliers de celui qui pose la question et de la signification que chacun donne à l'expression « tourner autour ». Ce qui compte donc c'est ce qui marche (*what works*), ce qui présente des effets bénéfiques pour nous.

Alors que W. James se dirige vers un nominalisme, en considérant que la fonction majeure de la pensée est de satisfaire des besoins particuliers de l'individu, C. S. Peirce, quant à lui, se méfie de toute vision doctrinale et adopte une position plus critique. La vérité est, selon lui, ce qu'on obtiendrait si l'on pouvait réaliser toutes les expériences et les enquêtes possibles (voir citation ci-dessus). En tant que philosophe des sciences et logicien, et en véritable précurseur de L. Wittgenstein, il se sert du pragmatisme non pas comme d'une doctrine mais comme d'une méthode pour clarifier les concepts, analyser et élucider les énoncés⁴¹.

On retrouve chez M. Lipman cette attitude pragmatiste héritée de C. S. Peirce, qui est une attitude critique. La vérité dépend du point de vue pratique que l'on adopte mais toutes les opinions ne se valent pas. Le pragmatisme en PPE apporte avec lui des exigences, qui font écho à la conception peircienne : l'importance de multiplier les expériences et les enquêtes pour circonscrire l'objet d'une réflexion, l'importance de l'intérêt que l'on porte au sujet et à ses effets concrets dans notre vie, l'attitude critique face aux croyances et aux énoncés qui les supportent, la nécessité d'envisager plusieurs points de vue et les confronter, le rejet du dogmatisme, etc.

Je mettrai en avant deux idées qui spécifient selon moi les aspects pragmatistes fondamentaux présents dans la conception lipmanienne de l'acte de *penser*. Celles-ci illustrent à quel point la réflexion en général et la réflexion philosophique en particulier n'est pas une activité exclusivement conceptuelle mais une activité sociale, ancrée dans l'action :

- (1) Penser, c'est agir, faire l'expérience, enquêter, rechercher ; c'est pourquoi cela ne peut pas être réduit à une activité conceptuelle portant sur les idées.

⁴¹ « Le pragmatisme n'est en soi aucune doctrine de métaphysique, aucune tentative pour déterminer une quelconque vérité des choses. C'est simplement une méthode pour établir la signification des mots difficiles et des concepts abstraits. » (5.464)

- (2) Penser n'a de sens qu'en lien avec les effets pratiques pour celui qui pense, ce qui implique que l'acte de pensée est intimement lié à la vie et au social (environnement, langage, autrui...) et a des conséquences sur lui.

C'est une vision de la pensée qui sort la philosophie du paradigme rationaliste et que le « tournant linguistique » (*linguistic turn*) lui aussi a su prendre en compte en mettant l'accent sur l'importance du langage dans la formulation des questions philosophiques.

1.2. Visées et présupposés de la PPE

1.2.1. Visées et présupposés éducatifs

Depuis sa création, le programme de la Philosophie pour les enfants n'a pas restructuré ni révolutionné l'institution scolaire, néanmoins celle-ci n'a pas cessé d'inciter les éducateurs à éduquer à une pensée pluridisciplinaire et complexe⁴².

La pédagogie du « maître ignorant » de J. Rancière (1987), tout comme la maïeutique de Socrate, s'appuie sur un raisonnement pratique : on ne peut enseigner que ce que l'on ignore car si on connaît on est tenté de l'expliquer empêchant l'autre de comprendre par lui-même. On peut aller jusqu'à dire que lorsqu'on enseigne ce que l'on connaît on risque d'utiliser le questionnement pour tester et évaluer des connaissances avant même d'en faciliter la compréhension. Ainsi, en interrogeant le sens du questionnement à l'école, J.-P. Astolfi (2008) décrivait une situation paradoxale : celui qui sait (l'enseignant) interroge celui qui ne sait pas (l'élève). L'hypothèse à avancer dans ce cas est de dire que finalement connaître n'est pas autre chose que connaître par soi-même. Ce qui revient à admettre l'universalité de l'intelligence et souhaiter l'émancipation intellectuelle des enfants. S'y opposer c'est refuser un principe éducatif universel ou vouloir en faire l'objet d'une théorie sans jamais penser à sa mise en pratique.

Les réflexions à ce sujet au sein de l'institution scolaire ont été souvent devancées par les solutions pratiques proposées efficacement par les pédagogies innovantes ou progressistes (actives). Né au XIXe siècle, le mouvement transdisciplinaire de l'« *éducation nouvelle* » (constitué de philosophes, pédagogues, médecins, psychologues) se fixe comme priorité le respect de l'enfant et le développement de son intelligence et autonomie, grâce à l'utilisation des méthodes actives. Ce

⁴² La démarche rejoint celle d'E. Morin (2000) autour de la formation à la « pensée complexe », dans Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

caractère nouveau, qui se définit par rapport à un système d'enseignement traditionnel, désigne avant tout un renversement de valeurs. Au lieu d'imposer des normes à transmettre, le travail pédagogique vise à encourager les potentialités des apprenants à construire ses connaissances et à les soumettre à un examen critique. Le *learning by doing* de J. Dewey, initiateur d'une « école laboratoire », rejoint les idées et projets de M. Montessori, C.B. Freinet, J. Korczak et bien d'autres. L'expérience et l'expérimentation par l'apprenant (faire soi-même l'expérience de..., faire soi-même, vivre soi-même, penser soi-même, etc.) constituent le pivot central autour duquel s'organisent les apprentissages.

Des oppositions et des courants inverses se manifestent à l'encontre de ces pédagogies qui continuent à se situer en marge du système. Les critiques révèlent la nécessité du retour à l'ordre et de la présence de repères pour l'élève – des certitudes, ainsi que le besoin de prouver des effets immédiats de ces pratiques innovantes sur les résultats scolaires. Bien que la question de l'évaluation de ces pratiques reste un point faible et donc un point de blocage, il n'empêche que l'évaluation peut être envisagée autrement que par les résultats, dans une perspective quantitative. L'évaluation peut être également éthique, qualitative et à long terme, portant sur le processus en marche. Ses observables : la lucidité, la projection, l'évaluation des impacts plutôt que l'évaluation des résultats. P. Valéry affirmait qu'« un enseignement qui n'enseigne pas à se poser des questions est mauvais ». Cela peut être ressenti comme une provocation et en même temps un signe de lucidité indispensable dans toute pratique, qu'elle soit par ailleurs éducative ou non. L'inscription de l'enseignement dans un processus d'auto-évaluation lui assure, en même temps que la remise en question, la pérennité et le progrès. Alors pourquoi continuer à hésiter de différencier un « bon enseignement » d'un « mauvais enseignement » si l'on admet que tout ne se vaut pas. Il y a un avantage à opposer « je sais » ou « je connais » à « je comprends ». Si le premier est une acquisition immédiate, il peut être également une rupture avec le processus de recherche. En disant « je comprends » ou j'ai compris, un élève peut comprendre un peu à un moment et un peu plus à un autre. Il est en train de s'ouvrir l'appétit, la curiosité, la soif de connaître.

Les méthodes pédagogiques actives ont trouvé également inspiration dans les théories interactionnistes du développement individuel (Mead, Bakhtine), dans les théories socio-constructivistes axées sur le conflit socio-cognitif concourant au développement du raisonnement et de la conceptualisation (Vygotski, 1985), (Doise & Mugny, 1981), (Perret-Clermont & Nicolet, 2001), la démarche d'apprentissage par la problématisation et la résolution de problèmes (Orange, 2005), l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 2002), (Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999) utilisée notamment en classe de sciences (*cooperative inquiry science*), etc. Ces pratiques visent explicitement le développement d'une pensée complexe. C'est le cas notamment de deux démarches qui intègrent chacune à sa manière le questionnement : la démarche du questionnement cognitif

(King, 1997), axée sur l'acquisition des stratégies et compétences métacognitives grâce à la relation tuteur-tutoré ; et la démarche de la PPE, qui elle vise l'acquisition des habiletés pour penser d'une manière critique, créative et attentive (Lipman, 2003), grâce au processus de dialogue avec les pairs, et les agents tuteurs⁴³.

1.2.2. Visées et présupposés philosophiques

1.2.2.1. Pourquoi « philosophie » pour les enfants ?

On s'interrogeait plus haut sur ce qui justifie le choix de la philosophie ou du mot « philosophie » dans la pratique en communauté de recherche de M. Lipman et si le terme reste pertinent. Et que faut-il entendre par « philosophie » dans ce contexte ?

En effet, s'il s'agit bel et bien d'apprendre à penser et à raisonner, cela pourrait se faire simplement dans et par le langage, via l'acquisition de la syntaxe et l'apprentissage des outils de la logique. Bien qu'il reconnaisse à la logique le statut d'instrument privilégié dans toute formation de la pensée, M. Lipman souligne l'importance de l'ensemble de disciplines philosophiques : la logique, la métaphysique, l'éthique, l'esthétique, l'épistémologie, la philosophie sociale et la philosophie des sciences. La philosophie, explique M. Lipman dans la première édition de *Thinking in Education*, fournit des schémas de référence (ce qui renvoie aux procédures – *procedural*, en angl.) nécessaires pour aboutir à une pensée complexe. Ce qui lui paraît essentiel c'est d'introduire de la philosophie dans le curriculum scolaire mais surtout de la pensée complexe dans toutes les disciplines : philosophie, arts et langues, mathématiques, sciences et médecine (les questions de fond – *substantive*, en angl.), comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 2 : Place de la philosophie parmi les autres disciplines. D'après M. Lipman (*Thinking in Education*, 1st Edition, 1991, p. 142)

		SUBSTANTIVE						
		LANGUAGE ARTS	SOCIAL STUDIES	HEALTH	MATHEMATICS	ART	SCIENCE	PHILOSOPHY
PROCEDURAL	LOGIC							
	AESTHETICS							
	ETHICS							
	METAPHYSICS							
	EPISTEMOLOGY							
	SOCIAL PHILOSOPHY							
	PHILOSOPHY OF SCIENCE							

⁴³ Qui peuvent être les enseignants ou d'autres adultes, voire même des pairs experts.

Finalement pour M. Lipman, la philosophie n'est pas un but en soi mais seulement un moyen ou une méthode mise au service d'une finalité éducative: "It must be seen rather that philosophy is a miscible subject that permeates the other disciplines and enriches them" (id. 1991). Par rapport à la littérature ou la science, la philosophie serait bien mieux placée pour être le « guide idéal » dans l'apprentissage de la pensée « du fait qu'elle allie impérativement logique rigoureuse et souplesse » (2006, p. 76). C'est pour cette raison que, dans ce nouveau programme éducatif, les enfants sont encouragés à apprendre à utiliser la philosophie, tout comme pour apprendre à lire et à écrire il semble indispensable de faire appel à la littérature.

Tournons-nous maintenant vers la définition de la philosophie et les exigences d'une réflexion philosophique pour voir dans quelle mesure elles peuvent être compatibles avec les capacités de l'enfant. Depuis plus de 2500 ans de pratique réflexive, à travers les différentes époques et selon les aires culturelles diverses, la philosophie a toujours été une interrogation sur notre rapport au monde et sur le sens de la vie, tantôt envisagée comme une attitude ou manière de vivre son humanité, tantôt comme un ensemble de réflexions critiques et interrogatives, transmises et enrichies au fil du temps. De ce fait, elle est à considérer à la fois comme une connaissance et comme une expérience. S'il est vrai que connaître la philosophie n'est pas seulement savoir le sens du mot philosophie (et connaître les différentes écoles de pensée) mais aussi forcément en faire l'expérience, comme disait R.-P. Droit (2004, p. 14), la distinction entre « faire » et « enseigner » perd tout son sens. Mais au-delà de l'ambiguïté qui, disons-le, persiste (elle est même cultivée) dans le monde de la philosophie, cette terminologie qui différencie nous permet de mettre en lumière des visions disciplinaires et approches éducatives distinctes, qui s'y trouvent associées. Autrement dit, selon que nous nous retrouvons dans un paradigme éducatif ou dans un autre, la distinction peut se révéler opérante.

L'enseignement a quelque chose de paradoxal lorsqu'il favorise la transmission d'un contenu : on peut enseigner la philosophie en transmettant ou en faisant découvrir la pensée des grands philosophes sans être capable de faire soi-même de la philosophie (c'est-à-dire avoir une pensée authentique, personnelle) et sans même encourager les élèves à le faire eux-mêmes. Or, c'est finalement la manière dont l'enseignant traite le contenu ainsi que sa propre posture pédagogique envers les élèves qui permettraient de faire clairement la distinction entre « enseigner » et « faire » de la philosophie. Par conséquent ce n'est pas la pratique de la philosophie avec les enfants qui est surprenante mais le choix d'un objectif pédagogique qui ne permettrait pas aux enfants de penser par eux-mêmes et de faire eux-aussi de la philosophie.

Les destinataires de cette pratique de la philosophie – les enfants – se trouvent au centre du débat. Ce ne sont pas eux que l'on attendrait, en premier, au rendez-vous proposé par l'exercice savant de la raison critique. Car si la philosophie est un univers à part, réservé aux seuls spécialistes,

elle ne peut pas être accessible à tout le monde, et surtout pas aux enfants, à moins qu'ils soient reconnus comme des philosophes précoces. En outre, si la philosophie était un exercice naturel, comme la respiration, elle serait une évidence pour tout le monde. Cependant on ne parle pas d'une évidence de la réflexivité.

La philosophie met en œuvre des capacités intellectuelles, critiques et interrogatives, et un esprit de découverte et de curiosité, que l'on appelle « étonnement ». Celui-ci est à l'origine de l'histoire de la philosophie entière (Hersch, 1993). Le petit de l'homme naît philosophe puisqu'il assaille l'adulte avec des « pourquoi » et de questions existentielles, dès l'usage de la parole. Mais il ne le demeure pas. Peut-il redevenir philosophe ? Si l'on est d'accord pour dire que la disposition à s'étonner n'est pas exclusivement innée mais peut faire l'objet de l'apprentissage, alors cet apprentissage ne peut pas être différent de l'étonnement lui-même. Car pour philosopher il faut se questionner et pour se questionner il faut s'étonner. On ne va pas faire l'histoire de l'étonnement lorsqu'on s'apprête à philosopher, mais on s'étonne. On ne peut pas apprendre l'étonnement sans s'étonner soi-même, tout comme on ne peut pas apprendre à nager sans faire par soi-même l'expérience d'en environnement aquatique. L'hypothèse qui en résulte consiste à supposer que ce n'est pas en vertu du respect des exigences intellectuelles philosophiques que l'enfant (ou quelqu'un d'autre) est dit capable de philosopher, mais parce qu'il adopte une attitude d'étonnement et se laisse questionner (interpeler) qu'il est en mesure d'entrer dans l'exercice du philosophe.

1.2.2.2. Un présupposé philosophique

On a argumenté jusqu'ici en faveur des éléments *philosophiques* dans les pratiques réflexives étudiées : d'une part il s'agit de la présence des compétences du *philosophe*, consistant à (se) questionner, argumenter, conceptualiser... et d'autre part de la mobilisation des schémas de référence philosophiques empruntés aux sous-disciplines de la philosophie, à savoir la prise en compte la dimension éthique, esthétique, épistémologique, métaphysique, etc. d'un sujet.

On peut également faire le chemin inverse et se demander si la PPE ne travaillait pas déjà avec un présupposé philosophique qu'il suffirait de mettre à jour, de le nommer ? Car on a vu qu'il ne s'agit pas d'une discipline, au sens traditionnel de discipline scolaire, comme les mathématiques, le français, l'histoire-géographie, etc., mais d'un état d'esprit, d'une attitude, d'une démarche: « une démarche individuelle qui vise au dépassement perpétuel de la pensée par le dialogue [...] ; l'enfant apprend à bien penser et à questionner » (Daniel, 1997, p. 30).

Pour reprendre une comparaison déjà faite, on peut très bien vaquer à une activité de pêche sans qu'à la fin de la journée on ait attrapé et mis dans le sac des poissons. S'exercer à pêcher sans obtenir forcément un résultat évaluable dans les termes de l'activité, reste-t-il toujours de la pêche ?

Par conséquent, le présupposé serait de dire que s'exercer à penser par soi-même est déjà en soi (une conduite) *philosophique*, pas juste de la pensée. Ce qui n'est pas la même chose que de produire une pensée philosophique. On y saisit un autre présupposé avec lequel travaille la PPE : la pensée est envisagée en tant que processus (penser) et non pas en tant que produit (le pensé).

1.2.3. Visées et présupposés langagiers

1.2.3.1. Des actes oraux pour des actes et états mentaux

M. Lipman imaginait le langage comme une carte de l'esprit mais, ajoute-t-il, « il est difficile de dire dans quelle mesure il s'agit d'une carte précise » (2006, p. 140). Sans que l'auteur ait exposé formellement sa conception sur le rapport entre la pensée et le langage, il mentionne son adhésion aux principes socio-constructivistes formulés par L. Vygotski (1985). Il s'agit particulièrement de deux idées qu'il reprend à son compte dans une expérience de pensée imaginée sous la forme d'un dialogue intitulé *Natasha. Vygotskian Dialogue* (Lipman, 1996b) : celle concernant le langage intérieur (« thinking is the internalisation of speech ») et le rôle des interactions dans l'apprentissage de la pensée (« reciprocal behavior plays an important role in learning to think ») (ibid., 1996a Préface). On retrouve donc cette idée selon laquelle il existe une pensée verbale là où langage et pensée se superposent mais qu'une part de la pensée n'a pas de rapport direct avec le langage et, inversement, certains aspects du langage n'ont pas de lien avec la pensée. L. Vygotski soulignait ainsi : « si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée » (1985).

Ayant pour objectif principal de faire comprendre comment on peut apprendre à penser, M. Lipman souligne l'importance en PPE de fonder une théorie des actes de pensée. Cette théorie doit pouvoir présenter « les phénomènes mentaux d'une manière unifiée et progressive [...] bien que des connexions restent encore à découvrir » (ibid.). C'est pourquoi il s'intéresse à la théorie des actes de langage et se retourne cette fois vers les travaux de J. Austin (1970) sur les performatifs et ceux de Z. Vendler (1957) sur les temps et les verbes. M. Lipman appellera simplement les actes de paroles des « actes oraux » (2006, p. 140).

Les phénomènes mentaux sont les actes et les états mentaux, que M. Lipman considère comme des molécules de pensée. L'acte mental est à considérer, selon l'auteur, comme une « réalisation » à l'instar de la dimension performative du langage tel qu'elle a été théorisée par J. Austin, dans *Quand dire c'est faire* (1970). En revanche les états mentaux, en tant que relation qu'entretient le locuteur avec ce qu'il énonce, s'expriment à travers des verbes qui eux n'indiquent pas de réalisation mais des états (par exemple, *je crois, je suppose, je doute*, etc.). La différence entre acte et état mental correspond à une opposition linguistique introduite par Z. Vendler (1957) entre

verbes d'état et verbes d'action en introduisant un critère de dynamicité pour décrire la manière dont un événement s'inscrit dans le temps. Ce sont donc les traces linguistiques de nature différentes qui permettent finalement de les différencier (Simon & Fournel, à paraître)⁴⁴

Certains actes mentaux peuvent être mis directement en relation avec certains actes de langage, à l'aide de verbes de réalisation (par exemple, *remarquer*, comme acte mental relativement simple). Mais des actes comme l'acte de *décider*, *juger*, *souvenir*, *se rendre compte*, etc. sont des actes mentaux complexes. Dès lors c'est une mise en réseau de plusieurs actes mentaux qui permet de caractériser un acte complexe et, par conséquent, plusieurs actes oraux peuvent contribuer à sa réalisation. D'où l'hypothèse que l'on peut faire, que M. Lipman n'a pas formulée mais suggérée, que certains actes nécessitent une discussion pour pouvoir se réaliser :

« L'intervention orale n'est pas indépendante de l'acte mental auquel elle correspond d'une manière ou d'une autre. C'est au contraire un pan du processus entier de discussion qui s'est développé jusqu'à s'exprimer. En ce sens, les actes oraux trouvent leurs racines dans des opérations mentales en même temps qu'ils interagissent avec d'autres exprimés en cours de discussion » (2006, p. 140).

On peut constater que des présupposés linguistiques et interactionnels sous-tendent la conception de M. Lipman autour des actes de pensée mais ils restent néanmoins non-exploités.

Interventions orales. Conversation et dialogue

Le rôle des discussions et du dialogue, tel qu'ils sont théorisés en PPE, est central pour le développement de la pensée. On a vu que la discussion permet d'organiser, dans une intervention orale, les actes mentaux en actes mentaux plus complexes. Elle permet aussi, grâce aux interactions, de co-construire un processus de pensée collectif et de parvenir à une *pensée distributive* (« où chaque participant contribue au processus de pensée ») (*ibid.*). Discuter autour d'une problématique participe à l'amélioration des aptitudes personnelles mais aussi à une prise de conscience de ses propres actes mentaux en vue d'atteindre une pensée métacognitive (2006, chap. 7).

Dans le modèle de communauté de recherche philosophique on parle de dialogue plutôt que de conversation. Si la conversation présente de nombreux avantages, que M. Lipman tâche de souligner, elle reste cependant un moyen et un cadre insuffisant pour le déploiement de la pensée. M. Lipman rappelle la contribution de P. Grice dans l'explicitation des conditions qui régissent l'usage dialogique du discours ordinaire⁴⁵. « Reflet de la pensée », la conversation est faite d'« envols et des

⁴⁴ Actes de parole, actes mentaux et habiletés de pensée au sein des discussions philosophiques avec des enfants, dans *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Seria Philologia*.

⁴⁵ A ce sujet, signalons que D. Vernant rectifie la traduction du terme anglais conversation, dans un article non encore publié (version nov. 2017) où il propose une lecture actionnelle de « Logic and Conversation » de P. Grice. La traduction courante en français par « conversation » est inappropriée car le terme anglais désigne chez P. Grice un « type particulier de dialogue dont la fonction est essentiellement phatique et vise un but positif ». « Conversation » en français

pauses », seul le respect du principe de coopération et des autres règles de communication permettent aux interlocuteurs de cheminer vers un but et une direction communs. M. Lipman fait référence également aux exigences éthiques que pose la conversation (Saw, 1980). Cependant cette vision - pour laquelle la conversation est désintéressée et exclut toute manipulation, implique une relation symétrique des participants et suppose un partenariat rationnel entre des participants égaux et libres – lui semble idéalisée. De plus, elle déprécie la forme du dialogue et le réduit à un comportement asymétrique. Or M. Lipman se prononce clairement en faveur du dialogue et suit la voie ouverte par M. Buber (2003) qui fait déjà le lien entre, d’une part le dialogue et la réflexion, et d’autre part la communauté. En définissant le dialogue comme « une forme de recherche » (2006, chap. 4), c’est notamment à J. Dewey (1967) qu’il emprunte la notion de dialogue guidé par la logique : « suivre la discussion là où elle mène revient à agir en toute logique » (de la recherche).

Finalement, le choix du dialogue dans le modèle de CRP reste motivé par la progression de la pensée et par la recherche elle-même, avec une place accordée au déséquilibre entre les idées, aux contre-arguments et à la transaction autour d’un sujet problématisé. Mais ce n’est pas la vision praxéologique d’un dialogue soumis à des enjeux transactionnels qui sont somme toute profondément intersubjectifs (Vernant, 1997). On pourrait parler alors d’une forme subtile de dialogue entendu comme valorisation épistémologique de la progression d’une pensée.

1.2.3.2. Un présupposé dialogique

En quoi cette activité éducative collective interactive relève-t-elle d’une pratique du dialogue ? En s’agissant d’un type d’interaction en classe, qu’est-ce qui nous permet de dire qu’il s’agit d’un discours dialogique, plutôt que d’un « *polylogue inégal ritualisé* » (Bouchard, 1999), étant donné le contexte, le rôle et le statut différents des actants (élèves et enseignant) ?

Dans une perspective pragmatique, le dialogue a été défini comme « une interaction forte dont la conduite et le contrôle sont distribués sur deux interlocuteurs, dont le but et les modalités se négocient au cours de son déroulement » (Vernant, 1997). Il s’agit donc d’une activité par excellence communicationnelle et conjointe, l’interaction étant imprévisible, ouverte et créative mais soumise à des règles (en matière de tour de parole, règles conversationnelles) et tributaire d’un modèle projectif en lien avec le but commun poursuivi par les partenaires.

Concernant la PPE, l’essence de cette pratique du point de vue éducatif « se trouve dans l’apprentissage du *dialoguer* » (Daniel, 2005, p. 7). En effet, M. Lipman préconisait de :

« transformer la classe en une communauté de recherche, dans laquelle les élèves s’écourent mutuellement avec respect, s’empruntent des idées les uns aux autres,

correspondrait à ce que P. Grice appelle *casual conversation*, autrement dit les conversations des salons pratiquées au XVII^e siècle, alors que conversation est « une variété de conduite intentionnelle, voire rationnelle » (1979, p. 62).

s'encouragent à justifier leur position [...] s'entraident pour tirer les conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre ce que les autres ont voulu dire » (2006, p. 33).

Il comporte donc une perspective de coopération et de co-construction, d'écoute et d'entraide. Mais la vision qu'a M. Lipman du dialogue ne se réduit pas à ce qu'il appelle des « exigences éthiques » ou des « considérations éthiques ». Ce qui fait qu'une communauté de recherche est un dialogue réside dans le fait qu'il s'agit d'une exploration réciproque, une investigation, une recherche, donc une communauté réflexive dans laquelle on pense et on s'autocorrige. C'est une forme d'« agir en toute logique » où le dialogue est « tenu en laisse par la logique ». Ainsi, en utilisant une comparaison, M. Lipman rapproche le dialogue du travail des juristes qui traitent ensemble un cas dans le but de résoudre un problème le plus rapidement possible (2006, pp. 90-99). L'auteur semble donc privilégier, dans le contexte de la CRP, le sens philosophique (ou logique⁴⁶) du dialogue plutôt que le sens discursif et praxéologique (v. *Glossaire*, Dialogue).

M.-F. Daniel reformule ainsi la démarche dialogique lipmanienne, qu'elle caractérise de « pensée critique dialogique » pour marquer le contexte interactif dans lequel elle prend place et se construit ainsi que la perspective épistémologique intersubjective à laquelle elle aboutit: « un échange est dialogique lorsque les élèves commencent à former une *communauté de recherche*, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre » (2005, p. 8). On voit bien qu'il y a une superposition entre deux types de dialogue : un qui renvoie à une forme d'échange dialogique (opposée à une conversation spontanée) et l'autre qui exprime une démarche de recherche. Quant au rôle de l'adulte, la personne qui anime et accompagne la communauté, un de ses principaux rôles est d'aider le dialogue, de faire en sorte que les participants échangent entre eux, qu'ils s'adressent directement les uns aux autres. Autrement dit, son rôle est de créer des conditions pour que le dialogue puisse avoir lieu. Par conséquent, la CRP tend vers une forme de dialogue, tant sur le plan du raisonnement que sur celui de l'interaction avec comme but de mettre le processus en marche sans pouvoir le réaliser à tous les coups.

⁴⁶ Pour J. Dewey (1967a), la logique ne renvoie pas à la logique formelle mais à la logique de l'expérience, à l'enquête et à la recherche.

1.3. Le questionnement dans la communauté de recherche selon M. Lipman

1.3.1. Penser en communauté de recherche

L'expression « penser en communauté de recherche » demande plusieurs précisions.

L'activité réflexive de la pensée ne suppose pas en soi un aspect collectif. Pour stimuler la pensée, comme projetée de le faire le programme de la PPE, il y a des moyens variés. Alors qu'apporte la communauté à la pensée, si l'individu est capable de s'inscrire tout seul dans une démarche de recherche ? Au fond, comme le remarque M. Lipman lui-même, « communauté » et « recherche » sont deux concepts qui logiquement ne vont pas ensemble. Le premier semble statique, déjà déterminé et presque immuable, « liée à la tradition », précise le philosophe de l'éducation. Le second relève d'un processus dynamique et critique (2006, p. 90)⁴⁷. L'interprétation que donne M. Lipman à la communauté, en faisant appel à une analogie, est celle à la fois d'un espace et d'un support, favorables à la croissance de la pensée, de la même manière qu'une « niche écologique fournit l'environnement pour la croissance des espèces naturelles » (ibid., 2006, p. 155).

Ainsi, la communauté de recherche peut-être comprise en même temps comme un *habitat* (espace qui offre des conditions à la vie et au développement) et un *habitus* (manière d'être et d'agir). Elle peut être analysée à l'aide des termes suivants :

- a) C'est un moyen qui vise un but, celui d'élaborer un produit final sous la forme de jugements autonomes (la finalité étant de « penser par et pour soi-même »), et cela autour d'un objet commun qui intéresse les participants.
- b) Elle suppose des règles sociales, en tant que communauté, et des règles de procédure, en tant que recherche.
- c) Elle se déroule sous la forme d'un dialogue et non pas d'une conversation dans la mesure où l'échange n'est pas désintéressé et poursuit un but.

⁴⁷ Selon une définition de dictionnaire, la notion de « tradition » renvoie à la notion de « transmission » (des objets, des savoirs, des façons de faire, des coutumes, etc.), et à celle d'héritage de génération en génération. Ce qui est transmis peut prendre la forme d'une « information, opinion, croyance largement répandues mais non confirmées » (cf. TLFI, article « tradition »). C'est sans doute à cet aspect de la tradition que M. Lipman oppose une démarche critique qui, elle, cherche à fonder les croyances. Cependant, la vision statique, immuable, déjà déterminée de la tradition et d'une communauté qui l'incarne reste discutable. Dans le dictionnaire critique de la sociologie de R. Boudon et F. Bourricaud (2004), les auteurs soulignent le caractère évolutif de la tradition : « Ce qui importe ce n'est pas seulement la tradition comme chose faite, c'est la manière dont elle se fait. La tradition, ce n'est pas un passé irréductible à la raison et à la réflexion, qui nous contraint de tout son poids, c'est un processus par lequel se constitue une expérience vivante et adaptable ». En effet, ce n'est pas la tradition qui est immuable mais l'usage qu'en fait l'auteur afin de valoriser axiologiquement l'attitude critique de la recherche. A souligner que la communauté de recherche est elle-même devenue une tradition en éducation, tout comme la pensée critique. Je dirais que la richesse de cette tradition consiste en la possibilité donnée à celui qui s'en saisit de la transformer à chaque fois en une nouvelle expérience.

- d) Penser en communauté de recherche suppose de suivre la recherche là où elle mène, il y a donc une intention mais elle n'est pas celle d'un seul agent – l'animateur par exemple – qui planifie à l'avance de conduire les participants à un point prévu. En cela il s'agit bien d'un processus créatif et ouvert.
- e) Les acteurs ont des rôles (participants ou animateurs) et des statuts différents dans l'interaction (dû entre autres à la différence d'expertise en dialogue philosophique).

Ces données transactionnelles et interactionnelles identifiées nous permettent d'envisager une analyse de la CRP en termes praxéologiques, en tant qu'action ou activité conjointe : même but partagé, stratégies coordonnées et actes différents (Vernant, 1997, p. 160).

Dans les pratiques en communauté de recherche observées pour cette étude, la particularité des acteurs consiste dans le fait que leurs rôle et statut dans l'espace « école » (élève/enseignant) n'est pas le même que dans l'espace de la communauté de recherche. C'est cette différence que j'essayerai de clarifier, après avoir proposé une définition de la CRP adaptée au contexte de mon étude. La question est aussi de savoir si on peut toujours parler d'activité conjointe et de dialogue, étant donné le type de relation asymétrique entre les deux types d'acteurs.

1.3.1.1. Définition de la CRP dans le contexte de cette étude

On ne pourrait pas faire l'économie d'une définition précise et claire de la communauté de recherche philosophique, dans l'espace éducatif ouvert par les pratiques en philosophie pour les enfants.

Quelle signification retenir de ce dispositif de CRP, si l'on essaie de mettre provisoirement de côté les intentions explicites de son auteur ? Définie comme un espace proposant des conditions favorables au développement de la pensée, comme on l'a vu plus haut, l'image de la CRP nous renvoie à celle de l'espace logique du dialogue, chez F. Jacques, qui abrite des entités idéales ou des prescriptions. La CRP peut être également interprétée comme un modèle d'action éducative souhaitée⁴⁸. Mais alors qu'est-ce qu'une communauté de recherche pour les acteurs qui s'y engagent pour coopérer et pour étudier ? Des chercheurs ont déjà proposé une description de cette activité, en analysant des productions langagières produites dans des activités situées. C'est le cas des travaux d'E. Auriac-Peyronnet et M.-F. Daniel (2005) qui, faisant référence à une « activité de dialogue philosophique », décrivent la démarche discursive de la CRP comme « une conversation rationnelle et tutorée ». Il s'agirait d'une conversation parce qu'on est face à un « oral qui procède par tours et détours qui diffèrent peu en apparence d'une conversation ordinaire » (*ibid.*) ; mais cette conversation est tutorée, étant donné le rôle important que joue l'enseignant ou l'animateur dans le

⁴⁸ Un sens qui peut être identifié chez M. Lipman.

déroulement de la conversation et qui consiste en effet à « conduire les élèves à élaborer de la pensée à travers des opérations cognitives comme : définir, élaborer des hypothèses, donner des exemples et des contre-exemples, élaborer des critères, etc. », donc la démarche est rationnelle.

Une définition opératoire de la pratique philosophique en CRP

Cette étude propose d'envisager l'expérience que font les acteurs concernés de la CRP en termes praxéologiques, plus que purement interactionnels, considérant qu'il s'agit d'une forme d'action à la fois langagière et réflexive. Pour cela, il me semble indispensable de partir d'une définition simple et minimale, qui s'enrichira au fur et à mesure que les acteurs prendront leur place dans les pratiques analysées. La communauté de recherche philosophique renvoie, selon moi, à :

la réalisation discursive conjointe d'une action de type réflexif autour d'un sujet d'étude, dans laquelle interviennent deux types d'acteurs – des enfants et des adultes qui ont des rôles et des statuts différents.

Les acteurs ont des rôles en tant qu'acteurs scolaires, qui sont respectivement ceux d'élèves et d'enseignant, et des statuts par rapport au savoir, définis à travers le contrat didactique. Mais ils ont également un statut et des rôles au sein de la communauté de recherche qui nécessite une adaptation de ces rôles à un contexte interactionnel et éducatif de type nouveau. En PPE on parle plutôt d'enfants et d'adultes. Néanmoins, étant donné que la CRP a lieu en contexte scolaire⁴⁹, on a affaire à des d'enfants qui ont un statut d'élèves, et à des adultes qui ont un statut d'enseignants. On pourrait parler d'une manière plus générale, pour tout contexte d'apprentissage, de la présence d'acteurs-tutorés (les élèves ou les apprenants) et d'acteurs-tuteurs (les enseignants, animateurs, formateurs), pour reprendre la terminologie proposée plus haut par Auriac-Peyronnet & Daniel. Cependant, l'ambivalence des statuts en contexte scolaire n'est pas sans conséquence sur le déroulement de l'activité, sur la nature de l'interaction (s'agit-il d'un dialogue ?) et sur la signification du contrat didactique. Celui-ci reste-il le même ? Subit-il un glissement et si oui de quelle nature ? Je développe ces points lorsque j'aborderai le cas de l'établissement scolaire dans lequel a eu lieu le recueil des données (section 3.1.). Ce sera l'occasion d'illustrer concrètement le statut et les rôles des acteurs des pratiques observées.

⁴⁹ Dans lequel ont été recueillies les données de cette étude.

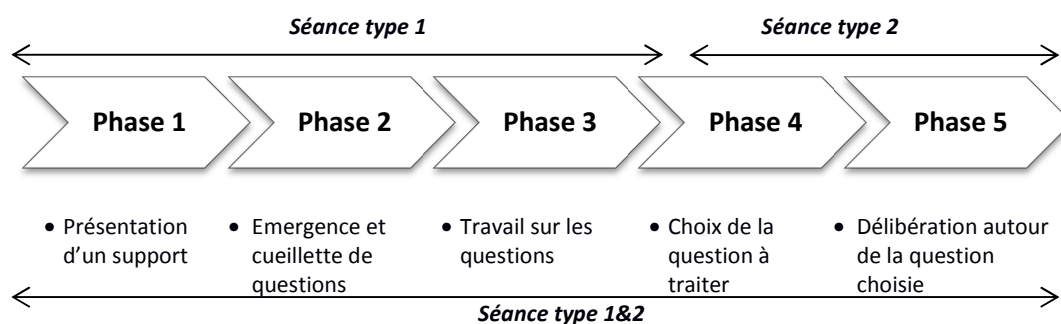
1.3.1.2. Déroulement et phases d'une CRP

La communauté de recherche philosophique se caractérise par la succession de cinq phases qui contribuent à l'objectif poursuivi par l'activité réflexive collective⁵⁰ :

1. présentation d'un support,
2. émergence et cueillette de questions inspirées par le support,
3. travail sur les questions (consistant à les expliciter, catégoriser, classer, etc.),
4. choix de la question à traiter,
5. délibération autour de la question choisie.

Une CRP peut être mise en œuvre en faisant se succéder les cinq phases sur une seule séance. Il arrive néanmoins souvent, en contexte scolaire, que cela soit scindé en deux temps séparés d'une semaine. Le premier temps est consacré aux phases 1 à 3, le second aux phases 4 et 5. La figure suivante permet de visualiser les différents types de séances auxquels peut aboutir l'agencement des différentes phases d'une communauté de recherche.

Figure 3 : Phases dans le déroulement d'une CRP



Cette typologie sera utile pour la partie méthodologique et d'analyse de cette étude. Elle permet de décrire les séances selon les objectifs concrètement poursuivis dans leur réalisation.

Après une description globale du déroulement du processus de pensée au sein d'une communauté de recherche, je m'intéresse par la suite à ce même processus sous l'angle des opérations cognitives qui se manifestent dans la *praxis* philosophique. En partant de l'organisation de l'information jusqu'à la manipulation complexe des concepts⁵¹, ces opérations se développent et s'organisent, chez M. Lipman (2006, chap. 8), en « habiletés de pensée », grâce aux interactions en CRP. Le questionnement en fait partie. Dans les sections qui suivent je propose d'explorer la place du questionnement parmi ces habiletés ainsi que le rôle que peuvent jouer les interactions dans l'évolution de celui-ci lors des discussions philosophiques.

⁵⁰ On pourrait parler des phases d'une séance pédagogique.

⁵¹ Comme dans la taxonomie de B. Bloom (1956) dans laquelle les opérations s'organisent selon six niveaux de pensée : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

1.3.2. Le questionnement comme habileté de pensée

Les habiletés de pensée peuvent être définies comme des compétences cognitives d'ordre supérieur liées au raisonnement, à la résolution des problèmes ou la prise de décision⁵². Chez M. Lipman, elles occupent une place centrale dans le programme éducatif de la PPE visant à transformer la classe en une communauté de recherche pour « faire progresser les potentialités cognitives » (2006, p. 32) des élèves, et pour « faciliter l'amélioration de la réflexion dans des écoles » (2006, p. 153). On comprend qu'il s'agit de transformer les potentialités cognitives en compétences (habiletés) de pensée. Comment ? A partir des composantes de base de la pensée, le rappelle M. Lipman, les états et les actes mentaux, la pensée procède à leur orchestrations, à leur organisation « de manière assez cohérente pour qu'ils puissent être appliqués convenablement lorsqu'il s'agit de les utiliser » (ibid., 2006, p. 149). Cette définition n'a pas forcément le mérite d'être suffisamment claire et satisfaisante mais l'on peut retenir, de la présentation faite par M. Lipman dans les pages de *Thinking in Education*, quelques caractéristiques générales qui dressent un tableau intelligible du projet éducatif sous-jacent :

- les habiletés de pensée sont nombreuses parce que les potentialités intellectuelles des êtres humains sont multiples ;
- elles présentent un degré différent de complexité, par exemple, pouvoir expliquer comment une situation s'est produite, jusqu'à prédire l'évolution probable d'un processus ; faire des distinctions et développer des concepts, etc. ;
- il n'y a pas de hiérarchie entre les habiletés car toutes ont leur place dans le développement de la pensée ;
- en revanche, elles peuvent être catégorisées pour pouvoir être recensées, même incomplètement, mais aussi pour pouvoir construire des programmes d'enseignement d'habiletés de pensée qui soient équilibrés (par exemple, équilibrer besoin de comprendre, invention et création) ;
- leur formation ne relève pas d'un idéal mais de la volonté et du pouvoir de se donner les moyens pour les développer ;
- pouvoir agir sur au moins une partie de ces habiletés est déjà un objectif louable ;
- bien qu'il existe différents cadres éducatifs permettant la formation des habiletés de pensée, celui qui est aux yeux de M. Lipman le plus propice au développement de ces savoir-faire cognitifs est le dialogue en communauté de recherche.

Encore faut-il que la communauté et les discussions en classe fassent progresser les potentialités cognitives. C'est pourquoi, un dernier point, peut-être le plus important et original dans

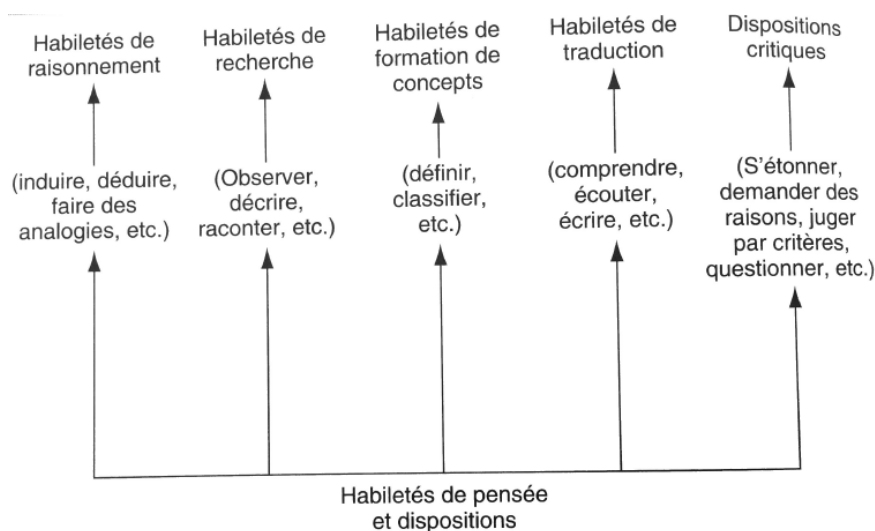
⁵² Je renvoie le lecteur au *Glossaire*, article « habiletés de pensée ».

le programme proposé par M. Lipman, consiste en la prise en compte, outre les actes mentaux à transformer en habiletés, des éléments qui fonctionneraient comme des liants pour coordonner et « orchestrer » celles-ci. Il s'agit des états mentaux, qui peuvent être de nature affective (confiance, respect), cognitive (par exemple le doute) ou métacognitive (par exemple, un souci pour la méthode de rechercher), ainsi que des dispositions (comme être curieux, s'étonner, être critique, collaborer, être créatif) qu'il s'agit également de faire développer.

Il me reste à présenter les principales catégories d'habiletés de pensée proposées par M. Lipman ainsi que les dispositions et états associés pour pouvoir identifier la place que peut prendre le questionnement dans cette orchestration des opérations de pensée.

M. Lipman a identifié quatre grandes classes d'*habiletés de pensée*, qui sont : les habiletés de raisonnement, de recherche, de formation des concepts ou de conceptualisation et enfin les habiletés de traduction. Dans la figure ci-dessous, extraite du chap. 8 de l'œuvre citée, chapitre consacré aux habiletés de pensée, une cinquième classe constituée de *dispositions* complète la liste. S'étonner, demander des raisons, questionner, etc. sont pour M. Lipman des dispositions critiques qui accompagnent la pensée.

Figure 4 : Habiletés de pensées et dispositions. M. Lipman (2006), extrait du chap. 8, p. 182



Avant de commenter la place du questionnement dans ce schéma, je propose de parcourir d'abord les définitions de chacune de ces classes d'habiletés, que M. Lipman expose dans une vignette récapitulative dans ce même chapitre (2006, p. 178). Je propose d'abord d'identifier le sens des notions employées par l'auteur pour désigner les catégories d'habiletés (v. tableau 2 ci-après). Elles renvoient à un vocabulaire à la fois familier en logique et philosophie (*raisonner, conceptualiser*) mais aussi à des sens particuliers (*recherche, traduction*) qui ont pu probablement être développés à partir d'autres notions déjà utilisées dans des travaux de philosophie ou en éducation. À noter, par ailleurs, que la classification des habiletés ci-dessus rappelle formellement la taxonomie de B. Bloom

(1956) portant sur les niveaux de pensée, hiérarchisés selon leur complexité cognitive. M. Lipman (2006, pp. 50-51) cite B. Bloom dans son ouvrage mais reste critique à son égard ; il y trouve néanmoins un intérêt dans la voie que cette classification ouvre à « l'installation d'une pensée critique comme objectif majeur de l'éducation » (2006, *ibid.*).

Tableau 2 : Définition des principales catégories d'habiletés de pensée

<i>Les définitions de M. Lipman pour les catégories d'habiletés de pensée</i>	<i>renvoient à d'autres définitions ...</i>
« La recherche est une pratique autocorrective visant à examiner un sujet avec comme objectif de découvrir ou d'inventer des moyens de traiter ce qui est problématique. Les produits de la recherche sont des jugements. » « Raisonner consiste à ordonner et coordonner les éléments découverts grâce à la recherche. Ce qui implique aussi qu'on trouve des façons valides d'étendre et d'organiser ce qui a été découvert ou inventé tout en préservant la vérité. » « La conceptualisation concerne l'organisation de l'information dans un réseau de relations à analyser et à clarifier par la suite, de manière à pouvoir les utiliser en vue d'une meilleure compréhension et d'un meilleur jugement. La pensée conceptuelle met en relation des concepts les uns avec les autres, pour arriver à des principes, des critères, des arguments, des explications, etc. »	Se rapproche de la notion d'enquête (<i>inquiry</i>) chez J. Dewey (1967, p. 169) : « transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié ». Toujours chez J. Dewey, dans <i>Logique. La théorie de l'enquête</i> (1967, p. 176) : Le processus permettant de développer les significations que contiennent les idées dans leur relations réciproques, qui opère avec des symboles (les propositions) c'est le raisonnement au sens de <i>rationnement</i>⁵³ ou discours rationnel. « Se servir de sa raison, de son intellect pour former et combiner des idées, des jugements » (Le grand Robert) « Lier deux propositions au moyen de règles logiques pour en former une troisième ; conduire un raisonnement. »⁵⁴ « La philosophie est l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts. » (Deleuze & Guattari, 2011) Conceptualiser des notions peut s'opérer de différentes manières : • Formuler le sens implicite connoté par des images, symboles, allégories, mythes... qui évoquent ces notions. (Approche métaphorique). • Expliquer leur/s sens langagier/s (Approche par significations). • Exprimer et mettre en question leur représentation spontanée, par confrontation avec les pairs ou les grands auteurs. (Approche critique de l'opinion). • Déterminer des attributs de leur concept. (Approche prédictive de type aristotélicien). • Explorer l'extension de leur intelligibilité du réel à travers la polysémie de leurs champs d'application – renvoie à l'unité problématique de sens (Tozzi, 1993, p. 21).

⁵³ Cf. *Trésor de la langue française informatisé*, art. « ratiocination » : sens plus ancien du mot « raisonnement » : « faire des raisonnements ; user de sa raison. [...] Péj. Raisonner de façon subtile et trop abstraite ; se perdre en considérations interminables ; ergoter sur des détails. » Consulté le 26/09/2017 à <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=4010817990;b=0;>

⁵⁴ Cf. *Trésor de la langue française informatisé*, article « raisonner », « notamment en logique et dans le langage scientifique ». Id. référence supra.

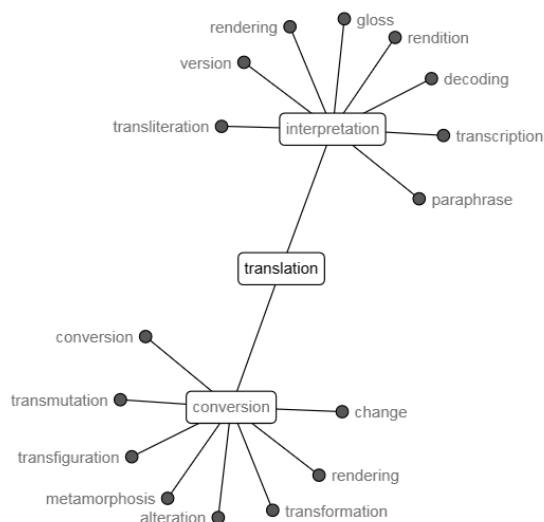
« **Traduire** signifie faire passer des significations d’une langue, d’un schème symbolique ou d’une modalité de sens à un autre, tout en les maintenant intacts.

L’interprétation se révèle nécessaire lorsque les traductions n’ont pas le sens requis pour leur nouveau contexte. Ainsi le raisonnement est le garant de la vérité et la traduction est celui du sens. »

« Transposer dans un autre système ce qui était exprimé dans un premier. »⁵⁵

Dans la taxonomie de B. Bloom, la traduction apparaît au niveau de la compréhension (“Demonstrative understanding of facts and ideas by organizing, comparing, translating, interpreting, giving descriptions, and stating main ideas”)⁵⁶

Proxémie du terme, selon *Collins Thesaurus of the English Language*⁵⁷, qui relie le terme à l’interprétation et la transformation.



On peut constater que le vocabulaire de M. Lipman se rapproche beaucoup de celui de J. Dewey, ou encore du vocabulaire des modèles pédagogiques, comme celui de B. Bloom. Seule la conceptualisation me semble une notion proprement philosophique. Néanmoins elle est présentée sous l’angle de la méthodologie de sa construction, ce qui fait d’elle avant tout un outil de pensée – chez M. Tozzi (2007) c’est une « compétence philosophique » – plutôt que le processus d’élaboration d’un concept – comme chez G. Deleuze et F. Guattari (2011).

Je reprends en résumé les catégories d’habiletés de pensée avec les opérations cognitives correspondantes, sous la forme suivante :

⁵⁵ Cf. *Trésor de la langue française informatisé*, article « traduire ». Id. référence supra

⁵⁶ Cf. art. B. Bloom dans *New Word Encyclopedia*, consulté le 26/09/2017 à http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Benjamin_Bloom

⁵⁷ Consulté le 26/09/2017 à <http://www.freethesaurus.com/translation>; *Collins Thesaurus of the English Language – Complete and Unabridged 2nd Edition*. 2002 © Harper Collins Publishers.

Tableau 3 : Catégories d'habiletés de pensée et opérations cognitives associées

<i>CATEGORIES D'HABILETES DE Pensee</i>	<i>OPERATIONS MENTALES</i>
RECHERCHER (ENQUETER)	Examiner un sujet Traiter une problématique Elaborer des jugements Pratiquer l'autocorrection
RAISONNER	Ordonner et coordonner les jugements de façon valide
CONCEPTUALISER	Organiser l'information en réseau de relations Analyser et clarifier ces relations Aboutir à des concepts Mettre en relation les concepts
TRADUIRE (COMPRENDRE)	Contextualiser Interpréter Adapter le sens

Si l'on constate rapidement dans le schéma des habiletés et dispositions que les comportements questionnants sont rangés parmi les dispositions, il existe néanmoins, en partant des définitions précédentes, la possibilité de discerner une habileté du questionnement. M. Lipman mentionne en effet que *formuler des questions* est une habileté fondamentale dans le processus de recherche, car il permet de « mieux comprendre ce qui se dit ou se lit » ; [les questions] permettent également de relever des problèmes sous-jacents » (ibid., 2006, p. 162). Toutes les questions ne peuvent pas être acceptées si leur formulation contient des erreurs qui « entachent le questionnement » : c'est le cas des questions vagues (« D'où viennent les animaux ? »⁵⁸), accablantes (« As-tu fini de tricher aux examens ? »), contradictoires (« Si le bateau a coulé corps et biens, que sont devenus les survivants ? »), dénoués de sens (« Quelle est la couleur du cheval blanc de Napoléon ? »), ou fondées sur des affirmations erronées (« Chicago est-elle la ville la plus industrielle du Texas ? »).

Le questionnement serait donc, dans la conception lipmanienne :

- **une habileté de pensée** mobilisée dans le processus de recherche, celle de formuler une question pour :
 - mieux comprendre ce qui se dit ou se lit
 - relever des problèmes sous-jacents
 - examiner ce qui est problématique
 - voire même pratiquer l'autocorrection
- **une disposition critique** (ou un état) se manifestant sous la forme :
 - d'une curiosité, d'un étonnement

⁵⁸ Ces exemples de questions erronées sont repris de M. Lipman, op. cit. p. 13.

- d'une demande méthodique de justification des opinions avancées
- d'une démarche critique du questionner (par exemple, identifier des non-dits ou des présupposés, nuancer des jugements)

Cette description nous renvoie à nouveau à J. Dewey et sa conception de la pensée réflexive. En distinguant la pensée réfléchie de la pensée spontanée, dans son ouvrage *How we think – Comment nous pensons ?* (2004) – J. Dewey identifiait « deux processus secondaires cachés derrière chaque opération réfléchie », comprenant d'abord un état de perplexité et de doute, et ensuite une activité de recherche portant sur les causes et les conséquences de nos idées :

“(a) a state of perplexity, hesitation, doubt ; and (b) an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief”⁵⁹

Le premier processus correspond *grosso modo* à l'identification d'un problème, le second à l'investigation qui permet de résoudre la question qui s'est posée lors du premier processus. Ce qui peut nous amener à dire qu'un questionnement est déjà le signe d'une pensée réflexive, mais la pensée réflexive n'est en revanche pas que du questionnement.

Cette même description du questionnement évoque également la distinction opérée par M. Lipman, au niveau mental, entre : *concept, acte mental* – comme réalisation des concepts, pouvant se développer en habileté de pensée, et *état mental*, qui correspond à l'attitude propositionnelle montrant l'engagement du sujet par rapport à son énonciation. Puisqu'il s'agit d'énonciation et de discussion, au niveau du discours, il y aurait des « actes oraux » (le terme utilisé pour l'acte de parole) qui trouvent leur racine dans les opérations mentales (les actes mentaux) et interagissent avec d'autres actes oraux créant ainsi une pensée distributive. Par pensée distributive il faut comprendre la contribution de plusieurs participants au processus de pensée (2006, p. 140).

En partant de toutes ces observations, on pourrait dire au sujet du questionnement qu'il peut être à la fois :

- (1) un acte mental (questionner) et/ une habileté de recherche (poser des questions lors de la formulation d'un problème) ;
- (2) un état ou une disposition critique qui montre le degré d'engagement pré-cognitif (curiosité, étonnement, doute), cognitif (demander des justifications ou des raisons) voire métacognitif (interroger méthodiquement une démarche, le processus de recherche, etc.) ;
- (3) mais aussi un acte oral qui rentre en interaction avec d'autres actes oraux participant ainsi à la réalisation d'une pensée conjointe⁶⁰.

⁵⁹ « (a) un état de perplexité, d'hésitation, de doute ; b) une activité représentée par des recherches ou investigations dirigées vers la découverte d'autres faits qui servent à confirmer ou infirmer l'opinion suggérée » traduction en français par O. Decroly, dans J. Dewey (2004, p. 19).

⁶⁰ Cette dimension orale reste à explorer en vue d'une articulation souhaitée dans l'analyse future du corpus entre les actes de discours de type question et l'activité mentale associée au questionnement.

On pourrait s'arrêter ici avec la description du questionnement si on n'avait pas examiné la première édition de *Thinking in Education* (Lipman, 1991) qui contient des passages auxquels l'auteur a renoncé dans les éditions suivantes. Parmi eux, ceux concernant la conception du questionnement qui apparaît dans cette première édition plus complexe et plus développée que dans la seconde édition (2003) devenue l'édition de référence. En réalité, rien ne nous permet de trancher entre une opération rationnelle et logique, relevant d'une pensée critique, et une opération intuitive et heuristique, relevant d'une pensée créative. C'est pourquoi M. Lipman propose de concevoir le questionnement composé de ces deux mouvements, un porté par une pensée critique et l'autre par une pensée créative, à l'image d'une pince à deux bras qui, bien que ceux-ci aillent chacun dans des directions opposées, ils restent indispensables l'un à l'autre pour pouvoir attraper un objet. En somme, on pourrait envisager un questionnement de type critique (du grec *krinein* voulant dire « séparer », « choisir »), qui cherche, à distinguer la réponse dans la question formulée, et un questionnement de type créatif, qui cherche, à travers la question, la question « en suspens » à identifier dans la réponse.

“Thus, the critical thinker looks for answers in the form of questions that will point the way to the elimination of inquiry. The creative thinker looks for questions in the form of answers that will lead to the perpetuation of inquiry. Teachers who wish to strengthen judgement must encourage both forms of thinking and convergence of the two forms” (1991, p. 162).

Le questionnement ou l'interrogation perpétuelle devient synonyme de surprise, une surprise ouverte à de nouvelles découvertes mais aussi à des surprises futures (1991, p. 161). Ce qui nous conduit à rajouter une quatrième caractérisation du questionnement, selon M. Lipman, appelons-la :

- (4) une disposition créative à se laisser surprendre par la question restée en suspens.

Pour les besoins futurs de l'analyse des pratiques philosophiques, je synthétise dans le tableau suivant une vision du questionnement selon la nature des opérations mentales impliquées et les activités réflexives (critiques, métacognitives ou créatives) dans lesquelles il s'inscrit :

Tableau 4 : Habiletés/dispositions de questionnement et l'activité réflexive correspondante

<i>HABILETES ET DISPOSITIONS EN LIEN AVEC LE QUESTIONNEMENT</i>	<i>CATEGORIE D'HABILETE / DISPOSITION SELON LIPMAN</i>	<i>ACTIVITE REFLEXIVE</i>
MIEUX COMPRENDRE CE QUI SE DIT	Habiletés de Traduction	COMPRENDRE
RELEVER DES PROBLEMES	Habiletés de recherche	POSER DES QUESTIONS / PROBLEMATISER
EXAMINER CE QUI EST PROBLEMATIQUE	Habiletés de recherche	EXPLORER
DEMANDE DE JUSTIFIER LES AFFIRMATIONS	Habileté de recherche	ARGUMENTER
INTERROGER DES PRESUPPOSES, LE PROCESSUS DE PENSEE	Habiletés de raisonner	RAISONNER
EXPRIMER UNE CURIOSITE, UN ETONNEMENT	Disposition pré-cognitive	SE QUESTIONNER
PROVOQUER UNE SURPRISE	Originalité	RECHERCHER DU SENS

A noter que la différenciation des trois modalités d'une pensée/activité réflexive – critique, créative et métacognitive correspond à la description communément acceptée aujourd'hui, dans la recherche éducative, pour le concept de « pensée réflexive » (Pallascio & Lafortune, 2002, p. 4).

1.3.3. S'interroger collectivement, est-ce possible ?

Dans *Qu'est-ce-ce que la philosophie*, G. Deleuze et F. Guattari (2011) mettent à jour une aporie au sujet d'une démarche philosophique sous la forme d'un dialogue. Se représenter la discussion comme une démarche philosophique n'a, à leurs yeux, aucun sens car « comment discuter si l'on a pas un fonds commun de problèmes, et pourquoi en discuter si l'on en a un ? ».

La question peut être un moyen et une raison pour discuter ensemble d'un problème. C'est le pari de la PPE et du modèle de communauté de recherche proposé dans les travaux lipmaniens. Encourager les enfants à poser des questions à partir d'un support ne revient pas à leur demander de réaliser mécaniquement un énoncé interrogatif mais à exprimer une perplexité ou un embarras vis-à-vis de leur état actuel de connaissance. Ce qui l'intrigue ou lui pose question c'est aussi ce qui l'intéresse en vue de comprendre. C'est cette attitude d'acceptation de l'ignorance et de doute qui peut donner du sens au dialogue lui-même. Dans la mesure où le questionnement est créatif, souligne M. Lipman (2006, p. 103),

« Questionner, c'est institutionnaliser et légitimer le doute et inviter à une évaluation critique. Cela suscite des de nouvelles options et des solutions originales, par contraste avec la dichotomie dépassée entre réponses vraies et fausse ».

On retrouve cette vision du questionnement « qui ouvre » également dans la conception de F. Jacques (1985) pour qui la compétence interrogative est une « compétence puissante,

interminable et omniprésente ». Elle sert finalement à transformer le problème d'autrui en l'incluant dans le monde commun qui est un *intermonde*.

Au-delà d'une vision métaphysique et idéale du dialogue, que l'on peut attribuer à F. Jacques et à M. Lipman, que se passe-t-il en réalité lorsque les enfants se questionnent le temps d'une discussion philosophique ? Leur questionnement, plus facile à envisager sous l'aspect individuel et narcissique (comme d'ailleurs chez tout être pensant) devient-il, dans l'interlocution, un questionnement partagé, un acte collectif de recherche ? Si oui, sous quelles conditions ? Peut-on partager un questionnement comme on partage une discussion autour d'une question ? L'étude présente tentera d'apporter des éléments visant à enrichir la compréhension de l'acte de questionner à partir de l'analyse des situations concrètes de pratiques philosophiques.

2. Le concept de questionnement

On ne peut pas parler du questionnement sans traiter des « questions » et leurs usages dans un contexte de réflexivité discursive ou de discours réflexif. Les discussions philosophiques proposent ce cadre et renvoient formellement à la pratique du *logos* qui, chez les philosophes grecs, relie en un seul mot « discours » et « raison ».

Le langage en tant qu'outil de connaissance (Vernant, 2011), tout aussi important que la pensée, a été mis en valeur assez tardivement grâce notamment aux travaux en logique contemporaine (G. Frege, B. Russell, etc.), en philosophie du langage (J. Austin, L. Wittgenstein, etc.), en linguistique (C. S. Peirce, N. Chomsky, etc.) ou avec le développement de la nouvelle rhétorique et linguistique (C. Perelman, J. C. Anscombe et O. Ducrot, etc.). La « question » représente typiquement une réalité permettant d'articuler langage formel et langage naturel, comme le montre l'étude des *interrogatifs* proposée par J. Hintikka (1981b).

L'interrogation en contexte, supposant donc le recours au langage, dans le cadre d'une action humaine implique une double préoccupation. Une interrogation permet de faire émerger et d'exprimer un problème qui sous-tend la complexité d'une situation jugée problématique. En cela elle est un appel à autrui : demande de dire (une réponse), demande de faire (une action). Dans un deuxième temps, c'est encore à cette interrogation que se rapportent les différentes raisons, arguments, explications qui seront apportés *a posteriori* en lien avec le problème identifié, autrement dit c'est une manière pour le *demandeur* d'intéresser autrui à la question traitée. Ce sont les deux façons d'affronter un problème à l'aide du langage, autour du couple question/réponse (Meyer, 1982). Pour exprimer cette même dualité, F. Quinche (2005) mobilise les concepts de « demande » et de « don », couple que l'on pourrait qualifier d'« éthique », en écho à sa démarche autour du questionnement et de la délibération éthique. La question est une « demande » à autrui d'apporter des informations, des raisons, des motifs déjà imaginés ou interprétés, mais aussi un « don », celui de la parole adressée à autrui, en admettant par ce même son ignorance et son ouverture.

Dans ce deuxième chapitre de l'étude, je passe dans un premier temps en revue trois théories générales du questionnement qui ont été proposées dans le champ de la logique, de la linguistique et de la philosophie, autour des rapports qu'entretient la question avec la réponse, le

langage, autrui ou le monde. Cette mise en perspective permettra également de constituer une première base pour cerner la nature et l'usage possible des questions ainsi que leur articulation dans un/des questionnement/s. Ce sera l'objet de la section (2.1). Après les instanciations théoriques de la question et du questionnement, je m'intéresserai plus particulièrement, dans la deuxième section (2.2.), au parcours signifiant de la question, dans une perspective sémantique, pragmatique et praxéologique. En partant de la signification des mots associées, j'observe les différentes couches qui enrobent la « question », en partant du *mot*, en passant par le *concept* et en allant vers l'*action* questionnante. La section suivante (2.3.) traitera du questionnement en contexte interactionnel, autour des marqueurs linguistiques de l'acte de question, des interactes développés autour d'une verbalisation de question pour aborder également les outils qui permettent de procéder à l'analyse du questionnement en contexte de dialogue. Enfin la dernière section (2.4.) introduira la problématique de mon étude au sujet du questionnement et évoquera l'état de connaissances actuelles à ce sujet, dans une double perspective : développementale et interactionnelle. Seront détaillés les objectifs de cette recherche et proposées les hypothèses provisoires qui structureront les analyses à venir.

2.1. Les théories du questionnement

En procédant à un état d'art sur le vaste sujet des « questions » et « interrogations », principalement sur le terrain de la philosophie, la logique et la linguistique, on peut constater qu'il existe au moins trois courants théoriques. S'ils sont différents dans leur approche, ils prennent tous les trois en compte la dimension langagière de la question. Ainsi, dans cette section seront exposées brièvement et tour à tour :

- la « logique des questions », telle qu'elle a été formulée dans les travaux de plusieurs auteurs comme Belnap & Steel (1976), Hiz (1978) et Åqvist (1975) et Hintikka (1979), connue aussi sous le nom de logique érotétique⁶¹ ; elle propose une approche formelle du langage ;
- la « philosophie de l'interrogation » de F. Jacques (1981), construite autour de la « compétence interrogative » qui est une compétence pragmatique et dont chacun peut s'emparer dialogiquement ;

⁶¹ La logique érotétique a été définie par D. Harrah dans *Handbook of Philosophical Logic*, vol.8 (Gabbay & Guenther, 2002) comme une théorie de tous les actes (interrogatifs, impératifs, déclaratifs ou autres) qui demandent une réplique ou sont susceptibles d'une réplique ou réponse.

- enfin la « problématologie » de M. Meyer (2010), fruit d'un dialogue entre la philosophie et la nouvelle rhétorique qui a le mérite d'avoir remis au centre des préoccupations philosophiques la question du questionnement.

Ces théories présentent l'intérêt de proposer des concepts qui se révèlent opérants dans le cadre de l'analyse que je propose. Elles traitent du couple question – réponse/réplique, réaction (appelé aussi *paire adjacente*) ; de l'arrière-fond épistémique de la question et la réponse (Hintikka, 1981a), exprimé à travers le concept de *présupposé* ; des notions comme *problème/problématisation/ degré de problématicité*, autour desquelles s'articule une pratique réflexive ; les notions de doute, d'incertitude et d'étonnement se manifestant comme des états mentaux fondamentaux dans tout processus de connaissance et d'apprentissage.

2.1.1. La logique des questions (l'érotétique)

La « question », en grec, se dit *erôtesis* (ἐρωτησις)⁶² ; elle signifie « demande » et également « interrogation »⁶³. Dans les *Topiques*, Livre Huitième, Aristote utilise le terme *erotèma* (ἐρωτημα) pour désigner la question posée à l'interlocuteur pour l'amener à une conclusion⁶⁴. On doit donc à la logique aristotélicienne la description de la méthode de poser des questions :

« La première chose, quand on doit faire une question, c'est de trouver le lieu par où il faut s'y prendre ; c'est ensuite, d'interroger en soi-même et de disposer chaque chose à part soi ; et enfin, en troisième lieu, d'exposer tout cela pour celui à qui l'on s'adresse »⁶⁵.

D'où l'expression de « méthode érotématique » ou « logique érotétique » pour qualifier une procédure de questionnement, d'interrogation, dans la logique contemporaine.

Dans un sens étroit du terme, « érotétique » peut être paraphrasée comme « ce qui concerne le questionnement ». Dans ce sens, la logique érotétique regroupe la théorie des questions, des interrogatives et des usages des interrogatives⁶⁶. Mais si l'on fait appel à une acception plus générale, « érotétique » peut être compris comme « ce qui concerne un appel à la réponse ». Par conséquent, la logique érotétique s'étendrait à l'étude de tous les types de phrases (interrogatives, impératives, déclaratives, etc.).

⁶² *Dictionnaire Français Grec*, Alexandre, Planche et Defauconpret, page 776 colonne I, consulté le 13 novembre 2017 sur Bnf Gallica à <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k29499j/f828.item.zoom>

⁶³ Id. page 573 colonne I.

⁶⁴ *Dictionnaire Bailly* page 813 colonne III, consulté le 13 novembre 2017 à https://archive.org/stream/BaillyDictionnaireGrecFrancais/Bailly_DictionnaireGrecFrancais#page/n811/mode/2up/search/%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1

⁶⁵ Dans la *Logique d'Aristote*, trad. Barthélemy Saint-Hilaire, Tome IV, *Topiques*, Livre Huitième, chap. 1 consulté le 16 février 2017 à <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/topiques8a.htm#I>

⁶⁶ On opère ces distinctions parce que, intuitivement, on sait qu'il y a des questions qui peuvent être exprimées autrement que par des phrases interrogatives, et aussi que certains interrogatifs peuvent être mobilisés pour faire autre chose que poser des questions.

Longtemps les logiciens ont généralement ignoré le problème de savoir ce qu'est une question (Cohen, 1929), (Kubinski, 1960). Et cela malgré l'importance que celle-ci présente pour la pensée rationnelle et dans l'investigation sur la nature des propositions, des assertions et des jugements. Jusqu'à ce qu'un certain nombre de philosophes ont commencé à s'y intéresser : ce fut le cas de M. et A. Prior (Prior & Prior, 1955), qui ont d'ailleurs consacré l'expression *erotetic logic*, puis de N. Belnap et T. Steel (1976), L. Åqvist et J. Hintikka (Hintikka, 1979), et autres.

Soulignons que les logiques de la question s'intéressent au langage (c'est le cas des approches axiomatiques des phrases interrogatives dans les logiques syntaxique) mais les approches logiques qui seront ici évoquées sont englobées dans une conception plus riche prenant en compte le langage naturel.

2.1.1.1. Les logiques des questions : Belnap-Steel

Le but de la logique érotétique consiste à s'intéresser à la structure des questions et à la relation entre la question et la réponse. La théorie de Belnap-Stell, par exemple, se propose de construire un système formel autour des questions et réponses, applicable dans des situations d'un certain type, à savoir la situation où un questionneur (*Q*) et un répondant (*R*) sont motivés pour s'entraider et où *R* a accès à une source d'information structurée (Gabbay & Guenther, 2002). Le *R* pourrait être en particulier un ordinateur et la source d'information une banque de donnée. Pour Belnap & Steel la formule interrogative n'est pas l'expression linguistique d'une question (ce qui revient à dire qu'une même question peut être posée par différentes interrogatives). Le niveau énonciatif de l'interrogation réfère à un niveau plus abstrait, logique, de sorte que la définition formelle d'une question doit pouvoir décrire le type de réponse qu'elle attend. La question est donc l'acte de poser une question vue comme tentative pour provoquer une réponse directe et complète. On retrouve ici la référence que fait Belnap-Steel à la maxime de Hamblin (1958) selon laquelle « la signification d'une question est la méthode pour déterminer si une assertion est une réponse complète et directe à cette question ». Par réponse directe il faut donc entendre une réplique à la question qui réalise exactement le but poursuivi, ni plus ni moins. La réponse est formalisée ainsi : « *?rs* », où *r* est une requête et *s* est le sujet de cette requête. N. Belnap définit le « sujet » de la question comme étant composé de différentes alternatives qui constituent le champ de réponses possibles. Quant à la requête *r*, elle indique comment la réponse doit répondre à la question. C'est le modèle de questions formelles qui peuvent être : *partielles* ou *catégorielles* (qui ?, que ?, où ?, etc.), avec une réponse de type syntagme nominal variable ; *totales* ou *complètes*, impliquant une réponse par oui ou par non (mais aussi « peut-être », « je ne sais pas », etc.).

Une des principales limites de la théorie de N. Belnap est de n'envisager que des questions à réponse directe (comme dans un questionnaire à choix multiples) (Quinche, 2005, p. 60). N. Belnap

prend en considération aussi les questions moins déterminées (les *which questions* : lequel/laquelle parmi...), qui présentent les alternatives de réponse non pas sous la forme d'une liste mais de matrice des conditions catégoriales (conditions qui définissent non pas les réponses mais la classe d'appartenance des réponses). Cependant même pour ces questions, N. Belnap semble privilégier les conditions catégoriales qui offrent le plus grand choix de réponses directes, remarque l'auteur. Dans le cas des questions éthiques abordées par F. Quinche, comme dans le cas des questions philosophiques qui m'intéressent dans cette étude, le but de la question est de laisser la liberté à l'interlocuteur de participer à l'élaboration de la question et de ne pas le diriger vers une réponse directe et déterminée. Ce but n'est donc pas compatible avec le souci pour des réponses acceptables, comme dans le modèle de N. Belnap.

Par ailleurs, L. Apostel (1981, pp. 34-35) remet également en cause la démarche de schématisation des questions dans cette théorie logique qui semble réduire les questions à des « questions parfaitement claires et précises, disposant de critères de sélection complets et associés à des ensembles de réponses possibles complètement connus dès le début ». *In fine*, c'est « l'interrogation elle-même », en tant qu'action interpersonnelle, qui se trouve exclue, remarque l'auteur-, son développement et sa genèse sont sacrifiés au profit des prototypes de question.

2.1.1.2. Les logiques des questions : Åqvist-Hintikka

L. Åqvist (1975, 1) est suffisamment explicite lorsqu'il avance l'idée qu'une théorie de la logique des questions est satisfaisante seulement si elle prend en compte le discours naturel. A son tour, J. Hintikka (1981b) défend l'idée de la nécessité de faire appel aux ressources de la logique symbolique dans le développement d'une théorie des questions car, selon lui :

« Les principaux avantages que présente une notation faite de symboles ne relèvent pas tant de sa syntaxe (la clarté et la non-ambiguïté des symboles) que de sa sémantique, c'est-à-dire de l'éclairage qu'elle apporte sur la relation qu'elle entretient avec le réel qu'elle a pour mission de représenter. Par ailleurs, comme je l'ai fait en maintes occasions, parmi d'autres auteurs, il convient d'insister pour que cette fonction sémantique (de représentation) ne soit pas étudiée indépendamment de l'usage du langage (sa pragmatique). C'est pourquoi ce sont les aspects sémantiques et pragmatiques des questions et des réponses qui vont ici retenir notre attention » (1981b, p. 56).

Quelle est donc la conception développée par L. Åqvist et J. Hintikka de la question ? La question est une question interrogative ou une question posée, insérée comme chez Belnap & Steel dans un calcul logique. Mais ce qui la distingue de la conception précédente est le fait que la question soit enrichie de modalités épistémiques et d'impératifs. Autrement dit, toute question peut être appréhendée à la lumière d'une demande ou de l'aspect impératif de la question (un ordre, une

requête)⁶⁷, mais aussi d'un *desideratum* ou de la poursuite d'un but. Ainsi J. Hintikka (1981b) s'intéresse à la fonction sémantique et pragmatique des questions directes et les décrit comme des demandes d'information. Dans une question il identifie ces deux composantes : la première est le *desideratum* de la question, à savoir la spécification d'une information ou d'un état épistémique désiré ; la seconde est la demande pour que cette information soit donnée au locuteur ou que l'état épistémique visé soit porté à la connaissance du locuteur.

Prenons l'exemple donné par J. Hintikka (1979), et repris par nombreux de ses commentateurs, la question « Qui habite ici ? ». Elle peut être reformulée, en mettant à jour les deux composantes de la question, sous la forme suivante : « Fais en sorte que je sache qui habite ici ». Elle se décompose donc en un impératif (« fais en sorte que ») et un état de savoir visé (« je sais qui habite ici »). Cela permet au philosophe logicien de conceptualiser la connaissance (le « savoir que... ») en considérant qu'obtenir l'information consiste à sélectionner parmi plusieurs informations, options, scénarios, états de choses possibles, enchaînements possibles d'événements : « plus on peut éliminer de choix possibles, plus a-t-on de connaissance, toutes choses étant égales par ailleurs. » (1981b, p. 57). Nous sommes, avec cette vision, dans la conception d'une logique épistémique que J. Hintikka rapproche de la démarche-recherche de J. Dewey et K. Popper, ou de la théorie de l'information. Il met ainsi en évidence la forme logique du concept de savoir en faisant appel à la « sémantique des mondes possibles », à travers les « alternatives épistémiques » qui se présentent pour le sujet connaissant (« a sait que X » revient à dire que dans tous les mondes possibles compatibles avec le savoir de a, X a lieu). Cela permet de traduire des phrases du langage naturel en notation logique à l'aide des outils sémantiques plutôt que syntaxiques.

Trois notions importantes se dégagent dans cette théorie des questions : la *matrice* de la question qui, dans l'exemple évoqué (« Qui habite ici ? ») est « x habite ici » ou $f(x)$; la *réponse* à la question qui est une expression de type $f(a)$, a étant une constante individuelle (la réponse réelle donne un monde réel parmi les réponses possibles) ; la *présupposition* de la question qui est, dans l'exemple cité, « il existe quelqu'un qui habite ici ». L. Apostel (1981, p. 33) fera remarquer que la présupposition a une acception assez restrictive car elle dépend du fait que la forme de la question prédétermine la forme de toute réponse possible et il n'y a pas vraiment d'effort de transformation visé par l'interrogation. F. Jacques s'attardera sur la place qu'occupe la présupposition dans la logique érotétique et la réhabilitera dans une perspective pragmatique.

Parmi les apports majeurs de la théorie développée par J. Hintikka, on note l'analyse qu'il livre au sujet de la relation question-réponse. Elle prend en compte non seulement les propriétés logiques et sémantiques des questions et de leurs réponses supposées, mais aussi ce que le

⁶⁷ Voire même un aspect optatif accepté, par exemple comme expression d'un souhait, tant chez L. Åqvist que chez J. Hintikka.

questionneur sait. L'auteur oriente son analyse sur le terrain de l'épistémologie et de la pragmatique et ouvre ainsi la voie à une théorie des dialogues par question et réponse qui serait à envisager, pour lui, exclusivement dans le paradigme de la sémantique discursive. Cette voie sera poursuivie par des philosophes-linguistes comme F. Jacques et M. Meyer qui reprennent à leur compte l'idée novatrice de J. Hintikka sur le rôle central de l'interrogation comme structure fondamentale du langage. Chacun développera à sa manière une théorie du dialogue, autour du couple questions-réponses.

2.1.2. La philosophie de l'interrogation de F. Jacques

F. Jacques, représentant de la philosophie analytique française et du pragmatisme linguistique, parvient à articuler deux de ses thèmes de prédilection – le dialogisme et l'interrogation – autour de ce qu'il appelle une « injonction » : « penser, c'est s'interroger avec l'autre ». Le résultat est une théorie du langage envisagée pour la première fois dans sa dimension interactive, et une philosophie de l'interrogation conçue comme recherche philosophique de sens. Ces deux volets de l'œuvre de F. Jacques apportent un éclairage précieux à notre étude, et cela sous deux aspects : le dialogisme permet une articulation entre les actes de dire et les actes de penser ; la relation interpersonnelle est co-originale de la relation de référence au monde (Armengaud, 2007, p. 116). Finalement la question que cette théorie pose est une question fondamentale et critique (dans le sens kantien du terme) : « qu'est-ce que l'interrogation ? », autrement dit quelles sont les conditions de possibilité d'une signification communicable de l'homme à l'homme et au monde ? Après avoir exposé un point de vue pragmatique sur les relations qu'entretiennent empiriquement le discours avec les situations concrètes de l'énonciation, le philosophe complète sa vision d'un regard transcendantal sur l'interrogation qui commande, selon lui, l'analyse du discours.

Regardons d'abord l'analyse pragmatique de l'acte de questionner que nous livre F. Jacques, notamment dans *L'espace logique de l'interlocution* (1985) car c'est un outil de compréhension affété pour nos analyses de situations interrogatives. La spécification des structures interrogatives prend pour point de départ et comme condition nécessaire (mais pas suffisante) les structures linguistiques de la phrase. Pour qu'un énoncé puisse prendre valeur de question sur le plan discursif les propriétés stables (sémantiques, morphologiques, intonatives, etc.) permettent de caractériser l'ensemble de structures interrogatives pour procéder par la suite à la spécification des forces illocutoires : demande d'information, demande de confirmation, appel au jugement (réflexion) de l'interlocuteur, requête, mise en garde, demande d'agir... (Jacques, 1985, p. 269). La question qui se pose est de savoir si ces phrases marquées par la performativité peuvent être elles-mêmes leur propre contexte.

En faisant référence au traitement réservé à la question par les théories logiques, F. Jacques met en évidence une démarche qui s'efforce de caractériser la question à partir de la classe de réponses possibles. Les questions n'ayant pas de valeur de vérité, il apparaît comme évident de

s'intéresser aux réponses qui elles, en tant que phrases déclaratives, peuvent être vraies ou fausses. D'où la notion de *matrice* propositionnelle – $f(x)$ – qui permet de décrire les questions : « poser des questions revient à fournir la forme de la réponse possible, tout en demandant à l'interlocuteur de fournir la matière » (Jacques, 1985, p. 270). La question s'exprime à travers une requête épistémique ou un désir de savoir (comme dans la théorie d'Åqvist-Hintikka).

La logique érotétique permettrait de comprendre en quoi certaines questions ne sont pas des questions simples, directes, ou valides ; de discerner si une réplique est bien une réponse ; de déterminer lorsqu'une réponse est partielle et ne respecte pas les présupposés de la question. Ce qui amène F. Jacques à conclure qu'elle parvient à définir « ce qui vaut comme réponse aux questions qu'elle formalise » (Jacques, 2000b, p. 42). Si la réponse est bien définie, à travers notamment la présupposition, elle apporte ainsi une résolution finale à la question. Dans une acception logique de la présupposition, la question q présuppose un énoncé A si et seulement si la vérité de A est une condition nécessaire pour qu'il y ait une vraie réponse. La pragmatique rajoute à la validité le critère de la pertinence des questions par rapport à l'auditoire auquel elles s'adressent. Ce n'est donc pas la même chose de poser une question et de la soumettre à quelqu'un. Dans ce dernier cas, le questionnement comporte outre les assomptions de la présupposition sémantique de l'énoncé interrogatif une présupposition pragmatique qui permet de communiquer quelque chose de plus que la question. Cependant le questionneur ne peut pas imposer ses présupposés mais il doit anticiper la possibilité de la réponse du répondeur s'il souhaite que sa question soit recevable. « C'est ensuite le répondre du questionné qui va faire question, par cet écart entre la réponse attendue et la réponse obtenue, et à nouveau par cet écart entre la question entendue qui fait couple avec la réponse obtenue et la question émise qui corrèle avec la réponse attendue » (Jacques, 2000b, p. 43).

Cette dynamique entre la question et la réponse sera décrite par D. Vernant par la notion de « proposition d'interacte » (1997). C'est en effet ces écarts qui nourrissent le dialogue et le font avancer. Cela revient à dire que le choix d'une question ne se fait pas d'une manière arbitraire, si intention il y a de la communiquer, sous peine de perte de sens et d'incommunicabilité. Le principe même du sens de la question consiste, selon F. Jacques (1985), dans sa co-production car si je pose une question toute seule mon interlocuteur n'y entendra pas grande chose, et si on me pose une question que je n'ai pas implicitement co-produite, ne serait-ce que d'une manière partielle, alors je ne saurais pas quoi en dire. D'où la primauté de la relation en situation de signification : « Une énonciation est signifiante pour autant qu'elle est mise en communauté entre des énonciateurs qui sont par ailleurs en relation interlocutive actuelle ».

Rappelons également que pour F. Jacques, questionner, répondre, asserter ne se décrivent pas en termes mécaniques de réaction ou de rétroaction. C'est une action tout court qui, qu'elle soit verbale ou non-verbale « est toujours une manière de se comporter par rapport à un autre, de régler

son jeu sur celui de l'autre » (Gauchet & Riche, 1988, p. 230). C'est donc plus qu'une théorie des jeux du langage, c'est une théorie des jeux de stratégies qui viennent enrichir le programme de recherche de F. Jacques, en faisant appel aussi bien à la logique modale, à la théorie des modèles, qu'à la logique des mondes possibles développée par J. Hintikka (Armengaud, 2007, p. 112).

F. Jacques inscrit donc son élaboration d'un paradigme de l'interrogation dans le cadre d'une recherche du fondement et de la légitimité de l'activité discursive partagée. Faire de l'interrogation la chose la mieux partagée et la mieux distribuée au monde passe, pour le philosophe, par trois mouvements d'extension du paradigme interrogatif :

(1) D'abord une extension du « textualisable au figurable » car ce n'est pas que le mot qui interroge mais un regard peut lui-aussi interroger. Ce mouvement est marqué dans l'ouvrage *L'autre visible* co-écrit avec J.-L. Leutrat (1998).

(2) Suit l'inscription de l'homme (*homo quarens*) dans des horizons multiples d'interrogativité : scientifique, philosophique, poétique, théologique, ... avec les *Ecrits anthropologiques* (2000a).

(3) Enfin, dans la dernière extension, le mouvement interrogatif revient vers le texte, c'est le passage du discours au texte marquant le chemin réflexif de la pensée. Le texte n'est pas le document mais il se définit par son interrogative sous-jacente : « Convaincu de l'insuffisance du sémantique, j'estime que si le texte est condition de la pensée, c'est à celle-ci de produire du sens pour se référer au monde en se textualisant. »⁶⁸

On ne peut que souligner les multiples implications qu'une telle vision de l'interrogation a par exemple dans le domaine de l'apprentissage, autour des thèmes comme : la construction du dialogue pédagogique, le questionnement dans la relation enseignant-élève, le rapport au texte en passant par le processus réflexif et délibératif, etc. D'ailleurs dans « Eduquer en Enseignant : Pour une Pédagogie de la Compétence Interrogative » F. Jacques met clairement en avant le modèle de relation basé sur la réciprocité. Ainsi, « le désir d'apprendre, où se rejoignent le maître et le disciple, devient le moteur érotétique de l'interrogation pédagogique ». Apprendre à penser c'est apprendre à interroger à condition de prêter toute l'attention nécessaire au sens même d'interroger, à savoir trouver à la question une place dans un questionnement. Sans qu'il y ait à ma connaissance un lien direct entre F. Jacques et M. Lipman, les deux conceptions sur l'éducation à la pensée se rejoignent.

Dans le prolongement des théories du questionnement développées jusqu'ici, mettant en évidence le rôle central de l'interrogation dans la compréhension de la nature du langage et de son

⁶⁸ Extrait du Dossier de presse présenté et réuni par Daniel Lance, à l'occasion de la sortie du triple DVD consacré au philosophe Francis Jacques, Harmattan Vidéo, 2008. Collection Empreinte de la Pensée ; consulté le 30 septembre 2016 à <http://daniel.lance.free.fr/FrancisJacquesdossier%20presse.pdf>

usage communicationnel, se place également la conception problématologique de M. Meyer, qui sera exposée dans la section suivante.

2.1.3. La problématologie de M. Meyer

Toujours dans le champ de la philosophie analytique, M. Meyer bâtie sa théorie du questionnement sur une approche problématologique du langage, enrichie d'éléments de rhétorique et de théorie de l'argumentation.

Son point de départ est la double nature interrogative et solutionnante du langage qu'il identifie notamment chez J. Hintikka comme étant présupposée mais non-explicitée. Bien qu'il salue la démarche de formalisation opérée dans la logique érotétique, M. Meyer (1981, p. 81) refuse d'admettre que toute interrogation se réduit à une demande de savoir ou à une opération de nature épistémique, comme l'avais présagé le philosophe logicien finlandais. En effet, se pose le problème des questions qui ne sont pas formulées interrogativement et des questions rhétoriques qui ne se laissent pas appréhender épistémologiquement.

L'usage du langage s'inscrit dans l'action humaine sous la forme d'actes de discours. Cette vision pragmatique et actionnelle présume que l'homme agit en fonction des problèmes qu'il rencontre et que celui-ci utilise le langage pour résoudre ces problèmes. Ainsi, lorsqu'un problème se pose à moi et je décide de le dire, j'utilise le langage en m'adressant à un interlocuteur tout en présupposant que ce problème intéresse mon interlocuteur, et je le fais avec l'intention : soit d'exprimer le problème pour le résoudre, cas où j'informe l'interlocuteur du problème dans l'attente de la solution ; soit de dire la solution en taisant la question. On voit ainsi que si dans la logique érotétique le questionnement se déploie autour de l'acte de « poser une question », et dans la philosophie de l'interrogation autour de l'action de « co-interroger », l'approche problématologique envisage le questionneur comme celui qui traite d'une question qui l'anime : « Parler, comme penser, c'est traiter de certains problèmes qui nous animent » (Meyer, 1995, p. 145).

La théorie de questionnement-problème se structure autour de la relation de différence et d'équilibre qui s'établit entre la question et la réponse, appelée « différence problématologique » (2010). Une réponse renvoie intrinsèquement à une question pour laquelle elle est réponse. Les problèmes et les solutions peuvent se confondre : lorsque la question se perd dans la réponse qui se présente désormais comme un jugement ; ou lorsque la réponse devient systématiquement une nouvelle question, comme dans le dialogue aporétique de Socrate. M. Meyer propose, en écho à ces situations d'absence de différence problématologique, trois formes de mise en forme du couple question-réponse :

(1) La première consiste à opposer l'implicite et l'explicite, lorsque seule la réponse est communiquée : l'explicite est une déclaration de la solution, l'implicite informe sur la présence du problème.

(2) Une deuxième mise en œuvre se réalise à travers la forme langagière qui explicite la question, lorsque la réponse dépend d'autrui. Il s'agit bien évidemment des formes non-déclaratives, par exemple la phrase impérative pour exprimer un ordre, la phrase interrogative pour exprimer une demande d'information, sans ignorer le fait que la question peut s'exprimer par d'autres formes encore (comme celle assertive, dans la périphrase verbale : « je me demande... »).

(3) Enfin, la mise en œuvre de la différence problématologique peut être impérative, lorsqu'elle met l'accent sur la résolution attendue (qui est une action), plutôt que sur le problème qui lui correspond.

On souligne le rôle joué par la présupposition pour mettre à jour la différence problématologique. Car si dans la phrase déclarative on déclare ce dont il est question, dans la phrase non-déclarative on le présuppose (cas où l'appel au contexte est fort). La distinction est opérée en pragmatique entre la *présupposition directe*, qui est directement dérivable de la phrase, et la *présupposition contextuelle* (ou pragmatique) qui elle dérive du contexte et renvoie à un arrière-fond de savoirs partagés sur lequel s'ajoute le dire. M. Meyer s'appuie sur l'analyse du présupposé faite par O. Ducrot (1991), à travers la formule « dire et ne pas dire », pour faire remarquer que l'aspect *réponse* se trouve aussi dans les formes interrogatives, sans pour autant que le contenu propositionnel de l'acte soit asserté. Cela permet d'avancer l'idée qu'une proposition fonctionne aussi comme une *demande* en cela qu'elle dit « ce qui est en question ». Tout comme F. Jacques, M. Meyer (1981, p. 87) évoque la textualité à travers l'exemple du texte littéraire qui interroge et qui, du point de vue de la réception, apparaît comme porteur d'interrogation sans qu'il s'y trouve spécifié ce qui est demandé.

Cependant cette textualité interrogative ne peut pas être séparée du processus de réception et de la mise en discours de celui-ci. C'est d'ailleurs ce qui se passe dans le contexte des discussions philosophiques dont le point de départ problématique est recherché généralement dans la littérature. Les enfants sont mis en présence de ces textes et sont invités à s'interroger à partir de ces supports ; lorsqu'ils parviennent à formuler une question, ils apportent une réponse à ce qui a été demandé en même temps qu'ils circonscrivent une demande autour d'un contenu qui pose problème. Ce jeu devient possible grâce à l'interlocution.

Chez M. Meyer, on a vu qu'au niveau du dire la réponse peut-être à la fois résolutoire ou « apocritique », par rapport à une question, et « problématologique » par rapport à une autre question. Si l'on se place au niveau interlocutif et dialectique⁶⁹ (incluant une dimension à la fois

⁶⁹ Le terme grec « dialectikè » dérive du mot « dialegein », ce qui voudrait dire que la dialectique met en jeu des intermédiaires (dia) et qu'elle se rapporte au logos. D'une manière générale, et en lien avec la pratique politique de la cité

dialogique et argumentative), la réponse peut apparaître soit « problématologique » soit « problématique ». Ce dernier cas survient lorsque la réponse fait l'objet d'une contestation (remise en question) de la part d'un interlocuteur. Pour M. Meyer la différence entre les deux coïncide avec celle entre « potentiel » et « actuel », l'aspect problématique engageant ainsi la différence question-réponse dans les circonstances d'une activité discursive. L'activité argumentative suscite ainsi une inter-rogation contradictoire, lorsqu'on soulève une question par ce que l'on dit à autrui.

Lorsque le locuteur parle, il prend en compte le contexte, les présupposés de son interlocuteur, les questions de celui-ci, ce que l'il croit que l'autre sait, bref il se met en esprit à la place de l'autre. Ce qui amène M. Michel à définir la réflexion comme la prise en charge par le destinataire de la réponse de l'Autre. Le langage de la réflexion serait ainsi « le dialogue avec soi-même posé tour à tour comme “je” et “tu” ». Ce langage pourrait se traduire en termes problématologiques de la manière suivante : « une réponse problématologique est comme réponse explicite, apocritique par rapport au souci d'explicitation, et problématologique du contenu qui est problème » (1981, p. 90).

C'est en effet la démarche de questionnement qui peut être rencontrée dans les pratiques philosophiques ici étudiées et, dans ce sens, cette théorie du questionnement offre un cadre privilégié à la réflexion portant sur les pratiques réflexives. De plus, comme avec la philosophie de l'interrogation, les implications pédagogiques ressortent encore une fois avec évidence. La compréhension d'un dire suppose d'être capable (pour l'élève) de le dire autrement (se mettre à la place de l'autre – l'enseignant, les pairs) mais aussi de saisir la question que l'on n'a pas posée ou qui se trouve posée en termes propres à autrui. C'est ce que l'on pourrait appeler un dialogue réflexif.

En revanche, il me semble que le paradigme problématologique décrit par M. Meyer ne décrit qu'une facette de l'agir, qui est fonction du problème rencontré et de sa résolution en dialogue. D'autres auteurs mettent l'accent davantage sur le but poursuivi en commun et sur son accomplissement. C'est le cas des théories développées par D. Vernant (1997), L. Apostel et autres, qui relie étroitement analyse pragmatique et déterminations praxéologiques⁷⁰.

grecque, la dialectique renvoie à un échange de paroles et de discours (discussion ou dialogue) et, en tant que forme de savoir, à « l'art de la dispute ». Mais le logos n'est pas seulement discours et raison pour les Grecs, il renvoie aussi à un principe de détermination du réel et de la pensée. C'est ainsi qu'il existe en philosophie plusieurs acceptions techniques de la dialectique selon les systèmes philosophiques qui s'y intéressent. C'est pourquoi les définitions que l'on retrouve chez Platon, Aristote, Descartes, Kant, Hegel ou Marx sont toutes différentes car opérantes au sein de chaque système (pour une description de ces sens techniques, v. Art. Dialectique », dans Encyclopédia Universalis, 2002, Corpus 7, p. 266-270). Celle de Platon et d'Aristote permet d'identifier la tension qu'apporte la dialectique par rapport à la notion de dialogue. Chez Platon, la dialectique en tant qu'art du dialogue permet de s'élever de la connaissance sensible (opinion) à la connaissance intelligible (connaissance vraie), le logos étant avant tout rationalité et science. Quant à Aristote, il préfère renouer avec la tradition rejetée par Platon, celle des rhéteurs et des sophistes, et assimile la dialectique à l'argumentation. C'est pourquoi chez lui la dialectique devient un art du probable qui permet de soumettre une thèse à l'épreuve du pour et du contre, le dialecticien étant « l'homme capable de formuler des propositions et des objections » (*Topiques*, VIII, 14, 164b3).

⁷⁰ J'ai fait le choix de ne pas développer ici ces théories qui s'inscrivent dans la continuité du mouvement actionnel initié par G. Frege, J. Austin, L. Wittgenstein et autres. Ces théories dépassent le cadre restreint du sujet du questionnement. Si des

2.2. Autour des mots, concepts et actions : questionner/interroger/questionnement

En choisissant de m'intéresser au questionnement j'ai souhaité simplement examiner le fait de (se) poser des questions, dans le contexte choisi. Avant de procéder à mon enquête sur le sujet, il m'a paru indispensable de partir d'une définition opérationnelle du questionnement. Pour ce faire, il a fallu explorer plusieurs chemins.

Je m'intéresserai d'abord au sens des mots, dans une approche sémantique (2.2.1.). Puis ce sera la dimension philosophique du questionnement qui sera examinée (2.2.2.). Explorant le contexte social de sa production, la troisième partie abordera le sujet sous l'angle pragmatique et praxéologique (2.2.3.).

2.2.1. Approche linguistique

2.2.1.1. Question

Le linguiste qui s'intéresse au sens du mot « question » et aux mots construits autour de la question se rend attentif à l'étymologie des termes, à leur histoire et leur usage. Selon que l'interrogation est présente dans la rhétorique antique (appelée « figure de pensée ») ou dans la justice du Moyen Âge (vu comme outil de torture), le terme ne désigne pas la même réalité. Si l'on se demande : *quels mots emploie-t-on ?*, dans tel ou tel contexte, cela revient à dire : *de quoi parle-t-on ?*, dans chacune de ces situations. Le linguiste ne s'arrêtera pas là. Afin de qualifier le mot, il fera des catégories, selon les sous-disciplines qu'il connaît : il rangera l'*interrogation* dans une catégorie grammaticale ; il mettra la *question* dans une catégorie sémantique ; enfin, il déterminera la *demande (de dire, de faire)* comme étant la dimension pragmatique de la *question*. Il sait par ailleurs qu'il n'y a pas de correspondance directe entre la catégorie grammaticale et la catégorie sémantique. Il suffit de penser aux questions rhétoriques (*Que veux-tu que je fasse ?*) pour se sentir hésitant lorsque, à l'écrit, il faut choisir entre un signe d'interrogation ou plutôt un signe d'exclamation à la fin de ces phrases. Le linguiste classera alors ces questions dans les formes interrogatives figées (Coveney, 2012). En pragmatique des actes de langage, on les a qualifiées de « vraies fausses questions » (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 15) parce qu'elles n'attendent pas de l'interlocuteur, à qui s'adresse la question, qu'il fournisse une réponse. En effet, lorsqu'on se détache de la structure formelle de la question, on aboutit à des variantes interrogatives. *Tu as vraiment fini de rédiger ta thèse ?* – c'est une phrase interrogative qui est simplement marquée par la prosodie à l'oral et d'un

renvois aux ouvrages de D. Vernant seront fait tout au long de cette étude, pour la démarche d'intégrer la pragmatique dans les philosophies de l'action, voir (Parret et al., 1980).

point d'interrogation à l'écrit. On expérimente ainsi qu'en pragmatique une question peut se réaliser par le biais d'une structure syntaxique autre qu'interrogative, tout comme d'autres actes de parole peuvent se réaliser par le biais d'une structure interrogative : *peux-tu me passer ton manuscrit ?* (requête) ; *pourquoi ne prendrais-tu pas maintenant quelques jours de vacances ?* (conseil) ; *veux-tu faire une pause ?* (proposition), etc. C'est la raison pour laquelle, prêter attention au signifiant et au signifié permet de distinguer, à chaque fois qu'il s'avère possible, la « question » de la « structure interrogative » (idem, 1991, p. 12-13).

2.2.1.2. Questionnement

Le *questionnement* n'est pas une catégorie linguistique et si l'on consulte les dictionnaires on constate que son sens est tout aussi fluctuant que celui de l'interrogation. Je propose dans un premier temps d'explorer sa signification et son usage, d'un contexte à l'autre, d'une époque à l'autre. S'intéresser également à ses synonymes (*interrogation, problématique, recherche*), et explorer ses formes verbales (*questionner, interroger, poser des questions*) aident sans doute à mieux saisir ce à quoi le mot *questionnement* renvoie.

Je me suis d'abord interrogée sur la fréquence des occurrences de ce mot dans la langue française. En effet, à première vue, le mot semble peu usuel notamment dans sa forme substantivée (par rapport à *questionner, interroger, ou interrogation*). C'est pourquoi je me suis intéressée à une mesure lexicographique proposée par le *Trésor de la Langue française informatisé* (TLFI) : « la fréquence absolue littérature » (freq. Abs. Littér)⁷¹. Cet élément permet de comparer la fréquence du mot, calculée sur la base des occurrences dans des textes de littérature représentatifs de la langue française du XIXe et XXe siècle, avec celle des autres mots synonymes, comme *interrogation* ou *problématique*.

Tableau 5 : Fréquences absolues littéraires d'après le TLF

<i>MOT</i>	<i>FREQ. ABS. LITTER</i>
QUESTIONNEMENT	1278
INTERROGATION	605
PROBLEMATIQUE	159

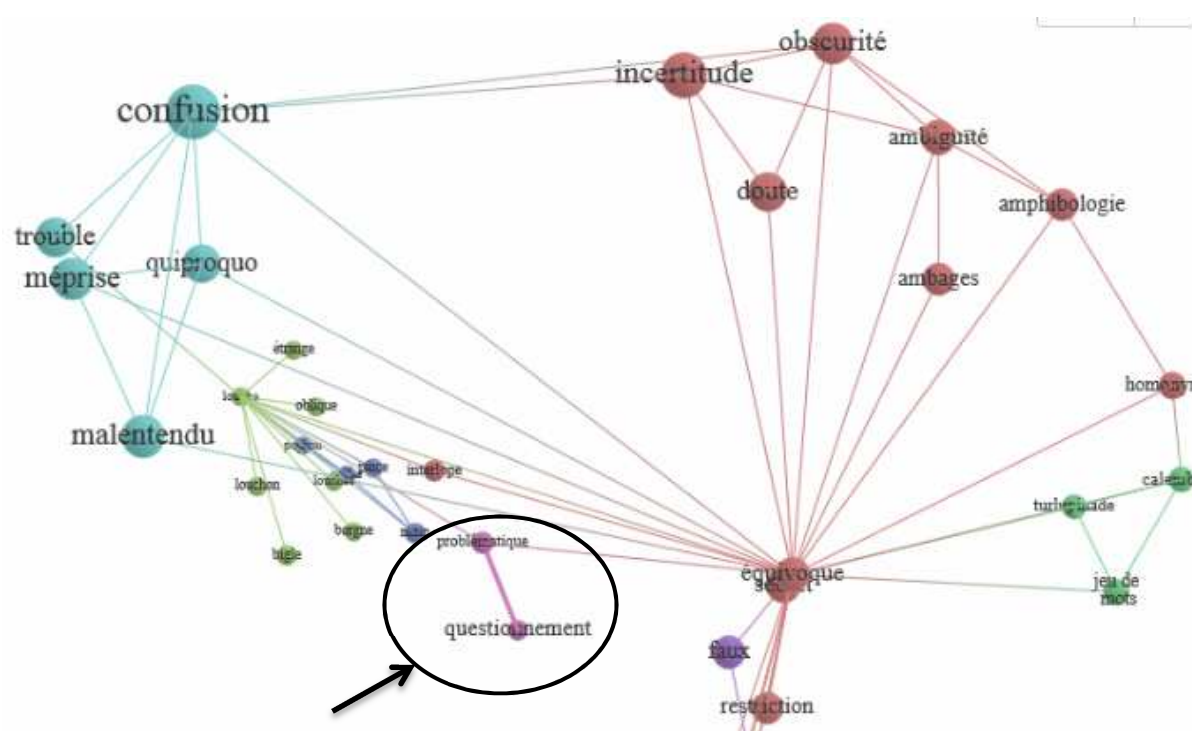
Comme le montre le tableau ci-dessus, le mot « questionnement » apparaît, dans les textes littéraires des deux siècles, presque deux fois plus souvent que le mot « interrogation » et presque dix fois plus souvent que le mot « problématique ». En effet, le mot « questionnement » n'est pas

⁷¹ Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960), Préface : "Les informations publiées sous la rubrique Statistique donnent donc, pour l'emploi des mots figurant dans nos textes littéraires, la fréquence absolue dans les deux siècles (sur un total de 70 317 234 occurrences), puis, s'il y a lieu, demi-siècle par demi-siècle, la fréquence relative par rapport à la fréquence absolue rapportée à 100 000 000 d'occurrences. L'absence de cette rubrique dans un article signifie que ce mot ne figure pas dans nos textes littéraires et a été introduit dans la nomenclature d'après d'autres sources ou critères : ce renseignement négatif ne sera pas le moins intéressant pour le lecteur averti ».

aussi rare que je croyais. Les sources lexicographiques laissent supposer qu'il s'agit plutôt d'un mot récent.

Le *questionnement* désigne communément l'action de *questionner*. Celle-ci s'exprime également par le syntagme verbal *poser une question*, ou par les verbes *questionner* ou *interroger*. Dans sa forme substantivée, la présence du suffixe « -ement » met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une action, celle d'interroger ou de questionner⁷². Au XIXe siècle, Le *Littre* décrivait cette action en évoquant l'effet qu'un questionnement peut avoir sur les locuteurs : « Faisons du moins en sorte d'é luder l'embarras du questionnement ».⁷³ Cette vision négative du questionnement se retrouve dans l'analyse de la proxémie de ce mots dans laquelle on retrouve les termes *trouble*, *équivoque*, *confusion*, etc. comme on peut le visualiser l'analyse proxémique proposée par le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). Dans le réseau de significations proposé, et reproduit ci-dessous, le seul mot proche du *questionnement* est le mot « problématique ».

Figure 5 : Proxémie du mot « questionnement » (source : CNRTL⁷⁴)



On remarque donc que le mot « questionnement » n'a qu'une seule relation directe, qui est avec le mot « problématique »⁷⁵. Les termes reliés à ce dernier expriment une limite ou une

⁷² Selon Le *Grand Dictionnaire Terminologique* (GDT) qui est une banque de fiches terminologiques en ligne, rédigées par l'Office québécois de la langue française. Consulté le 12 septembre 2016, <http://www.granddictionnaire.com/index.aspx>.

⁷³ Dufresny, Mariage fait et rompu, III, 2, dans *Émile Littré: Dictionnaire de la langue française* (1872-77), consulté le 12 décembre 2016.

⁷⁴ CNRTL, Centre National de Ressources textuelles et lexicales, art. Questionnement, consulté le 15 septembre 2016, <http://www.cnrtl.fr/proxemie/questionnement>

⁷⁵ C'est le seul synonyme que donne le TLF.

restriction presque dans chaque occurrence : *équivoque, incertitude, ambiguïté, doute, restriction, confusion* et *malentendu*. Soulever un problème ou un doute, montrer que quelque chose pose problème exclue, de fait, toute certitude, univoque, clarté, ou consensus antérieur à tout examen. Par ailleurs, on peut noter un emploi du terme « problématique » avec un faux sens, lorsqu'il y a une confusion entre le substantif, « une problématique », et l'adjectif « problématique » : tout peut devenir problématique (douteux, incertain) alors qu'il ne s'agit souvent que de la présence d'un problème (qui attend une solution). Pour éviter ce glissement, le terme « questionnement » semble en effet mieux adapté. Par d'ailleurs, c'est l'examen du verbe *questionner*, comme nous le montrerons dans le paragraphe suivant, qui nous permettra d'explicitier les actions qui dans le questionnement peuvent conduire à une problématique.

2.2.1.3. *Questionner*

Au XIX^e siècle, Le *Littre* évoquait la synonymie entre les deux mots, *questionner* et *interroger*. De plus, il nous laisse entendre que si le premier terme est plus utilisé dans le domaine⁷⁶ où le but est d'obtenir des informations ou des renseignements dans le cadre d'une enquête de police, le second est en usage dans le contexte éducatif, où les enseignants interrogent les élèves dans le but d'évaluer leurs réponses :

« **QUESTIONNER, INTERROGER.** Questionner se dit surtout quand on veut obtenir des renseignements : un espion questionne les gens ; un général questionne un prisonnier pour savoir ce que fait l'ennemi. Interroger se dit surtout quand les réponses qu'on peut obtenir sont un moyen d'apprécier celui qui les fait : un juge interroge un accusé ; un professeur interroge un élève. »⁷⁷

Dans les nombreuses rééditions du *Dictionnaire de l'Académie Française*, depuis la première (1694) et jusqu'à la 8^e édition (1932-1935), *questionner* a toujours été défini à l'aide de son analogue, *interroger*. Il reste néanmoins notable, dans ses définitions, l'illustration qu'il fait du « mauvais côté » de l'acte de *questionner*, en évoquant le cas d'un questionnement répétitif et agaçant :

« **QUESTIONNER.** v. tr. Interroger quelqu'un, lui faire des questions. Je l'ai questionné sur ses projets. Il est venu me questionner. Se questionner l'un l'autre. Il se prend en mauvaise part et se dit de ceux qui ont coutume de faire des questions importunes. Cet homme-là ne fait que questionner »⁷⁸.

Il a fallu attendre la dernière édition du *Dictionnaire académique*, la 9^e (1986 -), pour voir que le sens négatif du verbe transitif *questionner*, exprimé ici par la soumission à la torture et à la

⁷⁶ D'ailleurs au Moyen Âge, passer à la question voulait dire torturer, pour obtenir des aveux, comme illustré dans l'adaptation cinématographique du livre d'Umberto Eco, *Le nom de la rose*.

⁷⁷ É. Littré : *Dictionnaire de la langue française*, 1872-77, dans ARTFL The Project for American and French Research on the Treasury of the French Language (ARTFL) is a cooperative enterprise of the Laboratoire ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) of the Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), the Division of the Humanities, and Electronic Text Services (ETS) of the University of Chicago. Consulté le 11 septembre 2016, <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/dicos/pubdico1look.pl?strippedhw=questionner>

⁷⁸ *Dictionnaire de l'Académie Française*.

« question », passer au second plan et mentionné comme un usage révolu, les auteurs attestent qu'au XX^e siècle c'est la valeur positive qui est en usage, avec un sens « vertueux ». Le questionneur peut être quelqu'un d'habile au point d'en faire du questionnement un art, comme ce fut le cas de Socrate.

« **QUESTIONNER**, v. tr. XII^e siècle. Dérivé de question. 1. Interroger quelqu'un, lui poser une ou des questions sur un sujet donné. Elle l'a questionné sur ses goûts, sur ses projets. L'enquêteur questionnait habilement, adroitement le témoin. Absolt. Socrate cultivait l'art de questionner. 2. DROIT ANCIEN. Vieilli. Soumettre un prévenu au supplice de la question, le torturer. Questionner un criminel. »

On voit ici s'inverser les valeurs sémantiques puisque le sens stigmatisant qui renvoie à la justice, à l'enquête de police ... est mentionné comme un usage vieilli et que l'usage actuel relève d'un sens positif de ce mot.

L'un des domaines qui peut tendre réellement vers une complicité entre le questionneur est le questionné reste, sans appel, celui de l'éducation. Instrument traditionnellement éducatif, depuis le temps des Grecs, la question reste cependant un élément éducatif perfectible dans les systèmes scolaires actuels, remarquait G. De Koninck (1993, p. 20)⁷⁹. « Il devrait y avoir une complicité entre le questionneur et le questionné », souligne l'auteur, en parlant même du « plaisir de questionner en classe ». Ce questionnement doit remplir, dans sa vision, deux conditions principales : être basé sur la relation enseignant-élève et être guidé par l'objectif d'un cheminement intellectuel.

2.2.1.4. Questionner – interroger

Aujourd'hui dans le domaine de l'éducation on n'hésite plus à parler de *questionner*⁸⁰, en préférant clairement ce terme à celui d'*interroger*, trop associé au contexte d'examen. De plus, *interroger* a une dimension plus injonctive que questionner (cf. le sens dans le TLF : « Poser à quelqu'un une ou plusieurs questions *exigeant* une réponse »). Certains auteurs vont jusqu'à définir l'acte d'enseigner comme une extension du concept de *questionnement* : « questionner c'est enseigner » (id.) ; « questionner pour enseigner et pour apprendre » (Maulini, 2005)⁸¹, etc. Le questionnement devient le moteur d'une pédagogie active, au sein de laquelle la demande d'information et l'objectif de l'évaluation des réponses ne demeurent plus les seuls buts poursuivis par l'enseignant.

A en croire le *Grand Dictionnaire terminologique*, le terme *interroger* est utilisé de nos jours avec prédilection : dans les domaines du droit, pour *examiner* (angl. *examine*) un dossier ou un prévenu ; en informatique, pour *interroger* (angl. *query*) une base de données, afin de retrouver,

⁷⁹ G. de Koninck, (1993). *Le plaisir de questionner en classe de français*, Les Editions Logiques, Montréal.

⁸⁰ Il suffit de regarder l'abondante littérature française et anglo-saxonne dans le domaine de l'éducation, cf. Bibliographie.

⁸¹ *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe.*

recupérer et extraire un fichier ou une information ; dans le domaine des télécommunications, *interroger* signifie plutôt *appeler, solliciter* ou *inviter à émettre* des signaux (angl. *poll*) ; enfin, en médecine, le médecin interroge le patient lors d'un *examen* clinique (angl. *questioning*).

2.2.1.5. *Questionnement – interrogation*

Les liens entre *interrogation* et le *questionnement* sont multiples. Mis à part le sens d'*interrogatoire*, une manière de poser des questions connotée négativement, comme nous l'avons vu dans l'analyse du *Dictionnaire de l'Académie*, « interrogation » signifie, tout comme « questionnement », un « acte d'interroger », « une demande », « une question », « une épreuve constituée d'un ensemble de questions », « un problème en suspens ou non résolu » (*Trésor de la Langue Française*⁸²). Mais il existe une dimension que le terme *questionnement* ne rend pas visible immédiatement et qui fait référence explicitement à la modalité d'expression, dans un contexte de communication : quand j'interroge, je m'exprime d'une façon interrogative, avec une phrase interrogative, une intonation, un haussement de sourcils, etc. Dans cette perspective, le mot latin *interrogatio* nous renvoie à son usage dans l'Antiquité, notamment tel qu'il apparaît mentionné par Cicéron ou Quintilien, comme dans les explications fournies par le *Dictionnaire Gaffiot* (1934)⁸³ :

« *Interrŏgātio*, ōnis, f. (*interrogo*), 1. question, interrogation, interpellation. 2. raisonnement par interrogation, argument : stipulation par interrogation ».

F. Jacques s'est intéressé de très près à l'interrogation. Les premiers usages du mot « interroger » (du latin « *rogare* » signifiant *demander*), souligne-t-il, sont de nature juridique :

« ...demander les divers avis avant de poursuivre légalement ou d'examiner une idée dans sa prétention à devenir loi. Ensuite, c'est 'faire une question à quelqu'un. En particulier, le terme se dit des questions que pose un juge et des réponses apportées par le prévenu »⁸⁴.

L'usage pronominal, « s'interroger », permet d'attirer l'attention sur le préfixe « *inter* » qui marque définitivement la dimension intersubjective de cet acte, à intégrer au processus de pensée :

« Le terme pronominal de 's'interroger' peut couvrir une forme courte de retour de soi à soi (quand je parle à mon bonnet!) ou comme une forme plus longue (et plus effective) de détour par autrui, quand nous nous interrogeons avec lui. En effet, une question isolée, pas plus qu'une hirondelle ne fait le printemps, ne fait sens : elle s'insère dans un questionnement spécifique. Cette insertion ajoute la dimension d'un certain plan d'organisation de la pensée. » (ibid.)

F. Jacques aboutit ainsi dans sa conception de l'interrogation à différentes modalités interrogatives, différentes selon le champ de pensée auquel elles sont associées : la modalité « problématique »,

⁸² <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?28;s=3593050725;b=0>

⁸³ <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=interrogatio>, consulté le 25 septembre 2016.

⁸⁴ Dossier de presse présenté et réuni par D. Lance, à l'occasion de la sortie du triple DVD consacré au philosophe F. Jacques, Harmattan Vidéo, 2008. Collection Empreinte de la Pensée. Consulté le 20 septembre 2016 à <http://daniel.lance.free.fr/FrancisJacquesdossier%20presse.pdf>

lorsqu'on s'interroge en sciences, la modalité « énigmatique », en poésie, l'« érotétique radicale » en philosophie et la modalité « mystique » en théologie.

Par ailleurs, le mot latin *interrogatio* nous permet d'établir des liens entre l'acte d'interroger ou de poser des questions et ce que les figures de l'Antiquité appelaient l'art de parler (la rhétorique) et l'art de penser (la dialectique) – raisonner et argumenter. Mais il ne s'agit surtout pas de réduire ce lien à la seule « interrogation rhétorique ou oratoire », qui est en réalité « une question qui n'attend point de réponse » étant « uniquement posée pour suggérer à l'auditeur ou au lecteur une réponse mentale évidente »⁸⁵. M. Meyer (1993) rappelle, dans ses nombreuses réflexions sur l'articulation entre la pensée et le langage, le point de départ de la rhétorique : une question surgit et elle n'est pas susceptible de recevoir une solution univoque. Platon lui-même, rappelle l'auteur, évoquait dans *Le Sophiste* la possibilité d'un espace du « répondre multiple » (Meyer, 1993, p. 24) que la question ouvre. La valorisation de la rhétorique dans les théories argumentatives actuelles ainsi que la réhabilitation actuelle du questionnement dans le contexte éducatif (par les pratiques réflexives sous forme d'interactions en classe, à caractère fortement argumentatif), nous renvoie formellement à la dimension discursive et sociale de l'acte de questionner. Questionner est aussi un acte social, tout comme il est fondamentalement un acte de discours (angl. *speech act*) s'adressant à autrui.

En anglais ...

Dans cette étude, la littérature consultée pour explorer le phénomène du questionnement est en grande partie anglophone, et la pratique du questionnement en communauté de recherche est issue aussi des courants de pensées d'outre-Atlantique. Raison de plus, outre la curiosité terminologique, de s'intéresser aux sens des mots en anglais : *interrogation* pour le fr. *interrogation*, *to question* pour le fr. *questionner*, et *questioning* pour le fr. *questionnement*.

A première vue, *interrogate*, *interrogation*, *interrogatory* sont empruntés, comme les mots correspondants en français, au latin (*interrogatio*). C'est par la forme substantivée - *interrogation*, que l'anglais nomme l'acte de demander ou de poser des questions, en tant qu'acte de discours (*speech act*) :

“**interrogation**, n.= 1. a. The action of interrogating or asking questions ; a questioning ; request (obs.). b. With an and pl. A question. In quot. c1405 perh. = Syllogism, = Latin *interrogatio* in Cicero. 2. Grammar and Rhetoric. Questioning, or a question, as a form of speech.”⁸⁶

⁸⁵ Morier, dans ATILF consulté le 25 septembre 2016 à

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?28;s=3593050725;?b=0;>

⁸⁶ Oxford English Dictionary, version en ligne, consulté le 25 septembre 2016 à <http://www.oed.com/acces.bibl.ulaval.ca/view/Entry/98262?redirectedFrom=interrogation#eid109267>

D'après l'*Oxford English Dictionary*⁸⁷, *to question* serait un verbe à l'utilisation plutôt rare et poétique, et il renvoie au contexte conversationnel d'une discussion ou d'un débat :

"*question*, v. = intr. With. To ask questions of ; to hold a conversation with ; (also) to discuss or debate with. Now rare (in later use arch. and poet.)."

Le mot « *question* » est d'ailleurs un emprunt au français ("old French from Latin *quaestio*"⁸⁸) de même que le verbe « *to question* » (from *quære* "to ask, to seek"). Les deux usages ordinaires du verbe sont celui d'interroger – *interrogate* ("He was questioned by the police") et celui de contester, mettre en question ou en doute – *to question* ou *call into question* ("to question the doctor's decisions, their beliefs, etc. ").

On peut supposer que la forme *questioning* est aussi empruntée au français. Elle est utilisée, comme en français, pour désigner : d'une part le fait, l'action de poser des questions ou demander des informations, comme dans l'exemple⁸⁹ : "I do love Papa. He lets me do what I want without the least waste of time in questionings or the giving of advice" ; d'autre part, l'ensemble de questions, comme dans l'exemple : "Those obstinate questionings of sense and outward things".

En anglais *questioning* est aussi une forme adjectivale, qui signifie *perplexed, doubting, skeptical, wondering*: "She looks at him with questioning eyes". Il s'agit ici non plus d'une l'action mais d'une attitude, celle d'un regard questionnant ou interrogateur.

Pour résumer, dans ses différents usages, *questioning* revêt à tour de rôle plusieurs sens :

- l'action de demander (*request, asking*) ;
- l'action d'interroger ou l'interrogatoire, lorsqu'il s'agit de questionner d'une manière systématique (*examination*) ;
- l'action réalisée lors d'une enquête ou recherche (*inquiry, query*) ;
- l'action de mise en question assortie d'une demande d'explication, comme dans une activité argumentative (*challenge*) ;
- enfin, des attitudes d'étonnement ou de perplexité, d'incrédulité, de doute, de scepticisme, etc.

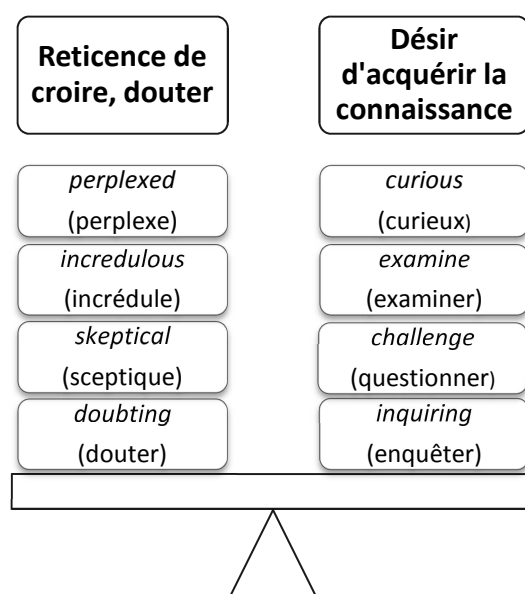
Une visualisation possible de ces différentes acceptions est celle d'une mise en contraste de type *passif vs actif, effet vs. cause* ou *subir vs. désirer*, comme dans la figure ci-dessous :

⁸⁷ Oxford English Dictionary, version en ligne, consulté le 15 septembre 2016, <http://www.oed.com.acces.bibl.ulaval.ca/>

⁸⁸ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/question>

⁸⁹ J'ai repris des exemples fournis dans *Oxford English Dictionary*, art. *Questioning*, consulté le 13 décembre 2016 <http://www.oed.com.acces.bibl.ulaval.ca/view/Entry/156359>.

Figure 6 : Les différents sens du questioning



Cette exploration aboutit à la compréhension du phénomène de *questioning* tel qu'il est présent en philosophie, à travers la figure de Socrate. L'art du questionnement, que met en œuvre le personnage principal des dialogues platoniciens, se décompose en un mouvement double. Il y a d'une part celui que le jeune *Ménon*⁹⁰, dans le dialogue éponyme, compare au pouvoir de la *torpille* marine « qui cause l'engourdissement à tous ceux qui l'approchent et la touchent. Je pense que tu as fait le même effet sur moi : car je suis véritablement engourdi [80b] d'esprit et de corps, et je ne sais que te répondre ». C'est la perplexité, la paralysie du questionnement socratique. D'autre part, dans un second mouvement, Socrate parvient à stimuler et éveiller son interlocuteur grâce à ses pouvoirs du *taon* : « je suis le taon qui, de tout le jour, ne cesse jamais de vous réveiller, de vous conseiller... »⁹¹. L'étonnement philosophique c'est bien la coexistence de ces deux formes d'étonnement que Socrate incarne et est capable de provoquer chez l'autre : le sentiment subjectif d'inhibition marquant l'embarras et une activation qui stimule la recherche (Artemenko, 1977, p. 11).

2.2.2. Approche philosophique et conceptuelle

La mise en contraste terminologique ne peut pas être envisagée indépendamment d'une mise en équilibre, voire de (re)mise en déséquilibre de la balance (figure 3). Ce sont les mouvements de la pensée qui se chargent de ces opérations. Le questionnement renvoie à une activité réflexive face à quelque chose qui interroge ou qui pose problème : rester immobile devant un problème

⁹⁰ Ménon, 80a-b, dans Œuvres de Platon, Tome sixième, traduction de Victor Cousin, consulté le 21 août 2016 à <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/menon.htm>

⁹¹ Apologie de Socrate, 30e, traduction d'E. Chambry, consulté le 26 août 2016 à <http://beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-apologie.pdf>

insurmontable (perplexe) ; se mettre en déséquilibre (douter) et y rester (sceptique) ou, au contraire rechercher l'équilibre ; se servir des questions pour remettre en question ce qui semble acquis (critique), prendre à bras de corps le problème et tenter de le résoudre (enquêter). Et même lorsqu'on a l'impression d'avoir gagné l'équilibre et abouti à une connaissance, avoir toujours des questions en suspens qui représentent autant de nouvelles remises en déséquilibre ... et ainsi de suite.

Ces mouvements décrivent une activité et une attitude de recherche de savoir qui sont communément attribuées à la démarche philosophique. Si l'on se demande « qu'est-ce qu'une question du point de vue philosophique ? » on devrait faire le chemin inverse est se demander au préalable ce que c'est la philosophie ; quels sont les critères en vertu desquels une question est philosophique ; déterminer la nature philosophique du questionnement afin de pouvoir le différencier ou non du questionnement en général.

2.2.2.1. *Qu'est-ce que la philosophie ?*

En parcourant l'histoire de la philosophie, on constate que l'activité philosophique est décrite de multiples façons : amour de la sagesse, recherche du bonheur ou quête de sens ; recherche de la vérité avec mise en examen des convictions et des croyances, identification des idées fausses, requestionnement des évidences et certitudes ; recherche des causes des phénomènes, des êtres et des choses ; démarche de création de concepts, etc. On dit que la philosophie commence par la découverte de son propre ignorance, lorsqu'on se rend compte que l'on ne sait pas répondre alors que nous pensions avoir la réponse ; elle naît d'un malaise, d'un embarras mais se nourrit de l'étonnement et de la curiosité. Poser des questions, mais aussi construire des propositions semble être sa spécialité.

2.2.2.2. *Qu'est-ce qu'une question du point de vue philosophique ?*

Qu'est-ce qui était au commencement ? Quel est le principe à l'origine de tout être ? Pendant longtemps les philosophes ont adopté un questionnement fondamental visant à circonscrire la compréhension du monde : soit en recherchant une proposition de départ (l'origine de tout ce qui existe) ou d'arrivée (le principe ultime et universel de l'existence), soit ce qui est stable (l'être) sous ce qui devient (l'existant). Le terme grec *genesis*, qui signifie « changement », « devenir », présent chez les philosophes présocratiques par exemple, a été consacré par Héraclite d'Ephèse avec la célèbre image du fleuve : « tout s'écoule, tout marche et rien ne s'arrête »⁹². C'est le chemin

⁹² La question de l'origine de tout être a été posée par les philosophes de la Grèce Antique connus sous le nom de présocratiques : Thalès, Anaximandre, Pythagore, Héraclite, Parménide, Anaxagore, Empédocle, Zénon, Démocrite. Des fragments qui leur sont attribués ont été rassemblés dans l'édition Diels-Kranz: Fragments des présocratiques (Die

parcouru par la pensée philosophique elle-même qui peut être décrit par cette métaphore, car la philosophie a finalement appris à connaître, au long de son histoire, moins d'aboutissements que des étapes. Ainsi elle a progressivement orienté ses interrogations vers une recherche perpétuelle, où tout peut être questionné et requestionné. Même les quatre questions de Kant, censées couvrir le champ entier de la philosophie – « Que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Qu'est-ce que l'homme ? » - chacune n'est qu'une porte d'entrée qui conduit à plusieurs réponses possibles.

En philosophie, les questions sont plus importantes que les réponses, sans compter que chaque réponse devient une nouvelle question. Cette formule empruntée à K. Jaspers a été à maintes fois reprises soit pour décrire la maïeutique socratique soit pour aboutir à la conclusion sceptique selon laquelle il n'y aurait pas de réponse⁹³. Or en philosophie la question est susceptible de recevoir une multitude de réponses, ce qui la distingue par exemple du problème théorique ou scientifique qui lui, s'il est correctement posé, abouti à une seule solution. On pourrait toutefois se demander si la pluralité des réponses ne pourrait pas se traduire en une réponse multidimensionnelle où différentes dimensions concourent à sa détermination.

2.2.2.3. Comment reconnaît-on une question philosophique ?

Cette interrogation est méthodologique⁹⁴ et elle se pose plutôt dans le champ de la didactique de la philosophie. La démarche consiste dans un premier temps à identifier ce qui qualifie une question de philosophique. Dans un second temps, il s'agit d'identifier des critères permettant à une question de prendre une valeur philosophique.

En réalité, toutes les questions ne sont pas philosophiques. Prenons quelques exemples :

- (a) « Quelle heure est-il ? »
- (b) « Qui habite ici ? »
- (c) « La terre est-elle ronde ? »
- (d) « Pourquoi le ciel est bleu ? »
- (e) « Qui suis-je ? »
- (f) « Comment être heureux ? », etc.

Parmi ces questions, certaines ne sont pas philosophiques car elles sont identifiables sous une autre spécificité, dans une autre discipline. C'est le cas de la question (d) qui relève exclusivement du

Fragments der Vorsokratiker, 1934-1954). Il existe une édition en ligne consultée à <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/thales/table.htm>). Bien que Héraclite d'Ephèse est le plus connu parmi les présocratiques à avoir parlé du « devenir », la plupart de ces penseurs insistent sur le changement, la vie et le mouvement étant inhérentes à toute chose. C'est surtout Parménide qui oppose le devenir (*genesis*) à l'être (*on*) car l'idée logique d'un passage du non-être à l'être, de ce qui change à l'immuable, lui semble inacceptable.

⁹³ Cf. article « Philosophie » dans *Encyclopedia Universalis*, (Lefranc, Billard, & Wunenburger, 2002, p. 971, Corpus 17).

⁹⁴ L'évaluation se fait avec des critères internes à la philosophie mais ce ne sont pas les philosophes qui se posent la question de savoir si leurs questions sont philosophiques ou non.

domaine scientifique ; sa résolution consiste en une explication faisant référence au processus de diffusion de la lumière dans l'atmosphère. La question (c) se trouve dans la même situation, en se prêtant à une explication scientifique. Cependant certaines questions peuvent être techniques et philosophiques à la fois. Prenons l'exemple de la question (f). Elle peut s'entendre de deux façons : « quel sens donner à ma vie en vue d'atteindre le bonheur ? » ou « comment procéder/faire pour parvenir à être heureux ? ». Dans le premier sens, la quête du bonheur est une préoccupation philosophique et certains penseurs déclarent l'avoir trouvé, si l'on pense à Epicure, Sénèque, Marc-Aurèle, Karl Marx ou John Stuart Mill. Les directions prises sont nombreuses et chacun a pu identifier une/des valeurs à adopter, même si parfois le bonheur se réduit à la *recherche* elle-même. Dans le second sens, il s'agit plutôt d'une question factuelle qui consiste à lister et/ou organiser les éléments à la disposition du sujet pour devenir heureux : gagner de l'argent, acquérir des biens (comme le prodiguent si souvent les publicités), faire du sport, etc. Cet exemple nous montre que la question philosophique peut être une question d'*attitude*, à savoir soit celle de considérer le bonheur comme un objet, soit de l'envisager dans sa dimension humaine et normative. Par conséquent, on pourrait parler d'une discipline, d'une attitude mais aussi d'une capacité à donner à un objet, une idée, une action, etc. une portée non pas factuelle mais symbolique ou conceptuelle.

D'après les maximes conversationnelles de P. Grice (1979), on ne pose pas une question si ce n'est pour obtenir une information ou une réponse. C'est le cas des questions (a) et (b) où un locuteur sollicite un interlocuteur, avec une demande de réponse (qui peut être un dire ou une action) en vue de combler un manque de connaissance. Seulement on peut exprimer une question sans poser la question à quelqu'un. C'est ce qui se passe lorsqu'une question exprime quelque chose d'intrigant, de problématique mais ni ne demande ni envisage de demander à quelqu'un quelque chose en lien avec ce qui intrigue. Une personne qui verbalise une question de ce type peut développer un désir de résoudre sa perplexité et peut éventuellement décider de demander de l'aide à une autre personne en lui *posant* une question en lien avec sa perplexité. Et inversement, observe R. D. Heslep (1991), dans son analyse des questions en contexte scolaire, ce qui d'habitude est exprimée par un enseignant sous la forme d'une demande, à l'adresse des élèves, peut très bien s'exprimer comme un souhait et en faire même une question philosophique :

"If the world were different, class, we might not have to suffer evil, mightn't we?"

Dans ma traduction: « Si le monde était différent, mes élèves, nous ne devrions pas subir le mal, n'est-ce pas? ».

Des questions philosophiques peuvent alors être des questions qu'on exprime sans forcément les poser à quelqu'un. Elles ne sont donc pas toujours communicationnelles, elles sont on pourrait dire contemplatives. Ainsi, la question (e), « Qui suis-je ? », si elle est adressée par une personne amnésique à son médecin ou à quelqu'un de son entourage, elle est sans doute posée par

le locuteur avec le *desideratum* d'atteindre un état cognitif (comprendre qui est-il). Mais si la question est exprimée par un individu qui s'interroge sur sa propre identité, plus qu'elle n'attend une réponse elle exprime un état d'inquiétude, d'embarras par rapport à la possibilité de bien se connaître soi-même.

Dans un second temps, on avait mentionné la possibilité de proposer des critères permettant de dire qu'une question appartient au genre « philosophique ». Dans le champ de la didactique du philosopher, par exemple, plusieurs auteurs ont proposé des critères. J'ai retenu pour cette présentation ceux développés par M. Tozzi (1994). Leur mérite est d'offrir une évaluation à la fois au niveau de l'expression ou la verbalisation de la question que du point de vue de la réponse qui lui est associée. Les trois conditions qui doivent être toutes réunies pour aboutir à une interrogation philosophique, selon M. Tozzi sont :

- (1) Dans le couple question-réponse, *la réponse à une question philosophique doit être multiple* (« plusieurs réponses sont crédibles »). La question ouvre sur une perspective résolutoire large et étendue ; elle est ainsi, dans la paire question-réponse, un point de départ et non pas un point d'aboutissement.
- (2) La question philosophique *renvoie à une référence générale et universelle* et non pas à un individu : « qui suis-je ? » par rapport à « qui es-tu ? ». Ainsi la réponse est universelle (« un être dans le monde ») et non pas spécifique ou factuelle (« une femme étrangère »). De même le problème est interrogé dans sa généralité.
- (3) La question philosophique *s'articule à des notions abstraites*, comme les idées générales, les concepts, des symboles, etc. Bien que le procédé d'abstraction⁹⁵ renvoie à une opération mentale, il s'exprime dans le langage à travers le passage de l'usage de formes intuitives à celui de formes générales. Une parole devient une pensée philosophique en fonction aussi du choix des mots.

Une typologie des questions philosophiques peut ainsi être élaborée à partir de ces critères et lien avec d'autres notions déjà évoquées (présupposés, désir de comprendre, recherche de sens, etc.). En voici quelques types de question philosophiques, illustrées à chaque fois par un exemple⁹⁶:

1. Question très générale qui comprend le minimum de présupposé et ouvre sur une pluralité de réponses. C'est le cas d'une question comme : *le destin existe-t-il ?* (S5, 2014-2015).
2. Question formulée avec des présupposés contrastés : *la vie est-elle prêtée ou donnée ?* (autre corpus). Le présupposé est que la vie vient de quelque part ou de

⁹⁵ L'abstraction est définie comme une « action de l'esprit considérant à part un élément (qualité ou relation) d'une représentation ou d'une notion, en portant spécialement l'attention sur lui, et en négligeant les autres » - cf. article « Abstraction » dans A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie (1991).

⁹⁶ Toutes les questions sont extraites de corpus des discussions philosophiques mais pas forcément des celles analysées dans cette étude. Lorsqu'il s'agit du corpus recueilli dans le cadre de notre étude, le numéro et l'année d'enregistrement de la séance sont mentionnés entre parenthèses (v. tableau en annexe II, B). Le cas échéant je mentionne « autre corpus ».

quelqu'un ; elle présuppose par la suite qu'elle est « partagée » ou « donnée », toute autre possibilité étant exclue.

3. Question qui porte sur l'existence ou l'essence de la notion : *qu'est-ce que partager ?* (S1, 2014-2015). La démarche vise le plus souvent à définir la notion.
4. Question qui ouvre sur plusieurs réponses alternatives : *les paradoxes existent-il dans la réalité ou seulement dans la pensée ?* (autre corpus). Ici deux réponses contradictoires sont suggérées et seule la contextualisation de la notion de « paradoxe » peut permettre de lui donner un sens.
5. Question qui vise à comprendre : les causes, les fins ou le sens : *pourquoi un jour on meurt ? , ça sert à quoi la philosophie ?* (S21, 2015-2016)
6. Question formulée selon la modalité de la nécessité, la probabilité, la possibilité.
7. Question qui porte sur la légitimité : *peut-on rire de tout ?* (S12a, 2015-2016). Autrement dit le fondement de l'action de rire est-il valable, peu importe les circonstances ?
8. Question qui sème le soupçon : *est-ce qu'on est dans une pensée ?* (S17, 2015-2016). La question résonne à la fois comme une perplexité et une urgence pour son élucidation.

Tenant compte des critères et types de question identifiés ci-dessus, qualifier une question comme philosophique revient à regarder l'aspect philosophique de la question à la fois d'une façon intrinsèque, en rapport à un contenu de pensée ou état mental au sujet de ce contenu, et extrinsèque, eu égard la mise en mots de la question, des réponses possibles, des savoirs partagés avec autrui. On pourrait se demander si le simple fait de penser une question⁹⁷ suffirait-il pour qu'il y ait questionnement philosophique ?

Dans une approche cognitiviste qui met l'accent sur les processus internes, tout comme dans la théorie du langage mental, des actes mentaux (les concepts) et des états mentaux (par exemple douter, s'étonner, être embarrassé, etc.) se combinent en entités mentales complexes pour aboutir à des actes intellectuels (penser, juger, raisonner, etc.). Bien avant Guillaume D'Ockham, à qui on attribue la théorie du discours intérieur, Platon décrivait l'acte de « penser » comme un dialogue intérieur « de l'âme avec elle-même » (*Théétète*, 189e-190a et *Le Sophiste*, 264a). Dans le passage du *Sophiste*, l'Etranger tente de démonter à Théétète l'existence du faux, en évoquant la pensée (*dianoia*), l'opinion (*doxa*) et l'imagination (*phantasia*) qui « naissent dans nos âmes tantôt vrais tantôt faux », et atteste une ressemblance entre pensée et discours :

⁹⁷ Et l'exprimer bien évidemment, autrement je ne saurais pas si quelqu'un se questionne ou non à part quand ce quelqu'un est moi-même.

« L'Etranger : Je dis donc que pensée et discours c'est la même chose, avec cette seule différence que le dialogue intérieur de l'âme avec elle-même, et sans la voix, s'appelle pensée (263e).⁹⁸ »

L'âme interroge et répond, affirme et nie, ce qui correspond en théorie des actes du langage aux actes illocutoires qui caractérisent un dialogue procédant par question et réponse. La formation d'une opinion dissipe le doute présent dans la pensée. L'opinion serait donc à la pensée ou au discours intérieur ce que l'affirmation et la négation sont au discours extérieur. C. Pannacio (1999) fait remarquer que Platon est le premier à avoir établi un parallèle entre l'ordre des attitudes propositionnelles (croyance, assentiment épistémique), et celui des actes illocutoires. Chez G. d'Ockham on pourrait qualifier l'acte de questionner comme étant un acte intellectuel de type « judiciaire », à savoir un acte par lequel « l'intellect non seulement appréhende un objet, – comme dans le cas des actes mentaux appréhensifs (c'est moi qui rajoute) – mais aussi lui donne ou lui refuse son assentiment »⁹⁹.

Par conséquent, envisager le questionnement philosophique dans l'ordre d'un dialogue intérieur me semble possible à condition de l'envisager comme un acte mental complexe ou comme une disposition de l'esprit¹⁰⁰. M. Lipman ira plus loin avec sa notion d'« habiletés de pensée » en avançant l'idée que « penser consiste à transformer des actes mentaux en habiletés de pensée et à les orchestrer en vue de démarches mentales futures » (2006, p. 149). Cependant cette transformation relève d'un processus social car il nécessite expérimentation ou mise en situation qui se réalise pour lui, idéalement, dans le cadre d'une « communauté de recherche », autour d'une problématique suscitant l'intérêt de plusieurs sujets.

C'est à cette vision constructiviste, qui donne une place importante à l'interaction sociale dans la construction de la pensée, que j'envisage de confier la compréhension de l'acte de questionner. Au-delà de la méthode à mettre en place pour acquérir une habileté à questionner, deux aspects me semblent indispensables à traiter à ce sujet : celui des formes langagières qui permettent à un locuteur de communiquer sa question à autrui, et celui de l'activité de résolution qui passe par une activité de transaction (argumentation, négociation, etc.). Cette approche nous conduit à concevoir le questionnement philosophique du point de vue pragmatique et actionnel et, dans ce sens, son traitement ne paraît pas formellement différent du questionnement pris au sens large.

⁹⁸ Dans la traduction française de Victor Cousin, *Œuvre de Platon*, Vol. XI (1826)

⁹⁹ Cité par C. Pannacio (2016), « Le savoir selon Guillaume d'Ockham » In : *Philosophies de la connaissance* dans Nadeau, Robert (dir.). *Philosophies de la connaissance*. Nouvelle édition Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

¹⁰⁰ *Habitus*, chez Guillaume d'Ockham, comme étant la trace laissée dans l'esprit par un acte mental.

2.2.3. Approche pragmatique et praxéologique

L'acte de questionner, on l'a vu, renvoie à un acte mental mais il est aussi un acte social. Le mode interrogatif est considéré comme un comportement primaire permettant à un être¹⁰¹ de se rapporter au monde, voire d'intervenir sur lui. Il possède nécessairement une dimension émotionnelle : il s'agit d'étonnement, surprise, perplexité, parfois malaise et inquiétude. Mais l'émotion, bien que nécessaire, ne peut pas aboutir à elle toute seule à une action. Si l'on souhaite envisager le questionnement comme une forme d'action sur le monde et sur les autres, on doit pouvoir admettre un critère discriminant entre un comportement interrogatif et un questionnement-action. Cela nous permettra de travailler avec une définition à la fois minimale et opérationnelle du questionnement, pour les besoins de cette étude.

Pour cela, il s'agit de traiter d'abord de la notion d'« acte », dont l'analyse s'appuiera sur l'interprétation pragmatiste du lien entre penser et agir, afin de spécifier par la suite l'acte de questionner dans une approche interactionniste du phénomène de réflexivité.

2.2.3.1. Pensée, acte et action

Avec un programme clairement anti-dualiste, afin de dépasser toute dichotomie entre la pensée et l'activité, entre la théorie et la pratique, des représentants du pragmatisme comme G. H. Mead, C. S. Peirce et J. Dewey ont développé une conception de la pensée en lien avec l'action, l'expérience et l'activité collective.

Selon C. S. Peirce (1877), l'approche pragmatiste consiste à envisager la conception d'un objet en prenant en considération les effets pratiques produits par cet objet ainsi que les conséquences de ces effets pour l'action. Une pensée, en tant qu'« attitude ou disposition mentale » (appelée aussi « attitude propositionnelle » telle que « douter que », « vouloir que », « souhaiter que », etc.) ou en tant que « croyance », n'est pas un contenu mental mais un état, une activité, dont l'attribution dépend de conséquences extérieures observables dans le comportement des agents (Engel, 2002). G. Ryle, comme C. S. Peirce et L. Wittgenstein, critiques à l'égard de la conception cartésienne de l'esprit, donne dans *The concept of Mind* (Ryle, 1951) une illustration de la conception de la pensée qu'il partage avec les autres philosophes. Il fait remarquer que, croire que la glace de l'étang est mince, ce n'est pas envisager un certain contenu mental correspondant : c'est plutôt être prêt à ne pas s'engager sur la glace ou le rappeler à ceux qui s'y aventureraient. Pour C. S. Peirce, avoir une croyance c'est avoir une « disposition » à agir. Les croyances créent des habitudes

¹⁰¹ Les animaux ont eux aussi des comportements interrogatifs, liés à une attitude d'exploration du monde qui les entoure.

d'actions, et « toute la fonction de la pensée est de créer des habitudes d'action » (1958)¹⁰². En synthèse, selon le philosophe pragmatiste trois éléments caractérisent la croyance et le processus de la pensée : le premier renvoie à la « conscience de » (*aware of*) ; le deuxième concerne le doute qui « pousse à penser » (« a motive for thinking, immediate motive ») ; enfin, la croyance établit dans notre esprit une règle d'action ou de conduite appelée « habitude d'action » (1877-1878).

On doit à G. H. Mead (1938) la conceptualisation de la notion d'*acte* (dans *The Philosophy of the Act*¹⁰³) à qui il attribue un caractère éminemment social. Il est pour lui, comme d'ailleurs pour J. Dewey, consubstantiel à la notion de « conduite » (*conduct*) et d'« expérience » (*experience*), pouvant être défini comme un lieu de production de signification dans le triple rapport qu'entretient l'agent avec le monde, l'autre et lui-même (Brassac, 2007). Le paradigme actionnel se met en place à travers la relation triadique : pensée-action-discours (Vernant, 2005). A la suite de C. S. Peirce, G. H. Mead (2006) considère le processus même de la pensée ou de la réflexion comme étant de nature communicationnelle. Cela consiste à prendre en compte le point de vue d'autrui, et renvoie à une organisation sociale des perspectives complémentaires et interdépendantes dont l'image est celle d'une « communauté de communication ». Cette expression fait clairement écho à la « communauté de recherche » de C. S. Peirce, reprise par la suite par J. Dewey et M. Lipman. L'approche de l'interactionnisme social reprendra à son compte l'analyse des phénomènes sociaux en termes de communication, à partir des contributions, entre autres, de J. Dewey (1916), G. H. Mead (1934) et L. Vygotski (1985). Cette orientation épistémologique connaîtra une dimension socio-discursive grâce aux travaux de J.-P. Bronckart (2005) et al., centrés sur « le rôle fondateur du langage, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain ».

2.2.3.2. Le questionnement comme acte de poser et se poser des questions

En marge de ces repères historiques concernant le développement concret de la pensée en termes praxéologiques, la description de l'acte de questionner prend un peu plus de précision. A titre d'hypothèse, j'attribue à l'origine du phénomène du questionnement la capacité d'un agent de fabriquer des questions afin de produire un effet sur les autres ou sur le monde. Ainsi, dans une perspective interactionnelle et praxéologique (Vernant, 1997), qui considère la personne non pas comme un agent isolé mais comme un co-agent, l'acte de poser des questions ou l'acte de

¹⁰² Edition en ligne (<https://colorysemiotica.files.wordpress.com/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf>), CP Editorial Introduction to Electronic Edition, Membra Fictae Disjecta (A Disordered Array of Severed Limbs) Editorial Introduction by John Deel.

¹⁰³ Ouvrage consulté en ligne le 21 septembre 2017 à https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/philact/Mead_1938_toc.html

questionner peut s'insérer dans des contextes d'action différents¹⁰⁴ pouvant être décrits comme suit :

a) Adresser des questions à quelqu'un dans un but poursuivi, qui est celui d'en savoir plus : interroger, demander (de dire, de faire = requête), enquêter. Dans cette acception, l'action réalisée est unidirectionnelle et non partagée, pouvant mener, à l'extrême, jusqu'à la torture par questions. Au niveau épistémique, ce contexte décrit un désir de connaître à but non-partagé.

b) Formuler des questions : l'accent étant mis sur la production de questions, en termes quantitatifs – certains en font beaucoup, d'autres moins, mais aussi sous l'aspect de la qualité des questions produites – certains font de bonnes questions, d'autres des questions importunes etc. Ici le questionnement apparaît comme une performance, dans une logique de compétitivité. Au niveau épistémique, il s'agirait d'un désir de performer ses connaissances avec celles des autres, dans un but non-partagé.

c) Se poser réciproquement des questions ou se questionner¹⁰⁵, qui introduit une notion de réciprocité et d'interaction. Le locuteur et l'interlocuteur ont tous les deux la possibilité d'user des questions (ce qui n'est pas le cas dans le sens a), le but poursuivi n'étant pas de réaliser le plus de questions ou d'en réaliser les meilleurs (comme dans le sens b), mais de comprendre. Le questionnement peut ainsi s'insérer dans une logique de collaboration ou de recherche commune autour de quelque chose qui interroge. Du point de vue épistémique, il y a désir de connaître avec un but partagé.

L'objet de cette étude est d'explorer cette dernière manière de concevoir le questionnement, dans une vision clairement prospective qui fait du questionnement une forme d'enquête partagée (*common inquiry*), animée par une finalité et un but (comprendre).

C'est pourquoi le terme anglais *inquiry* désigne la démarche la plus globale du questionnement qui peut inclure les différentes autres composantes (état d'étonnement, attitude de doute individuel, action de remise en question lors d'une activité argumentative, etc.), dans un contexte d'interaction comme celui auquel on s'intéresse. Ce n'est d'ailleurs pas par hasard que la « communauté de recherche », telle qu'elle apparaît chez C. S. Peirce, J. Dewey et M. Lipman comme étant élaborée autour du questionnement, s'appelle *community of inquiry*, où la recherche est de nature scientifique, chez les deux premiers auteurs, et philosophique, pour le dernier. Le questionnement apparaît ainsi dans sa dimension collective et ne se réduit pas à un acte individuel isolé.

¹⁰⁴ Les trois sens présents dans le Littré : *Dictionnaire de la langue française* (1872-77)

¹⁰⁵ Se questionner renvoie en apparence à un acte subjectif, celui de se poser une question à soi-même. Mais dans un dialogue avec soi-même, ou avec un autre, lorsque l'on annonce : « je me pose la question... », ou « je me demande ... » se trouve déjà exprimé une volonté de rendre publique (ne pas la garder en privé) cette question et de s'engager par la sorte dans un processus de résolution.

2.3. Le questionnement : action et interaction

L'objet de notre étude empirique sur le questionnement est un corpus langagier comportant des paroles produites dans des situations communicationnelles. L'approche choisie pour traiter du phénomène du questionnement dans ces situations s'inscrit dans un paradigme à la fois pragmatique et praxéologique. Pragmatique, parce que les locuteurs accomplissent dans leurs énonciations des types d'actes illocutoires qui sont en lien avec le questionnement. Praxéologique, parce que cette production s'intègre dans un contexte polylogal d'interaction où les acteurs coopèrent à une activité linguistique et réflexive conjointe. Cette activité vise une construction de savoirs autour d'une problématique commune (ce dont il est question, ce qui fait discussion) et elle est prospectivement orientée vers un but partagé (réfléchir ensemble). Je prends donc comme un préalable la présence des manifestations d'actes de question chez les participants aux discussions philosophiques.

Dans le cadre de ce chapitre théorique, et afin de préparer l'analyse future du corpus¹⁰⁶, je m'attache à donner quelques repères théoriques pour une compréhension de l'acte de questionner en situation. Ainsi, seront abordées dans un premier temps les modalités d'inscription du questionnement dans les énoncés des locuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1991), l'accomplissement des actes de question en lien avec les autres actes illocutoires ainsi que leurs effets dans le contexte interlocutif (2.3.1.). Des outils existants pour analyser la structure des interactions (Roulet, Fillietaz, Grobet, & Burger, 2001), des méthodes d'investigation praxéologique sur le dialogue (Vernant, 1997), (Apostel, 1981), etc. seront passés en revue afin de pouvoir anticiper sur les cadres descriptifs les mieux adaptés aux situations de questionnement (2.3.2.). Enfin, une dernière partie sera consacrée aux manifestations linguistiques du questionnement dans le passage d'une formulation de question à la prise en charge de celle-ci dans les échanges (2.3.3.).

2.3.1. Traces langagières du questionnement dans le dialogue

Une production cognitive dans une situation polylogale s'appuie formellement sur une activité langagière conjointe. Les significations produites dans une activité langagière partagée prennent appui sur l'activité langagière exercée par chacun des agents du discours, et qui n'est autre chose que l'activité d'énonciation. Outre le fonctionnement de ce que C. Kerbrat-Orecchioni (1999) appelle, à la suite de E. Benveniste (1966) « la subjectivité langagière », il est question d'actes de langage. Ceux-ci ajoutent au « dire » du locuteur une dimension supplémentaire par laquelle le locuteur vise à d'agir sur son interlocuteur, et qui s'exprime à travers les forces illocutoires. L'un des aspects communs des actes de question et de l'énonciation est sans doute le renvoi au sujet. Mais

¹⁰⁶ Il s'agit du chap. 4 de la thèse.

elle ne suffit pas dans un contexte de communication. Comme le soulignait F. Jacques (1983, p. 47), c'est davantage l'intersubjectivité qui caractérise toute situation de mise en discours conjoint (dialogue) entre des instances énonciatives. Par une mise en communauté de l'énonciation, « les interlocuteurs s'approprient conjointement l'appareil de la langue pour énoncer leur position corrélatrice de co-locuteur, et employer la langue à signifier un rapport commun au monde ». Dès lors, la nature des traces dans l'énonciation, tout comme le statut des instances énonciatives et les stratégies énonciatives apparaissent comme essentiels. C'est une approche praxéologique de l'activité communicative.

Dans ce qui suit, la question des « traces » langagières du questionnement identifiables en situation d'interaction sera abordée comme suit : d'abord sous l'angle de l'énonciation et de la co-énonciation, à travers notamment les notions de marqueurs linguistiques, modalisation dans l'énonciation et faits pragmatiques liés à l'énonciation ; ensuite sous l'angle des actes de question réalisés en contexte interlocutif.

Une précision s'impose toutefois au sujet des traces. Les formes de l'activité communicative ne peuvent pas être réduites aux formes linguistiques et discursives, car elles peuvent être corporelles (en tant qu'elles impliquent l'usage du corps, la production de gestes) ou artefactuelles (par la mobilisation d'objets) (Brassac, 2004). C'est pourquoi je précise que cette étude se restreint volontairement à l'analyse des formes discursives et linguistiques laissant de côté les autres modalités de production de la parole¹⁰⁷. Cependant, et on aura l'occasion de le souligner plus tard dans la présentation de nos analyses, l'étude du rapport question-réponse dans la communication ne saura se passer de la prise en compte, par exemple, des gestes d'acquiescement et de refus par hochement de la tête. Ces gestes, appelés « conventionnels », ont incontestablement une valeur de réponse.

2.3.1.1. Les marqueurs linguistiques de la question

Si l'on accepte l'hypothèse de F. Jacques (1983, p. 49), selon laquelle « l'énonciation est signifiante pour autant qu'elle est mise en communauté entre des énonciateurs », on doit admettre que les marques de l'énonciation d'un locuteur ne sont pas le résultat exclusif de son activité symbolique ou de sa relation à la langue. La posture de co-énonciateur change donc la donne dans la prise de parole d'un locuteur car il ne suffit pas de réutiliser des termes ou des phrases mobilisées par un pair dans la communication (les reprises) pour se mettre en lien avec lui ; il s'agit de co-construire du sens et de la compréhension. Dans les discussions philosophiques, cette interprétation

¹⁰⁷ On ne pourrait qu'enrichir l'étude sur le questionnement en faisant appel à une analyse multimodale de la parole. Le choix fait dans cette étude n'exclut pas la réalisation de travaux ultérieurs qui prendront en compte la gestuelle dans l'analyse des processus questionnants.

a un caractère souhaitable et presque normatif, en cela que la co-énonciation fait partie du projet de l'apprentissage du dialogue.

Je présente d'abord les modalités interrogatives identifiables linguistiquement ainsi que celles qui relèvent des aspects pragmatiques de l'usage de la parole. Je poursuis avec quelques éléments de pragmatique d'actes de langage permettant de circonscrire l'acte de question, leurs verbalisations et autres traces dans le contexte interlocutif.

Aspects interrogatifs dans les modalités d'énoncé et d'énonciation

Si par énonciation on entend mise en discours, on peut s'intéresser en lien avec le questionnement aux procédés signifiants que sont les modalités.

La notion de « modalité » recouvre des acceptions différentes selon qu'elle est employée en logique, en sémiotique ou en linguistique. La modalité fait partie d'un processus plus global de modalisation par lequel l'énonciateur exprime une attitude à l'égard du contenu énoncé et à l'égard du destinataire (Charaudeau & Maingueneau, 2002). On doit à A. Meunier (1974) la distinction entre modalités d'énoncé et modalités d'énonciation. Les premières concernent l'énoncé et déterminent comment l'énonciateur situe ce qu'il dit par rapport à la vérité ou la fausseté, le doute ou la certitude, lorsqu'il s'agit par exemple de modalités épistémiques. Il peut y avoir également des modalités ontiques (possible, nécessaire, obligatoire, certain, etc.) ou des modalités déontiques (souhaitable, regrettable, etc.). Quant aux modalités d'énonciation, qui correspondent à la relation interlocutive, elles portent sur la force illocutoire des énoncés et renvoient au choix offert à l'énonciateur entre interrogation, assertion ou injonction pour s'adresser à un interlocuteur dans un contexte interlocutif. D'ailleurs, N. Le Querler (1996) propose de distinguer modalités subjectives et modalités intersubjectives, les secondes montrent « le rapport établi entre le sujet énonciateur et un autre sujet, à propos du contenu propositionnel ».

C'est en effet par ses déclarations, questions, réponses ou objections qu'un énonciateur se rapporte à un interlocuteur ; en outre, dans leurs échanges de parole, les deux énonciateurs (A et B) peuvent entreprendre de confronter leurs attitudes propositionnelles, voire et de les influencer. Ainsi, observe F. Jacques (1983, p. 66), « la situation énonciative est déterminée tout autant par le fait que A et B alternent des actes de langage, que par le fait qu'ils échangent des croyances ».

L'intérêt de la prise en compte des modalités réside dans la diversité des phénomènes linguistiques qui servent de marqueurs pour une attitude questionnante du locuteur à la fois dans ses interventions, par rapport au contenu propositionnel, et dans ses échanges avec les autres locuteurs. Ainsi, sous la modalité interrogative on peut rassembler des marqueurs linguistiques très différents :

- Les marqueurs qui nous renseignent sur l'état de certitude ou de doute du locuteur : des adverbes modaux épistémiques (*certainement, peut-être, probablement, vraiment, etc.*), des locutions adverbiales (*sans doute, bien-sûr, etc.*), des verbes modaux (*savoir, penser, douter, ignorer, etc.*), des propositions en incise (*je n'en sais rien, j'en doute etc.*) ; des temps verbaux comme le conditionnel, etc.
- Les marqueurs lexicaux, qui permettent de réaliser des actes interrogatifs, comme les verbes performatifs (*demander, poser la question, etc.*) et des verbes pronominaux (*se demander, se questionner, etc.*).
- Les morphèmes interrogatifs ou marqueurs morpho-syntaxiques contribuant à l'expression des questions : pour les questions totales, en début de phrase (*est-ce que*) ou en fin de phrase (*hein ?, non ?, n'est-ce pas ?*) ; pour les questions catégorielles : *qui, qui (est-ce qui), « quoi », quel, lequel, quand, où, pourquoi, combien, comment*.
- Les structures syntaxiques qui procèdent à l'inversion du sujet et du verbe pour exprimer une question.
- La prosodie à l'oral, qui est une intonation généralement ascendante.

La question dans les faits pragmatiques

Il faut ajouter à ces modalités linguistiques, des faits qui sont plutôt d'ordre pragmatique : il s'agit des actes indirects, lorsque la valeur de question vient se greffer sur un autre acte de langage (*j'aimerais savoir si tu distingues partager et donner*) ; également, lorsque la présence de la question n'est pas marquée linguistiquement mais par un état supposé de savoirs du destinataire au moment de l'énonciation de l'énoncé. Par exemple, l'énoncé « Tu veux savoir » n'a pas besoin d'une intonation ascendante pour être interprété par son destinataire comme étant une question, car elle fait référence à une expérience partagée¹⁰⁸ (Kerbrat-Orecchioni, 2016, pp. 88-90).

2.3.1.2. La question comme acte de langage

Vouloir exposer toutes les théories des actes de langage, développées depuis la conception austinienne des actes illocutoires, me semble prétentieux d'autant plus que plusieurs auteurs se sont prêtés à un exercice de synthèse et cela avec beaucoup de clarté. Je renvoie ainsi à l'ouvrage concis et synthétique de F. Armengaud (2007) - *La pragmatique* ; à l'*Introduction à la philosophie contemporaine du langage* de D. Vernant (2011), pour l'approfondissement de la théorie de J. Searle assortie d'une critique et d'une nouvelle typologie d'actes de langage, proposée dans une perspective dialogique ; au *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* de J. Moeschler et A. Reboul

¹⁰⁸ V. Glossaire.

(1994), pour la profusion de son analyse et la présentation des actes de langage sous l'angle de la théorie de la pertinence¹⁰⁹.

C'est pourquoi je procéderai d'une manière sélective en évoquant quelques éléments à mettre en lien direct avec l'activité mentale de (se) questionner. Cela me permettra de circonscrire l'acte de questionner par rapport à l'ensemble des actes de parole et le qualifier sous l'angle de ses différentes fonctions sémantiques et pragmatiques. L'étude de cette activité mentale s'inscrit dans un contexte dialogique et interactionnel qui est celui des discussions philosophiques. C'est pourquoi des éléments de pragmatique interactionnelle, avec les apports spécifiques sur le fonctionnement de la question *in situ* (Kerbrat-Orecchioni, 2016), ainsi que celle de l'approche praxéologique du dialogue, considérant l'acte de discours comme un interacte (Vernant, 2011) compléteront mon exposé.

Avec J. Austin (1970), l'invention des actes de langage est indissociable d'une vision générale du rapport du langage au monde¹¹⁰. Trois comportements fondamentaux de l'Homme, ou trois grandes classes d'actes illocutoires primitifs (Diller, 1984) définissent originairement ce rapport : les actes qui décrivent le monde – les assertifs, les actes qui interrogent le monde – les interrogatifs, et les actes qui cherchent à changer le monde – les actes impératifs ou les ordres. A noter que le cas des actes exclamatifs reste discutable. Ils pourraient être associés aux interrogatifs, à cause de leur proximité morphologique et fonctionnelle. C. Kerbrat-Orecchioni (1991) avance l'hypothèse d'une sorte de « superstructures » qui se greffent sur les trois autres structures de base. Par ailleurs, tous les autres types d'actes sont à considérer comme des formes spécifiques ou dérivées de ces actes de base.

S'agissant des énonciations dotées d'une valeur d'usage et d'une fonction dans la communication langagière, les actes de langage se caractérisent, à la suite de J. Searle (1985), par un contenu propositionnel (la fonction représentationnelle ou cognitive d'un état de chose) et une force illocutoire avec laquelle le contenu propositionnel est présenté en usant d'un énoncé. Parmi les forces illocutoires, celles dont le but illocutoire est d'asserter, d'interroger/demander et d'exprimer un état nous intéressent particulièrement. Dans la taxinomie des actes de paroles proposée par J. Searle (1982), qui repose sur plusieurs critères explicites, une de composante centrale de la force illocutoire est la « direction d'ajustement » de l'énonciation en lien avec le but. Elle sert à préciser les modes de relation entre les mots et le monde. Ainsi, lorsque j'accomplis un acte assertif je procède à

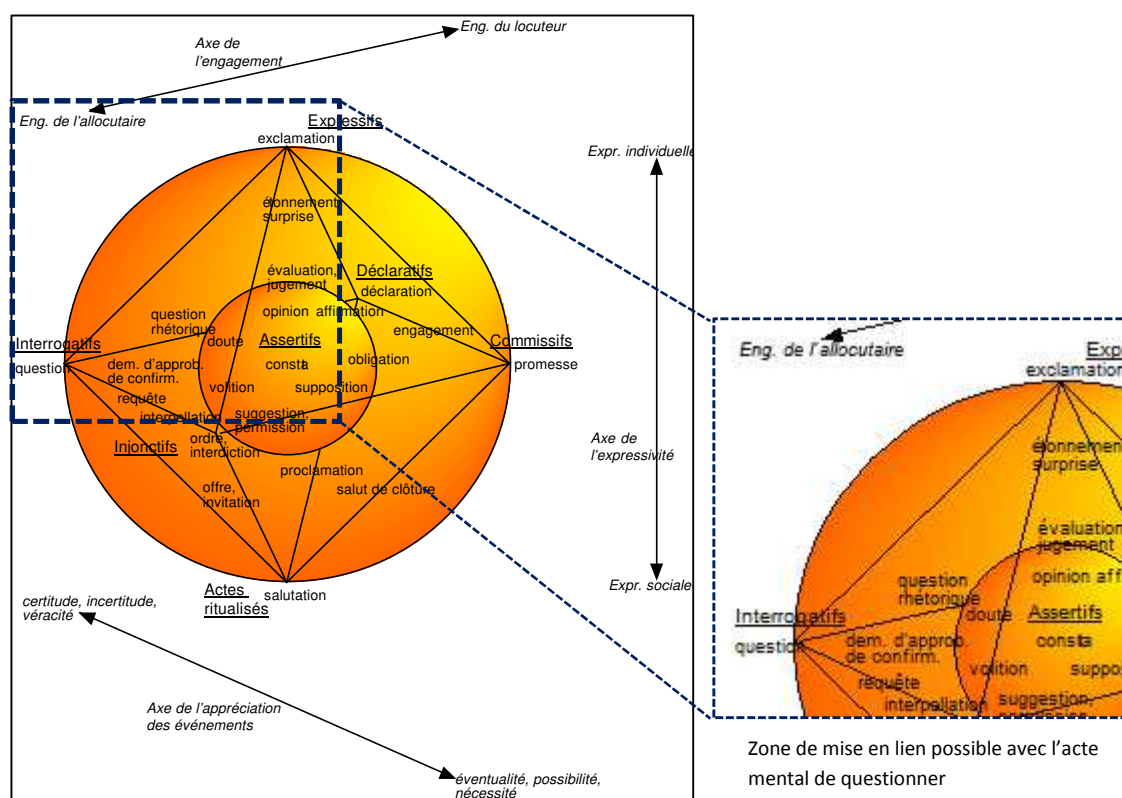
¹⁰⁹ La théorie de la pertinence a été développée par D. Sperber et D. Wilson (1989) dans la continuité de la pragmatique inférentielle de P. Grice. Elle fait d'une des maximes de conversation - la maxime de pertinence – un principe communicatif et cognitif général.

¹¹⁰ A. Reinach, juriste et phénoménologue, introduisait avant la première guerre mondiale la notion d'« acte social », en tant qu'acte accompli par le langage, par le simple fait de dire quelque chose. A. Reinach s'est intéressé à des phénomènes qui deviendront les cas types de l'analyse des actes de parole, comme la promesse. Je renvoie le lecteur à l'art. de S. Laugier (2005) qui compare la démarche de A. Reinach et celle de J. Austin.

une description du monde, autrement dit je fais correspondre mon énonciation à un état de choses existant indépendamment d'elle. Les mots s'ajustent au monde. Quand j'accomplis un acte directif j'ajuste un état de choses au contenu propositionnel de mon énonciation. Pour les déclaratifs la direction est double, des mots au monde et du monde aux mots, alors que dans le cas des expressifs la direction est vide puisqu'il n'y a pas de représentation d'un état de chose mais seulement expression d'un état mental.

Plusieurs difficultés ont été révélées au sujet de cette classification (Vernant, 1997), (Vanderveken, 2002), (Moeschler & Reboul, 1994) mais les différents critiques et remaniements à partir de la classification initiale montrent l'intérêt des pragmaticiens pour livrer une vision du langage dans sa fonction actionnelle (le langage comme activité sociale) plutôt que dans sa fonction représentative de la réalité. Le travail d'observation autour de la réalisation indirecte des actes de langage a permis notamment de poser la question du rapport existant entre les différents actes, permettant de passer d'une vision discontinue à une vision continue des modalités illocutoires. Des actes hybrides pourront dorénavant être envisagés : par exemple, une assertion dubitative peut avoir valeur de question. Le modèle en constellation pour la classification des actes de langage proposé par J.-M. Colletta (1998) permet de visualiser, dans la figure ci-après, ces types d'acte. L'intérêt de cette perspective est de rendre visible les relations entre les actes et de montrer qu'il existe des actes à mi-chemin entre les assertifs et les interrogatifs, entre les interrogatifs et les expressifs, etc. J'indique en marge de cette figure la zone de la constellation qui peut être concernée par l'acte mental de questionner.

Figure 7 : Modèle en constellation des actes de langage de J.-M. Colletta



J'ai identifié sur la figure initiale (au nord-ouest de l'image de la sphère) une zone où l'activité de questionnement pourrait se décliner de multiples façons : demande, requête, doute, question rhétorique, étonnement, etc. La figure permet par ailleurs d'opérer une première description générale de cette activité, en suivant les axes en marge du schéma initial. On voit qu'il s'agit d'une activité qui penche du côté d'un engagement de l'allocutaire dans l'acte de discours, d'une appréciation des événements sous la modalité de la certitude, de la véracité ou du doute et d'une expression qui est plus individuelle que sociale.

La critique formulée par Sperber & Wilson (1989) au sujet de la classification classique des actes illocutoires met en lumière un présupposé : pour interpréter un énoncé il faut identifier au préalable l'acte illocutoire accompli. Ce présupposé sera remis en cause car les auteurs distinguent les actes non-institutionnels, qui sont accomplis sans qu'une identification soit nécessaire¹¹¹ (asserter, suggérer, nier, etc.) des actes institutionnels ou performatifs (comme le baptême, la déclaration, la promesse, etc.) qui eux, pour être accomplis, doivent en effet être identifiés à la fois par le locuteur et par l'interlocuteur (Moeschler & Reboul, 1994, pp. 76-78). A ces deux catégories, les auteurs rajoutent un troisième type d'actes qu'ils évaluent comme étant universels, non-

¹¹¹ Ce qui est contestable car dans une vision praxéologique tous les actes doivent être négociés et reconnus mutuellement pour qu'ils soient considérés comme des actes.

influençables par les cultures et les langues (comme le sont l'acte de nier, d'asserter, etc.). Les actes de dire que (*tu as donné un argument*), dire de (*range ta règle*) et demander si (*est-ce que tu es d'accord avec cette idée ?*)¹¹² seraient les trois actes fondamentaux qui forment la nouvelle classification proposée dans la théorie de la pertinence. Bien qu'il soit possible de traduire les trois types d'actes dans la terminologie de J. Searle, et considérer que « dire que » est une généralisation de la classe des assertifs, « dire de » une généralisation de la classe des assertifs et « demander si » une forme interrogative des directif, en réalité ces actes montrent que la forme syntaxique ne permet pas d'identifier les actes accomplis. Cette interprétation va dans le sens de l'idée développée à partir des diverses critiques, selon laquelle au lieu de proposer des taxonomies d'actes de question il serait plus pertinent de regarder les fonctions jouées par les actes illocutoires dans l'interlocution.

Le changement de vision autour de la fonction du langage ouvre la porte à une autre transformation. La vision monologique de la logique illocutoire, caractérisant la théorie des actes de discours, est tributaire d'un paradigme communicationnel créé autour du rapport de l'émetteur à un récepteur. On voit assigné au locuteur, de par son intentionnalité notamment, « l'origine et la maîtrise du sens » (Vernant, 2011, p. 127). Afin de rendre compte du phénomène de co-énonciation, et du procès complexe d'interaction entre deux ou plusieurs agents qui co-construisent du sens, il est indispensable de changer de paradigme en faveur du dialogue, de la « mise en communauté de l'énonciation » (Jacques, 1983).

La redéfinition dialogique de l'acte de discours débouche sur la notion d'interacte. Chez F. Jacques (1979, p. 203), la relation (marquée par le préfixe *inter*, en latin signifiant *entre*) est à la base de l'interlocution : « l'occurrence des actes de langage en situation interlocutive en fait des interactes de langage, comme elle fait des locuteurs des interlocuteurs, c'est-à-dire des interactants par le discours ». Pour D. Vernant, l'acte s'intègre dans un processus dialogique en tant qu'interacte : « les actes de discours n'ont pas de réalité en soi, indépendamment du procès dialogique dans lequel ils acquièrent sens » (2011, p. 156). Ainsi questionner n'a de valeur que par rapport à l'acte correspondant de répondre, ou un autre acte qui lui précède. La notion portant sur le sens des actes dans un processus en cours trouve ses origines dans l'intuition wittgensteinienne du « jeu de langage », observe l'auteur. S'agissant d'une construction de sens, on peut évoquer également la notion de « différence problématique » proposée par le philosophe M. Meyer, qui maintient l'écart entre l'ordre des réponses et celui de la question. D'où la possibilité d'une réponse qui pose problème et qui entretient ainsi, sans le consommer, l'acte de questionner dans une situation argumentative (par exemple lors d'un débat). « L'interrogativité est l'expression de ce qui divise et sépare les interlocuteurs, comme une seule réponse est ce qui les rassemble » (Meyer, 1995, p. 150).

¹¹² Les exemples donnés sont inventés par moi, mais inspirés par les discussions philosophiques avec les élèves, analysées pour cette étude.

2.3.2. Outils pour l'analyse interactionnelle du questionnement

S'intéresser à la question, et *a fortiori* à ce dont il est question dans un contexte d'interaction, suppose de prendre en compte bien plus que la simple production d'un acte de question par un locuteur, lors de son énonciation. Il apparaît désormais comme insuffisant de rendre compte de l'émergence d'un questionnement ou de son évolution sans relier l'acte de langage aux autres actes et sans s'intéresser ainsi à la co-énonciation. Pour comprendre comment ce phénomène, une fois identifié, s'inscrit dans la dynamique des échanges des interlocuteurs, on peut faire appel aux outils mis à disposition par l'analyse interactionnelle.

L'analyse interactionnelle s'inspire de l'ethnométhodologie, un courant sociologique développé par H. Garfinkel (1984) dans les années 1950, pour traiter des phénomènes sociaux dans une approche dynamique. A la conception durkheimienne, qui considère les faits sociaux comme des choses données et l'homme comme étant soumis à un déterminisme social, la vision ethnométhodologiste, influencée entre autres par l'interactionnisme symbolique de G. H. Mead, oppose un ordre social conçu comme le résultat d'une construction incessante et interactive. La méthode s'applique également aux productions langagières : le comportement verbal devient une ressource essentielle des acteurs sociaux et la conversation une forme privilégiée de construction interactive du monde social (Charaudeau & Maingueneau, 2002, art. Ethnométhodologie). Il existe des approches et des méthodologies différentes pour analyser les interactions verbales. On distingue l'analyse conversationnelle, intéressée notamment par les formes et le déroulement des interactions, mais aussi par le discours des interactants, intérêt qu'elle partage avec une autre approche, celle de l'analyse du discours. Les deux démarches sont différentes car si la première est plutôt empirique, s'intéresse à l'interaction sous sa dimension actionnelle et sociale et traite des données authentiques, la seconde est modélisante, se concentre sur le discours du sujet et peut travailler avec des données fabriquées (De Nuchèze & Colletta, 2002, art. Analyse conversationnelle). Là où l'analyse du discours propose des outils de macro-analyse (séquences, modules) permettant de d'aborder la complexité de l'objet avec des modèles préconstruits, l'analyse conversationnelle privilégie quant à elle la micro-analyse, centrée sur les actes et les échanges, et traite la complexité de l'objet par des allers-retours du *macro* au *micro* sans modèle préconçu.

2.3.2.1. Méthode d'organisation interactionnelle

Pour analyser les échanges conversationnels de type pédagogique, comme ceux présents dans notre étude et dont les données ont été recueillies *in situ*, l'articulation des deux approches me semble bénéfique. On peut revenir aux travaux des linguistes J. Mc. H. Sinclair et R. M. Coulthard

(1975) qui ont élaboré un modèle d'organisation conversationnelle à partir des études menées sur les interactions verbales en classe. Ce modèle a inspiré le modèle hiérarchique dans les travaux de l'Ecole de Genève, proposé par Roulet, Fillietaz & Grobet (2001). L'analyse qu'il fournit prend en compte des unités qui généralisent les unités du modèle d'interaction en classe, comme on tache de le montrer dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Modèle hiérarchique et modèle d'organisation conversationnelle

	MODELE HIERARCHIQUE DE ROULET, FILLIETTAZ & GROBET (2001)	CORRESPONDANCE DANS LE MODELE DE SINCLAIR & COULTHARD (1975)
INCURSION	Unité maximale qui est celle d'une rencontre. Elle se caractérise par des séquences rituelles d'ouverture et fermeture.	<i>LESSON : la séance didactique</i>
TRANSACTION	Ensemble de conduite qui portent sur un même objet transactionnel et qui peut se décomposer en différents phases ou épisodes.	<i>TRANSACTION : un moment, un épisode au cours de cette séance</i>
ECHANGE	Résultat d'un processus de négociation qui aboutit à un double accord. La représentation praxéologique de la négociation peut être décrite en trois phases : 1. Pro-action (ou proposition) ; 2. rétroaction (ou évaluation) ; 3. Ratification ou reformulation ¹¹³ .	<i>EXCHANGE : un échange entre deux interlocuteurs</i>
INTERVENTION	L'équivalent d'un tour de parole bien que dans le cas des chevauchements on pourrait : soit compter plusieurs tours de parole, soit considérer certains chevauchements comme un arrière-plan des prises de parole principales.	<i>MOVE : un tour de parole</i>
ACTE	Comme chez J. Searle, articulation entre un contenu propositionnel et une force illocutoire	<i>ACTE : un acte réalisé pendant le tour de parole</i>

Dans ce modèle d'organisation hiérarchique et récursive, la séance pédagogique (*lesson*) est composée d'épisodes (ou transactions), qui eux-mêmes sont composés d'échanges entre des interlocuteurs, les échanges étant composés d'interventions (tours de parole) en nombre variables, et une intervention comporte au moins un acte. En effet, le terme *épisode* dans une séance pédagogique semble bien définir l'unité conversationnelle porteuse d'une dimension transactionnelle entre les participants aux échanges (Simon, 2010). Lors de l'analyse des séances enregistrées, on se demandera à partir des éléments qui viennent d'être définis comment le questionnement émerge et/ou se construit et à quel niveau d'organisation de l'interaction.

¹¹³ Dans un contexte pédagogique, la négociation pourrait être représentée à travers les trois phases suivantes (Simon, 2010): 1. une sollicitation ; 2. une proposition ; 3. une réaction (validation/ invalidation / non-validation. Ainsi dans une négociation pédagogique, la première et la troisième phase seraient généralement le fait de l'enseignant, alors que la proposition reviendrait plutôt à l'enfant. Cependant, la réalisation de ces différentes phases peut être différente lorsque les acteurs prennent dans l'échange des rôles différents, indépendamment de leur statut scolaire : un élève peut solliciter un de ses pairs ou réagir à une proposition formulée par un adulte (l'enseignant).

2.3.2.2. Modèles d'investigation praxéologique

On dispose à ce sujet de quelques modèles dont ceux de L. Apostel et de D. Vernant ont retenu particulièrement mon attention.

Partant du postulat que la théorie du discours est un sous-domaine de la théorie de l'action, on admet que l'acte de communication transforme le locuteur, l'interlocuteur et leurs rapports ; cet acte poursuit un but (ou des buts particuliers) ; et l'acte verbal est une action dont le résultat ne peut pas se réduire à la simple expression orale ou écrite (Armengaud, 2007, p. 99).

L. Apostel¹¹⁴ (1981) propose une interprétation de l'interrogation en tant qu'action interpersonnelle. Lorsqu'on interroge autrui et nous-mêmes, observe-t-il, l'action consiste en « une organisation de nos croyances et de nos préférences, un savoir du non-savoir, une décision sur ce qui est indécidé, qui vise dans certaines directions à se compléter ». Nous posons des questions dans l'objectif d'un « devenir intellectuel ». Savoir ou ignorer ne permettent pas de s'interroger, Platon l'avait montré, il faudrait avoir du savoir mélangé à l'ignorance pour pouvoir se poser des questions, c'est ce qui nous permet finalement de progresser et d'apprendre.

Afin de préserver le caractère dynamique de l'interrogation, et ne pas la figer dans une structure logique comme a tenté de le faire la logique érotétique, L. Apostel propose une structure de l'interrogation informationnelle décrite à travers cinq actions :

- (1) Une action interne de réorganisation de nos croyances pour mettre en évidence leur état d'incomplétude et la nécessité de les compléter. Ainsi « interroger est savoir ne pas savoir sur de multiples points et préférer savoir sur certains points » (Apostel, 1981, p. 30).
- (2) Une action langagière de formulation, adressée à autrui ou adressée à soi-même, visant à ajouter ce qui est désiré, de façon à ce que la requête soit claire et décodable par le destinataire.
- (3) Une action de la part du destinataire qui tente d'interpréter la requête dans son propre système de croyance qui fait sens pour lui.
- (4) Une action de recherche de la réponse exécutée par le destinataire.
- (5) Une tentative d'expression de la réponse de la part de celui-ci.

Le cycle des cinq types d'action peut se répéter plusieurs fois.

On retrouve une proposition semblable, simplifiée et applicable aux actes de discours en général, chez D. Vernant (2011, pp. 156-159) à travers sa « proposition d'interacte » : le locuteur (L) fait une proposition à un allocutaire (A) et en même temps il fait une hypothèse sur une

¹¹⁴ L. Apostel se déclare proche de la position de M. Meyer et de celle de R. Collingwood. Les deux auteurs déclarent la primauté de la logique interrogative sur la logique propositionnelle. M. Meyer va jusqu'à affirmer que le sens même de toute proposition (réponse) se définit en référence aux questions.

interprétation possible de son dire par l'A. Le L anticipe ainsi sur la réaction de l'A en choisissant dans sa réalisation une forme illocutoire qui ne détermine pas exclusivement un seul type d'acte, laissant une marge d'interprétation possible à l'A. Par un mouvement de pro-action et de rétroaction, les deux interlocuteurs parviennent à une interprétation commune.

L'intérêt de la structure en 5 actes proposée par L. Apostel au sujet de l'action de (s') interroger est d'admettre, à l'encontre de la position de J. Hintikka par exemple, que nous pouvons ne pas être amenés au plein savoir et que si dans certains cas particuliers l'analyse interrogative rejoint l'analyse épistémique, dans d'autres cas particuliers elle se rattache plutôt à une analyse délibérative. Par question délibérative, précise L. Apostel, il faut entendre une question dont le but est de modifier non pas une disposition à savoir mais une disposition à l'action d'un agent interlocuteur en vue de réaménager les dispositions de l'agent locuteur et inversement. C'est ce que l'auteur appelle des stratégies de recherche, rapprochant la démarche de recherche de celle de *problem solving*. Ce modèle s'appuie finalement sur une théorie des déductions, dans le sens qu'une action en implique une autre et l'exécution ou la réussite, globale ou partielle, de la première action entraîne l'exécution ou la réussite globale ou partielle de la seconde.

En proposant une approche projective, D. Vernant (1997) s'intéresse davantage au déploiement du processus ouvert et créatif du dialogue. Il propose par exemple une modélisation du dialogue informationnel portant sur la demande de renseignement, mais il admet que la prise en compte des dialogues authentiques, où l'enjeu est la co-construction intersubjective et intramondaine, relève d'une modélisation plus complexe. Par sa démarche il fixe des principes méthodologiques utiles dans l'analyse du dialogue avec une prise en compte des différentes stratégies d'interactions déployées, qui peuvent être très variées : directives, réactives, de négociation, coopérative, constructives, etc. Moins les stratégies sont contraignantes, plus la définition d'un modèle projectif sera complexe.

C'est pourquoi, relatif à notre étude, les choix méthodologiques explicités dans cette approche projective peuvent servir de repères dans une approche actionnelle de nos discussions philosophiques. Ils stipulent les points suivants :

- Pour une explication dynamique du processus dialogique il est indispensable de prendre en compte le mouvement d'actions et de réactions qui se répondent pour former ensemble des interactes, en lien avec le cadre projectif de l'interaction.
- Le cadre général de l'interaction est donné par le but de l'action, d'où le modèle projectif pour toute interaction. Ce cadre général de l'interaction rend possible le déploiement du dialogue dans lequel chaque interlocuteur fait des projections sur la finalité, la thématique et les stratégies possibles.

- Les actes de discours n'ont de valeur dans le dialogue que lorsqu'il est spécifié la fonction dialogique qu'ils remplissent dans le dialogue.

De cette façon, à la place d'une classification des actes de discours, dont les actes de question, c'est la détermination des fonctions dialogiques de ces actes qui devient opérationnelle dans un contexte interactionnel. Je reproduis en annexes la classification des actes de discours proposée par D. Vernant (v. annexe IV, 1).

2.3.3. Manifestations linguistiques du questionnement

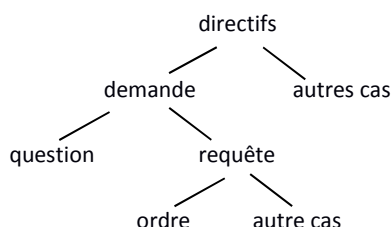
Le questionnement, dans le contexte interactionnel et praxéologique dans lequel il a lieu, ne peut pas rester circonscrit à un acte individuel qui le déclenche (l'acte discursif monologique d'un locuteur) ; il doit être envisagé en fonction de ce qu'il va produire (réponses, répliques, remises en question, etc.) de la part des autres acteurs ou même de la part de l'auteur de la question. C'est pourquoi j'ai distingué¹¹⁵ l'acte de question, en tant qu'acte de discours singulier, doté d'une force illocutoire, et l'acte de (se) questionner, qui lui prend en compte la fonction questionnante interactionnelle d'un acte de discours dans une situation d'échange. La description qui suit doit aboutir à des définitions minimales qui peuvent être opérationnelles pour notre analyse future.

2.3.3.1. Acte de question

La question, comme demande de dire

Quelques considérations d'abord sur l'acte de question parmi les autres actes discursifs. En partant de la conception linguistique de E. Benveniste, qui considère la question et l'ordre comme deux actes distincts, et celle pragmatique de J. Searle, pour qui la question est un cas particulier d'acte directif au même titre que l'ordre, C. Kerbrat-Orecchioni (2016, pp. 83-109) a souhaité concilier les deux. Elle propose de considérer distinctement la question et la requête comme deux formes de demande (demande de dire et demande de faire), comme le montre le schéma suivant :

Figure 8 : Schéma des « directifs » extrait de C. Kerbrat-Orecchioni (2016, p. 84)



¹¹⁵ V. aussi *Glossaire*.

Cependant il n'est pas toujours évident de tracer une frontière entre question et requête. Il existe pour cela différents « tests » pouvant être appliqués pour la reconnaissance des actes directifs. Ces démarches s'appuient sur la thèse, défendue dans leur théorie des actes de langage par Sperber & Wilson (1989) et relayée par Moeschler & Reboul (1994), selon laquelle il existe des indices linguistiques qui permettent de déterminer l'acte accompli. On pourrait ainsi observer, dans un premier temps, l'opposition illocutoire entre « demander si » (*est-ce que tu peux lire les questions marquées au tableau ?*) et « demander que/de », (*tente une définition !*) selon que la demande porte sur une information particulière ou sur l'ensemble d'une tâche langagière. Dans le premier exemple il s'agit d'une question, alors que dans le second cas il s'agirait d'une requête. Une autre manière de les distinguer peut se faire au niveau de la formulation. Par exemple, la structure impérative dans l'énoncé : *essaie de définir*, nous met sur la piste d'une requête alors que si la demande était formulée dans l'énoncé : *quelle est la définition ?*, il s'agirait ici d'une question. Du point de vue pragmatique, les deux énoncés sont équivalents. On pourrait ainsi dire que s'il est possible de reformuler l'énoncé en utilisant une structure impérative, sans changer le sens de l'énoncé, alors il s'agira d'une requête. En revanche, la possibilité de reformuler la demande avec une des formes classiques de question (*qui, comment, qu'est-ce*, etc.) pourrait nous conforter dans l'idée de la présence d'une question. Enfin, un autre test consiste à ajouter dans chacun des exemples une explicitation de la demande. Ainsi, l'enseignant pourrait plus précisément s'adresser aux élèves en disant : *est-ce que tu peux lire les questions marquées au tableau, dis-le moi !* ou encore : *essaie une définition, fais-le !*

Seulement, un autre aspect intervient, lié à la dimension pragmatique de l'énoncé. Dans l'exemple : *tu peux lire les questions marquées au tableau ?*, malgré son apparence de question elle peut être analysée comme une requête indirecte en cela que la demande ne porterait pas sur la confirmation de la possibilité (*tu peux ?*) de lire les questions mais d'en faire une lecture. « Tu peux » est une forme d'atténuation d'une demande de faire qui est ici « lire ... » la forme non modalisée est : *lis les questions* En effet, si le destinataire répond « oui » il ne produit pas le comportement attendu par le requérant. Ces « actes de langage formulés indirectement » (Charaudeau & Maingueneau, 2002) ont fait l'objet de nombreuses analyses en pragmatique (Austin, 1970), (Searle, 1982), (De Nuchèze & Colletta, 2002), (Vernant, 2011), etc.

Par conséquent, la vigilance à avoir dans la caractérisation d'un acte comme appartenant à telle ou telle catégorie d'acte de discours dépendra de la forme de l'énoncé mais aussi de sa valeur illocutoire (ibid., 2016, p. 85). Pour identifier cette dernière, il s'avère nécessaire de distinguer entre acte direct et acte indirect.

En résumé, la distinction entre demande de dire (question) et demande de faire (requête) montre toute son utilité pour l'analyse qui sera faite autour des actes de question dans le corpus.

Encore faut-il, encore une fois, la confronter à la réalité du matériel empirique recueilli et surtout au contexte pragmatique des échanges.

Définition opérationnelle de l'acte de question

C. Kerbrat-Orecchioni, qui a consacré un livre entier à *La Question* (1991), reprend dans un ouvrage consacré aux actes de langage dans le discours (2016, p. 86) sa définition de l'acte de question comme suit :

« tout énoncé qui a pour finalité d'obtenir de son destinataire un apport en information [...] et qui sollicite fortement une réaction verbale (ou à la rigueur un substitut gestuel) »
(1).

Cette réaction verbale peut prendre la forme d'une réponse ou d'une réplique, voire d'une autre question. La réponse se distingue d'une réplique en cela que la première enchaîne sur le contenu de la question alors que la réplique met en cause ou en question la pertinence de ce contenu. Enfin l'intervention réactive peut être parfois une question car « une question peut en cacher une autre ».

En lien avec le matériel empirique à analyser dans cette étude, je prendrai en compte le fait que la verbalisation interrogative peut solliciter plus qu'une simple information : elle peut viser à obtenir un traitement de l'information (demande de préciser), ou la réalisation d'opérations cognitives de plus en plus complexes (demande de définir, de généraliser, de catégoriser, de distinguer, d'organiser, d'évaluer, de justifier, etc.). C'est en effet ce qui se passe dans la relation de type « tutorée » (enseignant-élève, ou plus généralement, animateur-discutant) que l'on retrouve dans les pratiques des discussions philosophiques de notre corpus.

Je propose donc de mettre l'accent à la fois sur la demande d'obtenir un dire et sur l'intention du locuteur de provoquer un effet (visé, attendu) à travers l'acte de discours. Je définis ainsi *l'acte de question* :

tout énoncé qui a pour finalité d'obtenir ou provoquer chez un allocataire une réaction verbale à propos du même contenu (2)

Je précise que les effets pris en compte dans l'identification des actes de question, à partir de cette définition, sont des effets intrinsèques à l'usage de la parole (liés aux intentions du demandeur) et donc ils se situent au niveau illocutoire. A cela peuvent suivre des effets considérés comme consécutifs ou externes à cet usage, les effets de l'acte de question, qui eux relèvent du devenir des actes dans les séquences d'un tour de parole ou dans un échange. Ils se situent donc du niveau perlocutoire et peuvent être indéfinis, indéterminés et parfois imprévisibles. On doit à J. Austin (1970) la démarcation entre un acte illocutoire (l'acte réalisé en disant quelque chose), réalisé dans l'énonciation, et un acte perlocutoire (l'acte réalisé par le fait de dire quelque chose), réalisé au-delà de l'énonciation.

Deux niveaux d'appréhension des actes de question

Dans sa description de l'acte de question, C. Kerbrat-Orrecchioni (2016, p. 96) met en avant l'idée que ces actes sont impurs, « pragmatiquement hybrides et mixtes » lorsqu'ils se réalisent dans des discours réels. J'ai fait moi-même l'expérience des statuts illocutoires parfois troubles ou pluriels lorsque leur identification est clairement tributaire des éléments contextuels et prosodiques. Dans l'exemple : *donc ce que tu dis c'est qu'il pense être plusieurs personnes à la fois*, c'est bien la prosodie qui me permet de dire qu'il s'agit d'une demande de validation adressée par un participant à un autre.

Par ailleurs, l'acte de question n'est pas toujours identifiable selon une structure interrogative et, inversement, une structure interrogative peut être utilisée pour réaliser un autre acte que la question. Le premier cas de figure est celui des questions indirectes, qui peuvent être formulées d'une manière conventionnelle à l'aide d'un assertif, comme dans les exemples : *j'aimerais entendre ton opinion*, et *on n'a pas dit ce que ça voulait dire équitablement // il faut dire ce que ça veut dire*. On peut aussi utiliser une assertion accompagnée d'un modalisateur de doute ou d'incertitude pour réaliser un acte de question (*peut-être tu n'es pas d'accord*) ou encore une périphrase verbale (*je me pose la question s'il se connaît lui-même*). Il y aura en plus une intonation montante qui est la marque de la question orale. Enfin, dans le second cas de figure, derrière une structure interrogative ne se cache pas toujours une question. C'est ce qui se passe avec les questions rhétoriques (*également // donc on peut diviser également // également c'est donc à part...*) mais aussi avec les requêtes (*peux-tu lire les questions sur le tableau ?*)

Il existe un autre type d'acte de question qui relève de ce dernier cas et qui est largement présent dans les pratiques discursives que j'ai analysées. C'est le cas des questions proposées par les participants, lorsque l'animateur leur demande de formuler les questions qui leur viennent à l'esprit à partir d'un support proposé. Ces actes de question fonctionnent comme des assertions car elles sont formulées en tant que réponses à la demande de l'animateur. Elles ne s'adressent pas forcément à un allocataire défini ; notées lors de leur énonciation (sur un tableau), leur destinée reste incertaine car seul le moment de choix de la question à traiter marquera leur transformation ou non en objet de discours. On les appellera des *assertions de question* ; elles ont dans l'interaction une fonction assertive (celle de réponse à la demande de formuler des questions). Dans l'extrait suivant les assertions de question se retrouvent en TP68, 72, 73, 76 :

Exemple d'assertions de question

Extrait n°1, séance S7

66	A1	... vous pensez que ça pose quelle question? // une / la question du quoi...
67	A2	E28
68	E30	euh : qui suis-je // peut-être

70	A1	<i>ouais</i>
71	E28	<i>E27</i>
72	E27	<i>euh déjà qui suis-je *chuis d'accord et aussi heum // est-ce qu'on est tout seul dans notre corps est-ce qu'on est soi</i>
73	A1	<i>est-ce qu'on// qu'est-ce que c'est être soi-même</i>
74	A2	<i>je marque au tableau peut-être?</i>
75	A1	<i>oui ouais je pense que c'est bien</i>
76	A1	<i>E26</i>
76	E26	<i>qui est-il</i>

On pourrait même dire qu'il s'agit d'une réponse qui pourrait être glosée : *je pense que cela pose la question qui suis-je ?*, c'est une forme de discours rapporté, que l'on pourrait avoir aussi sous une forme « je dis que X a posé la question Y ».

Dès lors, comment analyser les verbalisations en actes de langage et identifier les actes de question ? On voit bien que les typologies existantes peuvent s'avérer trop restrictives voire non adaptées au discours réel. Aussi, en contexte interactionnel les actes ne sont jamais isolés, ils précèdent où succèdent d'autres actes (une question est suivie d'une proposition de réponses, une question peut-être une réponse à une demande de poser des questions). Enfin, la prise en compte des effets externes à l'illocution, qui sont les effets perlocutoires des actes eux-mêmes dans l'interlocution, peuvent se superposer aux effets internes visés par un acte via l'intentionnalité du locuteur.

La démarche d'identification des actes doit par conséquent prendre en compte la distinction entre un niveau illocutoire et un niveau perlocutoire. L'identification des forces illocutoires de question ne semble pas poser de problèmes particuliers si l'on part des assomptions de base de la communication parlée, telles qu'elles ont été explicitées par H. P. Grice (1979). La compréhension est possible sur la base d'une « grammaire pragmatique » que l'enfant apprend très tôt mis en situation d'interaction. Une question ne peut se définir que par l'intention illocutoire d'un locuteur d'obtenir une information dont il ne dispose pas, ou celle de provoquer chez un allocataire une réaction verbale (v. définition ci-dessus).

En revanche, l'analyse des effets perlocutoires qui n'ont pas été visés par le locuteur semble, elle, exiger une autre exigence en lien avec les effets externes des actes exécutés. Comprendre comment l'acte de question a été compris et interprété par un interlocuteur ou par les autres acteurs dans l'interaction, relève d'un autre niveau d'analyse distinct du premier. C'est le niveau perlocutoire. Par rapport au corpus que je propose pour analyse, la valeur de la question est à envisager principalement dans une perspective dialogique. Autrement dit, il s'agit de s'intéresser au sens et à l'interprétation co-construits et/ou négociés par les acteurs dans l'interlocution, et d'envisager la question en tant qu'interacte au sein d'un processus interactionnel qui implique plusieurs acteurs avec des rôles et des statuts différents (Vernant, 2011, pp. 156-157).

2.3.3.2. *L'acte de questionner*

La prise en compte des spécificités d'une pratique philosophique me semble un préalable nécessaire : le questionnement philosophique laisse place à des réponses multiples et il alimente une réflexion individuelle et/ou collective. Lorsque les interactions collaboratives mettent l'accent sur l'activité argumentative on pourrait parler d'une *négociation autour de ce dont il est question* (Plantin, 1991) ou, lorsqu'elles se concentrent sur l'investigation d'un sujet, comme en PPE, on parle d'une *délibération à partir d'une question qui intéresse les participants*.

En partant de notre évidence selon laquelle ce n'est pas parce qu'un acteur pose une question (en réalisant un acte de question) qu'il (se) questionne effectivement, la définition de l'acte de questionner doit prendre en compte deux aspects reliés à la spécificité des pratiques philosophiques.

1) Un premier aspect concerne *le type de réponse que vise l'acte de question*. Si la demande de dire vise à obtenir une information, une réponse, réplique ou autre réaction verbale de la part de l'interlocuteur, qui fait que la question se consomme aussitôt (par exemple une réponse en oui et non), alors il ne peut pas s'agir d'un acte de questionner.

Les pratiques philosophiques vont d'une certaine manière à l'encontre des règles de base qui régissent toute situation communicationnelle, telles qu'elles ont été définies par H.P. Grice (1979). Là où la maxime de quantité exige une exhaustivité de la réponse (être aussi informative que nécessaire, ni plus ni moins), ou la maxime de pertinence – une conformité avec la question posée, on se rend rapidement compte que le processus réflexif et questionnant de type philosophique n'est pas forcément le plus efficace du point de vue communicationnel.

C'est pourquoi il me semble indispensable, à cette étape de l'étude, d'ajouter une différence spécifique à la « question »¹¹⁶ (définition 2 plus haut) afin qu'une activité questionnante puisse être envisagée. Une question totale ou fermée qui conduit, par exemple, à une réponse en oui /non¹¹⁷ rend impossible tout processus discursif portant sur autre chose que la réponse (v. le cas des réponses modalisées, évasives, implicites). Mais il existe des questions fermées au sein même des questions ouvertes ou catégorielles, lorsque celle-ci n'admettent qu'une seule réponse. Il reste donc parmi les questions catégorielles celles qui sont plus ouvertes et admettent plusieurs réponses possibles.

En reprenant alors la définition (2), il s'agirait par conséquent d'être particulièrement attentif, dans le matériel empirique étudié, aux

¹¹⁶ Selon Aristote, la définition procède par le genre le plus proche et la différence spécifique.

¹¹⁷ On peut considérer de la même façon les questions alternatives.

actes de question¹¹⁸ qui, en même temps qu'ils visent à provoquer chez l'allocataire une réaction cognitive et langagière à propos du même contenu (sous la forme d'une réponse) posent aussi un obstacle au processus de résolution. (3)

2) Le second aspect me semble être celui du *devenir (dépliement)* de l'acte de question. La préfiguration de ce devenir peut être identifiée dans l'intention du locuteur, complété éventuellement par des éléments contextuels. Néanmoins, le devenir d'une question dans le dialogue reste complètement imprévisible, eu égard les effets perlocutoires produits dans l'interaction (compréhension, interprétation de l'acte par les autres actants). Si l'acte de question a une valeur « engageante », comme D. Vernant (1997, Chapitre 3) l'envisage pour les directifs dans sa classification des actes de discours, alors la question « engage sur une transaction future, non encore réalisée ». Je fais l'hypothèse que cet engagement sur lequel l'acte de question ouvre peut servir d'indice pour reconnaître la présence du questionnement dans l'interaction.

En outre, si en contexte dialogique la compréhension du processus interactionnel doit se faire à partir des interactes et des effets perlocutoires imprévisibles, j'aboutis à une définition minimale et provisoire de *l'acte de questionner* comme suit :

Il y a questionnement (questionner) lorsque des actes de question et leurs effets perlocutoires deviennent l'objet d'une activité discursive et transactionnelle collective.
(4)

C'est la transaction qui confère sens et finalité à une interaction ou un échange (Vernant, 2011, pp. 168-174).

¹¹⁸ Je m'attache à analyser des comportements questionnants en lien avec des comportements langagiers (parole et geste) bien que, sans doute, les élèves peuvent se poser un tas de questions dans leur tête sans que cela puisse être observé ou perçu par un tiers.

2.4. Problématique de recherche et hypothèses

2.4.1. L'acte de questionner : vision développementale

Les théories du développement du langage en général, et du développement du questionnement en particulier, fournissent des éléments qui mettent clairement en tension la fonction dialogique de la question et sa fonction instrumentalisée. Chez le jeune enfant, on note que le fonctionnement dialogique du questionnement de la vie quotidienne propose le cadre privilégié lui permettant de mettre en place des comportements questionnants.

Les origines de ses comportements peuvent être identifiées dans la manifestation des attitudes d'étonnement. P. Artemenko (1977) les décrit à partir de diverses observations réalisées par des psychologues sur la première enfance. On observe très tôt chez le nourrisson, dès le sixième jour de naissance, des tressaillements et des sursauts. Cet étonnement lié à un fonctionnement archaïque est suivi, vers la fin du premier mois et début du deuxième mois, d'un étonnement plus complexe qui s'apparente à la peur et qui est relié à une attention sensorielle (par exemple, le nourrisson est étonné en entendant une voix). La mobilisation de l'appareil sensoriel relie cette forme d'étonnement à la surprise et se manifeste de plus en plus comme une réaction au changement et à la nouveauté. A partir du troisième mois, remarque C. Bühler (1930, p. 42)¹¹⁹, la surprise devient une réaction positive accompagnée des signes comme une large ouverture des yeux et de la bouche et un écartement des bras sur les côtés. « Il semble qu'une impression étrange ou nouvelle provoque une surprise intéressée, alors qu'une reconnaissance provoque une surprise joyeuse ». Cette surprise intéressée débouche sur des conduites d'exploration qui apparaissent entre le sixième et douzième mois. En tout cas l'adulte les décrit par ce terme quand il observe le jeune enfant réagir face à la nouveauté : d'abord par l'étonnement puis par une activité de recherche (par exemple, chercher un objet caché). Se met en place la curiosité qui devient de plus en plus indépendante d'une situation particulière. A partir du neuvième mois, l'enfant se sert des gestes, cris ou autres émissions sonores pour attirer et mobiliser l'intérêt de son entourage. L'adulte entre dans ce jeu communicationnel, interprète les conduites du bébé comme l'expression de besoins et stimule ainsi la communication (Sachs, 1993). C'est grâce à cette interprétation, que D. W. Winnicott (1975) appelait *illusion*, que le bébé poursuit son développement cognitif, social et affectif en tant que partenaire de dialogue pourvu d'intentions.

En découvrant que ses conduites peuvent influencer sur les conduites de l'adulte, l'enfant développe progressivement son « comportement socialement dirigé » (Baudonnière, 1988). Les différentes étapes de la mise en place des conduites interactives et pragmatiques sont décrites par

¹¹⁹ Cité par P. Artemenko (1977, pp. 48-49).

J. -M. Colletta (2004), dans l'ouvrage qu'il consacre au développement de la parole chez le jeune enfant. Après les interactions précoces réalisées sur un mode émotionnel et dyadique, l'enfant acquiert au cours de la première année une *grammaire de l'action* (Colletta, 2004, p. 115) grâce à la mise en place des activités conjointes et des formats d'actions et d'interactions répétitives, comme les rituels (salutation, requêtes, commentaires d'une actions). Les interactions deviennent véritablement conversations « à partir du moment où l'enfant est capable d'enchaîner non pas sur la forme, mais sur la signification de l'énoncé de l'adulte ». C'est donc vers 16-17 mois, le remarque Veneziano (1987), que surgissent et s'instaurent les premiers échanges de type question-réponse.

C'est à la fin de la deuxième année que l'enfant prend des initiatives dans la conversation et se met à commenter, à initier de nouveaux thèmes et à questionner, tout en restant tributaire de l'aide de l'adulte. Dans la conversation, l'enfant est capable de produire dans la période préverbale deux types proto-actes dans la période préverbale – la requête et la désignation gestuelle. Pour ce qui est de l'apparition des premiers actes réalisés verbalement, ainsi que de leur compréhension¹²⁰, il s'agit à nouveau principalement de la *requête*. C'est d'ailleurs l'un des actes les plus étudiés. Ainsi J. Bernicot (1992) identifie plusieurs catégories de requête dont les ordres directs (« donne-moi un gâteau »¹²¹) et indirects (« peux-tu me donner du gâteau ? »), les demandes de permission (« est-ce que je peux avoir du gâteau ? »), l'expression d'un désir (« je veux du gâteau ») mais aussi les demandes de type question directive (« reste-t-il encore des gâteaux ? ») ou encore les demandes moins conventionnelles de type allusion (« hum, que ces gâteaux sentent bon ! »). Si l'enfant est capable de comprendre les demandes directes à partir de 1 an -1 an et ½ et la question directive à partir de 3-4 ans (Bernicot, 1992), pour ce qui est de la production, elle se met en place entre 2-4 ans. A l'âge de 4 ans, l'enfant est capable de prendre en compte des éléments lié au statut et la disponibilité de son interlocuteur et même d'évaluer la légitimité de sa demande (Colletta, 2004, p. 120).

En résumé, les études montrent que le cadre interactionnel de la communication dialoguée devance tout processus d'apprentissage de l'interrogation et donc que la pratique de l'interrogation précède la maîtrise de l'interrogation, qui elle serait bien plus tardive. Avant les « vraies questions » il y a donc le non-verbal, et suivent, vers un an, les assertions étonnées ou les demandes d'aide à l'adulte. L'évolution se poursuit mêlant geste interrogatif pour exprimer indécision ou désir. Si dans un premier temps, le lien entre question et requête est assez clair (demande de faire, expression d'une volonté : « donne ça », plus tardivement, entre la deuxième et troisième année de vie, apparaît un nouveau lien entre la question et le doute (Pouder, 1996). L'interrogation se développe en

¹²⁰ À tout âge la compréhension précède la production – c'est une constante dans la vision développementale du langage chez l'enfant.

¹²¹ Les exemples sont repris de l'article de J. Bernicot et H. Marcos (1990, p. 246).

demande d'explication portant sur l'être et l'usage ou en demande de nomination (« c'est quoi ça ? »). Enfin, avec le développement du questionnement métadiscursif et métacommunicatif (l'apparition répétée des *pourquoi*) « ce qui est spécifiquement objet d'apprentissage », d'après C. Fondet (1979), la question permet de faire progresser dans la connaissance.

Alors que l'enfant est lancé, comme on vient de le voir, sur le chemin de la maîtrise de la question, et celle de son utilité en vue d'augmenter sa connaissance, se produit un phénomène paradoxal. Le processus de socialisation et de scolarisation semble à la fois stimuler le questionnement des enfants et l'inhiber. D'une part, dès la maternelle les enfants sont confrontés à une multiplication des contextes de découverte, d'imitation, de jeux de rôle et d'imagination permettant de diversifier les formes de questionnement (Pouder, 1996, p. 311). D'autre part, le questionnement commence à perdre sa valeur de connivence pratique nécessaire à la communication et l'interaction (« t'as vu ? »). Il se vide progressivement de sa dimension dialogique et orale (les interpellations des élèves sont perçues comme des bavardages). En revanche, il se structure de plus en plus à l'écrit, se décontextualise et se centre sur les acquis de l'apprentissage (qui seront vérifiés par l'épreuve de l'examen) au détriment du processus d'acquisition. Le questionnement est mis au service de l'évaluation des connaissances de l'enfant-élève par l'enseignant, plutôt qu'au service de l'intérêt de connaître ou de la curiosité – on pourrait se demander si c'est une bonne chose.

Des études montrent en effet que l'acte de poser des questions n'est plus un acte mental/verbal spontané à partir de la troisième année de l'école primaire (Dewey, 1916, Lipman & al., 1980, Daniel, 2008). Mais si la spontanéité du questionnement se perd, nous estimons que les pratiques du questionnement en communauté de recherche permettent de réintroduire dans la sphère éducative qu'est l'école le questionnement qui permet d'apprendre. Il s'agit ici, précisons-le, d'un acte de questionner mis au service de l'apprentissage : compréhension, recherche de sens. On peut se demander : Qu'en est-il, encore une fois, en réalité pour les acteurs concernés ?

2.4.2. L'acte de questionner : vision pragmatique et interactionnelle

L'acte de questionner a été considéré comme un de actes primitifs exprimant les comportements humains fondamentaux (Diller, 1984). Il y a les actes qui décrivent le monde (les assertions), les actes qui cherchent à changer le monde (les ordres) et ceux qui interrogent le monde (les questions).

F. Jacques (1981, p. 70) constatait par exemple qu'autant dans le cas des questions ouvertes que dans celui des questions catégorielles¹²², « questionner reviendrait à fournir la forme des réponses possibles tout en demandant à l'interlocuteur de fournir la matière ». L'auteur avance qu'il y a des questions qui ne sont pas déterminées par la possibilité des réponses, en donnant l'exemple du questionnement maïeutique de Socrate qui se retournait contre toute réponse apportée par son interlocuteur. Autrement dit, questionner consisterait (pour le questionneur) à se concentrer sur la question et non pas sur la réponse possible. « Dans ce cas, la question [ou le problème, ajoute Jacques plus loin] se présente comme un méta-énoncé qui suggère ou intime la direction dans laquelle le flux discursif pourrait s'engager » (*ibid.*). Le questionnement fonctionne dans l'interlocution, « dans l'arc tendu des questions et des réponses » et s'opère dans le cadre d'une « communauté active de communication ». Les valeurs illocutoires de l'énoncé interrogatif ne sont plus dans ce cas la requête, la demande de confirmation ou l'acquiescement, mais davantage le commentaire qui donne lieu à une concertation ou à une discussion, débat, dialogue... entre les partenaires du questionnement. F. Jacques décrit ici le questionnement comme étant sans prérogative¹²³, donc sans demande.

C'est dans ce sens que la définition que j'ai proposée dans la section précédente de l'acte de questionner opère le saut dont parle F. Jacques, celui d'une question centrée sur la demande (l'acte de question) à une question traitée en tant que problème, en tant qu'elle se constitue l'objet du dialogue.

Chaque genre de dialogue ou type d'interaction entraîne ses propres modalités de questionnement. Il suffit d'observer qu'une interview journalistique, un entretien médical ou une discussion philosophique ne font pas appel aux mêmes modalités questionnantes. Comme le souligne D. Vernant dans son approche des *interactes* :

¹²² Lorsque l'information demandée à travers l'acte de question concerne la valeur de vérité du contenu propositionnel global, il s'agit de questions totales ou fermées (en oui/non : « Il pleut ? »), ou bien des questions alternatives. Lorsque l'information concerne un seul constituant de la phrase – ce qui est inconnu pour le questionneur, celui-ci demande des précisions (« Qui a ouvert la porte ? »). On parle dans ce dernier cas de questions ouvertes ou catégorielles.

¹²³ En lat. *rogatio* signifie action de demander, demande, question (selon le *dictionnaire Gaffiot* en ligne : <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=rogare>).

« l'analyse des forces illocutoires doit se faire in situ, à propos d'un dialogue particulier, en prenant en compte une série complexe d'indices linguistiques, paralinguistiques, mais aussi en considérant le contexte interactionnel (type d'interaction, rôle dialogique des interlocuteurs, moment de l'interlocution, etc. » (Vernant, 2011, p. 157)

Ainsi tout acte de discours, a fortiori celui du questionnement, ne peut être déterminé que dans son interaction avec le/ les acte(s) qui le précèdent ou le/les actes qui le sui(ven)t et le contexte.

Comprendre et caractériser le questionnement dans sa spécificité, lorsqu'il est produit par les acteurs des pratiques philosophiques, voilà sur quoi porte clairement l'étude présente.

2.4.3. Démarche et méthodologie

Ma démarche est une recherche compréhensive (Wright, 2004), dans le sens d'une « étude des acteurs pensants, parlant et agissant » (Dumez, 2016, p. 7). Cette approche qualitative prend comme unité d'analyse l'acte de questionner et présuppose d'une manière explicite qu'il n'est observable et analysable que dans la mesure où il est mis en action et/ou en discours. On pourrait même ajouter, en suivant le point de vue de la logique interlocutoire, que l'acte de questionner existe en tant qu'acte de discours uniquement dans la mesure où il est reconnu et interprété comme tel par le/les interlocuteur/s.

Le point de départ de ma démarche est une définition simple et minimale de l'acte de questionner (j'utilise « questionnement » comme synonyme) – et j'exclue dans un premier temps deux dimensions qui peuvent sembler évidentes mais que je souhaite questionner : d'une part le caractère social ou collectif du questionnement – sa dimension dialogique et conjointe (les acteurs se questionnent-ils collectivement ?), et d'autre part, le caractère philosophique de ces pratiques réflexives¹²⁴.

Dans un second temps, la dimension sociale et la dimension philosophique du questionnement seront intégrées à notre recherche afin d'aboutir à une description complexe de la pratique questionnante par et avec les élèves. Je fais ici appel à une méthode qui consiste en un refus de la part du chercheur à admettre des postulats pour pouvoir commencer son analyse et d'embrasser la perspective de redémontrer de manière nouvelle les postulats existants. Cette posture théorique est inspirée de l'approche *Actor-Network-Theory* de B. Latour : « La présence du social doit être redémontrée chaque fois de manière nouvelle ; elle ne peut jamais être postulée » (2005, p. 53).

¹²⁴ V. section sur les présupposés de la section 1.2. chap. 1.

2.4.4. Visée de l'étude

Une étude sur le questionnement des élèves dans les pratiques philosophiques pourrait avoir comme objectif de montrer que les enfants sont capables de formuler des interrogations, de problématiser de manière philosophique, de s'étonner d'une façon existentielle devant le monde et devant les pairs, autrement dit que la pratique du questionnement leur permet de regagner l'usage du questionnement. Toutefois, si tels étaient les résultats attendus de cette étude, je ne suis pas sûre qu'elle apporterait satisfaction. On observe que dans sa pratique, le questionnement apparaît moins comme un geste sûr qu'un comportement de doutes, de perplexité, d'hésitation et de ratures, de suspension de jugement et d'(auto)critique et, dans l'interaction ou l'action collective de délibération, « fuite de sens » (Grunig & Grunig, 1990) ou « fuite de certitudes¹²⁵ ».

Ce que nous visons et qui est réellement en jeu avec le questionnement, me semble-t-il, c'est de comprendre comment émerge et se co-construit le questionnement au sein des CRP par une description dynamique des processus sous-tendus par la préhension dialogique d'une question (problème) en jeu, réalisée par les acteurs de l'activité étudiée. Ce travail de compréhension peut apporter des éléments en faveur de l'introduction de l'apprentissage du questionnement dans le curriculum scolaire.

La compréhension de l'activité questionnante des élèves ouvre sur des perspectives éducatives, mais aussi éthiques, majeures. Les intentions et les attentes de ce programme sont ouvertement dirigées vers l'action, via l'action éducative. Dans la vision pragmatiste de M. Lipman, l'acte d'apprendre (y compris d'apprendre à se questionner) consiste à développer non pas la faculté d'emmagasiner des informations mais la capacité d'en percevoir le sens et d'agir efficacement sur les choses. Le pari qui est fait est celui de dire que si à l'école les enfants sont entraînés (dans le sens sportif du terme) à construire et traiter des problèmes via une action réflexive conjointe, cela peut les préparer pour la vie d'adulte : savoir traiter collectivement les problèmes liés à la vie en société, exercer leur citoyenneté de manière pleine et entière, etc. Il reste à comprendre le mécanisme de transfert qui peut s'opérer pour faire de chaque enfant engagé dans une communauté de recherche philosophique un adulte sensé et responsable dans la vie.

¹²⁵ Pour reprendre l'expression de Grunig & Grunig, appliquée aux croyances.

2.4.5. Question de recherche. Méthodologie

2.4.5.1. Question générale de recherche

Comment le questionnement émerge, se construit et se modifie en interaction, dans le cadre d'une pratique philosophique en communauté de recherche, avec des élèves de primaire et de collège ?

2.4.5.2. Hypothèses provisoires

Au terme de cette étude on devrait s'attendre à identifier, par le biais des données analysées, des effets qui ne sont à ce stade que des possibilités de relations. Sutton & Staw (1995, p. 376) parlaient d'« histoires hypothétiques », expression qui semble bien marquer la différence entre hypothèses et théories. « Ponts cruciaux entre théorie et données » les hypothèses, tout comme les histoires, portent sur le pourquoi des actions, des événements, des structures et des pensées produits : “a story about why acts, events, structure, and thoughts occur” (idem, p. 378).

Les hypothèses provisoires proposées pour cette étude partent d'un postulat de base déduit de mon cadre théorique : les acteurs des pratiques philosophiques en communauté de recherche produisent des actes de question. Mais tout acte de question n'implique pas forcément un acte de questionner. Il y a questionnement lorsqu'une question fait ressortir une tension/obstacle dans un état de fait, et devient par la suite un objet de transaction entre les acteurs.

Dans les pratiques philosophiques en communauté de recherche...

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.

(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.¹²⁶.

(H3) Certains actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question vers un questionnement.

(H4) Certains types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non.

(H5) Une pratique inscrite dans le temps permet aux élèves de développer la démarche du questionnement (perspective longitudinale).

¹²⁶ Le travail exploratoire autour de cette hypothèse provisoire peut déboucher sur une typologie du questionnement dans les pratiques philosophiques en communauté de recherche.

3. Démarche et méthodologie de l'étude

Dans ce chapitre il s'agit de décrire d'abord les principes méthodologiques qui ont guidé ma recherche, en explicitant le type de démarche adoptée pour comprendre le phénomène du questionnement. Celle-ci peut être décrite sous la forme d'un dialogue entre la théorie et la pratique, entre la sensibilité théorique et le terrain, entre les hypothèses provisoires et le matériel empirique recueilli. Cette précision fera l'objet de la première partie du chapitre consacré aux principes méthodologiques (3.1.). Je propose par la suite de contextualiser la situation pédagogique qui fait l'objet de ma recherche : l'introduction de la philosophie à l'école, dans un collège sous la forme d'un projet d'établissement, ainsi que dans une école primaire sous une forme cette fois ponctuelle. Cette partie expose la recherche-action sous l'angle de sa co-construction, de son évolution et des rôles joués par chaque acteur qui s'y trouve impliqué (l'établissement, l'équipe d'enseignant, les élèves et l'équipe de chercheurs (3.2). Enfin, dans la dernière partie je procède à la caractérisation du matériel empirique recueilli et je décris la construction du corpus de référence (3.3) en vue des analyses à venir.

3.1. Principes méthodologiques

3.1.1. Une démarche de compréhension

L'approche méthodologique adoptée dans cette étude peut être qualifiée de compréhensive. Une démarche compréhensive désigne une recherche de type qualitative qui valorise la place du terrain dans la construction de l'objet de recherche. Développée en opposition avec la démarche explicative (Apel, 2000), (Wright, 2004)¹²⁷, elle se centre sur les acteurs qui agissent et interagissent, autrement dit qui pensent, parlent et prennent des décisions (Dumez, 2016). Quant à la particularité d'une recherche-action, telle qu'elle est développée ici, elle renvoie au fait que le chercheur agit lui aussi de concert avec les acteurs étudiés.

¹²⁷ Il s'agit d'une controverse, considéré par K. O. Apel comme « centrale » au sein des sciences humaines, autour de laquelle il existe une littérature abondante. Le débat, toujours actif de nos jours, porte sur la légitimité scientifique de l'activité de recherche. Il en résulte des postures épistémologiques contrastées qui développent des dispositifs méthodologiques diversifiés.

Voici quelques présupposés méthodologiques à la base de cette démarche qui pourrait être comparée à une recherche de sens et à une construction des significations :

- Il s'agit de partir du discours des acteurs et de la place qu'ils occupent dans l'environnement, plutôt que du questionnement du chercheur, pour examiner les significations que les acteurs construisent, leurs savoirs concrets et partagés¹²⁸.
- Le langage est une activité privilégiée, utilisée par les acteurs (et par le chercheur) pour accomplir une action : on ne communique pas pour communiquer mais pour agir sur l'autre, avec lui ou contre lui (présupposé pragmatique et praxéologique).
- Les actes de discours s'intègrent dans un contexte interactionnel dialogique. Les cadres théoriques de départ structurent la recherche mais ne la déterminent pas, les effets prédits via les hypothèses préétablies ne sont pas les seuls effets possibles.
- Enfin, la prise en compte des effets surprenants permet à la fois d'éviter le risque de circularité inhérent à une recherche qualitative, et également de laisser le champ ouvert à la découverte. C'est le trait essentiel de ce qui est connu en épistémologie sous l'appellation de démarche abductive.

L'abduction, qualifiée de démarche inférentielle unique de la créativité (Levesque, 2015), a été définie par Aristote, dans les *Premières analytiques*¹²⁹, comme une inférence réalisée à partir de la meilleure explication¹³⁰. Introduite dans la logique moderne par C. S. Peirce, l'abduction est une forme d'inférence qui n'est ni déductive, ni inductive ; elle est associée à un processus consistant à adopter des hypothèses capables de nourrir des recherches futures : "where the adoption of the hypothesis is not as being true or verified or confirmed, but as being a worthy candidate for further investigation"¹³¹. C'est dans ce sens que la démarche abductive concerne de près notre étude, et cela à double titre : du point de la méthodologie de recherche elle conduit à l'adoption provisoire des hypothèses ouvrant sur des recherches futures. De surcroît, cette démarche fait écho à celle de la communauté de recherche et au rôle du questionnement dans le processus d'investigation. Les réponses apportées aux questions gardent un statut provisoire pouvant à nouveau faire l'objet d'un questionnement. M. Lipman décrivait ainsi ce processus créatif :

"Thus, the critical thinker looks for answers in the form of questions that will point the way to the elimination of inquiry. The creative thinker looks for questions in the form of answers that will lead to the perpetuation of inquiry. Teachers who wish to

¹²⁸ Sur le terrain des sciences de l'éducation, on peut citer la méthode de la construction sociale de la connaissance – une méthode compréhensive développée à l'Université de Genève par M.-N. Schurmans et son équipe. « Comprendre » signifie dans cette démarche « pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété de conduites humaines, individuelles et collectives, la part – sans cesse redéfinie – de l'agentité et de l'actorialité » (M.-N. Schurmans, 2001, p. 164).

¹²⁹ Aristote, *Premières analytiques*, Livre II, sections troisième, chap. XXV, consulté le 24 septembre 2016 à <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/analyt225.htm>

¹³⁰ Pour une présentation plus détaillée, v. *Glossaire*.

¹³¹ D'après l'art. « Peirce on Abduction » dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

strengthen judgement must encourage both forms of thinking and convergence of the two forms.” (1991, p. 162)

3.1.2. Sensibilité théorique liée à une théorie de l'action

La théorie de l'activité est devenue, à la fin du XXe siècle et en début de ce siècle, un horizon théorique incontournable dans les sciences de l'homme et de la société. Ce regain d'intérêt pour l'activité humaine est visible dans diverses approches, philosophiques, sociologiques, linguistiques, psychologiques, didactiques. Impulsée notamment par les écrits de A. N. Leontiev (1984), la théorie de l'activité humaine ne prend pas en compte seulement l'individu mais aussi la nature collective de l'activité. L'activité devient un système qui relie l'individu à la communauté à laquelle il appartient, et on s'intéresse à la manière dont les objectifs collectifs sont atteints. On peut rappeler ici les travaux sur l'agir conversationnel impulsé par J.-P. Bronckart (Fillietaz & Bronckart, 2005), l'approche praxéologique du dialogue (Vernant, 1997) ou encore, sur le terrain de la didactique, la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007).

3.1.3. Le corpus comme objet de recherche

En linguistique, le corpus est envisagé habituellement soit comme un outil soit comme un objet de la recherche (Charaudeau, 2009, p. 58). Cette distinction a été proposée en 2005 par D. Mayaffre (2005) pour désigner les deux démarches principales dans l'utilisation des données linguistiques : une déductive, dans laquelle le *corpus* joue le rôle d'« observatoire » pour une théorie envisagée à priori, l'autre inductive, dans laquelle le corpus est un « observé dynamique » permettant d'abord de décrire puis d'élaborer des modèles *a posteriori*. Ainsi, la notion de « corpus » renvoie clairement un objet construit en prenant en compte les propositions théoriques et les présupposés méthodologiques.

En analyse des interactions situées, il est important de partir d'une démarche descriptivo-empirique. La nature des données linguistiques recueillies se pose dans notre étude s'agissant de paroles orales véhiculées lors d'une activité d'interaction en classe. Mais ces données ne sont pas exclusivement linguistiques : elles résultent des productions langagières des acteurs qui participent à ces interactions, qui se réalisent dans une situation d'usage. Cette situation de communication fait référence, dans l'étude présente, à un type d'activité réflexive conjointe, connue en philosophie de l'éducation sous le nom de pratique en communauté de recherche philosophique.

Dans le champ de l'analyse du discours, P. Charaudeau soulignait l'importance des conditions de production des données des présupposés, du positionnement interdiscursif¹³² et des conditions de la situation communicationnelle elle-même. Parmi ces dernières, sont à prendre en compte : la nature et l'identité des actants, leur rôle et leur statut, la finalité de la situation ou l'objectif, ainsi que les dispositifs et les circonstances matérielles de la situation (2009, p. 46).

Pour identifier des éléments d'interdiscours on peut partir de la présence implicite ou explicite des savoirs de connaissances et des savoirs de croyances, reliant des discours entre eux. Dans notre étude, ces éléments peuvent apparaître notamment avec la reprise, d'une activité à l'autre, du travail de formulation de questions philosophiques. Par exemple, on peut se demander sur la base de quels critères, implicites ou explicites, les élèves sont amenés à produire des questions philosophiques.

3.2. Une recherche action et sa visée éducative : mise en place de la philo à l'école

3.2.1. Recherche-action : considérations méthodologiques

Préciser la manière dont cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action permet d'éclairer la méthodologie qui a été choisie pour sa réalisation. En sciences sociales, la recherche-action renvoie à une méthodologie particulière qui soulève des interrogations par rapport notamment au positionnement du chercheur à l'égard de son objet d'étude et de son terrain d'investigation (Trier, 1980). Ainsi le chercheur interviendrait d'une manière active sur le terrain étudié visant par son intervention-même un double objectif : d'abord d'atteindre un but pratique en produisant un changement concret et, dans un second temps, produire une connaissance nouvelle censée élargir le champ de connaissances scientifiques du domaine concerné. En revanche dans le domaine des sciences humaines, et dans celui de l'éducation en particulier, la recherche-action est envisagée davantage comme un pont entre la recherche théorique et la pratique pédagogique, une orientation vers des applications pratiques que l'on retrouve par exemple en linguistique appliquée. Elle se rapproche ainsi de la didactique des langues, et plus largement des recherches en didactique des disciplines, qui s'interrogent sur comment on enseigne (méthodologie, évaluation, etc.) et comment on apprend (styles, stratégies, motivations, etc.).

¹³² Pour définir l'« interdiscours », je reprends la définition de D. Maingueneau, dans *Les termes clés de l'analyse du discours* : « l'ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, des discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquels un discours particulier entre en relation implicite ou explicite » (2009, p. 77).

La recherche-action mise en place dans notre étude laisse une autonomie entière aux deux interlocuteurs, chercheurs et praticiens, dans un cadre méthodologique défini. L'indépendance de chacun n'empêche pas que théorie et pratique puissent interagir et s'influencer réciproquement. Ainsi, cette interaction vise une meilleure compréhension du phénomène au sein du dispositif mis en place et permet de l'appréhender d'une manière systémique (Knoerr, 2001), au bénéfice de la recherche. Cette dynamique peut être également favorable à une démarche de valorisation et de légitimation de la pratique en classe, que J. Whitehead (1989, p. 6) associait à une vision vivante de la recherche en éducation: "an organic view of educational theory which is living in the public conversations of those constituting professional practice. It is thus growing in the living relationships between teachers, pupils and professional researchers and embodied within their forms of life". Cette méthode de recherche s'appuie d'abord sur un postulat selon lequel les enseignants sont les mieux placés pour réfléchir sur leur propre pratique. Elle s'appuie en outre sur un principe professionnel selon lequel le moyen le plus efficace d'améliorer ses pratiques est d'appliquer systématiquement un schéma cyclique qui alterne pratique, réflexion et adaptation de méthode suite aux réflexions (Whitehead, 1989). C'est en effet ce cadre qui définirait le mieux, dans notre contexte de recherche, les conditions d'intervention du chercheur sur le terrain, en tant qu'il participe lui-aussi, via des « discussions publiques » avec les enseignants, à ces phases cycliques de réflexion et d'analyse de la pratique. C'est ce qui s'est effectivement passé dans le cadre de la présente étude.

3.2.2. Tissage recherche-pédagogie autour d'une situation pédagogique innovante à l'école

Après un rappel d'un des principaux bénéfices de l'usage des interactions en classe, qui est selon nous la reconnaissance de l'élève comme interlocuteur valable – et à ce sujet les pratiques philosophiques apportent une contribution essentielle –, je situe ces pratiques dans le contexte scolaire français actuel. Ce préambule me permet d'introduire une des situations pédagogiques à laquelle notre équipe de recherche a participé et qui fournira à ma réflexion le matériel empirique d'analyse.

3.2.2.1. Un changement dans l'interaction enseignant-élève

La pratique de la philosophie en communauté de recherche avec des enfants vise fondamentalement l'émancipation de l'enfant. D'une part elle place d'emblée l'élève dans la posture d'un interlocuteur valable (Lévine, Develay, & Delattre, 2003), en lui reconnaissant un statut valorisant de partenaire à part entière dans le processus éducatif. D'autre part, le contexte d'une interaction sous la forme d'un dialogue entre pairs, tutoré par l'enseignant, comme celui nourri à

travers ces pratiques, est un environnement communicationnel propice pour les apprentissages, comme le montrent des études portant sur les approches socio-constructivistes (Doise & Mugny, 1981) ou sur les pratiques de type *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 2002).

En didactique, le concept d'« interaction pédagogique » recouvre non seulement l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, mais aussi l'action mutuelle et les stratégies en réciprocité se déroulant en classe (Altet, 1994, p. 123). Il renvoie à la prise en compte d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, qui est la classe. Toutefois, on admet avec l'introduction de ce concept que les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents de celui d'enseignant et d'élèves (qui pourraient être simplement celui d'adulte, respectivement d'enfant). Il n'est pas impossible que l'on obtienne des effets pédagogiques que l'on pourrait qualifier, en absence de résultats prouvés, de collatéraux, implicites voire difficilement mesurables dans l'immédiat. En effet, les études sur l'impact positif des discussions philosophiques sur, par exemple, le changement de posture de l'enseignant dans la relation d'apprentissage ou sur le transfert des compétences acquises dans ces discussions, tant par l'élève que par l'enseignant, dans d'autres disciplines, ne sont pas encore concluantes.

3.2.2.2. En France, une pratique à l'école au stade expérimental

Dans le paysage de la philosophie pour les enfants il existe, aujourd'hui en France, diverses « nouvelles pratiques philosophiques »¹³³ qui restent encore, vingt ans après leur apparition, à un stade plutôt expérimental. Elles ont lieu à l'école et dans la cité, impliquant des professionnels de l'enseignement (le plus souvent des enseignants volontaires, formés à leur initiative) ou des autres secteurs (formation, recherche, etc.). Elles font l'objet de nombreuses réflexions de la part de chercheurs et praticiens, la revue internationale en didactique de la philosophie en ligne, *Diotime*, en témoigne. Créée en 1999 par le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Montpellier, cette revue a pour vocation, explique M. Tozzi, son rédacteur en chef, de contribuer « en donnant la parole à des enseignants, des animateurs, des formateurs et des chercheurs, à alimenter la réflexion sur une nouvelle didactique de l'apprentissage du philosophe »¹³⁴. On retrouve dans cette publication en ligne des articles, témoignages, réflexions et informations, écrits par plus de 550 contributeurs d'une quarantaine de pays¹³⁵. On constate qu'à l'école, tous les niveaux sont concernés par les pratiques philosophiques, en commençant par la maternelle. « Si à l'origine – remarque M. Tozzi dans son propos introductif – il s'agissait surtout d'innovations dans le

¹³³ C'est aussi l'intitulé des rencontres internationales annuelles, organisées en France par l'association *Philolab*, sous l'égide de l'Unesco.

¹³⁴ <http://www.educ-revues.fr/Diotime/LaRevue.aspx>

¹³⁵ Le site de la revue propose une recherche des articles par thématiques, par auteurs ou par pays. Depuis fin 2017, *Diotime* est gratuitement accessible, à partir du numéro 19 (le numéro de janvier 2018 est 75).

cadre de l'enseignement officiel de la philosophie, le champ s'est élargi à la première, au lycée professionnel, à l'éducation civique, etc. Mais depuis quelques années, ce sont les formes inédites de philosophie à l'école primaire et dans les collèges (en particulier les SEGPA) qui ont été de plus en plus abordées ».

Introduire la philosophie dès le plus jeune âge à l'école ne vise pas essentiellement à démocratiser l'accès à une discipline scolaire qui, en France, s'enseigne uniquement en terminale. Il y a à la fois un enjeu éducatif et politique du développement de ces pratiques qui encouragent la pensée autonome chez les enfants. L'enjeu est d'abord de démocratiser l'apprentissage d'une pensée critique, créative et responsable au sein même de l'école. En effet, cela est de plus en plus perçu comme un gage pour la formation du futur citoyen responsable, comme on peut le constater avec la réforme du programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4), présenté dans le BO spécial n°6 du 25 juin 2015¹³⁶. Une des dimensions de cet enseignement est « le jugement : penser par soi-même et avec les autres », dont l'objectif est de « développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté ». La DVP figure mentionnée dans les exemples de pratiques en classe, à l'école ou dans l'établissement : « pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires ».

Il n'est pas anodin de constater que ces pratiques expérimentales interrogent le sens même de la transmission des savoirs et la définition profonde des missions de l'école (Chirouter, 2017). Des sociologues et philosophes relèvent même l'existence d'un conflit de valeurs au sein de l'école et plus généralement d'une crise que traverse la société autour des notions de culture et de transmission (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2008)¹³⁷.

Dans ce contexte de recherche de sens, à laquelle les pratiques philosophiques à l'école semblent sans doute faire écho, le projet d'une équipe d'enseignants du collège Vercors a attiré l'attention des linguistes du Laboratoire Lidilem (EA 609, Université Grenoble-Alpes). Rencontrés lors d'un de nos séminaires mensuels à l'Université, les enseignants de cet établissement scolaire grenoblois situé en zone prioritaire, étaient bien déterminés à inscrire la pratique de la philosophie dans leur projet d'établissement, et d'en faire ainsi un pari d'innovation pédagogique.

¹³⁶ *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 25 juin 2015, Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_6/66/2/2015_BO_SPE_6-pdf_478662.pdf

¹³⁷ *Conditions de l'éducation*, de M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi. Stock, "Les Essais", 268 p. En savoir plus sur http://www.lemonde.fr/livres/article/2008/10/23/conditions-de-l-education-de-marie-claude-blais-marcel-gauchet-et-dominique-ottavi_1110103_3260.html#V3mZ01fBiiFisDC.99

3.2.2.3. *Mise en place d'un partenariat*

Aussitôt, une collaboration a été envisagée entre le laboratoire Lidilem et le collège Vercors. Lancé en 2013 et concrétisé dès 2014 avec les premiers recueils de données, le partenariat a été officialisé en 2016 par la signature d'une convention de coopération entre l'établissement scolaire et à l'Université Grenoble-Alpes. Au démarrage de mon travail de thèse, le terrain était donc déjà bien identifié et la collecte a pu ainsi être organisée sur deux années scolaires consécutives. Le partenariat se poursuit actuellement suite à l'élaboration conjointe, par les deux établissements, d'un projet de recherche et d'action éducative au sein de l'Institut Carnot de l'Education Auvergne – Rhône-Alpes¹³⁸. La mise en place du projet a débuté en janvier 2016. En outre, un deuxième travail de thèse autour des métaphores verbales et gestuelles dans le raisonnement collectif est en cours (Lagrange-Lanaspre, en cours).

La volonté de créer des partenariats avec les acteurs de l'éducation et de mener des recherches-action est née au sein du Laboratoire Lidilem à l'initiative de deux enseignants-chercheurs : Jean-Pascal Simon et Jean-Marc Colletta. Ils créaient en 2013, au sein de l'Axe 2 du laboratoire Lidilem, le projet *Philéduc*¹³⁹, le volet grenoblois du projet de recherche interuniversitaire et international mentionné plus haut, portant sur le dialogue, la signification et la réflexivité à l'école. Le projet *Philéduc* se concrétise également par un séminaire mensuel qui réunit chercheurs et enseignants, mais son activité s'est élargie depuis sa création à la mise en place de projets communs avec des partenaires académiques et non académiques : ont vu ainsi le jour le projet « Philo pour tous », visant la mise en place des séances de discussions philosophiques au collège et dans les lycées professionnels, en partenariat avec la Délégation Académique aux Arts et à la Culture (DAAC) du Rectorat de Grenoble ; des ateliers philo en périscolaire ont été mis en place avec le Service Veille et Réussite Educative de la ville de Pont-de-Claix ; enfin, *Philéduc* a été associé à l'animation de discussions philosophiques en école primaire ainsi qu'à un module de formation des enseignants sur ce sujet, dans le cadre d'un projet Art-Science-Philo proposé par l'Hexagone à Meylan, scène nationale Art-Sciences, et réunissant divers partenaires, etc.

Au sujet de ce lien entre la recherche et les acteurs de terrain, *Philéduc* organise fin 2017 son troisième séminaire d'automne « Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans la Discussion à Visée Philosophiques » (mis en place en 2013, il se déroule tous les deux ans). Cette édition sera l'occasion d'une rencontre régionale entre des acteurs de plusieurs projets pédagogiques et projets de recherche, en lien avec la participation de *Philéduc* au projet de l'Institut Carnot de l'Education.

¹³⁸ Page web dédié à l'Institut Carnot de l'Education Auvergne Rhône Alpes (ICE – AuRA) : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/institut-carnot-de-leducation/presentation>

¹³⁹ <http://lidilem.u-grenoble3.fr/actualites/seminaires-periodiques/seminaire-phileduc-axe-2/>

3.2.3. Pratiques philosophiques au collège et en primaire

Cette partie vise à préciser de quelles pratiques s'agit-il, où se déroulent-elles et sous quelles formes.

3.2.3.1. *Projet d'« initiation à la pensée philosophique », au collège Vercors*

Caractéristiques socio-économique et scolaires

Le collège Vercors, à Grenoble, est un établissement situé en zone d'éducation prioritaire et accueille un public scolaire socialement et culturellement mixte, les résultats au brevet sont faibles¹⁴⁰. Situé dans l'Académie de Grenoble en zone d'éducation prioritaire (REP), il s'agit d'un établissement de taille moyenne avec un effectif de 400 élèves. Le secteur 5 à Grenoble, où se trouve plus précisément le collège, est au « carrefour de quartiers aux identités spécifiques, à l'indice de précarité le plus élevé de l'agglomération » (Blanc-Lanaute, 2017).

Figure 9 : Collège Vercors à Grenoble



On note que les classes de cet établissement ne sont pas chargées (23 élèves maximum dans la classe de 6^e en 2014-2015, 22 élèves maximum pour la classe de 6^e en 2015-2016, et 23 maximum pour la classe de 5^e). En effet, selon les chiffres donnés par l'établissement sur la page de présentation de son site Internet, la moyenne d'élèves par classe est de 22. C'est une volonté de l'équipe éducative, on nous explique, car cela « permet une prise en charge plus individualisée des élèves, une meilleure prise en compte de leurs difficultés »¹⁴¹.

Dans cet établissement, une équipe de huit enseignants mettait en place, à la rentrée 2014-2015, un projet pédagogique innovant appelé « Initiation à la pensée philosophique », inscrit dans le

¹⁴⁰ Le taux de réussite au brevet est estimé à 59,30% en 2015 et à 73,44% en 2016 (source <https://www.france-examen.com/brevet/palmares-colleges/grenoble/isere-38/college-public-vercors-grenoble>). Les pourcentages sont confirmés par l'établissement.

¹⁴¹ <http://www.ac-grenoble.fr/college/grenoble.vercors/index.php/a-propos-du-college/atouts-college>

projet d'établissement de lutte contre le décrochage scolaire. L'objectif poursuivi dans le cadre de ce projet est de permettre aux élèves de donner du sens à leurs apprentissages ainsi que le goût d'apprendre, de structurer et développer leur pensée grâce à la pratique du questionnement philosophique entre pairs. Moins de deux ans après son démarrage, en 2016, ce projet recevait une récompense de la part du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche à l'occasion des Journées de l'innovation¹⁴² – le Prix de l'éducation prioritaire, ainsi que le Label innovation 2016.

Dans le cadre de ce projet, entre 150 et 200 élèves de 6^e et 5^e suivent un programme à l'année à raison d'une heure par quinzaine de discussions philosophiques, sur des temps d'accompagnement personnalisé pour les 6^e, et sur une heure d'enseignement en Français pour les 5^e. Quant aux enseignants participant à ce projet, ils sont issus de disciplines diverses : français, mathématiques, histoire-géographie, EPS, documentation, etc. et leur nombre d'une année à l'autre est en progression. Les séances sont construites sur le schéma suivant : une première séance est consacrée à la formulation de questions, les enseignants proposent une accroche qui va conduire à la formulation de questionnements à dimension philosophique ; les élèves choisissent une des questions qu'ils souhaitent traiter, pour que la seconde séance soit consacrée à la discussion autour de la question choisie. Des enseignants co-animent les séances et leur rôle consiste à aider les élèves à s'extraire de leur vécu et les accompagner dans le travail de généralisation, à mieux formuler les opérations mentales effectuées, à recentrer la discussion et à leur faire prendre conscience de la compétence réflexive et dialogique produites (« Initiation à la pensée philosophique (label 2016). Collège Vercors », n.d.). Pour cela, ils développent constamment des gestes professionnels à travers la pratique et les temps de formation. L'équipe suit un programme de formation qui allie connaissances spécifiquement philosophiques (intervention d'un professeur agrégé en philosophie) et formation à la démarche de philosophie pour les enfants, axée sur le questionnement et les gestes de l'animateur (dispensée dans le cadre du projet *Philéduc*), ainsi qu'une auto-formation.

Concernant le programme de formation en PPE, il a fait partie intégrante du travail de co-construction et coopération mis en place entre l'équipe des enseignants de Vercors et l'équipe de chercheurs de Lidilem. Ces rencontres régulières, minimum trois par année scolaire, ont permis de travailler avec les enseignants autour du questionnement philosophique, des outils d'animation et des gestes professionnels que ce type d'interaction en classe permet de développer ; de faire vivre des communautés de recherche aux enseignants, d'analyses avec eux leurs pratiques etc., ainsi que

¹⁴² Journée de l'innovation 2016, 6^e édition, organisée le 30 mars à l'ESPE Paris-Molitor, dont l'objectif est de valoriser la capacité de recherche et d'innovation du système éducatif (<http://www.education.gouv.fr/cid100629/journee-de-l-innovation-2016-8-laureats-recoivent-le-prix-national-de-l-innovation.html>)

d'intégrer progressivement dans le groupe de nouveaux enseignants désirant se lancer dans la pratique philosophique avec leurs élèves.

Le terrain qui vient d'être décrit a permis le recueil d'une quantité importante de données comptant presque trente heures d'enregistrement étalées sur deux années scolaires. Ces données ont servi, après une sélection et organisation des données nécessaire à la construction d'un corpus (voir section 3.3 qui lui est consacrée) permettant d'analyser des processus questionnants dans des pratiques philosophiques (émergence, construction individuelle et collective, évolution et traitement du questionnement), avec un public scolaire âgé de 11 à 14 ans.

En recueillant mes données *in situ*, je dois noter ma présence et celle du matériel dans le dispositif d'enregistrement. Les effets éventuels de cette présence sur le déroulement des discussions ne peuvent pas être neutralisés car ils font partie de la situation d'observation. J'ai adapté mes méthodes au terrain et choisi de participer, en dehors de la classe, à des moments réflexifs avec les enseignants, en leur proposant parfois les discussions enregistrées elles-mêmes comme support pour la réflexion. L'interaction avec les enseignants, lors des moments formels ou informels, participe à la compréhension du phénomène étudié, du contexte et d'une connaissance mutuelle chercheur/praticien. Aussi, j'ai pu recueillir les représentations des enseignants sur le sujet du questionnement, à l'occasion d'entretiens semi-directifs¹⁴³.

3.2.3.2. Séances de pratique en communauté de recherche, à l'école primaire Les Adrets

Comme mentionné, la collecte de données *in situ* a été réalisée, dans sa plus grande partie, au sein du collège grenoblois. Néanmoins, quelques données proviennent des enregistrements réalisés dans une école primaire. Il s'agit d'une école de village, située dans un environnement socio-culturel aisé, à environ 25 km à nord-est de Grenoble. Les Adrets est une petite commune d'environ 1000 habitants située à 745m altitude. La figure ci-dessous montre la situation de cet établissement dans la région grenobloise.

¹⁴³ Ce matériel ne sera finalement pas pris en compte pour cette étude mais il reste à exploiter dans des recherches futures.

Figure 10 : Ecole primaire Les Adrets : sa situation géographique dans la région grenobloise



Il s'agit d'une petite école avec un effectif total de 140 élèves répartis en six classes, deux de maternelle et quatre élémentaires, toutes en double niveau. Les élèves sont issus d'un milieu socio-économique aisé¹⁴⁴. Pour ce qui est du nombre d'élèves par classe, dans la classe où j'ai filmée, l'effectif était de 25, légèrement plus élevé qu'au collège.

Le second terrain a été une opportunité ouverte par le suivi du mémoire de Lucie Kemystetter, professeure des écoles stagiaire, dans le cadre de ses études MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Cela m'a permis de recueillir des données par l'enregistrement de trois séances (sur l'ensemble total de 30 séances) de pratique philosophique, auprès d'élèves âgés de 8 à 10 ans. L'enseignante¹⁴⁵ avait amorcé la réflexion sur le questionnement des élèves, dans son mémoire de recherche intitulé « S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3 » (Kemystetter, 2016). Son travail a stimulé et enrichi mes propres réflexions.

3.2.3.3. *Quel contrat didactique pour les pratiques philosophiques ?*

Au collège Vercors, il s'agit d'implanter un nouveau projet pédagogique dans les activités scolaires de l'établissement, avec l'intention de l'inscrire dans la durée. En revanche, pour l'école primaire, le caractère occasionnel des séances menées par l'enseignante n'a pas pu aboutir à une réflexion au sein de cette école primaire autour de la validité du contrat didactique existant. Néanmoins, le cadre des discussions et la nature des rapports institués entre l'enseignante et élèves sont similaires avec ceux que je vais décrire dans le cadre du projet Vercors. Ce cadre est d'ailleurs prospectif et il est une adaptation du modèle du dialogue en communauté de recherche envisagé par M. Lipman.

Les interactions ont lieu dans un contexte éducatif, entre adultes et enfants, respectivement des jeunes (8 à 14 ans). Elles se passent dans le cadre de l'école et, selon le dispositif employé, ont un

¹⁴⁴ Un premier aspect contrastif dans le choix des sources des données est celui entre deux milieux socio-économiques différents : défavorisé, pour l'établissement de secondaire, aisé, pour l'école primaire.

¹⁴⁵ Je tiens à remercier Lucie Kemystetter et les élèves de sa classe pour leur participation aux enregistrements vidéo et aux autres recueils de données (entretien semi-directif, questionnaires élèves).

caractère tantôt informel (en club) tantôt formel (en classe). Sont présents donc, dans la plupart des pratiques enregistrées, des enseignants et des élèves impliqués dans des activités régissant à un contrat didactique particulier, adapté à la situation. Celui-ci s'articule autour d'un projet pédagogique d'« initiation à la pensée philosophique », censé permettre aux élèves de « donner du sens à leurs apprentissages ainsi que le goût d'apprendre, de structurer et développer leur pensée grâce à la pratique du questionnement philosophique entre pairs ». Les élèves ont un rôle de discutants, ayant préalablement consenti au respect des règles de discussion. Les enseignants ont un certain nombre de missions : ils animent les séances, reprennent et reformulent des propos, recentrent la discussion, ils aident les élèves à s'extraire de leur vécu et les accompagnent dans le travail de généralisation, à mieux formuler les opérations mentales effectuées, à et à leur faire prendre conscience de la compétence réflexive et dialogique produites.

Concernant le modèle projectif du collège Vercors¹⁴⁶, tenant compte de la description du projet, des témoignages des enseignants au sujet de leurs pratiques ainsi que de mes propres observations, j'aboutis à la reconstruction d'un cadre pédagogique, des rôles et du statut de chaque acteur au sein de ces pratiques. Elle est présentée dans le tableau ci-dessous¹⁴⁷:

Tableau 7 : Rôle et statut des acteurs dans le dispositif mis en place au collège

<i>STATUT DE L'ACTEUR</i>	<i>ROLE DE L'ACTEUR DANS LE DIALOGUE</i>	<i>FINALITE DIALOGIQUE DE L'ACTIVITE</i>	<i>OBJECTIFS D'UNE SEANCE</i>	<i>CONDITIONS DE REUSSITE EN TERMES DE SEANCE PEDAGOGIQUE)</i>
ELEVES	DISCUTANTS Eventuellement ils ont des rôles annexes (distributeur de parole, synthétiseur, reformulateur)	Penser par et pour soi-même	Formuler des questions philosophiques pour soulever des problèmes Délibérer pour résoudre le problème ¹⁴⁸ Ou plus particulièrement : -généraliser à partir d'un exemple -formuler une question philosophique ; etc.	Les élèves parviennent à : Structurer et développer des habiletés de pensée philosophiques (problématiser, conceptualiser, argumenter, etc.) et des habiletés de recherche en commun (coopération et dialogue)
ENSEIGNANTS	ANIMATEUR de la discussion (rôle principalement) DISCUTANT (secondairement)	Accompagner les élèves à penser par et pour soi-même	Animer les activités en faisant appel à des outils et méthodes en vue de la réalisation des objectifs définis pour les élèves	Les enseignants évaluent l'atteinte des objectifs de la séance

¹⁴⁶ Le projet a démarré en 2014 et il est reconduit d'une année à l'autre avec l'objectif de le pérenniser et le faire évoluer. Dans l'idéal, il devrait pouvoir toucher tous les niveaux, de la 6e à la 3e. A la rentrée 2017-2018, la pratique de la discussion philosophique est proposée à toutes les classes de 6e, de 5e et de 3e. Dans la réalité, tous les élèves rentrés au collège en 2014 auraient eu l'occasion de pratiquer trois années sur quatre les discussions philosophiques.

¹⁴⁷ Il n'existe pas de document écrit spécifique élaboré par l'équipe d'enseignants à ce sujet.

¹⁴⁸ J'ai indiqué seulement deux objectifs principaux liés aux deux types de séance, séance de questionnement et séance de délibération. Les objectifs d'une pratique philosophiques sont plus larges et ils incluent, outre les objectifs cognitifs et langagiers, des objectifs socio-affectifs (collaborer, coopérer, s'entraider, etc.)

A remarquer qu'en partant de la définition de conditions de réussite en termes de dialogue et CRP, des modifications pourraient intervenir dans le statut et rôle des acteurs. Dans un modèle de communauté à la fois de co-énonciation et de recherche, ce n'est pas tant le rôle des acteurs qui est à remettre en question que le statut social scolaire pré-déterminé de ceux-ci. Les deux types d'acteurs devraient pouvoir prendre librement la posture d'un discutant, bien que le rôle d'animateur reste essentiel à préserver dans un contexte pédagogique. La gestion de la discussion pourrait même tendre vers une co-animation, à savoir une animation faite par les discutants, à tour de rôle et d'une manière spontanée. Cependant, afin de garder la notion de contrat didactique, qui sous-tend toute activité d'apprentissage, la relation tuteur-tutoré peut simplement être envisagée comme une relation entre enfants et adultes.

Après la présentation du contexte social dans lequel les pratiques philosophique observées se sont déroulées, je procède dans la section suivante à un exposé méthodologique sur le corpus afin de détailler le recueil de données et la façon dont celles-ci ont été traitées et transformées dans un corpus d'analyse.

3.3. Le corpus

La notion de « corpus » renvoie, comme il a été déjà souligné dans la section précédente, à un objet construit à partir d'un matériel empirique recueilli et en prenant en compte à la fois des propositions théoriques et des présupposés méthodologiques.

Cette section est consacrée à la description et caractérisation des données recueillies *in situ*, ainsi qu'à la construction du corpus de référence sur lequel s'appuiera l'analyse proposée dans le chapitre 4.

3.3.1. Recueil de données : démarche, outils

Le matériel empirique de cette étude est constitué de données recueillies à l'occasion d'un travail de terrain réalisé durant deux années scolaires, 2014-2015 et 2015-2016, dans deux établissements situés dans la région grenobloise.

Après avoir présenté la nature des données concrètes recueillies, ainsi que les techniques et les outils qui ont rendu possible ce travail de collecte, je procéderai au classement et à l'organisation des données disponibles. Des choix méthodologiques et théoriques, en lien avec mes hypothèses de travail, sous-tendent la démarche de construction du corpus qui sera proposée dans les sections qui suivent. Ainsi, l'organisation des données en un corpus d'analyse ouvrira la voie au travail de

théorisation, en passant par la procédure de codage, exposée dans la dernière partie de cette section.

3.3.1.1. Données multimodales et variées dans un contexte scolaire

Les principales données recueillies pour cette étude sont de nature discursive et elles proviennent des pratiques philosophiques réalisées en contexte scolaire, sur deux années consécutives. Ce ne sont pourtant pas les seules données collectées et archivées. Je parlerai ainsi de données variées et multimodales.

Variété et multimodalité des données recueillies

En effet, outre les activités discursives des élèves, qui ont fait l'objet d'enregistrements audio-visuels, les données proviennent aussi des entretiens réalisés avec des enseignants (filmés intégralement) et des questionnaires informatisés remplis par les élèves. En complément, des métadonnées et observations personnelles viennent enrichir les données recueillies. A l'issue de chaque séance pédagogique enregistrée, j'ai renseigné ou fait renseigner (lorsqu'un autre observateur que moi assistait et filmait la séance) une *Fiche-enquête* (v. annexe II, D, 3). Le rôle de celle-ci est de consigner efficacement les principaux éléments factuels de la séance (la date de l'enregistrement, les références des fichiers d'enregistrement audio et vidéo, les participants, le type d'activité, le thème, le résumé de la séance, les éléments remarquables etc.). Mes notes d'observation et de réflexion et le journal de bord renseigné tout au long de l'étude ont contribué également à la mise en écrit de cette étude. A cela s'ajoute des échanges de courriers électroniques avec les différents partenaires, des diaporamas des formations-enseignants et des compte-rendus ou des notes en marge de ces temps de formation. Il y a donc à la fois une modalité orale, qui a nécessité de mobiliser des techniques d'enregistrement, de stockage et de transcription, et une modalité écrite, conservée sous forme manuscrite ou informatisée.

Cependant, toutes les données n'ont pas le même statut. Selon la perspective méthodologique ici adoptée, à la fois inductive et déductive, que j'ai eu l'occasion d'explicitier dans la section précédente, elles ont fait l'objet d'une catégorisation puis d'une priorisation selon les objectifs de recherche. Ainsi, parmi l'ensemble de données recueillies, on peut distinguer deux types de données :

- les données qui m'ont permis de mieux connaître et caractériser le contexte de l'étude (appelées aussi données contextuelles) ;
- les données observées et analysées à partir desquelles j'ai construit un corpus étroitement lié aux propositions hypothétiques que j'ai faites pour cette étude (appelées aussi données d'analyse).

Les paroles, les interventions et les échanges entre les acteurs qui participent aux discussions enregistrées feront l'objet d'une analyse linguistique en termes de réalisation d'actes de discours. Cette analyse me semble pourtant insuffisante afin de rendre compte d'un phénomène comme celui qui est au centre de l'intérêt de cette étude : le questionnement des acteurs dans un contexte éducatif. Il y a bien sûr les éléments liés au contexte interactionnel, comme l'activité de négociation qui se produit autour d'une question ou un problème à traiter (1), mais aussi la démarche de construction de dialogue (2), inhérente à une activité réflexive conjointe, comme celle proposée dans pratiques des discussions philosophiques. Les rôles sociaux (éducatifs) des actants (3) et leur statut (4) rejoignent, eux aussi, les éléments contextuels à prendre en compte dans la compréhension du phénomène de questionnement. Dans la phase de recueil de données, je me suis également intéressée à des aspects que l'on peut qualifier de « psychologiques ». Ainsi, le problème du questionnement renvoie aux représentations et aux perceptions des actants (5a), aux prises de conscience ou aux métacognitions des principaux acteurs des interactions étudiées (5b). Avec quels présupposés du questionnement travaillent les enseignants (5c)? Quelles représentations se font les élèves de leur activité questionnante (5d) ou de l'activité réflexive collective réalisée durant leurs discussions entre pairs (5e)? Ces derniers exemples d'éléments contextuels figurent parmi les données que j'ai recueillies à l'occasion des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants et des questionnaires passés aux élèves. S'ils ne sont pas abordés dans cette étude, ils pourront être pris en compte à l'occasion d'une analyse ultérieure qui prolongera l'étude présente. Il m'a semblé en revanche indispensable, en lien avec la problématique du questionnement sous l'angle de son émergence dans le dialogue de traiter en priorité les actions verbales des acteurs, et de prendre en compte les éléments de contexte identifiés ci-dessus de (1) à (4) inclus.

Au sujet de l'attitude questionnante des acteurs dans les pratiques philosophiques sous la forme des communautés de recherche, on pourrait parler de deux niveaux. D'une part, il s'agit d'une attitude questionnante attendue, en cela que ce dispositif prévoit que les élèves soient invités et encouragés à (se) questionner. Pour cela, nous avons vu, l'enseignant stimule le questionnement chez l'élève via un support mais aussi par sa propre attitude questionnante, dépourvue de certitudes (l'enseignant peut être un modèle de questionnement). D'autre part, la mise en œuvre d'une pratique questionnante est tributaire du contexte de sa réalisation ; elle est imprévisible, créative et singulière, seules ces réalisations deviennent observables pour le chercheur. Afin d'appréhender cet écart entre un attendu pédagogique et sa réalisation pratique, il faut considérer le phénomène de questionnement comme une représentation scolaire donc sociale. Comme le souligne D. Jodelet (2014, p. 48), ces représentations sont « observables directement ou reconstruites par un travail scientifique », en tant qu'« elles circulent dans les discours, sont portées par les mots [...] cristallisées dans les conduites ».

Il est possible d'identifier des traces de ces représentations dans les discussions, sous une forme explicite ou implicite. Il s'agit notamment dans le corpus des interactions de la représentation de ce qu'est une question philosophique, par exemple. Travaillée explicitement avec les élèves lors d'une séance introductive qui lui est consacré, la catégorie de question philosophique est souvent sollicitée dans la plupart des séances, car les enseignants présentent un support à partir duquel ils invitent les élèves à formuler des questions philosophiques. Les caractéristiques d'une question philosophique pourraient être ainsi considérées comme de l'implicite, comme un savoir partagé. Mais est-il régulièrement et suffisamment explicité, précisé ou actualisé ? Les acteurs, selon qu'ils soient élèves ou enseignants, travaillent-ils toujours avec une base commune sur ce qu'est une question philosophique ? Il est possible qu'il n'en soit pas (toujours) ainsi, c'est pourquoi l'analyse interactionnelle des pratiques doit nous permettre d'observer cet aspect.

Néanmoins, les techniques de l'entretien et du questionnaire sont, elles aussi, un moyen d'accéder à ces représentations, scolaires et sociales, au sujet du questionnement, qu'ils soient d'ailleurs philosophique ou non. Ces données fournissent la matière pour un complément d'analyse sans doute pertinent pour une description globale du phénomène du questionnement en contexte scolaire. Cependant, l'étude menée ici ne pourra pas prendre en compte tous les aspects dans leur intégralité, tant le phénomène nous semble complexe et riche pour le limiter à l'étude des interactions. C'est pourquoi d'autres pistes d'exploration sont à envisager par la suite.

Afin de permettre de visualiser l'ensemble des données collectées, la nature de chacune ainsi que les usages envisagés, le tableau ci-après en fait une synthèse.

Tableau 8 : L'ensemble de données recueillies

<i>TYPE DE DONNEES</i>	<i>SOURCE</i>	<i>NATURE</i>	<i>OBJECTIFS GENERAUX</i>
PRINCIPALES	Séances de pratique philosophique	Enregistrements audio-visuels	Analyser l'émergence et la pratique du questionnement dans les discussions
CONTEXTUELLES	Questionnaires élèves	Fichiers informatiques	Recueillir les représentations des élèves sur le questionnement
	Entretiens enseignants	Enregistrements audio-visuels	Recueillir les conceptions des enseignants du questionnement

Dans ce qui suit, je poursuis avec la présentation des modalités techniques mobilisées pour le recueil des différentes données récoltées. L'accent sera mis particulièrement sur le dispositif technique employé pour l'enregistrement des discussions.

3.3.1.2. *Techniques de recueil, d'enregistrement et archivage des données contextuelles : les questionnaires et entretiens semi-directifs*

Les questionnaires

L'objectif de la passation d'un questionnaire auprès des élèves peut se définir en complément à notre objectif de recherche. J'ai choisi de soumettre un questionnaire écrit aux élèves (sous forme informatisée – cf. annexe II, A, 1) afin de connaître les représentations qu'ils ont du questionnement et de la question. Quelle place ils donnent à la « question » à l'école, par rapport à la « réponse » ? Et encore plus spécifiquement, quelle est leur propre compréhension de l'usage de la question dans les pratiques philosophiques ? Cela en complément de l'étude du questionnement envisagée en discours ou en interaction entre des acteurs, dans un contexte donné – ici les discussions philosophiques. L'objectif est de comprendre la mise en œuvre du questionnement chez les acteurs-élèves en observant et analysant les productions discursives dans des échanges.

Le questionnaire utilise des questions fermées, des questions ouvertes qui conduisent à expliquer le choix (oui/non et « j'explique pourquoi ») et encore des questions d'évaluation en proposant des choix de réponses allant d'une extrême à l'autre, utilisant l'échelle de Likert (par exemple, « À l'école je suis à l'aise plutôt pour : donner des réponses/poser des questions », avec un choix du degré de pondération entre les deux actes entre 1 et 6).

Voici les thématiques qui s'y trouvent abordées, elles conduisent les élèves à :

- se positionner par rapport à l'acte de poser des questions et l'acte de donner de réponses (questions 1-2) ;
- donner leur sens des termes : interroger, se questionner, s'étonner, problématiser (questions 3-5) ;
- rapporter leur compréhension et leur pratique au sujet des questions philosophiques (questions 6-8, question 18) ;
- donner leur perception de l'aide apportée par l'enseignant dans l'acte de poser des questions (questions 9) ;
- donner leur compréhension de la place du questionnement dans les ateliers de philosophie (questions 10-14) ;
- donner leur perception du dispositif proposé pour les activités philosophiques : classe, demi-classe, club (questions 16-17).

Pour la passation des questionnaires auprès des élèves, j'ai utilisé un logiciel d'enquête gratuit. Ce choix a l'avantage de l'accessibilité et de la simplicité, en ce qui concerne la conception, de la passation et la récupération des données, cet outil m'a semblé convenir aux objectifs de l'enquête sans porter atteinte au respect des personnes interrogées. Accessible aux sujets (les

élèves) via une adresse *url*, ce questionnaire a pu être rempli en ligne d'une manière anonyme. Les réponses des élèves au questionnaire sont recueillies automatiquement et organisées sous forme de tableaux et/ ou représentations graphiques simples. Elles sont exportables sous un format *xls* (fichier Excel) qui permet de procéder à leur traitement de manière autonome¹⁴⁹. Le tout, comme les autres données d'ailleurs, est archivé sur une base de données du projet *Philéduc*.

Réalisé à la fin de l'année scolaire 2015-2016, le questionnaire a été proposé aux élèves de la classe de primaire de l'école Les Adrets (soit 25 élèves), une classe de 6^e (soit 20 élèves) et une classe de 5^e (soit 21 élèves) au collège Vercors ainsi que quelques élèves qui ont participé au club en 2014-2015 (6 élèves). Les aléas de la vie scolaire font que tous les élèves n'ont pas pu effectuer la passation du questionnaire (à cause notamment des absences) et tous les questionnaires saisis n'ont pas pu être validés principalement à la suite de quelques difficultés techniques liés par exemple à la connexion internet. Le tableau ci-après récapitule les informations concernant la population ciblée et le recueil de données effectué auprès d'elle.

Tableau 9 : Questionnaires élèves (juin 2016)

	QUESTIONNAIRES SAISIS (NB. ELEVES)	QUESTIONNAIRES VALIDES (NB. ELEVES)
ECOLE PRIMAIRE	23	16
COLLEGE	40	40
TOTAL	63	56

Les entretiens semi-directifs

On l'a vu plus haut, la démarche d'exploration des représentations des acteurs-élèves contribue sans aucun doute à une compréhension plus globale du phénomène du questionnement, dans le contexte des pratiques philosophiques à l'école. De même, prêter attention à l'interprétation de l'activité par les enseignants eux-mêmes m'a semblé être un élément incontournable dans une approche compréhensive du questionnement. D'autant plus que ce sont les enseignants qui sont amenés à inciter, encourager et semer chez les élèves les ingrédients d'une attitude questionnante.

J'ai été particulièrement sensible à la démarche d'interprétation de l'agir enseignant, en amont d'un regard spécifiquement didactique, telle qu'elle a été proposée dans le cadre théorique de l'interactionnisme socio-discursif développé par J.-P. Bronckart (1997). Si les données recueillies *in situ* servent incontestablement à l'analyse didactique des gestes professionnels, on peut admettre ce que faisait remarquer E. Bulea (2014, p. 884) dans ses analyses des entretiens enseignants, que

¹⁴⁹ Les données obtenues ont été partiellement exploitées et quelques résultats ont fait l'objet d'une présentation dans un colloque à Gant (Fournel, 2016). Mais ces données doivent faire l'objet d'une étude à part entière qui viendra compléter le travail présenté dans le cadre de cette thèse.

« cette dernière est le produit du travail des chercheurs et non celui de l'interprétation de l'activité par des praticiens ». C'est pourquoi les différentes perspectives de recherches apparaissent comme complémentaires et à mon avis indispensables à croiser dans la perspective de comprendre l'agir des enseignants et, *in fine*, de mieux comprendre comment les différents acteurs participent au processus de questionnement.

La technique de l'entretien semi-directif a pour avantage de recueillir une information dans un laps de temps raisonnable, avec une information orientée vers le but suivi, la part d'inférence du chercheur étant assez faible (DeKetele & Roegiers, 1998). Pour conduire les entretiens semi-directifs, j'ai élaboré un schéma d'ensemble (v. annexe II, A, 2) partant d'une consigne de départ et suivi d'une grille des thèmes à aborder, sans que l'ordre de ces questions soit nécessairement déterminé à l'avance. En résumé, les points abordés avec les enseignants visent principalement à :

- ressortir la représentation que l'enseignant se fait du questionnement (*Qu'est-ce que le questionnement pour vous ?*) ;
- expliciter l'agir des enseignants afin d'amener les élèves à se questionner (*Dites comment vous faites pour que vos élèves se questionnent ?*) ;
- évaluer la pratique questionnante des élèves (*Comment vous savez que les élèves sont dans le questionnement ?*) ;
- formuler le sens qu'eux-mêmes donnent à la pratique du questionnement dans les activités philosophiques (*Pour quelles raisons intégrez-vous le questionnement dans la séance de philosophie?*).

J'ai mené et enregistré cinq entretiens semi-directifs avec des enseignants (4 au collège et un à l'école primaire) prenant part active dans les activités philosophiques en classe. Les entretiens ont eu lieu à la fin de l'année scolaire 2015-2016, après la tenue de toutes les discussions qui ont fait l'objet d'enregistrement. D'une durée moyenne d'environ vingt minutes, chaque entretien a été enregistré en vidéo, à l'aide d'une caméra fixe. Ils ont fait l'objet d'une transcription et des annotations avec le logiciel ELAN¹⁵⁰ et archivé, comme les autres enregistrements audio-visuels, dans une base de données du projet *Philéduc*. Le tableau ci-après synthétise les données concernant ces entretiens :

¹⁵⁰ ELAN signifie *EUDICO Linguistic ANnotator*. Il s'agit d'un logiciel pour la création d'annotations complexes sur les ressources vidéo et audio, proposé par Max Planck Institute for Psycholinguistics, téléchargeable gratuitement à l'adresse : <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/ELAN/>

Tableau 10 : Entretiens semi-directifs enseignants (juin 2016)

<i>ETABLISSEMENT</i>	<i>ENSEIGNANT</i>	<i>DUREE ENREGISTREMENT</i> ¹⁵¹
COLLEGE VERCORS GRENOBLE	Enseignante 1	22min
	Enseignant 2	20min
	Enseignante 3	19min
	Enseignante 4	27min
ECOLE PRIMAIRE LES ADRETS	Enseignante 5	17min
DUREE TOTALE		1h 45min

La technique de l'entretien de recherche présente l'intérêt principal de permettre l'objectivation de faits psychologiques et sociaux (Gotman & Blanchet, 1992). Mais il existe une autre dimension présente dans les enregistrements vidéo des entretiens qui mérite d'être soulignée. En plus des éléments discursifs et textuels tirés de l'analyse de la parole retranscrite (des informations contextuelles ou inter discursives, la co-verbalité notamment en référence au questionnement), la dimension gestuelle peut faire sens et renvoyer à un l'univers référentiel partagé par les acteurs des pratiques philosophiques. C'est valable d'ailleurs non seulement pour les gestes des adultes mais également pour les gestes des élèves. On sait désormais, à la suite des recherches de D. Mc Neill (1992) entre autres, que le geste et la parole forment un seul et unique système langagier, le geste fonctionnant comme un composant du discours. En outre, des études ethnographiques portant sur les situations d'interaction entre pairs chez les enfants, montrent que ces derniers, par l'usage qu'ils donnent au langage dans sa globalité – parole, gestes, postures et tout autre ressource sémiotique – parviennent à co-construire non seulement du sens, mais aussi des valeurs, un ordre social et même un ordre moral (Goodwin & Kyratzis, 2007).

Enfin, je précise, tout comme pour les questionnaires, que les données recueillies *via* ces techniques restent une ressource riche à analyser et interpréter dans leur intégralité dans une étude future. En effet, dans l'espace de l'étude menée à l'occasion de cette thèse, j'ai fait le choix d'un approfondissement de la partie interactionnelle visant la pratique du questionnement. Néanmoins, une compréhension globale et complexe du questionnement ne peut pas faire l'impasse sur ces analyses contextuelles.

¹⁵¹ Arrondi à la minute.

3.3.1.3. Techniques de recueil, d'enregistrement et archivage des données complémentaires: les interactions

Les techniques d'enregistrement des interactions utilisées ont évolué au cours de ma recherche du fait que j'ai acquis des connaissances techniques dans le domaine.

Je précise d'abord que le matériel d'enregistrement audio-visuel nécessaire m'a été mis à disposition par mon laboratoire Lidilem, à Grenoble, et par le laboratoire ICAR de Lyon¹⁵². Ce dernier est reconnu pour son expertise en collecte, traitement et analyse multimodale du langage dans l'interaction. Grâce à une collaboration avec Justine Lascar, ingénieur de recherche à ICAR, j'ai pu bénéficier de conseils, d'un support technique et même emprunter du matériel d'enregistrement (comme des micros cravate et la caméra 360°, dont je parlerai plus longuement dans ce qui suit). C'est d'ailleurs ainsi que j'ai pu acquérir et améliorer les scénarios techniques pour les enregistrements, acquérir de nouvelles compétences dans l'utilisation des logiciels (Final Cut®, Quick Time®) pour le montage, le codage et la synchronisation des données. Pour ce qui est du traitement de données, Isabelle Rousset, ingénieur de recherche au Lidilem, m'a accompagnée dans mes découvertes et mon perfectionnement sur le logiciel de transcription et annotation ELAN®. Toutes ces aides m'ont permis d'acquérir des savoir-faire techniques au profit d'une plus grande qualité du travail sur le corpus.

Les données recueillies et archivées dans une base de données du projet *Philéduc* pourront ainsi servir à d'autres travaux au sein du laboratoire Lidilem¹⁵³.

Etant donné l'évolution des techniques d'enregistrements des interactions, que j'ai mentionné ci-dessus, ce n'est pas un plan type d'enregistrement que je vais exposer mais différentes modalités de recueil de données. Celles-ci feront tour à tour l'objet d'une évaluation permettant de juger de leur pertinence. Je précise que les techniques de prises de vue ont été adaptées en fonction de la configuration du lieu où se déroulaient les discussions et la disposition des participants lors de la discussion. Il me semble utile de mentionner à cet endroit que mon expérience dans ce domaine peut servir à d'autres contextes de recueil et que ces pages peuvent être considérées comme un guide méthodologique à l'usage d'autres chercheurs.

Je distinguerai dans ce qui suit deux étapes dans l'évolution des techniques employées, la première coïncide avec le début des enregistrements et leur déroulement sur la première année de recueil de données (2014-2015) ; la seconde correspond à l'année scolaire 2015-2016.

¹⁵² C'est grâce à mon encadrante de thèse, Kristine Lund, que j'ai pu profiter de cette expertise et aide. Pour la présentation du laboratoire, je renvoie à la page web : <http://icar.univ-lyon2.fr/pages/presentation.htm>

¹⁵³ Ce qui est déjà le cas puisque les données que j'ai recueillies serviront pour la thèse sur les gestes métaphoriques de Sandra Lagrange-Lanaspre.

Enregistrements 2014-2015

Les tout premiers recueils de données ont eu lieu dans l'amphithéâtre du collège (v. figure ci-dessous). Les enseignants souhaitaient, en utilisant ce grand espace, faire sortir le dispositif d'un endroit fortement connoté du point de vue scolaire : la salle de classe, et permettre ainsi l'instauration d'un autre type de relation élèves-enseignants. En effet, les interactions en communauté de recherche, entendue comme « un espace éducationnel favorisant le dialogue » (Lone & Burroughs, 2016, p. 11) placent les acteurs sur un type de relation, sur un système de « place » qui n'est pas celui de la classe « ordinaire ». Ce changement peut être d'ailleurs (et il l'a été, selon mes observations et celles des enseignants¹⁵⁴) déconcertant, autant pour les élèves que pour les enseignants.

Figure 11 : Une des premières discussions enregistrées dans l'amphithéâtre du collège



Pour des raisons pratiques, liées notamment à la gestion du temps des cours et des déplacements entre les cours, les séances ont eu lieu par la suite dans les salles de classe. Il faut noter que des ajustements importants ont été réalisés par les enseignants, comme ce fut le cas du partage de la classe en deux (presque systématique à partir de la deuxième année de pratique). Ceci a permis d'aménager plus facilement un espace en cercle au sein de la classe, de mener les discussions avec deux groupes en parallèle (dans deux salles différentes), les enseignants étant systématiquement en binôme et pouvant ainsi prendre chacun en charge un groupe. Cela laissait la possibilité aux élèves « petits parleurs » de trouver plus facilement leur place dans le groupe. Dans cette configuration, l'amphithéâtre devenait en effet trop grand pour une dizaine d'élèves. Il a été utilisé en revanche pour accueillir la séquence de démonstration réalisée à l'occasion de la visite de

¹⁵⁴ Recueillies dans des moments d'échanges informels.

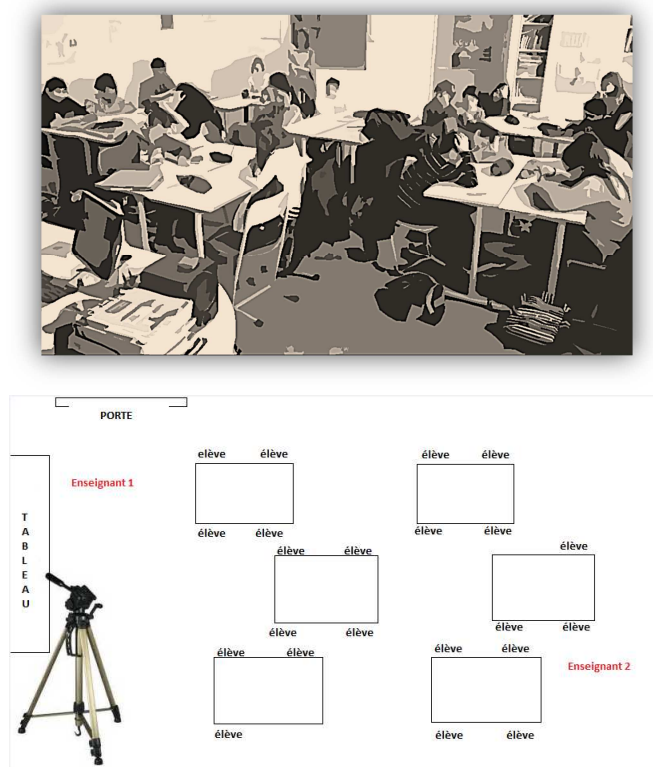
Michel Sasseville¹⁵⁵ à Grenoble, qui a animé à cette occasion une séance démonstrative de CRP, au collège Vercors¹⁵⁶.

La première année les enregistrements ont donc eu lieu en classe entière et ont été enregistrés avec une seule caméra fixe placée devant la classe. Celle-ci a été positionnée à chaque fois légèrement en hauteur, afin de capter une vue globale de l'ensemble de la classe. Trois configurations des élèves dans la salle de classe ont été testées, durant cette première année :

- en « îlots » avec 4 élèves autour d'une même table (donc environ 5 îlots disposés dans la salle de classe) (v. plus loin figure 12),
- les bureaux disposés en « U » (v. plus loin figure 13)
- en cercle assis sur les chaises sans bureaux (v. plus loin figure 14).

La première configuration mentionnée est présentée à la suite d'une capture de vidéo tirée d'une séance filmée en mars 2015, dans la figure ci-après :

Figure 12 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en îlots)



¹⁵⁵ M. Sasseville est professeur à la Faculté de philosophie de l'Université Laval (Québec). Responsable des programmes de formation en Philosophie pour les enfants dans cette université, il a présidé, entre 1997 et 1999, le Conseil international de recherche philosophique avec les enfants (ICPIC). A l'invitation de *Philéduc*, il est venu à Grenoble en novembre 2015 pour animer une CRP avec des élèves du Club Philo, au collège Vercors.

¹⁵⁶ Cette séance de démonstration, à laquelle ont participé 11 collégiens volontaires, a été suivie en direct par environ 25 personnes, en présence de la principale du collège, des enseignants, étudiants, chercheurs, acteurs publics, etc.

Cette disposition sépare clairement l'espace en deux : celui des enseignants et celui des élèves, les premiers se situant à la périphérie du dispositif. Cette configuration facilite le travail en petit groupe mais pas forcément les échanges et le dialogue entre élèves. Comme dans le dispositif classique de la classe (les rangées de pupitres les uns derrière les autres), les élèves qui prennent la parole tournent le dos à certains de leurs camarades, ce qui rend plus difficile une interaction autre que celle avec l'enseignant situé devant la classe. Du point de vue de la prise de vue, il est difficile d'avoir une vue frontale de tous les participants (comme le montre la capture vidéo dans la figure 12).

Le deuxième type de dispositif d'organisation de la discussion est celui en « U ». Cette configuration a pour principal frein la taille de la salle de classe. En effet, il semble impossible de ranger tous les élèves dans une salle de classe, raison pour laquelle des rangées intermédiaires dans l'espace libre ont été installées (v. figure 13). A nouveau, certains participants (élèves) se tournent le dos. Quant à l'enregistrement des séances, l'introduction d'une deuxième caméra apportant une vue complémentaire s'impose. Cela n'est pas sans conséquences : le dispositif technique d'enregistrement s'alourdit et on procède de la sorte à davantage d'intrusion dans ce qui se voulait être au départ un enregistrement un milieu « naturel » et non pas « fabriqué », des discussions.

Figure 13 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en « U »)

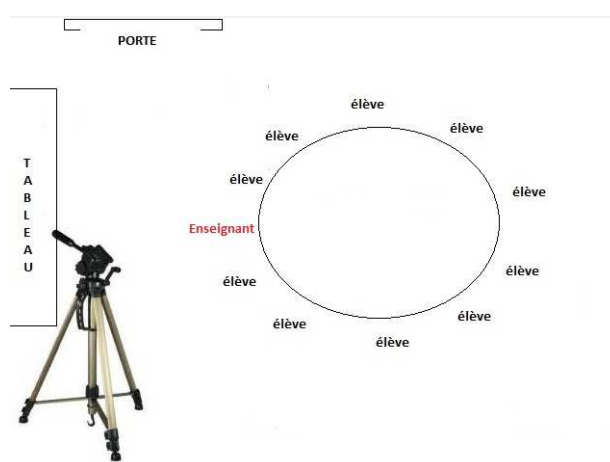


Enfin, le dispositif en cercle propose une disposition équidistante des participants par rapport à un objet de discussion « jeté devant » (*objectum* signifie en latin « ce qui est placé devant »¹⁵⁷), au centre du cercle. Les enseignants sont disposés eux-aussi dans le même cercle et deviennent potentiellement des participants. Ce n'est pas toujours le cas, notamment lorsque un ou les acteur/s garde/nt son/leur statut scolaire et social (enseignant, respectivement élève). La discussion est organisée selon un système de tours de parole par attribution externe. Ainsi, l'espace où les locuteurs développent leur intervention, la *scène*, se forme davantage par une distribution de tours à des locuteurs particuliers, *floor-sharing*, que par le partage de prises de positions, *collaborative floor* (Coates, 1994).

Du point de vue de la technique employée pour enregistrer les séances dans cette configuration circulaire, la question de l'introduction d'une vue complémentaire se posait à nouveau avec acuité. Ce dispositif était possible dans une salle de classe avec un nombre réduit de participants, comme c'est le cas en club. Par ailleurs le dispositif en cercle a été utilisé dans le Club philo dès le début des pratiques philosophiques au collège, où le nombre moyen de participants était d'environ 8 personnes (voir capture vidéo ci-dessous).

¹⁵⁷ Dictionnaire latin Gaffiot en ligne, <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=objectum>

Figure 14 : Illustration et plan du dispositif d'enregistrement en classe entière (disposition en cercle)



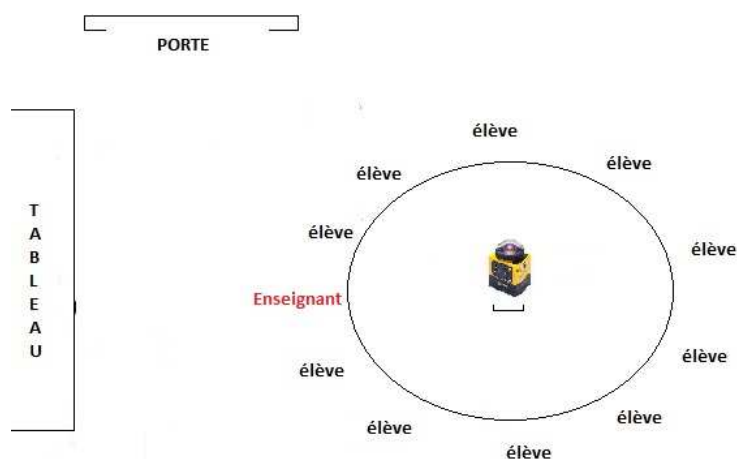
Enregistrements 2015-2016

La deuxième année d'enregistrement a été marquée par des évolutions, tant au niveau de l'organisation des séances que des techniques de prises de vue.

En 2015-2016, les effectifs de participants à une séance ont été divisés par deux. Avec un nombre moyen de 10-11 élèves, les séances se sont déroulées systématiquement en cercle ou demi-cercle. Côté enregistrement, l'inconvénient des prises de dos a été évité par l'utilisation, à certains moments de deux vues complémentaires, mais surtout avec l'introduction de la caméra 360°. Une section entière sera réservée à la description de cette technique.

Les séances avec les deux groupes se déroulaient en parallèle, ce qui nécessitait de doubler les moyens d'enregistrement. Un groupe était filmé avec la caméra classique, le second avec la caméra 360°. Le schéma de la configuration est semblable à celle décrite dans la figure 14, sauf que cette fois-ci la caméra est placée au centre du dispositif pour une prise de vue d'en face optimale :

Figure 15 : Plan du dispositif d'enregistrement en demi-classe (disposition en cercle) avec une caméra 360°



A l'école primaire, l'enregistrement des données a été réalisé en utilisant les dispositifs présentés dans les Figures 15 et 16, avec une adaptation à la salle de classe. La salle de classe étant grande, l'enseignante a pu disposer les pupitres en forme hexagonale. Les deux types de caméras mentionnées ont été utilisés, comme le montre la capture d'écran ci-dessous, l'image étant en provenance de la caméra classique dans une position surélevée, à gauche du dispositif :

Figure 16 : Illustration du dispositif d'enregistrement à l'école primaire



Enfin j'ai utilisé, à chaque fois que cela a été possible et utile, un complément d'enregistrement audio avec un enregistreur portable de type Zoom H2n (v. figure ci-dessous). C'est d'autant plus utile parce que les locuteurs sont souvent nombreux, certains parlent à voix basse ou sont éloignés du micro de la caméra. En synchronisant par la suite, selon les besoins, les pistes audio avec les pistes vidéo, j'obtenais une meilleure qualité de l'enregistrement indispensable dans le travail de transcription et d'analyse des discussions.

Figure 17 : Utilisation complémentaire d'un enregistreur audio portable

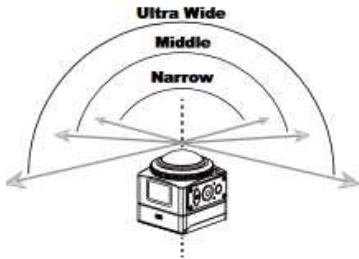


3.3.1.4. La caméra 360° : intérêt méthodologique pour filmer des interactions

Suivant les conseils et les suggestions qui m'ont été faites au laboratoire ICAR, j'ai décidé de tester la caméra 360° pour filmer des interactions en classe. A l'époque, le laboratoire lyonnais était au début de ses expérimentations avec cette nouvelle technique de recueil de données¹⁵⁸ sur des terrains divers : interactions entre apprenants et écran, réunions de travail ou activités professionnelles. L'activité d'observation et d'analyse étant en cours, l'ingénieure de recherche du laboratoire ICAR m'a fait part de son besoin d'avoir le plus de retours possibles de l'usage de la caméra 360°, dans des contextes d'utilisation différents. J'ai été donc à la fois curieuse et intéressée d'essayer cette caméra pour filmer des CRP. C'est pourquoi j'ai testé et utilisé pour mes enregistrements deux modèles de caméra 360° achetés par le Lidilem dans le cadre du projet *Philéduc* (v. figure ci-après). Voici d'abord une présentation des caractéristiques techniques de la caméra 360°, avant de procéder à une comparaison et mise en évidence des apports de celle-ci par rapport à une caméra traditionnelle.

¹⁵⁸ C'était le cas du Groupe de recherche ISMAEL (InteractionS et Multimodalité dans l'Apprentissage et l'Enseignement d'une Langue) ; groupe de recherche au sein de la startup Speakplus (2015) ; le Projet WRI – comme présenté par Eugénie Duthoit, dans le cadre de l'Atelier Cellule Corpus Complexe, au Laboratoire ICAR.

Figure 18 : Présentation des deux modèles de caméra 360°

	
Taille : 3,8 x 4,1 x 5 cm Poids : 118g	Taille : 4,8 x 5 x 5,2 Poids : 102g
Lentille courbée de 360° Connection Wi-Fi et NFC (Near Field Communication) Contrôle avec les applications iOS et Android Résistante aux chocs. Etanche au froid (-10°C), à la poussière, à l'eau Type de prise de vue : film (format MP4), photo (format JPEG)	
Grand angle de 214°	Ultra grand-angle de 235° Filme en UHD (Ultra Haute Définition) 
Gestion à distance : démarrage, arrêt de l'enregistrement, contrôle et réglages, suivi en direct de l'enregistrement, grâce au Wifi (la version 4K possède une télécommande)	
Fournie avec un logiciel de lecture, d'édition et de traitement des données, téléchargeable gratuitement en ligne : PixproSP360. Il existe également une application mobile sur iOS et Android	
 <i>Capture d'image du logiciel SP360 installé sur un ordinateur</i>	

A remarquer tout particulièrement la petite taille de la caméra, son poids très léger, ainsi que la présence de la lentille sphérique capable de filmer à 360°. Cette dernière permet de filmer en réalité virtuelle avec la possibilité de sélectionner, *via* le logiciel SP360, plusieurs modes de

visualisation pour accéder à des points de vue variés. Pour que cela soit possible, il y a deux modes de vision primaires. Le premier est le « viseur à distance », via le logiciel installé sur un ordinateur (comme dans la dernière capture présentée ci-dessus) ou via l'application sur smartphone. Le second mode est un « mode étendu sphérique » (figure 19), à récupérer sous la forme d'un fichier MP4, sur la carte mémoire de l'appareil, qui peut être utilisé avec n'importe quel logiciel.

Figure 19 : Le mode de vision étendu sphérique avec deux logiciels : VLC et PixPro360

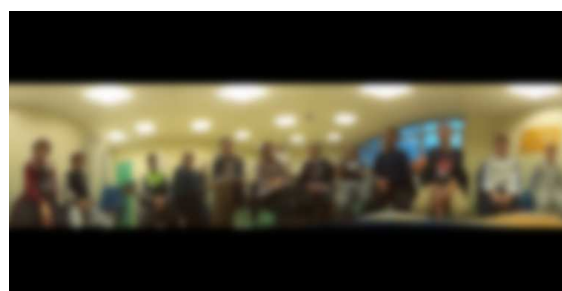


Lorsqu'il est utilisé avec le logiciel SP360°, le mode étendu sphérique permet de choisir des formats ou des modes de visualisation divers (figure 20a ci-après), dont le mode panoramique et dichotomique que j'utilise le plus dans mes analyses (figure 20b et 20c, ci-après).

Figure 20 : Différents formats de visualisation ou des points de vue variés sur le même objet filmé



a. Différents modes de visualisation proposés par le logiciel



b. Le mode dichotomie permet de voir devant et derrière, à 180°

c. En mode panoramique à 360° le logiciel redresse automatiquement l'image pour corriger les déformations de l'objectif (ici les participants)

Par rapport à une caméra traditionnelle, la caméra 360° présente quelques apports supplémentaires qui m'ont particulièrement intéressé dans l'enregistrement des interactions en classe. La disposition des participants en cercle n'a pas été la seule configuration utilisée dans les pratiques philosophiques en classe, comme j'ai tâché de montrer dans la section précédente. En revanche, les séances du club philo l'ont mis en place systématique et, à partir de la deuxième année de pratique au collège Vercors, le cercle est devenu l'espace interactionnel privilégié pour tout type de dispositif (club ou classe). Je me suis donc posée la question, avec les personnes qui m'ont accompagnée dans cette démarche technique, du moyen le plus adapté pour filmer des interactions avec des participants disposés en cercle. La caméra 360° présentait un intérêt particulier que je propose d'analyser dans le paragraphe qui suit.

Dans le tableau ci-dessous, les apports de la caméra 360° sont soulignés par une mise en parallèle avec les usages d'une caméra traditionnelle, dans le contexte précis de l'enregistrement des interactions en CRP. Le travail de comparaison pourrait être valable dans d'autres types de situations interactionnelles, cependant notre analyse se limitera au dispositif étudié.

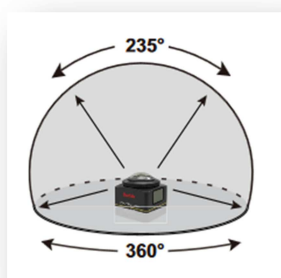
Tableau 11 : Avantages de la caméra 360° par rapport à la caméra traditionnelle

	<i>Caméra traditionnelle</i>	<i>Caméra 360°</i>	<i>Avantage de la 360° ?</i>
I/En tant qu'appareil d'enregistrement	5,75 x 13 x 6,6 (pour un caméscope Sony, modèle HDR-CX625) Trépied indispensable pour l'installation dans le dispositif d'enregistrement	4,8 x 5 x 5,2 (pour 360°4K) Posée sur un tabouret ou une table, avec des accessoires pour des fixations	OUI La caméra 360° est petite, légère, facile à transporter et installer dans le dispositif d'enregistrement.
II/ Facilité de prise en main	Selon le type de caméra, plus ou moins facile	Navigation dans le menu, facile	PAS FORCEMENT La prise en main des deux caméras peut être facile. Néanmoins, étant donnée la nouveauté et les nombreuses fonctionnalités de la caméra 360°, elle surprend par la simplicité de sa prise en main et son contrôle.
III/ Place de l'appareil dans la situation filmée	En marge du dispositif mais reste visible par les participants (ceux qui ne lui tournent pas le dos), de par sa taille	Au centre du dispositif (en cercle), la caméra se situe dans le champ de vision des participants. Elle peut les distraire.	PAS FORCEMENT La caméra 360° est plus petite et donc plus discrète que la caméra traditionnelle. Mais elle peut distraire les participants surtout lorsque ceux-ci sont peu nombreux ; le cercle qu'ils forment étant restreint, ils se retrouvent proches de la caméra ¹⁵⁹ .
IV/ Place de l'ensemble du dispositif d'enregistrement, incluant le caméraman /chercheur	Le caméraman/chercheur doit intervenir directement auprès de l'appareil pour la mise en route, l'arrêt, le contrôle.	Le caméraman/chercheur peut la commander à distance et donc se retirer discrètement en dehors du champ de vision des participants.	OUI Dans la globalité du dispositif d'enregistrement, la caméra 360° respecte davantage le principe de « non-intrusion » ¹⁶⁰ : l'appareil est à taille réduite, le caméraman peut rester en dehors du champ de vision des participants.
V/ Prise de vue obtenue	Besoin d'une deuxième caméra, complémentaire, pour avoir de face l'ensemble des participants ; avec une seule caméra, certains participants figureront dans la vidéo de dos. Par la suite, devient nécessaire un travail de traitement de synchronisation de données.	Elle permet de filmer à 360° sur l'axe horizontal et à 235° sur l'axe vertical et d'enregistrer sur pratiquement une demi-sphère (voir figure ci-dessous)*.	OUI Visibilité frontale de tous les participants

¹⁵⁹ Je reviens sur ce point avec une illustration, dans la dernière partie de cette section qui traite de l'approche praxéologique de la pratique vidéo et qui remet en question le principe de non-intrusion.

¹⁶⁰ V. note ci-dessus.

VI/ Qualité de l'image et son	Selon le type de caméra et les réglages des paramètres, on peut obtenir une très bonne qualité de l'image et du son.	Par rapport à la première version, la 4K gagne nettement en qualité de l'image. Plus le dispositif en cercle est grand, plus on perd en qualité de l'image des personnes filmées. Il n'y a pas de réglage possible de la sensibilité et de la vitesse. Ainsi il faut faire très attention à l'éclairage de la pièce pour éviter des zones blanches si trop de lumière. La qualité du son est en revanche très bonne.	NON La caméra traditionnelle l'emporte, notamment pour la qualité de l'image.



** Prise de vue avec la caméra 360° sur l'axe horizontal et vertical*

On voit que la caméra 360° permet de palier certaines limites des caméras « traditionnelles » même lorsqu'on en utilise deux afin d'obtenir des vues complémentaires. L'enregistrement à 360° permet d'avoir d'emblée une vision globale et d'aboutir ainsi rapidement (sans besoin de travail supplémentaire, ce qui représente aussi un gain de temps et de moyens) un enregistrement riche en informations. Les comportements verbaux et gestuels de chaque acteur seront ainsi visibles (avec l'inconvénient d'une qualité de l'image inférieure à celle obtenue avec une caméra traditionnelle) ; on peut bien identifier le locuteur ainsi que son interlocuteur.

Enfin, la plus grande qualité de la technique d'enregistrement 360° est le changement qu'elle apporte pour le regard du chercheur ou en général pour celui qui a besoin d'exploiter les données. Grâce au logiciel, et cela n'est nullement possible avec une caméra traditionnelle, le chercheur peut choisir des points de vue différents sur le même objectif filmé mais surtout *s'immerger* dans la vidéo en déplaçant son angle de vue vers la droite ou la gauche ainsi qu'à la verticale. Cela permet concrètement de sélectionner un locuteur ou un couple locuteur-interlocuteur pour voir de plus près ce qui s'y passe, on peut aussi suivre le même locuteur tout au long de l'interaction en étant attentif à ces propres comportements ou interactions avec les autres, etc. Le logiciel permet, ayant choisi un point de vue défini, de réaliser des extraits (en format MP4), pour obtenir une infinité de vidéos différentes de la même situation interactionnelle. Ces vidéos pourront être exploitées en état ou bien importées dans des logiciels d'analyse multimodale, tels le logiciel ELAN®. Elles seront mises à disposition, sous le format MP4, avec l'ensemble du corpus du projet *Philéduc*.

A souligner néanmoins que, dans la pratique, j'ai pu mesurer ses avantages mais aussi constater quelques inconvénients, dont :

- une qualité de l'image qui se perd avec l'augmentation du nombre de participants à la séance ;
- problème d'autonomie limitée, lors de l'utilisation du *Wifi* et lorsque plusieurs enregistrements s'enchaînent ;
- un traitement de données problématique ce qui fait de lui plutôt un outil complémentaire à un autre outil d'analyse.

Il s'agit sans doute d'un outil en évolution, nous avons pu voir des améliorations de la qualité d'image avec le modèle SP360° 4K. La maîtrise de cet outil nécessite de passer par des phases d'essais/erreurs dans le domaine de l'analyse des interactions *in situ*.

Des chercheurs du laboratoire ICAR ont pointé eux aussi les potentialités mais aussi les questions que cette technique soulève ainsi que les contraintes liées notamment à une immersion partielle, la complexité du positionnement de la caméra (si pas de disposition en cercle ou concentrique possible), des difficultés dans le traitement des données et la pérennité des formats et du logiciel. Cependant l'avenir dans le travail de recueil et traitement linguistique des corpus d'interactions orales n'est pas encore définitivement écrit.

La vidéo comme pratique sociale professionnelle : une recherche « avec » la caméra plutôt qu'« à travers elle »

Ce changement apporté par la technique d'enregistrement audio-visuel telle que décrite plus haut, renvoie directement à la réflexion impulsée par des auteurs comme Heath & Luft (2000) sur l'utilisation de la vidéo comme source de données qualitatives. La vidéo présenterait, selon ces auteurs, divers avantages sur le plan méthodologique. Les recherches qui s'intéressent aux phénomènes et activités humaines dans leur dimension sociale, peuvent avoir accès, via les enregistrements audio-visuels, à leur production en temps réel. Aussi, le chercheur s'intéressant aux interactions *in situ*, dispose des détails des échanges et accède aux conduites multimodales au bénéfice de ses analyses. La vidéo est une source et une ressource, permettant au chercheur de visionner à plusieurs reprises l'évènement, l'arrêter, revenir en arrière ... Le recueil de données vidéos permet de les partager avec d'autres chercheurs et rend ainsi son travail transparent, reproductible et discutable. H. Sacks (1984, p. 26) disait à ce sujet :

"I could study it again and again, and also, consequentially, because others could look at what I had studied and make of it what they could, if, for example, they wanted to be able to disagree with me".

Des études très récentes portant sur les usages des vidéos dans les recherches en sciences sociales mettent en lumière des aspects autres que méthodologiques. La vidéo peut être considérée également dans une perspective praxéologique, comme le propose L. Mondada (2006, p. 52). Il s'agirait d'une activité sociale située, de l'accomplissement social d'une production de visibilité, de

reconnaissance et d'intelligibilité des phénomènes étudiés. Autrement dit, la pratique vidéo, comme c'est le cas dans l'enregistrement des interactions en classe, est une véritable pratique sociale et pas uniquement un moyen de recueil de données. La pratique vidéo, en tant que pratique sociale située, participe elle-même à l'organisation du phénomène étudié et permet de préserver les traits caractéristiques du contexte de sa production (Mondada, 2006, p. 53).

Cette nouvelle approche, qui invite le chercheur à prendre en compte le fait que l'observation du phénomène étudié se fait « avec » la caméra et non pas « à travers » elle, a pu se développer grâce notamment aux nouvelles technologies. On peut considérer que la technologie de la caméra 360° en fait partie.

Je propose d'illustrer cette dimension praxéologique de la pratique de la vidéo dans cette étude à travers deux éléments. Le premier concerne le moment de prise de vue et présente l'« intrusion » de la caméra auprès des participants : la caméra regarde les participants mais les participants également regardent la caméra. Le second concerne l'analyse du chercheur qui travaille son observation avec la caméra.

Dans un des enregistrements réalisés en 2016 auprès de la classe de 5^e au collège Vercors (« Je est un autre », 5 janvier), l'interaction entre les participants et la caméra se fait très spontanément. Cette interaction est rendue possible d'abord par la proximité de l'appareil d'enregistrement : la caméra est au milieu du cercle, les participants peuvent presque la toucher en se penchant en avant. Il y a aussi une attitude de transgression de la part des élèves qui se permettent de le faire à ce moment. Voici le contexte des échanges verbaux¹⁶¹ qui ont eu lieu à cette occasion.

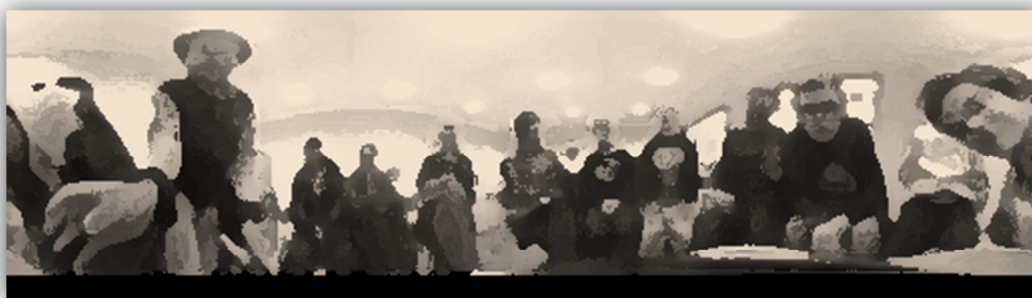
Extrait n°2, séance S9a

475	A2	« alors justement // j'avais prévu la phrase
476	E23	je [est/hais] un autre
477	A2	qui correspond exactement au niveau de la sonorité mais pas au niveau de l'orthographe et pas au niveau du verbe // qui est la phrase cette fois-ci je hais <du verbe haïr>
478	E21	<je déteste un autre>
479	A2	donc je déteste un autre {les enfants bavardent}
480	A2	ici // du coup // une phrase comme celle-ci cette fois-ci n'est pas de ::: arthur rimbaud // elle invite à se poser quelle question
481	E23	qui déteste qui ? {plusieurs commentaires}
482	E7	euh :::
483	A2	attends // E21 on écoute // vas-y
484	E7	euh :::: // bah :: la question c'est euh : qui [est/hait] qui // qui euh :::: la/la
485	A2	qui haït qui » {à 33'43'' la caméra s'arrête et fait plusieurs bip avant de repartir ¹⁶² }

¹⁶¹ La transcription des paroles est orthographique et respecte les conventions de transcriptions présentées au 3.3.3.5., tableau 19.

¹⁶² La caméra crée un nouveau fichier toutes les 33 minutes.

Figure 21 : La caméra – partenaire de l’interaction



Et la suite de l’échange...

Extrait n°2 (suite), séance S9a

486	A2	« attention faites gaffe j’étais content de vous connaître
487	E23	<i>pourquoi ça fait bip bip</i>
488	A2	<i>*chais pas // ah ça coupe en plus avant de partir</i>
489	E51	<i>oh ça a recommencé</i>
490	E12	<i>y’a plus de batterie</i>
491	A2	<i>ça va être bien celui qui va faire des recherches</i>
492	E23	<i>ah ça recommence // dix secondes »</i>

Dans l’attitude des participants on observe le souci porté à l’enregistrement : les élèves regardent la caméra pour voir si elle marche toujours. Ils se regardent sans se voir immédiatement mais dans la perspective d’être vus. En outre, la remarque de l’animateur est à ce titre très intéressante parce qu’elle dénote sa préoccupation pour l’utilisation ultérieure de la vidéo par le chercheur. Les acteurs de la discussion sont aussi acteurs de la situation sociale de l’enregistrement.

Un autre élément, qui témoigne en faveur d’une pratique sociale et professionnelle de la vidéo, se situe au niveau de la pratique d’analyse du chercheur. L’immersion via l’enregistrement 360° lui permet de refaire l’expérience de l’activité enregistrée. La prise de vue se fait du centre vers la périphérie, donc elle ne donne pas un point de vue déterminé. C’est au chercheur de choisir d’accéder à telle ou telle scène, aux détails d’une interaction qui l’intéressent ayant la possibilité d’observer par exemple ce qui se passe dans un échange avec les personnes se trouvant face à face.

L’enregistrement des interactions en classe à l’aide de la caméra 360° est une innovation non seulement du point de vue méthodologique mais également dans la perspective d’une réflexion novatrice qu’elle impulse à l’égard d’un phénomène observé. Elle permettrait d’éviter le piège d’une perspective unique, objective et neutre, d’une réalité en soi extérieure aux acteurs qui la créent (participants, chercheur, contexte, etc.). Entrer dans cette pratique de l’analyse pourrait faciliter pour le chercheur la mise en tension entre la situation telle qu’elle a été vue par lui et la situation telle que les acteurs la vivent, en évitant ainsi des interprétations trop hâtives ou partisans. Cette démarche s’inscrit parfaitement dans une approche compréhensive, comme celle décrite dans le

champ des recherches qualitative en sciences sociales (Dumez, 2016), (Latour, 2005), ou encore dans les recherches des ethnométhodologistes de la conversation, qui adoptent une vision praxéologie du langage et de l'action (Schegloff, 1996).

Avant de passer à la construction du corpus et sa caractérisation, il reste un dernier élément à aborder en lien avec le matériel empirique. Celui-ci concerne la modalité du recueil de données, leur manipulation et leur diffusion, dans le cadre d'une démarche éthique de la recherche.

3.3.1.4. Aspects éthiques du recueil et de l'utilisation des données

Chaque recueil des données vidéo a fait l'objet d'une demande préalable d'autorisation, en respect de la loi Informatique et libertés¹⁶³ : information préalable, obtention du consentement, données collectées et traitées de manière loyale et licite. Un formulaire a été soumis aux participants des pratiques filmées afin de recueillir leur consentement éclairé. Cela suppose que les participants doivent être informés du cadre et des finalités de l'étude auquel ils participent. Dans un contexte de recueil en milieu scolaire, l'équipe *Philéduc* du Laboratoire Lidilem a demandé une autorisation de diffusion auprès des responsables légaux des élèves.

Les formulaires utilisés, tant à l'attention des participants aux discussions qu'à celle des enseignants interviewés présente d'abord brièvement l'objectif de la recherche dans le cadre des pratiques philosophiques mises en place au sein de l'établissement scolaire. Le laboratoire s'engage à anonymiser les données personnelles présentes sur les enregistrements (et dans les transcriptions) et de circonscrire la diffusion des extraits d'enregistrements exclusivement au domaine et la recherche. La demande d'autorisation porte sur le droit à l'image. En effet, certains parents ont souhaité que l'image de leur enfant soit rendue anonyme. C'est pourquoi, dans les extraits de vidéo publiés dans cette thèse, je me suis servi des effets de traitement de l'image¹⁶⁴ pour que les participants ne soient pas identifiables. En dehors de ce travail de thèse, lors de chaque présentation qui mobilise des extraits des enregistrements, dans des colloques ou autres manifestations scientifiques, une attention particulière est donnée à l'anonymisation et au respect des personnes.

Il n'en reste pas moins que la question de la diffusion des données issues des corpus oraux et de leur archivage en vue d'une réutilisation pour de nouvelles exploitations scientifiques reste l'objet d'une réflexion plus générale (Baude et al., 2006). Cette préoccupation pour le respect des données personnelles met en lumière la tension qui peut naître entre la procédure d'anonymisation définitive et le besoin en recherche de « traçabilité » et donc de la conservation des données personnelles. Dans le cas de notre étude, le fait de procéder à une anonymisation partielle, selon les extraits

¹⁶³ Cf. à la Loi du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés modifiée, consultée le 24 juillet 2017 à l'adresse : http://www.cnil.fr/fileadmin/documents/approfondir/textes/CNIL-78-17_definitive-annotee.pdf

¹⁶⁴ Option « Outils image » sous Word.

publiés, nous met face à cette problématique. C'est pourquoi, me semble-t-il, cela reste un sujet de à approfondir au sein du projet *Philéduc* et au sein du laboratoire.

3.3.2. Construction du corpus principal des interactions

Le corpus a été construit à partir des enregistrements de pratiques philosophiques qui représentent le noyau dur de mon objet de recherche. Les autres types de données récoltées ont été utilisés comme informations contextuelles, portant notamment sur les représentations des participants (élèves et enseignants) et sur les savoirs partagés. Ces données recèlent d'autres potentiels et elles laissent le champ ouvert à des analyses futures.

3.3.2.1. Point de départ et problématique

Le matériel empirique à l'origine de la constitution du corpus est constitué de l'ensemble d'enregistrements effectués sur deux années scolaires consécutives (entre janvier 2015 et juin 2016). Ces données représentent un volume total assez important, soit environ 28h heures d'enregistrements, réparties sur 36 séances : 14 la première année et 22, la seconde. Tout n'a pas été pris en compte pour la constitution du corpus à analyser. Je vais, dans ce qui suit, détailler la méthode que j'ai suivie et les critères que j'ai appliqués afin d'opérer les choix qui ont conduit à la constitution du corpus exploité. Car à partir de cet ensemble de données, j'ai procédé à la construction d'un corpus concordant avec l'objectif principal de ma recherche : *comprendre comment le questionnement émerge et se construit au sein des pratiques philosophiques avec des élèves*. Le corpus exploité fera l'objet d'une présentation détaillée, sous forme de tableau, dans cette section.

3.3.2.2. Objectifs et critères

- (1) Mon objectif principal étant d'observer les conduites questionnantes des acteurs des pratiques philosophiques, j'ai identifié dans l'ensemble des enregistrements des passages ou des épisodes où *le questionnement était attendu*. C'est ainsi, par exemple, qu'une séance consacrée expressément à l'activité de (se) poser des questions à partir d'un support (appelée aussi « séance de questionnement »), me fournit la matière principale pour l'étude du questionnement.

Néanmoins, bien que la simple énonciation d'une question puisse être une condition préalable à un questionnement, elle n'est pas une condition suffisante. D'où un deuxième critère...

- (2) Le filtre de mes hypothèses provisoires, qui m'a permis de naviguer dans le corpus pour identifier des extraits du corpus où le questionnement est effectivement à l'œuvre.

3.3.2.3. Organisation du matériel

Du point de vue méthodologique, et afin de faciliter ce travail d'investigation, il m'a semblé utile d'organiser le matériel du corpus en fonction des éléments contextuels. Je fais référence ici, par exemple, au type de séance, défini selon la/les phase/s de sa réalisation (formulation des questions, choix de la question à traiter, délibération autour de la question), le type de dispositif (cours ou club) etc. Ces éléments contextuels seront ainsi présentés et décrits en premier, accompagnés d'une proposition de codage conçu pour faciliter leur maniement. Par la suite, je caractérise le corpus des interactions et j'établis les liens entre les hypothèses provisoires proposées à travers les objectifs cette étude et les parties du corpus avec lesquelles elles peuvent être mises en lien. La section suivante sera consacrée à l'organisation et au codage de ce corpus.

3.3.2.4. Composition et caractérisation du corpus

Les éléments contextuels

Parmi les conditions de production des actes de question, autres que celles des conduites verbales, on compte des éléments qui se rapportent à la situation de production et de communication. C'est le cas, par exemple des acteurs, du dispositif utilisé, du type de séance mobilisée en lien avec un protocole de déroulement des pratiques philosophiques, etc. Ces aspects contextuels pourraient expliquer certaines spécificités que j'ai mises en évidence par le travail d'analyse. Ces éléments variés peuvent être regroupés en deux classes de variables :

a) variables liées au contexte scolaire et social :

- le contexte social/scolaire, notamment le type d'établissement dans lequel ont été enregistrés les pratiques philosophiques (Ecole primaire les Adrets et le collège Vercors à Grenoble) ;
- le niveau scolaire des élèves qui ont participé à ces pratiques (CE2-CM1 en primaire, 6^e, 5^e et 4^e au collège), et la classe d'âge correspondante (8-10 ans ; 11-12 ans ; 12-13 ans ; 13-14 ans) ;
- l'année d'enregistrement, les données ont été enregistrées sur deux années scolaires (2014-2015 et 2015-2016).

b) variables liées au contexte de l'activité réalisée (acteur, dispositif, séance) :

- les acteurs, avec des rôles et statuts différents : les acteurs-tuteur et les acteurs-tutorés ;
- le dispositif que j'ai appelé « espace éducatif » de la séance ; il peut avoir un caractère « obligatoire », d'après le modèle du cours, ou un caractère « libre », dans un cadre hors-cours, appelé « club philo » ;
- les phases du déroulement d'une pratique en communauté de recherche qui cristallisent des étapes de l'activité autour : du support utilisé comme prétexte pour la discussion, des questions formulées autour de ce support, de la discussion menée autour des questions ;

- le type de séance, qui est défini en prenant en compte un protocole de déroulement de l'activité selon des phases bien identifiées ;
- la thématique abordée lors d'une séance ou ensemble de séances (qui renseigne ainsi sur le contenu des échanges) ;
- le support choisi comme point de départ pour une réflexion.

Les variables externes étant claires et faciles à identifier, je vais m'attarder un instant sur la description des variables internes. Je propose de le faire à travers le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Description des variables liées à l'activité réflexive

Séance de pratique philosophique	Renvoie au temps que l'on consacre à une activité réflexive à caractère « philosophique ». Puisqu'il s'agit d'une séance à caractère pédagogique, elle vise, comme toutes les séances de ce type, un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme (par exemple : formuler des questions générales ou philosophiques, justifier les opinions, etc.). Elle s'inscrit dans une série déterminée de séances (12-15 sur l'année scolaire), avec comme finalité, au bout d'une année de pratique, de permettre aux élèves de développer la pensée (critique et autonome).	
Acteurs d'une séance	Dans une séance de pratique philosophique il y a des rôles de discutants et d'animateurs. Étant donné le caractère pédagogique des séances, on serait tenté d'identifier les premiers avec les élèves et les derniers avec les enseignants. Cela impliquerait de confondre statut scolaire (élève, enseignant) et statut du locuteur plus « ordinaires ». Or l'enfant est un « interlocuteur valable » dans la pratique philosophique collective. On parlera donc plutôt d' <i>acteurs-tutorés</i> et <i>acteur-tuteurs</i> . Par ailleurs, le tutorat induit une inégalité entre les acteurs dans l'interaction et la ritualisation de la pratique remplace le processus libre et créatif du dialogue. Lorsqu'il ne s'agit pas du statut à tenir dans l'interaction, j'utilise pour les besoins de l'analyse la distinction minimale et plus neutre adulte/enfant.	
Espace éducatif de la séance	<i>Participation obligatoire</i>	La séance est réalisée avec la classe entière (ou la moitié de la classe) sur le temps scolaire, d'après le modèle d'un cours. Les élèves sont obligés d'être présents, comme dans n'importe quel cours.
	<i>Participation choisie</i>	La séance est réalisée avec des élèves volontaires dans un espace « hors-cours » (sur les temps libres des élèves : pause méridienne ou temps de permanence). L'espace ainsi créé s'appelle un « club philo »
Phases dans le déroulement d'une séance	Sont celles décrites dans la présentation du dispositif CRP (figure 3, p. 30). Il y en a cinq : 1. présentation d'un support, 2. émergence et cueillette de questions inspirées par le support, 3. travail sur les questions, 4. choix de la question à traiter, 5. délibération autour de la question choisie.	
Types de séances, selon les phases	<i>Séance de questionnement</i>	Séance axée sur la formulation des questions et le travail du traitement de questions : clarification, classification, généralisation, transformation des questions non philosophiques en questions philosophiques.
	<i>Séance de délibération</i>	Séance construite sous la forme d'une délibération autour d'une question choisie.
	<i>Séance mixte</i>	Séance qui inclut dans le même laps de temps toutes les étapes ci-dessus mentionnées.
Thématique de la séance	Le thème définit un contenu et il est le plus souvent choisi par l'enseignant dans une double perspective : intéresser les élèves et se prêter à des réflexions philosophiques. Il peut être très général (l'art, l'utopie, le rire, l'animal, le destin) ou plus spécifié (croire et savoir, le partage d'un gâteau, etc.).	
Support de la séance	Matériel choisi et proposé par l'enseignant durant une séance: roman philosophique, histoire, mythe, une œuvre d'art etc., qu'il considère pouvoir susciter chez l'élève le questionnement. Dans une séance de délibération, lorsque celle-ci succède à une séance de questionnement, le support est une question choisie par la communauté de pairs ou par l'enseignant. La question-support peut aussi être exclusivement choisie par l'enseignant.	

Pour le type de codage associé à ces éléments contextuels, et qui permet de s'y référer plus facilement lors des analyses, je renvoie le lecteur à l'annexe III, A.

Ensemble des enregistrements réalisés

Parmi les données recueillies se trouvent les données principales (v. tableau 8), constituées de 30 enregistrements audio-vidéo de discussions. L'ensemble de ces enregistrements est présenté sous la forme d'un tableau, dans l'annexe II, B. Plusieurs informations s'y trouvent regroupées. D'abord les séances sont triées selon l'année de leur enregistrement et l'établissement dans lequel elles se sont déroulées. Ensuite j'ai attribué à chacune des séances un titre en lien avec la thématique abordée, j'ai précisé le dispositif pédagogique (classe ou ½ classe), le nombre d'élèves participants et enfin, la durée approximative de la séance ce qui permet de rendre compte du temps consacré à la pratique (qui n'est pas toujours le même dans toutes les séances).

Ces enregistrements viennent compléter les données déjà recueillies notamment à Clermont-Ferrand (corpus *Philosophème*¹⁶⁵) et dans le cadre du projet *Philéduc*¹⁶⁶ de Grenoble. L'ensemble des enregistrements seront catalogués et mis à dispositions dans le respect des règles éthiques pour d'autres chercheurs qui souhaiteraient les analyser.

3.3.2.5. Hypothèses de recherche et construction du corpus

Le corpus est le fruit d'un travail de construction à partir des objectifs de recherche et des hypothèses provisoires proposées. La logique de sa construction, comme le souligne Charaudeau & Maingueneau (2002) dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, doit reposer sur des critères de cohérence et de pertinence des choix avec les présupposés théoriques.

Après un rappel de la problématique et de nos hypothèses de travail, je procèderai à l'identification, dans l'ensemble des enregistrements réalisés, des éléments permettant de construire un corpus et de procéder à l'analyse et l'interprétation à mes conjectures.

La problématique de cette étude s'articule autour d'une question générale de recherche : *Comment le questionnement émerge, se construit et (éventuellement) se modifie dans et par les interactions, lors de pratiques philosophiques en communauté de recherche en contexte scolaire ?* Formulée ainsi, elle contient un présupposé qui consiste à dire que ces pratiques contiennent forcément des conduites questionnantes mobilisées par les acteurs, ou du moins que ces conduites sont attendues. En effet, modelées et mises en œuvre selon le programme de la PPE imaginé par

¹⁶⁵ La banque de données *Philosophèmes* est le résultat d'environ 15 ans de recherche appliquée à l'éducation. Elle est constituée de plusieurs types de corpus : oraux, multimodaux ou écrits, tous recueillis en contexte scolaire ordinaire. Ce corpus est le résultat d'un travail collaboratif entre chercheurs (équipes et/ou projets financés par le Québec, la France) et des enseignants volontaires (dans les régions : Auvergne, Lorraine, Pays-de-Loire, Région parisienne). Cf. site <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr/>

¹⁶⁶ <http://LiDiLEM.u-grenoble3.fr/actualites/seminaires-periodiques/seminaire-phileduc-axe-2/>

M. Lipman, on retrouve, dans la définition de ces pratiques, trois éléments en faveur de ce présupposé :

- a) les pratiques sont de nature philosophique en tant qu'elles visent à encourager et développer une des principales compétences philosophiques qui est le questionnement (aux côtés de l'étonnement, l'argumentation, le raisonnement, la réflexion éthique etc.) ;
- b) les acteurs-tuteurs (enseignants, animateurs) encouragent explicitement les élèves à se questionner, à partir d'un support (roman philosophique, chez M. Lipman) ;
- c) les acteurs-tuteurs se montrent eux-mêmes, dans l'exercice de tutorat ou d'accompagnement des acteurs- tutorés, comme des sujets qui (se) questionnent.

Comment identifier dès lors ces conduites questionnantes ? Il est possible de le faire à plusieurs niveaux : au niveau de l'intervention (l'énonciation), où les acteurs produisent des actes de question : au niveau des échanges, seront pris en compte les effets que ces actes produisent sur les interlocuteurs et sur le développement du contenu véhiculé par les actes de question. C'est la fonction dialogique de l'acte discursif qui permettra à ce niveau d'identifier s'il y a quelque chose qui est questionné. Par qui ? Comment ? Et avec quel effet perlocutoire ? Enfin, la prise en compte des interactions du point de vue d'une unité thématique me permettra de voir, d'une manière plus globale, comment le questionnement est présent dans les pratiques philosophiques : ses différents avènements, modifications ... (je parlerai alors de *trajectoire*). Je prendrai en compte les éléments contextuels décrits plus haut comme éléments explicatifs des comportements questionnants identifiés (type de séance, classe d'âge, type de dispositif, etc.).

Le tableau suivant fait correspondre à chaque hypothèse des parties ou l'ensemble des données recueillies.

Tableau 13 : Lien hypothèses-données recueillies (critères de sélection)

N° hyp.	Des hypothèses provisoires	Des observables	A prendre en compte dans le corpus ...
H1	Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question ¹⁶⁷ dans la discussion	Actes produits dans l'énonciation	L'ensemble de données
H2	La production des actes de question dépend du statut des acteurs dans l'interaction (animateur/participant), de la phase dans le déroulement d'une séance (formulation de question/travail sur la forme d'une question/délibération autour d'une question), du type de dispositif proposé (classe/club), du thème ¹⁶⁸ .	Croisement des verbalisations d'actes de question avec les variables liées au contexte de l'activité réalisé (acteurs, dispositif, phase de déroulement, thème)	Les séances organisées selon des séries : - type de séance (Sé_quest., Sé_délib., Sé_mixte) - type de dispositif : cours (classe, 1/2 classe) ou Club - type de support
H3	Certains actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question. On peut parler ainsi d'un acte de questionner ou d'un questionnement ¹⁶⁹ .	Les échanges autour de la formulation d'une question ou de la résolution d'une question	Les séances organisées selon le type de séance (Sé_quest., Sé_délib., Sé_mixte)
H4	Certains types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non.	Les échanges sous forme d'épisodes, autour du développement d'un acte de question	L'ensemble de données et plus particulièrement les séances regroupées autour des interventions d'un même animateur
H5	Une pratique inscrite dans le temps permet aux élèves de développer la démarche du questionnement.	Les actes de questionner chez une sélection d'élèves en suivant leur évolution d'une séance à l'autre et d'une année à l'autre	Les séances dans lesquelles interviennent les mêmes élèves pendant deux années consécutives

¹⁶⁷ Cf. définition « acte de question » dans *Glossaire*.

¹⁶⁸ Le travail exploratoire autour de cette hypothèse provisoire peut déboucher sur une typologie d'actes de question exécutés dans les pratiques philosophiques en communauté de recherche.

¹⁶⁹ Cf. définition « acte de questionner » dans *Glossaire*.

Quelques précisions au sujet de ce tableau me semblent nécessaires. Dans la construction du corpus, il s'agit d'identifier le type des données recueillies qui permettent d'explorer les hypothèses provisoires que j'ai avancées. Certaines hypothèses (comme la H1) peuvent concerner l'ensemble des données, dès lors que la qualité des enregistrements et de la transcription des données me permettent de les exploiter. D'autres hypothèses (H2, H3, H4, H5) peuvent suggérer l'organisation des données en séries, selon la/les variable/s qui est/sont concernée/s par l'hypothèse proposée. Il s'agit dans ce cas du type de séance, de dispositif, d'acteur, etc. A noter qu'en lien avec l'hypothèse H5, il s'agit de prendre en considération des élèves qui ont pratiqué les discussions sur deux ans consécutifs : des élèves de 6^eD (5^eD) et des élèves du club. Sur un total de 81 élèves participant aux enregistrements, seraient potentiellement concernées par cette hypothèse 18 élèves de la classe de 6^eD (5^eD) et 3 élèves du club. Dans la sélection des élèves en dispositif classe, il s'agit d'opérer un choix (et de le justifier), d'un nombre limité d'élèves (3 ou 4) afin de regarder leurs interventions dans chaque dispositif choisi sur un ensemble de séances auxquelles ils ont participé.

Afin de constituer mon corpus d'analyse, j'ai opéré des choix guidés par les hypothèses de recherche et par l'idée de prendre en compte autant que possible la variété de données dont je dispose. Je n'ai donc pas fait le choix d'un corpus uniformisé car ce n'est pas un traitement quantitatif que je privilégie mais un traitement qualitatif. Un tableau (disponible dans l'annexe II, C) retrace ce travail de sélection lors duquel j'ai procédé à l'attribution de coefficients en fonction de l'importance accordée aux différents critères pris en compte. Il m'a semblé donc nécessaire d'avoir dans mon corpus d'analyse l'ensemble des sous-corpus mentionnés plus haut, construits à partir des hypothèses. Par ailleurs, j'ai également fait le choix d'équilibrer tant que possible la répartition des séances selon la classe d'âge (*grosso-modo*, 8-10 ans – en primaire ; 11-12 ans, 12-13 ans et 13-14 ans – au collège). Lorsque les séances en ½ classe sont réalisées en parallèle, avec deux animateurs différents et sur le même sujet (c'est le cas des séances avec la classe de 5^eD), j'ai envisagé de prendre en compte une seule demi-classe. Bien que les deux séances soient développées différemment à partir d'un même support de départ, j'ai fait ce choix en absence de toute intention de comparer deux discussions ou deux styles d'animation différents. Pour choisir entre ces plusieurs séances équivalentes (de S9a à S13b), j'ai appliqué également un critère thématique : j'ai sélectionné la séance S9a qui porte sur le même thème (« Je est un autre ») qu'une autre séance qui a eu lieu en club à partir du même support (S7), et que j'ai également sélectionnée. Enfin, la procédure de sélection a dû prendre en compte également un autre critère, qui est celui de l'état des transcriptions. J'ai opté pour un choix minimum dans le corpus d'analyse (au moins deux séances qui respectent un des critères), tout en sachant que les autres séances non-sélectionnées pourront à tout moment être intégrées dans l'analyse.

Mon corpus d'analyse final est résumé dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Corpus d'analyse

Nb. séance	Séance	Type Dispositif	N° année pratique	Nb d'élèves/séance	Type séance	Animateur/s	Durée de la séance¹⁷⁰
1	(S1) Partager un gâteau	Classe (6 ^e D)	T2	20	Sé_quest.	A1 et A4	48 min
2	(S2) Qu'est-ce que le partage ?	Classe (6 ^e D)	T2	21	Sé_délib.	A1 et A4	45 min
3	(S5) Le mythe d'Œdipe : destin	Classe (6 ^e D)	T2	20	Sé_quest.	A1 et A4	47 min
4	(S6) Qu'est-ce que le destin ?	½ classe (6 ^e D)	T2	7	Sé_délib.	A1 et A4	36 min
5	(S7) Je est un autre	Club	T2	6	Sé_mixte	A1 et A2	49 min
6	(S8) Croire et savoir	Club	T2	6	Sé_mixte	A1 et A2	55 min
7	(S9a) Je est un autre	½ classe (5 ^e D)	T2	12	Sé_mixte	A2	49 min
8	(S12a) Rire : qu'est-ce qui vous fait rire ?	½ classe (5 ^e D)	T2	9	Sé_mixte	A1	47 min
9	(S14b) Pourquoi pensons à la mort plutôt que de profiter de la vie ?	½ classe (5 ^e B)	T1	11	Sé_délib.	A3	40 min
10	(S15) Le dragon bleu et le dragon jaune	Classe (5 ^e B)	T1	20	Sé_quest.	A1	48 min
11	(S17) Harry chap.3	Club	T1	12	Sé_quest.	A1 et A2	40 min
12	(S18) D'où viennent nos pensées ?	Club	T1	11	Sé_délib.	A7	44 min
13	(S21) Pixie chap.1	Classe (CE2-CM1)	T1	24	Sé_quest.	A8	66 min
14	(S23) Pourquoi on se pose des questions?	Classe (CE2-CM1)	T1	24	Sé_délib.	A8	49 min
TOTAL séances : 14				TOTAL durée enregistrements : 11h 01 min			

La sélection privilégie la diversité des situations, selon les variables définies ainsi qu'un équilibre entre ces situations. En résumé, mon corpus d'analyse final comprend :

pour la première année (2014-2015) :

- 4 séances en classe (6^eD) dont 2 séances de questionnement et 2 séances de délibération ;
- 2 séances en club ;

pour la seconde année (2015-2016) :

- 2 séances 5^eD (=6^eD), des séances mixtes, avec 2 animateurs différents ;
- 2 séances 6^eB, dont 1 séance de questionnement et 1 séance de délibération, avec 2 animateurs différents ;
- 2 séances en club, dont 1 séance de questionnement et 1 séance de délibération ;
- 2 séances en primaire, 1 séance de questionnement et 1 séance de délibération.

A noter que la classe de 6^e de l'année 2014-2015 est la même que la classe de 5^e de l'année 2015-2016 (avec quelques changements mineurs). De même, 3 élèves participant au club en 2014-2015 se retrouvent dans le groupe du club dans l'année suivante, 2015-2016. Cela permet d'envisager une

¹⁷⁰ La durée indiquée correspond à la durée de l'enregistrement vidéo. Ce temps coïncide à peu près à la durée réelle de la séance, avec environ une minute supplémentaire précédant l'ouverture de la séance. J'ai pris en compte uniquement les minutes et ignoré les secondes dépassant le nombre de minutes indiqué.

perspective longitudinale pour ces élèves du club et pour une sélection d'élèves de la classe 6^eD-5^eD. Comme je le montre dans ce qui suit, certaines de mes hypothèses s'appuient justement sur cette possibilité ouverte par les données recueillies.

3.3.3. Codage du corpus de référence

Dans ce qui suit j'explique la manière dont j'ai organisé et traité le corpus. Pour visionner, transcrire, organiser et analyser les enregistrements vidéo, j'ai utilisé le logiciel de transcription et d'annotation ELAN[®]. Ce logiciel m'a permis de transcrire intégralement les séances du corpus et de les annoter. Pour cela j'ai construit une grille d'analyse appliquée au corpus avec le même outil.

L'usage que j'ai fait de cet outil sera détaillé dans le but principal d'expliquer comment le codage a été réalisé. En outre, la conception d'un manuel serait nécessaire¹⁷¹ comme outil mis à la disposition d'autres chercheurs pour refaire le travail d'analyse de ce corpus (confrontation des résultats) et/ou d'étudier d'autres corpus, ce qui permettra ultérieurement d'envisager des perspectives comparatistes.

L'objectif de ce travail est aussi de montrer comment le risque de circularité a pu être contourné par le choix du type de codage et en quoi il a pu permettre la mise au jour des phénomènes inattendus. En effet, le risque de circularité inhérent à toute démarche scientifique, et d'autant plus dans la recherche qualitative, consiste à trouver dans le matériel empirique des éléments pour confirmer la théorie adoptée et laisser de côté ceux qui pourraient la remettre en question ou la rejeter (Dumez, 2016).

3.3.3.1. La construction du codage

Cette section présente l'élaboration des catégories qui ont permis l'encodage des données. Toute proposition d'encodage reste une interprétation, en partie¹⁷² construite par le chercheur à partir du matériel empirique dont il dispose. S'éloigner des catégories théoriques préexistantes permet de gérer le risque de circularité (défini plus haut). En revanche, le travail du chercheur apparaît ainsi comme un raccommodage ou un « bricolage » (Allard-Poesi, 2003), (Dumez, 2016). C'est l'expérience que j'ai faite lors de ce travail, raison pour laquelle je parlerai d'un processus de recherche par essais, par prises et reprises, inhérent d'ailleurs à la pratique du chercheur.

En analyse qualitative, la construction d'une grille doit aboutir à une réflexion féconde, et cela ne peut pas se faire sur la base d'une simple identification (ou étiquetage) des éléments du corpus, via des catégories exclusives. Au contraire, la réflexion s'enrichit grâce à un travail de

¹⁷¹ Il reste à être formalisé dans une étude future.

¹⁷² Certaines catégories mobilisées sont reliées à des catégories théoriques existantes.

comparaison, basé sur un jeu de ressemblances/différences, qui fait qu'un élément n'est pas placé dans une catégorie à l'exception d'une autre mais, au contraire, il est relié à plusieurs catégories.

Dans le travail de codage, fruit d'une exploration de ressemblances et différences dans la masse hétérogène du corpus (Dumez, 2016), et afin d'aboutir à des catégories descriptives nécessaires à l'analyse, j'ai d'abord distingué deux niveaux d'interprétation :

- le premier est celui de *l'énonciation*, lorsqu'un locuteur produit des actes de langage dans un but, avec une intention, un état psychologique, etc. ; les actes sont considérés selon leur force illocutoire qui peut être assertive, directive, expressive, etc. Sur le plan discursif, dans le modèle d'organisation du discours proposé par Roulet et al. (2001), on se situe au niveau de *l'intervention* d'un locuteur qui correspond à la plus grande unité monologique ;
- le second niveau est celui de *l'échange*, un *minima dialogal* dans le même modèle cité ci-dessus, composé d'au moins deux interventions ; on peut envisager que l'échange s'inscrive dans un « épisode » qui lui contient plusieurs échanges – E. Roulet & al. l'appellent « incursion », Sinclair & Coulthard (1975) « transaction ». C'est ainsi qu'il s'agit d'un acte de discours qui remplit une fonction dans l'interaction et qui est susceptible d'agir sur les autres.

Ces deux niveaux, comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner, permettent d'opérer la distinction entre, d'une part, *l'acte de question*, en tant que production/contribution d'un locuteur dans l'énonciation (niveau monologal) et, d'autre part, *l'acte de questionner* en tant que devenir interactionnel et transactionnel d'un acte de question, dans les échanges ou l'interaction (niveau dialogal). En effet, lorsque l'on analyse les actes de question, on ne peut pas faire abstraction du contexte interlocutoire. Raison de plus dans le cas d'un acte comme la question qui impose, dans le jeu interactionnel, une paire adjacente et instaure d'emblée non seulement la différence question/réponse mais aussi celle du locuteur et de l'interlocuteur. Par conséquent, un premier niveau d'analyse propose une vue d'ensemble de ce que pourrait être des comportements questionnants chez les acteurs, eu égard leur production des actes de langage. Dans l'analyse des échanges, la question sera étudiée en tant qu'*interacte* prenant en compte les effets produits par l'acte de question lors d'un épisode interactionnel. C'est ainsi qu'on pourra rendre compte du questionnement en tant qu'activité partagée par les acteurs dans le cadre de la « communauté de recherche ».

Une précision par rapport au niveau des échanges et au choix du terme « épisode » fait dans cette analyse. Le modèle d'E. Roulet & al. a été fortement inspiré par celui de Sinclair & Coulthard (1975) issu des études menées sur les interactions verbales en classe. Dans ce modèle d'organisation conversationnelle, la séance didactique (*lesson*) est composée de moments ou épisodes (*transactions*), qui eux-mêmes sont composés d'échanges (*exchanges*) entre deux interlocuteurs, les échanges étant composés de plusieurs tours de parole (*moves*) et enfin d'actes (*acts*). En effet, le

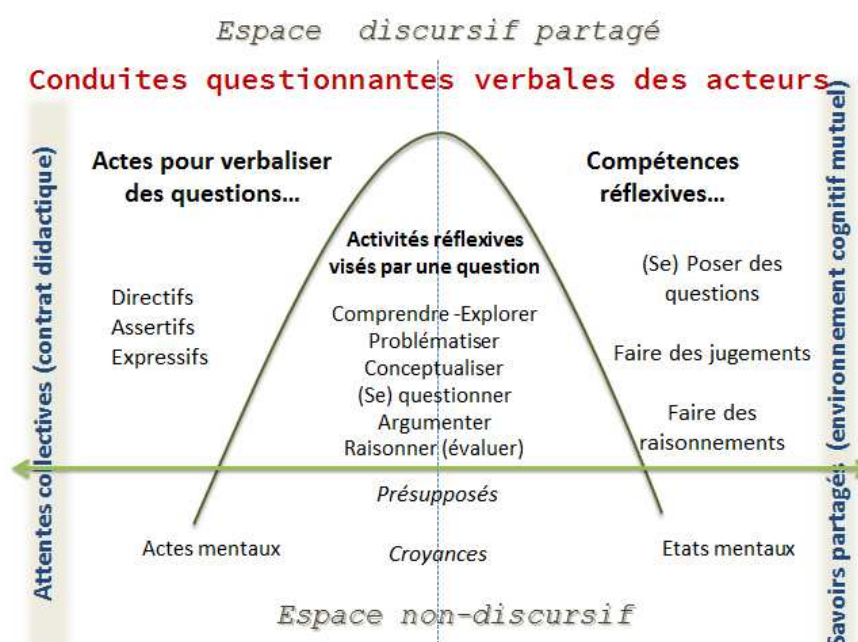
terme *épisode* dans une séance didactique semble bien définir l'unité conversationnelle porteuse d'une dimension transactionnelle entre les participants aux échanges (Simon, 2010).

Le codage n'a pas été réalisé sous la forme d'un étiquetage (*naming*) qui fait appel à des catégories générales tirées des typologies des actes de discours préétablies. C'est pourquoi, il renvoie à plusieurs séries possibles de ressemblances, il est donc plurinominal et multiple. Si les actes sont caractérisés principalement sous l'angle de leur modalité d'énonciation (assertive, directive, expressive), ils ont été donc rapprochés à d'autres éléments de sens. Quels sont ces éléments de sens ?

Je mets en lien la production des actes de question, dans les interventions individuelles, avec une production d'actes de pensée qui eux peuvent être associés à des activités réflexives. Mais outre les éléments discursifs et conceptuels, il existe également des éléments interdiscursifs, de l'ordre des attentes communes ou des savoirs partagés qui sous-tend le processus interactionnel, voire le relie à d'autres. Enfin, dans le souci de prendre en compte la dimension dialogique, il s'agit de mettre également au jour les fonctions que remplissent les actes de question ainsi que leur devenir dans l'interaction. C'est pourquoi je suis partie d'un schéma de référence, proposé dans la figure ci-dessous, qui essaie de configurer les différents éléments qui pourraient être pris en compte dans l'analyse du questionnement. Le développement de chaque type d'élément et leur mise en relation doivent permettre d'atteindre à une vision synoptique¹⁷³ du phénomène étudié. Wittgenstein (§ 122, 1989, p. 167) parlait d'une représentation globale qui, le soulignait-il dans ses *Investigations philosophiques*, « favorise la compréhension qui consiste à nous faire voir des connexions ».

¹⁷³ La *synopse*, en tant que « rapprochement d'éléments divers dans un espace déterminée », qui « permet d'embrasser d'un coup d'œil » est décrite ainsi en lien avec la notion de schéma ou *template* en méthodologie de recherche qualitative (Dumez, 2016, p. 90).

Figure 22 : Schéma des ressources discursives, interdiscursives et conceptuelles



Cette synopse peut être regardée comme une coupe transversale, à un moment de la locution et dans l'interaction. Un tel aperçu devra être nécessairement complété par une vision dynamique de la transformation des actes de question dans les échanges.

Les différents types de ressources peuvent fonctionner de manière complémentaire. Ainsi, des savoirs partagés (par exemple utiliser la forme verbale comme moyen pour généraliser : *partage* → *partager* ; ou la présence d'un exemple exclut la généralité : *partage d'un gâteau* → *partager quelque chose*) peuvent servir de repères pour produire un acte de question attendu (question philosophique) qui vise à problématiser (à *quoi sert de partager ?*).

Il me reste à rappeler que, pour la thématique du questionnement, je conceptualise une différence qui en même temps oppose et articule deux concepts : l'acte de question (monologique au niveau de l'intervention) et l'acte de questionnement (*interacte*, dialogique au niveau minimal de l'échange). Autrement dit, je conçois le questionnement ou l'acte de questionner selon le chemin que prend un acte de question dans une interaction.

Etapas d'un codage plurinominal et multiple

J'ai organisé le travail d'élaboration du codage des actes de question, en tant qu'unité de sens, en le rapprochant d'autres unités de sens formant ainsi un maillage. La procédure qui en résulte est de deux sortes :

- d'abord *technique* car elle s'intéresse aux observables linguistiques, à savoir les verbalisations des actes de question à travers les faits pragmatiques ou actes de discours, ainsi que les modalités linguistiques de réalisation de ces actes (lexicale, syntaxique, prosodique, etc.) ;

- ensuite *herméneutique* ou *interprétative*, lorsque j'attribue par exemple une valeur cognitive à des faits de langue ou une fonction dialogique aux actes de discours.

Ainsi je m'intéresse tour à tour aux catégories suivantes :

1) les *actes de question* sous l'angle des actes pragmatiques accomplis, en référence à leur modalité énonciative (assertive, directive ou expressive) et leur modalité de réalisation (syntaxique, lexicale, morphologique, prosodique, etc.) ;

2) les *actes de question* en tant qu'ils renvoient à des actes mentaux ou plus largement à des activités réflexives (par exemple, compréhension, argumentation, problématisation, etc.). J'envisage également dans ce type conceptuel de relier l'acte de question à l'élément questionné – ce dont il est question (qui peut engager les interlocuteurs dans des échanges visant une explicitation, une résolution etc.) ;

3) les *actes de questionner* sous l'angle de la fonction dialogique que ces actes remplissent dans l'échange ou dans un épisode interactionnel. Cette catégorie prévoit l'identification des épisodes en tant qu'unités conversationnelles constituées autour d'une transaction qui met en jeu un/des acte/s de question ;

4) les *actes de questionner* en lien avec l'interdiscursivité (savoirs partagés, présupposés) qui peuvent être pris en compte dans la réalisation des actes de question.

Ce quadrillage va me permettre de spécifier le matériel étudié pour saisir la complexité du phénomène étudié.

3.3.3.2. Codage des actes de question

Dans les interventions des locuteurs j'ai identifié des catégories d'actes primaires qui permettent de verbaliser des questions, à savoir des actes directifs et des actes assertifs. La prise en compte de l'étonnement comme étant orienté vers le questionnement m'a déterminé à prendre en compte également des actes de types expressif. Ils sont définis comme actes qui expriment un état à propos de soi (Searle, 1982), (De Nuchèze & Colletta, 2002). Si l'étonnement est un état de surprise ou de perplexité, alors il peut se réaliser dans une structure expressive, comme dans l'exemple : « *ah bon !* ». Mais si l'étonnement est plus qu'un pré-acte, en cela qu'il ne se limite pas à inhiber (rendre perplexe, paralysé) mais il active, stimule et engage (v. chap. 2), sur le plan interactionnel (comme sur celui conceptuel) alors il est plus qu'une exclamation lorsqu'il est réalisé dans le discours. Je rejoins ainsi l'interrogation formulée par C. Kerbrat-Orecchioni (1991, pp. 6-7) au sujet du statut des expressifs qui seraient à considérer peut-être comme des structures qui « greffent » une connotation

affective sur l'un ou l'autre des deux actes mentionnés. Dans la présentation qui suit, je prendrai des exemples concrets pour vérifier si des actes expressifs orientés vers le questionnement s'intègrent dans la catégorie des actes directifs ou assertifs ; dans le cas contraire, envisager de les considérer comme une catégorie d'actes à part entière.

Les **verbalisations d'actes primaires** mobilisés pour exprimer des actes de question se distinguent selon le but de l'acte verbal réalisé (demander, asserter, exprimer, etc.) mais chacune d'entre elles neutralisent toute autre composante qui pourrait aboutir à une qualification de l'ensemble de forces illocutoires possibles. D'après J. Searle (1982), D. Vanderveken (1988), D. Vernant (2011) la notion même de force illocutoire est une notion dérivée à savoir une combinaison de différents composants définissant la force d'une énonciation. Une de ces composantes est le mode d'accomplissement du but illocutoire. Ainsi, à partir de la force primaire directive on peut dériver soit une « demande » lorsque le locuteur (L) laisse à l'allocutaire (A) une option de refus (*peux-tu lire la suite ?*), soit une « obligation » s'il n'y a pas de refus possible (*range ta règle !*). Une autre composante qui peut engendrer des actes dérivés concerne, selon les mêmes auteurs, le degré de puissance de l'état mental du L qui permet de distinguer, au sein de la force primaire assertive l'acte de dire (une information) et l'acte de critiquer, la force de l'affirmation dans le second acte étant plus forte que dans le premier acte. Enfin, une autre composante à prendre en compte pour obtenir des actes dérivés peut être la prise en compte d'une condition posée par le locuteur sur le contenu propositionnel. Ainsi à partir d'une force directive primaire, on obtient une « demande de dire une réponse », lorsque le L engage A à dire une réponse (*il est fin ou il n'est pas fin Normand ?*¹⁷⁴ – ici une question totale où la réponse est *oui* ou *non*), ou une « demande d'action verbale » où la réaction attendue par le L n'est pas une réponse mais plutôt une réaction (*t'es d'accord ?*).

Les études pragmatiques nous montrent que toutes les forces illocutoires possibles ne se réalisent pas explicitement dans les langues naturelles. Ce qui amène à dire A. Trognon et R. Ghiglione (1993) que ce sur quoi s'appuie la théorie de l'enchaînement conversationnel « est moins la réalisation en langue d'une force illocutoire, par exemple sous la forme d'un verbe performatif, que l'accomplissement en situation des composants de cette force. »

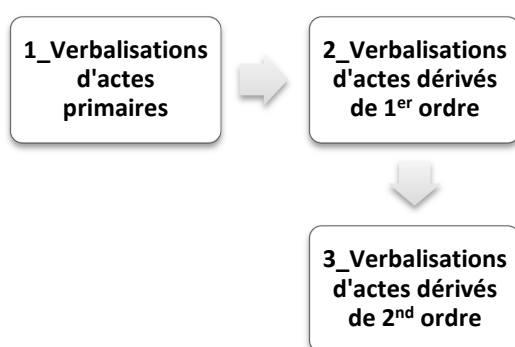
Les **verbalisations d'actes dérivés**, observées dans les discussions du corpus d'analyse, permettent donc de qualifier la diversité des forces illocutoires mobilisées en lien avec une action verbale questionnante par les locuteurs. Le travail préalable à toute démarche de codage, consistant à observer la particularité des productions verbales de mon corpus, m'a amené à constater que certains actes peuvent être encore plus loin caractérisés en lien direct avec les types d'activités

¹⁷⁴ Question tirée du corpus S21, TP249, A8, où S21 renvoie à la séance S21 du corpus, TP renvoie au numéro de tour de parole, et A8 à l'adulte qui remplit le rôle d'animateur dans la discussion. Cf. tableau 14.

réflexives auxquelles ils renvoient. Ainsi, une demande de verbaliser une opération réflexive (différente d'une demande d'information, les deux étant dérivés de l'acte primaire directif), est fréquente dans les discussions philosophiques. Pour pouvoir prendre en compte la nature de la réflexion recherchée (généraliser, définir, catégoriser, etc. – dans une démarche de conceptualisation ; identifier un problème – pour la problématisation ; justifier ou trouver un contre-exemple – dans la démarche d'argumentation), j'ai introduit un niveau supplémentaire de caractérisation de la nature de l'acte verbal sollicité à l'allocutaire. Je désignerai ainsi deux niveaux de caractérisation des actes dérivés produits dans l'illocution que j'appelle dans mon codage – des *verbalisations d'actes dérivés de 1^{er} ordre* et des *verbalisations d'actes dérivés de 2nd ordre*.

En résumé, les étapes du codage appliqué aux éléments observables en lien avec le questionnement, dans les productions verbales analysées sont celles représentées dans la figure ci-dessous :

Figure 23 : Etapes du codage



Si tous les actes primaires (identifiés à l'étape 1, et de trois sortes : directifs, assertifs et expressifs) se déclinent dans des actes dérivés (une dizaine d'actes identifiés à l'étape 2), ces actes dérivés n'auront pas tous une deuxième caractérisation (appelée de 2nd ordre, lors de l'étape 3).

Par cette procédure de caractérisation des actes j'ai abouti à une typologie de verbalisations en lien avec le questionnement que je développe ci-dessous, en proposant des illustrations extraites du corpus.

Typologie de verbalisations d'actes primaires et dérivés

Ce paragraphe est consacré à la description détaillée des verbalisations d'actes primaires et d'actes dérivés, en suivant le chemin tracé pour la procédure de codage : partir des catégories les plus générales d'actes pour aller vers une spécification proche du contexte de leur production.

1/ Des actes directifs et leur dérivés. Dans cette catégorie d'actes, on compte principalement les demandes et les ordres. Selon J. Searle, la question est un cas particulier d'ordre, les deux expriment le désir du locuteur de faire faire des choses à l'auditeur. Des actes comme

demander, interroger, conseiller, prier, ordonner, commander, etc. feraient tous partie de la classe des directifs (Vernant, 2011, p. 117). Mais dans cette typologie, l'assertion ne pourrait pas être rapprochée de la question, alors que dans certaines situations, comme déjà mentionné plus tôt dans cette étude, les deux peuvent se confondre. La question est un acte qui porte essentiellement sur l'information (demande de dire) et non pas sur l'action (demande de faire), comme l'ordre.

En adoptant dans mon analyse la caractérisation de la question comme demande de dire, j'ai exclu par conséquent les demandes d'une action non-verbale (*range ta règle*) et d'autres formes de directifs. Ainsi, les sollicitations ou demandes de permission (*madame je peux lire la fin ? ; je peux dire quelque chose ?*) n'ont pas été prises en compte. Cependant je me suis intéressée à une forme de requête qui est la demande d'agir verbalement. Cette demande sollicite un interlocuteur à parler mais elle reste différente d'une question (demande d'information) qui engage celui-ci à fournir l'information qu'on attend de lui. C'est précisément le cas des demandes de répéter, de parler plus fort, de reformuler, de préciser, de rappeler une information, d'explicitier, etc. C'est le contexte qui nous dira s'il s'agit d'un acte ou de l'autre mais il est possible d'appliquer un test permettant de les reconnaître. À la demande : *range ta règle*, on ne peut pas répondre : *non je ne veux pas, je ne le ferai pas*, donc c'est clairement une demande de faire, alors qu'on peut répondre ceci à une demande de préciser : *est-ce que tu peux préciser un peu/ non je ne peux pas préciser*. Je prendrai en compte dans mon analyse ces requêtes de type « demandes de parler » pour l'intérêt qu'elles présentent dans l'interaction, notamment pour souligner les moments où les acteurs-tuteur sollicitent les acteur-tutorés à être plus précis, à clarifier une idée (ou une question) exprimée. Dans une terminologie pédagogique on parlera de « sous-questionnement » (*que veux-tu dire par ...*) (Lipman, 2006, p. 103).

J'ai procédé dans un deuxième temps à la spécification des actes directifs (*dérivés de 2nd ordre*), ce qui me permet de mieux préciser la nature de la demande en lien avec le contexte de l'interlocution. J'ai pu ainsi identifier dans le corpus des demandes de dire orientées vers le questionnement en termes de contenu, autrement dit qui engagent l'interlocuteur à fournir ce qu'on attend de lui : une information, un point de vue, une opération réflexive, voire une activité de questionner le contenu :

- (1) demande d'information** : *vous vous souvenez quelle est la question de Jacques ?* (S23, TP8, A8¹⁷⁵). Il s'agit d'un acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à fournir une information ;

¹⁷⁵ Cette notation contient le numéro de la séance d'où provient l'extrait (Sn), le numéro de tour de parole auquel correspond l'extrait dans la séance et enfin le type et numéro du locuteur (E pour enfant et A pour adulte-animateur, en attribuant à chaque acteur un numéro lors la procédure d'anonymisation de la transcription) – v. tableau 14.

- (2) **demande de dire une question**, acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à formuler une question : *du coup vous pensez que ça /ça pose quelle question // une / la question du quoi* (S7, TP67, A1) ;
- (3) **demande de dire un point de vue**, acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à exprimer un point de vue : *pour tout le monde c'est ça la mort ? // la mort c'est le vide ?* (S14b, TP45, A3) ;
- (4) **demande de dire une réflexion**, acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à verbaliser une opération réflexive, par exemple : *c'est quoi vivre* (S14b, TP61, A3), qui peut être interprétée, selon le contexte de l'échange, soit comme une demande de définir le terme, d'expliquer son utilisation dans le contexte de la discussion ou encore comme une demande d'explorer le concept ; *d'accord donc ça c'est un cas pour / dans lequel on pourrait penser à la mort // est-ce qu'y a d'autres cas* (S14b, TP103, A3), pour une demande d'exemple ou de contexte différent de celui déjà évoqué ; il existe de nombreuses opérations réflexives mobilisées dans les discussions, elles seront spécifiées plus loin ;
- (5) **demande de mettre en question**, acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à mettre ou remettre en question un *dit* : *tu as dit avant tu as dit on ferait / on fait rien sans se poser de questions // est-ce qu'on fait vraiment rien / est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on peut faire sans se poser de questions* (S23, TP31, A8).

Les discussions analysées contiennent également des requêtes de type « demande de parler » dont il a été question plus haut. En voici quelques exemples et les deux catégories qui leur correspondent :

- (6) **requête (ou demande) d'une action verbale de type préciser, répéter, etc.**, acte par lequel le locuteur engage l'interlocuteur à faire une action verbale consistant par exemple à répéter un *dit*, à parler plus fort, à reformuler, à préciser, à rappeler une information, à expliciter, etc. : *alors c'est la créature mystère ou l'animal mystère // qu'est-ce que j'écris* (S23, TP304, A8).

Enfin il existe dans les discussions des actes directifs spécifiquement liés à l'interaction qui ne sont pas orientés vers le questionnement (en termes de contenu) mais sont produits à la fois pour s'assurer de la compréhension et la cohérence textuelle et pour garantir la dynamique des échanges. En effet des demandes de confirmation d'un propos (d'un « dit ») ou de validation d'une reformulation se rapportent au contenu via une démarche de ratification : *est-ce qu'on existe // euh dans la pensée des autres // c'est ça ?* (S17, TP202, A1). J'ai défini donc dans cette même catégorie un type supplémentaire d'acte qui inclut les demandes de validation mais aussi les « *side-questions* » (questions périphériques) comme : *c'est bon ? // ça y est ? // on peut commencer ? // c'est bon ? //*

bonjour (S18, TP1, A9) qui ne concernent pas le *topic* de l'interaction mais qui jouent un rôle important dans la construction du dialogue et la co-élaboration des idées.

(6') requête (ou demande) d'une action verbale de type confirmer un état d'accord : *beh j'ai vu qu(e) tu f(ai)sais comme ça {hoche la tête d'un haut en bas} // t'es d'accord ?* (S14b, TP150, A3) ; *alors c'est beaucoup de questions en pourquoi hein ?* (S21, TP125, A8), de valider un propos ou la reformulation d'un propos : *tu veux dire que y'a des / y'a des moments par exemple où tu peux le haïr ?* (S9a, TP690, A2).

Les demandes de type (2), (3) et (4) me paraissent assez caractéristiques des pratiques philosophiques. Prenons la demande de type (2) : formuler des questions. D'une part, les animateurs invitent les participants à formuler des questions (questions philosophiques) à partir d'un support proposé. Ces temps sont généralement bien identifiés dans le déroulement d'une pratique et correspondent d'une manière générale à une séance de type « questionnement » ou plus précisément à la phase d'émergence et de recueil de questions, à partir d'un support proposé (phase 3, dans figure 3, section 1.3.). Il est également possible que cette demande soit adressée à d'autres moments de la pratique, lorsqu'un acteur sollicite un autre à s'interroger.

D'autre part, les animateurs invitent les participants à formuler des avis ou points de vue (3), de produire des opérations mentales et d'en énoncer le résultat (4). C'est le cas avec par exemple des demandes de distinguer ou comparer, de généraliser ou catégoriser (pour les amener à conceptualiser), d'identifier la complexité d'une situation et ce qui pose problème (problématiser), d'argumenter, évaluer, raisonner, etc.

Quant aux demandes de mettre ou remettre en question (5), elles diffèrent du type de demandes qui sollicitent la formulation d'une question (2) parce qu'elles engagent l'interlocuteur à (se) questionner et non pas simplement à formuler une question. Ce sont des actes que l'on peut qualifier d'engageants, selon la terminologie de D. Vernant (2011, pp. 149-156) qui propose une classification « dialogique » des actes de discours. L'auteur range dans cette catégorie les directifs et les promissifs, et il appelle « engageants » les actes qui impliquent un engagement sur une transaction future.

Enfin, en observant l'expression de l'étonnement dans les interventions des acteurs, j'ai identifié des actes qui se situent à la frontière entre les directifs et les expressifs. Bien qu'exprimant l'état psychologique du locuteur, il n'est pas rare de voir un expressif associé aussi à la situation ou au dispositif susceptible de l'induire (en lien avec le contexte interactionnel). Prenons l'exemple : *mais y a personne qui a voté ?* (S14b, TP28, A3), lorsque l'animatrice s'étonne qu'aucun participant n'a voté pour une question proposée ; ou dans l'enchaînement suivant : A1 : *ah non mais là on fait que poser des questions aujourd'hui hein* ; E5 : *et on répond pas ?!* (S17, TP75-76). A travers ces actes, le locuteur engage l'interlocuteur à fournir l'information qu'il attend de lui : dans le premier

exemple, l'animatrice engage les enfants à expliquer cette situation, et dans le second exemple, l'enfant demande à l'animatrice de valider sa compréhension de la situation. Certes, il y a de l'étonnement et de la surprise dans chaque intervention, ainsi qu'une intonation exclamative qui participe à la réalisation de l'acte mais ceci ne semble pas déterminer la force illocutoire. Je propose donc une septième catégorie de demande :

- (7) demande de type étonnement** dont la force illocutoire interrogative s'accompagne d'un état d'étonnement ; ces actes engagent implicitement l'interlocuteur à une réaction verbale pour enchaîner sur un même contenu : *ah // tu n'aimes pas ton frère toi ?* (S9a, TP688, E16). Il peut s'agir d'un directif de type question ou d'un directif de type requête.

Je passe à la deuxième catégorie générale d'actes, celle des actes assertifs.

2/ Des actes assertifs et leur dérivés. Ne peuvent exprimer des actes de question que certains types d'assertifs. On s'intéressera par conséquent aux types d'assertions suivants :

(8) assertion de question consistant à dire ou formuler une question (*dire que*) en réponse à une demande de formuler une question (v. les directifs demandes de type « (2) » ci-dessus). Ainsi l'exemple : *eah : est-ce que la pensée est-elle réelle* (S17, TP31, E30), pourrait être interprété comme étant une question qu'un locuteur produit à l'attention d'un interlocuteur, déterminé ou non déterminé, voire à lui-même. Mais le contexte peut nous montrer que cette intervention suit l'énoncé d'un autre locuteur dans un échange qui lui demandait une réponse (un acte directif) : *quelles questions eah est-ce qu'on pourrait poser à partir de : /de ce texte* (S17, TP26, A1). Dans ce cas, l'acte d'asserter une question est un acte à valeur d'une réponse, bien que la modalité de son énonciation ressemble à celle d'une question (notamment par la présence du marqueur « est-ce que »)¹⁷⁶.

(9) assertion de mise en question, qui n'est autre chose qu'une réplique ou une réaction à une autre intervention dans un échange. Sous un aspect illocutoire il s'agit bien d'un acte assertif, mais du point de vue perlocutoire l'acte renvoie à un questionnement (en lien avec le contenu propositionnel). D. Vernant (2011, pp. 163-164) décrit une situation dialogique dans laquelle un demandeur, au lieu de faire une demande initiale peut émettre une réplique, à valeur illocutoire d'assertion, qui sort d'un « déroulement interrogatif idéal ». Ce type d'acte, visant à « mettre en question », crée une divergence qui peut engager le répondant à réagir verbalement. L'assertion de mise en question renvoie, selon l'auteur, à une réplique, une réponse, une critique, etc. exprimées comme des « actes à valeur illocutoire de question, dont la fonction dialogique n'est pas de demander des informations mais de manifester de l'incompréhension, le refus d'une requête ou le rejet d'un présupposé du répondant ». Un type de divergence plus forte serait de « mettre en

¹⁷⁶ On voit dans cet exemple comment les deux niveaux, celui de l'énonciation et de l'interaction, se superposent et c'est le sort de l'acte (ce qu'il devient dans l'interaction) qu'il faut prendre en compte pour déterminer la valeur de l'acte.

cause » ou contester les interventions d'un interlocuteur. Dans ce cas, « mettre en cause » serait une « intervention à force illocutoire d'assertion, ayant pour fonction dialogique de contester les interventions du demandeur, d'asserter des énoncés incompatibles avec ses présupposés » (*ibid.*). Ce type d'assertion ne sera pas pris en compte dans l'analyse que je propose, car contester ne s'oriente pas vers un questionnement mais plutôt vers l'activité argumentative. En revanche, la mise en question oui.

Par exemple, dans une des discussions analysée, l'animateur enchaîne sur l'intervention d'un enfant avec une réplique : *donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi ça suppose que des fois on a confiance en soi ?* (S9a, TP288, A2). Du point de vue strictement illocutoire, cette intervention peut être analysée ainsi :

<i>donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi...</i>	acte assertif de reformulation
<i>... ça suppose que des fois on a confiance en soi ?¹⁷⁷</i>	acte assertif de réplique accompagné d'une demande de confirmation (car intonation montante)

L'animateur fait ressortir un présupposé (des fois on a confiance en soi) qui n'était pas explicité dans le propos de l'enfant. Du point de vue de l'activité réflexive impliquée par l'acte de discours, je l'interprète comme une mise en discussion, un doute jeté sur une assertion sans qu'il y ait une prise de position (contrairement à une mise en cause où il y en a) de la part de celui qui remet en question. Faire ressortir un présupposé d'une façon interrogative, et non pas affirmative, à propos du *topos* renvoie indirectement à une demande (requête) de clarifier le propos avancé.

L'assertion de mise en question se distingue d'une demande de mise en question (5) : *tu as dit avant tu as dit on ferait / on fait rien sans se poser de questions // est-ce qu'on fait vraiment rien / est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on peut faire sans se poser de questions*. En effet, dans les deux exemples, les actes illocutoires réalisés sont orientés tous les deux vers un questionnement (eu égard le contenu propositionnel véhiculé par les actes) bien que la force illocutoire des deux actes est différente (acte assertif, respectivement acte directif).

Pour mieux visualiser la différence entre l'assertif de mise en question (9) et le directif de mise en question (5), qui permettent tous les deux de verbaliser un questionnement, je propose de mettre en parallèle l'analyse des exemples qui leur correspondent. J'utilise dans l'analyse la reformulation des propos (cf. test de la performativité¹⁷⁸ établi par J. Austin), comme suit :

¹⁷⁷ L'intonation montante n'est pas très bien marquée, ce qui laisse une certaine ambiguïté sur l'intention de l'animateur. Seul l'acte qui lui suit peut nous permettre de dire si une demande de confirmation est présente ou pas dans le propos.

¹⁷⁸ Selon le test de la performativité, un énoncé performatif doit se ramener à un énoncé comportant un verbe à la première personne du singulier de l'indicatif présent (Zufferey & Moeschler, 2015). Par exemple : « parle plus fort » > « je te demande de parler plus fort ».

Tableau 15 : Différence entre les assertions et les demandes de mise en question

Type d'acte	Intervention	Reformulation	Modalité
Assertion de mise en question ex.1	<i>mais Yann il dit pourquoi on se pose des questions mais : c'est déjà une question</i>	<i>Je te dis ta question est déjà une question alors il y a un problème avec ta question (perplexité, à cause d'une auto-référentialité de l'énoncé)</i>	assertive
Assertion de mise en question ex. 2	<i>donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi ça suppose que des fois on a confiance en soi ?</i>	<i>Tu dis qu'on n'a pas tout le temps confiance en soi... je te dis et je te demande de me confirmer si cela implique que des fois on a confiance en soi</i>	assertive et interrogative
Demande de mise en question	<i>tu as dit avant tu as dit on ferait / on fait rien sans se poser de questions // est-ce qu'on fait vraiment rien / est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on peut faire sans se poser de questions</i>	<i>tu as dit qu'on ne peut rien faire sans se poser des questions mais je te demande de t'interroger si on ne fait vraiment rien, si tu ne peux pas trouver un contre-exemple qui montre que l'on peut faire des choses sans se poser des questions</i>	interrogative

Si la force illocutoire peut être facilement observable, l'interprétation qui se rajoute, en référence à l'activité mentale ou réflexive qui sous-tend l'acte réalisé, peut mettre parfois dans le flou. Ainsi, dans l'ex. 1 la force illocutoire de l'acte est clairement assertive mais la perplexité qui ressort de la réplique (*mais c'est déjà une question*) met le contenu en suspens, l'identifie comme un problème. D'où l'interprétation d'une orientation vers un questionnement. Cependant ce même exemple pourrait correspondre à la catégorie suivante que j'ai pu dégager à partir des données analysées : une assertion d'étonnement, si la perplexité est considéré comme une manifestation de celui-ci.

(10) assertion d'étonnement – c'est un type d'assertion à l'allure d'invention mais elle correspond à une réalité de production rencontrée dans certaines des discussions analysées. Dans l'exemple : *moi je me demande parce que s'il on va au:: pôle sud // c'est bizarre on n'a pas la tête à l'envers // parce qu'elle est ronde la terre // sinon on aurait la tête planté dans le sol* (S23, TP398, E66), on retrouve de l'étonnement qui en dit plus que la simple expression d'une surprise. La verbalisation « je me demande », explicitable en « je m'étonne parce que... », pourrait être considérée comme la formule d'un auto-questionnement qui peut exprimer à la fois surprise, perplexité, inquiétude et désir de comprendre. Le fait que l'acte réalisé n'engage pas l'interlocuteur ne permet pas de le ranger du côté des directifs. C'est pourquoi, malgré un mode de réalisation interrogatif (*je me demande*), l'acte possède une force illocutoire assertive. Dans un autre exemple on peut identifier à nouveau un acte de questionnement adressé à soi-même, rappelant un exercice d'introspection : *ouais je sais pas souvent moi j'ai / j'ai trouvé une question très importante et après je me demande qu'est-ce que je voulais faire* (S23, TP160, E76).

3/ Des actes expressifs, comme actes qui expriment l'état d'étonnement ou de surprise d'un locuteur sans que ces actes soient dotés d'une autre force illocutoire complémentaire (assertive ou directive), par exemple une exclamation de type « ah », sont très rares dans le corpus. On a vu plus

haut que des structures expressives se superposent, dans des actes exprimant de l'étonnement et/ou du questionnement, à des forces illocutoires directives (8) ou assertives – comme dans le type suivant (11) :

(11) expression d'étonnement : « *ouah ouah* », « *ah* », etc.

Voici un récapitulatif des catégories génériques identifiées en lien avec l'expression du questionnement, reprises avec les exemples mentionnés lors de leur présentation :

Tableau 16 : Les catégories dérivées de 1^{er} ordre d'actes de question

ACTES PRIMAIRES	N°	ACTES DERIVES	EXEMPLES
DIRECTIF QUESTION (DIR. QUEST.)	1	Demande d'information	<i>... vous vous souvenez quelle est la question de Jacques ?</i> (S23, TP8, A8)
	2	Demande de dire une question	<i>du coup vous pensez que ça / ça pose quelle question // une / la question du quoi</i> (S7, TP67, A1)
	3	Demande de dire un point de vue	<i>pour tout le monde c'est ça la mort ? // la mort c'est le vide ?</i> (S14b, TP45, A3)
	4	Demande de dire une réflexion	<i>X // c'est quoi vivre</i> (S14b, TP61, A3)
	5	Demande de mettre en question	<i>tu as dit avant tu as dit on ferait / on fait rien sans se poser de questions // est-ce qu'on fait vraiment rien / est-ce qu'il n'y a pas des choses qu'on peut faire sans se poser de question</i> (S23, TP31, A8)
DIRECTIF REQUETE (DIR. REQ.)	6	Requête d'une action verbale (préciser, etc. / confirmer, valider, etc.)	<i>alors c'est la créature mystère ou l'animal mystère // qu'est-ce que j'écris</i> (S23, TP304, A8) <i>tu veux dire que y'a des / y'a des moments par exemple où tu peux le haïr ?</i> (S9a, TP690, A2)
DIR. QUEST. OU DIR. REQ.	7	Demande (de type) étonnement	<i>ah // tu n'aimes pas ton frère toi ?</i> (S9a, TP688, E16)
ASSERTIF	8	Assertion de dire question	<i>euh : est-ce que la pensée est-elle réelle</i> (S17, TP31, E30)
	9	Assertion de mise en question	<i>donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi ça suppose que des fois on a confiance en soi ?</i> (S9a, TP288, A2)
	10	Assertion (de type) étonnement	<i>ouais je sais pas souvent moi j'ai / j'ai trouvé une question très importante et après je me demande qu'est-ce que je voulais faire</i> (S23, TP160, E76)
EXPRESSIF	11	Expression (de type) étonnement	<i>ouah // ouah ; ah</i>

Dans la typologie que je propose, certains types d'actes dérivés (mais pas tous) peuvent être plus loin spécifiés afin d'obtenir une description plus fine et particulière des actes présents dans le matériel empirique étudié. Par exemple, le directif « demande de dire un point de vue » (3) n'est pas analysé plus finement avec une autre spécification particulière. En revanche j'ai identifié plusieurs types d'actes de demande de verbaliser une opération réflexive (4) selon l'opération qui est visée : demande de distinguer, de généraliser, de définir, etc.

L'étape de cette spécification de second ordre, poussant plus loin le travail d'extension catégorielle, fait partie en quelque sorte des coulisses de mon travail d'analyse. Il m'a semblé nécessaire de rendre visible cette étape afin d'expliquer le maniement des données empiriques. Le besoin de particulariser l'interprétation des données peut aboutir à des catégories parfois trop nombreuses et une grille d'analyse trop grande qui s'avère finalement non-opérationnelle voire inutile à l'analyse. Néanmoins ce mouvement d'extension ou de « substruction » (Lazarsfeld, 1937) de l'espace de propriétés permet d'identifier des cas que l'utilisation d'un cadre trop restreint aurait pu peut-être négliger. C'est finalement l'analyse concrète qui permettra d'ajuster la typologie proposée. La présentation de ces extensions successives a été incluse dans un tableau que j'ai choisi de placer en annexes (III, B) pour pouvoir s'y rapporter rapidement à chaque fois que j'y fais référence au cours de l'analyse. Dans ce tableau, chaque acte dérivé est décrit et illustré avec un exemple.

3.3.3.3. *Codage de la modalité de réalisation des actes de question*

La modalité de réalisation des actes de question renvoie aux marqueurs permettant d'identifier au niveau discursif la question. Prenant en compte la situation communicative et le contexte interactionnel, il est possible d'identifier plusieurs modalités de réalisation qui peuvent être de nature linguistique ou pragmatique. Le travail de description des marqueurs de la question a été réalisé par C. Kerbrat-Orrecchioni (2016, pp. 88-92). Dans ce qui suit je ne fais que reprendre les éléments que l'auteur décrit dans son dernier ouvrage consacré aux actes de discours. A partir de cette lecture on peut identifier plusieurs situations de réalisation des actes qui nous intéressent ici : selon que la valeur de la question s'exprime directement (à l'aide des marqueurs) ou indirectement (par d'autres types d'actes) dans l'énonciation, selon que la question est implicite (identifiable grâce à la modalisation de doute et d'incertitude), selon le contexte et en absence de tout marquage explicite (en lien avec l'état supposé des savoirs du destinataire ou le type d'activité dans lequel s'inscrit l'échange. En outre, les indices contextuels et les marqueurs prosodiques ne sont pas toujours des signes distinctifs en cela qu'ils décrivent des degrés d'un *continuum* entre les actes (le plus souvent entre une assertion et une question) plutôt qu'une séparation. C'est ainsi qu'on recense des cas intermédiaires entre la question et l'assertion, appelés des actes hybrides ou « actes-valise » (2016, p. 91).

Je présente une synthèse de ces différentes modalités de réalisation, sous la forme d'un tableau :

Tableau 17 : Les marqueurs de la question

MODALITE DE REALISATION DE L'ACTE	DESCRIPTION DES MARQUEURS	EXEMPLES¹⁷⁹
MORPHO SYNTAXIQUE	Présence d'un morphème interrogatif : -questions totales : en début de phrase « est-ce que », en fin de phrase « hein ? », « non ? », « n'est-ce pas ? » -questions catégorielles : « qui », « qui (est-ce qui) », « quoi » ; « quel », « lequel », « quand », « où », « pourquoi », « combien », « comment »	<i>est-ce qu'on arrive vraiment à être soi-même au fil du temps (S7)</i> <i>ça sous-entend quand même que vous n'aimez pas les profs // hein ? (S1)</i>
SYNTAXIQUE	Inversion du sujet et du verbe	<i>avons-nous tous les mêmes droits (S1)</i>
LEXICALE	Les verbes performatifs : demander, poser la question	<i>moi je me demande parce que s'il on va au:: pôle sud // c'est bizarre on n'a pas la tête à l'envers... (S23)</i>
PROSODIQUE	Intonation généralement ascendante	<i>vous avez vu comment on:: fait ?// pour passer du particulier au général ? (S2)</i>
ACTE INDIRECT	-Formulation conventionnelle Assertion avec un but illocutoire de question -Interprétation selon le contexte	<i>j'aimerais savoir si tu as réfléchi à une question (S5)</i> <i>dans la vie quelque chose qui nous fait rire (S12a)</i>
MODALISATION	Assertion accompagnée de modalisation de doute ou d'incertitude	<i>c'est peut-être du langage soutenu (S9a)</i>
ETAT DE SAVOIR SUPPOSE	Pas de marquage mais au moment de l'énonciation, le locuteur (demandeur) attribue implicitement un état de savoir au destinataire	<i>mais Pixie elle dit // elle pense // pour euh / être la créature</i>

3.3.3.4. Codage des activités réflexives

Rapporter les actes de question à l'activité réflexive, dans le contexte des pratiques philosophiques en communauté de recherche, prend appui sur l'étude initiée par M. Lipman au sujet du rapport entre les actes de parole et les actes de pensée. Ce rapprochement n'a pas été vraiment clarifié par l'auteur, c'est pourquoi le champ est laissé libre aux études sur le sujet (v. Simon & Fournel, 2017 – à paraître).

L'objectif que se donne l'initiateur du programme de la PPE, dans son ouvrage *À l'école de la pensée*, est de proposer une « approche éducative qui cherche à faciliter l'amélioration de la réflexion dans des écoles » (2006, p. 153). Pour ce faire, l'auteur invite à porter l'attention sur le processus de la pensée, et non pas sur son résultat. C'est ainsi qu'il centre la démarche éducative sur la formation des habiletés de pensée¹⁸⁰. « Penser – disait-il – consiste à transformer des actes mentaux en habiletés de pensée et à les orchestrer en vue des démarches futures » (*ibid.*, 2006, p. 149). Ces transformations sont visibles à travers des réalisations plus ou moins abouties, dans des démarches plus ou moins bien réalisées, précise-t-il. Faisant référence directe aux travaux de

¹⁷⁹ Les exemples sont tous tirés du corpus. J'ai indiqué cette fois pour chaque exemple uniquement la séance considérant que le moment d'apparition dans le déroulement de la séance (le TP) et l'acteur qui le produit ne présentent pas dans ce contexte d'évocation une importance majeure.

¹⁸⁰ Les habiletés de pensée sont traitées dans la section 1.3.2. de cette étude, lorsqu'il s'agissait de situer le questionnement parmi les habiletés de pensée.

J. Austin (1970), et donc à une vision pragmatique du langage, la réalisation de l'acte mental dont parle M. Lipman renvoie sans doute à la dimension performative du langage. Il dit d'ailleurs, « l'expression de la formule appropriée suffit pour que l'action soit réalisée ». De plus, la meilleure méthode et le cadre le plus propice pour développer les habiletés de pensée est, à ses yeux, l'espace de la communauté de recherche « pour discuter d'une problématique qui suscite déjà un intérêt considérable chez les élèves ». Cela permet aussi de mettre en lien cette vision de la discoursivisation de la pensée avec le cadre de l'analyse interactionnelle. On pourrait ainsi croiser l'analyse des processus de pensée et l'analyse des interactions pour rendre compte d'une pensée réflexive conjointe à l'œuvre dans les discussions.

Tout l'enjeu de cette articulation consiste finalement à proposer une méthode pour examiner si une activité *questionnante* est à l'œuvre au regard des discours produits.

Je reprends ici la synthèse proposée dans la section 1.3.2. (tableau 3), lorsque le questionnement a été exploré dans sa dimension cognitive. On avait abouti à l'identification de plusieurs types d'activité réflexive en lien avec un acte de questionnement. Pour les besoins de l'analyse, ce tableau est repris sous une forme simplifiée (sans mentionner les habiletés et dispositions associées dans le classement de M. Lipman) :

Tableau 18 : Type d'activité réflexive en lien avec l'acte de questionner

<i>HABILETES ET DISPOSITIONS EN LIEN AVEC LE QUESTIONNEMENT</i>	<i>ACTIVITE REFLEXIVE CORRESPONDANTE</i>
MIEUX COMPRENDRE CE QUI SE DIT RELEVER DES PROBLEMES EXAMINER CE QUI EST PROBLEMATIQUE DEMANDER DE JUSTIFIER LES AFFIRMATIONS INTERROGER DES PRESUPPOSES, LE PROCESSUS DE PENSEE EXPRIMER UNE CURIOSITE, UN ETONNEMENT PROVOQUER UNE SURPRISE	<i>COMPRENDRE POSER DES QUESTIONS / PROBLEMATISER EXPLORER ARGUMENTER RAISONNER SE QUESTIONNER RECHERCHER DU SENS</i>

3.3.3.5. Transcriptions et techniques d'alignement sous ELAN®

Techniques de transcriptions et d'annotations des paroles

Chaque séance a été intégralement transcrite¹⁸¹ sur la base des conventions de transcription orthographiques. Les propos des locuteurs sont transcrits dans leur intégralité. Ces conventions s'inspirent des principes établis par le GARS¹⁸² (Université d'Aix-Marseille) et l'équipe VALIBEL (Université de Louvain-la-Neuve) que j'ai adaptées aux besoins de mon analyse.

¹⁸¹ Je remercie en particulier Soumya Berrag, ainsi que Sarah Georges, Morgane Jacques et Sandra Lagrange-Lanaspre pour leur aide précieuse dans la transcription des discussions.

¹⁸² Groupe Aixois de Recherche sur la Syntaxe (Blanche-Benveniste, Jeanjean, & Monfrin, 1987).

Tableau 19 : Conventions de transcription

<i>Conventions relatives aux faits linguistiques</i>	
le *bouton	= respecter la prononciation exacte de l'enfant (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton ») et la *sèvre faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *
le mout/ mouton	
il rep/ revient	= signaler les mots inachevés (mouton, repart) avec un / à la fin du mot
pa(r)ce que	
i(l) faut	
j(e) me	= signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ()
[sait / ses]	= mettre les termes pour lesquels on hésite entre [] ; donner les deux possibilités
heu heum mm	= hésitations
(xxxx)	= noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x par syllabe
{rire} {soupir}	= commentaires du transcripateur
NON	= utiliser les majuscules pour noter des paroles fortement accentuées ; pas de maj. pour les noms propres
<i>Conventions relatives aux faits prosodiques</i>	
//	= signaler les pauses entre les groupes de souffle
? !	= utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation
i' va::	
ben::	= allongements vocaliques

Le transcripateur doit respecter l'intégralité des propos des locuteurs, ne pas dénaturer leurs dires et ne pas projeter sur les transcriptions ses propres interprétations. Ce travail demande le respect de quelques principes¹⁸³ : rester au plus près de ce qui a été réellement dit, conserver soigneusement toutes les particularités des productions orales (répétitions, hésitations, ratures orales etc.) ; pas de rétablissement de la norme comme c'est le cas lorsqu'on souhaite ajouter la particule « ne » dans les formes négatives, généralement réalisées sans elle (comme dans l'exemple : « je sais pas ... ») ; enfin, ne pas mettre de ponctuation : majuscules, point et virgules¹⁸⁴. J'ai néanmoins utilisé le signe « ? » en absence de tout marqueur interrogatif afin de rendre visible la présence d'une question.

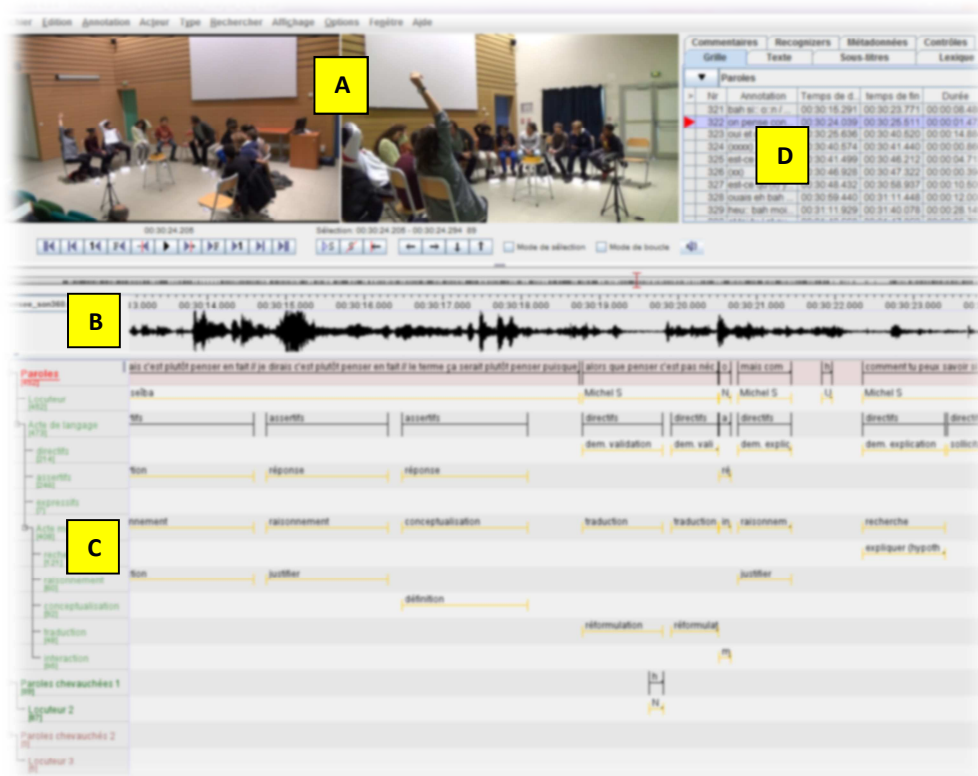
L'outil de transcription privilégié¹⁸⁵ dans ce travail a été le logiciel ELAN®. Cet outil permet à la fois la transcription et la création d'annotations complexes sur des ressources audio et vidéo. Il est possible d'associer à un seul document d'annotation entre 1 et 4 fichiers vidéo, ce qui présente l'avantage d'avoir par exemple dans le même fichier de travail des vues complémentaires (voir figure

¹⁸³ Je renvoie à la présentation des normes de transcription faite par J. -P. Simon sur le site Didactique et enseignement du français, consulté à l'adresse : <http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/spip.php?article67>

¹⁸⁴ « Les linguistes qui s'intéressent aux unités syntaxiques de la langue parlée se méfient généralement de la ponctuation, qui impose des délimitations propres à la langue écrite et qui s'avère souvent trompeuse quand on la met avant d'avoir suffisamment bien analysé les textes. » Cependant, le souligne le même guide, les repères de la ponctuation sont très utiles aux analyses automatisées. C'est pourquoi, des négociations entre linguistes et informaticiens ont fait évoluer les conventions de transcription afin de tenir compte de ces problèmes. Le Guide donne l'exemple du projet ICOR au laboratoire ICAR de l'Université de Lyon (lien vers les conventions de transcription ICOR : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf). Notre corpus pourrait lui-aussi être concerné, dans l'optique de son utilisation future selon des pistes d'analyses différentes des nôtres.

¹⁸⁵ Certaines transcriptions ont été réalisées d'abord sous Word puis reportées sous ELAN® pour les analyses.

Figure 24 : Interface du logiciel ELAN®

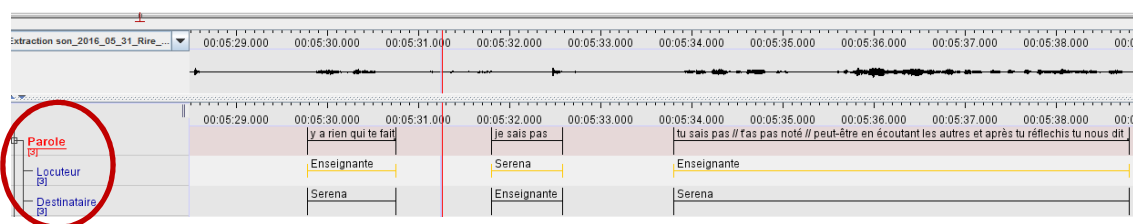


D : Zone d'affichage des annotations et des fonctions de contrôle (volume, vitesse)

161

hiérarchiquement (comme cela peut être visible dans la zone C), ce qui permet de distinguer entre annotations (ou acteurs) indépendantes et annotations dépendantes. Par exemple, dans la partition ci-dessous (extraite de la grille d'analyse), *Parole* est une annotation indépendante tandis que *Locuteur* et *Destinataire* sont des annotations dépendantes de *Parole*. Les annotations à réaliser se font uniquement à partir des annotations déjà saisies sur la piste *Parole*.

Figure 25 : Capture de la zone de segmentation et d'annotation dans ELAN®



A cette présentation succincte¹⁸⁶ des fonctions d'annotation et de transcription du logiciel, je mentionnerais également d'autres avantages que présente l'usage de ce logiciel. Il permet de faire des exportations de données sous différents formats, en vue de leur exploitation possible via d'autres logiciels ou outils d'analyse. Enfin, des analyses statistiques peuvent être opérées à partir des annotations réalisées et de l'extraction des données correspondantes sous forme de tableur.

Je précise que l'outil a été déjà utilisé pour le traitement des données issues de discussions philosophiques. Ainsi, le projet pluridisciplinaire, interuniversitaire et international dans lequel s'inscrit le projet *Philéduc*, autour de ces pratiques philosophiques à l'école, a déjà abouti sur la construction d'un premier corpus appelé *Philosophèmes*¹⁸⁷. Les fruits de ce travail sont disponibles dans plusieurs publications et trois thèses soutenues les trois dernières années (Fiema, 2014), (Auriel, 2016), (Roine, 2016). Par ailleurs, ELAN® a été également utilisé dans des études pragmatiques des conduites langagières, comme ceux de J.-P. Simon et J.-M. Colletta au Lidilem, dans des travaux autour de l'explication (Simon, 2009) et de la multimodalité, verbales et gestuelle (Projet ANR Multimodalité 2005-2009)¹⁸⁸. L'élaboration de ma propre grille d'analyse sous ELAN® s'inspire largement de ces études antérieures.

Choix de segmentation

Pour la réalisation de la transcription sous ELAN®, comme il a été précisé plus haut, on procède à la segmentation des paroles sur la/les piste/s. Le choix que j'ai fait est celui d'une

¹⁸⁶ Pour une présentation détaillée des notions et fonctionnalités du logiciel, l'onglet « Aide » du logiciel ELAN® propose un Guide d'utilisation en anglais : User's Guide. Il existe en français un Guide pratique pour aligner une transcription sous ELAN, conçu par Isabel Colón de Carvajal du Laboratoire Icar, CNRS & Université de Lyon, 2009, consulté le 9 février 2015 à http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/Tranal_i/documents/Tutorial_ELAN_v2.0.pdf

¹⁸⁷ V. Introduction.

¹⁸⁸ <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>

segmentation par tour de parole (TP), ce qui correspond à l'intervention d'un locuteur. Dans l'organisation de l'interaction, l'« intervention » est la plus grande unité monologale et l'acte la plus petite. L'enchaînement de deux ou plusieurs interventions conduit à la construction d'un échange qui lui représente la plus petite unité dialogale. Le choix de segmentation en « interventions » et non pas en « actes » m'a semblé cohérent avec ma démarche de recherche qui s'appuie, dans son investigation de l'émergence du questionnement dans les discussions, à la fois sur la production d'actes de question réalisés par un locuteur et sur le devenir de ceux-ci dans les échanges (effets perlocutoires des actes de question).

Dès lors, les actes de question sont identifiés au sein des tours de parole à partir de verbalisations d'actes primaires et dérivés, produits par les locuteurs. Ces actes sont saisis en tant que tel, dans un premier niveau d'analyse illocutoire. Ils seront par la suite reliés aux autres actes, produits dans la même intervention ou dans l'/les intervention/s d'avant et/ou d'après, et analysés sous l'angle des effets perlocutoires qu'ils parviennent à engendrer. Les deux niveaux d'analyse restent distincts. Cela m'a amené à envisager l'acte de questionner comme un ensemble d'actes et de relations entre actes qui se développent dans le cadre de la discussion comme espace et lieu de leur pratique. Cette perception renvoie au cadre théorique de l'analyse interactionnelle, notamment aux travaux de Roulet, Fillietaz & Grobet (2001) organisant le discours en unités monologales (les actes et les interventions) et en unités dialogales (les échanges, les incursions et l'interaction).

A remarquer néanmoins que la segmentation en tours de parole, à la différence de celle opérée par groupe de souffle¹⁸⁹, a pour inconvénient d'aboutir à des annotations parfois très étendues, à cause des interventions longues des locuteurs (assez fréquentes dans mon corpus, tant du côté des adultes que du côté des enfants). Cela alourdit le travail de transcription et parfois même celui de l'analyse. Cependant le repérage des groupes de souffle est indispensable aux analyses linguistiques détaillées (prosodiques, syntaxiques, pragmatiques). C'est pourquoi dans la transcription j'ai choisi d'identifier également les différents groupes de souffle, au sein d'un TP, en les séparant par une double barre oblique (/), comme dans l'exemple :

Extrait n°3, séance S9b

A2 : alors est-ce que quelqu'un veut intervenir // pour dire si euh ::: // ce qu'il en pense // si pour lui ça signifie quelque chose si pour lui ça signifie pas quelque chose

Cette identification des groupes de souffle laisse la possibilité de faire évoluer la transcription et l'annotation, selon les besoins. Ainsi pourrait être rajoutée, dans la partition réalisée en ELAN®, une

¹⁸⁹ Qui peuvent être générées automatiquement.

piste supplémentaire associée aux groupes de souffle, dont les annotations seront incluses dans les TP auparavant identifiés.

Le logiciel ELAN® permet par ailleurs d'exporter une transcription textuelle « classique » sous la forme d'un enchaînement de TP, numéroté de façon à faciliter la lecture et les références aux propos, lors de l'analyse, comme l'illustre l'extrait suivant :

Illustration d'une transcription textuelle avec des TP numérotés

Extrait n°4, séance S18

7	A7	le mercredi après-midi c'est congé et vous avez décidé de venir ?
8	E22	bah oui
9	E_indet	bah oui
10	A7	ouah ouah merci vraiment beaucoup beaucoup // vous avez pris le temps de mettre votre prénom c'est fantastique // j'ai vu que :: vous aviez pris le temps aussi de lire le chapitre trois de :: / du roman qui s'appelle la découverte de harry // j'avais demandé à AX si vous pouviez le lire ensemble // est-ce que vous l'avez aimé // ce/ce/ce bout d' chapitre que <vous avez lu>
11	E_indet	<oui ::>

3.3.3.6. Manuel de codage sous ELAN®

L'objectif de ce travail de codage est de contribuer à une description du comportement langagier questionnant de l'enfant, dans ses aspects pragmatiques et discursifs¹⁹⁰. Outre l'aspect descriptif et séquentiel lié à la pratique des discussions philosophiques, il permet d'envisager d'une manière plus large une compréhension du développement de l'habileté de questionner chez l'enfant dans une perspective développementale.

La transcription et l'annotation des paroles et des actes de langage réalisés en lien avec une activité de questionnement s'effectuent à l'aide du logiciel ELAN®. Ce logiciel est déjà utilisé au sein du laboratoire Lidilem dans le cadre de différents projets. A titre d'exemple, le projet ANR Multimodalité (2005-2009), coordonnée par J.-M. Colletta, propose déjà un *Manuel de codage* autour de l'annotation des paroles et des mouvements corporels. Notre proposition de codage s'inscrit dans la continuité de ce travail, étant largement inspiré du manuel déjà proposé et consultable à l'adresse :

<http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf>

Le travail de codage aboutit à l'élaboration d'une partition de travail qui est constituée de plusieurs pistes ; chaque piste permet d'annoter un segment temporel de la discussion (dans notre cas un tour de parole attribué à un acteur) qui sera ensuite divisé en acte de langage. Le principe de base qui régit l'annotation des faits linguistiques est : une annotation par acte de parole. D'autres faits ont été annotés, comme les modalités de réalisation d'un acte de question, des éléments

¹⁹⁰ Le volet gestuel n'a pas été travaillé dans ce projet. Cependant il reste une piste complémentaire à développer prochainement qui permettrait sans doute d'enrichir la compréhension du phénomène sous l'angle de la multimodalité.

réflexifs liés au questionnement, les fonctions dialogiques des actes de question, et enfin des éléments interdiscursifs.

Ci-dessous un aperçu de la partition de travail sous ELAN® avec les éléments de la grille d'analyse et les liens entre ces éléments. Afin d'explicitier les notions de codage ainsi que les différentes étapes parcourues dans le processus de codification des données, un manuel de codage peut être construit à partir des éléments mentionnés (l'objet d'un travail en construction).

Figure 26 : Partition de travail sous ELAN®

	00:23:19.000 00:23:20.000 00:23:21.000
Parole [437]	euh // j(e) pense que euh // quand tout à l'heure E30
Locuteur [432]	E26
Verb. AQ_1 [183]	assertif
Verb. AQ_2 [183]	assert. dire question
Verb. AQ_3 [183]	rappeler question
Mod. réalisation AQ [116]	lexique et syntaxe
Fonction dialogique AQ [116]	fonction_assertif
Act. réflexive [54]	explorer

Ouverture sur le chap.4

La présentation faite du recueil des données, de la construction et la caractérisation du corpus d'analyse, ainsi que du travail d'annotation, achèvent la partie de l'étude consacrée à la méthodologique et à la présentation des outils d'analyse.

Le chapitre qui suit (chap.4) s'attache à présenter les analyses des discussions enregistrées dans le cadre des pratiques observées à l'école, ainsi que les résultats auxquels elles aboutissent. C'est l'occasion de confronter les hypothèses provisoires de notre recherche, construites à partir des attentes et objectifs des pratiques philosophiques, aux activités concrètement engagées par les participants dans les discussions enregistrées. Après avoir identifié les traces linguistiques des questions dans les discussions analysées, et les types d'activité réflexive correspondante à la production des questions, je m'intéresse au devenir de ces actes dans l'interaction. Les analyses doivent pouvoir nous permettre également de comprendre comment les participants à ces pratiques réflexives produisent du questionnement, qu'est-ce qui favorise dans l'interaction l'entrée des élèves dans le questionnement et qu'est-ce qui le freine ? Enfin, les analyses s'intéressent également au mécanisme de production d'un questionnement partagé (conjoint) et à sa portée philosophique.

4. Analyses et résultats

Dans ce chapitre je procède à la présentation de mes principaux résultats sur la pratique du questionnement dans les activités observées. Je propose d'analyser le questionnement dans les discussions philosophiques du corpus en suivant trois étapes :

- La première concerne *la production d'actes de question verbalisés dans l'activité illocutoire* par les participants aux discussions. Elle fera l'objet d'une première section de ce chapitre : 4.1.
- Une deuxième étape dans l'analyse du questionnement se construit autour de *l'interprétation de ces actes en contexte dialogique*. Les propositions d'acte de question des locuteurs sont soumises à la négociation et la validation des interlocuteurs dans la dynamique conversationnelle, donnant naissance à des interactes. Cette étape prendra forme dans la section 4.2.
- Enfin, une dernière étape rend compte de *l'action collective du questionnement* dans les discussions analysées. L'occasion sera donnée pour esquisser des trajectoires du questionnement et proposer des modes d'articulation entre dialogue et activité réflexive conjointe. La section 4.3 proposera donc une perspective globale du questionnement dans les pratiques philosophiques.

On entrevoit ainsi plusieurs formes d'instanciation¹⁹¹ du questionnement à travers une activité discursive. L'analyse part ainsi des observables pour regarder comment un contenu de pensée est

¹⁹¹ Le terme est utilisé comme un anglicisme (*instanciation*) dans la programmation informatique pour désigner l'action d'« instancier », à savoir de réaliser un objet à partir d'un ensemble de caractéristiques (qui forme une « classe »). C'est le sens hérité de la dispute des universaux en philosophie, dispute qui oppose les nominalistes et les réalistes. Si les premiers n'admettent que l'existence des particuliers, en tant qu'entités concrètes, spatio-temporelles et dépendantes du langage, les seconds refusent le nominalisme des prédicats et postulent l'existence des universaux en tant qu'entités abstraites, une sorte de propriétés en soi indépendantes de nos pensées et de notre langage. Un particulier serait alors quelque chose (pas forcément un objet) qui *instancie* une propriété (Lowe, 1995). Ainsi, en disant que l'humanité *s'instancie* en Socrate, on affirme que Socrate est un *exemplaire* d'humanité. La relation d'instanciation soulève des difficultés d'ordre sémantique et ontologique, c'est pourquoi la distinction proposée par le philosophe D. Dennett (1991) nous semble particulièrement éclairante. Il distingue propriétés « aimables » (*lovely*) et propriétés « suspectes » (*suspect*). Les premières existent de façon latente dans les objets perceptibles bien que pour les identifier on a besoin d'un observateur, les secondes n'ont d'existence que lorsqu'un observateur leur en attribue une, comme lorsqu'on identifie un suspect dans une enquête policière. Transposée à notre problématique du questionnement, on peut dire que l'instanciation du questionnement peut se faire d'une manière « aimable », lorsqu'on peut l'observer empiriquement à travers un comportement langagier. Mais sa présence peut aussi être « suspectée » et alors elle fait l'objet d'une enquête. C'est l'enquête réflexive et discursive du chercheur (actualisée dans cette étude) mais c'est également l'enquête dans laquelle s'engagent les participants eux-mêmes dans une discussion autour d'un questionnement philosophique.

mobilisé à l'aide d'actes de discours, pour se poursuivre avec l'interprétation des contenus mis en discussion qui seront négociés ou non, validés ou non par les participants au dialogue.

Il y aura d'une forme à l'autre des allers-retours et des passerelles. En effet, la réalité d'une pratique échappe à une vision fragmentaire et sectionnée au profit d'une vision holistique et relationnelle d'un processus réflexif et discursif à l'œuvre. Comme il a été rappelé en début de cette étude, il y a une différence mais aussi une complémentarité entre *connaître* et *comprendre* : étymologiquement parlant la première renvoie à une *distinction*, la seconde invite à *saisir ensemble* et *créer des connexions*.

Ces différentes étapes de l'analyse offrent l'occasion de confronter les hypothèses provisoires, construites d'une façon prescriptive selon les visées des pratiques philosophiques au sujet du questionnement, aux pratiques réelles des participants et à leur description.

Après un bref rappel de nos hypothèses de recherche¹⁹², j'exposerai les liens entre le contenu de chacune des hypothèses et les étapes d'analyse présagées pour vérifier leur pertinence eu égard au corpus étudié. Ensuite, place au déroulement des trois étapes de notre enquête.

Dans les pratiques philosophiques en communauté de recherche...

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.	Analyse des verbalisations d'actes de question (section 4.1.)
(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.	
(H3) Certains actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question vers un questionnement.	Analyse des actes de questionner dans les échanges (section 4.2.)
(H4) Certains types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non.	
(H5) Une pratique inscrite dans le temps permet aux élèves de développer la démarche du questionnement (perspective longitudinale).	Analyse des trajectoires du questionnement individuel/collectif (section 4.3.)

¹⁹² Qui ont été présentées pour la première fois dans le chap. 2 de cette étude.

4.1. Verbaliser des questions au niveau illocutoire

Cette première partie de l'analyse s'intéresse aux verbalisations d'actes de question dans la production illocutoire des acteurs de la discussion philosophique. Rappelons que l'on a identifié deux types d'acteurs : les acteurs-tuteurs (adultes-animateurs) et les acteurs-tutorés (enfants-participants). La production des uns est inséparable de la production des autres puisqu'il s'agit d'une activité pédagogique collective se déroulant sous forme d'interactions.

Pour caractériser et analyser les actes de question verbalisés par les acteurs, j'ai procédé à une catégorisation par extension. Dans un premier temps j'ai suivi la production verbale des questions sous l'angle de leur modalité énonciative (directive, assertive et expressive), envisagée dans l'analyse comme des catégories d'actes primaires. J'ai procédé par la suite à l'identification des actes dérivés de chacun de ces actes primaires, en prenant en compte différents composants qui définissent la force d'une énonciation, comme le mode d'accomplissement du but illocutoire (demande de dire/demande de faire), les conditions sur le contenu propositionnel (demande de dire une réponse/demande de dire une opération réflexive/demande d'agir verbal en lien avec le contenu), le degré de puissance de l'état mental (assertif de type « dire une question »/assertif de « remise en question »), etc. Enfin, j'ai détaillé plus loin les verbalisations d'actes dérivés en prenant en compte la particularité de chaque acte dans son contexte de production, dans le but de décrire plus finement les productions des intervenants (demande de dire une opération réflexive, déclinée en demande de dire une explication, une distinction, un argument, etc.). J'utilise pour chacun de ces niveaux de catégorisation, les abréviations suivantes :

<i>Verb. AQ_1</i> : verbalisations d'actes de question <i>via</i> des actes primaires ; <i>Verb. AQ_2</i> : verbalisations d'actes de question <i>via</i> des actes dérivés de 1^{er} ordre ; <i>Verb. AQ_3</i> : verbalisations d'actes de question <i>via</i> des actes dérivés de 2nd ordre.

Les résultats de l'analyse de ces verbalisations sont présentés pour chacune des séances analysées (N=14), à la fois d'une manière globale et d'une manière différenciée, cette dernière permettant de préciser pour chaque type d'acteur de la discussion (adulte et enfant) sa contribution dans la réalisation des verbalisations d'actes de question. Je me suis intéressée au préalable à la répartition des prises de parole entre les acteurs, dans chacune des séances. C'est un indicateur quantitatif de l'activité verbale d'un locuteur, qui permet en même temps d'inscrire la production des verbalisations d'actes de question dans des interventions constitutives d'échanges.

Etant donné l'hétérogénéité des données, j'ai procédé à un regroupement des séances en prenant en compte des variables contextuelles qui les rassemblent ou les différencient. Une analyse globale et comparative sur l'ensemble des séances étant irréalisable (à cause de cette hétérogénéité), une analyse selon des critères contextuels m'a semblé la plus pertinente. Je vais

donc procéder à la présentation des résultats de mon analyse en croisant critères contextuels et étapes d'examen des verbalisations, selon le schéma suivant :

Tableau 20 : Schéma d'analyse avec les variables dépendantes et indépendantes

Corpus	Variables indépendantes (contextuelles)						Variables dépendantes (étapes de l'analyse)	
N° Sous-corpus	Niv. Scol.	Année	Dispositif	Classe	N° Séances	Nb. séances	TP	Verbalisations AQ_1, 2, 3
1	Primaire	2015-16	Cours_ classe	CE2-CM1	S21, S23	2 séances		
2	Secondaire	2014-15	Club	élèves de 5 ^e	S7, S8	4		
		2015-16		élèves de 5 ^e et 4 ^e	S17, S18	séances		
3	Secondaire	2014-15	Cours_ classe	6 ^e	S1, S2, S5	4		
		2015-16		5 ^e	S15	séances		
4	Secondaire	2014-15	Cours_ ½ classe	6 ^e	S6	4		
		2015-16		5 ^e	S9a, S12a	séances		
				6 ^e	S14b			

Les colonnes vides de la partie droite du tableau seront complétées avec les mesures correspondantes à chaque sous-corpus, identifiées grâce à l'analyse (v. ci-après tableaux 21 et 22).

Le regroupement des séances en sous-corpus présente l'avantage de rapprocher des séances autour de variables dépendantes et d'en dégager si possible des régularités. Néanmoins l'objectif final de cette analyse n'est pas de comparer les séances entre elles mais d'identifier des conditions de manifestation du questionnement chez les acteurs des pratiques philosophiques, sous l'angle de leurs conduites verbales. Ces conditions peuvent en effet varier en fonction des éléments contextuels spécifiques. Même si le travail d'analyse sert principalement à la vérification de nos hypothèses de travail, pour nous conduire à observer la présence ou l'absence des phénomènes qu'elles présument, l'analyse sera d'autant plus pertinente si elle parvient à rapprocher des éléments inattendus identifiés dans le matériel empirique.

Je procède à la présentation des résultats globaux, sur l'ensemble du corpus (4.1.1), pour entrer par la suite dans le détail des séances qui composent chaque sous-corpus et dans une analyse de plus en plus fine et contextualisée des actes produits (4.1.2 - 4.1.5). Je propose à chaque fois en fin d'analyse une synthèse des résultats obtenus et montre leur apport à la vérification de nos hypothèses de recherche H1 et H2. L'intérêt de cette partie comprenant une analyse quantitative des données est de pouvoir intégrer les résultats et observations portant sur des observables dans la dynamique des discussions. Cette analyse sera articulée à une analyse qualitative et interprétative faisant l'objet de la section suivante (4.2), et qui sera axée sur la réception des propositions illocutoires et de leurs effets dans les échanges.

4.1.1. Quelques résultats préliminaires

Dans le corpus d'analyse, le nombre d'interventions des participants aux discussions philosophiques (14 séances de discussions) se répartit entre les deux types d'acteurs, adulte et enfant, de la manière suivante :

Tableau 21 : Nombre d'interventions selon le type d'acteur

	Type d'acteur ¹⁹³					
		Adulte		Enfant		Total
Sous-corpus	Nb. séances	Nb. TP	% TP	Nb. TP	% TP	Nb. TP
SC1_primaire_classe	2	424	45%	500	55%	934
SC2_secondaire_club	4	905	50%	897	50%	1802
SC3_secondaire_classe	4	1056	55%	872	45%	1928
SC4_secondaire_1/2 classe	4	1154	43%	1528	57%	2682
Total	14	3539		3797		7336
Moyenne répartition des prises de parole/1 séance ¹⁹⁴	1	253	48%	271	52%	524

En moyenne, les discussions de ces sous-corpus comportent 524 tours de parole¹⁹⁵ répartis soit à part égale (SC2), soit avec un léger avantage pour l'acteur « enfant » (55% dans le SC1). Les mesures prises pour les sous-corpus SC3 et SC4 (sur fond gris dans le tableau) sont plus contrastées entre les deux types d'acteurs et s'inversent d'un sous-corpus à l'autre. Ainsi, le SC3 enregistre un léger dépassement en faveur de l'« adulte » (55% du total des interventions), alors que dans le SC4 l'avantage se dessine du côté de l'« enfant » (57% du total des interventions). Rappelons que derrière chaque type d'acteur il n'y a pas le même nombre d'individus, car si l'acteur « adulte » peut être représenté, selon les séances, par un, deux, voire trois ou quatre adultes, l'acteur « enfant » renvoie à un groupe de 6 (au club), 12 (dans une demi-classe) ou 24 enfants (dans une classe entière). Ces chiffres témoignent d'une présence et d'une contribution verbale de la part de l'animateur-adulte *importantes* dans ces pratiques philosophiques.

D'après les mesures prises, le pourcentage le plus élevé de participation de la part de l'acteur « adulte » s'enregistre dans un dispositif de « classe entière » en secondaire (SC3). En revanche la

¹⁹³ Pour présenter les résultats, je fais le choix d'évoquer les acteurs sous leur statut d'« enfant » et d'« adulte », et dont les rôles dans la discussion philosophique semblent bien identifiés : pour le premier celui de « discutant », pour le second celui d'« animateur ». On note toutefois, comme on l'a déjà fait dans le tableau 7 (chap. 3, section 3.2.3.), que l'adulte prend part à la discussion, dans certaines situations, en tant que « discutant ». C'est le cas lorsqu'il y a plus de deux adultes présents (par exemple dans S7 où les adultes qui interviennent dans la discussion sont en nombre de 5, dont moi qui intervins en tant qu'observatrice-participante ; dans la numérotation proposée, je suis l'adulte A9). L'enfant peut avoir parfois le rôle de distributeur de parole mais il a toujours l'occasion de s'exprimer en tant que discutant. En revanche à aucun moment il n'endosse un rôle d'animateur.

¹⁹⁴ Arrondi au nombre entier supérieur.

¹⁹⁵ Le nombre total d'interventions, et celui correspondant à chaque acteur, diffère d'une séance à l'autre. La durée de la séance, le nombre total des participants (qui varie de 8 à 25, animateur et discutants confondus), la longueur des interventions et peut-être bien d'autres facteurs peuvent expliquer la variation du nombre des TP. Pour les besoins de notre analyse, je ne m'intéresse pas à la production individuelle de chaque locuteur, c'est pourquoi je m'en tiens pour l'instant à ces informations générales pour apporter par la suite des précisions lorsque les séances des sous-corpus seront examinées de près.

participation la plus élevée de la part de l'acteur « enfant » se produit dans le dispositif « ½ classe », toujours en secondaire (SC4). Ces résultats montrent à l'égard des pratiques observées au collège que :

parmi les plusieurs dispositifs mis en place en secondaire (club, classe entière et ½ classe), celui qui fonctionne avec la moitié de la classe favoriserait une participation quantitativement plus importante de la part des enfants.

Résultat général (1)

Le dispositif « classe entière » serait, d'après les mêmes mesures, le moins révélateur pour obtenir une participation optimale des élèves à la discussion. Ce résultat est intéressant car les enseignants ont eu cette intuition à la fin de la première année de pratique. Ce constat les a amenés à proposer, à partir de la deuxième année, un partage presque systématique de la classe en deux afin de proposer un cadre de plus en plus propice à la prise des paroles pour tous les enfants¹⁹⁶.

Sur l'ensemble du corpus, la production d'actes illocutoires en lien avec le questionnement se répartie entre les deux types d'acteur de la manière suivante :

Tableau 22 : Nombre d'actes illocutoires en lien avec le questionnement et selon le type d'acteur

	<i>Type d'acteur</i>				
		<i>Adulte</i>		<i>Enfant</i>	
Sous-corpus	Nb. séances	Nb. AQ	% AQ	Nb. AQ	% AQ
SC1_primaire_classe	2	304	76%	98	24%
SC2_secondaire_club	4	542	79%	140	21%
SC3_secondaire_classe	4	465	69%	212	31%
SC4_secondaire_1/2 classe	4	576	83%	122	17%
<i>Total</i>	14	1887		572	
Moyenne répartition des verbalisations d'AQ/1 séance	1	135	77%	41	23%

Le tableau montre que la production d'actes en relation avec le questionnement est beaucoup plus importante chez l'adulte, et cela dans chaque sous-corpus. La production la plus importante pour l'« adulte » se réalise dans le SC4 (83%, en bleu dans le tableau, ce qui représente quatre fois la production de l'« enfant »), le sous-corpus qui mobilise un dispositif en « demi-classe ». En revanche, la production la plus importante pour l'« enfant » est enregistrée dans le SC3 (31%, sur fond gris dans le tableau), le sous-corpus qui met en place un dispositif « classe entière ».

Ces résultats sont surprenants car, mis en relation avec les mesures des prises de parole, montre le phénomène suivant : moins il y a de prises de paroles (TP) et plus il y a de verbalisations d'acte de question (AQ), et cela pour chaque type d'acteur. Autrement dit,

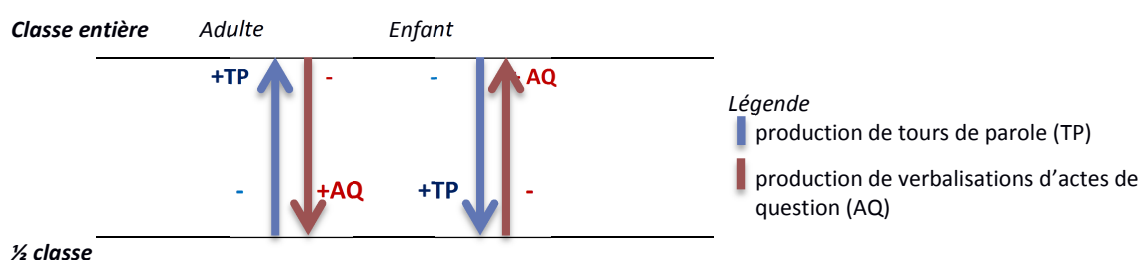
¹⁹⁶ A la fin de la deuxième année, une fois que le changement a été opéré, l'équipe d'enseignants du collège a interviewé plusieurs élèves concernés par les discussions philosophiques. On retrouve dans leur témoignage une valorisation du fait de travailler en demi-classe qui leur permet de se sentir plus à l'aise pour prendre la parole. A noter que les entretiens ont été filmés, ils représentent une ressource potentiellement riche pour la recherche notamment au sujet de l'impact des discussions philosophiques à travers la représentation des élèves.

Chaque type d'acteur (enfant et adulte) produit un volume plus important d'actes en lien avec le questionnement dans le dispositif où sa participation est la plus faible : pour le premier dans le dispositif « classe entière », pour le second dans le dispositif « ½ classe ».

Résultat général (2)

En représentant par une flèche bleue la direction d'augmentation du volume de TP d'un dispositif à l'autre, pour chaque type d'acteur, et par une flèche rouge la direction de l'augmentation du volume d'actes en lien avec le questionnement, la visualisation suivante permet de montrer cette dynamique inverse :

Figure 27 : Rapport entre les productions d'actes de question (AQ) et de tours de parole (TP)



Les travaux d'A. Florin et al. (2002), (2003) ont montré que la dimension d'un groupe est un facteur qui influence la prise de parole. Nos résultats, qui mettent en évidence plus de prises de paroles des enfants lorsqu'ils interagissent en demi-classe par rapport à la classe entière vont dans ce sens. Cependant, le fait que la production d'actes en lien avec le questionnement soit moindre en petit groupe qu'en grand groupe va contre l'idée que travailler en petit groupe favoriserait une activité réflexive (comme celle questionnante). J.-P. Simon (2010) avait montré que ce phénomène se produit par exemple pour l'activité d'explication lorsqu'il s'agit d'une activité à finalité non langagière (réalisation d'une action matérielle comme dans une expérimentation « préscientifique ») mais que dans une activité à finalité langagière (à partir de la lecture d'album, par exemple), l'analyse quantitative ne permet pas de corrélérer petit groupe et production d'explication. On pourrait affirmer pour l'instant la même chose concernant l'activité questionnante.

Dans le cas de nos observations, on peut supposer que ce n'est pas la quantité de prises de parole qui garantit une présence importante de verbalisations d'actes de question mais le contenu des interventions, voire les situations pédagogiques et la finalité des séances. D'ailleurs on peut interroger la notion de volume de parole : est-ce que les tours de paroles sont plus longs chez l'adulte ou chez l'enfant ? On peut aussi imaginer qu'un adulte verbalise un acte plus facilement, sans hésiter, alors qu'un enfant prendrait du temps à le faire. Il nous semble dès lors peu pertinent de rapporter le volume de verbalisations d'acte de questions réalisées par chaque type d'acteurs au nombre de ses interventions dans une discussion, et de calculer par exemple la fréquence de l'apparition des actes de question dans les prises de parole. *L'unité de référence sera donc celui d'un*

acte produit par le locuteur, peu importe le nombre ou la taille de l'intervention dans laquelle celui-ci apparaît.

Concernant la production d'actes en lien avec le questionnement du côté des adultes-animateurs, ce n'est pas véritablement une surprise de constater qu'elle reste conséquente, et cela quel que soit le type de dispositif (entre 69% et 83% du total de verbalisations, cf. tableau 22). Rappelons à ce sujet que des recherches en sciences de l'éducation montrent que se sont plutôt les maîtres qui interrogent, posent les questions et que le rôle de l'élève en classe est de répondre. Malgré un retour dans la pratique pédagogique aux questions authentiques des enfants¹⁹⁷, opéré de plus en plus dans le champ de l'éducation, on constate que les études se centrent encore davantage sur le perfectionnement de la technique didactique de la question (Chuska, 2003), (Morgan & Saxton, 2006), etc. et moins sur le partage du questionnement dans la relation éducative (Palincsar & Brown, 1985), (Maulini, 2005). En s'inscrivant dans cette seconde démarche, O. Maulini (2004) propose une interrogation proche de l'intérêt de notre propre étude, et questionne la place du questionnement à l'école: « comment maître et élèves négocient-ils, dans l'interaction, la part du questionnement ? ».

D'où l'intérêt, au-delà de ce que les observations quantitatives peuvent nous fournir concernant la pertinence de certains dispositifs, d'une analyse qualitative des interactions et de la nature des questions engagées par chaque type d'acteur. Raison de plus si l'on prend en compte le fait que dans les pratiques philosophiques l'activité de production d'actes de question renvoie non seulement à un outil à la disposition de l'animateur mais aussi à un outil de réflexion pour tous les participants (les habiletés de pensée, dans la PPE) et à une compétence philosophique. Concernant cette dernière, les discussions philosophiques sont censées en faciliter l'acquisition et le développement chez l'enfant, alors qu'elle soit présumée acquise¹⁹⁸ chez l'adulte-animateur.

Après cet aperçu global des résultats je propose une analyse qui détaille progressivement la production d'actes en lien avec le questionnement, tout en restant dans le domaine des observables. A partir de mes observations portant sur le matériel empirique recueilli, j'ai pu associer la production des actes de question à différents aspects de l'activité des locuteurs : d'abord à la force illocutoire mobilisée par ceux-ci pour exprimer un contenu (actes assertifs, directifs, expressifs), ensuite à des types de demandes de réponse, des requêtes ou demandes d'activité réflexive, présentes notamment dans l'activité d'animation mais pas seulement¹⁹⁹, et enfin au contenu propositionnel problématique que soulèvent les mises en question.

¹⁹⁷ En témoignent les pratiques philosophiques introduites à l'école, mais également les démarches d'investigation axées sur la problématisation, menées dans l'enseignement des sciences.

¹⁹⁸ Cela renvoie à un débat vif au sujet de la formation « philosophique » des animateurs. Est-ce qu'un animateur doit être d'emblée « philosophe » ou professeur de philosophie, à savoir posséder une formation philosophique officielle ? Ou bien tout adulte peut accéder à la compétence philosophique à condition qu'il se forme à la pensée philosophique ?

¹⁹⁹ Ce type de demandes ou de requête (demande d'explicitation, demande de définir, etc.) peut également être identifié chez les enfants, bien qu'en plus faible proportion par rapport à l'adulte.

Ce travail d'analyse des verbalisations d'actes de question *observées* dans le discours des locuteurs sera différencié selon la production identifiée dans chaque sous-corpus, et en lien avec des hypothèses de recherche.

Dans la procédure d'analyse appliquée à chaque sous-corpus, j'ai suivi l'enchaînement d'étapes que je détaille ci-dessous :

- Présentation contextualisée des séances qui composent le sous-corpus ;
- Etat des interventions par séance et par type d'acteur, en nombre de tours de paroles (TP) spécifiques à chaque sous-corpus ;
- Volume de verbalisations d'actes de question ;
- Normalisation de la durée de production des verbalisations (à 60 minutes) pour les séances de chaque sous-corpus ;
- Nombre et caractérisation des verbalisations d'acte de question (AQ) selon les trois catégories d'acte primaire (directif, assertif et expressif), dans les séances du sous-corpus et selon le type d'acteur ;
- Caractérisation des verbalisations d'AQ selon des actes dérivés à partir des actes primaires (demande de dire, requête d'action verbale, assertion de question, etc.), permettant de préciser la nature particulière d'acte, par séance et par type d'acteur, dans les sous-corpus ;
- Enfin la poursuite du processus de spécification des verbalisations d'acte de question par l'identification d'actes dérivés de 2nd ordre (demande de dire une explication, redire ou reformuler une question, etc.) et la répartition des résultats par séances et par type d'acteur dans les sous-corpus.

L'intérêt de démarrer l'analyse des actes de question par une observation de la répartition des prises de paroles entre les acteurs peut surprendre. J'avais évoqué plus haut le choix de l'unité de référence portant sur l'acte produit par un acteur et non pas sur la prise de parole. Cependant, la mesure du nombre des interventions peut nous fournir une vision d'ensemble sur la dynamique communicationnelle de la discussion et sur la nature des échanges. L'objectif de cette étude n'est pas de décrire finement la densité des échanges, qui peut faire d'ailleurs l'objet d'une étude à part entière. Je renvoie le lecteur aux travaux réalisés par A. Specogna et V. de Almeida (2012) au sujet des pratiques d'enseignement dans les discussions philosophiques. Les auteurs s'intéressent prioritairement à la dynamique de communication dans la classe via l'analyse des boucles conversationnelles entre deux protagonistes dans un collectif : enseignant-élève, élève-élève. Notre étude doit pouvoir proposer un cadre descriptif interactionnel au sein duquel il est possible de comprendre la production des actes en lien avec une activité questionnante. S'agissant d'un dialogue

de type « pédagogique » qui a lieu dans un cadre scolaire²⁰⁰, ma problématique de recherche me paraît une opportunité pour revisiter et/ou remettre en question un genre didactique interrogatif dominant dans l'enseignement traditionnel qui peut se résumer ainsi : l'enseignant pose des questions, l'élève répond aux questions. Sans doute, l'analyse du discours produit par les locuteurs dans un dialogue pédagogique fournit un nombre important d'éléments pour comprendre la progression du contenu durant une séance. Cependant, afin de comprendre l'interaction pédagogique dans sa complexité, l'analyse doit pouvoir aller au-delà de l'activité verbale pour interroger également les processus relationnels et stratégiques dans lesquels s'engagent les acteurs (Altet, 1994).

4.1.2. Les séances en primaire (sous-corpus n°1)

4.1.2.1. Présentation des séances

Deux séances de discussions philosophiques réalisées en primaire font partie du corpus d'analyse²⁰¹ : « Pixie, chap. I » (S21) et « Pourquoi on se pose des questions ? » (S23). La première séance (S21) porte le titre du roman philosophique écrit par M. Lipman (1989), *Pixie*²⁰², qui a servi de support au questionnement des élèves. La seconde séance (S23) porte le nom de la question choisie par les enfants pour être traitée : *pourquoi on se pose des questions ?* Il s'agit donc d'une part d'une séance de questionnement et d'autre part d'une séance de délibération, ce qui renvoie à un des critères de sélection utilisés pour la constitution du corpus d'analyse. Cela permet d'examiner la fonction du questionnement lorsque les finalités des discussions sont différentes (élaborer une problématique, respectivement traiter une question). Les deux séances ont lieu avec une même classe de CE2-CM1, en classe entière avec un effectif de 24 élèves. C'est l'enseignante de la classe qui anime les deux discussions philosophiques (dans le codage utilisé par la suite, il s'agit de l'adulte-animateur A8). Les séances ont été enregistrées en janvier et mars 2016.

²⁰⁰ Il se déroule dans un établissement scolaire, à certains moments dans un dispositif de classe entière, ayant pour acteurs des élèves et des enseignants.

²⁰¹ Au total 3 séances ont été filmées en primaire. La troisième séance porte sur un travail méthodologique autour d'un outil de distinction entre les questions philosophiques et d'autres types de questions. Ce travail est inspiré de *La question quadrante* de P. Cam (2006). Afin de préserver une cohérence dans la constitution du corpus, cette séance (S22), enregistrée (en février 2016) entre deux autres séances n'a pas été incluse dans le corpus d'analyse.

²⁰² *Pixie* fait partie des huit principaux romans philosophiques écrits par M. Lipman et sa collaboratrice, A. M. Sharp, pour les niveaux primaires et secondaires. Ces romans, accompagnés de *Guides pédagogiques* et adaptés à chaque âge de la scolarité, constitue le matériel du Programme de la PPE, et il fournit des outils pour la recherche philosophique en communauté de recherche. Les romans proposent à travers les histoires proposées des modèles d'activités philosophiques et nourrissent les jeunes lecteurs d'une culture philosophique. Pour une présentation de cette littérature, je renvoie au 1^{er} chapitre du livre *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1978) (Sasseville, 2009, p. 20-24) et au livre de L. Marcil-Lacoste (1990), *La philosophie pour les enfants : l'expérience Lipman*. Le roman *Pixie* s'adresse aux enfants de 3^e et 4^e année de primaire et propose un programme axé sur la lecture, le langage et le raisonnement. C'est l'histoire d'un enfant dont on ne connaît pas l'âge (« j'ai le même âge que vous », nous dit-elle) et qui raconte une histoire à propos d'une histoire inventée lors de la visite au zoo organisée par son école. Le chapitre I se trouve reproduit dans l'annexe I, A.

4.1.2.2. *Prise de paroles par séance et par type d'acteur*

Plusieurs études consacrées à l'analyse des pratiques philosophiques mettent l'accent sur le rôle et les fonctions de l'animateur qui sont considérés comme centraux dans les pratiques philosophiques avec les enfants. Les interventions de celui-ci se situent à la fois sur le plan cognitif, philosophique, social et affectif (Tozzi, 2011), (Sasseville, 2009) et son principal rôle est de faciliter les échanges « en intervenant de manière significative et judicieuse, le plus souvent sous forme de questions » (Gagnon, 2006). Cela est valable dans les pratiques philosophiques avec les enfants aussi bien lorsqu'elles se déroulent sous forme de « CRP », selon la méthode de M. Lipman, que lorsqu'elles prennent la forme des « DVDP »²⁰³, selon la méthode de M. Tozzi. Sur ce sujet je renvoie le lecteur aux travaux de Saint-Dizier de Almeida, Luxembourger & Specogna (2015) et Saint-Dizier de Almeida (2017) qui analysent la place de l'animateur et les fonctions d'animation accomplies dans les différents dispositifs.

J'ai observé comment la parole se répartie entre les deux types d'acteurs au sein des discussions du sous-corpus « primaire » (SC 1). Les mesures sont présentées ci-dessous :

Tableau 23 : Répartition des TP selon le type d'acteur (sous-corpus « primaire »)

<i>Type acteur</i>	<i>Adulte</i>		<i>Enfant</i>		<i>Total</i>
	N° séance	Nb. TP	% TP	Nb. TP	% TP
S21		251	46%	289	54%
S23		173	44%	221	56%
<i>Total</i>		424		500	

Les mesures montrent une répartition similaire des prises de parole, pour chacun des acteurs, dans les deux séances (S21 et S23). Deux observations générales peuvent être formulées :

Obs. 1. La place importante qu'occupent les interventions de l'adulte dans ces discussions interpelle. L'adulte, dans ce sous-corpus « primaire » s'agissant de l'enseignante de la classe de CE2-CM1 (A8), réalise à elle toute seule presque la moitié des prises de parole. Les enfants de la classe (dont l'effectif²⁰⁴ est $N_E=24$ dans les deux séances) se partagent entre eux un peu plus de la moitié (54% et 56%) du total des interventions. Lorsque le nombre de prises de paroles est rapporté au nombre de participants dans la même catégorie d'acteur, l'inégalité est manifeste entre la participation d'un enfant quelconque et la participation de l'adulte.

²⁰³ Je rappelle que « CRP » est l'acronyme pour « communauté de recherche philosophique » et « DVDP » pour « discussion à visée démocratique et philosophique ».

²⁰⁴ Le nombre des enfants présents est différent du nombre des acteurs prenant part à la discussion, à savoir ceux qui interviennent au moins 1 fois lors d'une discussion. Dans la représentation graphique des TP des acteurs, certains ont un taux de participation estimé à 0% sans que cela veuille dire qu'ils n'aient pas participé du tout. Une ou deux interventions sont considérées dans les calculs des pourcentages comme une participation presque nulle.

Tableau 24 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « primaire »)

N° Séance	Nb.TP adulte	Nb.TP 1 adulte	Nb.TP enfant	Nb. enfant	Nb. TP 1 enfant ²⁰⁵	Ratio TP enfant/ TP adulte
S21	251	251	289	24	12	0.05
S23	173	173	221	24	9,2	0.05

Le rapport ainsi obtenu est d'1 intervention d'un enfant pour 20 interventions de l'animatrice (5/100, dans le tableau). Cela permettrait d'envisager théoriquement que chaque prise de parole d'un enfant est suivie (dans environ 83% des cas²⁰⁶) d'une intervention de l'adulte. L'observation directe des discussions fait état, en effet, d'une alternance fréquente entre un tour de parole d'adulte et un tour de parole d'enfant²⁰⁷.

Cette configuration du partage des prises de parole s'explique sans doute par le type d'interaction spécifique à un contexte d'apprentissage. Mais aboutir à une part de parole en classe, qui s'élève à un peu plus de 50%, est un véritable gain pour les élèves dans l'interaction pédagogique. On est loin des résultats établis par les recherches américaines réalisées en 1974, et recensées dans une *Note de synthèse* par M. M. Crahay (1989). Elles montrent que les élèves se contentent de répondre aux questions du maître, de sorte que l'ensemble de leurs prises de parole ne dépassent rarement 25 % de ce qui se dit en classe. Des chercheurs anglais également ont réalisé des travaux dans les années quatre-vingts – cités dans un travail de synthèse sur l'interaction enseignant-élève en classe (Altet, 1994), et parviennent à un constat moins sévère bien que toujours saisissant : 60% du temps de parole est monopolisé par l'enseignant. Les interactions menées par l'enseignant apparaissent comme prédominantes, dès lors que l'on s'attache à les comprendre uniquement selon la fréquence des comportements observés. Les études récentes montrent que l'on peut gagner en pertinence et justesse, pour une compréhension de l'interaction pédagogique dans sa complexité, si l'on prend en considération non pas des comportements isolés mais plutôt l'articulation et l'adéquation des comportements de tous les acteurs (Altet, 1994, p. 137).

Les discussions philosophiques en communauté de recherche sont des réalisations dialogales de par la présence d'échanges, mais ne relèvent pas d'un dialogue dans le sens praxéologique du

²⁰⁵ Arrondi au dixième. Il en sera de même pour le calcul du ratio TP enfant/TP adulte.

²⁰⁶ $N_E = 24$, donc 20 enfants représentent environ 83% du total des enfants. Dans ce sous-corpus il existe des situations où les interventions de l'animatrice se suivent (identifiées par une numérotation distincte des tours de parole) interrompues par des moments d'action non-verbale de sa part (comme écrire au tableau, lire le texte) ou de la part des enfants (moments de réflexion, de silence). Enfin, pour le reste des situations il s'agit d'échanges directs entre les enfants.

²⁰⁷ Par exemple, dans l'extrait de la séance S21 (v. vol. Annexes-Transcriptions) on observe sur une vingtaine d'interventions, du TP26 au TP46, l'enchaînement de type (A8-Ex-A8...) réalisé par l'adulte (A8) avec différents enfants (E58, E68, E79) : **A8-E58-A8-E58-A8-E58-A8-E67-A8-E68-A8-E68-A8-E68-A8-E79-A8-E79-A8**. Vers la fin de la séance S21, du TP455 au TP464, on retrouve à nouveau cet enchaînement (A8-Ex-A8) mais aussi quelque chose de nouveau : **A8-E72-A8-E79-E71-E79-A8-E81-A8-E81-E67-A8**. On observe que des tours de parole d'enfants se succèdent. Dans l'extrait cité, les enfants répondent spontanément à la demande de l'adulte en rentrant dans un jeu de confirmation/infirimation : (TP57) E79 : *oui* ; (TP58) E71 : *bah oui* ; (TP59) E79 : *non*.

terme (« processus interactionnel créatif et ouvert »²⁰⁸). Il semble donc plus approprié, dans une perspective à la fois actionnelle, pragmatique et éducative, de parler d'un contexte d'apprentissage du dialogue, et cela reste valable pour les deux types d'acteurs. La tâche d'entraîner les enfants dans un dialogue incombe à l'animateur mais lui-même est pris dans cet apprentissage.

Une seconde observation générale vient contrebalancer cette impression de déséquilibre dans les prises de parole des acteurs.

Obs.2. Malgré un effectif assez élevé d'enfants ($N_E=24$), le volume de leurs interventions se répartit d'une façon plutôt homogène. Ainsi, dans la séance S21, sur 24 enfants présents lors de la discussion, seulement 1 enfant ne prend jamais la parole ; dans la séance S23, 20 enfants sur 24 font au moins une intervention, et 4 n'interviennent pas du tout. Cela nous conduit à faire état d'une bonne participation des enfants, un indicateur qui nous conduit à estimer une bonne implication de la classe dans la discussion. Leurs prises de parole varient de 1% à 6% (5% dans la S23) sur le total des TP. Dans le tableau ci-après²⁰⁹, la mise en parallèle des contributions de chaque acteur dans les deux séances permet également de rendre compte des modifications produites d'une séance à l'autre dans les prises de parole de chaque acteur (adulte et enfants) :

Tableau 25 : Comparaison des prises de parole des acteurs d'une séance à l'autre (sous-corpus « primaire »)

Séance	TP	Adulte	Enfant																								Total	Total gén.	
		A8	E_ indet.	E 57	E 58	E 59	E 60	E 61	E 62	E 63	E 65	E 66	E 67	E 68	E 69	E 70	E 71	E 72	E 73	E 74	E 75	E 76	E 77	E 78	E 79	E 80			E 81
S21	Nb. TP	251	55	0	34	2	6	7	2	17	6	1	18	23	15	1	8	2	21	7	5	1	8	4	33	5	8	289	540
	%	46%	10%	0%	6%	0%	1%	1%	0%	3%	1%	0%	3%	4%	3%	0%	1%	0%	4%	1%	1%	0%	1%	1%	6%	1%	1%	53%	
S23	Nb. TP	173	32	8	17	3	1	2	0	13	0	6	6	14	8	1	21	0	8	4	7	21	15	18	14	0	2	221	394
	%	44%	8%	2%	4%	1%	0%	1%	0%	3%	0%	2%	2%	4%	2%	0%	5%	0%	2%	1%	2%	5%	4%	5%	4%	0%	1%	56%	
Total général		424	87	8	51	5	7	9	2	30	6	7	24	37	23	2	29	2	29	11	12	22	23	22	47	5	10	510	934

Chaque acteur est désigné par son initiale : A pour l'adulte et E pour l'enfant. L'initiale est suivie d'un chiffre (An ou En) qui a été attribué dans le but de respecter l'anonymat des acteurs et afin de faciliter le travail sur les données. L'acteur E_indet. désigne un acteur-enfant non identifié (lors de la transcription²¹⁰) mais aussi lorsque ce sont plusieurs enfants qui interviennent en même temps (par exemple lorsqu'ils répondent en cœur « oui », « non », etc.). J'utilise cette notation dans l'ensemble des analyses proposées, chaque fois que je fais référence à un acteur-individu.

Comme le montre le tableau ci-dessus, d'une séance à l'autre, la participation du même enfant n'est pas forcément identique. Ainsi, certains enfants se mettent à parler plus dans la seconde séance alors que dans la première ils ne l'avaient fait qu'une seule fois (E66, E76). A l'inverse, après

²⁰⁸ V. Glossaire.

²⁰⁹ Dans le calcul des pourcentages, nous avons arrondi au centième, ainsi 0,0075 devient 0,01, ce qui représente 1%.

²¹⁰ L'utilisation d'une seule caméra et un groupe assez important rend par moment impossible l'identification des locuteurs d'autant plus qu'ils prennent la parole spontanément, sans la demander.

avoir parlé dans la première séance certains enfants n’ont plus pris la parole dans la seconde (E62, E65, E72, E80). On observe également que certains enfants sont de grands parleurs (ils comptent le plus grand nombre de TP) dans les deux séances (E58, E63, E68, E79), alors que d’autres le deviennent dans la seconde séance (E71, E77, E78). Si l’on regarde les évolutions (en pourcentage), on constate pour 4 enfants (E71, E76, E77, E78) une augmentation du volume de prise de parole de 3 à 5% d’une séance à l’autre. Les diminutions de prise de parole sont moins importantes (de 1 à 2%). Le fait d’intervenir davantage dans une discussion par rapport à une discussion précédente peut être lié à un plus grand intérêt pour le thème, à une prise de confiance ou simplement à une disposition momentanée.

Je résume les deux observations qui viennent d’être faites sur le sous-corpus « primaire » ainsi :

alors que l’adulte prend beaucoup de place dans la discussion il y a néanmoins une bonne participation, bien répartie, de la part des enfants.

Résultat sous-corpus « primaire » (3)

Les enfants n’hésitent donc pas à prendre la parole dans un espace qui leur permet de le faire. Mais qu’est-ce que les acteurs (adulte et enfants) font quand ils prennent la parole dans la discussion ? Dans une perspective pragmatique du discours, les acteurs réalisent des actes dotés d’une force illocutoire qui expriment l’intention du locuteur, à l’attention d’un interlocuteur.

Afin d’identifier parmi ces actes ceux qui attestent d’un comportement questionnant de la part du locuteur, je procède par la suite à la présentation de ce qui est observable à ce sujet dans la production verbale. Je m’intéresserai donc aux verbalisations d’actes de question dans les interventions des acteurs. Comme développé dans le chap.3 de cette étude, la verbalisation d’actes de question peut se réaliser à travers trois catégories d’actes primaires : directifs, assertifs, expressifs. Ces actes ont été répertoriés via le logiciel ELAN® dans chacune des discussions analysées.

4.1.2.3. Volume global de verbalisation d’actes de question dans le sous-corpus « primaire »

Je fais d’abord état de la production de verbalisations d’acte de questions dans chacune des séances (en parallèle) et selon le type d’acteur. Ce sont les valeurs réelles recueillies lors du comptage des verbalisations.

Tableau 26 : Répartition globale des verbalisations d’AQ (sous-corpus « primaire »)

	Verbalisations d'AQ				
Type d'acteur	Adulte		Enfant		Total
Séance	Nb.	%/ total	Nb.	%/total	
S21	192	80%	49	20%	241
S23	112	69%	49	31%	161
Total	304	76%	98	24%	402

Normalisation de la production de verbalisations d'actes de question

La durée peut varier sensiblement d'une séance à l'autre²¹¹ ; on peut supposer que plus la discussion est longue, plus il y a d'occasions supplémentaires pour les acteurs de produire des actes de discours. Par exemple, entre les deux séances (S21 et S23) réalisées en primaire il existe un écart de 17 minutes. Cette différence de temps de réalisation peut expliquer en partie une production plus importante de verbalisations dans la première séance (ce qui est d'ailleurs le cas, comme le montre les mesures dans le tableau ci-après). C'est pourquoi, rapporter la production d'actes à un temps de référence qui est le même pour tous les acteurs permet de gagner en pertinence dans une évaluation quantitative des variables à mesurer.

J'ai procédé dans un premier temps à la normalisation des productions d'actes sur une durée de référence de 60 minutes. La répartition globale suivante, comprenant les verbalisations d'actes de question différenciées selon la séance et selon le type d'acteur, montre les valeurs obtenues après la procédure de normalisation. Pour la normalisation des valeurs j'ai calculé des coefficients diviseurs permettant de rapporter les valeurs enregistrées à une durée de référence qui est de 60 minutes. Ainsi, pour la séance S21, le coefficient sera $66/60=1,1$. Pour la séance S23, le coefficient sera $49/60=0,817$.

Tableau 27 : Normalisation des valeurs des verbalisations (sous-corpus « primaire »)

1	N° séance	S21			S23		
2	Durée (min.)	Durée normalisée sur 60 min. ²¹²					
3	Type séance	Sé_quest.			Sé_délib.		
4	Type acteur Nb. actes	Adulte	Enfant	Total	Adulte	Enfant	Total
5	Nb. actes directifs	146	15	161	126	5	131
6	% actes directifs	84%	33%	74%	92%	8%	67%
7	Nb. actes assertifs	25	30	55	9	54	63
8	% actes assertifs	15%	67%	25%	7%	90%	32%
9	Nb. actes expressifs	3	0	3	2	1	3
10	% actes expressifs	1%	0%	1%	1%	2%	1%
11	Total (nb.)	174	45		137	60	
12	Total (%)	80%	20%		70%	30%	
13	Total/séance	219			197		
14	Total sous-corpus	416					

L'analyse du tableau, qui restitue les valeurs normalisées (en nombre et en pourcentage), nous permet de procéder à des observations comparatives des verbalisations obtenues, selon la séance (S21 et S23), selon le type de séance (séance de questionnement pour S21 et séance de délibération pour S23) et selon le type d'acteur (adulte et enfant). Rappelons que les deux types de séances se distinguent par leur finalité : une séance de questionnement (S21) vise la formulation de

²¹¹ V. tableau 14. La durée moyenne sur les 14 séances est d'environ 48-49min.

²¹² J'ai arrondi un nombre décimal au nombre entier le plus proche, comme dans l'exemple : 22,56 arrondis à 23.

questions et fournit la matière pour la discussion ; une séance de délibération (S23) vise le traitement d'une/des question/s choisie/s par la communauté pour être traitée. Examiner, par exemple, si dans une séance de type questionnaire la production des actes en lien avec le questionnaire est différente quantitativement et qualitativement de la production réalisée dans une séance de délibération, s'inscrit effectivement dans les objectifs et questions de cette recherche.

Obs.3. Les mesures montrent que l'adulte-animateur est l'acteur qui réalise globalement le plus de verbalisations en lien avec le questionnaire. À la lecture de la ligne 12 du tableau, on remarque que dans la séance S21 l'animatrice réalise 80% du total de la production de verbalisations alors que les enfants en réalisent 4 fois moins, soit 20%. Dans la séance S23 l'écart se réduit (70% pour l'animatrice et 30% pour l'acteur « enfant », par rapport au total de verbalisations relevées dans la séance) mais il reste néanmoins important. Serait-ce l'effet de la pratique, la séance S23 étant la troisième séance réalisée avec les mêmes acteurs en primaire ? Les mesures insuffisantes ne nous le permettent pas de l'affirmer mais c'est une évolution à noter en faveur des enfants.

Obs.4. Même après la normalisation des valeurs, le nombre de verbalisations d'actes en lien avec le questionnaire reste supérieur dans la séance S21 par rapport à la séance S23 (cf. ligne 13 du tableau). La même tendance s'enregistre dans la production de l'adulte qui réalise plus d'actes dans la séance S21 que dans la séance S23 (cf. ligne 11 : 174 verbalisations, respectivement 137 verbalisations). Inversement, l'enfant réalise plus d'actes de question dans la séance S23 (60 verbalisations contre 45 verbalisations en S21). A prendre en compte la spécificité de chaque séance (v. ligne 3 du tableau), ces mesures nous conduisent à affirmer que, dans le sous-corpus « primaire » :

toute durée de production égale par ailleurs, l'acteur « adulte » est plus productif en verbalisation d'actes de question dans la séance de questionnaire (S21) que dans la séance de délibération (S21), alors que l'acteur « enfant » réalise, inversement, plus d'actes en lien avec le questionnaire dans la séance de délibération.

Résultat sous-corpus « primaire » (4)

4.1.2.4. Verbalisations d'actes de question selon les catégories d'actes primaires

Dans le sous-corpus « primaire » j'ai pu identifier des verbalisations d'actes de question selon les trois catégories d'actes primaires : des actes directifs (*quelle est la question de Jacques*), des actes assertifs (*Jacques a posé une question*) et des actes expressifs (*ouah quelle question*). J'ai cherché à répertorier ces catégories d'actes pour chacune des séances analysées, en regardant comment chaque acteur les réalise et selon quelle proportion (v. lignes 5-9, dans le tableau 27). Je poursuis mes observations en marge des valeurs normalisées obtenues dans le tableau précédent (valeurs sur fond bleu).

Les verbalisations d'actes de question réalisées via des actes directifs, tout type d'acteur confondu (v. ligne 5, colonnes « total ») sont les actes les plus mobilisés dans l'ensemble du sous-corpus « primaire » et dans chacune des séances qui le compose. Elles sont plus nombreuses que les verbalisations réalisées grâce aux actes assertifs (v. ligne 7, colonne « total »), dans les deux séances analysées. La part des verbalisations via les actes expressifs reste quant à elle très négligeable (v. ligne 9).

En prenant en compte la spécificité de chaque séance, on dénombre plus d'actes directifs (cf. tableau 27, ligne 5 et 6, en rose dans les colonnes « total ») dans la séance de questionnement (S21) que dans la séance de délibération (S23) et, inversement, plus d'actes assertifs (ligne 7 et 8, en bleu dans les colonnes « total ») dans la séance de délibération que dans la séance de questionnement. Cette hausse enregistrée pour les actes assertifs (marquée par une flèche bleue dans le tableau) est due à l'augmentation de la production d'actes assertifs chez l'acteur « enfant ». Pour compléter le résultat (4) souligné plus haut, je rajoute que :

l'acteur « enfant » réalise un nombre plus important de verbalisations d'actes de question dans la séance de délibération (S23) que dans la séance de questionnement (S21), grâce aux actes assertifs.
Résultat sous-corpus « primaire » (4')

Obs.5. Les verbalisations via les actes directifs apparaissent comme une spécialité de l'adulte. L'animatrice réalise à elle toute seule 84% du total des actes directifs enregistrés pour la séance S21 et la majorité d'actes de ce type (92%) dans la séance S23. En revanche, au sujet des verbalisations via des actes assertifs se construit une répartition complémentaire en faveur de l'acteur « enfant ». Ce sont les enfants qui produisent 67% du total des verbalisations de type assertif, dans la séance S21, et presque la majorité (90%) de ce type d'acte dans la séance S23 (valeurs sur fond rose dans le tableau). Les enfants auraient leur propre « spécialité » dans ce sous-corpus qui est la verbalisation d'acte en lien avec le questionnement via des actes assertifs.

Ce résultat n'est pas surprenant. Si l'adulte produit des actes contraignants (des questions ou des demandes, comme la demande de formuler des questions) et les enfants produisent des actes contraints (des questions qui sont des réponses à la demande de formuler des questions), cela ressemble beaucoup au fonctionnement habituel de la classe où l'enseignant pose des questions et l'élève donne des réponses. Cependant cette correspondance peut s'avérer prématurée, tant que les types de questionnement qui s'expriment par les forces illocutoires directives et assertives ne sont pas analysés plus finement. En outre, l'acteur « enfant » augmente sa production en actes assertifs dans la séance S23, qui est une séance de délibération, par rapport à la séance S21 qui est une séance de questionnement. Or si les actes de question réalisés par l'« enfant » se réduisaient aux actes « contraints » (réponses), alors ils devraient être plus nombreux dans la séance de questionnement (ce qui n'est pas le cas). Cela impliquerait également que les enfants ne produisent

pas ou très peu d'actes de questions non-contraints. Tout cela mérite donc d'être reconsidéré à la lumière de l'analyse ultérieure des actes dérivés en lien avec le questionnement. Pour l'instant, soulignons

l'existence d'une complémentarité entre l'« adulte » et l'« enfant » dans la production de verbalisations : alors que les actes directifs semblent être la « spécialité » de l'adulte, les actes assertifs mobilisés en lien avec le questionnement deviennent la « spécialité » de l'enfant.

Résultat sous-corpus « primaire » (5)

4.1.2.5. Verbalisations d'actes de question selon les actes dérivés

Dans le paragraphe précédent j'avais évoqué l'idée d'une « spécialité » de chaque acteur dans l'activité questionnante collective : les verbalisations via les actes directifs pour l'adulte-animateur, et les verbalisations via les actes assertifs pour l'acteur « enfant ». J'avais notamment remarqué que la production des actes de question de type assertif se manifestait chez les enfants d'une manière plus importante dans la séance de délibération. C'est pourquoi dans ce paragraphe je propose d'explorer la nature précise des actes primaires, à travers une description des actes qui peuvent en être dérivés, et dans le but de mieux comprendre les phénomènes observés.

Dans le chapitre 3 j'avais identifié onze types d'actes dérivés de 1^{er} ordre. Je regarde dans un premier temps leur répartition par séance et par type d'acteur. Dans un deuxième temps je propose des pistes de compréhension du questionnement à partir de ces catégories d'actes dérivés. Dans le tableau ci-dessous sont directement indiquées les valeurs normalisées, calculées²¹³ à partir des mesures prises dans les deux séances, afin de procéder à un travail de comparaison :

Tableau 28 : Catégories d'actes dérivés de 1^{er} ordre (sous-corpus « primaire »)

<i>Catégories d'actes primaires (Verb. d'AQ_1)</i>	<i>Catégories d'actes dérivés de 1^{er} ordre (Verb. d'AQ_1)</i>	<i>dans le codage ELAN®</i>	<i>S21</i>	<i>S23</i>	<i>Total</i>
directif	demande d'information	01'-dir. dem. info	13	10	23
	demande de dire une question	02'-dir. dem. dire question	5	0	5
	demande de dire un point de vue	03'-dir. dem. dire un pdv	14	15	29
	demande de dire une réflexion	04'-dir. dem. réflexion	12	20	32
	question (de type) mettre en question	05'-dir. quest. mettre en question	1	6	7
	question (de type) étonnement	06'- dir. quest. étonnement.	8	1	9
	requête d'une action verbale (préciser, confirmer, valider, etc.)	07'- dir. req. action verb	107	79	186
assertif	assertion de dire question	08'-assert. dire question	52	34	86
	assertion de mise en question	09'-assert. mise en question	1	9	10
	assertion (de type) étonnement	10'-assert. étonnement	2	18	20
expressif	expressif (de type) étonnement	11'-expres. étonnement	3	3	6
Total			218	195	413

²¹³ Le calcul a été fait à partir des coefficients diviseurs calculés précédemment.

Toutes les catégories ne sont pas représentées de la même manière. Il y a en particulier une forme d'acte directif – « 06'-dir. req. action verb. » (requête d'une action verbale) – et une forme d'acte assertif – « 08'-assert. dire question » (assertion d'une question) – pour lesquels on relève un grand nombre d'occurrences (sur fond gris dans le tableau) ce qui les distingue nettement des autres catégories. Cette observation vaut pour les deux séances. La première catégorie appartenant aux actes directifs concerne des actes par lesquels le locuteur engage l'interlocuteur à agir verbalement soit pour expliciter, clarifier, répéter, etc. un propos, soit pour confirmer une reformulation, valider ou convenir d'un accord. La seconde catégorie la plus fréquente dans le sous-corpus – l'assertion de question – atteste d'une activité de « dire » des questions. La question assertée peut avoir soit une valeur de réponse dans les échanges entre acteurs (en tant que réponse à une demande de formuler des questions – la catégorie 02' dans le tableau 28), soit survenir en tant qu'assertion spontanée (répéter une question déjà formulée, reformuler une question, etc.). Cette dernière situation peut être illustrée par exemple lorsque l'adulte-animateur reprend la question qui vient d'être énoncée, comme pour s'assurer que tout le monde l'a bien entendue, et l'écrit au tableau. Bien qu'un travail plus fin de précision de la forme linguistique de l'énoncé peut être opéré (ce qui sera d'ailleurs proposé à travers les actes dérivés de 2nd ordre), l'analyse ne pourra nullement se passer d'une observation étendue au contexte de leur réalisation et aux stratégies des acteurs qui y concourt.

Je propose de regarder aussitôt comment la réalisation de ces actes se répartie selon les types d'acteur. Le tableau ci-dessous traite directement les valeurs normalisées.

Tableau 29 : Répartition des verbalisations d'actes dérivés de 1^{er} ordre (sous-corpus « primaire »)

N° séance		S21				Total	S23				Total	Total gén.
Type acteur		Adulte		Enfant			Adulte		Enfant			
Verb.AQ_1	Verb. d'AQ_2	Nb. ²¹⁴	%	Nb.	%		Nb.	%	Nb	%		
directif	01'-dir. dem. info	13		0		13	10		0		10	23
	02'-dir. dem. dire question	5		0		5	0		0		0	5
	03'-dir. dem. dire un pdv	14		0		14	15		0		15	29
	04'-dir. dem. réflexion	10	83%	2	17%	12	20		0		20	32
	05'-dir. quest. mettre en question	0		1		1	2	33%	4	67%	6	7
	06'- dir. quest.étonnement	1	12%	7	88%	8	1		0		1	9
	07' dir. req. action verb.-	102	95%	5	5%	107	78	99%	1	1%	79	186
assertif	08'-assert. dire question	25	48%	27	52%	52	5	15%	29	85%	34	86
	09'-assert. mise en question	0		1		1	2	22%	7	78%	9	10
	10'-assert. étonnement	0		2		2	1	6%	17	94%	18	20
expressif	11'-expres. étonnement	3		0		3	2	67%	1	33%	3	6
Total		173		45			136		59			
Total gén.			80%		20%	218		70%		30%	195	413

²¹⁴ Les valeurs pour les deux séances du sous-corpus sont normalisées sur une durée de 60 min. Lorsque la valeur en pourcentage est de 0% ou 100%, je ne l'ai pas indiqué dans le tableau pour ne pas alourdir la lecture.

La lecture de ces résultats permet de compléter nos observations précédentes. Concernant la catégorie la plus fréquente d'actes dans le sous-corpus « primaire » : les requêtes d'action verbale (07'), on voit que c'est l'acteur « adulte » qui les produit majoritairement, alors que la seconde catégorie : les assertions de question (08'), est l'œuvre partagée des deux acteurs dans la séance S21 et l'œuvre presque exclusive des enfants dans la séance S23 (les valeurs sont sur fond vert²¹⁵ dans le tableau). Cela nous conduit à affirmer, au sujet de l'activité questionnante de l'acteur « adulte » dans le sous-corpus « primaire », que :

les verbalisations d'actes de question réalisées par l'adulte se manifestent massivement par des formes de requêtes d'action verbale, signe d'un intérêt certain de sa part pour ce que les enfants disent. Ce comportement montre un engagement de sa part dans une stratégie visant la dynamique des échanges (demander un accord, une confirmation, etc.) et l'intercompréhension (demander des reprises, reformulations, précisions, etc.), sous la forme d'un travail commun portant sur la forme et le sens des énoncés.

Résultat sous-corpus « primaire » (6)

Au sujet des assertions de question, on remarque que les enfants en produisent plus que l'adulte, notamment dans la séance S23 (valeurs sur fond orange dans le tableau). Néanmoins la réalisation de ce type d'acte reste importante du côté de l'adulte, comme c'est le cas dans la séance S21. Cela s'explique par la reprise, la répétition ou reformulations des assertions de questions énoncées par les enfants.

Mais un des apports principaux de la démarche de qualification d'actes primaires en actes dérivés (tableau 29) pour l'interprétation des résultats est sans doute l'observation selon laquelle les enfants produisent d'autres types d'assertions. En témoigne la présence des valeurs dans les catégories « 09'-assert. mise en question » (8 verbalisations sur les deux séances) et « 10'-assert. étonnement » (19 verbalisations au total sur les deux séances). Dans la comparaison entre la séance de questionnement (S21) et la séance de délibération (S23), le résultat (4'), formulé auparavant, faisait état d'une différence dans le volume de verbalisations en assertifs au profit de la seconde séance. Cette différence n'est donc pas due à des questions assertées (leur volume reste constant, 27 verbalisations en S21 et 29 en S23) mais aux deux autres types d'assertions mentionnées. Il est donc important de souligner que, dans le sous-corpus « primaire » :

*les verbalisations d'actes de question en assertif réalisés par les enfants non seulement augmentent leur volume d'une séance (S21) à l'autre (S23), mais elles se diversifient grâce à la présence remarquée d'**actes d'étonnement** et de **mise en question** qui viennent s'ajouter aux assertions de question.*

Résultat sous-corpus « primaire » (7)

Il y a donc lieu de porter une attention particulière à ces types d'assertions. Elles seront illustrées et commentées par la suite, et reprises également lors de l'étude des actes de questionner dans les échanges, dans la section 4.2.

²¹⁵ J'utilise le fond vert pour les valeurs remarquables de l'acteur « adulte » et le fond orange pour celles de l'acteur « enfant ».

Revenons à l'exploitation des résultats du tableau 29 qui permettent de procéder à d'autres observations et envisager de nouvelles pistes de compréhension.

Deux autres catégories générales émergent : les demandes d'un point de vue (« 03'-dir. dem. dire un pdv ») et les demandes d'opérations réflexives (« 04'-dir. dem. réflexion »). Ces actes de question sont réalisés essentiellement par l'adulte-animateur. À noter aussi l'absence des trois premières catégories chez les enfants – « 01'-dir. dem. info », « 02'-dir. dem. dire question », « 03'-dir. dem. dire un pdv » et cela dans les deux séances. Cela nous conduit à identifier pour l'adulte-animatrice des séances du sous-corpus « primaire » d'autres rôles que ceux déjà mentionnés :

l'adulte s'engage dans une stratégie visant à faire développer la réflexion chez les enfants ; en revanche, les enfants ne réalisent pas ce type d'acte.

Résultat sous-corpus « primaire » (8)

Il s'agit d'une hypothèse que je n'ai pas formulée explicitement mais qui pourrait émerger de mes analyses. C'est pourquoi les résultats qui seront obtenus auprès des enfants plus grands, dans le secondaire, pourront être mis en lien avec le résultat concernant ces enfants plus jeunes.

Enfin dans certaines catégories il y a peu d'occurrences tout type d'acteur confondu, comme c'est le cas pour « 05'-dir. quest. mettre en question », « 06'-dir. quest. étonnement », « 09'-assert. mise en question » et « 11'-expres. étonnement ». C'est pourquoi dans notre analyse certaines catégories peuvent être rapprochées, et d'autres, notamment celles qui sont insuffisamment représentées, évincées, comme illustré dans ce qui suit.

Les catégories « 02'-dir. dem. dire question » et « 03'-dir. dem. dire un pdv » peuvent être intégrées dans la catégorie « 04'-dir. dem. réflexion », la demande de point de vue sollicitant une réflexion de la part de l'interlocuteur, toute comme la formulation d'une question. Comme dans les exemples suivants :

236	A8	<i>c'est important // non parce que je suis d'accord avec toi // mais je voudrais savoir pourquoi tu dis ça (S23)</i>	Demande réflexion de type expliquer	(A)
160	A8	<i>alors quelle question on pourrait poser sur l'histoire du nom de Pixie (S21)</i>	Demande de formuler une question	(B)
82	A8	<i>d'accord // à ton avis pourquoi tu te poses ce genre de questions quand tu es dans ton lit (S23)</i>	Demande de point de vue	(C)

L'exemple (B) peut être considéré comme une demande de point de vue si l'on reformule ainsi : à votre/ton avis quelle question on pourrait poser ? L'exemple (C) est à la fois une demande d'avis et une demande d'explication (on peut parler de deux actes de langage ou d'un acte double). Dans les trois situations, l'animatrice sollicite les enfants à exprimer une pensée personnelle.

Les catégories « 05'-dir. quest. mettre en question », « 06'-dir. quest. étonnement » peuvent être rapprochées, s'agissant de deux types de question proches l'un de l'autre (v. description tableau en III, B). Je propose ci-dessous deux illustrations de ces catégories de verbalisation :

167	E69	<i>et si quelqu'un nous pose une question // et nous bah on sait pas qu'est-ce qu'elle veut dire la question qu'on nous a posée ? (S23)</i>	Question de type mettre en question	(D)
52	E58	<i>comment un /euh un bras peut être endormi et qu'on peut bouger le corps (S21)</i>	Question de type étonnement	(E)

Les actes réalisés par les deux enfants dans les extraits ci-dessus se rejoignent en cela qu'ils expriment une incompréhension (dans l'exemple E) ou un problème (dans l'exemple D), autrement dit quelque chose qui ne peut pas être accepté dans l'état et qui reste donc à interroger. Dans l'exemple E, on peut reformuler l'intervention de l'enfant ainsi : *comment c'est possible/ comment expliquer qu'un bras soit endormi et qu'on puisse néanmoins bouger son corps ?* On peut lire dans cette question l'étonnement de l'enfant, exprimé comme un désir de comprendre, face à cette possibilité qu'il n'avait pas (encore) envisagée : bien que le bras soit partie intégrante du corps (rapport partie-tout que l'enfant semble avoir intégré dans son système de connaissances), il serait possible de sentir ce dernier mais pas le premier. Quant à l'enfant dans l'exemple (D) il envisage une situation dans laquelle une question qui lui serait adressée peut lui poser problème. Certes, cette hypothèse (*si quelqu'un nous pose une question*) et mise en question sont subjectives car liées à une crainte que l'enfant éprouve de ne pas comprendre la question. Mais ce n'est pas vraiment de l'étonnement qu'il s'agit ici, comme dans l'exemple (E), mais d'un désir de savoir comment se préparer à une telle éventualité. Enfin, les deux questions ne sont pas les mêmes mais elles se rapprochent de par le désir du locuteur de comprendre en questionnant ce qui ne lui semble pas évident.

Les catégories « 09'-assert. mise en question » et « 10'-assert. étonnement » peuvent être, dans ce sous-corpus, prises ensemble. Prenons les illustrations suivantes :

122	E77	<i>ben les questions c'est bien de s'en poser mais pas trop parce que si tu te/ si tu te/ si tu te euh poses tout le temps tout le temps chaque seconde sur tout par exemple (S23)</i>	Assertion de mise en question	(Fa)
226	A8	<i>il faut les dire // pourquoi il faut pas les garder pour soi les questions chut:.....</i>	Assertion de mise en question	(Fb)
227	E71	<i>parce que sinon on saura jamais »</i>		
228	A8	<i>on peut réfléchir nous on peut peut-être trouver la réponse (S23)</i>		
238	E66	<i>euh ben moi des fois // je me pose une question je regarde dans un livre je vois la réponse je regarde dans un autre livre et les réponses elles sont pas pareilles je sais pas (S23)</i>	Assertion d'étonnement	(G)

Ce qui distingue les énonciations (Fa) et (G) c'est la présence dans la première d'une marque critique dû à un positionnement du locuteur (*les questions c'est bien d'en se poser mais pas trop ...*), alors que

dans l'assertion d'étonnement on est en présence d'une perplexité (qui amène le locuteur à dire à la fin de son intervention *je ne sais pas*). Les deux catégories d'assertions semblent se distinguer par au moins un critère. Néanmoins, si l'on regarde l'exemple (Fb) la prise de position est adoucie par un double modalisateur de doute (*on peut peut-être*), ce qui rend l'assertion plus fragile (elle se distingue ainsi d'une mise en cause), le locuteur est davantage prêt à se laisser surprendre.

Enfin, la catégorie « 11'-expres. étonnement » reste inexplorée dans cette analyse à cause d'un nombre très faible d'occurrences.

Cette réorganisation des catégories est valable pour ce sous-corpus « primaire » mais elle ne s'appliquera pas systématiquement aux autres sous-corpus. La grille sera à chaque fois modulée en fonction des spécificités des actes identifiés dans chaque sélection du corpus.

Dans ce qui suit, je propose une analyse plus fine portant sur les spécificités des catégories d'actes dérivés. L'objectif visé est de comprendre la nature des requêtes d'action verbale et des opérations de réflexion sollicitées dans les discussions par l'adulte, ainsi que celle des actes assertifs en lien avec le questionnement, réalisés par les enfants. C'est pourquoi le paragraphe suivant sera consacré aux verbalisations d'actes de question à l'aide d'actes dérivés de 2nd ordre, en lien avec ces objectifs.

4.1.2.6. Verbalisations d'acte de question selon les actes dérivés de 2nd ordre

J'analyse l'activité questionnante de l'animatrice en détaillant en particulier les demandes de réflexion et les requêtes d'action verbale, les plus présentes dans ses interventions, ainsi que les actes de question en assertif les plus courants chez les enfants : les assertions de question et les assertions d'étonnement. Je compléterai ces quatre analyses descriptives avec quelques observations sur les catégories de directifs moins courantes : les demandes d'information et les questions de type « mise en question » et « étonnement ».

Les « demandes de réflexion »

Je reprends du tableau disponible en annexe (III, B) les actes dérivés qui caractérisent la catégorie de demande de verbalisation d'opérations réflexives. Celles-ci ont été identifiées et définies ainsi :

Tableau 30 : Demandes de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « primaire »)

<i>L'acte de...</i>	<i>Sollicite l'interlocuteur à...</i>	<i>S21</i>	<i>S23</i>	<i>Total</i>
dem. catégoriser	classer une entité dans une catégorie, une classe	0	3	3
dem. distinguer	déterminer ce qui rend différents deux notions	0	0	0
dem. comparer	identifier des ressemblances entre des choses, des notions	0	1	1
dem. généraliser	procéder par induction : du particulier au général pour intégrer dans un ensemble d'idées des cas similaires	0	0	0
dem. critère	identifier une raison déterminante pour juger une situation, un fait ou une caractéristique déterminante pour définir une notion	0	0	0
dem. définir	formuler de manière brève et précise le contenu d'un concept, le sens d'un mot	3	1	4
dem. exemple	évoquer une situation concrète	0	3	3
dem. expliquer	présenter de façon objective la relation entre des faits	5	1	6
dem. justifier	identifier des arguments pour exposer le bien-fondé d'un fait ou d'une situation	3	4	7
dem. identifier problème	identifier ce qui pose problème; renvoie à l'opération de problématisation	0	0	0
dem. raisonner (évaluer)	opérer une implication logique ou pratique une déduction	1	3	4

Ces catégories correspondent *grosso modo* aux trois opérations reconnues comme étant les trois compétences philosophiques de base, et visées par la discussion philosophique : conceptualiser, argumenter et problématiser (Tozzi, 2007). Les opérations qui concourent à la conceptualisation sont : catégoriser, distinguer, comparer, généraliser, identifier critère, définir ; à une activité argumentative : exemple, expliquer, justifier ; et à la problématisation – la capacité à identifier ce qui pose problème. Le raisonnement et l'évaluation relève, me semble-t-il, non pas d'une compétence en particulier mais d'un engagement plus global dans une démarche de recherche (une action de pensée). La recherche peut être philosophique mais aussi scientifique, médicale, etc.

Pour rappel, à travers mon exposé théorique sur la pratique de la communauté de recherche philosophique, j'ai mis l'accent sur une démarche qui vise à développer une pensée complexe. Dans cette vision, la philosophie n'est pas un but en soi mais un moyen mis au service d'une finalité éducative qui est celle de promouvoir la réflexion et la démarche questionnante. C'est pourquoi je ne me référerai pas uniquement aux trois visées philosophiques et je mobiliserai un spectre plus large d'activités réflexives que j'ai définies dans le chap. 3 (section 3.3.3, tableau 18) : compréhension, problématisation, conceptualisation, argumentation, exploration, raisonnement, auto questionnement et recherche de sens. Il reste à vérifier que ce spectre d'activités réflexives a une existence objective dans le corpus analysé.

Une autre précision concernant les actes qui ont pour but illocutoire de susciter chez le/les interlocuteur/s des opérations réflexives. A ce stade de l'examen n'intervient pas ce qu'il va advenir à la suite de la verbalisation de l'acte dans le contexte de son énonciation. L'effet visé est la réalisation de l'opération réflexive attendue.

Prenons un exemple de directif de type demande de réfléchir :

241	A8	... dans ce contexte qu'est-ce que ça veut dire ici fin // oui E73 ?

Ce directif est accompli par l'animatrice avec succès si :

- a) elle tente de faire en sorte que l'enfant ajuste le monde aux mots, à savoir faire rentrer le fait d'être « fin » dans une définition (direction d'ajustement) ;
- b) l'animatrice a des raisons de croire que l'enfant peut accomplir la demande de définition (condition préparatoire sur le contenu propositionnel) ;
- c) l'animatrice veut que l'enfant définisse (condition de sincérité) ;
- d) en lui laissant la possibilité de ne pas répondre (mode d'accomplissement) ;
- e) l'animatrice énonce une action (condition sur le contenu propositionnel).

Tenir compte de ces composantes d'un acte illocutoire conduit à admettre que l'acte directif n'est pas qu'un acte primaire. Il s'agit donc de juger de son succès en prenant en compte les critères et les conditions (mentionnées entre parenthèses dans notre exemple) qui participent à son énonciation. En revanche, examiner le monde qui survient après l'illocution suppose de prendre en compte les conditions de satisfaction d'un acte. Ainsi une demande de définir peut être réussie sans être satisfaite, cela implique, dans notre exemple, que ce ne soit pas l'enfant sollicité qui propose une définition mais la réalisation de l'action de définir est faite par un autre interlocuteur

Les exemples qui suivent sont donc présentés en faisant abstraction, pour le moment, de leur satisfaction. La condition de satisfaction est reliée à la réussite d'un second acte avec lequel l'acte en question est en relation (Brassac & Trognon, 1992). C'est dans l'analyse des échanges (dans la section 4.2.) que l'on sera en mesure d'exposer ce jeu croisé.

- **dem. catégoriser : classer une entité dans une catégorie, une classe**

Sur l'ensemble du sous-corpus « primaire », peu d'occurrences de ce type de verbalisation ont été comptabilisées ; toutes sont produites par l'animatrice, comme dans l'extrait suivant :

44	A8	oui est-ce que Jacques // c'était à ces questions-là que tu pensais quand tu as dit pourquoi on se pose des questions est-ce que c'était plutôt les questions philosophiques // les questions qu'on peut se poser tout seul ?// ou les questions qu'on pose à la maîtresse aux parents ou

L'adulte demande à l'enfant de catégoriser en proposant de ranger sa question dans deux classes de questions : soit dans la classe des questions qu'il se pose tout seul, soit dans la classe des questions qu'il pose aux adultes. On peut penser qu'il y a un présupposé dans le propos d'A8, qui est de considérer la question que l'on se pose tout seul comme une question philosophique.

- **dem. comparer : identifier des ressemblances**

Une seule occurrence enregistrée en S23, la verbalisation étant réalisée par l’animatrice (en TP119) :

Extrait n°7, séance S23

117	A8	<i>c’est intéressant ce que tu dis parce que tu dis // si on se posait pas de questions on parlerait pas</i>
118	E58	<i>bah si parce que</i>
119	A8	<i>tu associes le langage / le fait de parler {E58 : oui} au questionnement // {E58 : aussi mais} ça va ensemble ?</i>

Elle ne lui demande pas uniquement de confirmer cette association mais aussi d’expliciter ce que parler et questionner aurait en commun. En réalité, cet acte peut être interprété de différentes façons : on peut y voir aussi une demande d’évaluer un raisonnement proposé par l’enfant et repris par l’adulte (*tu dis que si on ne se posait pas de questions on ne parlerait pas*) ; on peut l’interpréter également comme une requête sollicitant l’enfant à expliciter la relation entre parler et se questionner.

- **dem. définir : formuler de manière brève et précise le contenu d’un concept, le sens d’un mot**

Ce type d’acte est présent dans les deux séances, plus dans la séance de questionnement (S21) que dans la séance de délibération (S23), mais les occurrences restent peu nombreuses.

Extrait n°8, séance S21

229	A8	<i>qu’est-ce que ça veut dire être fin // {commentaires} alors s’il vous plaît // on se concentre...</i>	(a)
(...)			
241	A8	<i>... dans ce contexte qu’est-ce que ça veut dire ici fin...</i>	(b)
(...)			
405	A8	<i>qu’est-ce que ça veut dire s’embrasser</i>	(c)
(...)			

En (a) et (b) l’animatrice sollicite les enfants à explorer le sens figuré de l’expression « être fin » dans le but de saisir l’ironie présente dans le propos de Pixie s’adressant à Normand²¹⁶ : « Normand tu es tellement fin ! As-tu pensé comment tu te sentiras toi si toi tu devais rester en cage toute la journée ! » La visée de ces sollicitations est la compréhension textuelle. En (c) l’animatrice vise à travailler autour de l’extension de la notion « s’embrasser ». Les enfants sont unanimement interpellés par un passage du roman où deux filles d’embrassent : *si c’est un garçon et une fille c’est sur la bouche (xxxx) et si c’est deux filles ...* (TP408 : E60). Deux possibilités de travailler le concept s’ouvrent dans la discussion grâce à l’intervention de l’animatrice : travailler sur l’*intension* (compréhension, définition), ou sur l’*extension* qui est une façon de définir un concept par

²¹⁶ Pixie et Normand sont des personnages du roman *Pixie* (chap.I) étudié par les enfants en primaire.

l'exploration de l'ensemble des choses auxquelles l'*intension* s'applique : un grand-père peut embrasser sa petite-fille²¹⁷.

Extrait n°9, séance S23

340	A8	<i>c'est quoi la France (S23)</i>
341	E_indet	<i>un paus</i>
342	E67	<i>c'est un pays de l'union européenne</i>
343	E73	<i>bravo</i>

Dans cet extrait, les interlocuteurs sont invités à définir une notion vaste (la France) pour laquelle les enfants ont rapidement compris qu'il s'agit de choisir des traits caractéristiques (TP341-TP343). C'est un début de travail de conceptualisation par la différence spécifique.

- **dem. exemple : illustrer un propos**

Je n'ai pas pu identifier de demande d'exemple dans la séance de questionnement (S21), ce qui me semble cohérent avec l'idée que ce type de séance est axé prioritairement sur la problématisation et éventuellement sur la clarification des questions formulées. La séance de délibération (S23) comporte 3 occurrences de verbalisation d'une demande d'exemple. En voici une illustration :

Extrait n°10, séance S23

238	E66	<i>euh ben moi des fois // je me pose une question je regarde dans un livre je vois la réponse je regarde dans un autre livre et les réponses elles sont pas pareilles je sais pas laquelle choisir</i>
239	A8	<i>un exemple?</i>
240	E66	<i>par exemple la vitesse du guépard dans un livre...</i>

- **dem. expliquer : présenter de façon objective des faits et leurs relations**

L'animatrice réalise ce type de demande notamment dans la séance S21 dans laquelle on retrouve aussi une seule occurrence attribuée à un enfant.

Extrait n°11, séance S21

106	A8	<i>alors est-ce que vous comprenez ça {E_indet.: non} // est-ce que tu peux expliquer un peu (d)</i>
		<i>plus ça c'est pas</i>
		(...)
311	E68	<i>une question (xxxxxxx) // pourquoi elle dit euh {elle lit} // hier soir je me suis mis les pieds autour du cou et j'ai marché sur les mains// et l'autre dit (e)</i>

A noter que l'enfant, dans l'exemple (e), se charge de préciser que ce n'est pas une question qu'il va poser mais une demande d'explication en lien avec le texte, ce qui est à souligner en tant qu'initiative venant de la part de l'enfant (et qui reste très rare). Dans cette situation c'est bien l'enfant qui a besoin de comprendre (et non pas l'adulte qui aurait besoin de vérifier si l'enfant a compris).

²¹⁷ Le lecteur peut consulter le passage dans le vol. *Annexes-Transcriptions*, transcription séance S21 : TP403-414.

- **dem. justifier : exposer le bien-fondé d'un fait ou d'une situation (argumenter)**

Comme le montre le tableau 30, les demandes d'explication sont plus courantes dans la séance de questionnement (S21) que dans la séance de délibération (S23). Ce qui me semble cohérent avec un travail de compréhension (du texte, des questions formulées, etc.). En revanche, les demandes de justification ne sont pas plus nombreuses dans la séance de délibération que dans la séance de questionnement, comme on aurait pu s'attendre si l'on admet que l'activité argumentative devrait être importante dans une séance où l'on traite d'une question. En voici un extrait avec deux illustrations :

Extrait n°12, séance S21 et S23

530	A8	<i>ou tracassé // d'accord il a // pas envie de parler // mais pourquoi on pourrait ne pas avoir envie de parler...</i> (S21)	(f)
234	A8	<i>c'est important ! // non parce que je suis d'accord avec toi // mais je voudrais savoir pourquoi tu dis ça</i> (S23)	(g)

Dans l'exemple (f), je me demande dans quelle mesure l'animatrice sollicite véritablement des arguments ou des justifications. Il me semble que dans cet exemple elle demande plutôt des raisons sur lesquels on peut s'appuyer pour légitimer une attitude de refus d'usage de la parole. Par « raison » il faut entendre « ce qui supporte », « ce sur quoi repose », ou « un fondement ». Elle présuppose (*on pourrait*) qu'il peut y avoir différentes raisons et non pas une seule raison déterminante (comme c'est le cas pour une « cause » qui explique). Regardons le contexte et la nature de l'activité : vers la fin de la séance les enfants proposent plusieurs questions, dont la question *pourquoi Bruno ne veut-il plus parler* (TP497) pour être traité. L'animatrice décide de retenir cette question et de réserver un quart d'heure pour une discussion. Le fait que l'activité demandée part d'un exemple, celui de Bruno qui ne veut plus parler dans l'histoire de *Pixie*, nous ferait pencher vers une explication ou une interprétation. D'autant que l'animatrice utilise la modalisation à la fois par l'usage d'un semi-auxiliaire de mode (pouvoir) mais aussi le conditionnel (*pourrait*). Un des enfants (E80) propose des hypothèses (employant un modalisateur du doute): *peut-être qu'il est contrarié* (TP527 : E80), *ou tracassé* (TP529 : E80). Par conséquent, cette demande semble inviter davantage à une activité d'exploration qu'à une activité argumentative.

Contrairement à l'ambiguïté dans l'exemple (f), l'exemple (g) peut être considéré clairement comme une demande d'argument. L'animatrice demande à l'enfant E71 de justifier l'évaluation qu'il avait faite en TP223: *il faut pas les garder pour soi les questions*. Comment justifie-t-il cette nécessité de partager les questions avec les autres ?

- **dem. raisonner (évaluer) : engager un raisonnement (implication logique ou pratique, déduction)**

Très peu d'occurrences sont identifiées en lien avec ce type d'actes. Ce sont des demandes qui engagent l'interlocuteur à construire un raisonnement, soit en lien avec les conséquences – exemple (h), soit pour évaluer la valeur de vérité du contenu d'une hypothèse – exemple (i) :

Extrait n°13, séance 21 et S23

166	A8	<i>et je me choisis un autre prénom // est-ce qu'il (ne) serait pas aussi vrai // on pourrait dire que // s'il vous plaît // est-ce qu'on pourrait dire que c'est un faux nom (S21)</i>	(h)
129	A8	<i>qu'est-ce que ça fait vraiment si on se pose trop de questions alors (S23)</i>	(i)

Je n'ai identifié dans le sous-corpus « primaire » aucune occurrence d'acte de type : dem. distinguer (déterminer ce qui rend différents deux notions) ; dem. généraliser (passer du particulier au général) ; dem. critère (identifier raison ou caractéristique déterminante pour juger des faits ou définir des notions) ; dem. identifier problème (identifier ce qui pose problème (problématiser)). La réalisation de ces actes aurait pu alimenter un travail sur la conceptualisation (distinguer, généraliser, critère) ou sur la problématisation.

Il y a néanmoins deux autres types de directifs que j'ai inclus dans la catégorie des demandes de réflexion : la demande de formuler des questions et la demande de formuler un point de vue. Pour ces types de demandes, je n'ai pas identifié des actes dérivés de 2nd ordre. Voici les occurrences identifiées dans le sous-corpus :

	S21	S23	Total ²¹⁸
dir. dem. dire question	6	0	6
dir. dem. dire un pdv	16	12	28

et des illustrations tirées du corpus (S21), d'abord pour la demande de formuler des questions :

Extrait n°14, séance S21

155	A8	<i>alors quelle question on pourrait poser sur l'histoire du nom de Pixie</i>
(...)		
263	A8	<i>... est-ce qu'(il) y a pas une autre question que vous vous êtes posée quand vous avez lu::: ce passage-là du texte...</i>

Ce n'est que dans la séance de questionnement (S21) que j'ai identifié ce type de demande (6 occurrences, dont des relances régulières de la demande initiale), ce qui correspond d'ailleurs à la finalité de la séance, à savoir demander aux enfants de s'interroger à partir du texte. Ces demandes sollicitent la compétence de former, de verbaliser des formes de question et n'engagent pas forcément à la problématisation. On peut formuler une question sans problématiser (*moi j'ai dit euh*

²¹⁸ Les occurrences des deux types de demandes identifiées dans le sous-corpus ont été relevées uniquement dans la production de l'animatrice.

pourquoi elle {Pixie} se donne un nom à elle-même – S21, TP179 : E81) mais il se peut que la question formulée (à la demande) puisse apporter une problématisation, comme dans l'exemple suivant où l'enfant soulève le problème de la nature du personnage principal :

Extrait n°15, séance 21

420	E79	<i>Pixie c'est pas une humaine</i> (...)
428	A8	<i>alors on peut pas // écrire une phrase qui est une réponse</i> (...)
429	E79	<i>est-ce que Pixie est un animal / est un animal ou pas</i>

Autrement dit, comme le texte ne nous dit pas si Pixie est humaine, peut-on considérer qu'il s'agit d'un animal ou pas ?

Au fond, ce n'est pas parce que l'adulte ne demande pas formellement de problématiser que la problématisation ne se manifeste pas dans la discussion, à travers les propos des enfants. Il reste à vérifier si c'est effectivement le cas, lorsque l'on regardera par exemple les actes de question produits spontanément par les enfants (en absence d'une demande formelle de s'interroger).

Concernant les demandes de dire un point de vue on constate, à partir des mesures relevées, qu'il y a un nombre relativement important de demandes de point de vue et cela dans les deux types de séance. Pour illustrer ce type d'acte, en voici deux illustrations :

Extrait n°16, séance 21 et S23

159	A8	<i>est-ce qu'on aurait peut-être le droit de se choisir un autre nom (S21)</i>	(j)
82	A8	<i>d'accord // à ton avis pourquoi tu te poses ce genre de questions quand tu es dans ton lit (S23)</i>	(k)

Les demandes de points de vue seraient davantage attendues dans une séance consacrée à la discussion autour d'une question (dans S23) que dans une séance de questionnement. Finalement, la sollicitation des participants à exprimer des points de vue est venue exclusivement de la part de l'animatrice, et peu importe la finalité de la séance, montre l'engagement de celle-ci dans la prise en compte de la parole des enfants. En outre, ces sollicitations participent à promouvoir une diversité de façons de penser ou d'opinions, qui pourrait conduire à une activité argumentative dès lors que l'on demande également à l'interlocuteur de justifier le point de vue exprimé. L'évaluation quantitative de ce type de demande (1 occurrence pour « demande de justifier » sur l'ensemble du sous-corpus) montre que la demande d'opinion n'est pas forcément suivie d'une demande de justification.

Synthèse sur les demandes d'opérations réflexives par l'adulte

☞ L'animatrice sollicite les enfants à conceptualiser : définir, comparer et catégoriser. Ses interventions restent néanmoins peu nombreuses et ne mobilisent pas tous les types d'actes qui peuvent concourir à cette activité (visée conceptualisante).

☞ L'animatrice encourage la diversité des points de vue et demande parfois des raisons, occasions d'entraîner les enfants dans une activité d'exploration (visée de recherche). Bien qu'elle sollicite les enfants à expliquer et à justifier, la production de ces types de verbalisations reste, tout comme pour l'activité de conceptualisation, quantitativement peu développée. Il est surprenant que l'animatrice ne sollicite pas davantage l'activité argumentative chez les participants notamment dans une séance de délibération, d'autant plus qu'elle encourage l'expression des opinions (visée argumentative).

☞ On note l'absence de visée problématisante dans les demandes de l'animatrice. Par ailleurs, les demandes visant à promouvoir le raisonnement sont très peu présentes dans les interventions de l'adulte. Une présence de l'activité de problématisation serait à explorer probablement à travers d'autres types d'actes et aussi dans la production spontanée des enfants.

Résultat sous-corpus « primaire » (9)

Les « requêtes d'action verbale »

La production des requêtes d'action verbale réalisées par l'acteur « adulte » est dans ce sous-corpus importante. Je propose une analyse détaillée des requêtes d'action verbale afin de comprendre dans quel type d'activité s'engage l'animatrice en réalisant ces actes.

Comme pour les opérations réflexives je reprends les données du tableau des actes primaires et dérivés disponible en annexe III, B. Les actes dérivés qui caractérisent la catégorie de requêtes d'action verbale réflexives sont décrits ci-dessous :

Tableau 31 : Requêtes d'action verbale : description et occurrences (sous-corpus « primaire »)

<i>L'acte de...</i>	<i>Sollicite l'interlocuteur à...</i>	<i>S21</i>	<i>S23</i>	<i>Total</i>
dem. expliciter	préciser ou clarifier son propos	26	11	37
dem. rappeler/reformuler	redire ou reformuler une information déjà mentionnée	10	7	17
dem. compléter	rajouter quelque chose par rapport à ce qui a été dit	9	1	10
dem. confirmer	valider un propos	61	34	95
dem. ajustement	reprendre un propos pour partager un même état mental	12	12	24

Les actes les plus nombreux dans l'ensemble du sous-corpus sont les demandes de confirmation, suivies des demandes d'explicitation ou de précision (sur fond gris dans le tableau). C'est celles-ci que j'illustre et analyse par la suite.

- **dem. expliciter : préciser ou clarifier son propos**

Extrait n°17, séance S21 et S23

129	A8	elle se donne un nom elle-même // on connaît son prénom? (S21)	(l)
(...)			
140	E77	si on se pose des questions philosophiques on se pose des questions // et c'est pas forcément vrai	
141	A8	qu'est-ce qui n'est pas forcément vrai (S23)	(m)

Il s'agit avec de type de requête de rendre le contenu en discussion plus clair, afin de savoir par exemple sur quoi porte exactement le qualificatif « vrai » utilisé par l'enfant dans l'extrait (l) ou de permettre à l'enfant d'aller plus loin en lui demandant des précisions supplémentaires, comme dans l'extrait (m).

- **dem. confirmer : valider un propos ou la reformulation d'un propos**

Il peut y avoir des requêtes qui ne concernent pas un contenu en discussion mais plutôt la dynamique interactionnelle. Prenons les extraits suivants :

Extrait n°18, séance S21 et S23

94 (...)	A8	<i>donc on a répondu à ta question ? // Hélène // c'est possible // on vient d'en avoir la preuve (S21)</i>	(n)
124	A8	<i>qu'est-ce que j'écris on peut devenir fou si on se pose trop de questions ? (S23)</i>	(o)

Dans l'exemple (n) l'animateur sollicite un interlocuteur-enfant pour une confirmation. L'enfant pensait qu'il était impossible de bouger les oreilles alors qu'un de ses camarades vient d'accomplir cette action avec succès en guise de preuve. La demande de l'animatrice porte dans cet exemple sur la confirmation de la satisfaction d'une réponse (sous forme d'action) apportée à son questionnement. Avec l'exemple (o), il s'agit de valider cette fois une reformulation proposée par l'animatrice, car celle-ci veut s'assurer que sa formulation correspond au propos de l'enfant. Dans ces deux cas, les demandes portent sur un contenu qui est en discussion.

Le type d'actes directifs, que sont les requêtes, sont non seulement utiles mais indispensables tant pour la co-construction d'un discours autour d'un sujet de réflexion commun que dans la gestion de l'interaction. Ces tâches incombent, dans les pratiques philosophiques, d'abord à l'animateur mais peuvent revenir aussi aux participants. On retrouve d'ailleurs des demandes de requêtes du côté des enfants aussi, bien qu'elles soient rares, comme dans l'échange de clôture de la discussion ci-après (p) ou dans la demande de rappel d'une information oubliée (q) :

Extrait n°19, séance S21 et S23

564	E73	<i>maîtresse est-ce que c'est fini ?</i>	
565 (...)	A8	<i>oui (S21)</i>	(p)
213	E78	<i>euh moi je voulais reparler sur LX // elle avait dit // ah qu'est-ce qu'elle a dit déjà ? (S23)</i>	(q)

Synthèse sur les requêtes d'action verbale réalisées par l'adulte

☞ Les demandes de confirmation, intervenant notamment lors d'une reformulation du propos des enfants, sont les actes qui enregistrent le plus d'occurrences parmi tous les actes relevés dans cette catégorie. Si l'on ajoute dans la même catégorie les requêtes sollicitant le rappel ou la reformulation d'un propos, on peut dire que ces requêtes réalisées principalement par l'animatrice participent au travail d'intercompréhension et de mise en relation des idées dans la discussion (co-construction).

☞ Outre les avantages liés au contenu en discussion, ces requêtes jouent un rôle dans la prise en considération de la parole de l'enfant et plus largement dans la dynamique interactionnelle (à noter dans ce sens la contribution des demandes d'ajustement).

☞ Les requêtes qui sollicitent une précision, une clarification, un complément, une confirmation relative à une reformulation peuvent être également considérées comme des actes métadiscursifs (de par leur fonction dans le discours²¹⁹) utiles dans la discussion pour assurer la compréhension, réguler la parole, assurer une continuité du contenu dans la conversation, etc. Cette activité de type métadiscursif serait guidée par un but illocutoire visant à ajuster des mots aux mots (Vernant, 2011) ou un but énonciatif consistant à mettre des énonciations en rapport avec d'autres énonciations et avec le contexte environnant (Searle, 1982)

Résultat sous-corpus « primaire » (10)

Quelques observations sur les directifs moins fréquents dans la production d'actes de question.

Les demandes d'information n'ont pas fait l'objet d'une caractérisation plus fine. Je rappelle qu'elles renvoient, dans l'ensemble du corpus, à une demande formulée par un locuteur sollicitant l'interlocuteur à donner une réponse déjà connue (S23, TP346 : A8 : *est-ce que l'on peut la voir {la France} d'un satellite*). Dans le sous-corpus « primaire » seule l'animatrice est à l'origine de ces demandes (cf. tableau 30). Ce type de demande joue un rôle dans la situation pédagogique, en lien avec l'acquisition des connaissances, cependant leur enjeu dans le développement de la pensée reste limité.

Les questions de type « mettre en question » et « étonnement » ont attiré mon attention, bien que les occurrences recueillies dans le sous-corpus « primaire » soient très peu nombreuses (v. tableau 29). Ils sont présents dans les deux types de séance et chez les deux types d'acteurs. Ci-dessous une illustration pour chacune de ces questions :

- question avec étonnement	
27	E58 <i>j'aimerais bien savoir // comment il bah son bras il peut être endormi et comment une personne qui s'est endormie ne puisse pas le bouger? // alors qu'elle peut bouger (S21)</i>
- question avec mise en question	
300	E69 <i>pourquoi tout à l'heure j'ai posé une question // et là je repose encore une ? (S23)</i>

Dans le premier extrait, l'enfant répond à la question : *qu'est-ce qui vous a étonné dans l'histoire de pixie*. L'intonation double, après *ne puisse pas bouger* et *alors qu'elle peut bouger*, avec la pause marquée entre les deux, marque la surprise de l'enfant face à un constat paradoxal. La surprise s'exprime également à travers le marqueur interrogatif « comment » qui, dans son première

²¹⁹ Je reviendrai sur ces fonctions attribuées aux actes de question dans la section 4.2. Selon D. Vernant, les demandes de réflexion seraient elles-aussi des actes métadiscursifs de par leur fonction dans le discours. Je reprendrai cette discussion à l'occasion de l'analyse du devenir des actes de question dans les échanges.

occurrence, porte sur la manière dont un bras peut être endormi, alors que dans la seconde, (*comment une personne qui s'est endormi ne peut bouger son bras //alors qu'elle peut bouger*), son emploi accentue le caractère invraisemblable de la situation. Par ailleurs cette perplexité est soulignée aussi par l'emploi de la locution adverbiale, « alors que », par laquelle l'enfant marque son étonnement face à la simultanéité de deux phénomènes : ne pas bouger le bras et bouger le corps. Quant à l'exemple de mise en question, la démarche de l'enfant est clairement métacognitive : l'enfant fait preuve d'une capacité de réflexivité visant la compréhension du mécanisme de sa pensée.

Ces actes présentent plusieurs caractéristiques notamment en lien avec une activité problématisante des enfants, que je mettrai en évidence *via* des illustrations. Pour ce faire, je reprends les actes dérivés qui caractérisent les deux catégories de question : mise en question et étonnement. Les actes dérivés associés ne leur sont pas spécifiques car ils sont partagés avec les assertifs de type « mise en question » et étonnement (v. annexe III, B), seule la force illocutoire les différencie.

Force illocutoire assertive

dire incompréhension
dire présupposé
dire problème
désir de savoir

Force illocutoire directive

interroger une incompréhension
interroger un présupposé
soulever un problème
interroger pour comprendre

• ***interroger une incompréhension***

Extrait n°20, séance S21 et S23

27	E58	<i>j'aimerais bien savoir // comment il bah son bras il peut être endormi et comment une (...)</i>	<i>personne qui s'est endormie ne puisse pas le bouger? // alors qu'elle peut bouger (S21)</i>	(r)
300	E69	<i>pourquoi tout à l'heure j'ai posé une question // et là je repose encore une ?(S23)</i>		(s)

Dans l'exemple (r), l'enfant exprime un état d'étonnement par rapport à un fait qu'il ne s'explique pas et qui semble entrer en contradiction avec son état de savoir sur la chose. Admettre que le corps entier bouge mais que le bras reste endormi semble bousculer sa croyance sur le rapport tout-partie : si l'on bouge le tout on peut bouger également une partie de ce tout. L'enfant exprime cet étonnement en l'accompagnant d'une demande (qui n'est d'ailleurs pas adressée à un interlocuteur en particulier) afin de comprendre comment cela est possible.

Dans (s), on a un bel exemple d'activité métacognitive qui amène l'enfant à se questionner, en lien direct avec la question traitée dans la séance (S23) – *Pourquoi on se pose des questions ?* Cet auto-questionnement est l'expression d'un étonnement mais pas seulement. L'enfant cherche à comprendre de l'intérieur, en faisant lui-même l'expérience de se poser des questions, quelle est la raison pour laquelle il se pose une question puis il en pose une autre ?

- **interroger un présupposé**

Extrait n°21, séance S23

14	A8	<i>d'accord // est-ce que c'est vraiment connaître des choses ça le fait de pas refaire une bêtise</i>

Interroger les présupposés est un exercice je dirais « technique », qui nécessite une certaine habitude pour pouvoir les identifier. C'est d'ailleurs l'animatrice qui réalise ce type d'acte.

- **soulever un problème**

Extrait n°22, séance S21

377	E67	<i>alors ça veut dire qu'il y a plusieurs Pixie dans le monde entier?</i>

L'acte ci-dessus est le résultat d'un raisonnement par lequel un locuteur examine les implications de ce qui vient d'être dit par un/des interlocuteur/s. Il s'inscrit ainsi dans la dynamique des échanges. Dans le passage en question, les interlocuteurs s'interrogent sur l'âge de Pixie, le personnage du roman, qui dit au lecteur « j'ai le même âge que vous ». Si pour certains enfants il semble évident qu'elle a l'âge des élèves de la classe de primaire dont ils font partie, l'animatrice fait remarquer qu'elle aussi est une lectrice du roman : *moi je l'ai lu et je me suis dit // ah Pixie a le même âge que moi* (TP376). Ce qui pousse l'enfant (E67) en TP377 à soulever un problème : est-ce que cela veut dire qu'il n'y a pas *une* seule Pixie mais plusieurs ? Il fait une inférence mais une inférence à titre d'hypothèse qui reste à examiner car pour le moins elle semble assez étonnante.

- **désir de savoir**

Extrait n°23, séance S21

31	E58	<i>bah: c'est intéressant et j'aimerais bien savoir euh // et comprendre euh bah euh comment s'est arrivé euh ça?</i>

Cela reste rare dans les discussions de corpus d'entendre un enfant avouer²²⁰ qu'il aimerait comprendre et savoir. Pour ce type d'acte, je me réserve le droit de l'étudier en détail dans la section d'analyse suivante, qui sera consacrée au devenir des actes dans les échanges.

A la différence des visées conceptualisante et argumentative, qui sollicitent les interlocuteurs (via des demandes de dire des opérations réflexives) à produire des assertions (arguments, définitions, etc.), la visée problématisante est peut-être celle qui se manifeste directement à travers la verbalisation d'un acte de question. On pourrait les considérer comme des performatifs, dans le sens où en même temps que le locuteur verbalise et décrit un problème il en fait un problème. C'est le cas des actes de question que j'ai rangés dans la classe des directifs : « mise en question » et « question avec étonnement ».

²²⁰ Il s'agit d'avouer une ignorance. Etre capable d'évoquer une ignorance est déjà connaître.

Il me semble pertinent d'intégrer l'analyse de ces types d'acte dans une approche qualitative, c'est pourquoi ils seront repris et étudiés dans la section consacrée à l'analyse qualitative des échanges (4.2.). Les verbalisations d'actes de question seront ainsi analysées en lien avec les autres actes et sous l'angle de leurs effets perlocutoires.

Les verbalisations d'« assertion de dire question »

Les assertions de question comprennent principalement, comme on l'a déjà vu, les questions qui sont formulées par les participants lorsque l'animateur sollicite une formulation de question. Elles ont donc une valeur de réponse en lien avec une demande de type question. C'est le cas notamment dans la séance de questionnement (S21), comme le montre l'exemple ci-dessous où la question formulée par l'enfant en TP156 est une « assertion de question » réalisée en réponse à la demande de l'animatrice :

Extrait n°24, séance S21

155	A8	<i>alors quelle question on pourrait poser sur l'histoire du nom de Pixie</i>
156	E67	<i>quel est son vrai nom</i>

Parfois l'assertion de question n'est pas seulement dite mais *redite* ou *reformulée* :

Extrait n°25, séance S21

77	E68	<i>mais euh est-ce que euh::/ est-ce que c'est vrai // je trouve que Pixie arrive plus à bouger son bras parce que l'auteur euh bah: il peut partir dans le fantastique comme dans les histoires (xx) // pour dire que son bras est endormi</i>
78	A8	<i>est-ce que c'est réaliste // ou peut-être est-ce que l'auteur hein // imagine est-ce que c'est pas peut-être un peu fantastique // est-ce que c'est vraiment possible donc de ne plus // du tout bouger son bras // pourquoi Pixie // ne peut plus bouger son bras // donc ta question c'est <est-ce que></i>
79	E68	<i><est-ce que c'est> vraiment</i>
80	A8	<i>c'est vrai ? // d'accord {l'animatrice écrit la question au tableau}</i>

L'enfant (E68) formule une question, en réponse à une demande précédemment formulée, en réalisant une assertion de question (soulignée dans l'extrait). L'animatrice procède à plusieurs tentatives de reformulation de la question de l'enfant – 4 essais, également soulignés dans l'extrait – avant de lui demander de répéter la question. Les questions qui apparaissent dans l'intervention de l'animatrice sont, dans notre lecture, des assertions de question.

A souligner que je n'ai pas relevé de situation, dans les séances analysées (du corpus entier), où l'animateur est amené à proposer une question en réponse à une demande. En effet il est rare qu'un enfant demande à l'adulte quelle question il se pose lui à partir d'une situation ou d'un support. Cela pourrait arriver d'ailleurs si l'animateur quittait provisoirement son rôle pour devenir participant, en se laissant engager par la demande de ce type de la part d'un interlocuteur.

Enfin, l'acte d'asserter une question peut être aussi un acte de redire, reprendre ou relire une question. Cela peut arriver en réponse à une requête demandant à un interlocuteur de répéter une question déjà énoncée par un locuteur (u), mais aussi d'une manière spontanée (comme dans l'exemple (t) ci-après.

Extrait n°26, séance S23

15	E63	<i>bah moi j'étais pas là du coup j'ai pas écrit de questions</i>	
16	A8	<i>ah tu n'étais pas là // alors les questions hein // c'était qu'est-ce que vous avez trouvé intéressant dans l'histoire // qu'est-ce qui nous a étonné dans cette histoire</i>	
17	E61	<i>qu'est-ce que vous voulez savoir ou comprendre</i>	(t)
(...)			
86	A8	<i>vous vous souvenez de Pixie ?// {commentaires E_indet.} elle avait une question intéressante par rapport à son corps // je ne me souviens plus trop c'était quoi elle se demandait si</i>	
87	E67	<i>si une partie euh</i>	
88	E57	<i>ah oui est-ce que mon corps m'appartient</i>	(u)

Dans l'exemple (r), l'A8 demande à l'ensemble des enfants (et non pas à un interlocuteur en particulier) de se rappeler une question que se posait le personnage *Pixie* dans le roman étudié. Le fait de rappeler une question ne peut pas être, au niveau illocutoire, une question. C'est une assertion d'une question déjà dite (par quelqu'un d'autre, ou par celui même qui la répète). Avec l'exemple (s), on a une illustration d'assertion de question de type « redite » réalisée par l'enfant E61. Celui-ci complète spontanément la reprise des questions entamée par l'animatrice, afin de permettre à l'enfant E63 de prendre connaissance des questions posées lors de la séance précédente. L'assertion de question est soulignée dans l'extrait.

Dans le relevé d'occurrences pour les assertions de question j'ai relevé les actes dérivés de 2nd ordre suivants :

Tableau 32 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « primaire »)

<i>Assertion de question</i> <i>Actes dérivés de 2nd ordre</i>	<i>S21</i>			<i>S23</i>			<i>Total</i>
	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>total</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Total</i>	
dire question	4	9	13	3	18	21	34
rappeler question	13	14	27	0	6	6	33
reformuler question	11	6	17	1	0	1	18

On observe que l'animatrice réalise principalement de reprises ou de reformulations de question, uniquement dans la séance de questionnement. Cependant elle réalise aussi des assertions de questions du premier type, à savoir « dire une question » (nouvelle), dans les deux types de séance. Soit l'animatrice propose elle-même des questions (v), soit elle suggère une question aux enfants afin qu'elle soit traitée (w), soit un autre cas où elle pose des questions qui n'engagent pas un interlocuteur (x) ci-dessous. En voici l'illustration :

537	A8	chut:: // allez // on se concentre // on peut se demander pourquoi il n'a pas plus envie de parler mais on peut peut-être se demander aussi pourquoi on parle // vous qui adorez parler qui parlez sans arrêt // bon je crois qu'on va s'arrêter là // je vous remercie et // du coup pour la prochaine fois // je pense que ça serait quand même bien que:: (S21)	(v)
(...)			
423	A8	alors je sais que la question des animaux et des êtres humains ça vous intéresse beaucoup // on a déjà eu cette discussion // sur les êtres humains et sur les animaux // hein vous vous souvenez ?// on en a discuté (il) y un p'tit moment déjà // d'accord ? donc // peut-être on pourrait écrire / moi je vous propose une question // peut-être qui est Pixie // on sait pas vraiment qui elle est » (S21)	(w)
(...)			
253	A8	ça dépend le guépard // est-ce que c'était un jeune est-ce que c'était un vieux est-ce qu'il était malade est-ce qu'il était fatigué // est-ce qu'il avait envie d'attraper // une proie // ou est-ce qu'il avait juste envie d'aller euh: voir un autre guépard ou se balader (S23)	(x)

Ces illustrations montrent que verbaliser une question pour l'adulte n'est pas qu'un outil pour remplir sa fonction d'animateur : la formulation d'une question peut être un moyen de sortir du rôle d'animateur pour être au même titre que les enfants un contributeur (v), ou pour induire une question à traiter (w). La situation (x) fonctionne plutôt comme un modèle de questionnement dans le contexte de sa production, car l'animateur illustre les types de questions que l'on peut se poser au sujet de la vitesse du guépard.

Dans la séance S21, l'enfant formule et reprend à plusieurs reprises les questions déjà formulées. On constate une particularité dans la seconde séance (S23) : les enfants assertent des questions en nombre important alors qu'une séance de délibération est censée plutôt à faire engager les interlocuteurs dans le processus de résolution et de transaction autour d'une question choisie. Ces assertions de type « dire question » sont pour la plupart des actes spontanés réalisés en S23, dont les extraits ci-dessous donnent quelques illustrations :

13	E71	ben::// par exemple je pose euh la question de euh:: pourquoi euh j'ai fait ci //et ben ça fait qu'on va pas le recommencer parce que c'était une bêtise »	(y)
(...)			
238	E66	euh ben moi des fois // je me pose une question je regarde dans un livre je vois la réponse je regarde dans un autre livre et les réponses elles sont pas pareilles je sais pas laquelle choisir	(z)

A noter que ces assertions peuvent être des actes doubles. Par exemple, dans l'illustration (y) le propos de l'enfant E71 peut être considéré à la fois comme une assertion de question et une assertion d'exemple (souligné dans l'extrait). Dans (z), on retrouve un acte de question assertée, réalisée d'une manière indirecte : « je ne sais pas laquelle choisir » (on pourrait lire : laquelle choisir ?). Le propos de l'enfant renvoie à une situation de perplexité, d'indécision et de doute « raconté » par le locuteur à travers un acte à force illocutoire assertive. C'est un exemple d'assertion d'étonnement que j'illustre par la suite.

Les verbalisations d'assertion d'étonnement

Extrait n°29, séance S23

79	E76	<i>ben moi des fois dans le lit je me pose des questions est-ce que je suis à l'envers est-ce que je suis à l'endroit est-ce que je suis retourné est-ce que je suis debout des trucs comme ça (S23)</i>
(...)		
127	E77	<i>est-ce que je vais mourir demain est-ce que je vais mourir dans euh // ça t'inquiète je sais pas des trucs comme ça mais (S23)</i>

Dans les extraits ci-dessus il ne s'agit pas d'assertions de question, car elles ne visent pas une réponse, mais ni de vraies questions car elles ne visent pas à obtenir de la part d'un interlocuteur (même si l'interlocuteur est soi-même) un apport quelconque (information, opération réflexive, etc.). Actes à force illocutoire assertive, malgré la présence des structures interrogatives, on perçoit à travers leur expression une inquiétude ou une peur qu'il s'agit de dépasser. Ici les jeunes locuteurs sont pris par leur questionnement, en réalité un *auto-questionnement*.

Que ce type d'actes soit davantage présent dans la séance de délibération pourrait être lié à un contexte de questionnement plus libre, en tout cas différent de celui d'un questionnement demandé comme se passe dans la séance de questionnement. Cependant cela ne reste qu'une interprétation possible.

Synthèse sur les verbalisations d'acte de question (en directif et assertif) chez les enfants

☞ *En plus des actes d'assertion de question, que les enfants formulent en réponse à la demande de l'adulte afin de proposer des questions inspirées par le support étudié, les enfants produisent spontanément des actes de question d'un type spécial. Bien que peu nombreux, ces actes soulèvent des problèmes, expriment ou interrogent des incompréhensions, révèlent des désirs de comprendre.*

☞ *Il y a une belle activité problématisante réalisée par les enfants à travers ces actes appelés assertions ou questions d'étonnement. A cette activité concourent également un autre type d'acte – les questions de type « mise en question » qui font état d'un engagement de la part des enfants dans un raisonnement portant sur les implications. Ces actes nourrissent dans ce sous-corpus une activité de problématisation et moins une activité argumentative comme on pourrait s'attendre lorsqu'il y a une mise en question des propos énoncés.*

☞ *Ce sont des actes identifiés en particulier dans ces séances en classe primaire. En anticipant sur la suite de l'analyse avec les trois autres sous-corpus du collège, je constate qu'ils sont inexistantes ou très rares chez les enfants plus âgés. Ce qui me conduit à faire l'hypothèse que ces actes sont encore liés à une période de questionnement spontané qui, d'après des études (Dewey, 1916), (Lipman et al., 1980), (Daniel, 2008), cesse à partir de la troisième année d'école primaire.*

Résultat sous-corpus « primaire » (11)

Synthèse globale des résultats pour le sous-corpus « primaire »

En résumé, en prenant en compte la production de verbalisations d'actes de question, selon le type d'acteur (« adulte » et « enfant »), on parvient à une description du sous-corpus « primaire » à travers les résultats suivants :

(1) L'adulte-animatrice

- a. Elle prend une place importante dans la discussion. Elle verbalise des actes en lien avec le questionnement en moyenne, par séance, trois fois plus que tous les enfants pris ensemble.
- b. Parmi les actes de question verbalisés, les actes directifs prédominent. L'acte directif type réalisé par l'adulte est la « requête d'une action verbale » comme les demandes de clarifier, préciser, répéter, reformuler, valider, confirmer, etc. Cette production témoigne d'un intérêt manifesté par l'adulte à l'égard des propos des enfants et de son engagement dans une stratégie visant l'élaboration et le maintien du dialogue, la dynamique des échanges, l'intercompréhension (clarté des propos, accord sur la forme et/ou le sens des énoncés) et la mise en relation des propos.
- c. Un second type d'acte fréquent chez l'adulte sollicite la verbalisation d'opérations réflexives, comme définir, argumenter, catégoriser, problématiser, etc. L'animatrice s'engage ainsi dans une nouvelle stratégie, celle visant à faire développer chez les enfants la réflexion.
 - i. Si elle encourage les enfants à conceptualiser, en les invitant à définir, comparer, catégoriser, elle ne mobilise pas pour autant tout le panel permettant de travailler les concepts (absence de demandes de généraliser, distinguer, identifier des critères).
 - ii. Elle encourage la diversité des points de vue et demande parfois des raisons, occasions d'entraîner les enfants dans une activité d'exploration.
 - iii. Bien qu'elle sollicite les enfants à expliquer et à justifier, la production de ces types de verbalisations reste peu développée et l'activité argumentative peu présente (notamment dans la séance de délibération autour d'une question) alors que l'expression des opinions est largement encouragée.
 - iv. On note l'absence de visée problématisante dans les demandes de l'animatrice.
- d. Concernant l'usage des assertifs pour verbaliser des actes de question, nos observations montrent que verbaliser une question pour l'adulte n'est pas uniquement un outil associé à la fonction d'animateur. La formulation d'une question peut être un moyen pour l'adulte de sortir du rôle d'animateur pour être au même titre que les enfants un contributeur, voire induire une question à traiter.

(2) L'acteur « enfant »

- a. Les deux séances enregistrent une bonne participation de l'ensemble des enfants, et cela malgré un effectif important ($N_E=24$). Presque tous parviennent à intervenir dans la discussion.

- b. Il y a une complémentarité adulte/enfant dans la production des verbalisations. C'est comme si chaque type d'acteur se spécialisait dans un type de production : l'« adulte » dans la verbalisation d'actes directifs et l'« enfant » dans celle d'actes assertifs. De plus, on enregistre une montée en puissance de cette « compétence » entre la première et la seconde séance. Outre les « assertions de question », les enfants réalisent des assertions de mise en question et des assertions d'étonnement. Il y a plus d'actes assertifs chez les enfants dans la séance de délibération (où ils sont censés traiter d'une question) que dans la séance de questionnement (où ils sont encouragés explicitement à formuler des questions). J'avancerai une hypothèse à orientation développementale en supposant que :

les enfants en primaire traitent spontanément d'une question par des questions. Dit autrement, ils se posent encore des questions avant de pouvoir répondre et traiter d'une question.

- c. La production d'actes de question en directifs est faible. Cependant certains actes, comme les questions de type « mise en question » ou « d'étonnement », sont bien présents (bien que quantitativement faibles) et nourrissent une activité de problématisation initiée par les enfants eux-mêmes. En revanche, il n'y a chez les enfants d'activité qui sollicite et incite le/les interlocuteur/s à développer la réflexion (comme le fait l'animatrice). Ce résultat me conduit à formuler une nouvelle hypothèse (double hypothèse) émergente de l'analyse :

les enfants en primaire ne sollicitent pas spontanément leurs interlocuteurs pour développer une activité réflexive. Les enfants pourraient alors apprendre à le faire via les outils de pensée, les mêmes que ceux mobilisés dans l'activité métadiscursive de l'adulte (contre-exemple, justification hypothèse, etc.). En revanche, ces enfants sont capables spontanément d'étonnement, en témoigne le questionnement d'étonnement.

Les études (Dewey, 1916), (Lipman et al., 1980), (Daniel, 2008) ont montré que la période de questionnement spontané cesse à partir de la troisième année d'école. Il est donc souhaitable de la protéger et prolonger au-delà de cet âge, en encourageant ce type de questionnement. Cette hypothèse, formulée dans une perspective développementale, émerge des données que j'ai analysées, néanmoins elle devra être vérifiée sur un corpus plus important que celui de cette étude.

On peut aller même plus loin et se demander si les enfants, à l'âge de classe primaire, continuent spontanément à se questionner. Rentreraient-ils plus facilement (que leurs pairs plus âgés) dans une pratique *stricto-sensu* philosophique, au sens d'une démarche de compréhension et recherche de sens ?

Lien avec les hypothèses

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.

Cette hypothèse se vérifie dans l'analyse du matériel du sous-corpus « primaire », comme on a pu le voir avec la diversité des actes de question verbalisés par les locuteurs.

(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.

- Des différences ont pu être observées dans la production des actes de question, selon qu'ils sont produits par l'« adulte » ou par l'« enfant ». Quelques spécificités ont été dégagées – les requêtes d'action verbale et les demandes de réflexion, pour l'adulte, et des assertions d'étonnement, chez l'enfant. A cet âge, l'enfant est capable d'actes spontanés de question dont certains s'apparentent à de l'étonnement.
- Il existe également des actes qui seraient davantage spécifiques à la « séance de délibération » (assertifs d'étonnement et assertions de mise en question) et d'autres particulièrement présents dans la « séance de questionnement » (assertions de questions et questions accompagnées d'étonnement).

4.1.3. Les séances en secondaire : club (sous-corpus n°2)

J'ai sélectionné 4 séances pour l'analyse. Deux ont été réalisées en 2014-2015 : « Je est un autre » (S7) et « Croire et savoir » (S8), et deux autres durant l'année 2015-2016 : « Harry, chap. III » (S17) et « D'où viennent nos pensées ? » (S18).

4.1.3.1. Présentation des séances

Les séances en club sont des séances qui se déroulent dans le cadre de l'école mais en dehors du temps scolaire. Le « club philo » a été mis en place au collège Vercors à l'initiative de l'équipe des enseignants participant au projet « initiation à la philosophie ». Dès le démarrage de ce projet, on a proposé à des élèves volontaires, en complément des heures en classe consacrées à la discussion philosophique, une formule de pratique en club. En 2014-2015, ce club a fonctionné principalement avec des élèves de 5^e (élèves qui ne faisaient pas des discussions en classe) avec un effectif moyen de 6 élèves. On retrouve quelques-uns de ces élèves (3) dans le club l'année suivante (2015-2016), ils étaient alors en 4^e. D'autres élèves se sont joints à eux, d'une manière régulière ou occasionnelle, ces élèves pratiquaient les discussions philosophiques à la fois en classe et en club.

Le choix des quatre séances (S7, S8, S17 et S18 – v. tableau 14) me permet, d’une part, de suivre d’une manière longitudinale les élèves qui ont participé à cette pratique sur deux années consécutives. La pratique des séances de 2014-2015 (S7 et S8) combine, en une seule séance, phase de questionnement et phase de délibération (« séance mixte »). D’autre part, j’ai pu prendre en compte deux autres séances de la seconde année, menées avec un groupe d’élèves plus important ($N_E=12$, pour la séance S17, et $N_E=11$, pour la séance S18). Ces deux séances s’inscrivent dans une continuité : la première est une séance de questionnement (S17), la seconde une séance de délibération (S18) autour des questions qui ont émergé lors de la séance de questionnement²²¹. Je précise que sur les quatre séances du club retenues, les trois premières (les séances S7, S8, S17) ont été animées par des enseignants du collège. La séance S18 est une séance de démonstration, réalisée en présence d’un public, et animée par un invité extérieur au collège : Michel Sasseville, professeur en philosophie pour enfants à l’Université Laval (Québec), de passage à Grenoble.

Concernant les thématiques abordées, les deux premières séances abordent des sujets indépendants l’un de l’autre : la séance S7 prend comme support de départ la phrase d’A. Rimbaud – « Je est un autre » et poursuit avec un extrait du dialogue *Le Sophiste* de Platon autour d’une distinction entre « le même » et « l’autre » ; pour la séance S8 les animateurs ont proposé aux enfants de visionner un film sur « l’allégorie de la caverne »²²² d’après Platon. Les deux thématiques sont différentes, la première porte sur « identité et différence », la seconde sur « croire et savoir ». Concernant les deux dernières séances (S17 et S18), il existe entre elles une continuité thématique. Le point de départ est le chapitre III du roman philosophique *Harry*²²³ de M. Lipman. La séance de questionnement réalisée à partir de ce support (séance S17) a été suivie²²⁴ par une séance de délibération autour des plusieurs questions formulées, dont la principale qui a été traitée – « D’où viennent nos pensées ? » (elle a donné le titre à la séance S18). D’autres particularités des séances seront mises en évidence lors de leur analyse présentée dans ce qui suit.

4.1.3.2. Prise de paroles par séance et par type d’acteur

Je propose de regarder pour le sous-corpus « club » la distribution de la parole selon le type d’acteur et selon la séance, sous la forme d’un tableau général.

²²¹ La séance S17 est datée du 11 novembre 2015 et la séance S18 du 18 novembre 2015.

²²² L’allégorie est racontée par Platon dans le livre 7 de la *République*. Le film, réalisé sous forme de dessin animée, en anglais et sous-titré en français, d’une durée d’environ 8 minutes, est une version en image de l’allégorie ; il peut être consulté à l’adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=r0x1SWRgeSo>

²²³ Le titre complet du roman est *Harry Stottlemeier’s Discovery (La Découverte de Harry Stottlemeier* qui est le premier roman philosophique publié par M. Lipman en 1972. Le chapitre III est reproduit en annexe I, B.

²²⁴ A une semaine d’intervalle.

Tableau 33 : Répartition des TP par séance et selon les acteurs (sous-corpus « club »)

	Type acteur	Adulte		Enfant		Total
Année	N° séance	Nb. TP	% TP	Nb. TP	% TP	Nb. TP
2014-2015	S7	188	43%	248	57%	436
	S8	210	46%	247	54%	457
2015-2016	S17	270	64%	153	36%	423
	S18	238	49%	249	51%	487
	Total	906		897		1803

Je commente les résultats en différenciant les deux couples de séances réalisées sur deux années scolaires distinctes, afin de pouvoir en dégager les particularités et observer l'évolution d'une séance à l'autre durant la même année d'enregistrement.

2014-2015 : « Je est un autre » (S7) et « Croire et savoir » (S8)

Dans ces deux séances enregistrées lors de la première année de mise en place du club²²⁵, le groupe de discussion est restreint. On compte 6 participants pour les acteurs « enfant » dans chacune des séances, et parmi eux 5 mêmes enfants (E26, E27, E28, E29, E30) participent aux deux discussions. Une particularité de la première séance (S7) consiste en une présence importante d'acteurs adultes qui interviennent dans la discussion. Sur les 5 adultes, 3 prennent proprement dit le rôle d'animateurs principaux (A1, A2 et A5), les deux autres interviennent ponctuellement et ont un rôle d'observateur (A6 et A9²²⁶). Il est d'ailleurs très rare de voir autant d'adultes dans une discussion philosophique, en général ils sont maximum deux. Je considérerai par conséquent que seulement 3 des adultes jouent effectivement un rôle d'animateur.

Les adultes réalisent dans cette séance 43% des prises de parole (cf. tableau 33) avec une participation moyenne pour un adulte de 8,6%, alors que la participation moyenne pour un enfant est de 9,5%. Dans la réalité de la discussion, certains enfants parlent plus que certains adultes, comme le montre les valeurs enregistrées dans le tableau ci-dessus regroupant les participations des acteurs des deux séances (S7 et S8) :

²²⁵ La séance 7 s'est déroulée le 9 mars 2015 et la séance S8 le 8 juin 2015. D'autres séances ont eu lieu entre ces dates.

²²⁶ Les adultes A1, A2 et A6 sont des enseignants du collège, A5 la documentaliste de l'établissement. Moi-même (désignée par A9) je participe en tant qu'observatrice-participante à cette séance. J'ai d'ailleurs participé à la préparation de la séance, en choisissant avec A1 et A2 le texte de Platon qui a été proposé aux élèves dans la deuxième partie de la discussion. J'interviens principalement sur cette deuxième partie, au sujet de Platon et de son texte. J'interviens également en S17 et c'est d'ailleurs uniquement dans des séances en club-philo que j'ai pris un statut d'observatrice-participante.

Tableau 34 : Prises de parole différenciées selon les acteurs (S7 et S8)²²⁷

<i>Séance</i>	<i>TP</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A5</i>	<i>A6</i>	<i>A9</i>	<i>E25</i>	<i>E26</i>	<i>E27</i>	<i>E28</i>	<i>E29</i>	<i>E30</i>	<i>E31</i>	<i>Total</i>
S7	Nb.	78	36	39	12	23	8	83	45	71	8	33	-	436
	%	18%	8%	9%	3%	5%	2%	19%	10%	16%	2%	8%	-	
S8	Nb.	129	80	-	-	1	-	98	63	11	7	24	44	457
	%	28%	18%			0%		21%	14%	2%	2%	5%	10%	
Total général	Nb.	207	116	39	12	24	8	181	108	82	15	57	44	893

Dans S7, l'enfant E26 parle autant que l'adulte A1 (19% respectivement 18%, du total des TP, en gras dans le tableau) ; ce sont d'ailleurs les acteurs qui interviennent le plus dans cette discussion. On se retrouve donc dans une configuration différente de celle rencontrée en classe primaire (où l'animatrice à elle toute seule réalisait presque la moitié des interventions, l'autre moitié étant divisée entre 24 enfants). Cependant cette configuration reste exceptionnelle car il très rare d'avoir un nombre si important d'adultes participant à une discussion philosophique, tout comme cela reste inhabituel d'avoir si peu d'enfants. Dès lors, dans cette configuration de « club » on peut déjà affirmer que du point de vue de la distribution de la parole entre adulte et enfants, il n'est plus question d'un « polylogue inégal » mais d'un « polylogue égal ». On pourrait aussi craindre le fait qu'un grand nombre d'adultes entraîne une diminution de la parole des élèves, or il n'en est rien.

Dans la séance S8, les deux adultes qui animent la discussion : A1 et A2 (présents déjà dans la séance S7), totalisent 46% du total des interventions, soit une moyenne de 23% pour un adulte. Dans l'ensemble le pourcentage de participation des enfants s'élève à 54%, et un enfant participe en moyenne à la discussion à hauteur de 9,3%.

Sous-corpus « club » (2015-2016): « Harry, chap. 3 » (S17) et « D'où viennent nos pensées ? » (S18)

Dans la séance S17 il y a 4 adultes et 12 enfants. Parmi les adultes, les trois premiers accompagnent d'une manière permanente la séance (A1, A2 et A5) alors que le quatrième (A9)²²⁸ a seulement quelques interventions ponctuelles. C'est pourquoi je parlerai par la suite de seulement 3 adultes-animateurs. Les adultes se partagent ensemble 64% du total des TP alors que les enfants n'en réalisent que 36% (cf. tableau 33). On constate d'ores et déjà un changement par rapport aux

²²⁷ Dans le calcul des pourcentages, j'ai arrondi au centième.

²²⁸ Pour rappel, je suis l'adulte A9. J'ai été censée participer à l'organisation de la séance-événement (S18) c'est pourquoi, en plus du rôle d'observatrice, je suis intervenue lors de la séance S17 à quelques reprises (15 prises de parole). Ces interventions répondent en partie à des sollicitations de la part de l'animatrice A1 (par exemple, comment choisir une question parmi les nombreuses questions formulées par les enfants), et pour le reste ce sont mes initiatives avec des demandes de confirmations au sujet des questions formulées. J'ai été chargée de transmettre les questions des enfants à M. Sasseville en vue de la séance de délibération (S18).

séances précédentes (ou l'acteur « adulte » et l'acteur « enfant » se partageaient à peu près la moitié des prises de parole), différence que je reprendrai tout à l'heure dans mes observations.

Enfin, la quatrième séance de ce sous-corpus, la séance S18, enregistre une répartition égale entre les deux types d'acteur : 49% pour l'acteur « adulte » et 51% pour l'acteur « enfant » (cf. tableau 32). Cependant, la part de l'acteur « enfant » se partage entre 11 enfants, ce qui nous renvoie à une configuration déjà rencontrée dans le sous-corpus « primaire ».

Quelques observations peuvent être formulées à la lecture des résultats obtenus pour le sous-corpus « club ». La séance S17 enregistre des valeurs bien différentes (en rose dans le tableau 33) de celles des autres séances et nous montre que l'acteur « adulte » prend beaucoup de place dans la discussion au détriment de l'acteur « enfant ». On peut proposer une explication à cela, à titre d'hypothèse. Par rapport à la séance S7, où la présence d'un grand nombre d'adultes n'entraîne pas une diminution de la parole des élèves, au contraire elle favorise une répartition équilibrée de la parole, dans la séance S17 cet effet non-souhaitable se produit. Cela pourrait s'expliquer d'abord par le type d'activité et son objectif qui, dans cette séance de questionnement, consiste à formuler des questions et faire le choix d'une question à traiter en vue de la séance de délibération (S18). En outre, le positionnement des adultes-animateurs pourrait lui aussi expliquer l'effet obtenu, dès lors qu'ils gardent le contrôle sur la réalisation de l'objectif. Les passages suivants, extraits de S17, illustrent cette supposition :

Extrait n°30, séance S17

74	E5	<i>on peut poser main(ten)ant les question euh pour x ?</i>
75	A1	<i>ah non mais là on fait que poser des questions aujourd'hui hein</i>
76	E5	<i>et on répond pas ?</i>
77	A1	<i>ah non non on répond pas on répondra le dix-huit</i>
78	E5	<i>oh::</i>
79	A1	<i>non on répond pas là on fait que poser des questions</i>
(...)		
162	E21	<i>mais j(e) peux po/ je peux répondre à des questions // parce que là j'ai que des réponses à des</i>
163	A1	<i>questions</i> <i>ca on fera la semaine prochaine »</i>

Se rapportant à nouveau aux mesures prises dans le tableau 33, on remarque qu'à la différence de la séance S17, dans la séance S7 l'« enfant » prend un peu d'avance sur l'« adulte » (57% pour le premier, contre 43% pour le second). On observe des mesures similaires pour les séances S8 et S18, où la participation de l'acteur « enfant » s'inscrit dans l'intervalle 50%-55% et celle de l'acteur « adulte » dans l'intervalle 45-50%. On peut rapprocher les valeurs obtenues pour les séances S7, S8 et S18 (en bleu) de celles enregistrées dans le sous-corpus « primaire » analysé précédemment (tableau 23). Le nombre d'adultes est dans chaque séance différent, c'est pourquoi il

me semble pertinent de regarder le rapport entre les interventions d'un enfant par rapport aux interventions d'un adulte afin d'obtenir une échelle de comparaison en terme de participation individuelle. Voici comment se présentent ces *ratios* dans chacune des séances du sous-corpus « club » :

Tableau 35 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « club »)

<i>Année</i>	<i>N° Séance</i>	<i>Nb. TP adulte</i>	<i>Nb. adulte</i>	<i>Nb. TP 1 adulte</i> ²²⁹	<i>Nb. TP enfant</i>	<i>Nb. enfant</i>	<i>Nb. TP 1 enfant</i>	<i>Ratio TP enfant/ TP adulte</i>
2014-2015	S7	188	5	37,6	248	6	41,3	1.1
	S8	209	2	104,5	247	6	41,2	0.4
2015-2016	S17	270	4	67,5	153	12	12,8	0.2
	S18	238	1	238	247	11	24,5	0.1

Un résultat exceptionnel est enregistré (encadré en noir dans le tableau) au sujet de la première séance (S7) de ce sous-corpus : le rapport entre les prises de parole est favorable à l'enfant car on compte 11 interventions d'un enfant pour 10 interventions d'un adulte. C'est d'ailleurs la seule séance où un enfant parle autant qu'un adulte car dans les trois autres séances un écart se creuse progressivement. Mais c'est aussi la seule séance où le nombre d'adulte est presque égal au nombre d'enfants. Dans la séance S8 on enregistre 2 interventions d'un enfant pour 5 interventions d'un adulte – le meilleur rapport après celui de la séance S7 – dans une séance qui se déroule la même année, avec à peu près les mêmes protagonistes et avec le même nombre d'enfants participants ($N_E=6$). En revanche l'inégalité est plus importante dans les séances qui se déroulent l'année suivante, lorsque le groupe d'enfants est plus important ($N_E=11-12$) : on dénombre 2 interventions d'un enfant pour 10 interventions d'un adulte, dans la séance S17, et seulement 1 intervention d'enfant pour 10 interventions d'adulte, dans la séance S18.

Cette première analyse du sous-corpus « club » permet de formuler un premier résultat à mettre en avant, à savoir :

un petit groupe favorise une bonne circulation de la parole entre les participants et encore plus lorsque le nombre d'enfant et le nombre d'adulte s'équilibre.

Résultat sous-corpus « club » (12a)

On peut penser que ce phénomène est dû au fait que les adultes, étant nombreux, exercent à tour de rôle le statut d'animateur et le reste du temps :

- a. ils laissent les enfants parler et se taisent *et/ou*
- b. ils jouent le rôle de discutant et interviennent comme tous les autres lorsqu'ils ont des choses à dire en lien avec le sujet.

Une analyse qualitative des dires de cette séance permettrait de vérifier si cette hypothèse est vraie. Il faudrait aussi disposer d'un corpus plus large de CRP de la sorte (avec un nombre significatif d'adultes) pour vérifier cela. Cela pourrait être une piste de recherche à venir.

²²⁹ Arrondi au dixième.

Il serait possible d'aller plus loin et supposer que de (a) et (b) découle un changement de posture pour les acteurs de la discussion : l'adulte participe en tant qu'adulte et non pas en tant qu'enseignant ; l'enfant quitte à son tour le statut d'élève et participe en tant qu'enfant et interlocuteur valable.

Dans la configuration classique de la classe, l'adulte sollicite et l'enfant répond. Dans le sous-corpus « primaire » les mesures montraient qu'une intervention d'enfant est couramment devancée et suivie par une intervention de l'animatrice (v. tableau 24 et note de bas de page 205). Regarder comment les tours de parole s'enchainent dans une discussion – « *turn taking* » (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1978), en identifiant les locuteurs qui se suivent, peut être une piste pour explorer la place des enfants dans ces interactions. Je propose ainsi d'analyser deux séances du sous-corpus « club » : la séance S7, où l'acteur « enfant » enregistre le taux de participation le plus important (57%) de tout le sous-corpus²³⁰ (cf. tableau 33) ; et la séance S17, où la participation de l'acteur « enfant » est la plus faible. J'ai regardé comment se distribue la succession des tours de parole dans chacune des séances en observant quatre possibilités d'alternance des locutions impliquant les deux types d'acteur : adulte-adulte (AA), adulte-enfant (AE), enfant-adulte (EA) et enfant-enfant (EE). Ces alternances ne correspondent pas forcément à des échanges directs entre les interlocuteurs et ne renseignent pas sur la dynamique des échanges. Elles permettent en revanche de visualiser et comparer la part de succession de parole « enfant-enfant », dans deux discussions différentes. Aussi, d'observer comment les adultes sont prêts à partager le contrôle des prises de parole avec les enfants. Les mesures prises sont présentées dans les deux graphiques suivants :

²³⁰ Et même du corpus entier.

Figure 28 : Alternance des locutions impliquant les deux types d'acteurs – séance S7

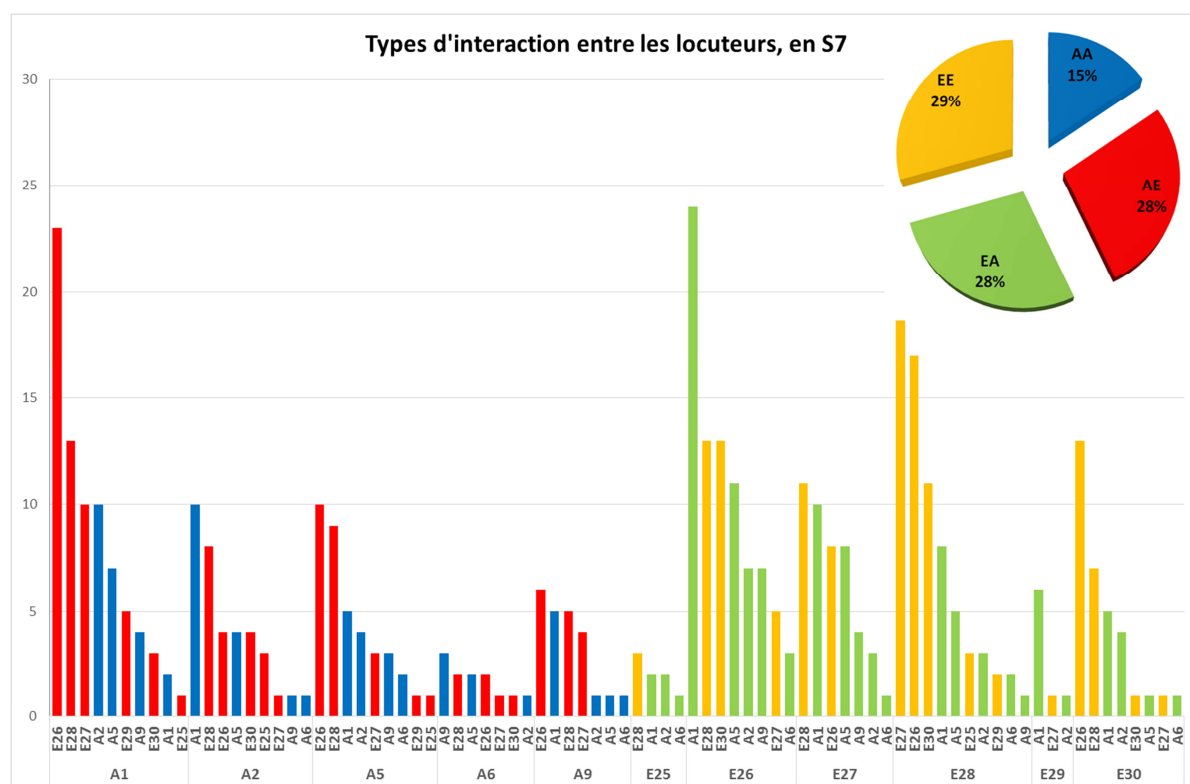
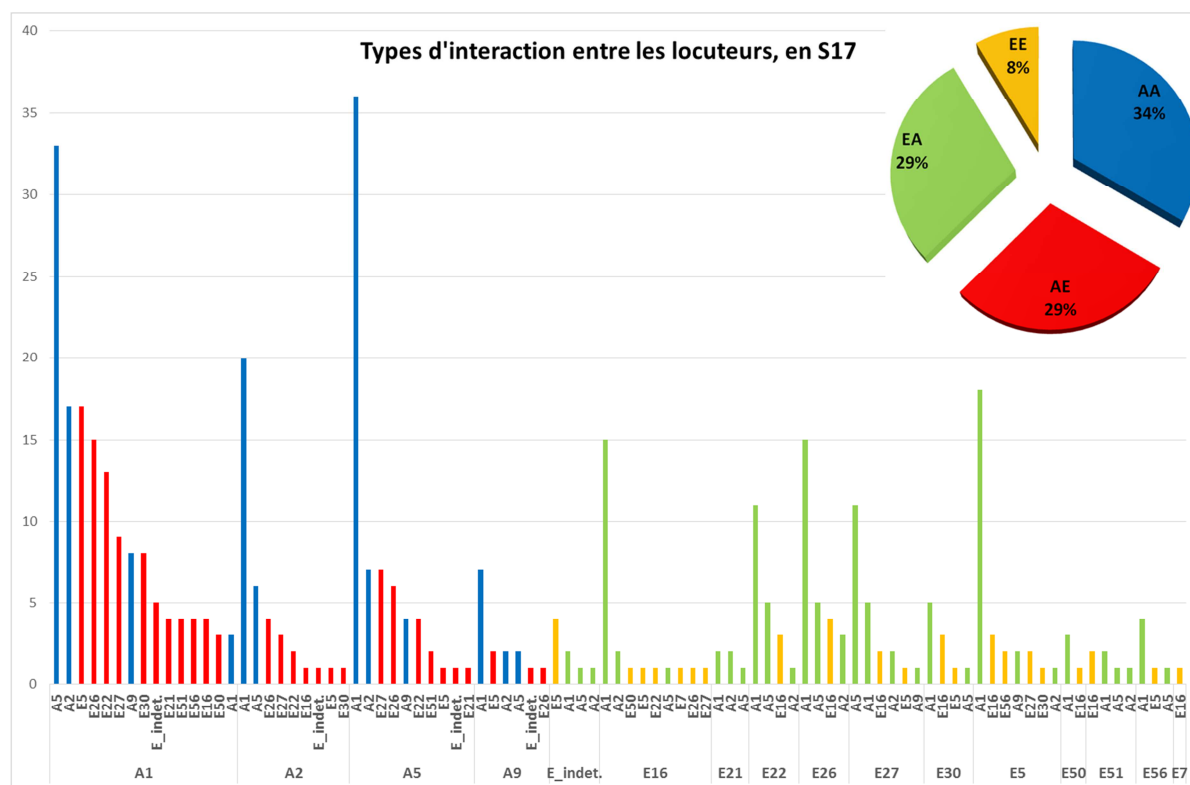


Figure 29 : Alternance des locutions impliquant les deux types d'acteurs – séance S17



Ces représentations²³¹ montrent que les échanges de type adulte-adulte (AA, en bleu dans les deux figures) sont plus nombreuses dans la séance S17 que dans la séance S7. La part des successions de type adulte-enfant (AE, en rouge dans les deux figures) ou enfant-adulte (EA, en vert dans les deux figures) restent constantes dans les deux séances. En revanche, la part de succession enfant-enfant (EE, en orange dans les deux figures) est plus importante dans la séance S7 que dans la séance S17. Cela montre une succession de prises de parole plus équilibrée entre adulte et enfant dans la première séance, l'adulte s'interposant moins souvent entre deux interventions d'enfant.

D'une année à l'autre on retrouve les mêmes adultes (A1, A2, A5) et quelques mêmes élèves (E26, E27 et E30) participant aux deux séances. Les résultats analysés montrent que ce n'est pas tant l'expérience qui conduit les enfants à intervenir les uns après les autres sans intervention intermédiaire de l'adulte, voire à interagir parfois directement entre eux (toute succession de prise de parole n'est pas forcément une réaction à la prise de parole qui la précède). On peut supposer que la taille du groupe (v. résultat 12a), ainsi que l'attitude des adultes présents (v. hypothèse formulée à la suite du résultat 12a) pourraient expliquer la présence des échanges directs (*i.e.* non-médiatisés par l'adulte) avec les pairs.

4.1.3.3. *Volume global de verbalisation d'actes de question dans le sous-corpus « club »*

Comme pour le sous-corpus « primaire », j'expose d'abord le volume de verbalisations recensées dans les 4 séances (S7, S8, S17 et S18), différenciées selon le type d'acteur.

Tableau 36 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus « club »)

Type d'acteur	Verbalisations d'AQ				Total
	Adulte		Enfant		
Séance	Nb.	%/ total	Nb.	%/total	
S7	88	64%	49	36%	137
S8	91	74%	32	26%	123
S17	138	76%	44	24%	182
S18	225	94%	15	6%	240
Total	542		140		682

Afin de pouvoir comparer les productions des différentes séances, je procède à la normalisation des valeurs sur une durée de référence commune de 60 minutes.

²³¹ Ces représentations proposent une forme de visualisation complémentaire au « cercle de la parole », un outil pédagogique proposé par J. Hawken (2017) pour tracer la circulation des idées dans une discussion.

Normalisation de la production de verbalisation d'actes de question

Pour la normalisation des valeurs sur une durée de référence commune de 60 minutes, j'ai procédé comme je l'ai expliqué lors de l'analyse du sous-corpus « primaire »²³². Le tableau ci-dessous expose directement les valeurs normalisées calculées à partir des occurrences de verbalisations d'actes de question identifiées à l'aide du codage ELAN®. Le tableau différencie également les actes illocutoires selon les catégories primaires (assertifs, directifs et expressifs).

Tableau 37 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon le type d'acteur (sous-corpus « club »)

Année	Actes primaires		Verb. AQ directif		Verb. AQ assertif		Verb. AQ expressif		Total Verb. AQ	% /total Verb. AQ acteur /séance
	N° séance	Type acteur	Nb.	%/total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur		
2014 - 2015	S7	Adulte	104	96%	4	4%	0	0%	108	64%
		Enfant	32	53%	28	47%	0	0%	60	36%
		Total	136	81%	32	19%	0	0%	168	
	S8	Adulte	95	96%	3	3%	1	1%	99	74%
		Enfant	14	40%	20	57%	1	3%	35	26%
		Total	109	81%	23	17%	2	2%	134	
2015 - 2016	S17	Adulte	155	75%	53	25%	0	0%	208	76%
		Enfant	9	14%	57	86%	0	0%	66	24%
		Total	164	60%	110	40%	0	0%	274	
	S18	Adulte	276	90%	14	4%	18	6%	308	94%
		Enfant	10	48%	8	38%	3	14%	21	6%
		Total	286	87%	22	7%	21	6%	329	
Total général			695		187		23		905	

Les pourcentages affichés dans la dernière colonne du tableau montrent que l'acteur « adulte » réalise dans chacune des séances du sous-corpus plus de verbalisations d'actes en lien avec le questionnement que l'acteur « enfant ». Les résultats sont similaires pour les séances S8 et S17, où la production d'actes en lien avec le questionnement réalisée par l'« adulte » est presque 3 fois plus importante que celle réalisée par l'« enfant ». En revanche les valeurs prises pour les séances S7 et S18 interpellent par leur différence. Dans la première séance, bien que la production de l'« adulte » reste majoritaire, l'écart avec la production de l'« enfant » se réduit, alors que dans la dernière séance, l'écart augmente pour atteindre une production d'actes de question presque exclusivement « adulte » (94%). Il est très surprenant de constater que la séance S18 enregistre si peu de verbalisation d'actes de question de la part des enfants. Il faudrait regarder la nature des actes mobilisés par l'animateur mais ce que l'on peut dire, à ce stade de notre analyse, est que *l'animateur a sans doute un comportement questionnant manifeste*.

En revanche, dans la séance S7, où les prises de parole se partagent d'une manière équilibrée entre les participants (cf. tableau 33) et où les adultes sont nombreux, l'« enfant » parvient à être

²³² Pour la séance S7, le coefficient diviseur sera de $49/60=0,817$ où 49 est la durée en minutes de la séance ; S8 : $55/60=0,917$; S17 : $40/60=0,666$, et enfin S18 : $44/60=0,733$.

plus productif en verbalisations d'actes de question par rapport au reste des séances où enfants et adultes participent inégalement à la discussion (v. aussi tableau 33). Ce qui me conduit à souligner ce résultat provisoire, qui vient compléter un des résultats souligné précédemment (12a) :

un petit groupe où le nombre d'enfants et d'adultes est équilibré, et où la parole circule d'une manière égale entre eux, enregistre une meilleure répartition de la production d'actes de question entre les deux types d'acteurs.

Résultat sous-corpus « club » (12b)

Ce résultat ne peut pas être généralisé sans le tester sur d'autres séances réalisées avec le même dispositif.

Chacun des couples S7/S8 et S17/S18, pris à part, présente des similitudes contextuelles : même année d'enregistrement, même nombre de locuteurs, presque les mêmes locuteurs. En comparant S7 et S8, à durée de production égale et tout type de production confondu, on enregistre rapidement un avantage net et exclusif pour la séance S7. Que les acteurs soient plus productifs en verbalisations d'actes de question dans cette séance par rapport à la séance S8 pourrait s'expliquer en comparant les thématiques abordées dans chacune. La phrase « je est un autre » (support pour la séance S7) inspire déjà par son énonciation une perplexité. Ainsi elle serait porteuse de questionnement en plus grande mesure que la thématique de la séance S8, portant sur « savoir et croire » et qui exigerait davantage un travail de conceptualisation autour de la définition et la distinction des deux termes. Le support qui sert de point de départ pour le questionnement pourrait par conséquent influencer le volume de verbalisations produit dans une séance. Mais cela reste une observation se limitant à la comparaison de deux séances ; elle ne peut prétendre qu'au titre d'hypothèse qui reste à vérifier. A ce sujet, je renvoie le lecteur à une étude de mémoire de Master MEEF réalisée par A. Tournier (2015) qui analyse le type de support le plus pertinent pour favoriser le questionnement dans une discussion philosophique avec les enfants²³³.

Dans ce qui suit, je m'intéresse aux principales catégories d'actes primaires (actes directifs, actes assertifs et actes expressifs) identifiés dans le sous-corpus « club ». Le tableau 37 servira encore de support pour les observations et analyses proposées par la suite.

²³³ Dans son mémoire de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) intitulé « Le questionnement en communauté de recherche philosophique au cycle 3 de l'école primaire », Alix Tournier analyse six séances qui utilisent chacun un support initial différent (fait d'actualité, mot, conte, opposition, situation et image). Elle recueille, analyse et classe une centaine de questions en cinq catégories : questions directement philosophiques, questions de définitions, questions presque philosophiques, questions factuelles et questions inclassables. En s'appuyant sur les données de ce corpus, l'auteur souligne l'intérêt du recourir à un mot ou à un album de contraires (opposition) comme support de départ proposé aux élèves afin d'encourager leur questionnement lors des pratiques philosophiques.

4.1.3.4. *Verbalisations d'actes de question selon les catégories d'actes primaire*

Concernant l'identification des verbalisations *via* les catégories d'actes primaires, les deux observations suivantes s'appuient sur les mesures présentes dans le tableau 37.

Obs.1. Sans trop de surprise, sur l'ensemble du sous-corpus les verbalisations d'actes de question réalisées *via* des actes directifs sont les plus nombreuses dans chacune des séances. Elles sont réalisées principalement par les adultes (valeurs sur fond vert dans le tableau). C'était déjà le cas dans sous-corpus « primaire ». On constate une particularité pour la séance S17 (valeurs encadrées en noir) par rapport aux autres séances. Alors que dans les séances S7, S8 et S18, les enfants (valeurs sur fond orange) produisent entre 40% et 55% d'actes directifs, le reste étant constitué d'assertifs, on observe qu'il n'en est pas ainsi dans la séance S17. Ici c'est la production en actes assertifs qui prédomine chez l'« enfant », ce qui s'explique par l'objectif de la séance qui vise la formulation des questions (séance de questionnement) en vue de la séance de délibération (S18).

En faisant le lien avec les résultats obtenus en école primaire, où la production des directifs était très faible chez l'« enfant », peu importe l'objectif de la séance (v. tableau 27), je souligne dans ce sous-corpus « club » un phénomène observé dans les séances visant le traitement d'une question:

alors que l'enfant en classe primaire réalise principalement des actes de question en assertif, l'enfant plus âgé, participant au dispositif « club », est en mesure de produire dans des proportions comparables des verbalisations en actes directifs et des verbalisations en actes assertifs. Cela est valable notamment dans des séances de délibération ou mixte.

Résultat sous-corpus « club » (13)

Obs.2. La séance S18 a attiré notre attention par l'importante activité questionnante enregistrée du côté de l'animateur mais elle surprend également par une présence inattendue d'actes expressifs (valeurs encadrées en rouge dans le tableau 37) notamment chez l'animateur. Les verbalisations d'acte de question *via* les actes expressifs ont été ignorées jusqu'à présent, en raison d'un nombre trop restreint d'occurrences enregistrés. Je souligne donc comme résultat :

une présence remarquée de verbalisations d'actes de question en actes expressifs, dans une séance où l'adulte manifeste une attitude questionnante certaine mais où l'enfant produit très peu de verbalisations d'acte de questionnement, toute catégorie d'acte primaire confondue.

Résultat sous-corpus « club » (14)

Ce résultat semble dû au style de l'animateur et au contexte (séance de démonstration) car c'est la seule séance animée par l'adulte A7 et la seule séance qui enregistre un nombre si important d'actes expressifs. D'autres éléments contextuels peuvent expliquer la spécificité de cette séance : l'adulte-animateur est extérieur au contexte scolaire, le déroulement de la séance sort du cadre habituel car la discussion a été suivie en direct par un public. Au-delà de cette particularité non-négligeable, on peut toutefois se prêter à l'exercice d'analyse du comportement questionnant de l'« enfant » dans

les deux situations différentes vécues à travers les discussions en S17 et S18. Les enfants sont quasiment les mêmes d'une séance à l'autre.

Afin d'explorer plus loin la spécificité des actes produits par les acteurs en lien avec le questionnement, je dirige maintenant l'attention vers les actes dérivés.

4.1.3.5. Verbalisations d'actes de question selon les actes dérivés de 1^{er} ordre

Je poursuis l'exploration des hypothèses de travail afin de mesurer la variété des verbalisations d'actes de question (H1) et leurs variations supposées selon les types d'acteurs et types de séance (H2), spécifiques au sous-corpus « club ». Pour cela je procède à la caractérisation d'actes dérivés de 1^{er} ordre. Le tableau ci-après présente pour chaque séance directement les valeurs normalisées.

Tableau 38 : Répartition des actes dérivés de 1^{er} ordre selon la séance (sous-corpus « club »)

Catégories d'actes primaires Verb. d'AQ_1	Catégories d'actes dérivés de 1 ^{er} ordre Verb. d'AQ_2	Séances				
		S7	S8	S17	S18	Total
directif	01'-dir. dem. info	10	10	5	4	29
	02'-dir. dem. dire question	6	5	6	0	17
	03'-dir. dem. dire un pdv	4	7	3	<u>18</u>	32
	04'-dir. dem. réflexion	20	21	8	<u>46</u>	95
	05'-dir. quest. mettre en question	2	0	0	7	9
	06'- dir. quest. étonnement.	0	0	0	3	3
	07'- dir. req. action verb.	94	67	143	<u>207</u>	511
assertif	08'-assert. dire question	28	15	<u>102</u>	20	165
	09'-assert. mise en question	1	8	2	1	12
	10'-assert. étonnement	2	0	6	0	8
expressif	11'-expres. étonnement	0	2	0	20	22

Comme déjà constaté pour le sous-corpus « primaire », les actes dérivés les plus fréquents (sur fond gris dans le tableau ci-dessus), dans toutes les séances du sous-corpus « club », sont les requêtes d'action verbale (« 07'- dir. req. action verb. ») et les assertions de question (« 08'-assert. dire question »). Les résultats de ce sous-corpus confirment à nouveau les résultats du sous-corpus « primaire » quant à la prépondérance des assertions de questions dans la séance de questionnement (la séance S17 dans ce sous-corpus, la valeur est soulignée dans le tableau).

À remarquer également que le nombre le plus importants d'occurrences de « requêtes » (07'- dir. req. action verb.) s'enregistre dans la séance S18 (valeur soulignée). Pour avoir un aperçu de la nature des principales verbalisations en directifs réalisées en S18, signalons la présence des demandes d'opération réflexive (04'-dir. dem. réflexion) et des demandes d'exprimer un point de vue (03'-dir. dem. dire un pdv) (valeurs soulignées), nettement plus importante que dans les autres séances du sous-corpus. A noter la présence saillante d'actes d'expression de l'étonnement dans cette même séance (valeur soulignée).

Certains actes dérivés sont très peu présents, voire inexistant dans certaines séances, comme c'est le cas de « 05'-dir. quest. mettre en question », « 06'- dir. quest. étonnement », « 09'- assert. mise en question » ou « 10'-assert. étonnement ». Cependant, il y a toujours une séance sur les quatre où quelques occurrences de ces types d'actes apparaissent. Ainsi on retrouve des mises en question et des questions avec étonnement dans la séance S18, et des assertions avec étonnement, dans la séance S17. Rappelons que ces types d'actes ont été également identifiés dans le sous-corpus « primaire » comme étant réalisés par l'acteur « enfant » (v. tableau 28).

Je propose de regarder à présent comment ces actes se répartissent selon le type d'acteur. Le tableau ci-dessous rend compte directement des valeurs normalisées.

Tableau 39 : Répartition des actes dérivés de 1^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « club »)

	N° séance	S7		S8		S17		S18		Total gén.
	Type acteur	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	
Verb. d'AQ_1	Verb. d'AQ_2	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.	Nb.
directif	01'-dir. dem. info	8	2	8	2	3	2	3	1	30
	02'-dir. dem. dire question	6	0	5	0	6	0	0	0	17
	03'-dir. dem. dire un pdv	1	2	5	2	3	0	18	0	31
	04'-dir. dem. réflexion	18	1	20	1	8	0	46	0	94
	05'-dir. quest. mettre en question	0	2	0	0	0	0	7	0	9
	06'- dir. quest.étonnement	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	07' dir. req. action verb.-	71	23	58	9	135	8	201	7	518
assertif	08'-assert. dire question	4	24	3	12	51	51	12	8	165
	09'-assert. mise en question	0	1	0	8	2	0	1	0	12
	10'-assert. étonnement	0	2	0	0	0	6	0	0	8
expressif	11'-expres. étonnement	0	0	1	1	0	0	18	3	23
Total		108	57	100	35	208	67	298	21	
Δ entre nb. verb. adulte et nb. verb. enfant		+51		+65		+141		+277		

Quelques situations identifiées dans ce tableau permettent d'approfondir des résultats déjà mentionnés au cours de l'analyse du sous-corpus « club » (v. résultats 12, 13, 14). D'où un choix opéré pour les valeurs à commenter et qui apparaissent en couleur dans le tableau : sur un fond orange, les valeurs des verbalisations remarquables réalisées par l'« enfant » ; sur un fond vert, les verbalisations remarquables réalisées par l'« adulte ».

L'acteur « enfant » réalise, dans les séances S7 et S18, des actes directifs de type « requête d'action verbale ». Concernant son activité assertive, il réalise dans les séances S8 et S17 en plus des assertions de question, des assertions de « mise en question » et « d'étonnement ». La présence de

ces actes interpelle et invite à regarder de près leur réalisation. L'adulte, quant à lui, réalise par exemple dans la séance S18 un nombre très important de requêtes (supérieur à celui des autres séances), des demandes de points de vue et des demandes de réflexion qui sont d'ailleurs spécifiques à l'animation d'une discussion philosophique. On remarque, outre la présence exceptionnelle d'actes de question de type expressif, une présence plus discrète d'actes de mise en question qui n'apparaissent pas dans les trois autres séances du sous-corpus. Rappelons que ce type de questions a été identifié également dans la séance S23 dans le sous-corpus « primaire », plutôt chez les enfants. C'est le statut de ce type d'acte qui intrigue, tantôt présent chez l'enfant, tantôt chez l'adulte, jamais trop fréquent, que je souhaiterais explorer.

Afin d'analyser plus finement ces particularités, je fais appel aux actes dérivés de 2nd degré.

4.1.3.6. *Verbalisations d'acte de question selon les actes dérivés de 2nd ordre*

Les « requêtes d'action verbale » chez l'acteur « enfant »

Une de nos observations précédentes faisait remarquer que dans un groupe à faible effectif, où N_A et N_E sont équivalents (comme dans séance S7), la parole circule d'une manière égale entre les participants et la production d'actes de question est mieux répartie (*i.e.* moins d'écart) entre les deux types d'acteurs (résultat 12b). Sur la base des valeurs normalisées, j'ai calculé dans le tableau 39 l'écart (le delta - Δ) entre la production de l'« adulte » et la production de l'« enfant ». La séance S7 enregistre en effet le plus petit delta de toutes les séances du sous-corpus. On pourrait identifier plusieurs explications à ce phénomène mais je ne développe qu'une seule ici.²³⁴

D'après les données du tableau ci-dessus, on observe que dans la séance S7 l'enfant réalise un nombre assez conséquent de requêtes d'action verbale (07'), alors que dans les autres séances il en réalise très peu. Les enfants s'interpellent spontanément les uns les autres (sans que l'animateur doive les mettre en lien) comme le montre l'extrait ci-dessous :

Extrait n°31, séance S7

176	E30	<i>heu moi je pense que:: hum euh (xx) c'est peut-être(r) / c'est pas:: faux // peut-être(r) que jules césar quand il était sur une bataille / dans une bataille // il se prenait comme peut-être(r) tout-puissant //</i>

²³⁴ Les conditions de déroulement de cette séance restent particulières : c'était la première séance du club avec la participation de 6 enfants et 5 adultes. J'ai participé moi-même en tant qu'observatrice-participante et je suis intervenue dans la discussion à plusieurs reprises. C'est pourquoi mes observations peuvent être engageantes. J'ai observé une grande spontanéité de la part des enfants et une retenue de la part des adultes. Les adultes ne jouaient pas proprement dit un rôle d'animateur. Ils se sont laissés à plusieurs reprises emportés par les interventions des enfants. Ils se sont contentés de suivre là où la discussion menait, la discussion étant par ailleurs souvent conceptuelle et abstraite de par le sujet abordé – « je est un autre » et le dialogue entre Théétète et l'Etranger, dans le dialogue platonicien « *Le Sophiste* », autour « du même » et de « l'autre ». Par la suite, S8 et S17 se caractérisent par davantage de formalisation de la séance et des rôles mieux définis pour les animateurs. Enfin, la séance S18 prend l'apparence d'une séance « bien menée » par l'animateur, qui prend une place importante dans l'interaction. Je dirais que dans la toute première séance du club – la séance S7 – des conditions sont rassemblées pour rendre le processus interactionnel créatif et ouvert, et la conduite et le contrôle distribués entre tous les participants.

euh:: quand il serait / en fait ça dépend des postes qu'il a donc la manière dont il parle de lui-même {s'adressant à Lx (E26)} <c'est pas c(e) que> tu voulais dire ?

Est marqué en gras le moment où l'enfant E30 demande confirmation à son interlocuteur, l'enfant E26, pour la reformulation qu'il vient de faire de son propos. E30 avait expliqué juste avant pourquoi, à son avis, Jules César parlait de lui à la troisième personne : ... *il y avait plusieurs personnes en lui // et que quand il conquérait une ville il était une personne // quand il dirigeait sa ville il était une / une personne // quand il était chez soi il était une personne* (TP173). Dans l'échange qui suit, une nouvelle requête est réalisée par l'enfant chargé de distribuer la parole (E28, en TP177) :

Extrait n°31 (suite), séance S7

177 E28 <Lx (S27)> // {en regardant Nxxx (S30)} **tu veux continuer ?**
 178 E30 *euh bah je (ne) sais pas si c'est c(e) que t'as dit // mais quand il a// différents postes euh:*
 179 E26 *il est différent*

avant que E30 ne poursuive sa pensée qui sera complétée par E26, dans un bel exemple de co-construction du discours.

En regardant les types précis de requêtes réalisées par l'enfant, on obtient les résultats suivants (valeurs normalisées) :

Tableau 40 : Requêtes d'action verbale : description et occurrences (sous-corpus « club »)

<i>L'acte de...</i>	<i>S7</i>		<i>S8</i>		<i>S17</i>		<i>S18</i>	
	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
dem. expliciter	16	7	4	2	15	2	23	1
dem.rappeler/reformuler	10	2	3	2	24	0	4	0
dem. compléter	4	2	7	0	6	0	12	0
dem. confirmer	35	11	34	3	68	2	127	1
dem. ajustement	6	0	10	1	23	3	34	4

Etant donné la présence de ces actes, notamment les demandes de précision ou d'explicitation et les demandes de confirmation, le résultat qui peut être formalisé est le suivant :

dans un dispositif de type « club », l'enfant est capable de produire des requêtes d'action verbale à l'attention des interlocuteurs, signe de son implication dans l'interaction : s'intéresser à ce que les autres disent et s'engager, bien que timidement, dans une stratégie visant la dynamique des échanges (demander une confirmation, etc.) ou l'intercompréhension (demander des reformulations, précisions, etc.)... à condition que sa prise de parole soit équivalente à celle de l'adulte (petit groupe, avec N_{Enfant} et N_{Adulte} équivalents (comme dans S7)

Résultat sous-corpus « club » (15)

Les « demandes de réflexion »

Ces demandes sont presque inexistantes chez l'acteur « enfant ». Cela nous amène au même résultat que celui constaté dans le sous-corpus primaire, à savoir que :

Dans la discussion philosophique, les enfants âgés de 12 à 14 ans (élèves au collège), tout comme ceux âgés de 8 à 10 ans (élèves en primaire), ne parviennent pas à promouvoir dans l'interlocution le développement de la réflexion chez leurs interlocuteurs.

Résultat sous-corpus « club » (16)

Cela ne semble pas s'expliquer par une trajectoire développementale, comme on l'avait laissé supposer dans l'analyse du sous-corpus « primaire ». Il est possible que la promotion de la réflexion chez l'interlocuteur soit davantage liée à une attitude d'accompagnateur (médiateur) que le rôle d'animateur apporte d'emblée dans l'interaction. Mais cette attitude essentiellement métacognitive et métadiscursive ne se manifeste pas spontanément, si l'on présume qu'elle est liée à l'apprentissage de la pensée et du dialogue avec les pairs. Elle s'apprend donc, comme l'avait envisagé M. Lipman dans le programme de la PPE. Les enfants sont amenés à développer des habiletés de pensée (de réflexion) en les pratiquant dans la discussion ; elles peuvent être sollicitées par l'animateur, réalisées par l'animateur lui-même, puis réalisées par les enfants et sollicitées par ceux-ci, à leur tour, chez leurs interlocuteurs. On pourrait parler d'un « code de la pensée dans le discours » qui sollicite une activité métadiscursive visant à nommer les habiletés de pensée au moment de leur réalisation ou sollicitation. Dès lors, l'objectif de la formation des habiletés de pensée devient explicite.

Voici quelques illustrations de la manifestation langagière des habiletés de pensée tirées du sous-corpus (séance S8). Pour certaines je propose des explicitations afin de mettre en évidence la visée mentionnée des habiletés (j'ai indiqué les habiletés en gras) :

- Demande de la part de l'animateur de réaliser une opération de *distinction* et de *définition* de « croire » et « savoir »

Extrait n°32, séance S8

51	A1	<i>du coup peut-être que on pourrait euh // essayer de distinguer de/de donner des définitions de ce qu'est croire et savoir ...</i>

- Identification d'un *critère pour définir* ce que veut dire « savoir quelque chose »

Extrait n°33, séance S8

90	E27	<i>alors // savoir // déjà savoir // c'est quand on voit cette chose en tout cas quand on est SUR que c'est ça // c'est quand on est sûr quand on sait // qu'on est sûr de ça</i> Explication : pour dire qu'on sait quelque chose il faut en être sûr - être sûr est un critère

- L'animatrice nomme la *distinction* faite par un enfant

Extrait n°34, séance S8

333	A1	<i>comme ça tu distingues les deux hein ? // un c'est sûr c'est la vérité // et l'autre // on en est persuadé // donc ça/ ça met en:...</i>

- L'enfant annonce l'évocation d'un *exemple* et qualifie une idée d'*hypothèse*

Extrait n°35, séance S8

421 E31 *ah si // sur ce qu'avait dit Lx // euh:: // c'est pas parce qu'on apporte des nouvelles preuves à quelque chose // que ce qu'on avait dit avant c'est / c'est remis en question // **par exemple** si on apporte / si on nous dit un jour la terre est ronde // et un jour quelqu'un va dire que la terre n'est pas tout à fait ronde mais:: {Lola: penchée} un peu penchée // un peu bizarre// c'est pas parce que cette personne dit un peu le contraire de ce qui est dit que cette **hypothèse** est fausse // la terre / la terre / la terre elle a / elle a quand même une forme ronde // alors qu'elle n'est pas tout à fait ronde*
Explicitation : si je prends l'hypothèse 'la terre est ronde'...

Enfin, parmi les autres actes de question directifs identifiés dans le sous-corpus « club », on note la présence des questions de type « mise en question ». Elles sont rares chez l'enfant, on en identifie uniquement dans la séance S7 (cf. tableau 39) ; elles sont un peu plus nombreuses chez l'animateur, et réalisées exclusivement dans la séance S18 par A7. On avait déjà rencontré ce type d'actes, toujours exceptionnels par ailleurs, chez l'animatrice A8 dans la séance S23, et chez deux enfants (en S21 et S23) dans le sous-corpus « primaire ». On avait remarqué que lorsqu'elles sont produites par l'enfant, ces mises en question, tout comme les questions d'étonnement, rejoignent un désir exprimé par le locuteur de comprendre ce qui ne lui semblait pas évident, ce qui lui apparaît comme un problème ainsi dans S23, au TP167, E69 dit : *et si quelqu'un nous pose une question // et nous bah on sait pas qu'est-ce qu'elle veut dire la question qu'on nous a posée ?* Alors que chez l'adulte, elle prend la forme d'un raisonnement, par exemple pour interroger un présupposé dans S23, au TP14, A8 dit : *d'accord // est-ce que c'est **vraiment** connaître des choses ça le fait de pas refaire une bêtise*. C'est l'emploi de l'adverbe « vraiment » (que j'ai indiqué en gras dans l'extrait), un modalisateur de certitude, qui lui permet de solliciter chez l'interlocuteur une remise en doute de son propos : TP13, E71 : *ben:: // par exemple je pose euh la question de euh:: pourquoi euh j'ai fait ci //et ben ça fait qu'on va pas le recommencer parce que c'était une bêtise*.

L'animateur exprime son intention d'interroger un présupposé, par la réalisation d'un acte de mise en question. En voici un exemple :

Extrait n°36, séance S18

211 E22 *parce que:: // pour moi on peut ne pas penser mai::s on a un peu une coquille vide et et des fois (il) y a des actions par exemple les réflexes // on pense pas on les maîtrise pas // mais:: ça s(e) fait tout seul*
212 A7 *ça s(e) fait tout seul // **parce que** pour toi penser c'est toujours conscient ?*

On observe qu'ici l'animateur A7 sollicite l'enfant (en TP212) à examiner ce sur quoi se fonde son propos (*pour toi penser c'est toujours conscient ?*). Il emploie aussi une intonation montante ce qui marque l'interrogation, le doute. En employant la locution conjonctive « parce que » (en gras dans

l'extrait), l'animateur marque un lien causatif entre l'exemple donné par l'enfant (E22) d'une absence de pensée – le réflexe – et la conception sous-entendue de la pensée – la pensée est un acte conscient.

Dans la séance S7, l'enfant (E27) parvient à réaliser un acte de type mise en question par lequel il sollicite un interlocuteur non-déterminé à s'engager dans l'examen d'un présupposé, comme dans l'exemple suivant :

Extrait n°37, séance S7

187 E27 *heum :: par contre ce que je /ce que je veux dire il y a une nuance dans être le même // on va jamais vraiment être TOUJOURS le même // par contre être soi-même bah est-ce qu'on arrive **vraiment** à être soi-même au fil du temps // ou alors est-ce qu'on va devenir quelqu'un d'autre// que du coup il pourrait parler // et que du coup on pourrait parler de cette personne à la / à la troisième personne // ou alors heum:: bah est-ce qu'on // ou alors est-ce qu'on va **toujours** rester le même // mais que selon les postes ou selon les avancées bah:: // changer d' personnalité ?*

L'utilisation des adverbes « *vraiment* » et « *toujours* » (en gras dans l'extrait) permettent au locuteur de questionner (mettre en doute) la vérité de l'affirmation selon laquelle *on arrive à être soi-même au fil du temps* (1^{er} présupposé), ou *on reste toujours le même* (2nd présupposé).

L'enfant parvient, bien qu'à titre exceptionnel, à interroger des présupposés et utiliser une forme de questionnement (la mise en question) sollicitant l'interlocuteur à s'engager dans l'examen de celui-ci.

Résultat sous-corpus « club » (17)

Ces observations confirment un résultat déjà mentionné pour le sous-corpus « club » (résultat 13), selon lequel, dans le dispositif « club », l'« enfant » est en mesure de produire non seulement des verbalisations d'actes de question en assertifs, qui feraient sa spécialité, mais aussi des verbalisations en actes directifs. Lors de l'analyse du sous-corpus « primaire » on avait dressé l'image d'une « spécialisation » dans la production des acteurs : les enfants seraient plutôt assertifs et les adultes plutôt directifs dans la verbalisation des actes de question. Cette évaluation se trouve avec ce sous-corpus enrichie et diversifiée.

Les verbalisations d'actes de question en assertifs chez l'« enfant »

Les données du tableau 38 confirment la présence importante d'assertions de question chez l'enfant dans ce sous-corpus, notamment dans les séances S7 et S17. Voici comment se répartissent ces actes lorsqu'on prend en compte les différentes modes d'assertion d'une question : la dire, la redire ou la reformuler (actes dérivés de 2nd ordre).

Tableau 41 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « club »)

<i>Assertion de question...</i>	<i>S7</i>		<i>S8</i>		<i>S17</i>		<i>S18</i>	
	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
Dire question	0	15	0	8	3	18	0	1
Redire question	2	2	1	1	41	15	7	19
Reformuler question	1	7	2	3	8	18	0	0

Dans la séance de questionnement S17 les questions sont davantage reprises et reformulées que juste dites, et cela est valable tant pour l'acteur « enfant » que pour l'acteur « adulte ». Les mesures nous montrent que les adultes reprennent de très nombreuses fois les questions formulées dans cette séance. Séance consacrée à la formulation des questions – qui ont été nombreuses par ailleurs à être proposées par les enfants – elle inclut dans l'objectif poursuivi la sélection et le choix d'une/des questions à traiter. Le travail a consisté donc à les reprendre, les mettre en lien les unes avec les autres afin de les regrouper, donc à manipuler à plusieurs reprises les mêmes questions.

Par ailleurs, dans les séances mixtes (S7, S8) les enfants formulent également de nombreuses questions, alors que dans la séance S18, qui est une séance de délibération, il n'y a pas de question spontanée. Ces observations nous permettent de constater que l'activité d'asserter des questions est faite en grand partie de reprises et de reformulation d'assertions, et qu'en dépit des valeurs mesurées il n'y a pas finalement d'activité questionnante nouvelle.

Outre les assertions de question, c'est la présence d'autres types d'assertifs qui attire notre attention : les assertions de mise en question et les assertions d'étonnement. Pour rappel, les assertions de mise en question ont été déjà identifiées chez les enfants en primaire, plutôt dans la séance de délibération (S23). La description qui leur a été faite, lors de l'analyse du premier sous-corpus, présentait ces deux catégories d'assertions comme des questions spontanées qui sortent du jeu « demande / réponse » de formulation de questions.

A la lumière des actes dérivés de 2nd ordre, qui sont communs aux deux types d'actes (« dire incompréhension », « refuser demande », « interroger présumé » et « dire problème ») on constate qu'il s'agit dans les deux cas d'une mise en question, le locuteur vise à chaque fois à questionner ce qui ne lui semble pas évident et lui pose problème, avec ou sans étonnement. Cette activité discursive correspond sur le plan réflexif à l'activité de problématisation. Voici les valeurs comparables (normalisées) de ces types d'assertifs dans le sous-corpus « club » :

Tableau 42 : Assertions de mise en question et d'étonnement : description et occurrences (sous-corpus club)

Assertion de mise en question et étonnement	S7		S8		S17		S18	
	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
Dire incompréhension	0	2	0	1	2	0	1	0
Refuser demande	0	0	0	1	0	0	0	0
Interroger présupposé	0	0	0	4	0	0	0	0
Dire problème	0	1	0	1	0	6	0	0

Les caractéristiques principales de ces actes, dans le sous-corpus « club », sont :

- l'identification d'un problème (accompagné ou non d'étonnement), comme dans :

Extrait n°38, séance S17

167	E5	<i>euh //il se peut que nous/on est dans une pensée</i>
168	A1	<i>non mais ça [c'est pas une question]</i>

Il s'agit d'un acte en lien avec un questionnement que j'ai qualifié d'étonnement. L'emploi de la locution impersonnelle « il se peut », à valeur modale relative à un état de savoir, suggère une éventualité dans une action qui est décrite à sa suite. Mais la description de cette action et pour le moins surprenante – être dans la pensée de quelqu'un d'autre – et induit une certaine perplexité. L'énoncé lui-même nourrit une ambiguïté oscillant entre une question et une hypothèse, comme le fait remarquer d'ailleurs l'animatrice (A1) dans le tour de parole suivant. Tout un épisode se construit autour de cet acte, que je tacherai d'analyser en détail dans la section 4.2., consacrée à l'interprétation des actes de langage leur relation aux autres actes (les *interactes*) mettant en interaction plusieurs inter-locuteurs.

- l'identification et la remise en question d'un présupposé - exemple tiré de la séance S8 :

Extrait n°39, séance S8

382	E30	<i>bah:: on sait aussi par rapport aux preuves en fait {A1: d'accord} // c'est:: // moi je sais quelque chose parce que j'ai vu // parce que euh / enfin parce que il l'a prouvé // et / euh // et je fais la différence entre croire // c'est (en)fin // je // c'est ça mais // {pause}parce que là en fait je me pose / je me pose une autre question je me dis par exemple si quelqu'un me dit quelque chose et là je dis je te crois // ça veut dire euh:: bah que je suis sûre de /(en)fin de ce que tu dis j'en suis sûre donc ça veut pas dire forcément que c'est pensé ça veut dire aussi que</i>

Ici la remise en question porte sur le sens donné au mot « croire » et s'exprime par l'emploi de l'adverbe « forcément » (en gras dans l'extrait). L'enfant apporte une nuance et interroge l'idée selon laquelle « croire » s'appliquerait nécessairement à un contenu de pensée, alors qu'il peut viser une forme de conviction ou de persuasion : je te crois (« j'en suis sûre »)

- Il arrive également que le locuteur exprime une incompréhension qui ne renvoie pas à « je ne comprends pas » mais plutôt à « ce n'est pas possible » : le locuteur évalue dans ce cas une difficulté par le biais d'un raisonnement, comme dans l'extrait suivant :

322	E30	<i>euh :: donc euh :: {elle lit} « le non-beau consiste donc// à ce qu'il paraît // dans une proposition d'un être avec un être » //donc heu</i>
323	A2	<i>une opposition</i>
324	E30	<i>voilà c'est euh:: / c'est euh le contraire / c'est le contraire d'un être avec un être // ce n'est pas possible (en)fin</i>
325	A2	<i>(xxx) deux êtres opposés</i>
326	E30	<i>oui voilà</i>

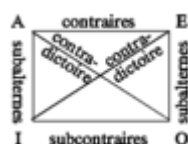
Est marquée en gras l'intervention de l'enfant E30 (en TP324) qui exprime son incompréhension vis-à-vis du raisonnement auquel l'Etranger conduit Théétète, dans le dialogue platonicien *Le Sophiste*, au sujet du rapport d'opposition entre le non-beau le beau : « Le non-beau ne vient-il pas d'une chose qu'on tire d'un des genres des êtres, et que derechef on oppose à quelque autre être? » (Etranger, [257e])²³⁵. L'enfant a raison de soulever cette difficulté à laquelle Platon lui-même s'est confronté, tout comme par la suite Aristote. Si l'on envisage une opposition de type « contraire » entre l'être et le non-être, on est dans une conception dans laquelle le non-être devient l'équivalent du « multiple », ou de l'« autre », autrement dit un prédicat des choses existantes (comme dans l'exemple du non-beau chez Platon). Aristote envisage une autre interprétation de ce rapport, considérant l'opposition entre être et non-être comme une contradiction²³⁶, le non-être ne pouvant pas être envisagé par conséquent comme un « autre » (Berti, 1990). On voit donc la complexité de la question que l'enfant soulève, bien que ce questionnement n'ait eu aucune suite dans la discussion.

Dans le deuxième extrait, l'incompréhension est exprimée plutôt sous la forme d'un étonnement face à un énoncé paradoxal, comme dans l'extrait suivant :

413	E26	<i>parce que euh :: /parce que c'est ça revient sur le changement d'avis non ?// c'est pas euh ouais comme il disait {montre E28} vous trouvez euh / on voit une chose puis au bout d'un / au bout d'un moment on le voit beaucoup et on change d'avis // et du coup on est une autre personne dans la vie</i>
414	A5	<i>ah</i>
415	A2	<i>ah oui</i>
416	E30	<i>à force d'être la même personne <on peut changer ?></i>

²³⁵ Platon, *Le Sophiste*, Trad. Française V. Cousin, texte en ligne consulté à : <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/platon/cousin/sophiste3.htm>

²³⁶ Pour la différence entre contraire et contradiction, voir la théorie des relations d'opposition entre propositions (et secondairement entre termes) exposée par Aristote dans *De l'interprétation* (2^e traité de l'*Organon* - version en ligne : <https://philosophie.cegepr.qc.ca/wp-content/documents/De-linterpr%C3%A9tation.pdf>) et reprise dans le « carré de l'opposition » attribué à Apulée, philosophe berbère du II^e siècle :



417	A2	<i><et toi tu changes> en fait</i>
418	E26	<i>ouais à force d'être la/oui à force d'être la même personne et bah on peut se lasser et du coup on peut changer</i>
419	E30	<i>Hm</i>

Est marquée en gras la réaction d'E30 (en TP416) au propos de l'enfant E27. Cette réaction est plus qu'une simple demande de confirmation dans l'acte communicatif (est-ce que j'ai bien compris ?). C'est une incompréhension par laquelle l'enfant questionne le sens de l'affirmation et sollicite son interlocuteur à expliciter son implicite. On pourrait reconstituer celui-ci sous la forme suivante : prendre conscience avec le temps qu'on reste le même (*au bout d'un moment on le voit beaucoup* – TP413) déclenche l'envie de changer (*on change d'avis*).

Enfin, dans un dernier exemple (séance S8), l'assertion de mise en question fait état d'une incompréhension de la part du locuteur (E31) à l'égard d'une incohérence aperçue dans le propos d'un interlocuteur :

Extrait n°42, séance S8

263	E31	<i>mais je suis désolé de te dire ça mais c'est pas ce que tu as dit tout à l'heure / t'as / t'as / tu as dit que si:: / si t'as pas de preuve tu crois pas</i>

De ces différentes illustrations, montrant la présence diversifiées de verbalisation d'actes de question en assertifs, on peut conclure sur :

le constat d'une diversité dans les verbalisations en actes assertifs chez les enfants en lien avec un travail de problématisation.

Résultat sous-corpus « club » (18)

Les verbalisations d'actes de question en expressif – chez l'acteur « adulte »

Enfin, on observe dans la séance S18 une attitude enthousiaste de la part de l'animateur qui réalise, à plusieurs reprises dans l'interlocution, des actes expressifs sous la forme d'interjections (*ah, hou, ouah ouah, ah oui*), dont la répétition amplifie par moment l'effet d'étonnement et de surprise. C'est un moyen pour l'adulte de valoriser la parole de l'enfant (exemple A), de l'aider à poursuivre dans sa pensée (exemple B), de souligner l'intérêt qu'elle présente à un moment donné au cours de la discussion (exemple C), comme le montrent les extraits suivant :

Exemple A : Extrait n°43, séance S18

456	E7	<i>parce que ce / euh parce qu' / parce qu'une voie lactée c'est immense // et et une voie lactée c'est euh euh plein de petites planètes et les petites planètes euh:: euh ce sont des:: des pensées</i>
457	A7	<i>ah // des pensées sont comme une voie lactée parce que c'est // euh // merci E7 ça valait vraiment la peine de venir à Grenoble // E27</i>

Exemple B : Extrait n°44, séance S18

272	E56	<i>oui:: // quand je réfléchis c'est vraiment (il) y a quelque chose que:: // que:: j'en ai envie ou quelque chose que je pense vraiment à:: {A7: hm} // que que j'y pense fort</i>
273	A7	<i><ah oui::> // comme si ton attention était attirée</i>

274	E56	<i>oui voilà</i>

Exemple C : *Extrait n°45, séance S18*

280	E27	<i>bah // pour moi on peut faire des choses euh sans penser ni réfléchir</i>
281	A7	<i>tiens // c'est pas mal intéressant c'est une hypothèse ça</i>

Cette attitude a pour effet bénéfique d'encourager les enfants à intervenir et peut-être de les inviter à avoir une attitude semblable. D'ailleurs, j'ai compté les occurrences de l'interjection *ah* dans cette séance : 17 occurrences sont réalisées par l'animateur et 13 par les enfants. Voici comment le *ah* migre dans le discours de l'enfant :

Extrait n°46, séance S18

369	E27	<i>ah pour moi déjà réfléchir c'est quand on fait quelque chose et qu'on en est conscient // penser on peut penser inconsciemment // c'est quand notre cerveau va essayer // ah // d'exprimer quelque chose par exemple quand on dit ah du gâteau ah j'ai faim // ça ça va être une pensée ...</i>

L'enfant n'hésite pas à l'utiliser pour annoncer à haute voix l'émergence d'une idée dans sa tête :

Extrait n°47, séance S18

378	A7	<i>c'est comme si c'est / si tu entrais en dialogue avec toi-même // tu te parles // alors tu pourrais arrêter de parler ou te parler ?</i>
379	E56	<i>ah ah oui</i>
380	A7	<i>ah ah ah oui {donne la parole à E22} // {s'adresse à E56} on va te voir après</i>

Malgré la présence d'étonnement, de demandes, requêtes et questions de la part de l'animateur, cette séance (S18) se caractérise *étonnement* par une très faible présence d'occurrences d'actes en lien avec le questionnement chez l'enfant. On pourrait considérer que l'animateur montre un modèle de questionnement (une démonstration) en même temps qu'il met les acteurs enfants dans la situation d'y assister plutôt que de le pratiquer eux-mêmes. La pratique du questionnement est une affaire de temps et d'apprentissage, qui peut passer par une modélisation de la part de l'animateur (il donne l'exemple) mais qui doit aussi, à d'autres moments, se passer de toute démarche démonstrative.

Synthèse globale des résultats pour le sous-corpus « club »

En résumé, en prenant en compte la production de verbalisations d'actes de question selon le type d'acteur, le sous-corpus « club » peut être décrit à travers les résultats suivants :

(1) L'acteur « adulte »

- a. peut quitter par moment son rôle d'animateur pour prendre une posture de discutant. Sa parole est ainsi moins présente (il n'intervient plus systématiquement, après chaque intervention de l'acteur « enfant ») laissant la

possibilité aux interlocuteurs d'entrer spontanément en relation directe les uns avec les autres (s'interpeller, se solliciter).

- b.** Ces conditions sont remplies lorsqu'il s'agit d'un petit groupe de participants et lorsque le nombre d'enfants et le nombre d'adultes présents s'équilibre. Ce type de situation favorise donc une meilleure circulation de la parole, une dynamique spontanée et créative qui rapproche la discussion d'un véritable dialogue. Elle favorise aussi une répartition moins spécialisée et stéréotypique, donc plus équilibrée, des verbalisations d'acte de question.

(2) L'acteur « enfant »

- a.** Si dans le sous-corpus « primaire » il réalise principalement des actes de question de type assertif, dans le dispositif « club » il est capable de produire dans des proportions comparables des verbalisations d'actes directifs et des verbalisations d'actes assertifs. Cela est valable notamment dans les séances axées sur la délibération autour d'une question qui sont plus favorables à une activité de négociation. Le phénomène n'a pas été observé dans les séances consacrées exclusivement à la formulation des questions (séances de questionnement).
- b.** Les actes directifs réalisés par les enfants sont pour la plupart des requêtes d'action verbale à l'attention des interlocuteurs. Cela montre leur implication dans l'interaction pour s'intéresser à ce que les autres disent et s'engager (bien timidement dans l'ensemble, par rapport à l'adulte), dans une stratégie visant la dynamique des échanges (exemple : demander une confirmation, etc.) et l'intercompréhension (exemple : demander des reformulations, précisions, etc.).
- c.** En revanche, tout comme il a été observé pour les enfants âgés de 8 à 10 ans (en classe primaire), les enfants du « club », âgés de 12 à 14 ans, ne parviennent pas non plus à promouvoir dans l'échange verbal le développement de la réflexion chez leurs interlocuteurs. Cela renforce l'idée qu'il ne s'agit pas d'une trajectoire développementale mais d'un apprentissage de la réflexion autour d'un problème (raisonnement, argumentation) qui se construit par la pratique des outils de pensée.
- d.** Par ailleurs, l'activité de production diversifiée d'actes assertifs témoigne, dans la pratique en club comme chez les primaires, de la présence d'un travail spontané en lien avec la problématisation (assertions d'étonnement et de mise en question). Par rapport au sous-corpus primaire, les enfants parviennent, bien qu'à titre exceptionnel, à interroger des présupposés et utiliser une forme de questionnement qui engage directement l'interlocuteur à réagir.

(3) Enfin, pour témoigner d'un phénomène d'influence réciproque entre adulte et enfant, je souligne la particularité d'une séance. Pendant la séance S18, l'attitude d'étonnement et de surprise manifestée par l'animateur a fait tache d'huile dans les verbalisations des enfants. L'expression d'étonnement ou de surprise, liée sans doute au style de l'animateur, est un modèle pour les enfants. En revanche, l'attitude questionnante de l'animateur (décrite à travers une production majoritaire d'actes directifs) a un effet contraire, car on observe une production très faible d'actes de question chez les enfants, la plus faible d'ailleurs de tout le sous-corpus « club ». Cela peut s'expliquer par le caractère démonstratif de la séance. Néanmoins ce phénomène interroge une des idées phare du programme de la PPE (philosophie pour les enfants), celle qui considère l'animateur comme un modèle de questionnement.

Lien avec les hypothèses

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.

Cette hypothèse se vérifie dans l'analyse du matériel du sous-corpus « club », comme on a pu le voir avec la diversité des actes de question verbalisées par les locuteurs.

(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.

- Il y a des différences dans la production des actes de question, selon qu'ils sont produits par l'« adulte » ou par l'« enfant ». Néanmoins l'idée d'une spécificité pour chaque type d'acteur (production d'actes de question en directifs pour l'adulte et en assertif pour l'enfant), observée dans le sous-corpus « primaire », perd de sa force. Les enfants produisent dans le dispositif « club » des requêtes d'agir verbal qui les engagent davantage dans la construction d'un dialogue avec les pairs. En revanche l'activité de sollicitation d'opération réflexive reste du domaine de l'adulte. Enfin, comme dans le sous-corpus « primaire », l'enfant continue à faire preuve d'un questionnement spontané qui problématise. Chez les enfants du « club » on observe que ce type de questionnement commence à ressembler à celui opéré par l'adulte (notamment en ce qui concerne l'acte d'interroger les présupposés)
- La séance S7 du dispositif « club », avec ses caractéristiques – petit groupe, nombre d'adultes et nombre d'enfants presque équivalent, répartition du rôle d'animateur sur plusieurs adultes – montre une dynamique interactionnelle différente de celle enregistrée en classe de primaire. La parole est plus équitablement partagée et les enfants s'interpellent davantage directement et spontanément.

4.1.4. Les séances en secondaire : classe entière (sous-corpus n°3)

J'ai sélectionné pour ce corpus quatre séances auxquelles participent des élèves de niveau de 6^e (tranche moyenne d'âge: 11-12 ans), dont trois séances réalisées durant l'année 2014-2015 : « Partager un gâteau » (S1), « Qu'est-ce que le partage ? » (S2), « Le mythe d'Œdipe : destin » (S5), et une séance enregistrée en 2015-2016 : « Le dragon bleu et le dragon jaune » (S15).

4.1.4.1. Présentation des séances

Les séances en classe correspondent *grosso modo* à la première année de pratique de discussion philosophique avec les élèves au collège, dans le cadre d'un dispositif « cours ». C'est ainsi qu'en 2014-2015, deux adultes encadraient systématiquement une classe entière (de 6^e) lors de ces pratiques. C'est dans ce format que les séances S1 à S6 ont été réalisées, dans un rythme alternant séance de questionnement et séance de délibération : dans S_x (x compris entre 1 et 6) les enfants délibèrent autour de la question choisie en S_{x-1} (par exemple, dans S2 les enfants délibèrent autour de la question choisie en S1). Pour l'analyse de l'étude présente, le choix a porté sur les premières séances (S1 et S2) et sur les deux dernières (S5 et S6). Un élément d'ordre contextuel²³⁷ a fait que la séance S6 se déroule, sans l'avoir prévu, en demi-classe. C'est pour cette raison que le sous-corpus 3 (classe) ne contient pas la séance S6, qui a été rangée dans le sous-corpus 4 (½ classe).

Le sous-corpus 3 a été par conséquent complété avec une quatrième séance se déroulant en 2015-2016 avec une classe de 6^e. Il s'agit de la séance S15 qui est une séance de questionnement. Dans cette deuxième année de pratique, l'équipe d'enseignants a pris la décision de partager la classe en deux dans l'objectif de faciliter la prise de parole des enfants. Ils ont décidé néanmoins de garder pour les séances de questionnement un dispositif en classe entière (d'où la séance S15).

Le sous-corpus « classe » comprend donc des discussions menées avec deux classes de 6^e. Les élèves, comme ceux de la classe de primaire, étaient obligés d'y participer, les discussions étant intégrées au cursus. Les effectifs d'enfants participants aux quatre séances du corpus sont similaires : $N_{\text{Enfant}}=20$ pour S1, S5 et S15 et $N_{\text{Enfant}}=21$ pour S2. Deux adultes (A1 et A4) animent ensemble les trois séances réalisées en 2014-2015, auxquels s'ajoute l'adulte A5 qui est documentaliste au collège. L'adulte A1 anime seule la séance réalisée en 2015-2016.

Par rapport au type de séance, le sous-corpus compte donc trois séances de questionnement (S1, S5 et S15) et une de délibération (S2). On enregistre trois thématiques différentes : pour les séances S1 et S2 le thème du partage, pour la séance S5 le mythe d'Œdipe et le thème du destin, enfin pour la séance S15 le thème de l'art à partir d'une philo-fable sur la création de l'artiste.

²³⁷ Au moment du déroulement de la dernière séance (S6) en fin d'année scolaire, de nombreux collégiens étaient absents.

4.1.4.2. Prises de parole par séance et par type d'acteur

La distribution de la parole dans les séances du sous-corpus « classe » est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 43 : Répartition des TP selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »)

<i>Type acteur</i> <i>N° séance</i>	<i>Adulte</i>		<i>Enfant</i>		<i>Total</i> <i>Nb. TP</i>
	<i>Nb. TP</i>	<i>% TP</i>	<i>Nb. TP</i>	<i>% TP</i>	
S1	371	59%	259	41%	630
S2	271	51%	256	49%	527
S5	249	57%	191	43%	440
S15	165	50%	166	50%	331
Total	1056	55%	872	45%	1928

Les mesures enregistrées permettent de rapprocher les séances S1 et S5 et les séances S2 et S15. La particularité de ces deux dernières est que la répartition des prises de parole est égale entre les deux types d'acteur.

Voici quelques informations sur chacune des séances. À la séance S1 participent 3 adultes : A1 et A3 sont les animateurs principaux (des enseignants) et A5 joue le rôle d'animatrice secondaire²³⁸, et 20 enfants. La séance S2, qui est la suite de la séance S1, se déroule à peu près dans la même configuration avec deux changements : l'adulte A5 n'est pas présente dans cette séance et un enfant absent lors de la séance S1 est revenu dans la classe, d'où un effectif de 21 enfants. Dans cette séance, la réduction du nombre d'animateurs semble être favorable à la prise de parole des enfants qui réalisent ensemble presque la moitié de la prise des paroles. La séance S5, qui est une séance de questionnement, est réalisée avec la même classe de 6^e des séances précédentes. Les mêmes adultes (A1 et A4) animent la séance S2, N_{Enfant}=20, et la répartition des prises de parole est similaire à celle de la séance S1. Enfin, dans la séance S15 réalisée en 2015-2016 avec une nouvelle classe de 6^e et un seul adulte-animateur (A1), la répartition des prises de parole est égale entre les deux types d'acteur. L'animatrice à elle toute seule prend la parole autant que l'ensemble des enfants. C'est une configuration déjà rencontrée dans le sous-corpus « club », dans la séance S18 (avec 49% participation du seul animateur A7).

Lorsque l'on compare les paires constituées d'une séance de questionnement et d'une séance de délibération qui lui succède, dans les trois sous-corpus analysés (à savoir, S21 et S23 dans le sous-corpus « primaire », S17 et S18 dans le sous-corpus « club » et S1 et S2 dans ce sous-corpus « classe »), on constate que les enfants gagnent à chaque fois quelques pourcentages sur le volume global de TP d'une séance à l'autre. Ainsi, ils passent de 54%, en S21, à 56% en S23 ; de 36%, en S17,

²³⁸ Il s'agit de la documentaliste du collège qui fait partie de l'équipe impliquée dans le projet philo au collège. Elle assiste l'équipe d'animateurs et intervient moins souvent qu'eux. Lorsqu'elle intervient dans la discussion elle adosse généralement un rôle d'animatrice.

à 51% en S18 (le saut le plus important, souligné lors de l'analyse du sous-corpus « club ») ; et enfin de 42% en S1 à 49% en S2. Etant donné que les animateurs ne sont pas toujours les mêmes on ne peut pas expliquer le phénomène uniquement par des styles différents d'animation ; une explication possible de ce « gain » en faveur des enfants peut venir du type d'activité visée par une séance :

lorsque l'objectif de la séance est de traiter d'une question engageant les enfants dans une délibération, les enfants prennent plus souvent la parole que lorsque l'activité de la séance est axée sur la formulation des questions.

Résultat sous-corpus « classe » (19)

Comme le nombre d'adultes diffère d'une séance à l'autre, je me suis intéressée également au *ratio* entre l'intervention d'un enfant par rapport aux interventions d'un adulte. Les résultats sont présentés ci-dessous :

Tableau 44: Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « classe »)

Année	N° Séance	Nb. TP adulte	Nb. adulte	Nb. TP 1 adulte ²³⁹	Nb. TP enfant	Nb. enfant	Nb. TP 1 enfant	Ratio TP enfant/ TP adulte
2014-2015	S1	371	3	123,7	259	22	11,8	0.1
	S2	271	2	135,5	256	21	12,2	0.09
	S5	249	2	124,5	191	20	9,6	0.08
2015-2016	S15	165	1	165	166	20	8,3	0.05

On compte dans la séance S15 seulement 1 intervention d'un enfant pour 20 interventions de l'animatrice (5/100). Le rapport est plus favorable à l'enfant dans la séance S1, car il y a 1 intervention d'un enfant pour 10 interventions d'un adulte. Le *ratio* dans les séances S2 et S5 se rapproche de celui enregistré pour la séance S1, ce qui montre une certaine homogénéité entre les séances réalisées en 2014-2015.

Le *ratio* le plus défavorable à l'enfant, obtenu dans la séance S15, rappelle les mesures enregistrées dans le sous-corpus « primaire » (1 verbalisation enfant pour 20 verbalisations adulte, dans les séances S21 et S23, cf. tableau 24). D'ailleurs les deux sous-corpus, recueillis un dans le primaire et l'autre au collège, partagent le même type de dispositif, à savoir le dispositif « classe ». Il n'est pas étonnant de voir que les trois séances (S21, S23 et S15) où le rapport entre les interventions d'un enfant et celles d'un adulte est de 1/20 sont chacune animée par une seule animatrice. Il apparaît presque avec évidence que tant que la parole ne circule pas entre les enfants eux-mêmes, sans intervention de l'adulte, l'enseignant initie l'échange avec un élève et celui-ci répond. Ce qui montre que les participants restent dépendants, somme toute, du cadre interactionnel habituel, *i.e.* le cadre scolaire.

Par ailleurs, dans le sous-corpus « club » la séance de démonstration S18, qui est animée par un seul animateur, enregistre aussi un *ratio* faible pour l'enfant, de 1/10 (cf. le tableau 35). En écho

²³⁹ Arrondi au dixième.

au résultat formulé lors de l'analyse du sous-corpus « club » (résultat 12a), il est possible de remarquer à nouveau que plus il y a d'adultes-animateurs dans une séance et plus le rapport entre les prises de parole de l'enfant et les prises de parole de l'adulte augmente. Je souligne encore que

la présence de plusieurs adultes semble favorable à la prise de parole des enfants

Résultat sous-corpus « classe » (20) - v. résultat sous-corpus « club » 12a

En lien avec les hypothèses de recherche, je m'intéresse par la suite aux actes de discours produits par les acteurs lors de leurs interventions dans les discussions. Comme procédé pour les autres sous-corpus, j'ai mesuré la présence des verbalisations d'acte de questions dans chacune des séances et j'ai tâché de décrire la nature de celles-ci.

4.1.4.3. Verbalisations d'acte de question dans le sous-corpus « classe » (en secondaire)

Le volume global de verbalisation d'acte en lien avec un questionnement enregistré dans ce sous-corpus se répartit ainsi :

Tableau 45 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus « classe »)

Année	Verbalisations d'AQ				
	Type d'acteur	Adulte		Enfant	
	Séance	Nb.	%/ total	Nb.	%/total
2014-2015	S1	136	69%	63	31%
	S2	86	69%	38	31%
	S5	117	65%	64	35%
2015-2016	S15	126	74%	44	26%
Total		465		209	
					674

Que les verbalisations d'acte en lien avec le questionnement soient plus nombreuses chez l'adulte que chez l'enfant, cela semble être une constante dans l'ensemble du corpus. Dans le sous-corpus « classe » il existe une relative homogénéité entre les trois séances réalisées la même année (2014-2015) et avec les mêmes enfants (en bleu dans le tableau). La participation des enfants de la séance S15 à la réalisation du volume global d'actes de question est plus faible que celle enregistrée l'année précédente (en rose dans le tableau). Il s'agit à chaque fois des élèves de 6^e qui sont dans leur première année de pratique philosophique, avec un effectif comparable ($N_{\text{enfant}} = 20$ ou 21) et avec un animateur commun (A1). Notre attention se dirige à nouveau vers le nombre d'adulte, car l'on constate que la séance où les enfants produisent le moins d'actes est la séance où l'adulte anime tout seul l'activité. Tout comme pour les prises de paroles, il semblerait que dans ce sous-corpus « classe » :

la présence de plusieurs adultes favoriserait la verbalisation d'actes de question de la part des enfants.

Résultat sous-corpus « classe » (21) – v. résultat éclub (12b)

Par ailleurs, le pourcentage de 35% en faveur de l'acteur « enfant » enregistré dans la séance S5 (cf. tableau 45) est le plus élevé de toutes les séances analysées jusqu'à présent, similaire à celui de la séance S7 du sous-corpus « club » (cf. tableau 36). Dans ces séances interviennent plusieurs adultes (5 dans la séance S7 mais seulement 2 dans la séance S5). Le résultat formulé ci-dessus pourrait être alors valable à partir de deux adultes présents. Par conséquent nous pourrions faire l'hypothèse que :

lorsque l'adulte est tout seul à animer il garde davantage le contrôle sur les prises de parole et sur la production d'actes de question (dans ce sous-corpus) ; alors que le fait d'être à deux, ou à plusieurs, marque le début d'un processus de distribution de ce contrôle. On parlerait d'un premier partage que l'animateur fait avec un de ses pairs (un autre adulte), pour entrer par la suite dans le partage avec l'ensemble des interactants.

Hypothèse

Afin de pouvoir comparer par la suite les productions des différentes séances, je procède à la normalisation des valeurs sur une durée de référence commune de 60 minutes.

Normalisation de la production de verbalisations d'actes de question

Comme pour les autres corpus, je calcule pour chaque séance du sous-corpus « classe »²⁴⁰ les valeurs normalisées d'actes de question en rapportant les valeurs réelles enregistrées à une durée de référence commune de 60 minutes. Le tableau ci-dessous expose directement les valeurs normalisées pour les actes identifiés. Ceux-ci seront d'emblée différenciés selon les trois catégories d'actes primaires (actes assertifs, directifs et expressifs).

Tableau 46 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon l'acteur (sous-corpus « classe »)

Année	Actes primaires		Verb. AQ directif		Verb. AQ assertif		Verb. AQ expressif		Total Verb. AQ	% /total Verb. AQ acteur /séance
	N° séance	Type acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur		
2014 - 2015	S1	Adulte	136	81%	32	19%	0	0%	168	69%
		Enfant	10	13%	65	84%	2	3%	77	31%
		Total	146	60%	97	39%	2	1%	245	
	S2	Adulte	92	80%	23	20%	0	0%	115	69%
		Enfant	14	28%	35	70%	1	2%	50	31%
		Total	106	64%	58	35%	1	1%	165	
	S5	Adulte	134	90%	14	9%	1	1%	149	65%
		Enfant	24	28%	63	72%	0	0%	87	35%
		Total	158	70%	77	30%	1	0%	236	
2015 - 2016	S15	Adulte	135	87%	20	13%	0	0%	155	74%
		Enfant	7	13%	47	87%	0	0%	54	26%
		Total	142	68%	67	32%	0	0%	209	
Total général			552		299		4		855	

²⁴⁰ Pour la séance S1, le coefficient diviseur sera de $48/60=0,816$; pour la séance S2 : $45/60=0,750$; pour S5 : $47/60=0,783$ et pour la séance S15 : $48/60=0,816$.

Je formule ci-après mes observations en marge de ces valeurs en prenant en compte les principales catégories d'actes primaires (actes directifs, actes assertifs et actes expressifs) identifiés dans le sous-corpus « classe ».

4.1.4.4. Verbalisations d'actes de question selon les catégories d'actes primaire

Sur l'ensemble du sous-corpus, les verbalisations d'actes de question réalisées via des actes directifs sont plus nombreuses que les verbalisations réalisées via les actes assertifs (constat fait également dans les autres sous-corpus). Les actes expressifs sont encore rares dans ce sous-corpus

Si l'on prend en compte la nature des activités déployées dans ces séances, selon l'objectif poursuivi, on observe que chez les enfants la production d'actes assertifs est nettement majoritaire par rapport à celle d'actes directifs, dans les séances S1 et S15 (84% et 87%). S'agissant des activités consacrées à la formulation de questions (les deux sont des séances de questionnement), ces résultats ne sont pas surprenants. Cependant cette prédominance perd de sa force dans la séance S5 (qui est aussi une séance de questionnement) et encore plus dans la séance S2 (la seule séance du sous-corpus consacrée à la délibération autour d'une question formulée et choisie en S1).

Ces résultats peuvent être rapprochés notamment de ceux obtenus dans le sous-corpus « primaire », qui utilise par ailleurs le même dispositif « classe ». On avait conclu sur une **spécialisation des enfants dans la production d'actes assertifs**. Cependant, si ce résultat se confirme pour les séances S1 et S15, dans les séances S2 et S5 l'écart entre la production d'actes directifs et celle d'actes assertifs chez l'enfant (valeurs encadrées en rouge dans le tableau ci-dessus) est moins prononcé, bien qu'il reste important. Dans ces séances les actes assertifs représentent environ le double d'actes directifs. Dans les autres sous-corpus le facteur était de 10 entre les actes assertifs et les actes directifs pour l'acteur « enfant » dans une même séance (c'est le cas de la séance S23 en primaire – v. tableau 27). Seules les séances S7, S8 et S18 du sous-corpus « club » (cf. Tableau 37) enregistraient un relatif équilibre entre la production de ces deux types d'actes. Elles sont soit des séances mixtes (S7 et S8) soit des séances de délibération (S18).

On pourrait se demander si la spécialisation en actes assertifs de l'acteur « enfant » n'est pas liée au type d'activité consistant à formuler des questions à la demande de l'animateur (séance de questionnement). Et, en complément, d'affirmer que la séance de délibération offre une plus grande diversité dans la production de verbalisations d'actes de question chez l'enfant. Ceci se vérifie pour les séances S2, S7, S8 et S18 qui sont toutes des séances de délibération ou des séances mixtes. A ce sujet je renvoie le lecteur au résultat 13 formulé lors de l'analyse du sous-corpus « club », au sujet de l'équilibre entre production d'actes assertifs et production d'actes directifs chez les enfants dans le dispositif « club ». Cependant la séance S5 de ce sous-corpus, tout comme la séance S23 du sous-

corpus « primaire », sont des contre-exemples à cette explication car dans cette séance de délibération la prépondérance des actes assertifs est la plus marquée de tout le corpus. On a donc une spécialisation en actes assertifs dans une séance de délibération. Une analyse plus fine d'actes primaires pourrait apporter plus de précision à ce sujet.

Toujours à la lecture du tableau 46 on remarque que la valeur totale de verbalisations obtenue dans la séance S2 (en gras et soulignée dans le tableau) est faible par rapport aux autres séances. S'agissant d'une séance de délibération et non de questionnement, on s'attend à ce que les actes assertifs notamment ceux produits par l'acteur « enfant » soient ici moins nombreux (les enfants font moins d'assertions de question dans une séance consacrée au traitement d'une question). Or la production de l'acteur « enfant » en actes assertifs reste dans cette séance relativement élevée, en revanche la production d'actes directifs de l'acteur « adulte » est étonnamment réduite.

Rapportée aux valeurs enregistrées dans les séances précédentes (cf. tableaux 27, 37), la séance S2 n'est pas vraiment une exception. On enregistrait déjà un volume faible de verbalisations en actes directifs chez l'« adulte », par exemple dans les séances S7 et S8. Face à ce constat, j'avais proposé une explication consistant à présumer que le support de départ (la thématique sous-jacente) pourrait influencer sur la quantité de verbalisations d'actes de question produits dans une séance. Ainsi, il y aurait des supports plus favorables à une activité questionnante que d'autres. En comparant les séances S7 et S8, une qui prend comme support la phrase « *je est un autre* », l'autre le rapport entre deux termes « croire et savoir », on voit un avantage en faveur de la première : la phrase interpelle déjà par sa formulation. Le premier support inviterait plutôt à un travail de problématisation, alors que le second mobiliserait les discutants autour d'un travail de conceptualisation. C'est probablement le cas également avec le support de la séance S2 : « *qu'est-ce que le partage ?* ». Il invite à un travail de conceptualisation autour de la définition du terme « partager ». D'où l'idée :

qu'une activité centrée sur la conceptualisation pourrait amener les participants à produire moins d'actes en lien avec le questionnement.

Résultat sous-corpus « classe » (22)

Cependant reste en suspens la question : pourquoi la production de verbalisation en actes directifs de l'« adulte » est si faible dans cette séance S2 ? Afin de pouvoir proposer une explication de ce constat il nous faut explorer la nature des actes directifs réalisés par l'acteur « adulte ». Il nous faut également comprendre les stratégies des acteurs, notamment celle de l'« adulte-animateur », par rapport à la dynamique de la discussion et par rapport au travail d'intercompréhension et de co-construction (qui ont pu être observés lors des analyses précédentes et soulignés dans les moments de synthèses).

4.1.4.5. Verbalisations d'actes de question selon les actes dérivés de 1^{er} ordre

Dans la perspective d'explorer plus loin ces observations ainsi que de rendre compte de nos principales hypothèses de recherche (diversité des actes de question – H1 et variation de ceux-ci selon le type d'acteur, le type de séance et le type de dispositif – H2), j'inventorie dans le tableau suivant les différentes catégories d'actes dérivés de 1^{er} ordre identifiés dans le sous-corpus « classe » en secondaire. Il indique directement les valeurs normalisées.

Tableau 47 : Les valeurs d'actes dérivés de 1^{er} ordre, Verb. d'AQ_2 (sous-corpus « classe »)

<i>Verb. d'AQ_1</i>	<i>Verb. d'AQ_2</i>	<i>S1</i>	<i>S2</i>	<i>S5</i>	<i>S15</i>	<i>Total</i>
directif	01'-dir. dem. info	7	15	10	13	45
	02'-dir. dem. dire question	5	1	24	6	36
	03'-dir. dem. dire un pdv	1	1	4	0	6
	04'-dir. dem. réflexion	17	24	19	26	86
	05'-dir. quest. mettre en question	2	4	1	0	6
	06'-dir. quest. étonnement	0	0	0	0	0
	07'-dir. req. action verb.	113	61	93	97	364
assertif	08'-assert. dire question	96	48	78	65	287
	09'-assert. mise en question	0	9	1	1	14
	10'-assert. étonnement	0	0	0	0	0
expressif	11'-expres. étonnement	2	1	1	0	4

Comme déjà remarqué lors de l'analyse des deux autres sous-corpus, les catégories les plus fréquentes d'actes dérivés en lien avec un questionnement sont les requêtes d'action verbale (« 07'-dir. req. action verb. ») et les assertions de question (« 08'-assert. dire question ») (sur fond gris dans le tableau). Pour rappel, les premières concernent les actes par lesquels le locuteur engage un interlocuteur à agir verbalement soit pour expliciter, clarifier, répéter, etc. un propos, soit pour confirmer une reformulation, valider ou convenir d'un accord. Les seconds – les assertions de question – attestent d'une activité de « dire » des questions. Pour une comparaison des valeurs de ce sous-corpus avec les valeurs normalisées des autres sous-corpus, je renvoie aux tableaux 28 et 38. Comme attendu, les assertions de question sont plus nombreuses dans les trois séances de questionnement (S1, S5 et S15), et le volume est réduit dans la séance de délibération (S2). Je remarque aussi la présence dans cette séance des assertions de type « mise en question » (« 09'-assert. mise en question »), plus nombreuses qu'ailleurs dans le sous-corpus. Pour rappel, il s'agit des actes qui sont des répliques ou des critiques, à valeur de question, qui ne visent pas de demander une information mais verbalisent une incompréhension, le refus d'une demande ou le rejet d'un présupposé, etc. La présence de ces actes est cohérente avec l'objectif de la séance qui est celui de délibérer autour d'une question, ce qui peut entraîner une activité de type argumentative avec des réactions et mises en question des propositions faites par les locuteurs.

Je reviens sur l'observation déjà formulée précédemment, concernant la particularité de la séance S2. Elle enregistre une production faible de verbalisation d'actes de question, notamment en

actes directifs – comme constaté, elle est due à une production faible de la part de l'acteur « adulte ». Alors que les demandes de réflexion enregistrent des valeurs similaires à celles des autres séances du sous-corpus, au sujet des actes directifs les observations sont les suivantes : le nombre de verbalisations de type « requêtes » (en gras et souligné dans le tableau 47) est très faible par rapport aux valeurs relevées pour les autres séances, et celui des actes de demande d'information (en gras et souligné également) est le plus élevé de tout le sous-corpus. Pour rappel, les demandes d'information (« 01'-dir. dem. info ») renvoient à des actes par lesquels un demandeur engage un répondant à fournir une information qu'il ne connaît pas ou qu'il connaît (fréquent dans une relation pédagogique). Les demandes d'information dans la séance S2 devancent les « demandes de point de vue », ce qui peut être un indicateur d'une activité centrée sur la recherche des réponses plutôt que sur une recherche d'opinion. Il me semble donc nécessaire de regarder de près les occurrences de ces deux types d'acte directif (requêtes d'agir et demandes d'information) pour en connaître la nature, le type d'acteur qui les produit et leur contexte de réalisation dans l'échange, grâce à des illustrations tirées du corpus.

Enfin, il y a des catégories d'actes dérivés de 1^{er} ordre pour lesquelles on ne relève aucune occurrence dans ce sous-corpus, il s'agit de « 06'- dir. quest. étonnement » et « 10'-assert. étonnement ». Cela interpelle d'autant plus que car dans les deux autres sous-corpus ces actes étaient bien présents, et ce avec des valeurs très faibles. Ces observations nous amènent à formuler le résultat provisoire suivant :

dans le sous-corpus « classe » on n'enregistre aucune réalisation d'acte de question qui s'apparente à l'étonnement (de type directif ou assertif).

Résultat sous-corpus « classe » (23)

Pour parvenir à une analyse plus détaillée de ces résultats, je procède à une restructuration des catégories présentées dans le tableau 47 comme suit :

- les lignes non renseignées pour les deux catégories d'actes dérivés absentes dans le sous-corpus « classe » : « 06'- dir. quest. étonnement » et « 10'-assert. étonnement » seront supprimées ;
- les actes expressifs seront ignorés, à cause d'un volume très faible d'occurrences ;
- les catégories : « 02'-dir. dem. dire question », « 03'-dir. dem. dire un pdv », « 04'-dir. dem. réflexion », « 05'-dir. quest. mettre en question »²⁴¹ seront regroupées dans la catégorie d'actes qui sollicitent l'expression d'une pensée personnelle (v. à ce sujet l'analyse du sous-corpus « primaire »).

²⁴¹ Etant donnée le nombre réduit d'occurrences ainsi que l'absence de questions de type « étonnement », lesquelles ont été mises en lien dans les deux sous-corpus précédents. Je les inclus cette fois dans la catégorie plus large de « demande de réflexion ». En effet, on peut considérer que la mise en question sollicite une opération de pensée, comme « soulever un problème » voire « critiquer ».

Avec cette restructuration, je propose de regarder comment les actes dérivés se répartissent selon les types d'acteur. Le tableau ci-dessous rend compte directement des valeurs normalisées.

Tableau 48 : Répartition des actes dérivés de 1^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »)

	<i>N° séance</i>	<i>S1</i>		<i>S2</i>		<i>S5</i>		<i>S15</i>	
	<i>Type acteur</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
<i>Verb. d'AQ_1</i>	<i>Verb. d'AQ_2</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>Nb.</i>	<i>v</i>
directif	dir. dem. info	7	0	15	0	9	1	10	3
	dir. dem. réflexion	23	2	21	5	44	4	31	1
	dir. req. action verb.-	110	7	52	9	82	11	94	3
assertif	assert. dire question	31	65	21	27	13	62	20	45
	assert. mise en question	0	0	1	8	0	1	0	1

J'ai de nouveau choisi de m'intéresser à certaines situations qui me semblent inhabituelles ou surprenantes par rapport à ce que l'on observe habituellement au fur et à mesure de l'analyse des sous-corpus²⁴². Pour un meilleur repérage des valeurs, j'ai utilisé comme code de lecture²⁴³ : une trame de fond orange pour les valeurs de verbalisations réalisées par l'acteur « enfant » et une trame de fond verte pour les verbalisations réalisées par l'acteur « adulte ».

J'analyse tour à tour les catégories d'actes dérivés sélectionnés, qui sont réalisés par les deux types d'acteur. Pour certains actes, l'identification des actes dérivés de 2nd ordre sera préalablement nécessaire. Des illustrations tirées du corpus sont également proposés.

- *Concernant l'acteur « adulte », je m'intéresse particulièrement aux :*
 - « demandes d'information » présentes chez cet acteur notamment dans les séances S2 et S15 ;
 - « demandes de réflexion », dans lesquelles ont été incluses les « demandes d'un pdv », les « demandes de dire question » et les « demandes de mettre en question » ; elles sont peu nombreuses notamment dans les séances S2 et S1, alors qu'elles sont davantage présentes en S5 et S15 ;
 - « requêtes d'agir verbal » qui sont peu nombreuses dans la séance S2; l'identification préalable des actes dérivés de 2nd ordre sera nécessaire, tout comme pour la catégorie de « demandes de réflexion ».
- *Concernant l'acteur « enfant », l'analyse porte sur :*
 - les rares « demandes de réflexion » réalisées par cet acteur dans la séance S2 et S5, sous l'angle des opérations de pensée visées (via les actes dérivés de 2nd ordre) ;
 - les requêtes d'action verbale qui sont presque inexistantes en S15 et peu nombreuses dans les trois autres séances ;

²⁴² Loin de prétendre à une exhaustivité dans les analyses proposée, j'admets volontiers qu'il existe d'autres situations qui méritent l'intérêt et qui ne sont pas commentées ici. Elles pourraient être reprises et analysées dans des études ultérieures.

²⁴³ Comme j'avais procédé également dans les analyses précédentes pour le sous-corpus « club » et « primaire ».

- les assertions de questions qui sont nombreuses, y compris chez l'adulte ;
- enfin, les « assertions de mise en question » présentes notamment dans S2 et S5.

Les demandes d'information

Ces actes renvoient, dans notre corpus, à une demande formulée par un locuteur sollicitant l'interlocuteur à donner une réponse déjà connue, comme dans l'exemple : S1, TP49, A4 : *comment on dit alors si elles sont toutes égales // on coupe à part {laisse son énoncé en suspens}*.

Pour rappel, ce type de demande a été identifié également dans les deux autres sous-corpus : « club » et « primaire », où il n'a pas attiré notre attention. Dans les séances du club, leur réalisation était le fait des deux types d'acteurs, bien que l'acteur « adulte » enregistre plus d'occurrences que l'acteur « enfant » et leur nombre est assez faible. Dans le sous-corpus « primaire », les demandes d'information sont légèrement plus nombreuses que dans le sous-corpus « club » et elles sont exclusivement réalisées par l'animatrice. Je conclusais, à ce moment, sur leur rôle dans l'acquisition de connaissances mais pas dans le développement de la pensée.

Dans le sous-corpus « classe » leur présence se fait remarquer, notamment dans la séance S2. D'autant plus si cette présence est mise en rapport avec la diminution du volume d'actes directifs constatée dans cette même séance. Il s'agit d'une production réduite (par rapport à celle des autres séances) des demandes de réflexion réalisées dans le but de développer la pensée, et des requêtes d'action verbale qui jouent un rôle important dans la dynamique de l'interaction et la co-construction de l'intercompréhension.

J'analyse ci-après quelques illustrations de « demande d'information », extraites de la séance S2 du sous-corpus « classe » :

Extrait n°48, séance S2

188	E3	<i>tu peux partager ta maladie // mais euh:: tu peux être soit involontaire // tu me tousses dessus {rires} // soit involontaire</i>
189	A4	<i>volontaire involontaire c'est quelle nature de mot là</i>
190	E3	<i>adjectif</i>
191	A4	<i>adjectif</i>

Ici l'animateur (A4) pose une question (en gras dans l'extrait) sur la nature grammaticale du mot employé par l'enfant (E3). L'adulte demande donc une information qu'il connaît déjà. On aurait pu s'attendre, dans une activité consacrée à une délibération de type philosophique et non pas à une leçon de grammaire, que la demande porte davantage sur le sens du mot « involontaire » dans le contexte de la maladie évoquée par l'enfant ou bien dans un autre contexte.

Dans un autre extrait, tiré de la même séance, la demande d'information formulée par l'animateur ne vise pas une connaissance que l'enfant est appelée à activer (la nature grammaticale du mot) mais elle sollicite l'enfant à sélectionner une information que l'animateur a déjà en tête :

Extrait n°49, séance S2

404	A4	un verbe> // mathématique qui dit séparer ? // quand on sépare on... ?
405	E15	<i>fractionner</i>
406	A4	<i>juste // fractionner oui</i>

Le contexte de cet extrait est l'exploration des verbes associés au mot « partager ». En TP404, l'animateur vise à obtenir un verbe en particulier : un synonyme du verbe « séparer » avec une connotation mathématique. On peut dire qu'il fait deviner, en témoigne le deuxième acte directif qui suit immédiatement, et qui est un acte de type requête : *quand on sépare on ... ?* Le caractère inachevé de l'énoncé et l'intonation montante à la fin de l'intervention marque une mise en suspens, une attente de la part de l'adulte de voir la réponse attendue compléter sa requête.

Parfois la demande est indirecte, et moins précise, ce qui renforce ce sentiment de jeu de devinette. L'extrait suivant se situe dans la séance S2 juste en amont de l'extrait précédent :

Extrait n°50, séance S2

397	A4	<i>distribuer // merci // {pause 5s} en fait (il) y a beaucoup d' verbes qui se rapportent à prêter euh à partager distribuer donner prêter offrir {pause: 4s} // mais (il) y un mot aussi que vous n'avez pas donné pourtant l'exemple vous invitait à le faire // le gâteau ? {laisse en suspens}</i>
398	E11	<i>parta</i>
399	E17	<i>couper</i>
400	A4	<i>E22</i>
401	E22	<i>séparer</i>
402	A4	<i>séparer // (il) y a un mot plus mathématique encore ?</i>
403	E17	<i>également // <équitablement></i>

Concernant les demandes d'information que l'enfant produit dans la séance S15, on constate qu'elles ne sont pas nombreuses et qu'elles sont d'un type différent. L'information attendue par le demandeur-enfant est celle d'une réponse connue mais pas par lui-même. Comme dans les extraits suivants :

Extrait n°51, séance S15

6	E44	c'est quoi un paravent ?	
7	A1	<i>bah un paravent j'ai / j'ai essayé de l'expliquer tout à l'heure mais je l'ai // pas très bien fait peut être E32</i>	(a)
(...)			
16	E47	<i>j'ai une question // c'est quoi la différence entre un parapluie et un parasol »</i>	
17	A1	<i>là on va pas s'y intéresser {rires} c'est pas tellement le sujet // on va s'intéresser à l'histoire // d'accord mais si vous voulez on fera des choses sur l'étymologie la semaine prochaine...</i>	(b)

Dans l'exemple (a), l'enfant demande une information relative au sens du mot « paravent ». C'est une demande qui sollicite un interlocuteur à expliquer un mot qui dénote un objet réel et qui vise une connaissance. La réponse est donc connue et elle se trouve dans un dictionnaire. La demande de l'enfant est différente d'une demande de verbaliser une opération réflexive qui elle porte sur la compréhension d'une idée ou d'un concept. La question « comment on peut définir le concept de paravent ? » serait une autre question étrange. On comprend d'ailleurs de la réaction de l'adulte (en T7) que l'explication du mot a été faite plus tôt dans la séance²⁴⁴ mais apparemment l'information « n'est pas passée ».

Le second exemple (b) est plus ambigu car il peut être interprété de deux façons : (1) l'enfant demande à identifier dans ces deux choses, un parapluie et un parasol, ce qui les rend différents, à savoir au travers de leurs caractéristiques, leurs attributs qui font que ces deux objets ne peuvent se confondre ; (2) l'enfant demande une information qui existe déjà dans le dictionnaire et qui pourrait restituer d'emblée la différence entre les deux comme étant une réponse commune et connue. En lisant la réponse de l'animatrice, la tentation serait d'interpréter la demande de l'enfant dans ce second sens, car l'animatrice renvoie la question à un problème d'étymologie des mots. Or, la question de l'enfant en TP16 aurait pu déboucher sur une recherche collective sur, par exemple : ce qui fait que les deux choses ne peuvent pas se confondre, sur la démarche même de distinguer deux objets, deux concepts, etc. L'animatrice, qui poursuivait son objectif de demander aux enfants de formuler des questions à partir du texte, préfère renvoyer la question de l'enfant (qui était d'ailleurs bien marquée par celui-ci : *j'ai une question*) à une autre activité différente ultérieure (*si vous voulez on fera des choses sur l'étymologie la semaine prochaine*).

On a, avec ces exemples de demandes d'information, des moments « manqués » pour enclencher et/ou prolonger des moments de réflexion et de recherche chez les enfants.

Résultat sous-corpus « classe » (24)

4.1.4.6. Verbalisations d'acte de question selon les actes dérivés de 2nd ordre

Je propose de détailler les actes dérivés de 2nd ordre non pas dans un tableau général initial mais lors de l'analyse de chaque catégorie d'acte sélectionné.

Les verbalisations d'opération de réflexion, chez les deux types d'acteur

Les actes dérivés de 2nd ordre pour l'acte de « demande de réflexion » sont décrits ci-dessous ainsi que la répartition des valeurs enregistrées dans la séance S2, selon le type d'acteur. J'utilise le

²⁴⁴ L'animatrice le fait en début de séance, pendant la lecture de l'histoire « Le Dragon bleu et le dragon jaune », qui servira de support pour la séance de questionnement. Elle l'explique ainsi : *un paravent c'est quelque chose qui décore qui est un petit peu comme un / un/ un élément de décoration qui se met droit heu:: un peu comme un rideau mais décoré // bref* (S15, TP2, A1).

même code couleur (vert pour les actes de l'« adulte » et orange pour les actes de l'« enfant ») afin de souligner les valeurs plus significatives (qui concerne plus d'une occurrence) :

Tableau 49 : Demande de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « classe »)

<i>L'acte de...</i>	<i>Sollicite l'interlocuteur à...</i>	<i>S1</i>		<i>S2</i>		<i>S5</i>		<i>S15</i>	
		<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
dem. catégoriser	classer une entité dans une classe	2	0	4	0	9	0	16	0
dem. comparer	identifier des ressemblances	2	0	0	0	0	0	2	0
dem. généraliser	procéder par induction : du particulier au général	4	0	1	0	0	0	1	0
dem. critère	Identifier une caractéristique déterminante	0	0	0	0	1	0	0	0
dem. définir	formuler de manière brève et précise le contenu d'un concept, le sens d'un mot	0	0	4	0	0	0	0	0
dem. exemple	évoquer une situation concrète	0	0	3	0	0	0	0	0
dem. expliquer	présenter de façon objective la relation entre des faits	6	0	7	1	6	3	5	1
dem. justifier	identifier des arguments pour exposer le bien-fondé	1	0	1	0	0	0	0	0
dem. raisonner (évaluer)	opérer une implication logique ou pratique	1	0	0	3	0	0	0	0
<i>Autres</i>									
dem. dire question	solliciter la verbalisation d'une question	5	0	1	0	22	0	6	0
dem. dire un pdv	solliciter la verbalisation d'une opinion	1	0	0	1	3	0	0	0
quest. mettre en question	solliciter à interroger un propos déjà formulé	0	2	4	0	0	1	0	0

Le tableau contient également les trois types d'actes dérivés de 1^{er} ordre (les trois dernières lignes du tableau) qui ont été inclus dans les demandes de réflexion après réorganisation des catégories.

Dans toutes les séances de ce sous-corpus, c'est l'acteur « adulte » qui réalise la majorité des actes. Les actes les plus fréquents en lien avec la verbalisation d'une opération de pensée sont les demandes d'explication, leur volume reste constant dans les quatre séances. On observe également que les demandes de dire une question sont réalisées dans les séances de questionnement (S1, S5 et S15), en toute cohérence avec l'objectif de leur activité.

La production d'actes par l'« adulte » dans la séance S2 – séance qui avait attiré notre attention à cause d'un volume faible de verbalisations – apparaît finalement comme diversifiée, tout comme la séance S5 (par rapport aux deux autres séances : S1 et S15). Si l'on compare les séances S2 et S5 sous l'angle de leur objectif – formuler des questions, pour la première et traiter d'une question, dans la seconde – on est surpris de remarquer, par exemple, que l'« adulte » ne sollicite nullement des points de vue dans la séance de délibération (S2), alors qu'il le fait dans la séance de questionnement (S5). Il ne sollicite pas non plus des opérations de justification ou de raisonnement. En revanche l'adulte réalise dans la séance S2 des demandes de mise en question.

L'« enfant » réalise, quant à lui, très peu d'actes directifs ; on dénombre quelques rares occurrences de demandes de mise en question (en S1, S5), des demandes de raisonner (en S2) et des demandes d'expliquer (en S2, S5 et S15).

J'illustre ces observations avec quelques extraits du sous-corpus.

- **dem. catégoriser : classer une entité dans une catégorie, une classe**

Dans la séance S2, par exemple, les adultes amènent les enfants à travailler sur des questions déjà formulées lors de la séance S1 sur le thème du partage du gâteau. L'activité alors proposée était de distinguer un exemple d'une question générale car c'est cette dernière qui permet d'accéder à une question philosophique (exemple c). Dans une autre séance, S15, l'animatrice propose le même type de travail autour de la distinction « question en lien avec le texte » et « question philosophique (exemple d). Ces moments s'articulent autour des demandes de catégorisation et de généralisation.

Extrait n°52, séance S2

18	A4	<on avait dit qu'en philo / en philosophie >c'était mieux de passer de l'exemple // c'était le gâteau // au général	
19	E3	de l'exemple au général	(c)
20	A4	alors // le gâteau ça sera / ça serait quoi	

Extrait n°53, séance S15

238	A1	est-ce que c'est une question // E45 // qui est en lien avec le texte !'ou qui est plutôt philosophique qui (n')a pas du tout de lien avec le texte	(d)

- **dem. expliquer : présenter de façon objective des faits et leurs relations**

Ce type d'acte qui sollicite des explications sont réalisés dans les quatre séances du corpus. Dans les séances S1 et S2, les demandes interviennent autour de la situation de partage d'un gâteau.

Extrait n°54, séance S1

159	E10	en fait on a coupé en vingt-deux	
160	A4	pourquoi // y a combien d'élèves dans ta classe »	(e)

Extrait n°55, séance S2

25	A4	ouais le gâteau c'est l'exemple le professeur c'est l'exemple // donc comment tu passes en fait de l'exemple à une question plus générale mais qui voudrait dire à peu près la même chose	(f)

Les enfants ont été invités, dans la séance S1, à imaginer différentes manières de partager un gâteau d'anniversaire. Une fois la proposition de partager rapportée par les enfants, l'adulte demande une explication au sujet de la procédure mises en place. Dans l'exemple (e) c'est le marqueur interrogatif « pourquoi » (souligné dans l'extrait) qui est utilisé, bien que le sens de son emploi porte surtout sur la manière de couper le gâteau (comment vous avez procédé, expliquez), en témoigne la suite de l'intervention de A4 (en TP160) qui donne partiellement la réponse. L'adulte sollicite également une

explication lors du travail opéré sur les questions déjà formulées, afin de les classer soit dans la catégorie des exemples soit dans la catégorie des questions générales. C'est le cas de l'exemple (f) où l'adulte A4 demande à un enfant d'expliquer « comment » il transforme un exemple dans une question générale.

Pour évoquer également un exemple de demande d'explication réalisée par un enfant, je propose l'illustration suivante, tirée de la séance S5 :

Extrait n°56, séance S5

264	E82	<i>pourquoi pas noir et blanc</i>
265	A1	<i>alors // encore une fois le symbolisme des couleurs c'est lié /c'est lié à la culture à plein de chose {interruptions} et pour lui en tout cas // le bleu et le jaune E33 // ça symbolise // la puissance et la paix // donc ça doit être en lien avec la culture sans doute euh // japonaise {bruits}</i>

Ici l'enfant E82 fait référence au choix des couleurs bleu et jaune (on le voit dans la réponse de l'adulte A1, en TP265) qui s'est fait en dépit d'autres couleurs et demande une explication. L'adulte fournit en effet une explication en évoquant le symbolisme des couleurs spécifique à une culture : le bleu pour la puissance et le jaune pour la paix.

• ***dem. mettre en question: demande d'interroger un propos déjà formulé***

Ce type d'acte peut être identifié dans la séance S1, réalisé par l'acteur « enfant », et dans la séance S2 par l'acteur « adulte ». Chez l'enfant cela s'exprime plutôt à travers un acte d'incompréhension – comme l'illustre l'exemple (g) ci-dessous, alors que chez l'adulte il s'agit d'interroger un présupposé, comme dans l'exemple (h) :

Extrait n°57, séance S1

380	E16	<i>je reviens sur c(e) qu'elle a dit euh:: // E2 {E23: je rebondis} // euh si / si / si tu manges le gâteau tout seul ça sert à quoi que tu ramènes le gâteau</i> (g)

Dans cet extrait, l'enfant (E16) annonce clairement que son intervention est en lien avec le propos de l'enfant E2 (*je reviens sur c' qu'elle a dit euh :: E2*). S'agissant de formuler des questions à partir de la situation de partage d'un gâteau d'anniversaire, E2 envisage la possibilité d'un non-partage : *pourquoi euh // tout simplement // pourquoi on devrait pas manger le gâteau tout seul* (TP358). La mise en question réalisé par E16, en TP380, ramène le problème au contexte initial envisagé, qui était celui de rapporter un gâteau d'anniversaire à l'école. D'où une incohérence que l'enfant présente comme une incompréhension, voire une surprise en employant l'expression interrogative : *ça sert à quoi*.

Extrait n°58, séance S2

115	A4	<i>le gâteau c'est juste un exemple pour partir sur quelque chose de plus général // mais // est-ce que tu peux pas // je sais pas // est-ce qu'on peut pas prêter et en même temps partager</i> (h) <i>// je sais pas c'est</i>

L'intervention de l'adulte A4, en TP115, est réalisée dans le contexte d'une discussion autour du rapport entre partager et prêter. Pour certains enfants les deux termes sont synonymes, d'autres contestent ce rapprochement car dans « prêter » il y a l'idée de reprendre ce que l'on a prêté, donc ce n'est plus partagé. L'adulte A4 met en question l'idée présumée selon laquelle partager et prêter sont deux actions qui s'excluent réciproquement et invite les enfants à envisager la possibilité que l'on peut prêter et partager en même temps, la même chose. L'adulte emploie ici un modalisateur, « on peut » pour introduire la modalité épistémique de possibilité et la locution adverbiale « en même temps » pour suggérer la simultanéité des deux actions.

Comme il a été déjà observé dans les autres sous-corpus, l'activité questionnante de type problématisation, faisant appel à des actes de type « mises en question », diffère d'un type d'acteur à l'autre : *alors que l'adulte parvient à « faire un pas de côté » pour questionner des présupposés, en faisant appel à une réflexion plutôt neutre et détachée, l'enfant se montre davantage impliqué subjectivement dans sa réflexion en choisissant pour sa mise en question la forme d'une incompréhension*. Cependant les occurrences de ces actes sont tellement peu nombreuses qu'il faudrait regarder dans d'autres séances comment les enfants du même âge parviennent à exprimer la mise en question.

Une série d'actes de question réalisée par un enfant dans la séance S5 a attiré mon attention. L'interprétation de certains m'a semblé complexe, c'est pourquoi je les expose dans ce qui suit avec la proposition d'analyse. La séance 5 est consacrée à la lecture du mythe d'Œdipe qui a suscité bien des questions chez les enfants. L'acte auquel je fais référence s'inscrit dans un échange et ne peut pas être interprété en dehors de son contexte. C'est pourquoi je délivre ici quelques éléments. Le choix fait par Laïos, roi de Thèbes, lorsqu'il apprend que le destin prévoit que son fils Œdipe le tue, décide de ne pas le tuer mais de l'abandonner. Ce passage du mythe a donné naissance à quelques formulations de questions, dont celle proposée par l'enfant E18 :

Extrait n°59, séance S5

267	E18	<i>...pourquoi Laïos n'a-t-il pas tué Œdipe quand il savait qu'il allait le tuer quand il sera plus grand ? // pourquoi il l'a pas tué directement et il a décidé de l'abandonner</i>
(...)		
270	A4	<i>... on a dit tout à l'heure quand on a raconté l'histoire // que en fait euh :: Laïos // effectivement il avait vraiment peur que son fils le tue // enfin qu'il se sentait pas en gros de le tuer lui-même // et qu'il préférerait l'abandonner et donc il pensait qu'ainsi il n'en entendrait plus jamais parler // c'est donc ça ></i>

Si avec la première formulation il répond à la demande de l'adulte de formuler une question à partir du mythe, avec la deuxième reformulation (soulignée dans le texte) l'enfant semble solliciter directement l'interlocuteur à fournir une explication pour le geste de Laïos. L'adulte A4 lui rappelle

en TP270 ce que raconte l'histoire à ce sujet et lui apporte une explication. Mais voici la suite de l'échange, car l'enfant ne s'est pas contenté de cette explication, son questionnement étant ailleurs.

Extrait n°60, séance S5

271	E18	« <et/et donc une autre question> // euh ::: // serait-il mieux de tuer son fils de ses propres mains que de l'abandonner ?
272	A4	oui mais là/là tu cherches à faire de/de l'humour et de l'esprit < mais nous on // non tu sais très bien // la réponse // madame/madame BL {A1} vient de te la donner >
(...)		
276	E18	<oui mais est-ce qu'il souhaitait qu'il meure ?>
277	A1	comment?
278	E18	est-ce qu'il souhaitait qu'il meure ? // pourquoi il n'a pas (xxx)?
279	A1	bah on peut se demander // mais ça concerne vraiment cette histoire et ce personnage »

En TP 271, l'enfant E18 fait une belle proposition de question philosophique qui interroge la dimension éthique du choix de Laïos : « *serait-il mieux de tuer son fils de ses propres mains que de l'abandonner ?* » mais qui n'est pas prise au sérieux par l'adulte. On pourrait parler ici d'une opportunité manquée pour permettre au questionnement de l'enfant de se déployer (cette observation rejoint celle formulée plus haut : résultat 22 sous-corpus « classe »).

L'acte dont l'identification m'a semblé moins évidente est celui produit en TP276 (en gras dans l'extrait), où l'enfant exprime une restriction « *oui mais* » (soulignée dans l'extrait) et interroge ce qui motive le choix. La question reprend en fait sa question générale en TP271 pour interroger, dans le cas particulier de Laïos, l'intentionnalité qui se trouve derrière le choix : « *oui mais est-ce qu'il souhaitait qu'il meure* ». C'est un type de « mise en question » que je rapprocherai d'un certain type de question accompagnée d'un désir de comprendre que j'ai rencontré chez les enfants de classe primaire. Pour la deuxième fois, l'adulte renvoie la question de l'enfant (TP279), en la considérant de l'ordre de l'exemple et non pas une question générale, car liée à l'histoire et aux personnages.

Cela reste un acte assez isolé mais qui montre, dans le contexte dans lequel il se réalise, que cet enfant en particulier peut être considéré comme un enfant « indiscipliné » dans le sens où il ne se contente pas de formuler des questions comme demandé mais il se pose une question éthique par rapport à un thème qui lui est profondément éthique (abandonner son fils pour ne pas le tuer) ; enfin il va à l'encontre de la distinction peu fertile entre l'exemple et le général, imposé par les adultes-animateurs, pour montrer que l'on peut se poser de véritables questions sans forcément sortir du contexte de l'histoire²⁴⁵.

²⁴⁵ D'ailleurs pas n'importe quelle histoire, s'agissant d'un mythe qui a le mérite d'être universel.

- **dem. raisonner (évaluer) : opérer une implication logique ou pratique, une déduction**

On a identifié ce type d'acte dans la séance S2, dans la production de l'« enfant ». L'exemple qui suit poursuit notre réflexion ci-dessus sur la capacité de l'enfant à se détacher de soi et de son vécu, lorsqu'il produit ce que l'on peut appeler un acte métacognitif :

Extrait n°61, séance S2

319	E18	« euh::: et // je voudrais me placer à la place de celui qui reçoit la part de partage // est-ce qu'il serait plus content s'il aura un parta / il aurait une quelque chose qui serait partagé volontairement ou involon<tairement > ?
320	A4	<donc tu te places> là // donc tu veux te placer là / de ce / de ce point de vue< là ?>
321	E18	<oui est-ce> que / est-ce que le monsieur qui / la personnage qui reçoit euh : /va :: / va prendre la chose si elle est donnée volontairement pareil que si elle est donnée involontairement »

Dans cet extrait, l'enfant E18 se détache de sa propre position pour se mettre à la place de quelqu'un d'autre (en TP319). On pourrait expliquer cette attitude par la théorie de l'esprit présente chez l'enfant, à savoir sa capacité à comprendre les intentions d'autrui. On parlerait alors de *cognition sociale* ou d'*intelligence émotionnelle*. Mais l'enfant va jusqu'à théoriser cette capacité grâce à un acte métadiscursif (*je voudrais me placer à la place de celui qui...*) en faisant appel à un raisonnement hypothétique de type *si ... alors*, afin d'évaluer les effets sur autrui d'un partage volontaire et d'un partage involontaire. Si je suis le receveur (raisonnement par analogie) mon contentement serait-il plus grand dans le cas d'un partage volontaire (effet A) ou lors d'un partage involontaire (effet B) ? Avec cette interrogation alternative, l'enfant sollicite l'interlocuteur à évaluer les effets de son hypothèse. L'exercice qu'il sollicite est censé être « pensé » et non pas vécu, bien qu'il puisse s'appuyer sur une expérience ou un souvenir. A4 reprend l'acte de l'enfant (en TP320) pour le nommer : verbaliser un point de vue autre que le sien. C'est l'occasion pour l'enfant, dans le TP suivant (321), de reformuler son propos en faisant évoluer sa question. Elle passe ainsi d'une demande d'expression d'un point de vue, réalisée à l'aide de la modalisation : l'emploi du terme appréciatif *plus content* et du conditionnel *serait* (en TP319), à une demande d'évaluation. Les traces de subjectivité disparaissent en TP321 avec l'introduction d'une comparaison : *va prendre les choses pareil que ?*, qui remplace l'appréciation.

Synthèse sur les demandes de réflexion réalisées par l'adulte

☞ La production importante de « demandes de catégoriser », réalisée dans ce sous-corpus « classe » exclusivement par l'adulte, fournit des traces en faveur d'un engagement de la part de celui-ci pour permettre aux enfants d'identifier une question philosophique et la différencier d'autres questions. Cette activité autour des questions vise davantage un travail de conceptualisation que de problématisation.

☞ L'adulte engage les enfants à expliquer, ce qui est visible dans toutes les séances du sous-corpus, mais n'entraîne pas forcément les enfants dans une activité argumentative. Dans la séance de délibération on constate l'absence totale de sollicitation de point de vue, de justification et de

raisonnement.

☞ Se dégage l'impression que ce qui caractérise ce sous-corpus, sous l'angle de la production des actes de demandes de réflexion réalisés par l'adulte, est un travail axé sur les questions plutôt qu'un travail qui encourage le questionnement.

Résultat sous-corpus « classe » (25)

Synthèse sur les demandes de réflexion réalisées par l'enfant

☞ L'acteur enfant réalise très peu d'actes qui sollicitent chez l'interlocuteur des opérations de pensée. Il demande quelques justifications et, à titre exceptionnel (car cela concerne un enfant en particulier), réalise quelques demandes d'évaluation d'un raisonnement et de mise en question (questionner ce qui lui semble problématique).

☞ A la différence de l'adulte, qui parvient à mettre en question (il interroge des présupposés avec une attitude réflexive qui prend de la distance), l'enfant a tendance à s'engager plus subjectivement dans la réflexion (expression d'une incompréhension, d'une surprise). On retrouve ainsi un comportement qui nous rappelle celui des enfants de classe primaire.

☞ Enfin, dans ce sous-corpus de manière encore exceptionnelle, un enfant se montre « indocile » dans le déroulement de l'activité prescrite par les adultes (dans la séance S5), visant la formulation des questions générales ou philosophiques. L'enfant choisit de se questionner et d'exprimer son désir de comprendre n'hésitant pas à sortir du cadre de l'exercice demandé.

Résultat sous-corpus « classe » (26)

Les « requêtes d'action verbale » réalisées par l'« adulte » et l'« enfant »

Tableau 50 : Les requêtes d'agir verbal selon le type d'acteur (sous-corpus « classe »)

L'acte de...	S1		S2		S5		S15	
	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
dem. expliciter	31	1	12	1	19	1	20	0
dem. rappeler/reformuler	21	1	11	1	18	3	9	0
dem. synthétiser	2	0	0	0	0	0	1	0
dem. compléter	13	0	5	0	4	0	9	0
dem. confirmer	36	4	16	7	26	6	38	2
dem. ajustement	7	1	8	0	14	1	18	0

J'avais déjà constaté plus haut qu'il y avait dans la séance S2 moins de requêtes d'action verbale que dans les autres séances du sous-corpus. Cette baisse du volume de requêtes est visible notamment dans la production de l'« adulte » mais la production de l'enfant est également faible.

De ce que l'on a pu observer aussi dans les autres sous-corpus, les demandes de confirmations sont le type de requêtes les plus fréquentes. Rappelons que les demandes de confirmation, en tant qu'actes qui visent à valider un propos, jouent un rôle essentiel dans la prise en compte de la parole des interlocuteurs, dans la dynamique des échanges et dans l'intercompréhension.

Chez l'acteur « enfant » on n'observe pas, comme c'était le cas dans la séance S7 du sous-corpus « club », une production de requêtes contrebalançant le volume réduit de ces mêmes actes réalisés par l'adulte. La séance S15 n'enregistre presque aucun acte de ce type pour l'enfant (valeur sur fond orange dans le tableau 50).

Sans qu'il soit besoin d'illustrer ces types de requête, on peut procéder à une synthèse des observations de la production de ces actes par les deux types d'actes, à travers les résultats suivants. Leur validité reste néanmoins tributaire des données analysées :

-
- ☞ On pourrait supposer que l'acteur « adulte » réalise un volume réduit de requêtes dans les séances de ce sous-corpus non pas pour s'effacer et laisser la place aux enfants (comme ils le font en S8 ou S7) mais parce que son positionnement est moins sensible à la dynamique des échanges et à l'intercompréhension entre les participants, et peut-être plus directif.
- ☞ Les enfants du sous-corpus « classe » produisent peu de requêtes (qui sont des actes spontanés, à la différence des assertions de question). Par conséquent on ne peut pas dire qu'ils participent à la dynamique de la discussion et à l'intercompréhension.
-

Résultat sous-corpus « classe » (27)

Les verbalisations d'assertions de question chez l'acteur « enfant » et « adulte »

Les données du tableau 48 confirment la présence importante d'assertions de question chez l'enfant, dans ce sous-corpus notamment dans les séances S1, S5 et S15 (séances de questionnement), mais aussi dans la séance S2 (séance de délibération). Voici comment se répartissent ces actes lorsqu'on prend en compte les différents modes d'assertion d'une question : la dire, la redire ou la reformuler (actes dérivés de 2nd ordre). Les valeurs indiquées sont des valeurs normalisées.

Tableau 51 : Assertions de question : description et occurrences (sous-corpus « classe »)

Assertion de question...	S1		S2		S5		S15	
	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
Dire question	0	21	1	5	1	29	1	18
Redire question	23	26	17	20	6	24	12	17
Reformuler question	7	18	3	1	5	8	6	10

On voit que les assertions de question se répartissent d'une manière similaire dans les trois séances de questionnement (S1, S5 et S15), avec un nombre important de reprises et reformulations des questions. Dans la séance de délibération (S2) on observe une activité importante de reprise/redite des questions, ce qui explique le nombre important d'acte assertif de ce type. Il ne s'agit donc pas de questions nouvelles. Ces observations vont dans le sens de l'idée que même dans la séance censée amener les participants à délibérer autour d'une question, l'activité qui s'y déroule porte encore sur la reprise des questions en vue de les catégoriser ou généraliser.

Les verbalisations d'assertions de mise en question chez l'acteur « enfant »

Elles sont réalisées dans le sous-corpus « classe » par les enfants (avec une seule exception, en S2), et leur volume est faible (v. tableau 48). A titre d'illustration, je propose et commente quelques exemples ci-après :

- ***dire incompréhension***

Dans la séance S2, un enfant (E16) remet en question la synonymie proposée dans la discussion entre les deux termes : « prêter » « partager ».

Extrait n°62, séance S2

106	E16	<i>elle dit euh prêter mai::s euh // prêter c'est prêter et tu reprends</i>
107	A4	<i>oui</i>
108	E16	<i>c'est pas comme si // c'est tu peux pas prêter un gâteau // tu prêtes il va le manger (S2)</i>

L'enfant ne remet pas en cause et ne s'oppose pas. Il se contente, en TP106, de préciser ce qu'il entend par « prêter », et il poursuit en TP108 et pointe une difficulté ou une incohérence lorsqu'on applique la synonymie de « prêter » et « partager » à l'exemple du gâteau. Pour l'exprimer l'enfant utilise la modalisation (*tu peux pas* », en gras dans l'extrait) pour dire que c'est impossible de prêter le gâteau et espérer en même temps de le reprendre.

- ***interroger présupposé***

Extrait n°63, séance S2

143	E18	<i>... je voulais euh : casser ce que j'ai dit parce que tu peux / tu peux partager aussi des dettes donc c'est aussi des fois pas sympa pour les autres donc ça / c'est pas toujours positif le partage »</i>

Dans cet exemple, l'enfant (E18) met en question ce qu'il a affirmé lui-même auparavant en réalisant un acte métadiscursif qui nomme son action (en gras dans l'extrait) : *casser ce que j'ai dit*. L'enfant E18 avait dit quelques tours de paroles avant (TP122), que partager ça voulait dire *faire profiter aux autres*. Il fait preuve d'autocritique cependant on peut rester surpris devant le choix du verbe « casser » pour exprimer son autocorrection. L'enfant se rend compte que son propos s'appuie sur le présupposé selon lequel c'est toujours bien ou « positif » de partager. L'exemple des dettes qu'on ne veut pas faire profiter aux autres le conduit à s'autocorriger. Le modalisateur « *pas toujours* » est une trace dans le discours d'un acte de pensée, consistant à nuancer un propos.

Extrait n°64, séance S15

295	E36	<i>moi je dirais plutôt euh:: // que ça a pas de lien avec le texte {A1: aussi} // mais // par contre *chais pas trop si c'est philosophique</i>

L'enfant (E236) se livre ici à une action de catégorisation pour déterminer si une question est philosophique ou en lien avec le texte étudié. A nouveau l'enfant propose de nuancer en mettant en doute le présupposé qui se trouve derrière cette distinction : une question formulée est soit philosophique, soit liée au texte. Il semble sûr qu'il ne s'agit pas d'une question en lien avec le texte mais pose un doute (*chais pas trop si...*) sur sa nature philosophique. Autrement dit, il laisse ouverte la possibilité que la question ne soit ni l'une ni l'autre.

- **dire problème**

Extrait n°65, séance S2

326	E12	<i>alors // euh::: le partage on peut pas tout partager parce que justement on peut partager de la nourriture ça s'est sûr// mais par exemple une voiture on peut pas la partager // à part si on utilise le verbe prêter // <ou offrir></i>
(...)		
330	E12	<i>bah oui // (il) y a plusieurs (xx) [goûts] donc on peut pas donner une définition euh :: gé/gé/générale</i>

Dans la séance S2, les participants tentent de définir ce que c'est « partager ». On lit en TP326 que l'enfant E12 évoque une différence entre partager quelque chose qui se mange et partager un objet comme une voiture. Il met en question, en TP330, la possibilité de trouver une définition qui soit générale. A nouveau la présence de la modalité épistémique dans le discours (*on peut pas*) nous permet d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'une mise en cause ou d'une opposition bien qu'il y ait un refus de la demande réalisée auparavant dans l'interaction. Autrement dit,

La présence de verbalisations d'actes de mise en question, bien qu'elles soient peu nombreuses, témoigne d'une activité de problématisation chez l'enfant dans le sous-corpus « classe ».

Résultat sous-corpus « classe » (28)

Synthèse globale des résultats pour le sous-corpus « classe »

En résumé, l'analyse de la production de verbalisations d'actes de question dans le sous-corpus « classe » en secondaire, différenciée selon le type d'acteur (adulte et enfant) nous conduit à proposer les résultats suivants:

(1) L'acteur « adulte »

- a. lorsqu'il n'est pas seul à animer une séance, il peut encourager la prise de parole des enfants ainsi que leur production de verbalisations d'actes de question. Seul, l'adulte-animateur a tendance à garder le contrôle sur l'activité et son objectif alors que le fait d'être à plusieurs, marque le début d'un processus de distribution de ce contrôle. On parlerait d'un premier partage que l'animateur fait avec un de ses pairs (un autre adulte-animateur), pour entrer par la suite dans le partage avec les enfants.
- b. En optant parfois pour des demandes d'information au lieu de demandes de réflexion, l'adulte peut manquer des occasions pour enclencher et/ou prolonger des moments de réflexion et de recherche chez les enfants.
- c. Un travail de conceptualisation est impulsé par l'adulte dans ce sous-corpus, articulé notamment autour des demandes de catégorisation. Cela témoigne d'un engagement de sa part dans cette activité afin de permettre aux enfants d'identifier une question philosophique et de la différencier d'autres questions

(question-exemple, question liée au texte). Cependant, on a l'impression que dans ce sous-corpus (constitué d'ailleurs de 3 séances de questionnement), on a affaire à un travail axé sur les questions (même dans la séance de délibération) plutôt que sur le questionnement des enfants.

- d. L'adulte engage les enfants à expliquer, mais pas à argumenter ou exprimer des points de vue.
- e. La production relativement faible d'actes de types de requête de la part de l'adulte laisse entrevoir son engagement « timide » dans la prise en compte de la parole de l'enfant, de la dynamique des échanges et de l'intercompréhension, en faveur d'un engagement plus directif.

(2) L'acteur enfant

- a. Il s'engage dans une activité de mise en question, à travers des actes assertifs ou directifs, bien que le volume de verbalisations les concernant soit faible. Cela lui permet de réaliser un travail de problématisation.
- b. A la différence de l'adulte, qui parvient à « faire un pas de côté » et produire une réflexion détachée de toute prise de position, l'enfant a tendance à s'engager plus subjectivement dans la réflexion (expression d'une incompréhension, d'une envie de comprendre). On retrouve ainsi un comportement qui nous rappelle celui des enfants de classe primaire, cependant on n'a pas pu identifier proprement-dit des actes accompagnés d'étonnement dans le sous-corpus.
- c. Dans ce sens, on sent un effort de la part d'un enfant en particulier de se mettre à une autre place que la sienne afin de s'ouvrir plusieurs perspectives de réflexion, ce qui n'était pas le cas chez les enfants de primaire.
- d. L'enfant réalise quelques rares actes qui sollicitent chez l'interlocuteur des opérations de pensée. A titre exceptionnel encore, un enfant engage ses interlocuteurs dans des raisonnements complexes (raisonnement par analogie et raisonnement hypothétique) ou dans un questionnement éthique.
- e. On observe dans ce sous-corpus « classe » que l'enfant peut se montrer « indocile » par rapport à une activité prescrite par l'adulte. Au lieu de formuler des questions philosophiques, l'enfant choisit de se questionner et d'exprimer son désir de comprendre n'hésitant pas à sortir du cadre de l'exercice demandé. Ça reste néanmoins exceptionnel.
- f. Les enfants produisent peu de requêtes, ces actes à fonction interactionnelle. On pourrait dire que dans le sous-corpus « classe », ils ne parviennent pas à

s'engager dans une stratégie visant la dynamique des échanges et l'intercompréhension.

Lien avec les hypothèses

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.

Cette hypothèse se vérifie aussi dans l'analyse du matériel du sous-corpus « classe ». On a pu identifier et décrire plusieurs catégories de verbalisations d'acte de question, relevés dans les interventions des acteurs.

(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.

- Avec ce nouveau sous-corpus, se confirme encore une fois la présence de différences dans la production des actes de question, selon leur mode de production : par l'« adulte » ou par l'« enfant ». C'est l'adulte qui réalise le plus d'actes directifs, notamment des actes qui sollicitent des opérations de réflexion et des requêtes. Les demandes d'information réalisées par les adultes prennent aussi une place importante, moins remarquée dans les autres sous-corpus. Concernant la production d'acte assertif, la participation de l'acteur « adulte » reste importante, de par l'action de reprise de questions déjà formulées. Cela reste valable dans ce sous-corpus, peu importe le type de séance : questionnement ou délibération. On remarque donc une tendance dans ce sous-corpus à effacer les différences entre les deux types de séances et produire des actes similaires.
- Dans le sous-corpus « classe » en secondaire certains actes sont absents alors qu'ils étaient présents dans le dispositif « club » et le dispositif « classe » en primaire. Il s'agit des actes accompagnés d'étonnement chez les enfants. On pourrait supposer que ce n'est pas forcément lié à l'âge des enfants (en club les enfants ont 1 à 3 ans de plus que les enfants du sous-corpus « classe » du collège) ni au dispositif (car les primaires sont en dispositif de type « classe » également). D'après nos observations, le type de séance – la séance de questionnement pourrait être moins favorable au questionnement spontanée – et la visée réflexive de la séance – conceptualisante (moins favorable au questionnement), problématisante ou argumentative – pourraient influencer la production des actes de question

4.1.5. Les séances en secondaire : demi-classe (sous-corpus n° 4)

Font partie de ce sous-corpus « ½ classe » 4 séances auxquelles participent des élèves de niveau de 6^e (moyenne d'âge : 11-12 ans) – pour les séances S6 et S14 – et de niveau 5^e (12-13 ans en moyenne) – pour les séances S9a et S12a. Une séance a été réalisée en 2014-2015 : « Qu'est-ce que le destin ? » (S6), et les trois autres en 2015-2016 : « Je est un autre » (S9a) ; « Rire : qu'est-ce qui vous fait rire ? » (S12a) ; « Pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que de profiter de la vie ? » (S14b)

4.1.5.1. Présentation des séances

La première séance de ce sous-corpus (S6) correspond à la dernière séance enregistrée avec les élèves en classe de 6^e lors de l'année 2014-2015. C'est la séance de délibération correspondant à la séance de questionnement S5 dans le sous-corpus « classe » précédent. Elle a la particularité (par rapport à S1, S2 et S5 réalisées avec les mêmes élèves) de se dérouler avec un effectif restreint d'enfants. Afin de préserver l'homogénéité du sous-corpus, j'ai décidé de la joindre à trois autres séances réalisées en 2015-2016 qui se déroulent en demi-classe. Pour rappel, durant la deuxième année de pratique au collège les discussions ont eu lieu en demi-classe, deux groupes étant animés en parallèle par deux adultes et sur la même thématique. Les élèves n'ont pas le choix de participer ou non aux discussions, comme c'était déjà le cas dans le sous-corpus « primaire » et le sous-corpus « classe » en secondaire.

Ce sous-corpus se caractérise par une certaine hétérogénéité. D'abord les effectifs d'enfants varient d'une séance à l'autre : N_E=7 (S6), N_E=12 (S9a), N_E=11 (S12a) et N_E=11 (S14b). Si la première séance (réalisée en 2014-2015) est animée par deux adultes (A1 et A4), les trois autres sont animées chacune par un seul adulte : A2 en S9a, A1 en S12a et A3 en S14b. Ce qui implique des styles d'animation différents. Enfin, les enfants ne sont pas toujours les mêmes d'une séance à l'autre. Ci-joint un tableau de correspondance pour mieux visualiser le regroupement de certains enfants d'une séance à l'autre entre ce sous-corpus et le sous-corpus précédent :

Tableau 52 : Correspondance des élèves d'une séance à l'autre

<i>Sous-corpus « ½ classe »</i>	<i>S6</i>	<i>S9a</i>	<i>S12a</i>	<i>S14b</i>
Caractérisation élèves	Elèves de 6 ^e en 2014-2015	Elèves de 5 ^e en 2015-2016	Elèves de 5 ^e en 2015-2016	Elèves de 6 ^e en 2015-2016
Correspondance possibles dans d'autres séances	S1, S2, S5 (sous-corpus « classe »)	S1, S2, S5, S6 (sous-corpus « classe » et S12a)	S1, S2, S5, S6 (sous-corpus « classe » et S9a)	S15 (sous-corpus « classe »)

Est souligné par un fond gris la présence des mêmes élèves qui poursuivent les discussions d'une année sur l'autre et qui en 2014-2015 étaient en 6^e et en 2015-2016 en 5^e. La configuration de la classe a été préservée sur les deux années, à quelques exceptions près. Ainsi, on retrouve dans les

séances S9a et S12a des élèves qui ont participé également aux séances du S1, S2, S5 et S6. Les séances S9a et S12a ont 4 mêmes élèves en commun²⁴⁶. Enfin dans la séance S14a on retrouve des élèves qui ont participé à la séance S15 dans le sous-corpus « classe ».

Par rapport au type de séance, le sous-corpus « classe » compte donc deux séances de délibération (S6 et S14b), une séance mixte (S9a) et une séance de questionnement (S12a). On enregistre quatre thématiques différentes : pour la séance S6 le thème du destin (inspiré du mythe d'Œdipe) ; pour la séance S9a le thème du « même et l'autre » (la phrase « Je est un autre » déjà travaillée dans une séance du « club ») ; en S12a c'est le thème du « rire » qui est traité ; enfin la séance S14b traite de « la mort et la vie ».

4.1.5.2. Prises de paroles par séance et par type d'acteur

Le tableau ci-dessous montre la distribution de la parole au sein des séances du sous-corpus « ½ classe » :

Tableau 53 : Répartition des TP selon l'acteur (sous-corpus « ½ classe »)

Type acteur	Adulte		Enfant		Total
N° séance	Nb. TP	% TP	Nb. TP	% TP	Nb. TP
S6	381	45%	458	55%	839
S9a	258	39%	410	61%	668
S12a	288	47%	327	53%	615
S14b	227	41%	333	59%	560
Total	1154		1528		2682

Les mesures sont similaires pour les séances S9a et S14b (en rose dans le tableau) où la participation de l'acteur « enfant » atteint 60% du nombre total des tours de parole. Dans les deux autres séances, S6 et S12a (en bleu dans le tableau), la participation des enfants est plus faible. Dans la séance S9a, par exemple, le résultat est surprenant car l'adulte qui anime seule la séance réalise seulement 39% du volume total des prises de parole. Il est possible de percevoir d'ores et déjà dans cette séance une dynamique de l'interaction que l'animateur n'est pas le seul à impulser.

En prenant en compte également les mesures prises dans les trois autres sous-corpus (pour le sous-corpus « primaire », v. tableau 23, pour le sous-corpus « club », v. tableau 33, et pour le sous-corpus « classe », v. le tableau 43), deux observations seront formulées.

Obs.1. Avec plus de 53% de participation à la production globale des TP, enregistré pour l'acteur « enfant » dans ce sous-corpus, les valeurs se rapprochent de celles enregistrées dans les séances S7 (57%) et S8 (54%), du sous-corpus « club », et dans les séances S21 (54%) et S23 (56%), dans le sous-corpus « primaire ». Pour rappel, les séances du sous-corpus « classe » enregistrent

²⁴⁶ Les groupes de demi-classe ne contiennent pas toujours les mêmes élèves d'une thématique à l'autre, une difficulté supplémentaire pour le chercheur de choisir l'homogénéité dans les données.

toutes moins de 50%, dans les quatre séances, pour les prises de parole de l'acteur « enfant ». Ce rapprochement avec les quatre séances mentionnées est intéressant car les séances du sous-corpus « ½ classe » partagent avec les séances de club le nombre réduit d'enfants-participants mais en même temps c'est le nombre réduit d'enfants qui les différencie des séances en « primaire » (qui fonctionnent avec la classe entière). Il sera néanmoins nécessaire de comparer plutôt les *ratios* entre la participation d'un enfant par rapport à celle d'un adulte (proposer dans la suite) pour pouvoir se prononcer sur des similitudes avec notamment les séances du dispositif « club ».

Obs.2. Les pourcentages de participation en faveur de l'acteur « enfant », enregistrés en S9a (61%) et S14b (59%), sont les plus élevés de tout notre corpus (jusqu'à maintenant c'est la séance S7 qui enregistrerait 57% en faveur de l'enfant). Les deux séances ont lieu avec des animateurs différents, des élèves différents, mais le nombre d'enfants est similaire. Elles partagent par ailleurs une autre particularité : dans les deux il y a un objectif de délibérer autour d'une question. La séance S9a est une séance mixte (deux objectifs à la fois : formuler des questions et délibérer autour d'une ou plusieurs questions formulées). La séance 14b est une séance de délibération. *On pourrait supposer que, lorsqu'il s'agit d'une séance qui comprend dans ses objectifs l'engagement des enfants dans un processus résolutoire autour d'une question, les enfants parviennent à participer plus. C'est vrai dans ce sous-corpus mais serait nécessaire de vérifier cette observation sur plusieurs séances.*

Pour affiner ces résultats, je m'intéresse par la suite au *ratio* entre l'intervention d'un enfant et celle d'un adulte.

Tableau 54 : Rapport entre les interventions d'un enfant et d'un adulte (sous-corpus « ½ classe »)

<i>Année</i>	<i>N° Séance</i>	<i>Nb. TP adulte</i>	<i>Nb. adulte</i>	<i>Nb. TP 1 adulte</i> ²⁴⁷	<i>Nb. TP enfant</i>	<i>Nb. enfant</i>	<i>Nb. TP 1 enfant</i>	<i>Ratio TP enfant/ TP adulte</i>
2014-2015	S6	381	2	190,5	458	7	65,4	0.3
2015-2016	S9a	258	1	258	410	12	34	0.1
	S12a	288	1	288	327	11	29,7	0.1
	S14b	227	1	227	333	11	30,2	0.1

Le rapport le plus favorable à l'enfant est celui enregistré dans la séance S6, là où le nombre d'enfants est le plus faible et le nombre d'adulte plus élevé (2 par rapport aux autres séances où il n'y a qu'un seul adulte). Cette observation nous rapproche à nouveau des mesures obtenues dans les séances du « club » et du résultat formulé à cette occasion (12a). J'observais qu'*un petit groupe favorise une bonne circulation de la parole entre les participants, et encore plus lorsque le nombre d'enfant et le nombre d'adulte s'équilibre*. Ce n'est pas le cas dans ce sous-corpus. Il est possible néanmoins de conclure que :

²⁴⁷ Arrondi au dixième.

le fait d'être en demi-groupe permet tendanciellement aux enfants de prendre davantage la parole, (quoi qu'il en soit de la moyenne pour 1 enfant). Cela permet aussi à davantage d'enfants d'intervenir.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (29)

Reste à savoir quel est le contenu de ces interventions et savoir ce qu'il en est de la dimension qualitative des prises de parole. Un groupe restreint et une gestion de la discussion partagée semblent être les conditions idéales pour obtenir un dialogue, mais le contexte scolaire n'offre presque jamais ce type de situation.

Afin de tester les hypothèses de recherche en lien avec la présence de verbalisations d'acte de question dans les prises de parole des acteurs, je procède par la suite à la description et à l'évaluation des actes identifiés.

4.1.5.3. Verbalisations d'actes de question dans le sous-corpus « ½ classe »

Le volume global de verbalisations d'actes en lien avec un questionnement, enregistré dans ce sous-corpus, se répartit ainsi :

Tableau 55 : Répartition globale des verbalisations d'AQ (sous-corpus "½ classe")

	Verbalisations d'AQ				Total
Type d'acteur	Adulte		Enfant		
Séance	Nb.	%/ total	Nb.	%/total	
S6	141	80%	35	20%	176
S9a	120	74%	42	26%	162
S12a	186	92%	16	8%	202
S14b	130	83%	26	17%	156
Total	577		119		696

Afin de comparer et commenter les productions des différentes séances, je procède, comme pour les trois autres sous-corpus, à la normalisation des valeurs sur une durée de référence commune de 60 minutes.

Normalisation de la production de verbalisation d'actes de question

Les valeurs normalisées ont été calculées à partir des valeurs réelles de verbalisations d'actes de question identifiées dans les séances du sous-corpus, auxquelles j'ai appliqué les coefficients diviseurs²⁴⁸. Le tableau ci-dessous présente directement les valeurs normalisées²⁴⁹ et différencie les actes illocutoires identifiées selon les catégories d'actes primaires (assertifs, directifs et expressifs).

²⁴⁸ Pour ce sous-corpus, les coefficients diviseurs seront les suivants : pour la séance S6 : 36/60=0,600, où 36 est la durée en minutes de la séance ; pour S9a : 49/60=0,816 ; pour S12a : 47/60=0,783 ; pour S14b : 40/60=0,666.

²⁴⁹ Arrondies à l'entier le plus proche (par exemple 6,7 > 7 et 6,3 > 6).

Tableau 56 : Répartition des verbalisations d'actes primaires selon l'acteur (sous-corpus « ½ classe »)

Année	Catégories primaires		Verb. AQ directif		Verb. AQ assertif		Verb. AQ expressif		Total Verb. AQ	% /total Verb. AQ acteur /séance
	N° séance	Type acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur	Nb.	% /total Verb. AQ acteur		
2014 - 2015	S6	Adulte	228	97%	7	3%	0	0%	235	80%
		Enfant	35	60%	22	37%	2	3%	59	20%
		Total	263	89%	29	10%	2	1%	294	
2015 - 2016	S9a	Adulte	142	97%	4	3%	0	0%	146	74%
		Enfant	29	57%	22	43%	0	0%	51	26%
		Total	171	87%	26	13%	0	0%	197	
	S12a	Adulte	234	98%	4	2%	0	0%	238	92%
		Enfant	9	44%	11	55%	0	0%	20	38%
		Total	243	94%	15	6%	0	0%	258	
	S14b	Adulte	168	86%	24	12%	3	2%	195	83%
		Enfant	24	61%	12	31%	3	8%	39	17%
		Total	192	82%	36	15%	6	3%	234	
Total général		869		106		8		983		

A la lecture de la dernière colonne du tableau 56 (pourcentages qui figurent aussi dans le tableau 55), se confirme à nouveau la prépondérance de la production de verbalisations d'actes de question chez l'acteur « adulte ». Elle est bien supérieure à celle de l'acteur « enfant ». Dans la séance S12a, l'adulte à lui tout seul réalise 11 fois plus d'actes que l'ensemble des enfants. On a déjà rencontré un tel écart dans la séance S18 du sous-corpus « club » où l'activité questionnante de l'adulte était saillante mais celle des enfants presque insignifiante. Seule la séance S9a parvient à réduire l'écart (valeurs sur fond gris foncé) et se rapprocher des pourcentages enregistrés par les enfants par exemple en S8 ou S17, dans le dispositif « club » (cf. tableau 37), en S23 chez les enfants de classe primaire (cf. tableau 26) et du sous-corpus « classe » (cf. tableau 46).

Ces observations attirent évidemment l'attention sur la séance S9a dont une des particularités est celle d'avoir repris le même support que dans la séance S7 (du sous-corpus « club ») : la phrase « *je est un autre* ». Les deux sont des séances mixtes qui utilisent la phrase comme point de départ pour faire émerger des questions et de délibérer autour de celles-ci. Cependant, l'hypothèse proposée au moment de l'analyse du sous-corpus « club » (v. *résultat 21*) ne s'applique pas à la séance S9a. On avait avancé l'idée selon laquelle la présence de plusieurs adultes favoriserait la verbalisation d'actes de question de la part des enfants. On avait même suggéré que lorsqu'il est seul, l'adulte pourrait être amené à garder la maîtrise des prises de parole et celle de la production des actes de question (comme ce fut le cas dans la séance démonstrative, S18). Ce qui nous conduit à reformuler notre hypothèse ainsi : *le fait qu'il y ait plusieurs adultes ne défavorise pas la participation des enfants*. Le résultat pour le sous-corpus « ½ classe » peut être présenté ainsi :

Même lorsque la séance est animée par un seul animateur, les prises de parole et la production des verbalisations d'actes de question de l'acteur « enfant » peuvent être favorisées. Cela semble davantage valable lorsqu'il s'agit d'une séance de type « délibération » ou « mixte ».

Résultat sous-corpus « ½ classe » (30)

4.1.5.4. *Verbalisations d'acte de question selon les catégories d'actes primaires*

Les valeurs (normalisées) enregistrées dans le tableau 56 permettent de formuler plus loin d'autres observations, notamment sur la différenciation des verbalisations selon les actes primaires réalisées.

Les verbalisations d'actes de question réalisées via des actes directifs sont plus nombreuses que les verbalisations réalisées via les actes assertifs, comme dans les autres sous-corpus. Les actes expressifs sont à nouveau rares, c'est pourquoi les valeurs correspondantes seront ignorées.

Dans la production de l'acteur « adulte », la majorité des actes sont des actes directifs. On avait observé auparavant que, d'une manière générale, la production en actes assertifs est celle qui prédomine chez les enfants. On avait même envisagé une spécialisation de chaque type d'acteur dans la production d'un des types d'acte : les actes directifs pour les adultes et les actes assertifs pour les enfants (v. *résultat 4*). Le résultat a été nuancé, à l'occasion de l'analyse du sous-corpus « club » (cf. tableau 37), en remarquant que dans les séances S7 et S18 les enfants parviennent à produire des actes assertifs, des actes directifs dans des proportions comparables (v. *résultat 13*). En tenant compte des valeurs obtenues dans les séances en « 1/2 classe », l'observation faite au sujet des séances du club se renforce. Autrement dit, non seulement le volume de verbalisations en actes directifs est comparable à celui en actes assertifs, dans la production de l'« enfant » et sur l'ensemble du sous-corpus, mais il est même supérieur dans les séances S6, S9a et S14b (les valeurs sur fond orange). Seule la séance S12a garde une proportion d'actes assertifs supérieure à celle des actes directifs, dans la production de l'acteur « enfant » (valeurs sur fond orange encadrées en rouge).

Par ailleurs, on constate que si la prépondérance des actes assertifs est observée dans une séance de questionnement (S12a), la supériorité des actes directifs dans la production de l'« enfant » s'enregistre dans des séances de délibération (S6, S14b) ou dans une mixte (S9a). On aboutit ainsi à un résultat qui répond à notre hypothèse *H2* sur la variation dans la production des actes de question :

Selon le type d'activité (formuler des questions, délibérer autour d'une question, ou les deux objectifs alliés dans une même séance) la production de l'acteur « enfant » sera différente. On observe dans le sous-corpus « ½ classe » une tendance à produire plus d'actes directifs que d'actes assertifs lorsque l'« enfant » s'engage dans le processus résolutif autour d'une /des question/s. Il demeure néanmoins que c'est principalement l'« enfant » qui produit des assertions de questions.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (31)

Enfin, j'observe que dans la séance S14a le volume d'actes assertifs réalisés par l'acteur « adulte » est important pour une séance de délibération. Ce phénomène a déjà été observé à d'autres reprises pour ce type de séance, par exemple en « club » dans la séance S17 (cf. tableau 37), ou dans la séance S2 du sous-corpus « classe » (cf. tableau 46). Il s'explique par la reprise des

questions déjà formulées, notamment en début de séance, soit pour les rappeler et choisir la question à traiter, soit pour les retravailler (reformuler, catégoriser, associer à d'autres questions). *Ce phénomène pose en réalité la question de la pertinence d'une démarcation nette entre une séance de questionnement et une séance de délibération. Dans une séance de questionnement la formulation d'une question peut entraîner des mini-délibérations, et dans une séance de délibération les participants peuvent travailler au préalable de la question avant de délibérer autour d'elle.* Si la distinction est opérationnelle pour l'analyse, c'est encore l'analyse qui fait ressortir des possibles écarts entre l'objectif fixé et poursuivi par l'adulte-animateur et la réalité de l'interaction (à certains moments cet objectif est poursuivi à tout prix, comme on le constate dans la séance S17, autour des TP74-79, et TP162-163). Cela montre que l'interaction est faite d'imprévus et parsemée de moments créatifs qui peuvent détourner la discussion de son objectif initial, surtout lorsque l'objectif n'est pas partagé par l'ensemble des acteurs.

4.1.5.5. Verbalisations d'acte de question selon les actes dérivés de 1^{er} ordre

Pour aller plus loin dans l'analyse de ce sous-corpus et faire ressortir ses particularités, j'explore à travers le tableau suivant les différentes catégories d'actes dérivés de 1^{er} ordre identifiés (Verb. d'AQ_2). Les valeurs correspondent aux valeurs normalisées.

Tableau 57 : Verbalisations d'actes dérivés de 1^{er} ordre, Verb. d'AQ_2 (sous-corpus « ½ classe »)

Verb. d'AQ_1	Verb. d'AQ_2	S6	S9a	S12a	S14b	Total
directif	01'-dir. dem. info	50	6	11	9	76
	02'-dir. dem. dire question	5	10	5	2	22
	03'-dir. dem. dire un pdv	28	16	17	14	75
	04'-dir. dem. réflexion	67	42	65	48	222
	05'-dir. quest. mettre en question	12	4	0	3	20
	06'- dir. quest. étonnement	0	0	0	0	0
	07'- dir. req. action verb.	102	95	147	116	458
assertif	08'-assert. dire question	25	16	11	27	79
	09'-assert. mise en question	3	8	4	9	24
	10'-assert. étonnement	0	0	0	0	0
expressif	11'-expres. étonnement	2	1	0	6	9

Avec l'inventaire de ces valeurs on remarque, comme on l'avait fait pour les trois autres sous-corpus, que les requêtes (« 07'- dir. req. action verb. ») correspondent à la catégorie la plus fréquente d'actes dérivés en lien avec un questionnement. Mais concernant les séances en « ½ classe » on constate que les assertions de questions (« 08'-assert. dire question ») – la deuxième catégorie la plus fréquente dans les autres sous-corpus – cèdent ici la place à la catégorie des demandes de réflexion (« 04'-dir. dem. réflexion »). Par ailleurs, le tableau affiche une production importante de demandes d'exprimer un point de vue (« 03'-dir. dem. dire un pdv »). Si l'on regarde les valeurs inventoriées

dans les autres sous-corpus (v. tableaux 28, 38, 47) on observe que seules les séances en classe primaire enregistrent des valeurs similaires et importantes pour ce type d'acte²⁵⁰.

Les demandes d'information sont nombreuses dans la séance S6 (valeur en gras et soulignée) par rapport aux autres séances. Leur présence a déjà été remarquée dans les séances du sous-corpus « classe », enregistrées lors de la première année (2014-2015), à savoir S1, S2 et S5. Dans la même séance S6, les actes de demande de mettre en question sont également nombreux (valeur en gras et soulignée) par rapport aux autres séances. Ils méritent d'être analysés et illustrés avec des extraits de cette séance.

Etant donné le nombre important de demandes de réflexion et demandes de point de vue, j'ai choisi de ne pas faire de regroupement dans ce sous-corpus (comme je l'avais fait pour les autres), afin de garder visible la spécificité de chaque catégorie. Je supprime simplement la ligne non renseignée correspondant aux actes directifs de type étonnement (« 06'- dir. quest. étonnement ») et je poursuis l'analyse en détaillant la production d'actes selon le type d'acteur. Le tableau ci-dessous rend directement compte des valeurs normalisées.

Tableau 58 : Répartition des actes dérivés de 1^{er} ordre selon le type d'acteur (sous-corpus « ½ classe »)

	<i>N° séance</i>	<i>S6</i>		<i>S9a</i>		<i>S12a</i>		<i>S14a</i>	
	<i>Type acteur</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>	<i>Adulte</i>	<i>Enfant</i>
<i>Verb. d'AQ_1</i>	<i>Verb. d'AQ_2</i>								
directif	01'-dir. dem. info	48	2	2	4	9	0	9	0
	02'-dir. dem. dire question	5	0	10	0	4	0	2	0
	03'-dir. dem. dire un pdv	25	3	16	0	13	0	14	0
	04'-dir. dem. réflexion	63	3	41	1	53	0	44	4
	05'-dir. quest. mettre en question	10	3	4	0	0	0	1	1
	07'- dir. req. action verb.	78	23	70	25	132	15	98	18
assertif	assert. dire question	3	22	2	14	4	7	23	4
	assert. mise en question	3	0	1	9	0	4	2	7
	assert. étonnement	0	0	0	0	0	0	0	0
expressif	expres. étonnement	0	1	1	0	0	0	3	3

Afin de poursuivre dans le sens des observations formulées plus haut, j'ai sélectionné dans le tableau quelques valeurs remarquables dans ce sous-corpus (en orange pour l'« enfant » et en vert pour l'« adulte ») correspondant aux catégories d'actes dérivés du 1^{er} ordre. Des illustrations tirées du

²⁵⁰ Comme dans le sous-corpus « primaire » il y a seulement 2 séances et dans tous trois les autres sous-corpus – 4 séances, on rapporte la production totale enregistrée dans chaque sous-corpus à une séance. On obtient les valeurs suivantes (qui sont des valeurs normalisées), arrondies au nombre entier supérieur : 18 actes de demandes d'un point de vue en « primaire », 8 dans le sous-corpus « club », 2 dans le sous-corpus « classe » et 19 dans le sous-corpus « ½ classe ». Les calculs sont réalisés à partir des valeurs enregistrées dans les tableaux mentionnés.

sous-corpus seront commentées, en prenant en compte dans leur analyse la présence des actes dérivés de 2nd ordre lorsque. Je m'intéresse successivement aux actes suivants :

- Les demandes d'information qui sont réalisées par l'acteur « adulte » dans la séance S6.
- Les demandes de point de vue par lesquelles l'« adulte » sollicite les enfants à exprimer une opinion ou donner leur avis sur un sujet en discussion ; ces actes se répartissent sur l'ensemble des séances du sous-corpus. Quelques-unes de ces demandes sont réalisées par les enfants (dans la séance S6) : dans quel contexte et qui sollicitent-ils, les pairs ou les adultes ?
- Avec un volume important de demandes de réflexion réalisées par l'« adulte » dans l'ensemble du sous-corpus, on aimerait savoir quel type d'activité réflexive est encouragé chez les enfants. Les demandes de mettre en question (dans les séances S6 et S9a) peuvent nous renseigner aussi dans ce sens. Les enfants parviennent à réaliser eux aussi quelques actes de ce type dans les séances S6 et S14.
- Concernant les requêtes d'action verbale, on s'intéresse cette fois davantage à la production des enfants qui est répartie sur l'ensemble des séances du sous-corpus.
- Enfin, seront illustrés et commentés des actes de mise en question réalisés par les enfants (notamment dans les séances S9a, S12a et S14).

Les « demandes d'information »

La demande d'information renvoie à un acte par lequel un locuteur sollicite un interlocuteur à donner une réponse précise, que le locuteur connaît déjà ou non. Dans une relation de type pédagogique, lorsque l'enseignant demande une information à un élève, dans la plupart des cas il connaît déjà la réponse. Par sa demande il vise à vérifier si l'enfant possède l'information, comme dans l'exemple : *comment on l'écrit inéluctable pour voir // oh : juste en // au moins euh : par euh :: // syllabe // in {laisse en suspens}* (S6, TP111, A4). À l'inverse, si l'élève réalise une demande d'information, c'est pour acquérir une nouvelle information ou connaissance : *<inéluctable> on l'écrit comment* (S6, TP115, E16).

Dans la séance S6 du sous-corpus « ½ classe » ces demandes sont plus nombreuses que dans les autres séances analysées (cf. tableaux 35, 44, 55 et 69). L'analyse des sous-corpus précédents a mis en évidence la présence de ce type de demande surtout chez l'adulte. Si en classe « primaire » sa production appartient exclusivement à l'animatrice, en secondaire (collège) les enfants en produisent aussi. Dans le sous-corpus « classe », où la présence importante des demandes d'information a été soulignée (notamment en ce qui concerne la séance S2), on a observé qu'elle s'accompagne chez l'acteur « adulte » d'une production faible d'actes de type « demandes de réflexion ».

Dans la séance S6 qui, pour rappel, se déroule avec une partie des enfants des séances S1, S2 et S5 du sous-corpus « classe » et avec les mêmes deux adultes-animateurs (A1 et A4), les demandes d'information ressemblent à celles déjà évoquées et analysées précédemment (v. analyse sous-corpus « classe »). Mais on retrouve des exemples similaires aussi dans la séance S14b :

Extraits 66, séance S14b

12	A4	... E4 peux-tu lire les questions que vous aviez posées ?	
13	E4	pouvons-nous fuir/éviter notre destin // peut-il vraiment essayer de fuir son destin // peut-on vraiment échapper à son destin // avons-nous tous un destin // est-il possible de connaître son destin // qu'est-ce que le destin // y a-t-il quelque chose qui commande nos actions ?	
14	A4	alors quel est le mot qui revient tout le temps	(a)
		(...)	
674	A4	est vrai // et derrière le mot vrai y'a le mot?	
675	E4	est	
676	E20	vr	
677	A4	j'ai dit un autre mot // tu <crois en>	
678	E4	juste	
679	E20	<parole>	
680	E15	<vérité>	
681	A4	merci	(b)

Dans le premier exemple (a), la demande de l'adulte en TP14 (en gras dans le texte) consiste à « faire dire » aux enfants une information qui est déjà là, dans l'énonciation répétée des questions qui reprennent toujours le même mot : « destin ». Ce questionnement vise à faire identifier un concept, à souligner son importance. L'intention pédagogique n'est pas où elle semble être car il s'agit moins de répondre à la question que de mettre en relief un élément important. On identifie chez l'adulte A4 d'autres formes spécifiques pour ses demandes d'information : faire deviner – lorsque le mot qu'il attend et qu'il a en tête n'est pas visible, comme c'était le cas avec « destin », mais qui doit pouvoir être trouvé par l'enfant – comme dans l'exemple (b) pour le mot « vérité ». Il y a également les demandes portant sur la connaissance de la langue : épeler un mot, donner un synonyme (*un autre mot que victime ?* (S6, TP431, A4). A cela se rajoutent les demandes d'information qui se trouvent dans le texte qui a servi de support à la discussion ; comme dans la discussion sur le « destin » : ... *revenons à Œdipe // euh ::: // **qui c'est qui a écrit l'avenir d'Œdipe.***

Par moment, ces demandes se confondent avec les requêtes de type demandes de compléter un mot ou une idée ou de rappeler un mot déjà évoqué, comme dans TP677 : *j'ai dit un autre mot // tu <crois en>*. Mais j'ai considéré ces actes comme étant des demandes d'une réponse connue, réponse qui est le plus souvent sur les lèvres de l'adulte. Donc des invitations à deviner ou « remplir des trous » (comme le montre encore l'exemple (c) ci-dessus, tiré de la séance S14b) plutôt qu'une requête pour agir verbalement, comme c'est le cas lorsqu'on demande de rappeler une

information ou une réponse, qui serait plutôt : *pourrais-tu rappeler le mot que j'ai dit tout à l'heure*, ou de compléter : *pourrais-tu compléter la phrase avec le mot approprié*.

Extrait n°67, séance S14b

352	E47	<i>on s(e) demande pourq/ (xxx) couteau on s(e) demande c'est qui l(e) tueur <on s(e) demande pourquoi il est mort></i>
353	A3	<ah oui mais ça c'est> des questions pour lesquelles on a des {laisse en suspens}
354	E35	<i>des enquêtes</i>
355	E43	<i>réponses</i>

Dans cet exemple, l'animatrice A3 aurait pu réaliser une demande de catégoriser et dire, par exemple : quel type de questions on se pose dans ce contexte ?

Au lieu d'une « question à trous », dans S12a l'animatrice (A1) choisit de construire différemment sa demande d'information, comme le montre l'extrait ci-après. Elle donne la définition, ou en tout cas une description, qui permet à l'enfant d'identifier le mot auquel il fait référence :

Extrait n°68, séance S12a

192	A1	<i>d'accord // donc du coup euh ::: // comment on appelle ça quand on/quand on va euh ::: // rire de quelqu'un // et que c'est pas très gentil parce que de par exemple <de ses défauts> ou de choses qu'il ne sait/qu'il ne sait pas forcément faire // ouais</i>
193	E17	<i><de la moquerie> // de la moquerie</i>

L'analyse de ces demandes peut être résumée de la manière :

Lorsque les demandes d'information formulées par l'adulte sollicitent l'enfant à deviner un mot ou une idée que l'adulte a déjà en tête, elles risquent de ne pas contribuer à la construction d'un savoir partagé utile dans la discussion. Elles pourraient être réalisées sous d'autres formes afin de solliciter soit des opérations réflexives soit des actions verbales qui participent à la dynamique et à l'intercompréhension dans la discussion.

En revanche on peut penser que ces questions ont une autre fonction pédagogique : celle de mettre en avant un élément qui sera important pour la discussion, comme souligner un concept. On voit ici que sous une forme canonique de « question » se cache une intention pédagogique autre qu'une simple réponse.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (32)

Les « demandes d'un point de vue »

Dans la même séance (S6) ou les animateurs réalisent les demandes d'information décrites ci-dessus, ils réalisent également un volume important de demandes de points de vue (cf. tableau 58). Dans les autres séances de ce sous-corpus également on peut identifier des demandes de point de vue qui sont des actes sollicitant l'interlocuteur à exprimer une position personnelle par rapport à un sujet.

À nouveau, une comparaison avec les résultats visibles dans les tableaux correspondants des autres sous-corpus montre que dans le dispositif « ½ classe » on retrouve un volume important,

comparable à celui enregistré en classe primaire (dans les deux séances, S21 et S23) ainsi que dans la séance S18 dans le dispositif « club ».

Je propose quelques extraits qui montrent, d'abord chez l'adulte, une variété de façons de demander un point de vue. On va s'intéresser, à ce stade de l'analyse, plutôt à *comment* le locuteur réalise son acte, avec quelle intention. Néanmoins j'ai choisi de restituer à travers les exemples proposés non seulement l'acte énoncé par le locuteur mais aussi le contexte dans lequel il s'inscrit. Si la satisfaction porte sur les effets de l'acte, *i. e.* la réalisation de l'état de choses décrit par le contenu propositionnel de l'acte, ici la verbalisation d'un point de vue par un interlocuteur, le succès de l'acte illocutoire doit pouvoir s'évaluer dans un contexte précis (Vanderveken, 1988)²⁵¹. Les illustrations suivantes proposent des modalités différentes d'énonciation d'une demande de point de vue :

- ***Demander un avis sur un propos***

Extrait n°69, séance S9a

1	A2	<i>alors est-ce que quelqu'un veut intervenir // pour dire si euh ::: // ce qu'il en pense // si pour lui ça signifie quelque chose si pour lui ça signifie pas quelque chose</i>

Dans cet exemple, qui est la première intervention dans la séance S9a, l'adulte demande l'avis sur la phrase « je est un autre ». Le contexte est partagé car les enfants ont tous devant leurs yeux une feuille de papier sur laquelle la phrase est marquée. L'adulte choisit de demander l'avis en invitant un enfant indéterminé à exprimer le sens qu'il donne (*pour lui*) à cette phrase, en incluant la possibilité que celui-ci (répétition de *pour lui*) puissent ne pas lui donner un sens (mais qui reste néanmoins un avis).

Extrait n°70, séance S6

225	E20	<i>qui est l'auteur du destin</i>
226	A4	<i>oui</i>
227	E20	<i>bah : c'est bah : on sait c'est dieu</i>
228	A4	<i>eh bah : eh bah :: {rires} // ça c'est ce/ça c'est ce que tu dis</i>
229	A1	<i>alors qu'est-ce que vous en pensez</i>
230	E20	<i>E7</i>
231	E7	<i>bah : moi euh ::: // moi je pense bah : c'est que c'est le futur // qui écrit le destin</i>

Dans cet exemple, l'enfant E20 donne en TP227 sa réponse (l'auteur du destin est dieu), à la question « qui est l'auteur du destin », et l'adulte A2 fait le choix de demander l'avis aux autres enfants (souligné dans l'extrait) : ***alors qu'est-ce que vous en pensez***. C'est un énoncé interrogatif typique en

²⁵¹ « Un acte est accompli sans défaut dans un contexte d'énonciation s'il est accompli avec succès dans ce contexte et si, en outre, les conditions préparatoires et de sincérité sont satisfaites » (p. 131). D. Vernant (2011, p. 122) donne comme exemple d'« acte défectueux » le mensonge qui est un acte assertif accompli pourtant avec succès mais sans que la condition préparatoire (le menteur n'a pas de raisons de croire dans son énonciation) et la condition de sincérité (il n'y croit pas) soient satisfaites.

français pour demander l'avis de quelqu'un (on retrouve aussi dans le sous-corpus : *qu'est-ce que vous diriez-vous ?*). On voit avec la réponse de l'enfant E7 en TP231, qu'une autre opinion ou point de vue s'exprime. L'adulte aurait pu faire le choix de demander tout de suite à E20 de justifier son point de vue. Mais en sollicitant un point de vue sur un autre point de vue, il a probablement visé la multiplication de perspectives sur la question initiale (démarche d'exploration), avant de demander la justification des points de vue.

- **Exprimer un avis sur des alternatives déjà données**

Extrait n°71, séance S12a

379	A1	... est-ce que vous pensez // que quand on se moque // on peut se moquer de tout le monde // de la même façon <sur> tous les sujets // ou est-ce qu'il y a des différences // <et qu'est-ce>
380	E18	<non> // <y'a des différences>
381	A1	alors c'est quoi

Dans cet exemple, l'avis demandé (en TP379) porte sur un choix dans une alternative (est-ce que vous pensez A ou B ?) pour explorer la nature de la moquerie : est-elle toujours la même (A) ou différente (B), en fonction de la personne sur laquelle elle porte et du sujet abordé. Elle demande aussitôt à l'enfant de justifier sa réponse.

- **Enchaîner sur un point de vue exprimé avec une demande d'avis sur une implication possible de ce point de vue**

Extrait n°72, séance S6

689	E20	« bah s/non mais si tu/par exemple la personne elle te dit pas que c'est un mensonge tu la / tu crois // c'est autre chose après // on s'engage dans (xxxxx) // si E4 elle me dit ouais hier j'ai vu euh :: black m chez moi // et que je la crois // je vais croire que c'est la vérité // et après elle me dit (xxxxxxx)
690	A1	oui
691	A4	<ouais> oui oui
692	A1	donc euh : du coup
693	A4	du coup tu viens de dire // est-ce que le / est-ce que quand on croit on est sûr?
694	E4	non
695	E20	bah :::: // non parce qu'on a pas la preuve »

Ici l'enfant E20 évoque en TP689 un exemple pour défendre l'idée que l'on peut croire un mensonge en pensant que c'est la vérité. L'adulte A4 enchaîne avec une demande qui sollicite l'enfant de s'exprimer sur le rapport entre « croire » et « être sûr » en TP693.

- **Proposer une idée nouvelle et demander une prise de position**

Extrait n°73, séance S9a

650	A2	mmh // et quand on haïs quelqu'un euh :::: // pour revenir y'a un mot je crois que c'est E51 qui a dit tout à l'heure // c'est par rapport à la différence // est-ce qu'on hait la différence // ou est-ce que des fois on peut aussi haïr la ressemblance
651	E23	euh :: hein

652 E51 bah : oui // y'a des gens qui aiment pas être recopiés des fois alors qu'ils sont recopiés

Dans le TP650, l'animateur A2 propose une idée nouvelle à partir de ce qui a fait l'objet d'une discussion jusqu'à là entre les participants autour de *je hais un autre*. Il propose ainsi de conceptualiser le rapport à l'autre en les sollicitant à exprimer leur point de vue sur la possibilité de haïr la différence ou la ressemblance (les deux demandes sont soulignées dans l'extrait). En 652 l'enfant E51 illustre directement son point de vue avec un exemple. On aurait pu s'attendre que les demandes de l'adulte A2 réalisent un saut de généralité déroutant pour les enfants, mais ce n'était pas le cas.

• ***Demander le point de vue sous la forme d'un accord ou d'un désaccord***

Extrait n°74, séance S14b

97 E47 tu // tu (xx) est-ce que tu réfléchis encore // <en gros c'est ça ma question> // <tu tu>
(...)
103 E38 beh personne peut le savoir parce que y'a personne qui est mort et qui est ressuscité
104 A3 alors personne ne peut savoir // d'accord est-ce que :: **est-ce que vous êtes d'accord pas d'accord**
est-ce que:: ...

Enfin, dans l'exemple ci-dessus, la demande d'avis formulée par A3 en TP104 (soulignée dans l'extrait) vise à obtenir un positionnement explicite de la part de l'enfant qui va répondre, par rapport au propos exprimé en TP103 par E38. A son tour, E38 réagit à la question d'un autre enfant, E47 qui, en TP97, pose la question : *est-ce qu'on réfléchit quand on est mort*. Dans ce contexte la demande d'avis a aussi une visée interactionnelle qui se superpose à celle transactionnelle autour de « ce qui est en question ». L'adulte ajoute ainsi une condition sur la réalisation de l'acte.

Dans le sous-corpus « ½ classe » on identifie seulement deux occurrences de ce type d'acte chez un enfant, dans la séance S6.

Extrait n°75, séance S6

731 E20 non mais toi pour toi // t'as/t'as // pour toi faut prouver que dieu existe // c'est ça ? // c'est ça que tu veux dire // d'accord // mais **pour toi** // tu vas/c'est **qui a créé la terre** // **qui a créé euh :: par exemple euh :: le/les premiers hommes**
732 E4 et bah : /et bah : l'espace
(...)
743 E20 ça veut dire que c'est la conception qui a créé la terre qui a créé l'eau qui a créé euh :: le :: // la végétation c'est ça ? // **la végétation pour toi c'est qui euh ::** // c'est un homme // c'est des

L'enfant sollicite un autre enfant pour exprimer son avis en utilisant la préposition « pour » qui marque le repérage de son interlocuteur (*pour toi*). Les enfants s'interpellent directement, ce qui participe à la dynamique des échanges.

Synthèse des verbalisations de demandes d'avis

☞ Ces actes sont réalisés généralement par les adultes sous des formes variées, selon la visée liée au contexte de leur production.

☞ Leur production dans ce sous-corpus est mise au service de l'exploration de la diversité de points de vue, la co-construction (mise en lien des idées), annonce une activité de justification et, in fine, participe à la dynamique des échanges.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (33)

Les opérations de réflexion, réalisées par l'« adulte » et par l'« enfant »

Le tableau ci-dessous présente les actes dérivés de 2nd ordre pour les « demande de réflexion ». J'utilise le même code couleur (vert pour les actes de l'« adulte » et jaune pour les actes de l'« enfant ») afin de souligner les valeurs plus significatives (qui concerne plus d'une occurrence). Les valeurs correspondent aux valeurs normalisées.

Tableau 59 : Demande de réflexion : description et occurrences (sous-corpus « ½ classe »)

L'acte de...	Sollicite l'interlocuteur à...	S6		S9a		S12a		S14b	
		Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant	Adulte	Enfant
dem. catégoriser	classer une entité dans une classe	2	0	6	1	5	0	3	0
dem. comparer	identifier des ressemblances	0	0	4	0	8	0	3	0
dem. distinguer	déterminer ce qui différencie	2	0	0	0	9	0	3	0
dem. critère	Identifier 1 caractéristique déterminante	0	0	1	0	5	0	0	0
dem. définir	formuler de manière brève et précise le contenu d'un concept, le sens d'un mot	12	0	4	0	4	0	9	0
dem. exemple	évoquer une situation concrète	5	0	4	0	10	0	6	0
dem. expliquer	présenter de façon objective la relation entre des faits	8	3	10	0	18	0	3	3
dem. justifier	identifier des arguments pour exposer le bien-fondé	5	0	10	0	4	0	8	2
dem. raisonner (évaluer)	opérer une implication logique ou pratique	28	0	2	0	5	0	9	0

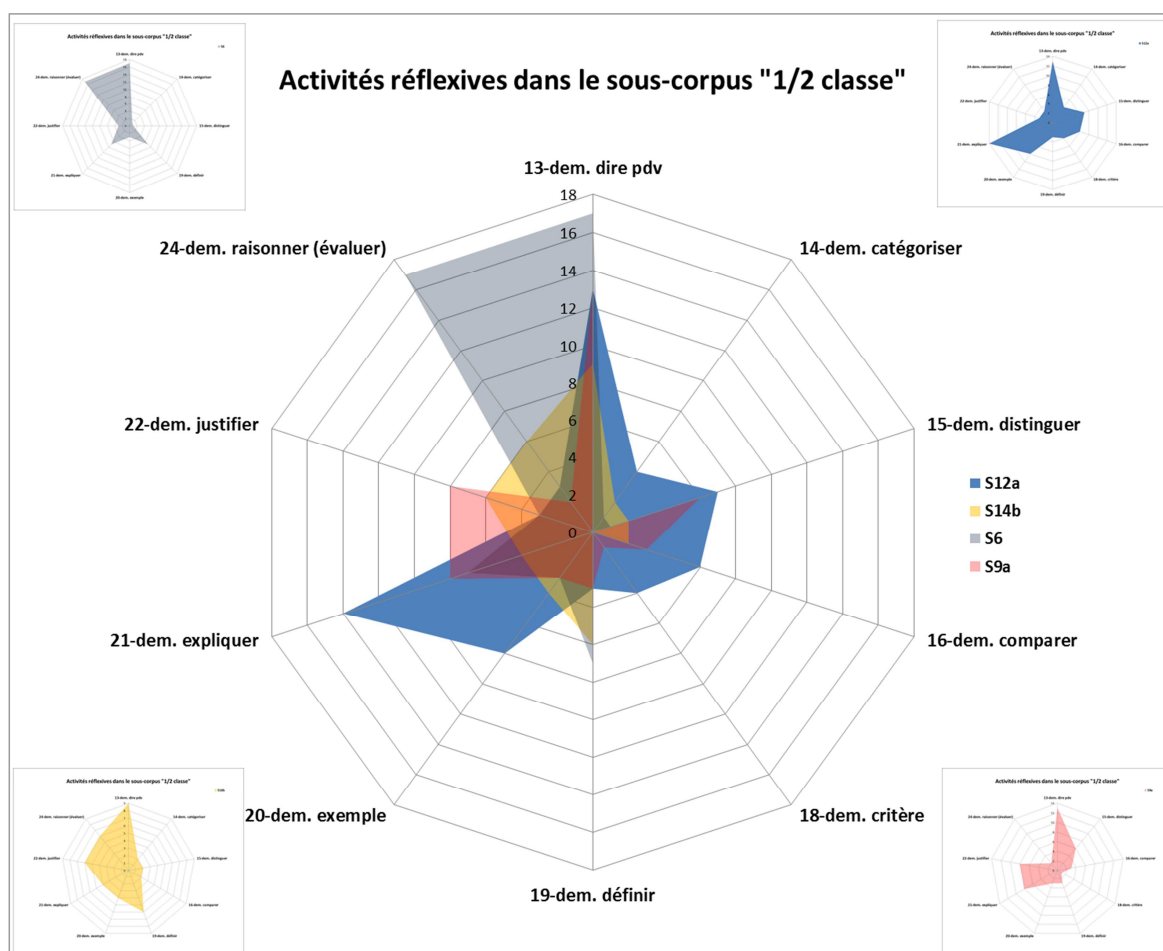
Comme ces actes dérivés de 2nd ordre ont été largement illustrés dans les autres sous-corpus, je me contente de présenter ceux qui sont les plus caractéristiques dans ces séances, et de dégager la nature des opérations sollicitées.

Les enfants produisent à nouveau très peu d'actes, et peu variés qui sollicitent chez l'interlocuteur la réflexion : demande d'expliquer et de justifier, en S6 et S14b (cf. tableau ci-dessus). Ce résultat rejoint les résultats similaires obtenus dans les trois autres sous-corpus.

Pour l'acteur « adulte » se profilent des spécificités dans chaque séance du sous-corpus « ½ classe », en fonction des actes de demande de réflexion les plus fréquents (cf. tableau ci-dessus) : demandes de raisonner, de définir, et d'expliquer (S6) ; demandes d'expliquer, de justifier et de distinguer (S9a) ; demandes d'expliquer, d'exemplifier, de distinguer et de comparer (S12a) ; enfin, demandes de définir, raisonner et justifier (S14).

La représentation graphique ci-dessous permet de visualiser l'ensemble des activités réflexives dans les séances du sous-corpus « ½ classe ». Ont été incluses également les demandes de points de vue qui, comme on l'a vu, prennent une place importante dans chacune des séances de ce sous-corpus. Enfin, les types d'acteurs ne sont pas différenciés dans le graphique-radar, étant donné le nombre infime d'actes réalisés par les enfants.

Figure 30 : Ensemble des résultats pour l'activité réflexive (sous-corpus "½ classe")



S6 (en gris dans la figure) – Dans une séance de délibération autour de la question *qu'est-ce que le destin*, la présence des demandes de définir s'imposent. L'activité de raisonnement apparaît

comme remarquable. En revanche, vue la sollicitation des points de vue on peut se demander pourquoi il n'y a pas plus d'activité de justification.

S9a (en rose dans la figure) – C'est dans cette séance que l'activité d'explication et de justification est la plus importante. Pour rappel, la discussion porte sur l'examen de la phrase « je est un autre ». On entrevoit une activité argumentative plus forte dans cette séance mixte que dans les autres séances.

S12a (en bleu dans la figure) – Dans cette séance de questionnement, c'est notamment l'activité d'explication qui prédominent autour des situations qui font rire.

S14b (en jaune dans la figure) – Les demandes de raisonnement sont ici aussi importantes que les demandes de définir et de justifier, dans une séance consacrée à la question *pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que de profiter de la vie*.

Parmi ces actes de demande de réflexion, ceux qui sollicitent le raisonnement (notamment dans les séances S6 et S14) se remarquent par leur volume important. Les illustrations suivantes montrent différents types de raisonnement sollicité :

- ***raisonnement méthodologique***

Extrait n°76, séance S6

14	A4	<i>alors quel est le mot qui revient tout le temps</i>
15	E4	<i>destin</i>
16	A4	<i>destin // qui sait // alors qu'est-ce qu'on va devoir faire maintenant</i>

Extrait n°77, séance S14b

97	E47	<i>tu // tu (xx) est-ce que tu réfléchis encore // <en gros c'est ça ma question> // <tu tu> »</i>
98	E39	<i>on en sait rien</i>
99	A3	<i>ah:: c'est intéressant aussi ça »</i>
		<i>(...)</i>
107	A3	<i>« donc {silence 1,5 sec.} mais là est-ce que est-ce que // ça nous aide à répondre à la question pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que profiter de la vie</i>

Dans ces deux extraits, les adultes appellent les enfants à réfléchir sur la démarche à suivre dans la recherche menée par le groupe. Dans le premier extrait (n°76), la discussion vient tout juste de commencer et, après avoir repéré le mot « destin » dans les différentes questions formulées par les enfants, l'adulte leur demande la méthode à suivre. Cet acte métadiscursif est censé aider les enfants à identifier la méthode à suivre dans la recherche future. Néanmoins l'emploi du modalisateur de l'obligation pour l'action à mener : *on va devoir faire*, impose la méthode plutôt que la suggère. C'est donc une invitation à raisonner qui est directive.

Dans le second extrait (n°77), l'adulte A3 propose lui aussi aux enfants d'évaluer la démarche, avec une demande de type métadiscursif. Au vu de la dernière proposition (sous forme de question) faite par l'enfant E47 en TP97, l'animatrice incite les enfants à raisonner (*donc*) au sujet de

l'intérêt de cette contribution peut avoir au sujet de la question que le groupe est en train de traiter *pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que profiter de la vie.*

- **raisonnement envisager une implication pratique**

Extrait n°78, séance S6

190	A1	le fait qu'on dise que euh :: // bah le destin c'est des choses qui vont arriver forcément // on sait pas qu'elles vont arriver // par contre
191	E4	ça peut être mal ou bien
192	A1	qu'est-ce que ça implique <par rapport à/à nos> actions

Dans cet exemple, l'animatrice A1 demande à l'enfant (en TP192) d'envisager une conséquence de l'acceptation du destin (*qu'est-ce que ça implique*) qui soit pratique en tant qu'elle concerne nos actions.

Extrait n°79, séance S12a

374	E21	il va se/se moquer de Hitler // enfin il met sa petite moustache là comme ça et // il se moque de Hitler // <et euh :::> mais ça c'est euh :::/ c'est normal euh ::: ceux qui se moquent // mais là c'est pas vraiment de l'humour noir parce que c'est euh ::: // encore tu/tu te moquerais des gens qui sont morts // mais là/là/là il se moque de Hitler le/la personne qui a fait/qui a fait/qui a tué toutes les personnes
375	A1	<d'accord> // d'accord // est-ce que // est-ce que du coup d'après ce que dit E21 // c'est plus heum ::: // c'est plus valable // de/de/de rire // de certaines personnes comme ::/comme hitler ou d'autres etc. de se moquer d'elles // que se moquer ou de rire de ::: //de/de plus de gens de (xxx)

Ici la demande de l'adulte porte davantage sur l'évaluation sous forme de comparaison (*est-ce que c'est plus valable*) des actions supposées différentes : rire d'une personne parce qu'elle est Hitler ou rire d'une toute autre personne. L'adulte introduit cette demande comme découlant du propos de E21 en TP374 (*d'après ce que dit, i. e. d'après l'opinion de...*), qu'elle soumet à l'évaluation.

- **raisonnement logique**

Extrait n°80, séance S14b

183	A3	donc ça c'est différents p/ c'est les siens hein c'est ses plaisirs à lui vous aussi je pense que dans votre vie // vivre vous profitez de certains plaisirs vous faites certaines choses // et donc <i>ça est-ce que c'est le contraire de mourir ou pas</i>

L'animatrice invite les enfants à raisonner afin de trouver un rapport logique entre *profiter de certains plaisirs* et *mourir*, qui interroge la construction de la question à traiter : *pourquoi pensons-nous à la mort plutôt que profiter de la vie.*

Extrait n°81, séance S6

461	E16	mais rattaché ça veut dire euh ::::
462	A4	prisonnier
463	A1	ouais ça veut dire prisonnier // et si au contraire // on imaginait // que et bah :: euh :::: // Œdipe il pouvait échapper à son destin // il avait pu y échapper // il serait comment

Dans cet extrait, l'adulte propose un raisonnement hypothétique de type *si... alors* pour imaginer une hypothèse contraire à celle étudiée en lien avec le mythe. Il propose d'envisager la possibilité

(présence du modalisateur de possibilité : *il pouvait*) qu'Œdipe échappe à son destin et d'envisager les effets de cette hypothèse. Seulement, l'adulte ne se contente pas de solliciter le raisonnement pour identifier quelles seraient les conséquences, mais il demande directement « comment » Œdipe serait-il. Lorsqu'on regarde la suite de l'échange, on voit que l'adulte souhaite les emmener à une réponse précise (est libre de son destin), comme le montre la suite, TP464-473.

Extrait n°82, séance S6

464	E16	<i>bah : il aurait</i>
465	E15	<i>il aurait reconnu euh ::</i>
466	A1	<i>il serait comment alors ? // il serait plus prisonnier // il serait plus // <enchaîné></i>
467	E20	<i>< évadé></i>
468	E6	<i><libre></i>
469	E20	<i>évadé</i>
470	E15	<i>il pourrait faire ce qu'il veut</i>
471	E20	<i>il se serait évadé</i>
472	A4	<i>oui // libre // de son {laisse en suspens}</i>
473	E20	<i>destin</i>

Les demandes de mise en question se rapprochent des demandes de raisonnement. Leur visée est problématisante, consistant à faire apparaître un problème comme dans l'extrait n°83 ci-dessous, tiré de la séance S6, ou à interroger un présupposé comme dans l'extrait n°84, de la séance S9a.

Extrait n°83, séance S6

779	E6	<i><on peut croire à tout et ne pas croire> à tout</i>
780	A1	<i>est-ce qu'on peut croire à tout et ne pas croire à tout ?</i>
781	E20	<i>euh ::: oui // <oui et non></i>

Extrait n°84, séance S9a

278	A2	<i>donc tu dis on a pas tout le temps confiance en soi ça suppose que des fois on a confiance en soi</i>

Concernant les demandes d'explication et de justification j'ai observé qu'il est parfois difficile de savoir si l'adulte demande une justification (que nous avons définie comme une démarche d'identifier des arguments pour exposer le bien-fondé d'un fait ou d'une situation) ou une explication (présenter de façon objective la relation entre des faits). Les extraits suivants illustrent la présence d'une confusion entre les deux.

Extrait n°85, séance S9a

314	E12	<i>bah : en fait euh ::: même avoir trop confiance en soi c/c'est pas se connaître</i>
315	A2	<i><est-ce que> tu peux expliquer pourquoi</i>

Extrait n°86, séance S12a

114	A1	<i>... euh :: vous avez cité le/la/quand quelqu'un tombe // quand quelqu'un tombe essayez de réfléchir à qu'est-ce qui fait rire quand quelqu'un tombe // pourquoi est-ce qu'on rit quand quelqu'un tombe</i>

Dans le premier extrait, l'adulte demande plutôt à l'enfant de justifier ou d'argumenter son propos. Le second exemple illustre une occurrence de demande d'explication *qu'est-ce qui fait rire*, qui renvoie aux faits, à l'explication du lien entre la chute et l'effet produit chez l'autre (rire). Avec cette seconde verbalisation, l'adulte demande plutôt des raisons, « pourquoi est-ce qu'on rit », autrement dit quelles pourraient être nos motivations pour le faire.

Synthèse des verbalisations de demandes de réflexion

☞ L'acteur « enfant » ne réalise presque pas d'actes qui sollicitent chez l'interlocuteur des opérations de pensée.

☞ Il existe du côté des adultes une diversité d'actes sollicitant les enfants dans le développement de la pensée. Les représentations graphiques en radar montrent que, selon la séance, le thème développé et l'animateur, les activités sollicitées ne sont pas toujours les mêmes.

☞ Particulièrement dans ce sous-corpus, on note la présence importante des verbalisations réalisées par les adultes afin d'engager les enfants dans des raisonnements de type évaluation ; les évaluations visées sont soit de nature méthodologique, pratique ou logique. Néanmoins on a pu observer (S6) que les adultes peuvent les utiliser avec l'intention d'amener les enfants vers une réponse attendue. Un tel usage de la demande de raisonner n'est pas forcément favorable au développement de la pensée, bien qu'il ait une utilité pédagogique : souligner un mot important ou un concept.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (34)

Les « requêtes d'action verbale »

Pour l'analyse de ce dernier sous-corpus, j'ai choisi de mettre en parallèle toutes les valeurs enregistrées dans l'ensemble du corpus, ce qui facilite à la fois une lecture sur les particularités des verbalisations de requêtes dans le sous-corpus « ½ classe » et de rapporter ces valeurs à celles des sous-corpus précédents.

Tableau 60 : Requêtes d'action verbale dans l'ensemble du corpus

Requêtes d'action verbale (actes dérivés du 2 nd ordre)										
Sous-corpus	Séances	Acteur	expliciter	rappeler	synthétiser	compléter	confirmer	ajuster	Total enfant	Total adulte
primaire	S21	Adulte	23	9		8	52	11		103
		Enfant	1				4		5	
	S23	Adulte	13	7		1	42	15		78
		Enfant		1					1	
Total sous-corpus			37	17		9	98	26	6	
club	S7	Adulte	16	10		4	35	6		71
		Enfant	7	2		2	11		22	
	S8	Adulte	4	3		7	34	10		58
		Enfant	2	2			3	1	8	
	S17	Adulte	15	24		6	68	23		136
		Enfant	2				2	3	7	
	S18	Adulte	23	4		12	127	34		200
		Enfant	1				1	4	6	
Total sous-corpus			70	45		31	281	81	41	
classe	S1	Adulte	31	21	2	13	36	7		110
		Enfant	1	1			4	1	7	
	S2	Adulte	12	11		5	16	8		62
		Enfant	1	1			7		9	
	S5	Adulte	19	18		4	26	14		81
		Enfant	1	3			6	1	11	
	S15	Adulte	20	9	1	9	38	18		95
		Enfant					2		2	
Total sous-corpus			85	64	3	31	135	49	29	
½ classe	S6	Adulte	30	13	2	3	23	7		78
		Enfant	8	2			12	2	24	
	S9a	Adulte	10	7		5	46	4		72
		Enfant	1	6			17		24	
	S12a	Adulte	32	17	1	8	63	13		124
		Enfant	3	1			3	3	10	
	S14b	Adulte	30	12		6	45	5		92
		Enfant	6	2		2	9		19	
Total sous-corpus			120	58	3	24	218	34	77	

À la lecture de la partie basse du tableau, contenant les valeurs correspondant au sous-corpus « ½ classe », on compte un nombre important d'occurrences de requêtes chez l'« enfant » (valeurs sur fond orange foncé dans le tableau). Il s'agit notamment des demandes de confirmation (dans les séances S6, S9a et S14b) et des demandes d'explicitation (dans les séances S6 et S14b). En comparant ces valeurs du sous-corpus « ½ classe » avec les valeurs enregistrées dans les autres sous-corpus, des valeurs similaires s'enregistrent dans la séance S7 du sous-corpus « club », notamment pour les demandes de « confirmer » et « expliciter » (valeurs sur fond orange clair dans le tableau). Tout comme le résultat dégagé dans le dispositif « club » (v. résultat 15), le même constat peut être fait pour le sous-corpus présent :

Dans le dispositif « ½ classe », les enfants produisent des requêtes d'agir verbal à l'attention des interlocuteurs, signe de leur implication dans l'interaction qui se manifeste par le fait d'essayer de comprendre ce que les autres disent (demandes d'explicitation) et de s'engager dans la dynamique des échanges (demandes de confirmation).

Résultat sous-corpus « ½ classe » (35)

A la différence de la séance S7, où le nombre d'adulte est comparable au nombre d'enfants participant à la séance, dans ce sous-corpus le groupe d'enfants est restreint mais le nombre d'adultes est soit deux (dans la séance S6) soit un (dans les trois autres séances). *Par conséquent, le résultat dans le sous-corpus « ½ classe » doit être lié au nombre restreint d'adulte et probablement à un meilleur partage par l'/les adulte/s de la gestion de l'interaction.* On pourrait évoquer l'expérience des deux types d'acteurs avec une pratique sur deux années consécutives, mais cette hypothèse ne concerne que les enfants de la séance S9a et son animateur (A2).

Les « assertions de mise en question »

Peuvent être identifiés dans ce sous-corpus des actes dérivés de 2nd ordre pour caractériser les types d'assertion de mise en question. Pour rappel, un acte de mise en question est une réplique ou une réaction à une autre intervention dans un échange. En tant qu'acte illocutoire on parle d'un acte assertif mais du point de vue perlocutoire l'acte renvoie à un questionnement : mise en question du contenu propositionnel. Cette mise en question est réalisée notamment par les enfants lors d'un travail de problématisation dans la transaction autour d'un sujet. J'illustre et commente la présence de ces actes dans les séances S9a, S12a et S14b.

- ***refuser la demande du demandeur***

Extrait n°87, séance 12a

206	A1	<i>d'accord // donc tu dis que la différence c'est qu'on connaît pas et que quand on rit // de quelqu'un // quand on connaît c'est pas pareil</i>
207	E18	<i>bah: oui</i>
208	A1	<i>l'intention c'est/c'est juste le fait que l'autre il ne sache pas // comme tu dis // ou c'est l'intention qui n'est pas la même</i>
20	E18	<i>eah :: bah je sais pas ça dépend sur quoi</i>

Dans cet extrait, on identifie chez l'enfant E18 (en TP209), l'indice d'un doute exprimé par *ça dépend*, l'équivalent de l'adverbe modalisateur du doute « peut-être ». L'animatrice A1 reformule le propos de l'enfant concernant la différence entre rire de quelqu'un qu'on connaît et rire de quelqu'un qu'on ne connaît pas. Elle évoque l'intention de celui qui rit qui expliquerait la différence et demande confirmation. Il refuse cette proposition et nuance en supposant que le sujet de la moquerie est à prendre également en compte.

Extrait n°88, séance 9a

233	A2	<i>du coup dans ce cas-là {rires des enfants} // dans ce cas-là quand tu réponds ça est-ce que E12 // t'as l'impression que tu réponds la même chose que E55 et que de toute façon on se connaît soi-même ?</i>
234	E12	<i>bah : bah : bah : bah : je connais mon nom mais pas // mais pas spécialement tout de mon corps</i>

L'adulte interprète l'intervention de l'enfant, comme dans l'exemple précédent, en lui demandant confirmation (TP233). D'après lui l'enfant est d'accord pour dire qu'on se connaît soi-même. L'enfant E18 refuse en TP234 cette interprétation (la met en question) pour nuancer sa position : à l'aide de l'adverbe de manière *pas spécialement* il distingue une connaissance du nom qu'il porte d'une connaissance du corps qu'il a. L'adulte ratifie par une reformulation, en TP235 : *donc on connaît pas tout*.

- **dire problème**

Extrait n°89, séance S14b

459	E39	<i>mais on peut pas répondre à une question philosophique</i>
460	A3	<i>nan mais é/ en parler on en a pas du tout parlé parce qu'on a défini la vie on a défini la mort on a défini c(e) que c'était que penser à la mort on a reparlé un peu des plaisirs de la vie // et c'était pourquoi penser à la mort plutôt que profiter d(e) la vie ? et en fait là j'ai en...</i>

On comprend que l'enfant évoque ici un savoir partagé concernant la résolution d'une question philosophique. Cette interprétation n'est pas tout à fait exacte, parce que la spécificité de la démarche philosophique a été rappelée par un enfant au cours de la discussion (267 : E36 : *on veut chercher l(e) plus de réponses possibles*) ce qui ne veut pas dire que l'on ne peut pas y répondre. Cette compréhension est d'ailleurs validée par l'animatrice : on ne peut pas répondre mais on peut en parler (TP460). Le problème soulevé par l'enfant est reconnu comme tel.

- **dire incompréhension**

Extrait n°90, séance S9a

216	A2	<i>donc les questions // et alors du coup E55 ça fait deux fois que tu dis ça // ça veut dire toi t'as dit ça fait deux fois que tu le dis sans lever la main et tu dis euh : // euh ::: // ça veut dire qu'il se connaît pas // c'est ça // et ça a l'air de te surprendre // tu peux expliquer ?</i>
217	E55	<i>tout le monde se connaît</i>

L'enfant E55 verbalise une surprise dans sa prise de parole en TP217, en tout cas c'est comme ça que l'adulte A2 introduit l'intervention de l'enfant. L'enfant réagit, d'abord en sourdine puis à voix haute invité par A2, par rapport à une question formulée par un autre enfant à partir de la phrase « je est un autre » : *qui suis-je*. Cette question vient ébranler sa croyance selon laquelle *tout le monde se connaît* (en gras dans l'extrait). En même temps qu'elle affirme ce qui pour elle était une évidence, elle l'expose à l'examen dans le discours.

- **interroger présupposé**

Extrait n°91, séance S14b

377	E43	<i>bah en fait si tu fais un truc que tu sais qui est pas bien {A3: oui} // après quand tu meurs // bah heu:: i(l) va i(l) va se passer des trucs quand tu meurs que:: après bah si à cause de ça et bah voilà tu peux aller en enfer ou la::</i>
378	E38	<i>si ça existe »</i>
(...)		
386	A3	<i>« ... E38 j'aimerais qu(e) tu exprimes le fond d(e) ta pensée que j'ai entendue (xxx) là juste à côté de moi</i>
387	E38	<i>be::h si:: // pour aller en enfer faut déjà qu(e) ça existe on est pas sûrs qu(e) ça existe hum // donc voilà</i>

Enfin, la mise en question porte également sur les présupposés. L'enfant E38, dans la séance S14b, en identifie un même s'il ne le nomme pas comme tel. Si tu meurs et tu as fait des choses « pas bien » dans la vie tu vas en enfer, dit un enfant en TP377. L'animatrice ne laisse pas passer inaperçue une réaction (celle de l'enfant E38) à l'expression de cette croyance. E38 n'asserte pas l'inexistence de l'enfer mais il met en doute l'existence de celui-ci (par l'emploi d'un verbe marquant l'absence de certitude).

A partir de ces analyses, le résultat qui peut être formulé est le suivant :

Dans le sous-corpus « ½ classe », les enfants réalisent des actes de mise en question qui sont la trace d'une activité de problématisation. Cette activité se construit autour d'un contenu qui est mis en discussion.

Résultat sous-corpus « ½ classe » (36)

Synthèse globale des résultats, pour le sous-corpus « ½ classe »

(1) L'acteur « adulte »

- a. réalise de nombreuses *demandes de point de vue* dans toutes les séances de ce sous-corpus, qu'il s'agisse de la séance de questionnement, de la séance mixte ou des séances de délibération. Ces actes s'expriment à travers des verbalisations variées, liées au contexte de leur production : demande d'avis sur le support de discussion, sur une idée nouvelle, demande de prise de position sur une proposition alternative, demande d'avis sur un autre point de vue déjà exprimé, avec une sans la préoccupation de mise en liens des deux positions, demande d'avis sous la forme d'un accord ou désaccord, etc. Leur production est mise au service de l'exploration de la diversité de points de vue, la co-construction des idées annoncent dans plusieurs cas une activité de justification et, in fine, participent à la dynamique des échanges.
- b. Il réalise aussi un volume important d'actes de demandes de réflexion, qui sont par ailleurs diversifiés, en vue de promouvoir chez l'acteur « enfant » le

développement de la pensée. Les représentations graphiques en radar montrent que, selon la séance, le thème développé et le style de l'animateur, les activités sollicitées ne sont pas toujours les mêmes. À noter en particulier la présence importante des demandes de raisonner ou d'évaluer par le raisonnement des implications logiques, pratique ou sur la démarche méthodologique du processus de recherche. Néanmoins on a pu observer (en particulier dans la séance S6) que les adultes peuvent les réaliser avec l'intention d'amener les enfants vers une réponse attendue. Un tel usage de la demande de raisonner n'est pas favorable à un développement de la pensée.

- c. Les demandes d'information réalisées par l'adulte sont également bien représentées dans ce sous-corpus. À plusieurs reprises elles sont réalisées pour solliciter l'enfant à deviner un mot ou une idée que l'adulte a déjà en tête. Or ces demandes d'information pourraient participer à la construction d'un savoir partagé utile dans la discussion, si elles ne sont pas détournées de leur fonction principale. Elles pourraient également être réalisées sous d'autres formes permettant aux adultes de solliciter soit des opérations réflexives soit des actions verbales qui participent à la dynamique et à l'intercompréhension dans la discussion.

(2) L'acteur enfant

- a. A tendance à produire plus d'actes directifs que d'actes assertifs lorsqu'il s'engage dans un processus résolutif autour d'une /des question/s (séance de délibération ou séance mixte).
- b. Comme dans tous les autres sous-corpus, l'enfant ne réalise presque pas d'actes qui sollicitent chez l'interlocuteur des opérations de pensée. Cette compétence semble rester le privilège de l'« adulte », bien que dans la pratique de la philosophie avec les enfants il est souhaitable que les enfants puissent la mobiliser.
- c. Dans le dispositif « ½ classe », les enfants produisent des requêtes d'agir verbal qu'ils adressent à leurs pairs. Ce comportement verbal témoigne de leur implication dans l'interaction: ils s'intéressent aux propos de leur interlocuteurs (demandent des précisions) et s'engagent dans la dynamique des échanges (demandent des confirmations).
- d. Enfin *les enfants produisent des actes de mise en question, qui sont la trace d'une activité de problématisation qu'ils impulsent dans la discussion autour d'un contenu en question (transaction).*

Lien avec les hypothèses

(H1) Il y a différentes façons de verbaliser des actes de question, identifiables dans la production illocutoire.

Cette hypothèse se vérifie à nouveau avec l'analyse du matériel du sous-corpus « ½ classe ». Ont été relevés dans les interventions des acteurs une variété de catégories de verbalisations d'acte de question dont certains ont fait l'objet d'une illustration commentée.

(H2) La production des actes de question dépend du statut des acteurs, de leur rôle dans l'interaction, du type de séance ou du type de dispositif mobilisé (classe, club), etc.

A travers la synthèse des résultats obtenus dans le sous-corpus « ½ classe », j'ai mis en évidence la présence d'une variation des verbalisations selon ces différents éléments contextuels. L'analyse du corpus m'a offert plusieurs occasions pour procéder aussi à la comparaison entre les différents sous-corpus et mettre en évidence des différences et des similitudes.

Cette première partie de l'analyse (section 4.1) a porté sur les verbalisations d'actes de question, autrement dit sur les structures linguistiques qui permettent à des actes illocutoires d'un certain type – les actes de question – de se réaliser dans l'interlocution. On a vu que ces verbalisations peuvent prendre d'abord des formes linguistiques, comme des marqueurs interrogatifs (*comment, quel, pourquoi*, etc.), des modalisateurs dans des structures affirmatives. Elles s'expriment également par des formes langagières non linguistiques comme des marqueurs prosodiques, voire même non verbales lorsqu'il s'agit d'indicateurs pragmatiques comme les éléments de contexte (les savoirs partagés) où les procédés d'inférence (pour les actes indirects) permettant aux interlocuteurs d'attribuer aux actes une valeur de question. J'ai appelé ces indicateurs des « verbalisations », autrement dit des formes de réalisations d'actes de question.

Selon J. Searle (1982), une intention ou un but illocutoire se définit par une tentative du locuteur d'amener l'allocutaire à faire quelque chose. Les critiques des typologies classiques des actes de discours montrent bien que ce n'est pas parce que le locuteur confère une forme de question à un énoncé et lui attribue une intention illocutoire, que cet énoncé a un effet perlocutoire de « question » au sens où il conduit automatiquement l'allocutaire à fournir une réponse. C'est pourquoi D. Vernant proposait de considérer les actes à valeur de question dans la mesure où ils « engagent sur une transaction future » (2011, p. 150).

Rappelons que la transaction est de deux sortes : intersubjective et intramondaine. Le genre de discussions philosophiques a spécifiquement une finalité intramondaine, les interactions entre les locuteurs tournent autour d'un « monde » mis en question, elles mobilisent les représentations et les croyances de ceux-ci. Par « monde » il faut comprendre plutôt « l'image du monde », dans le sens

que L. Wittgenstein (Wittgenstein, 1987) et à sa suite D. Vernant donnent à cette expression : il ne s'agit pas d'une représentation conceptuelle d'un monde objectif, mais d'un « arrière-plan actionnel » ou des mondes co-construits (2011, pp. 172-174). Dès lors, ce n'est pas parce que l'action dialogique d'une discussion philosophique a une valeur de quête de savoir ou de compréhension, que dans sa finalité elle ne vise pas une action sur le monde. L'action visée est la transformation de la pensée en une forme d'action : on s'exerce et apprend à penser pour agir dans la vie²⁵² (c'est d'ailleurs le but défini par M. Lipman pour la pratique de la philosophie avec les enfants).

Par ailleurs, ces discussions de nature réflexive n'échappent pas à des enjeux transactionnels intersubjectifs : les interlocuteurs sont pris dans des échanges langagiers et lorsqu'ils produisant des actes de discours ils agissent *sur* les autres et *avec* les autres.

Dans la deuxième partie de l'analyse, qui fait l'objet de la section suivante (4.2.), je m'intéresse précisément aux effets que produisent les verbalisations d'actes de question dans l'interaction.

²⁵² Faire de la philosophie c'est relier la philosophie à la vie. Activité réflexive, langagière et non-langagière ne sont pas des registres indépendants l'un de l'autre.

4.2. Déplier les questions dans les échanges

Dans cette deuxième partie de l'analyse, je précise d'abord la démarche adoptée pour identifier les actes de questionner ou la présence du questionnement (4.2.1.). Je propose par la suite un modèle d'analyse du questionnement, issue d'une approche interactionnelle et praxéologique, autour des notions d'« *interacte* » et de « *fonction dialogique* » des actes de discours (4.2.2.). Enfin, à travers des extraits choisis je donne à voir le fonctionnement de ce modèle dans le corpus (4.2.3.)

4.2.1. Démarche pour identifier l'acte de questionner

Je souligne d'abord une distinction entre le niveau de la procédure d'une discussion (*i.e.* déroulement attendu) et celui de sa réalisation. Dans le déroulement des discussions philosophiques il existe des phases bien déterminées (décrite dans le chap. 2) qui permettent d'identifier des fonctions données aux questions dans le dispositif de communauté de recherche. Il existe ainsi une phase de questionnement lors de laquelle les participants sont invités à formuler des questions à partir d'un support proposé (qu'est-ce qui vous intrigue, qu'est-ce que cela soulève comme questions ?, etc.). La production de questions relève alors, au niveau illocutoire, d'une modalité assertive, car celles-ci sont proposées en réponse à une demande formulée par un locuteur (généralement l'animateur). Toute question proposée par un participant est accueillie provisoirement comme telle (et écrite sur le tableau) et /ou « travaillée » dans l'interaction afin de la rendre compréhensible et explicite. Elle est par la suite éventuellement choisie par les participants, parmi tant d'autres, pour être traitée et, enfin, elle fait l'objet d'une délibération de la part de l'ensemble de la communauté, *via* un processus collaboratif.

Si ces étapes renseignent sur un modèle théorique d'organisation autour des moments de présence attendue du questionnement, elles restent insuffisantes pour décrire la réalité des conduites questionnantes des acteurs lorsqu'ils interagissent ensemble. Par ailleurs, des moments de questionnement se forment au sein de la délibération sans qu'ils puissent être formalisés autrement qu'à travers l'accompagnement questionnant de la part de l'animateur. Si cet accompagnement peut relever d'un comportement prévisible, comme c'est le cas avec les questions-outils mobilisés dans la discussion par l'animateur (*est-ce que tu peux expliquer X...*, *quelle est la différence entre X et Y*, etc.), le questionnement émergeant de l'interaction reste difficile à saisir. Par conséquent, s'intéresser à la production des questions, dans leur réalisation discursive dans le cadre d'une interaction particulière, présente l'avantage de mettre à jour des conduites questionnantes spontanées et imprévisibles, en lien direct avec leur contexte de production.

Cependant, si l'analyse des productions de questions dans l'interaction peut restituer le questionnement dans sa dimension créative et imprévisible, sur la base de quels critères peut-on dire qu'il y a véritablement une conduite questionnante chez les participants ?

D'où une seconde précaution méthodologique nécessaire, à savoir celle qui notifie la différence, dans la production verbale des interlocuteurs, entre ce qui est mesurable et ce qui relève davantage d'une analyse interprétative. C'est dans cette perspective que je me place avec cette nouvelle étape d'analyse du questionnement. Si dans la première partie de l'analyse je me suis attachée à mesurer des observables au sujet des questions (les verbalisations et les marqueurs de la question), dans cette deuxième partie je procède donc à l'interprétation du questionnement en termes du *devenir* d'un acte de question, à partir de situations concrètes d'interaction.

J'utiliserais une métaphore pour décrire cette démarche de projection d'une question qui m'a également inspiré le titre de cette section. Les verbalisations d'actes de question réalisées par les acteurs seraient comme des feuilles de papier pliées et destinées à des allocutaires, et qui enveloppent en chacune d'entre elles quelque chose qui est à déployer. Le locuteur, qui donne une forme (illocutoire) à cette feuille, engage ses interlocuteurs à s'y intéresser (répondre, réagir) sans avoir la certitude que ce « courrier » sera ouvert. Déplier une question consisterait donc à l'ouvrir, l'étaler, l'exposer, l'expliquer, etc. dans l'interlocution et cela peut aller jusqu'à la traiter ou la soumettre à un processus résolutoire et transactionnel.

Ainsi, pour déplier une question dans l'interlocution je m'attache à :

- examiner les échanges concrets dans lesquels s'inscrivent les réalisations d'actes de question ;
- m'intéresser à la « fonction » dialogique que joue une verbalisation d'acte de question dans les échanges.

La procédure de la discussion permet de mettre en lumière deux des principales fonctions que joue la question dans les discussions philosophiques : les questions sont réalisées en réponse à une demande de formulation de question – elles ont une **fonction-assertive** – et les questions des acteur-tuteurs aident les acteurs-tutorés à développer la réflexion – elles ont une **fonction-outil**. D'autres fonctions peuvent émerger si l'on s'intéresse à la production dialogique des questions. Une mise en parallèle entre le processus réflexif en communauté de recherche (Lipman, 2006) et le processus créatif et ouvert du dialogue (Vernant, 1997) fait ressortir dans ce type d'interaction la présence d'un but mais l'absence d'une direction préétablie pour le processus : « *suivre la discussion là où elle mène* » (Lipman, 2006, p. 91).

C'est pourquoi je partirai des actes de question produits dans un contexte, en lien avec d'autres actes qui les précèdent et/ou les suivent (donc en tant qu'interacte), pour donner à voir la fonction qu'ils remplissent dans les interactions.

Avant de procéder à la description des outils d'analyse, je rappelle les hypothèses que cette partie de l'analyse peut permettre de vérifier. Deux de nos hypothèses sont concernées en particulier : (H3) *Certains actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question vers un questionnement* ; (H4) *Certains types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non.*

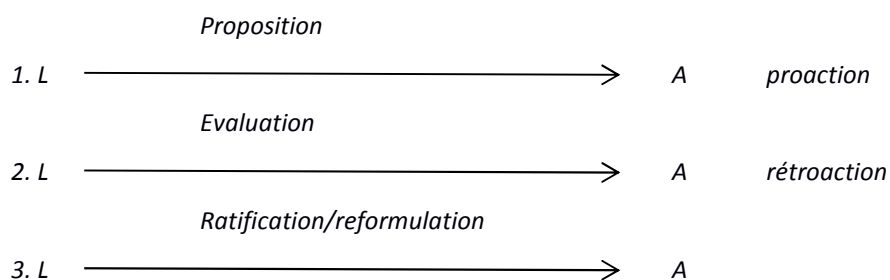
4.2.2. Modèles pour appréhender dialogiquement l'acte de questionner

Une question est reliée à son acte adjacent (la réponse). *A fortiori*, lors d'une activité partagée comme les discussions philosophiques, questionner ou entrer dans un questionnement ne prend sens qu'à la lumière des effets perlocutoires que l'acte de question produit sur les interlocuteurs. L'acte de question, identifié à travers la verbalisation d'un acte illocutoire, sera intégré dans le processus dialogique et analysé comme *interacte*.

4.2.2.1. L'acte de question en tant qu'interacte

J'ai présenté dans le chap. 2 (2.1.2.) la définition de l'*interacte* donnée par F. Jacques (1979, p. 203) – « l'occurrence des actes de langage en situation interlocutive en fait des interactes de langage, comme elle fait des locuteurs des interlocuteurs » ; puis celle proposée par D. Vernant fondée sur la même idée que « les actes de discours n'ont pas de réalité en soi, indépendamment du procès dialogique dans lequel ils acquièrent sens » (Vernant, 2011, p. 156). Dans une perspective pragmatique et actionnelle, ce dernier propose un modèle pour structurer une « proposition d'interacte ». Celle-ci est fondée sur une analyse des enchaînements de trois tours de parole qui peut être schématisée ainsi :

Figure 31 : L'acte de discours dans une interaction conjointe d'après D. Vernant (2011, p. 158)



Au premier tour de parole (1), le locuteur (L) fait une proposition à l'allocutaire (A) sous la forme d'un acte de discours. Selon l'auteur, par un mouvement de pro- et rétroaction, les interlocuteurs s'accorderont dialogiquement sur une interprétation commune de l'acte qui a été émis. Cela suppose

que lorsque le locuteur émet son acte, bien qu'il sélectionne une forme particulière de force illocutoire, il « laisse généralement à l'interlocuteur une latitude d'interprétation à l'allocataire ».

Si l'on applique cette structure à l'acte de question, la « proposition d'interacte » peut être exposée de la manière suivante : parmi les différentes verbalisations possibles, le locuteur choisit une valeur illocutoire (assertive, directive, expressive) pour exprimer un acte de question. Il le propose à son interlocuteur tout en anticipant une interprétation de la part de celui-ci. Par exemple, une demande de type « c'est-à-dire ? » engage l'allocataire à fournir une explication. Si l'explication est produite par l'allocataire et si elle satisfait complètement (ou en partie) la demande du locuteur, sans poser de problème pour la suite du dialogue, alors l'interprétation de l'allocataire est entérinée par le locuteur. On peut considérer alors que l'acte est réalisé. Si la rétroaction ne satisfait pas la demande d'engagement, le locuteur peut soit ratifier l'interprétation de l'allocataire, soit proposer une reformulation visant à rectifier l'interprétation initiale du locuteur. C'est ce qui se passe habituellement dans un dialogue de type informatif entre deux protagonistes, un locuteur et un interlocuteur.

Voici un exemple tiré de notre corpus qui illustre l'inscription des actes de discours dans le processus dialogique. Il s'agit d'un échange entre l'animatrice et un des enfants. La première formule une requête d'agir verbalement (pro-action) pour demander aux enfants de se rappeler la question formulée par un des leurs camarades lors de la séance précédente. Un enfant réagit à l'engagement sollicité par l'animatrice (rétroaction) en agissant langagièrement comme elle l'attendait et l'animatrice ratifie donc la réponse. La demande est ainsi consommée et l'animatrice passe d'ailleurs dans le même TP10 à une autre demande en s'adressant à un autre enfant et ouvrant ainsi un nouvel échange :

Extrait n°92, séance S23

8	A8	<i>alors on a choisi la question de E67 // est-ce que vous vous souvenez quelle est la question de E67// E68</i>	Proaction
9	E68	<i>pourquoi on se pose des questions</i>	Rétroaction
10	A8	<i>okay c'est bien ça alors je vais l'écrire au tableau {elle écrit au tableau} // alors maintenant ça fait un petit moment qu'on fait ça ensemble donc vous voulez la parole vous levez la main {pause} // qui veut commencer // par contre là ça fait trop de bruit euh les // euh:: E71</i>	Ratification Proaction

La réalité du corpus analysé, pour rappel, est celle d'un *polilogue inégal* réalisé dans un contexte « pédagogique ». L'adulte est présent en tant qu'animateur, tuteur ou accompagnateur et prend dans les interactions une place importante. Son objectif est d'aider les enfants à entrer dans un dialogue. Pour illustrer le modèle de l'*interacte* avec plusieurs interlocuteurs, je propose un autre extrait tirée de la même séance, dans lequel des actes de question s'intègrent dans un processus

dialogique à plusieurs voix. Pour les besoins de l'analyse, j'ai numéroté au sein de chaque tour de parole les différents actes réalisés, afin de mieux identifier les actes proactifs (propositions), les actes rétroactifs (réactions) et les actes permettant de ratifier l'interprétation de l'acte proposé.

Extrait n°93, séance S21

			Acte sélectionné	Etape d'interacte
40	A8	1. est-ce que vous vous souvenez le jour où vous avez posé ces questions 2. // hein // 3. vous avez lu le petit compte rendu 4. qu'est-ce qu'on avait fait ce jour-là	4. Requête d'agir verbal (RAV): demande de se rappeler une activité réalisée	4. Proaction
41	E68	on s'était posé des questions	Réponse	Rétroaction
42	A	1. oui 2. mais quel type de questions // 3. on avait fait un long travail ça avait pris un petit moment ça avait été un peu difficile on avait beaucoup réfléchi // E79	2. RAV : demande de préciser	1. Ratification 2. Proaction
43	E79	on avait posé des questions philosophiques	Reprise avec précision	Rétroaction
44	A8	1. oui 2. est-ce que E67 // c'était à ces questions-là que tu pensais quand tu as dit pourquoi on se pose des questions ? 3. est-ce que c'était plutôt les questions philosophiques // les questions qu'on peut se poser tout seul ? // ou les questions qu'on pose à la maîtresse aux parents ou	2. RAV : demande de confirmation + 3. demande de catégoriser	1. Ratification 2. Proaction 3. Proaction
45	E67	« ben euh qu'on se pose tout seul »	Réponse	Rétroaction
46	A8	1. qu'on se pose tout seul // 2. tu penses E68 qu'on se pose autant de questions qu'on se pose /qu'on se pose à soi-même tout seul //que de questions qu'on pose à la maîtresse ou aux adultes ou:::	1. Reprise 2. Demande de point de vue	1. Ratification 2. Proaction
47	E68	1. euh moi euh:: / moi/ moi je pose moi des fois je pose des questions et des fois souvent euh je les pose aux parents 2. et euh:: c'est::/ c'est tout le temps/ tout l(e) temps soit à elle soit euh::/soit je me les pose toute seule 3. mais euh:: ouais 4. sinon ben non (xx) j'ai pas dix questions (xxx)	1. Réponse	1. Rétroaction
48	A8	1. est-ce qu'il y a des questions que vous vous posez peut-être // et que vous posez pas::: aux maîtresses ou aux adultes 2. parce que à vos parents c'est plus facile 3. mais ça fait pas partie de l'école 4. c'est peut-être pas important de poser ce genre de questions {élève: oui} 5. // oui ?// 6. E58	(Pas de ratification) 1. Demande d'illustrer	1. Proaction
49	E58	oui je voulais parler de // à quoi ça sert de poser des questions	(Pas de rétroaction) Demande de permission (de changer le sujet)	Proaction
50	A8	1. oui oui 2. vas-y	1. Confirmation	1. Rétroaction

L'analyse détaillée de chaque tour de parole permet d'identifier, lorsque celui-ci est composé de plusieurs actes, quel acte précis correspond à l'*interacte*. Dans le TP40, par exemple, on a un enchaînement d'actes : 1. requête (*est-ce que vous vous souvenez le jour où vous avez posé ces questions*), acte phatique (2. *hein*), acte assertif (3. *vous avez lu le petit compte rendu*) et enfin l'acte directif (4. *qu'est-ce qu'on avait fait ce jour-là*) qui sera la proposition que le locuteur adresse à l'allocutaire.

On observe que c'est le jeu d'aller-retour entre la sollicitation (proaction) et la réaction (rétroaction) qui fait que l'acte de question (qui est un acte directif) crée de l'inter-action entre des « inter-locuteurs ». L'extrait montre que les interlocuteurs ne sont pas toujours les mêmes, à l'exception de l'animateur qui est présent dans chacun des échanges. L'animateur est le partenaire des différents enfants tour à tour et c'est toujours lui qui a l'initiative de l'acte de questionner (du moins dans cet extrait). Celui-ci prend plutôt la forme d'une requête (demande de préciser, de rappeler, de confirmer, etc.) mais également d'une sollicitation de l'interlocuteur à s'engager dans une réflexion permettant de donner un avis, de catégoriser, de distinguer ou d'illustrer. On constate par ailleurs que : les actes de l'animateur ont des effets perlocutoires, vues les réponses en TP 41, 43, 45 des enfants ; ces rétroactions comblent le plus souvent les proactions de l'animateur – l'enfant E68 rappelle la tâche de l'activité précédente, l'enfant E79 précise le type de question abordé, l'enfant E67 qualifie sa propre question et l'animateur ratifie et entérine ses demandes. Cependant, lorsque l'enfant est amené à donner son avis, comme c'est le cas pour E68 en TP47, la rétroaction n'est plus censée déboucher sur un entérinement immédiat mais ouvre sur une transaction future. De plus, dans la suite de l'échange un enfant (E58) prend la liberté d'esquiver la demande de l'animateur formulée en TP48 pour changer le « sujet du dit ». Si jusqu'à maintenant la discussion portait sur le type de question qu'on peut se poser (question qu'on se pose tout seul ou question qu'on pose aux parents ou à la maîtresse) – le « dit » choisi par l'animateur – avec l'intervention de E58 vient aussi la proposition de traiter d'un autre « dit » – *la question à quoi sert de se poser des questions* (TP49).

Le modèle de proposition d'*interacte* peut être appliqué dans un premier temps aux corpus afin d'identifier les effets perlocutoires des verbalisations d'actes de question. Mais dans un deuxième temps il me semble nécessaire d'identifier les situations d'engagement apportées par des actes de question ainsi que les conditions nécessaires pour qu'il y ait engagement sur une transaction future. Pour cela, l'identification des fonctions des actes de question permet de saisir lesquels parmi ces actes sont orientés vers l'engagement et lesquels remplissent une autre fonction.

4.2.2.2. *Fonctions dialogiques des actes de question*

La philosophie du langage travaille avec le postulat selon lequel la structure du langage s'expliquerait par ses fonctions. Celles-ci se définissent selon les buts poursuivis dans le cadre d'une relation entre un locuteur et son interlocuteur : transmettre des informations, convaincre autrui et agir sur lui, maintenir le lien social, exprimer ses émotions, etc. De nombreuses typologies ont été proposées, et le modèle de R. Jakobson, construit autour de six fonctions (conative, émotive, référentielle, métalinguistique et poétique) n'a pas cessé d'évoluer. Brown et Yule (1983) proposent une distinction entre deux types de fonctions : une interactionnelle, axée sur l'établissement et le maintien des relations sociales et l'autre transactionnelle, centrée sur la transmission des informations. Les typologies des fonctions sont considérées souvent trop abstraites et éloignées de la réalité du contexte interactionnel. C'est pourquoi les approches pragmatiques et praxéologiques du discours parlent dorénavant d'une classification des actes de langage selon leur fonction dans un contexte interactionnel et dialogique (Vernant, 2011).

Outre la fonction illocutoire de l'acte de discours à travers lequel s'exprime la question, celle-ci ne peut pas avoir de réalité indépendamment du processus dialogique dans lequel elle évolue. D. Vernant ajoute : sans prendre « valeur de coup dans un jeu de langage » (ibid 2011, p. 156), en reprenant la terminologie wittgensteinienne. On pourrait ainsi dire que l'acte de question n'a de valeur qu'en lien avec la réponse, tout comme l'acte « dialogique » de questionner, produit autour d'un problème ou de *ce dont il est question*, n'a de valeur qu'en lien avec des actes produits à l'égard de ce problème (réponses, nouvelles questions, etc.). C'est pourquoi, après avoir exploré la question sous l'angle de sa verbalisation, je m'intéresse au questionnement auquel la question conduit, dans le contexte dialogique des pratiques philosophiques.

Afin d'identifier les rôles joués par les actes de question dans l'interaction, l'analyse comporte une grille appliquée à l'ensemble du corpus à l'occasion de l'identification des verbalisations des actes de question (première étape de notre analyse). Elle est née des mouvements de va-et-vient entre l'observation du fonctionnement des échanges dans le corpus et les typologies ou classifications déjà existantes. Elle prend en compte la nature du dialogue et les rôles des acteurs (tutorés /tuteurs)²⁵³.

La grille s'articule autour de deux catégories génériques de fonctions : une fonction *transactionnelle*, centrée sur le contenu véhiculé, et l'autre *interactionnelle*, centrée sur le dialogue et les relations entre les interlocuteurs.

Concernant la dimension interactionnelle, par exemple les verbalisations de types questions périphériques jouent un rôle dans l'ajustement des états mentaux des participants. Ils permettent :

²⁵³ V. chap. 3 (3.2.3).

d'initier des échanges (*on peut commencer ?*), de poursuivre le dialogue (*tout le monde suit ?*), de mettre fin à l'échange (*on va s'arrêter là ?*), d'obtenir un accord (*on choisit des questions // pour les traiter la semaine prochaine // d'accord ?*), etc. En observant le fonctionnement des échanges, on constate également la présence de nombreuses reprises²⁵⁴ (*je veux revenir sur ce qu'a été dit je crois que c'est par Mxx // donc toi t'as dit euh...*) et reformulations (*tu veux dire il y a pas forcément de réponses exactes ? ; c'était ça ?*). Ces types d'actes sont d'ailleurs assez spécifiques des interactions de type asymétriques adulte-enfant (enseignant-apprenant). La discussion philosophique, en tant que dialogue pédagogique, s'inscrit dans une démarche d'accompagnement vers l'autonomie de la pensée. Parfois la fonction d'accompagnement peut être mêlée, notamment en contexte scolaire, à celle de transmission du savoir ainsi qu'à la personnalité de l'enseignant, ce qui fait qu'elle reste difficile à stabiliser et caractériser purement en termes d'aide (elle est parfois interventionniste). En tout cas, les reprises et les reformulations jouent un rôle dans la dynamique des échanges sans pouvoir négliger leur importance dans la continuité et la cohérence intradiscursive.

Les actes de question assertifs (de type assertion de question et assertion d'étonnement) et directif (de type question de mise en question, d'étonnement) seraient davantage axés sur le contenu véhiculé et le rapport au monde. Les uns (assertifs) véhiculent des descriptions du monde à interroger (*est-ce que nos pensées sont différentes de la réalité*), les autres (directifs) engagent les interlocuteurs dans une transaction future autour d'une image du monde (*Mxx //... là maintenant // est-ce que tu sais qui tu es // est-ce que tu peux te connaître toi-même*).

Enfin, s'agissant d'une interaction entre des locuteurs qui n'ont pas le même degré d'expertise dans l'activité réflexive mobilisée, on identifie une fonction récurrente que l'on peut attribuer aux questions de l'adulte qui est celle d'aider le développement de la réflexion. Par ailleurs ces questions de type demandes peuvent servir de modèle²⁵⁵ et méthodes pour la démarche réflexive que les élèves sont amenés à développer eux-mêmes. C'est le cas des questions d'explicitation ou clarification, de demande de justification, de définition, etc. Ces actes, en tant qu'outils nécessaires pour réguler la parole (demandes de compléter, de réagir par rapport à un propos qui vient d'être dit), pour assurer la compréhension (préciser, clarifier, etc.) et pour demander d'exprimer des opérations de pensée (demander d'exemplifier, demander d'argumenter, demander de questionner, demander de raisonner, etc.) peuvent être considérés comme des actes métadiscursifs. Vue comme une spécificité de la communication humaine, la métadiscursivité

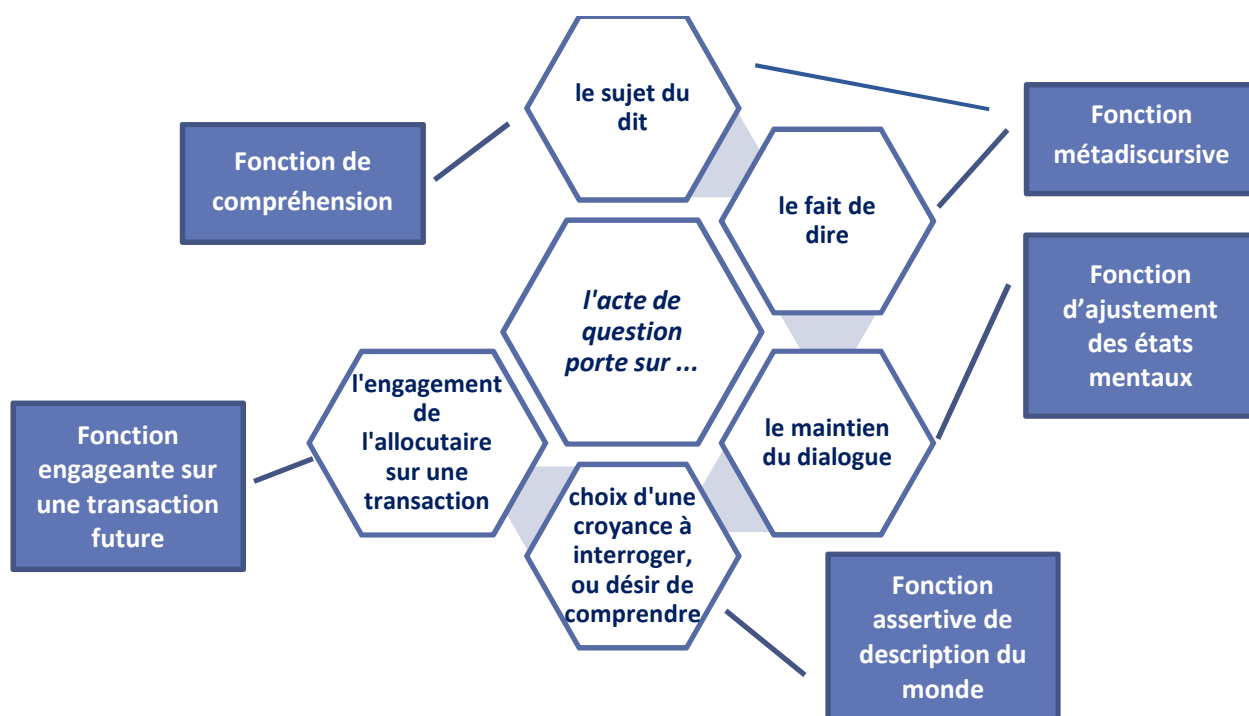
²⁵⁴ Le phénomène de reprise a fait l'objet d'analyses d'interaction adulte-enfant, ces analyses s'intéressent à l'acquisition des compétences langagières : « ... c'est grâce à la reprise que se construit probablement la première relation de type dialogique, le premier lien de continuité intradiscursive, ou la possibilité d'accomplir différents actes avec le même matériau langagier, produit par soi-même ou repris à l'autre [...] mais aussi parce qu'à travers cette reprise se joue une véritable confrontation entre deux énonciations ». (Bernicot, Salazar-Orvig, & Veneziano, 2006, p. 31).

²⁵⁵ Ici « modèle » ne renvoie pas à ce qui doit être reproduit ou copié, mais à des attitudes qui peuvent être considérées comme exemplaires (des exemples-type), qui ont pour but d'inspirer les enfants à s'engager activement dans la recherche. Ainsi des conditions sont créées pour qu'ils sollicitent eux-mêmes la réalisation des opérations réflexives.

représente une dimension à prendre en compte d'autant plus qu'elle se manifeste dans le contexte des discussions philosophiques qui visent à penser dans et par le discours. D. Vernant (1997) intègre d'ailleurs dans sa classification des actes de discours, aux côté des assertifs, engageants et déclaratifs, les actes métadiscursifs. Du point de vue de leur puissance actionnelle, ces actes présentent une valeur nulle car, dans leur cas, l'action se réduit au discours, tout comme leur direction d'ajustement se fait des mots aux mots, sans détour par le monde. C'est en effet une des spécificités des discussions de type philosophiques. C'est pourquoi une fonction-métadiscursive, qui peut être appelée aussi fonction-outil (moyen, instrument) a été intégrée dans la liste de fonctions proposées.

Ainsi des actes de question produits par les acteurs dans le dialogue peuvent remplir des fonctions liées à la compréhension du sujet du « dit », en vue d'une cohérence intra-discursive, à l'intelligibilité de l'action de dire des actants, à l'ajustement des états mentaux entre les interlocuteurs pour le maintien du dialogue, aux descriptions du monde à interroger, aux engagements des acteurs dans une transaction future, etc. La typologie des fonctions des actes de question, décrites dans le tableau ci-dessous, est largement inspirée de la classification pragmatique des actes de discours proposée par D. Vernant (1997, p. 157) et de la classification proposée par Bernicot et al. (2006) dans leur étude sur l'acte de reprise dans les interactions adulte-enfant. Je mets donc en lien les visées des actes de question dans les situations interactionnelles étudiées et les fonctions correspondantes :

Figure 32 : Typologie des visées et fonctions dialogique des actes de question



Je détaille dans ce qui suit les caractéristiques de chaque type de fonction en illustrant avec des extraits tirés du corpus :

(1) FONCTION DE COMPREHENSION INTER OU INTRA-DISCURSIVE

Lorsque l'acte de question porte sur l'intelligibilité des énoncés du point de vue de leur interprétation²⁵⁶, ou sur la compréhension ou la cohérence du *sujet du dit*. Le sujet du dit peut être soit une action langagière (*qu'est-ce que tu veux dire par... ?*) ou une action non-langagière (*comment il s'appelle déjà*). Une action non-langagière peut-être « ce dont on parle » ou « ce dont il est question », à savoir l'objet du discours ou l'objet traité par le discours (*tu peux répéter la question... ?*). En voici quelques exemples qui illustrent l'acte de questionner en tant qu'interacte (lié à d'autres actes et impliquant un interlocuteur). Je mets en gras dans les extraits les actes directeurs.

• *cohérence intra- et inter-discursive (séance S23)*

Extrait n°94, séance S21

8	A8	alors on a choisi la question de E67 // est-ce que vous vous souvenez quelle est la question de E67 // E68
9	E68	<i>pourquoi on se pose des questions</i>

Dans ce premier exemple, la question de l'animatrice vise à rappeler l'objet de l'activité discursive à démarrer, à partir d'une question formulée et choisie pour être traitée lors d'une discussion précédente. On pourrait même parler d'une cohérence inter-discursive.

• *sens du mot*

Extrait n°95, séance S21

228	E67	<i>pourquoi il était si fin// s'il était si fin il pourrait rentrer [dans sa robe] (xxx) {rires}</i>
229	A8	qu'est-ce que ça veut dire être fin
(...)		...
260	E77	<i>elle dit le mot mais il n'est pas fin</i>
261	A8	<i>tu dis le mot mais tu penses exactement le // contraire elle est très ironique là hein ? // être fin c'est</i>
262	E77	<i>être beau et intelligent</i>
263	A8	<i>chut:: // s'il vous plait // être fin // c'est // trouver les mots euh dire quelque chose peut-être d'intéressant et d'intelligent à un moment donné // là // il dit quelque chose // qui est pas vraiment::: ni intéressant qui apporte pas grande chose hein?...</i>

Dans ce deuxième exemple c'est l'enfant qui produit un acte de question visant à interroger le sens du mot « fin ». L'animatrice choisie d'ouvrir un échange, plutôt que de donner elle-même la réponse, permettant aux enfants (au moins sept enfants participeront à cet échange) d'investiguer le contexte

²⁵⁶ Il peut y avoir des cas de correction sémantique ou syntaxique mais cela reste relativement rare avec des enfants de cet âge.

de sa production et d'en inférer la signification. C'est un échange qui s'étale du TP228 jusqu'au TP263²⁵⁷.

Enfin, le troisième exemple illustre la visée de compréhension de l'acte de question lorsque celui-ci porte sur une action langagière :

- **reformulation et demande de validation**

Extrait n°96, séance S23

142	E77	<i>ben quand on se pose des questions à la / dans la philosophie // c'est pas forcément plus vrai // c'est comme euh::: (en)fin</i>
143	A8	<i>tu veux dire il y a pas forcément de réponses exactes</i>
144	E77	<i>ouais exactes</i>

On voit que parmi les actes illocutoires produits pour verbaliser des actes de question à fonction compréhensive on retrouve principalement des requêtes d'agir verbal (explicitation, confirmation, etc.), mais aussi des demandes d'information et parfois des demandes d'opérations réflexives.

(2) FONCTION D'AJUSTEMENT DES ETATS MENTAUX

Une autre fonction attribuée aux actes de question consiste à procéder à l'ajustement des états mentaux (accord ou refus, acquiescement, confirmation, démarrage ou maintien du dialogue) de deux ou plusieurs interlocuteurs, comme dans les trois exemples suivants :

- **condition de démarrage du dialogue**

Extrait n°97, séance S18

1	A7	<i>c'est bon ça ?// ça y est? // on peut commencer ?// c'est bon ? // bonjour:: // bonjour</i>
2	E_indet.	<i>bonjour</i>

- **développement du dialogue**

Extrait n°98, séance S18

202	A7	<i>... {s'adressant à E11} au fait es-tu d'accord avec ce présupposé que pensée c'est / que réfléchir c'est nécessairement questionner</i>
203	E51	<i>non non</i>
204	A7	<i>t'es pas d'accord avec ça Isaac ?</i>

Dans cet exemple, l'animateur se saisit du désaccord qui vient d'être exprimé par un autre interlocuteur (E51) que celui qu'il a sollicité (E11) en TP202 pour exprimer un positionnement. L'acte de question sert ici à l'animateur à saisir cette nouvelle opportunité pour le développement de la discussion (en TP 204).

²⁵⁷ L'extrait complet peut être identifié dans la transcription (v. vol. *Annexes-Transcriptions*).

Les actes illocutoires produits pour verbaliser des actes de question à fonction d'ajustement pour les états mentaux sont principalement des requêtes d'un agir verbal.

(3) FONCTION ASSERTIVE DE DESCRIPTION DU MONDE

Une autre fonction qui existe déjà dans la taxinomie des actes de discours est celle assertive. Un locuteur peut se servir d'un acte de question pour engager sa responsabilité sur le choix d'une croyance sur le monde qu'il souhaite interroger, en réponse à une demande d'interroger. Il peut s'agir également de la verbalisation d'un désir de connaître (lorsqu'il dit, par exemple, *j'aimerais savoir*), en réponse à une demande de ce type (*qu'est-ce que vous voulez comprendre ?*, *qu'est-ce qui vous étonne ?*). Voici deux exemples pour illustrer cette fonction :

- **répondre par un choix de croyance à interroger**

Extrait n°99, séance S17

23	A1	...du coup quelles questions euh est-ce qu'on pourrait poser à partir de: de ce texte autour peut-être de cette thématique ou d'autres choses que vous auriez à dire des questions que vous pourriez vous poser
24	E16	euh ::
25	A2	Nxxx (E30)
26	E16	Nxxx(E30)
27	E30	moi ? // euh est-ce que la pensée est-elle réelle
28	A1	alors est-ce que la pensée est réelle du coup euh du coup tu {s'adresse à A5 qui note au tableau} xx va marquer au tableau pour prendre des notes {se retourne vers Nxxx} est-ce que la pensée est réelle

A la demande formulée par l'animateur A1 en TP23, l'enfant E30 répond par une question qui interroge la croyance selon laquelle la pensée aurait une réalité. La question sous-entend qu'il serait possible d'envisager une croyance opposée, qui envisage que la pensée peut être irréelle.

- **asserter un état d'étonnement/perplexité eu égard un état de connaissance**

Extrait n°100, séance S23

238	E66	euh ben moi des fois // je me pose une question je regarde dans un livre je vois la réponse je regarde dans un autre livre et les réponses elles sont pas pareilles je sais pas laquelle choisir
239	A8	euh un exemple ?
240	E66	par exemple la vitesse du guépard dans un livre ils disent cent-vingt et dans l'autre ils disent cent-dix // et comme je n'ai pas de guépard chez moi j'ai pas vérifié
241	E_indet.	si tu vas sur l'ordinateur ça te / ça t'aidera peut-être plus
242	E_indet.	sur l'ordinateur (xxxx)
243	A8	alors c'est soit cent-dix soit ?
244	E66	cent-vingt mais ça (xxxx)
245	A8	alors moi j'ai une question là-dessus c'est // est-ce qu'on peut connaître la vitesse exacte {un élève: mais non}{élèves: bah oui} du guépard // cent-dix // kilomètres {un élève: heure} // par heure // donc chaque heure il fait cent-dix ou

Ici l'enfant E66 exprime une certaine incompréhension ou perplexité face à la possibilité d'avoir des réponses différentes à une question portant, dans son exemple, sur la vitesse du guépard : *je ne sais pas laquelle choisir* (TP238). Si dans l'exemple précédent (exemple 6) l'acte de question n'est relié qu'à la réponse, sans qu'un acte lui succède, dans l'exemple 7 la perplexité de l'enfant entraîne une série de rétroactions de la part des interlocuteurs qui tentent de l'éclairer : d'autres enfants lui font des suggestions (regarder sur internet, dans TP241-242) alors que l'animatrice réagit avec une nouvelle question (pro-action) engageant les enfants à réfléchir sur la notion de « vitesse exacte » (TP245). L'acte de question de l'animateur est une illustration d'acte de question ayant pour fonction d'aider la réflexion.

(4) FONCTION D'ENGAGEMENT SUR UNE TRANSACTION FUTURE

Dans la catégorie des actes « engageants », on peut inclure « toutes les interactions consistant en un engagement sur une transaction future²⁵⁸ » et cela peu importe la nature du sujet de la transaction en cause (Vernant, 2011, p. 150). Cela veut dire que le critère de l'engagement renvoie principalement à la direction d'ajustement qui, dans le cas des directifs et promissifs qui rentrent dans cette catégorie, est celle du monde (transaction) aux mots (interaction). Dans le cas des *commissifs* ou *promissifs*, le but illocutoire consiste dans l'obligation contractée par le locuteur de réaliser une action future : « *L s'engage (P) à faire Q* ». Dans le cas des directifs - « *L tente d'amener A à faire Q* »²⁵⁹, l'engagement visé est celui de l'allocutaire (A).

Dans notre corpus, les actes de question de type directif (les demandes de dire et les requêtes d'agir verbal)²⁶⁰ remplissent en effet cette fonction. Néanmoins, étant donné le contexte des discussions philosophique, où la transaction porte sur un contenu (problème) à discuter et où chaque interlocuteur engage son opinion, sa représentation du monde, je retiens pour mon analyse la fonction engageante des actes de question qui ouvrent sur ce type de négociation. A titre d'exemple, l'extrait suivant :

- ***engager sur une transaction autour de « représentations du monde »***

Extrait n°101, séance S9a

233	A2	<tout le monde est d'accord> avec Sx (E55) pour dire< que/que> tout le monde se connaît // qu'on est capable de se connaître soi-même ?
234	E23	<non> // ah mais non
235	A2	bah ::
236	E51	non // y'a des gens qui se <connaissent pas>
237	A2	<chacun/chacun> d'entre nous là est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même
238	E12	mais on sait pas ce qu'on va devenir // bah : non vu qu'on sait pas ce qu'on va devenir

²⁵⁸ Sont inclus ainsi dans cette catégorie les directifs et les commissifs de la taxinomie de Searle (1982).

²⁵⁹ D'après la taxinomie de J. Searle (1982).

²⁶⁰ Les promissifs sont presque inexistants dans le type d'interactions que sont les discussions philosophiques.

239	A2	<i>attends attends // donc euh :::: // donc t/Mxx t'as donné une réponse en disant on sait pas qui on est parce qu'on sait pas // qu'est-ce qu'on va devenir // donc toi tu changes de temps finalement tu parles du futur // mais là maintenant // est-ce que tu sais qui tu es // est-ce que tu peux te connaître toi-même »</i>
240	E12	<i>bah oui je suis Mxx</i>
241	A2	<i>tu es Mxx // est-ce qu'il y en qui répondent différemment <du coup/du coup></i>

En TP233, l'animateur A2 sollicite les locuteurs à réagir à un point de vue exprimé par un enfant (E55) selon lequel « tout le monde se connaît ». Après une rétroaction de la part de l'enfant E23 qui conteste cette croyance en apportant une restriction – *il y a des gens qui ne se connaissent pas*, l'animateur réitère sa question en invitant l'ensemble d'enfant à réagir. Ainsi, dans le TP 237 il appelle chacun (en s'incluant lui-même) à se poser la question : *chacun/chacun> d'entre nous là est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même*. Il procède, en TP239, à la mise en question du point de vue d'un autre enfant (E12) qui évoque notre incapacité à connaître ce que l'on devient, et relance ainsi le processus transactionnel : *mais là maintenant // est-ce que tu sais qui tu es // est-ce que tu peux te connaître toi-même*. Ce qui est remarquable est le fait que l'animateur parvient à relancer collectivement le débat : et sollicite l'engagement des autres participants en encourageant le dissensus : *est-ce qu'il y en qui répondent différemment* (TP241). Ses verbalisations d'actes de question sont à chaque fois engageantes car elles tentent d'amener les enfants à s'engager collectivement (transaction intersubjective) dans une transaction autour du sujet de la connaissance de soi (transaction autour des « représentations du monde »).

Outres les demandes de verbaliser une réflexion il y a, comme on vient de le voir, d'autres actes qui remplissent cette fonction, comme c'est le cas des demandes de type « mettre en question ».

(5) FONCTION METADISCURSIVE

D'où une cinquième fonction des actes de question qui consiste à aider ou faciliter la responsabilité ou l'engagement de l'interlocuteur non pas en lui donnant la réponse mais en le mettant au défi de penser par lui-même. Ce sont généralement les actes de type demandes de verbaliser une réflexion qui remplissent cette fonction à condition que le locuteur se mette dans une position d'aide ou d'accompagnement de par son *rôle* (comme c'est le cas de l'animateur ou de l'enseignant), par rapport à un interlocuteur-apprenant. La particularité de cette nouvelle fonction a été envisagée en lien avec le contexte pédagogique des discussions philosophiques. Sans doute, cette fonction peut se confondre avec la fonction précédente (engageante sur une transaction future) lorsque ce type d'attitude questionnante métadiscursive se réalise d'une manière spontanée (et non pas en lien avec un rôle).

- **aider à poursuivre**

Extrait n°102, séance SS9a

272	E56	<i>alors en fait euh ::: // y'a aussi des gens que :: // en fait ils se connaissent ils savent/ils savent leur nom bien-sûr voilà // mais y'a des gens aussi euh :: ils font pas confiance en soi aussi // après ils/en fait c'est // à force de pas faire confiance en soi on se reconnaît plus après // des fois c'est des gens en fait</i>
273	A2	<i>est-ce que tu peux donner un exemple</i> parce que
274	E56	<i>bah ::: // *chais pas comment dire</i>
275	A2	<i>essaye »</i>
276	E56	<i>des fois y'a des gens euh ::: // ils ont des/des/des/des maladies des fois ils/ils font pas confiance en soi</i>
277	A2	<i>et comment t'en arrives de là // à t'as dit finalement ils se connaissent pas eux-mêmes</i>
278	E56	<i>bah ::: {soupir} // tellement qu'ils/*chais pas comment expliquer</i>
279	A8	<i>est-ce que quelqu'un veut pou/poursuivre ce que dit euh :: Zx (E22)</i>
280	E7	<i>bah :: Ux (E22)</i>
281	E22	<i>bah :: pas avoir confiance en soi c'est déjà ne/ne pas se connaître soi-même parce que si on a pas confiance en soi on sait pas de quoi on est capable</i>

En TP273, l'animateur (A2) verbalise un acte de question pour engager l'enfant E56 à fournir un exemple afin de rendre plus concret son propos. L'enfant reconnaît en TP278 ne pas savoir expliquer et l'animateur tente d'engager les autres enfants à l'aider en poursuivant la pensée esquissée par E56 (en TP279).

Cette typologie de fonctions laisse place à quelques observations et commentaires :

La fonction-métadiscursive semble être une fonction « à part » puisqu'elle peut se confondre par moment avec la fonction de compréhension ou la fonction engageante. D'ailleurs ce sont principalement les actes directifs de type demande de dire et requêtes qui remplissent le plus souvent ce type de fonction

Il est intéressant de remarquer que la fonction d'un acte de question dépend également du statut et du rôle joué par l'acteur dans l'interaction. Ainsi, comme on l'a vu dans le dernier extrait (n°102), l'animateur formalise un questionnement en vue d'engager les participants dans un processus transactionnel, en TP233, mais en TP237 il s'inclue lui-même dans cet engagement. Par conséquent sa question ne remplit plus une fonction de médiateur, celui de faciliter l'engagement car lui-même est concerné par l'engagement attendu. L'animateur se projette pour un instant comme participant au dialogue et endosse le rôle de participant.

4.2.2.3. Stratégies d'engagement dans le questionnement

A partir des fonctions qui viennent d'être décrites, on serait donc tenté de détecter l'émergence d'un questionnement là où la verbalisation d'actes de question d'un locuteur parvient à ouvrir sur une transaction future, autrement dit lorsqu'elle remplit une fonction engageante. Mais

cet engagement, par rapport à une question, mérite d'être explicité car faire produire une clarification ou une reformulation (*dire de*) représente un type d'engagement différent de celui de faire faire une réflexion (*demander si*) qui peut engager l'/les interlocuteur/s sur plusieurs interventions illocutoires afin d'atteindre le but à accomplir (par exemple définir une notion, argumenter une opinion, traiter une question, etc.).

C'est pourquoi on peut introduire ici la distinction proposée par D. Vanderveken (2002) entre les actes illocutoires individuels et momentanés et des « *actes illocutoires de niveau supérieur* ». Ces derniers sont des interventions illocutoires qui durent plusieurs énonciations successives et qui se réalisent grâce à des échanges verbaux avec d'autres interlocuteurs. Ils peuvent être accomplis par un seul locuteur ou d'une manière conjointe avec plusieurs interlocuteurs, et peuvent être comparés aux jeux de langage (Wittgenstein, 1989). Ces actes de niveau supérieur correspondent, en lien avec la problématique de notre étude, au traitement d'une question (clarification, catégorisation, comparaison, présence de présupposé, etc.) ou à la délibération autour d'une question (processus résolutoire). Pour illustrer un acte de niveau supérieur dans notre corpus, je propose l'extrait ci-après où l'acte de clarification initié en TP70 se déroule sur plusieurs tours et implique plusieurs locuteurs.

Extrait n°103, séance S14b

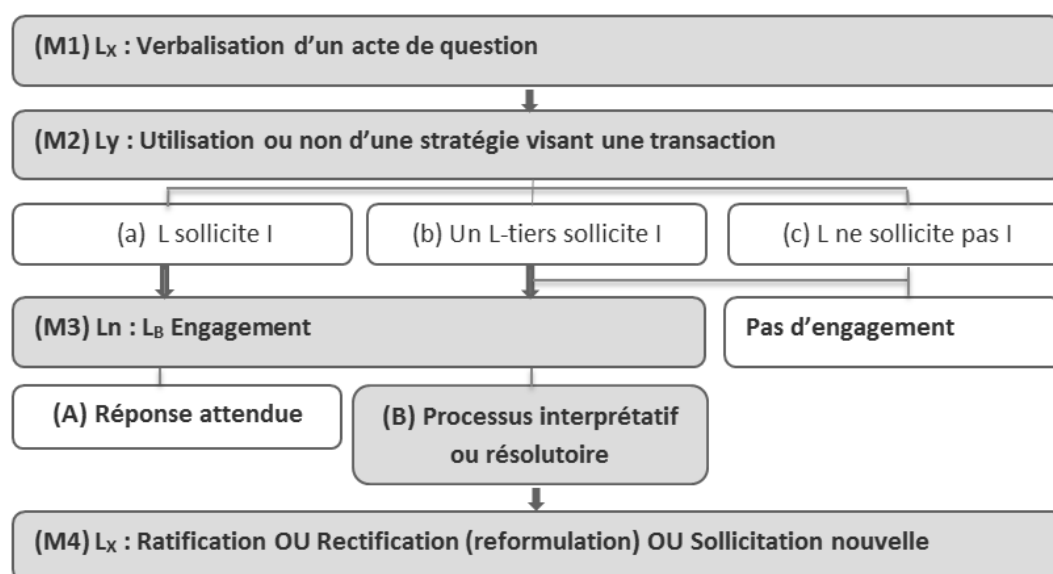
68	E47	<i>heu:: // ben:: on peut pas s'imaginer de:: mourir parce que c'est pas possib(le)</i>
69	E44	<i>pourquoi?</i>
70	A3	<i>on peut pas s'imaginer de mourir parce que c'est pas possible ça veut dire quoi est-ce <que tu peux expliciter></i>
71	E47	<i>en gros tu peux/ tu peux pas:: // tu peux pas pas exister</i>
72	A3	<i>tu peux pas ne pas exister // d'accord // maintenant ou après ?</i>
73	E47	<i>heu ben:: // tout l(e) temps</i>
74	E39	<i><maintenant (xx)></i>
75	A3	<i><d'accord tu > peux pas ne pas exister E48</i>
76	E48	<i>< (xx)> c(e) qu'i(l) veut dire c'est que:: bah on connaît pas son futur</i>
77	E47	<i>mais non</i>
78	E48	<i>non</i>
79	A3	<i>ah alors on parle les uns après les autres et on/ on lève un tant soit peu la main // alors // E48 pense que c'est c(e) que tu veux dire est-ce que tu peux expliquer</i>
80	E47	<i>(x) // un exemple tu meurs</i>
81	A3	<i>oui</i>
82	E47	<i>tu peux pas:: // quand tu meurs après heu ça // t'es // {bruit de bouche} comment dire ?</i>
83	E48	<i>beh tu penses plus</i>
84	A3	<i>ch/ ch/ chh</i>
85	E47	<i>beh si mais // bah voilà beh tu penses *pus t'existes même *pus</i>

L'animatrice A3 demande à l'enfant E47 d'expliciter pourquoi ce n'est pas possible de s'imaginer de mourir. Le début d'explication (en TP71) : *tu peux pas pas exister*, déclenche à son tour une demande de clarification. En TP76 un autre enfant (E48) propose son aide mais son interprétation n'est pas validée par E47. Celui-ci avoue ne pas savoir comment dire : *quand tu meurs après ... comment dire ?*, et c'est à nouveau E48 qui intervient pour lui suggérer une explication (TP83) : *beh tu penses plus*.

Cette fois l'« explicitation » demandée par A3 reçoit cette réponse : *beh si mais // bah voilà beh tu penses *pus [plus] t'existes même *pus [plus]*.²⁶¹

Selon qu'il s'agit d'un ou de plusieurs interlocuteurs qui s'engagent dans le déploiement d'une question, ainsi que du degré d'engagement, on peut proposer un modèle de questionnement décliné selon différentes stratégies qui peuvent être explicites ou implicites. La figure ci-après esquisse une dynamique conversationnelle²⁶² liée aux différentes manières de (se) questionner, déployée à travers plusieurs moments :

Figure 33 : Modèle de déploiement d'un acte de question dans les échanges (L : locuteur, I : illocuteur)



En reprenant la structure en trois temps de l'*interacte* proposée par D. Vernant (proaction, rétroaction et ratification / ou nouvelle proaction), le modèle ci-dessus peut être expliqué ainsi :

(M1) Ce moment correspond à la verbalisation d'un acte de question par un locuteur L_x qui peut être un animateur (L_A) ou un enfant (L_E).

(M2) En cette deuxième position, un locuteur L_y a recours à une stratégie – c'est le cas (a) – pour déployer un questionnement à partir d'un acte de question, à savoir inscrire la question dans un

²⁶¹ On peut reconstituer le raisonnement ainsi : pour s'imaginer de mourir il faut penser et pour penser il faut exister. Or si on meurt on n'existe plus et on ne pense plus. Donc on ne peut pas penser *notre* mort.

²⁶² Ce schéma m'a été inspiré par l'étude proposée par Claire Polo (2014, pp. 291-292) dans sa thèse portant sur le travail argumentatif des élèves lors des débats socio-scientifiques, et que j'ai adapté au sujet du questionnement, Analysant des contextes d'argumentation dialoguée, C. Polo reprend le schéma de structure conversationnelle de Muntigl et Turnbull (1998), fondé sur un enchaînement de 3 tours de parole (1. proposition d'un locuteur ; 2. désaccord d'un autre locuteur ; 3. soutien à sa proposition par le premier locuteur ou contestation directe du second locuteur). Elle modalise ainsi une dynamique conversationnelle liée au recours argumentatif par le second locuteur à des principes généraux, en termes d'usages d'une norme pour défendre ou contester une proposition, suivie d'une acceptation ou non de la norme par le premier locuteur.

échange, dans un « jeu de langage ». Mais il est possible qu'il n'ait pas de stratégie – le cas (b) – ou que la stratégie ne soit pas volontaire – le cas (c). La stratégie consiste :

- i. Soit à solliciter directement l'engagement d'un interlocuteur, et dans ce cas L_y est le même que L_x et le moment (M2) coïncide avec le moment (M1) ;
- ii. Soit un locuteur tiers (le plus souvent L_A mais il existe des cas dans notre corpus où c'est L_E qui joue ce rôle) intervient pour aider à l'engagement de l'interlocuteur, et dans ce cas $L_y \neq L_x$ et l'interlocuteur (I) peut être L_x ou un autre acteur.

(M3) Le moment de la rétroaction est marqué par l'effet perlocutoire de l'acte de question : soit il y a un engagement de la part de l'interlocuteur sous la forme d'une réponse attendue – le cas (A), soit sous la forme d'une négociation due à la présence de réactions multiples (de résolution ou d'interprétation) – le cas (B).

(M4) Enfin, le demandeur L_x ratifie la réponse ou le résultat de la transaction, si la réaction de l'allocutaire ou des allocutaires est conforme à ses attentes/ou s'il la juge acceptable pour que la demande soit entérinée/ou la rectifie en la reformulant ou choisi de procéder à une nouvelle sollicitation pour relancer la transaction. Dans cette dernière configuration, la question initiale peut présenter une problématique supérieure aux autres configurations (la réponse peut encore être remise en discussion) que le locuteur L_x souhaite continuer à explorer.

A partir du modèle qui vient d'être présenté dans l'ensemble de ses étapes, les différents types de stratégies de questionnement qui font qu'un acte de question initial se développe dans l'échange peuvent être présentés à travers les quatre cas de figures suivants :

Stratégie 1 : L'acte de question ne sollicite pas formellement la réaction d'un interlocuteur par son mode de verbalisation, et pourtant il déclenche des réactions de type réponses ou transactions. Il s'agit d'une **stratégie individuelle in-volontaire**.

Stratégie 2 : La verbalisation de l'acte de question est orientée vers un interlocuteur en particulier et prend la forme d'une réplique à propos d'un énoncé déjà produit par celui-ci (remise en question). Il vise comme effet perlocutoire l'engagement de l'interlocuteur de répliquer à son tour, il a donc une fonction engageante. Il s'agit encore d'une **stratégie individuelle** mais cette fois elle est **volontaire**.

Stratégie 3 : L'acte de question est orienté vers un interlocuteur identifié ou vers plusieurs interlocuteurs (un interlocuteur collectif ou l'ensemble des participants) et il sert à faciliter l'engagement des acteurs dans une action réflexive. C'est ce qui arrive lorsque l'acte de question du locuteur remplit une fonction-métadiscursive ou d'aide. On parlerait dans ce cas d'une **stratégie médiatrice** qui est **individuelle** mais qui vise le développement d'une **action réflexive individuelle ou collective**.

Stratégie 4 : L'acte de question vise explicitement un engagement et ce n'est plus la réponse d'un interlocuteur qui est visé mais le processus conjoint de transaction autour d'une question. Il s'agit dès lors d'une **stratégie de recherche** émergente autour d'un même **but partagé**.

Tableau 61 : Stratégies et types d'action questionnante discursive

N°	Type de stratégie questionnante	But	Fonction dialogique engageante	Type d'action
1	Auto-questionnement	<i>orienté vers soi</i> Désirer comprendre	Auto-engageante	(PROTO)-ACTION
2	(Re)mise en question	<i>orienté vers l'autre</i> Questionner	Engage directement un interlocuteur	RE-ACTION
3	Questionnement - métadiscursif	<i>orienté vers l'autre (individu ou groupe)</i> Aider à réfléchir	Engage un /des interlocuteur/s par médiation	PRO-ACTION
4	Questionnement collectif	<i>orienté vers le groupe</i> Rechercher en commun	Engage collectivement	CO-ACTION

Dans ce qui suit, je propose d'analyser quelques illustrations du modèle et ses configurations possibles à travers des exemples choisis dans le corpus.

4.2.3. Application du modèle au corpus : extraits choisis

4.2.3.1. Illustration Stratégie 1

Lorsque l'acte de question d'un locuteur, par la force illocutoire sélectionnée, ne sollicite pas formellement la réaction d'un interlocuteur mais que pourtant il déclenche des réactions de type réponses ou transactions dans l'interlocution, on peut parler d'une stratégie individuelle « involontaire ». Associée à l'auto-questionnement, en tant que démarche auto-référentielle posée dans l'interaction, cette stratégie questionnante a l'apparence d'une ébauche d'action – (proto)-action.

Pour illustrer ce modèle de stratégie, je propose d'analyser un acte de « désir de comprendre » verbalisé par un locuteur-enfant qui engendre involontairement dans l'interaction une transaction collective autour de *quelque chose qui pose question*.

Un désir de comprendre (sous-corpus « primaire »)

Lors de la séance S21, dans le sous-corpus « primaire », le moment où les enfants répondent à la sollicitation de l'animatrice de dire ce qui les a intéressés, étonnés dans le chap. I du roman *Pixie*, offre un exemple typique du premier type de stratégie d'action. Il s'agit d'une stratégie à travers laquelle s'exprime un désir de savoir d'un locuteur. Le locuteur cherche à comprendre, il ne sollicite

pas expressément quelqu'un, et pourtant son acte produit des effets dans l'interlocution. On les a identifiés à trois moments distincts²⁶³ dans la séance S21, autour du thème du « bras endormi ».

Le point de départ dans cet épisode coïncide avec l'ouverture de la séance réalisée par l'animatrice²⁶⁴ :

Extrait n°104, séance 21

12	Animatrice	<i>... alors // vous vous souvenez la semaine dernière je vous avais posé des questions et je vous avais demandé de réfléchir un p(e)tit peu // à // ce que vous avez trouvé bien intéressant dans cette histoire // qu'est-ce qui vous a plu // dans l'histoire de Pixie // alors // comme on fait euh // d'habitude hein ? vous pouvez // parler à tout moment donc vous levez la main pour demander votre tour de parole {pause} Lila</i>	

C'est un acte de question à fonction métadiscursive qui est mobilisé ici, car l'animatrice sollicite les enfants à verbaliser le résultat de leur réflexion. Un des enfants, Alice, pose une question en exprimant son désir de comprendre comment quelqu'un peut bouger son corps sans pouvoir bouger son bras qui est endormi²⁶⁵. Un premier échange naît de cet acte de question :

Extrait n°105, séance S21, épisode 1 : élaboration de la question et propositions d'explication

27	Alice	<i>j'aimerais bien savoir // comment il bah son bras il peut être endormi et comment une personne qui s'est endormie ne puisse pas le bouger // alors qu'elle peut bouger sauf son bras</i>	M1
28	Animatrice	<i>alors // tu peux répéter s'il te plaît</i>	
29	Alice	<i>bah euh elle dit qu'il était endormi qu'elle ne pouvait plus le bouger</i>	
30	Animatrice	<i>mmh</i>	
31	Alice	<i>bah: c'est intéressant et j'aimerais bien savoir euh // et comprendre euh bah euh comment s'est arrivé euh ça</i>	
32	Animatrice	<i>comment c'est arrivé // comment c'est possible</i>	
33	Alice	<i>comment c'est possible</i>	
34	Animatrice	<i>comment c'est possible d'avoir son bras endormi {Alice: oui} // d'accord okay // euh:: est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose par rapport à ce que Alice vient de dire // oui Jacques »</i>	M2(b)
35	Jacques	<i>bah en fait ça arrive bah: // quand on fait/ quand a des fourmis quand on reste trop longtemps // elle est restée trop longtemps comme ça là // et du coup à la fin elle a eu des fourmis et c'est comme si on avait le bras endormi</i>	M3
36	Animatrice	<i>oui // donc euh Jacques tu veux répondre à la question d'Alice et tu veux lui</i>	

²⁶³ Les trois moments sont répartis sur l'ensemble de la séance de la façon suivante : échange 1 : TP27-58 (14'27"-18'45") ; échange 2 : TP73-77 (21'18"-22'14") et échange 3 : TP452-484 (55'37"-58'42").

²⁶⁴ Pour une lecture plus agréable de l'extrait, j'utilise dans cette partie de l'analyse des noms fictifs (plutôt que des numéros) pour désigner les enfants. Concernant l'adulte, il n'y a qu'un dans ce sous-corpus, je le désigne comme étant l'« animatrice ».

²⁶⁵ La question renvoie à un passage précis dans le roman *Pixie* où la jeune fille raconte comment pendant qu'elle rêvassait son bras s'est engourdi comme s'il était endormi : « Même aujourd'hui je ne comprends toujours pas. Si tout moi était éveillé, comment une partie de moi pouvait-elle dormir ? Et c'est vrai que le bras était endormi. Je ne pouvais pas m'en servir. C'était comme s'il était simplement accroché à mon épaule. Je ne le sentais même pas, sauf peut-être un léger picotement. Avez-vous déjà eu le bras endormi ? N'est-ce pas étrange ? C'est comme s'il ne vous appartenait même pas !... » *Pixie* poursuit en se posant des questions sur le rapport qu'il y a entre une partie de son corps et son corps entier, entre son corps et elle-même etc. Le lecteur peut prendre connaissance de ce passage en parcourant le chap. I de *Pixie* reproduit en annexe I, A.

		<i>expliquer comment c'est possible ? {Jacques: oui} d'avoir euh son bras endormi // d'accord // euh::: Lila</i>	M4
37	Lila	<i>euh ouais mais des fois euh m/ euh moi des fois j'ai des fourmis dans les jambes bah // j(e) peux quand même marcher c'est comme ça que ça passe les fourmis // et:: euh j(e) peux quand même marcher</i>	
38	Animatrice	<i>tu peux quand même marcher</i>	
39	Lila	<i>même si j'ai des fourmis dans les jambes // du coup si t'as des / des fourmis dans les bras bah c'est un peu pareil</i>	
40	Animatrice	<i>oui // donc ce que tu veux dire c'est que ta jambe elle est pas vraiment endormie puisque tu peux quand même marcher ?</i>	
41	Lila	<i>ah oui // elle elle dit qu'elle peut plus du tout la bouger</i>	
42	Animatrice	<i>elle peut plus du tout // d'accord // hum hum // euh Hélène tu voulais dire quelque chose ? {Hélène fait signe de la tête que non} // hum non ? // euh Thomas</i>	
43	Thomas	<i>euh // peut-être qu'on a des fourmis aux jambes tout ça et bon on peut marcher mais parfois euh c'est vrai que si on reste vraiment trop longtemps comme ça après c'est sûr que // (en)fin oui c'est: // on peut avoir des fourmis et du coup</i>	
44	Animatrice	<i>alors // quelques fois on peut sentir sa jambe si on marche // c'est ce que tu dis hein ?// mais que si on reste vraiment très longtemps dans une position par exemple avec le bras comme ça // là on peut peut-être ne plus du tout sentir son corps et avoir de bras complètement endormi c'est ce que tu veux dire ?</i>	
45	Thomas	<i>oui</i>	
46	Animatrice	<i>d'accord ...</i>	

En gras apparaissent les passages qui correspondent schématiquement aux différents temps identifiés dans la figure 33. Alors qu'Alice verbalise un acte de question en TP24 (**M1** dans le schéma de la figure 33), en réponse à la sollicitation de l'animatrice en TP12, les actes qui succèdent témoignent d'un intérêt certain de la part des interlocuteurs pour l'acte émis. Par souci de clarté, l'animatrice lui demande de redire sa question (TP28) et procède à une reformulation (TP32). L'enfant avait verbalisé un acte de question dont la force illocutoire ne sollicitait aucun engagement de la part des interlocuteurs à lui répondre (on se retrouverait dans la situation **M2(c)** dans notre schéma). Ce n'est pas pour autant qu'il n'y aura pas d'engagement par la suite (le témoignent les échanges (TP28-44)).

On peut envisager, dans le schéma de proposition d'interacte par exemple, que l'interlocuteur interprète l'assertion de question d'Alice comme une question exprimée indirectement – *j'aimerais savoir comment...* – et de s'engager ainsi à lui répondre. En effet, la question de l'Alice ouvre d'emblée sur une transaction intramondaine (portant sur le contenu, sur les représentations d'un monde) mais pas forcément sur une transaction intersubjective. Pour avoir cette seconde dimension, l'enfant aurait pu dire : *j'aimerais savoir comment vous expliquez le fait d'avoir un bras endormi et ne pas le sentir car moi je suis étonnée que cela puisse arriver*. Dans l'interaction ce n'est pas ce qui se produit.

C'est l'animatrice qui se chargera de rendre l'acte d'Alice engageant pour les interlocuteurs (stratégie médiatrice) lorsqu'elle sollicite les autres enfants à réagir au propos d'Alice (TP34) : *est-ce que quelqu'un veut dire quelque chose par rapport à ce que Alice vient de dire*. Ce moment correspond dans notre schéma à **M2 (b)**. La rétroaction se manifeste aussitôt avec l'intervention de Jacques. C'est le moment d'une réponse (M3) que l'animatrice ratifie à l'aide d'un acte métadiscursif l'acte de répondre réalisé par l'enfant : *donc euh Jacques tu veux répondre à la question d'Alice et tu veux lui expliquer comment c'est possible ? {Jacques: oui}* (TP36). L'animatrice sollicite tout de suite un autre enfant qui demande la parole et marque ainsi l'inscription de l'acte de question produit en M2(b) dans un processus partagé de résolution – **M3 (B)**. On voit comment dans la suite de l'échange la négociation de la réponse prend forme grâce aux interventions de deux autres enfants, Lila (TP37, TP39, TP41) et Thomas (TP43).

Un mouvement argumentatif se déclenche avec la formule d'opposition de type restriction apportée par Lila – *ouais mais des fois* (en TP37, souligné dans l'extrait) – à l'explication de Jacques – *en fait ça arrive* (en TP35 souligné également dans le texte). En réalité Jacques n'explique pas la cause de l'endormissement mais évoque une sensation similaire : avoir des fourmis dans une partie du corps lorsqu'on reste longtemps dans une position c'est comme avoir cette partie endormie. Lila déconstruit et conteste cette comparaison car la sensation d'avoir des fourmis dans les jambes ne nous empêche pas de marcher, et de la même manière, la sensation de fourmis dans le bras ne va pas nous empêcher de le bouger. Thomas co-construit avec ces éléments une explication (en TP43) qui gagne à ses yeux en certitude : ce n'est pas la sensation d'avoir des fourmis dans les jambes qui explique l'endormissement mais le fait de rester longtemps immobile : *euh // peut-être qu'on a des fourmis aux jambes tout ça et bon on peut marcher mais parfois euh c'est vrai que si on reste **vraiment** trop longtemps comme ça après **c'est sûr que** // (en)fin oui c'est: // on **peut** avoir des fourmis et du coup* ». En même temps qu'il utilise des modalisateurs de certitude (l'adverbe « *vraiment* »), ou la construction impersonnelle *c'est sûr*, qui exprime ce que le locuteur tient pour certain et espère correspondre dans le monde réel, l'enfant emploie également un semi-auxiliaire modal – « on peut avoir » – qui lui marque plutôt le doute.

Il est ainsi intéressant d'observer que l'expression d'un *désir de savoir* apporté par un locuteur déclenche non seulement chez les interlocuteurs des réponses possibles, mais questionne également leur propre rapport au savoir. On retrouve exprimé dans cette même séance, et à plusieurs reprises, des degrés différents de certitude qui renseigne sur ce rapport :

Tableau 62 : Rapport au savoir des enfants dans le lexique (extraits de S21)

	Rapport au savoir
31: Alice: bah: <i>c'est intéressant et j'aimerais bien savoir euh // et comprendre euh bah euh comment s'est arrivé euh ça</i> (...) 285: Animatrice: <i>pourquoi vous avez envie de savoir</i> // Alice ? 286: Alice: <i>on veut savoir</i> quel est son animal mystère parce que // peut-être qu'elle choisira un truc qu'on ne s'attendait pas::// voilà <i>on sait pas</i> ce qu'elle va choisir du coup on a super envie	<i>Désirer, vouloir savoir</i> <i>Avoir envie de savoir</i>
513 : Léo : un problème c'est quelque chose <i>qui va pas</i> et le mystère c'est <i>quelque chose qu'on sait pas</i>	<i>Démêler ce qui ne va pas</i> <i>Reconnaître son ignorance</i>
329: Emma: <i>mais // elle / moi je pense qu'elle veut euh // je pense savoir qui est sa créature de: / mystère parce que depuis [petite] elle se dit euh::// que c'est peut-être elle parce que {un élève: bah oui} // vue que elle / elle mettait ses pieds autour du cou // elle dit que plus personne euh // (ne) savait faire ça ?</i> (...) 213: Thomas: <i>bah // moi je sais</i> car / parce que lui a dit à un moment // en plus ces animaux ils sont dans une cage // donc <i>peut-être que</i> lui il <i>préfererait</i> les laisser en liberté pas les mettre en cage	<i>Affirmer savoir en faisant des hypothèses</i>
43: Thomas : <i>euh // peut-être qu'on a des fourmis aux jambes tout ça et bon on peut marcher mais parfois euh <i>c'est vrai</i> que si on reste vraiment trop longtemps comme ça après <i>c'est sûr que</i> // (en)fin oui c'est: // <i>on peut</i> avoir des fourmis et du coup</i>	<i>Tenir pour certain que cela puisse se réaliser ou correspondre à quelque chose dans le monde réel</i>

Ce qui se passe par la suite dans l'interaction au sujet du « bras endormi » illustre certaines des attitudes qui viennent d'être dégagées dans le tableau ci-dessus (colonne de droite). Si Léo avait raison de définir le « problème » comme *quelque chose qui ne va pas*, qu'en est-il de la question du « bras endormi » ? Est-il un problème aux yeux des participants ? Il faut croire que oui, car il ressurgit à nouveaux dans la discussion quelques tours de paroles plus loin lorsque Lila, en TP74 (ci-dessous) propose une hypothèse et reprend ainsi la transaction initiée dans l'épisode précédent.

Extrait n°106, séance S21, épisode 2 : formulation d'une hypothèse

73	Animatrice	« d'accord on pourrait écrire ça {écrit la question au tableau} // Lila tu voulais dire autre chose ?	
74	Lila	<i>mais euh est-ce que euh::/ est-ce que c'est vrai // je trouve que Pixie arrive plus à bouger son bras parce que l'auteur euh bah: il peut partir dans le fantastique comme dans les histoires (xx) // pour dire que son bras est endormi</i>	M3(B)
75	Animatrice	<i>est-ce que c'est réaliste // ou peut-être est-ce que l'auteur hein // imagine est-ce que c'est pas peut-être un peu fantastique / est-ce que c'est vraiment possible donc de ne plus // du tout bouger son bras // pourquoi Pixie // ne peut plus bouger son bras donc ta question c'est <est-ce que></i>	
76	Lila	<est-ce que c'est> vraiment	M1
77	Animatrice	<i>c'est vrai ?// d'accord {écrit la question au tableau} // okay // Hélène »</i>	

Vers la fin de la séance, un troisième épisode marque le retour du problème du « bras endormi ». L'animatrice invite les participants à faire un choix parmi les questions proposées. La question d'Alice (*pourquoi Pixie ne peut / ne peut-elle pas bouger son bras*) refait surface et redevient l'objet du discours dans l'enchaînement des échanges comprises entre TP455-485²⁶⁶. Dans ce dernier épisode, l'animatrice reprend la question avec une sollicitation métadiscursive : *est-ce qu'on peut avoir une réponse à cette question ?* (TP456) Malgré des réponses mitigées des enfants l'animatrice ratifie la réponse attendue : *oui ... c'est Jacques [...] qui a essayé de nous expliquer pourquoi* (TP468-462). L'existence d'une explication scientifique au problème du bras endormi est clairement posée. Alors que l'animatrice pense avoir « consommé » la question et tente à plusieurs reprises de passer à une autre question, les enfants continuent à vouloir expliquer (TP 475-477 et TP484) et désirer savoir.

Extrait n°107, séance S21, épisode 3 : explication scientifique

466	Lila	<i>est-ce que c'est vrai</i>	M1
467	Animatrice	<i>est-ce que c'est vrai // oui // alors // ça nous est tous arrivé ou pas ?</i>	M1
468	pls enfants	<i>non::</i>	
469	Animatrice	<i>qui a déjà eu une crampe ? {les élèves lèvent le doigt ; un élève: moi moi} // comme vous dites des fourmis // à tel point que // on a soit le bras soit la jambe // complètement // on le sent plus du tout // on voudrait bien la bouger pour avancer // mais // {plusieurs commentaires} on peut plus la faire bouger</i>	
	pls enfants	<i>{commentaires}</i>	
470	Animatrice	<i>donc on peut dire que c'est un peu vrai ? // oui ?</i>	
	pls enfants	<i>{commentaires}</i>	
471	Animatrice	<i>est-ce qu'on pourrait // chut:::: // est-ce qu'on pourrait expliquer scientifiquement ce phénomène// est-ce que c'est possible de le prouver scientifiquement // d'avoir une réponse scientifique ? // est-ce que vous vous imaginez par exemple si vous posez cette question // {pause pour faire le silence} à votre médecin ? // quand vous irez le voir {une élève: oui::} // est-ce qu'il peut vous expliquer {un élève: oui} } scientifiquement // pourquoi vous n'avez pas ressenti // c'est possible ou pas ?</i>	M1 =M2
472	pls enfants	<i>oui</i>	M3 (A)
473	Jacques	<i>oui bah si je vais le voir il faut que je tombe malade</i>	
474	Animatrice	<i>est-ce qu'il y a une autre question à laquelle on pourrait essayer de répondre plutôt puisqu'on essaie un p'tit peu de faire de la philosophie // oui/ / Laurent</i>	
475	Laurent	<i>bah en fait c'est le sang qui redescend</i>	
476	Animatrice	<i>le sang qui redescend</i>	
477	Laurent	<i>bah le [contenu] du sang qui descend elle se cogne // bah ça picote un peu // (en)fin ça (xx)</i>	M3 (B)
478	Animatrice	<i>d'accord // en tout cas c'est un problème de CIRCulation du sang hein ? quand on a // peut-être mis la jambe dans une position un p'tit peu étrange ou le bras // le sang ne va plus circuler et c'est pour ça qu'on ressent plus hein ? ce qui s(e) passe</i>	M3 (A)

²⁶⁶ V. transcription complète dans le vol. *Annexe-Transcriptions*.

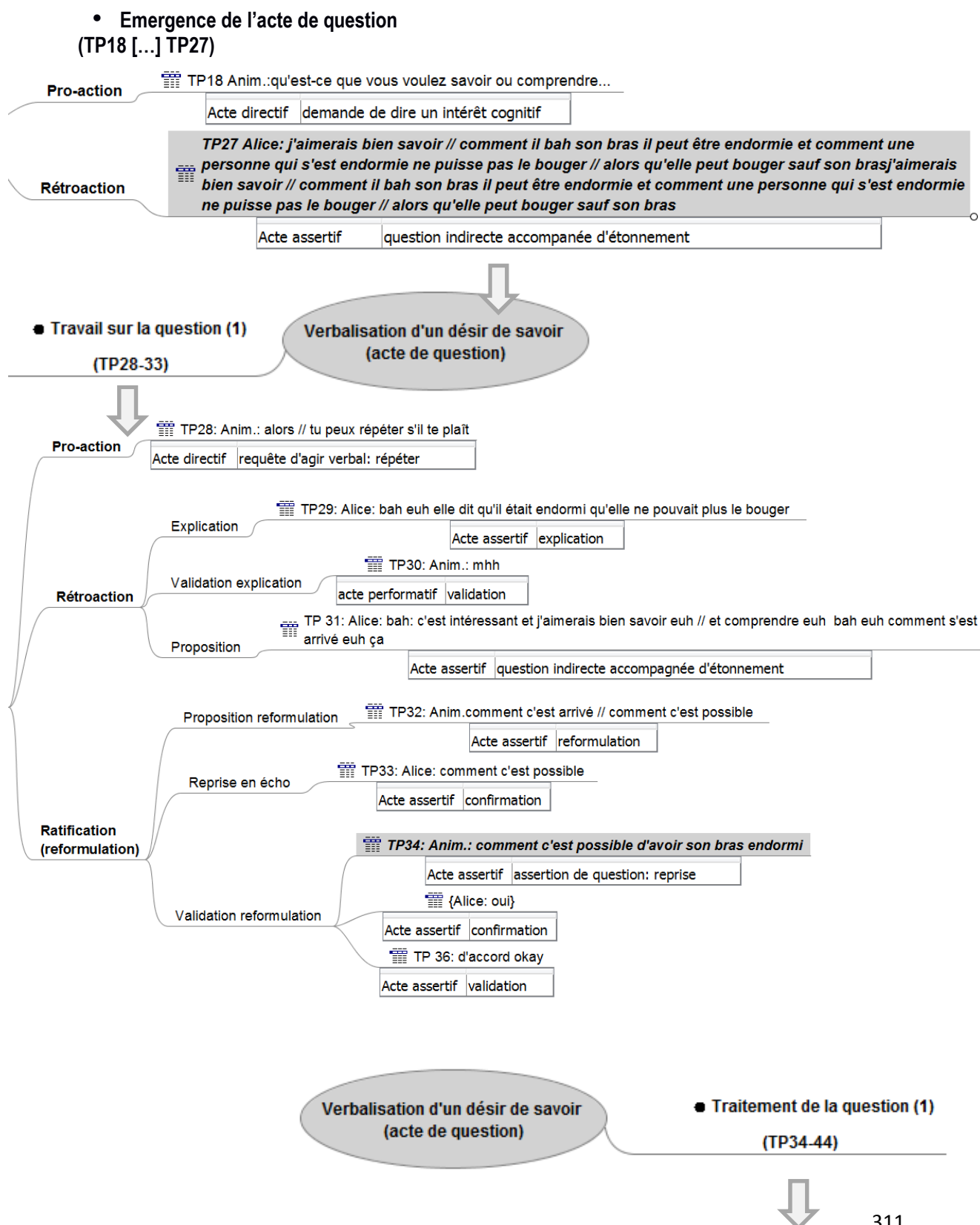
		<i>dans notre / dans notre corps {elle regarde le tableau} //(il) y a pas une autre question ?// que vous aimeriez // à laquelle vous aimeriez répondre ?</i>	M4
479	Thomas	<i>euh si</i>	
480	Alice	<i>pourquoi</i>	
481	Animatrice	<i>Roland</i>	
482	Roland	<i>moi je suis (xxxxx) pour ça mais des fois quand je reste comme ça (xxx) sur euh:: / bah sur le bras bah j'ai des (xx) j'ai l'impression que ça chauffe {gestes}</i>	
483	Animatrice	<i>hm</i>	
484	Roland	<i>(xxxx)</i>	
485	Animatrice	<i>d'accord {suivi d'un silence}</i>	

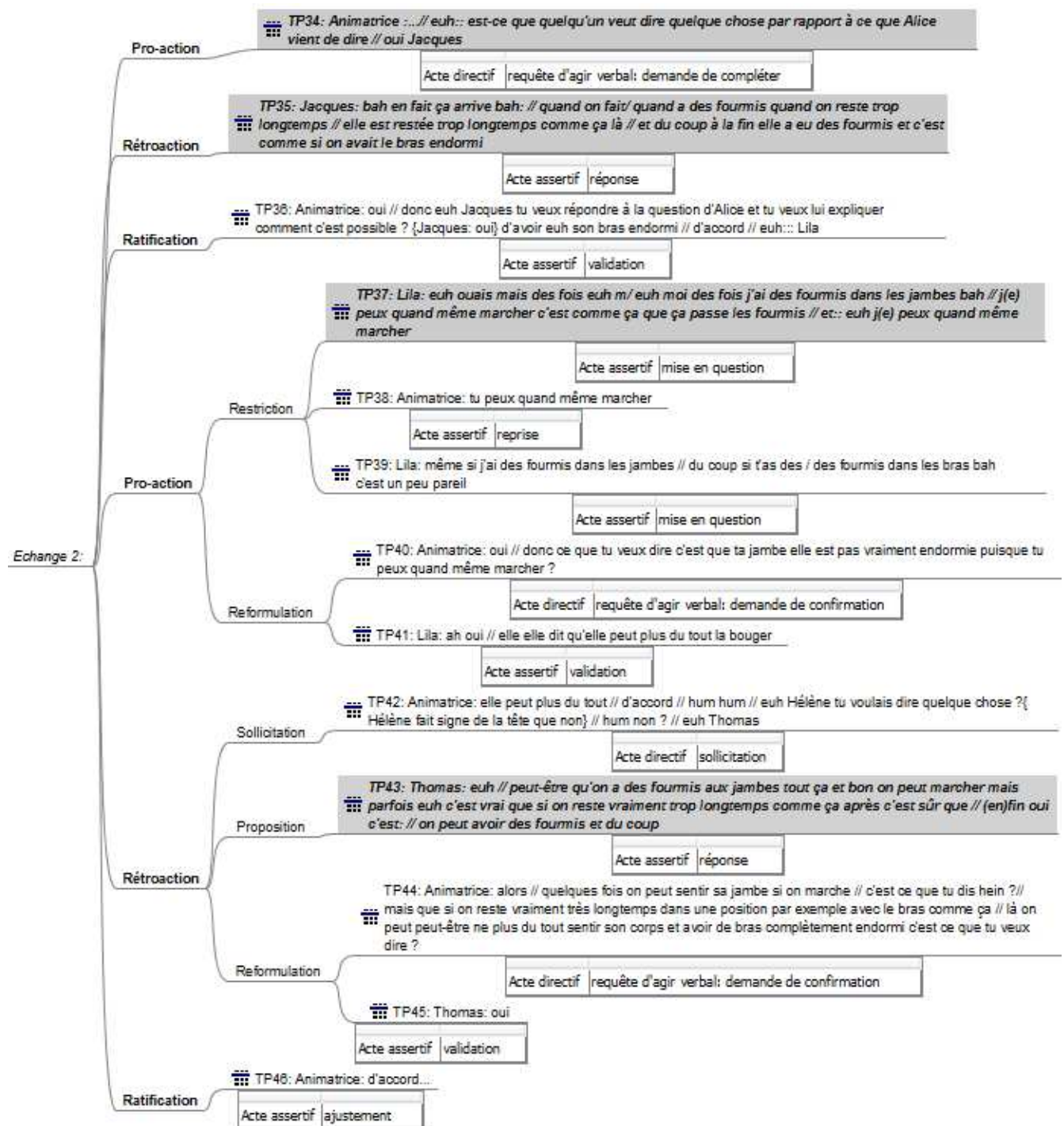
Je propose de représenter l'inscription de l'acte de question analysé ci-dessus (*un désir de savoir*) dans l'enchaînement spontané de la discussion par la visualisation de différentes étapes qui marque le déploiement de l'acte de question en des actes de questionner. Les étapes, dans leur chronologie, sont les suivantes :

- **émergence d'un acte en lien avec un questionnement** : le désir de savoir d'Alice (TP18, TP27) ;
- **travail sur la question (1)**, avec le concours d'un questionnement métadiscursif de l'animatrice, aboutissant à une première reformulation de l'acte initial (TP28-TP33) ;
- **traitement de la question (1)** impliquant 3 interlocuteurs-enfants (Jacques, Lila, Thomas) : proposition de réponse (TP34-36) – remise en question de la réponse (TP37-42) – nouvelle proposition de réponse (TP43-46) ;
- **travail sur la question (2)** : changement de contexte apporté par un enfant (Lila) avec l'hypothèse d'un registre fantastique, conduisant à une nouvelle reformulation de l'acte de question initial réalisée avec le concours de l'animatrice (TP73-77) ;
- **travail sur la question (3)** :
 - reprise de la reformulation 1 par un enfant (Laura) et son évaluation métadiscursive de la réponse (connue ou à élaborer) à la demande de l'animatrice (TP455-465) ;
 - reprise de la reformulation 2 par un enfant (Lila) et son évaluation épistémologique (valeur de vérité) à la demande de l'animatrice (TP466-470) ;
 - évaluation métadiscursive d'une réponse scientifique à la question, à la demande de l'animatrice (TP471-472) ;
 - clôture de l'échange par l'animatrice (TP474) ;
- **traitement de la question (2)**: reprise explication par un enfant (Laurent) – validation par l'animatrice et clôture de l'échange – nouvelle reprise d'explication par un nouvel enfant (Roland) – validation par l'animatrice (TP483-485).

La visualisation ci-après présente ces différentes étapes en les articulant autour de propositions d'interactes :

Figure 34 : Déploiement du questionnement dans une transaction autour du "bras endormi"





● Travail sur la question (2)
(TP73-77)

Verbalisation d'un désir de savoir
(acte de question)



...

En résumé

Les stratégies des deux types d'acteurs (adulte et enfant) s'avèrent divergentes. D'une part, l'animatrice entérine la question du « bras endormi » qui, selon elle, est résolue par l'explication scientifique. Pour elle, ce sujet ne les amène pas à *essayer de répondre* – ce qui serait spécifique à la démarche de faire de la philosophie (cf. TP474) – parce que la réponse est déjà là. D'autre part, les enfants restent dans le désir de comprendre car le problème du « bras endormi » n'est pas démêlé. En témoignent les interventions de Laurent (en TP475 et TP477) avec des éléments d'explication du phénomène par la circulation du sang, puis celle de Roland, alors que l'animatrice tente après chaque intervention d'ouvrir un nouvel échange.

Finalement le cas du « bras endormi » est un bel exemple d'insistance avec laquelle le désir de comprendre ou de savoir fait irruption dans la discussion. On a vu comment il engage collectivement les participants dans une recherche qui initialement n'était que verbalisation individuelle d'un auto-questionnement d'un locuteur. On a observé également que malgré les tentatives de l'animatrice d'entériner une interprétation portant uniquement sur la forme (la question a une réponse scientifique), les enfants n'ont pas cessé de s'intéresser à la compréhension du phénomène.

Dès lors une question surgit : qu'est-ce qui fait qu'un acte de question devient l'objet d'un but partagé, d'une stratégie collective ? Est-ce possible de l'envisager dans un dialogue de type pédagogique ? L'exploration des différents types de stratégies évoqués l'inclut. Il reste à voir, dans la suite de cette section consacrée aux types d'action questionnante, si le corpus permet d'en fournir des illustrations.

On peut aussi se demander, au sujet des implications pédagogiques sur lesquelles ouvre l'analyse du questionnement dans les discussions philosophiques : quelle place donner au désir de savoir exprimée par les enfants dans la pratique philosophique et comment l'accompagner ?

Le développement de ces questions trouvera sa place dans le chapitre consacré aux discussions et aux perspectives éducatives (chap. 5). Cependant, au sujet de ces questions, on peut désormais apporter quelques éléments en lien avec nos hypothèses de recherche. Je rappelle qu'on avait présumé que :

(H3) Certains actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question vers un questionnement.

(H4) Certains types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non.

En lien avec notre hypothèse H3, l'épisode du « bras endormi » illustre une situation dans laquelle un acte de question se déploie et évolue vers un questionnement pris en charge dans la discussion.

Alors même que l’acte émis ne sollicitait pas formellement les interlocuteurs à réagir, ni que le traitement de la question n’était inscrit dans les objectifs de la discussion, ce que j’ai qualifié de « désir de savoir » a su exercer un effet dans l’interlocution. Ce désir de comprendre, exprimé par Alice – comment une partie du corps, le bras, peut être endormie alors qu’on sent le reste du corps – apporte dans la discussion de l’étonnement et de l’envie de savoir. Il est pris au sérieux par l’animatrice mais surtout par ses camarades qui s’empressent à donner des explications. Mais l’épisode évolue vers une réponse scientifique presque imposée par l’animatrice qui décide de l’entériner et clôt l’échange. La réponse n’est d’ailleurs pas donnée, ce qui attise encore davantage l’envie des enfants à poursuivre la discussion. A imaginer une autre suite, et traiter ainsi cette illustration à la lumière de notre hypothèse H4, le questionnement aurait pu évoluer, avec l’aide de l’animatrice, vers une recherche de type épistémique, autour des interrogations comme : comment on sait quelque chose ?, que veut dire « je sais » ou « je ne sais pas », qu’est-ce que savoir ?... On pourrait aussi se demander si cette question, qui part d’un constat « étrange », pouvait donner lieu à un traitement philosophique de la question autour du rapport entre « être » et « être perçu », par exemple. En tous cas cela doit interroger, sur le plan didactique, ce que l’on considère comme une question philosophique et ce qui ne le serait pas.

Si certaines interventions de l’adulte-animateur ne parviennent à saisir ce qui se passe quand il se passe dans le flux de la discussion²⁶⁷ – ce que les grecs appelaient le *kairos* en parlant du « bon moment » pour agir – d’autres sont des réussites. C’est d’ailleurs toujours plus simple à l’observer après coup, comme on le fait ici. L’analyse a l’avantage de se dérober à la temporalité, là où l’action est impuissante, mais elle n’a pas le mérite de la réalisation de l’acte. On peut observer des moments dans les échanges dans sous-corpus où les interventions de l’adulte favorisent le développement du questionnement. Non pas qu’elle saisisse une idée qui peut faire basculer la discussion mais que sa demande encourage les enfants à poursuivre dans une attitude questionnante. Dans un autre extrait que celui analysé, tiré de la même séance (S21), l’animatrice encourage l’expression du désir du savoir si présent chez les enfants de cette discussion, et les engage presque dans une enquête épistémique autour des raisons d’avoir envie de savoir :

Extrait n°108, séance S21

279	E71	<i>quel est son::: personnage hein parce que:: (xx)// son personnage mystère ?</i>
280	A8	<i>son perso// de qui ?</i>
281	E71	<i>bah:: euh::</i>
282	E58	<i>elle a dit qu'elle avait (xxx)</i>
283	A8	<i>vous avez envie de savoir ça ?</i>

²⁶⁷ C’est d’ailleurs une des difficultés de l’animateur de saisir le point de basculement qui peut apporter du nouveau ou faire évoluer la réflexion. A ce sujet, il existe de nombreuses contributions sur les gestes de l’animateur, par exemple dans la revue *Diotime*, qui évoque la capacité de saisir le « kairos », dont par exemple celles de M. Tozzi (2017).

284	E_indet.	<i>oui:.....</i>
285	A8	<i>pourquoi vous avez envie de savoir // E58 ?</i>
286	E58	<i>on veut savoir quel est son animal mystère parce que // peut-être qu'elle choisira un truc qu'on ne s'attendait pas::// voilà on (ne) sais pas ce qu'elle va choisir du coup on a super envie</i>
287	A8	<i>ce qu'elle va choisir ou ce qu'elle a déjà choisi ?</i>
288	E58	<i>ce qu'elle a déjà choisi parce qu'elle a dit qu'elle avait besoin de réfléchir</i>
289	A8	<i>elle en parle beaucoup // ah c'est elle-même alors ?</i>
290	E58	<i>bah parce qu'elle se demandait si euh: // ce n'est pas elle la créature mystère ?</i>
291	A8	<i>mmh // alors // on n'avait pas une question ? // on va la mettre ici hein ?// alors c'est la créature mystère ou l'animal mystère // qu'est-ce que j'écris</i>

Sont marquées en gras les interventions de l'animatrice qui, ayant pris la mesure de l'état de curiosité des enfants, encourage cette attitude chez les jeunes participants : *vous avez envie de savoir ?* (TP283) ; pour quelle/s raison/s ? (TP285). Elle exprime aussi de l'étonnement (en TP289) ce qui montre que son attitude s'accorde à celle des enfants : on ne sait plus dire, *in fine*, qui est un modèle pour qui en matière de questionnement.

4.2.3.2. Illustration Stratégie 2

Lorsque l'acte de question est orienté vers un interlocuteur en particulier et prend la forme d'une réplique à propos d'un énoncé que celui-ci a produit, on est en présence d'une **stratégie individuelle volontaire de mise en question**. L'interlocuteur est sollicité à répliquer à son tour, l'acte de question a donc une fonction engageante.

Cette attitude questionnante est de nature argumentative, mais elle se distingue d'une mise en cause ou d'une attitude d'opposition caractéristiques d'une situation de controverse. Pour rappel, la mise en cause a été définie (Vernant, 2011, p. 164) comme une forme de divergence présente dans une intervention à force illocutoire assertive et dont la fonction dialogique est de *contester* les interventions de l'interlocuteur.

Dans la conception pragmatique de l'argumentation en tant que forme particulière d'interaction (Plantin, 1996), le questionneur est celui qui cherche à dégager les problèmes qui « se posent ». Il ne fait pas un discours de proposition (ce rôle argumentatif revient au Proposant) ; il ne s'oppose pas non plus au discours d'un Proposant (ce rôle est celui de l'Opposant). Le questionneur joue le rôle d'un Tiers qui ne s'aligne sur aucune des positions mais joue la carte de la problématisation. Autrement dit il vise à complexifier, nuancer, garder en tension le contenu en question.

Pour illustrer ce modèle de stratégie dans le corpus d'analyse, j'ai sélectionné un extrait dans la séance S9a.

Une mise en question » (sous-corpus « ½ classe »)

Dans la séance S9a, les discutants ont comme support de départ la phrase « Je est un autre ». Après un premier travail de compréhension de la phrase, l'animateur les invite (en TP158) à s'interroger et formuler la/les question/s que cette affirmation pose :

Extrait n°109, séance S9a

158	Animateur	<i>mmh // vu qu'il utilise le terme autre // ok // euh ::: // donc // en gros ça peut vouloir dire effectivement donc y'a une part de s/soi-même qui a lâché // c'est ça que t'as dit // euh ::: toi tu dis qu'il peut avoir deux personnalités // donc // en gros il dit je est un autre // finalement ça veut dire qu'il s'interroge sur quoi // ça veut dire il se pose sur/il se pose quelle question en fait // à travers tout ce qu'on a vu là // qu'est-ce qu'il se pose comme question</i>
159	Elias	<i>E12</i>
160	Maalik	<i>qui suis-je</i>
161	Animateur	<i>qui suis-je // donc ça c'est effectivement la question qui est derrière c'est qui suis-je</i>

La question proposée en TP159 : *qui suis-je*, va soulever quelques réactions de la part des participants. Autour de la minute 14' un moment clé marque le début de l'épisode choisi.

Extrait n°110, séance S9a

215	Saphia	<i>{en parlant très bas} [en gros] il ne se connaît pas</i>
216	Animateur	<i>donc les questions // et alors du coup E55 ça fait deux fois que tu dis ça // ça veut dire toi t'as dit ça fait deux fois que tu le dis sans lever la main et tu dis euh : // euh ::: // ça veut dire qu'il se connaît pas // c'est ça // et ça a l'air de te surprendre // tu peux expliquer ?</i>

Saphia réagit à la question formulée par Maalik. Elle semble surprise, comme un instant où une évidence semble s'ébranler chez elle. C'est à partir de ce moment que s'enchaînent plusieurs moments de mise en question que j'analyse et décrit par la suite. Pour cela je fais référence au modèle de stratégie proposé dans la figure 33.

Extrait n°111, séance S9a, épisode 1 : une remise en question ?

217	Saphia	tout le monde se connaît	M1
218	Animateur	<i>alors pour toi tu dis que tout le monde se connaît</i>	
219	Saphia	<i>bah oui // <à part si t'as> des problèmes</i>	
220	Yann	<i>< bah non ></i>	
221	Animateur	<i>à part si t'as des problèmes</i>	
222	Yann	<i>bah non on <connaît pas tout le monde></i>	
223	Animateur	< tout le monde est d'accord > avec Saphia pour dire < que/que > tout le monde se connaît // qu'on est capable de se connaître soi-même ?	M2(b)
224	Yann	<i><non> // ah mais non</i>	M3 (B)
225	Animateur	<i>bah ::</i>	
226	Iacob	<i>non // y'a des gens qui se <connaissent pas></i>	
227	Animateur	<chacun/chacun> d'entre nous là est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même	M1 M2 (a)
228	Maalik	<i>mais on sait pas ce qu'on va devenir // bah : non vu qu'on sait pas ce qu'on va devenir</i>	M3 (B)

Je propose d'analyser l'acte réalisé par Saphia avec pour hypothèse qu'il s'agit d'une mise en question. Selon cet enfant, se poser la question « qui suis-je » implique pour la personne concernée qu'elle ne se connaît pas. Or, dans son univers de croyances qui tient le monde, comme dirait Wittgenstein, « tout le monde se connaît ». Dans *De la Certitude* (1987), le philosophe proposait de comprendre le processus d'apprentissage et de pensée chez l'enfant à partir de ses croyances :

« L'enfant apprend à croire une masse de choses. C'est-à-dire: il apprend par exemple, à agir selon ces choses qu'il croit. L'enfant se forme peu à peu un système de ce qu'il croit – un système où nombre d'éléments se fixent comme inébranlables, mais où nombre d'éléments également sont plus ou moins mobiles. Ce qui est fixé l'est non pour sa qualité intrinsèque de clarté ou d'évidence, mais parce que solidement maintenu par tout ce qu'il y a autour. » (§144)

L. Wittgenstein explique que le doute vient après la croyance et s'appuie sur celle-ci. Pour l'enfant qui croit que tout le monde se connaît, étant donné le contexte dans lequel cette croyance s'exprime, il est probable que le doute commence déjà à germer. En effet, l'acte de discours de Saphia peut être interprété de deux façons :

1. L'enfant croit que tout le monde se connaît et alors la question *qui suis-je* n'a pour elle aucun sens (dans ce cas elle met en cause la question).
2. L'enfant considère que la question *qui suis-je* implique que celui qui la pose ne se connaît-pas lui-même, et alors cette question lui pose un sérieux problème : une de ses croyances se trouve ainsi déstabilisée.

En TP219, Saphia confirme sa croyance avec toutefois une restriction : *à part si t'as des problèmes*. Sa croyance n'est pas fixe, pour reprendre les termes de L. Wittgenstein. L'enfant entre dans un processus de *remise en question* de sa propre croyance (moment **M1**).

C'est l'adulte qui va relayer ce questionnement, en TP223 (en gras dans l'extrait), pour le soumettre à la discussion – cela correspond au moment **M2(b)** dans le schéma proposé : *tout le monde est d'accord> avec Saphia pour dire< que/que> tout le monde se connaît // qu'on est capable de se connaître soi-même ?* A remarquer le glissement opéré par l'animateur qui reformule le contenu propositionnel : il remplace « se connaître » par « être capable de se connaître ». Ce glissement lui permet de donner plus de contour au problème suggéré par l'enfant.

L'engagement dans le processus de transaction est lancé et on enregistre les premières réactions. En TP226, Jacob répond par un refus de toute généralisation (universelle affirmative : *tout le monde se connaît*) en relevant l'existence de cas particuliers (particulière affirmative: *y'a des gens qui se <connaissent pas>*). L'animateur se saisit de cette réponse pour proposer au groupe d'étudier la question dans le cas particulier où chacun se demande s'il se connaît lui-même (en TP227, en gras dans l'extrait): *<chacun/chacun> d'entre nous là est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même*. Il

lance ainsi le processus résolutoire et transactionnel autour de la capacité à se connaître soi-même – le moment **M3 (B)** dans notre schéma. Ce processus dure entre TP228 et TP252 (v. transcription en vol. *Annexes-Transcriptions*).

Extrait n°112, séance S9a, épisode 2 : deuxième mise en question

228	Maalik	<i>mais on sait pas ce qu'on va devenir // bah : non vu qu'on sait pas ce qu'on va devenir</i>	
229	Animateur	« {A2 s'adresse à E56} attends attends // donc euh ::: // donc t/Maalik t'as donné une réponse en disant on sait pas qui on est parce qu'on sait pas // qu'est-ce qu'on va devenir // donc toi tu changes de temps finalement tu parles du futur // mais là maintenant // est-ce que tu sais qui tu es // est-ce que tu peux te connaître toi-même	M1 M2 (a)
230	Maalik	<i>bah oui je suis Maalik</i>	M3 (A)
231	Animateur	<i>tu es Maalik // est-ce qu'il y on a qui répondent différemment <du coup/du coup></i>	
232	Maalik	<i><vous voulez que je sois qui></i>	
233	Animateur	<i>du coup dans ce cas-là {rires des enfants} // dans ce cas-là quand tu réponds ça est-ce que Maalik // t'as l'impression que tu réponds la même chose que Saphia et que de toute façon on se connaît soi-même ?</i>	M1 M2 (a)
234	Maalik	<i>bah : bah : bah : bah : je connais mon nom mais pas // mais pas spécialement tout de mon corps</i>	M3 (B)
235	Animateur	<i>okay // donc tu dis quand même on connaît pas tout</i>	M4
236	Théo	<i>bah si</i>	
237	Pierre	<i>bah non</i>	
238	Animateur	<i>et levez la main si vous // tu dis qu'on connaît pas tout sur soi-même</i>	
239	Maalik	<i>bah oui // mais</i>	

Après l'échange entre Maalik et l'animateur (un schéma et des commentaires en marge de cette transaction seront proposés ci-après), d'autres enfants s'engagent dans la transaction autour de ce même contenu, comme le montrent les échanges entre TP240 et TP252²⁶⁸.

Enfin, un troisième épisode marque le retour au point de départ, à savoir l'intervention de Saphia (en TP217) faisant part de sa surprise par rapport à ce qui lui semblait évident. L'enfant intervient spontanément dans le dialogue pour s'autocorriger :

Extrait n°113, séance S9a, épisode 3 : autocorrection

253	Saphia	<i>en fait on se connaît pas</i>	
254	Ramon	<i>arrête là (xxx)</i>	
255	Animateur	<i>alors du coup Saphia t'as changé d'avis un peu où ?</i>	M1 M2 (a)
256	Saphia	<i>bah j'ai pas dit qu'on se connaissait à cent pour cent mais à cinquante</i>	M3 (B)
257	Animateur	<i><ah d'accord> // mais donc t'as quand même un petit peu/t'as un petit peu nuancé ton avis c'est-à-dire on se connaît mais on connaît pas forcément tout de soi-même</i>	M4
258	Saphia	<i>ouais</i>	

²⁶⁸ V. la transcription dans le volume *Annexe-Transcriptions*.

Dans le schéma suivant, je reprends les principales interventions (dans leur déroulement chronologique) qui structurent l'épisode. Je souligne les rôles argumentatifs joués dans le processus délibératif par les principaux protagonistes, ainsi que les actes de discours produits par chacun dans l'échange. Sur fond bleu est signalé le processus de mise en question décrite plus haut, se déroulant entre l'animateur et Maalik. Sur fond gris clair sont marqué les moments où l'animateur élargit l'échange à l'ensemble du groupe. Enfin les flèches indiquent les interpellations directes entre l'animateur et l'enfant.

Figure 35 : Schéma du déroulement des échanges avec les rôles argumentatifs

Qui suis-je ? (objet de transaction)			
Saphia (Opposant)	Animateur (Tiers)	Maalik (Proposant)	Rôles argumentatifs Actes de discours
Tout le monde se connaît			divergence
à part si t'as des problèmes	alors pour toi tu dis que tout le monde se connaît		reformulation
	<tout le monde est d'accord> avec Saphia pour dire< que/que> tout le monde se connaît //		restriction
	qu'on est capable de se connaître soi-même ?		demande d'avis au groupe (glissement sémantique)
		<non> // ah mais non non // y'a des gens qui se connaissent pas>	réponse
	<chacun/chacun> d'entre nous là est-ce qu'on est capable de se connaître soi-même		réponse
		« mais on sait pas ce qu'on va devenir // bah : non vu qu'on sait pas ce qu'on va devenir	argument
	donc toi tu changes de temps finalement tu parles du futur // mais là maintenant // est-ce que tu sais qui tu es		mise en question
	mais là maintenant //est-ce que tu peux te connaître toi-même		
	est-ce qu'il y on a qui répondent différemment <du coup/du coup>	bah oui je suis Maalik	réponse
	t'as l'impression que tu réponds la même chose que Saphia et que de toute façon on se connaît soi-même ?		demande d'avis au groupe
			demande d'évaluer
		bah : bah : bah : bah : je connais mon nom mais pas // mais pas spécialement tout de mon corps	réponse nuancée
	donc tu dis quand même on connaît pas tout		
en fait on se connaît pas			autocorrection
	alors du coup Saphia t'as changé d'avis un peu où ?		demande d'évaluation
bah j'ai pas dit qu'on se connaissait à cent pour cent mais à cinquante			Réponse nuancée
	on se connaît mais on connaît pas forcément tout de soi-même		reformulation

En résumé

L'extrait « qui suis-je ? » illustre dans sa globalité un questionnement pris en charge d'une manière collective, à partir du moment de perplexité verbalisé par Saphia. En particulier, l'épisode

entre l'animateur et Maalik montre à l'œuvre, au sein de ce questionnement collectif, une stratégie questionnante de type « mise en question ».

La stratégie de l'animateur est de solliciter l'enfant avec un questionnement de type « inventif »²⁶⁹. Le questionnement est heuristique, dans la mesure où il parvient à dégager le problème qui se pose dans le positionnement de l'enfant au sujet de la connaissance de soi. Maalik avait envisagé de s'opposer à la proposition de Saphia (tout le monde se connaît) en avançant l'idée qu'on ne peut pas se connaître sans connaître son avenir. L'animateur l'interpelle directement sur la connaissance de son état actuel et l'invite à faire l'expérience de la connaissance de soi à présent. La réponse inattendue de l'enfant : *je suis Maalik*, suivie d'une question rhétorique : *vous voulez que je sois qui*, déstabilise un court moment l'animateur qui se détourne de cette confrontation. Enfin l'animateur reprend le fil de son questionnement et invite l'enfant à évaluer son positionnement à la lumière de celui de Saphia. Il ouvrira par la suite la discussion à l'ensemble des participants.

L'animateur aurait pu procéder d'une manière maïeutique et amener l'enfant à pousser plus loin sa pensée, à argumenter davantage le point de vue exprimé, à se confronter à des contradictions, etc. Cette stratégie aurait pu conduire vers une activité argumentative qui est en elle-même une forme d'interaction, générée sous la forme d'une controverse autour de ce qui est en question. L'animateur n'a pas choisi la voie de la controverse, n'a pas relevé la provocation de l'enfant (en TP232, Maalik réplique : *vous voulez que je sois qui ?*) comme pour préserver la relation de ce qui est de l'ordre d'une transaction intersubjective. Celle-ci implique outre la dimension cognitive les dimensions affective, axiologique, etc. qui laissent apparaître des phénomènes de places et de faces, de statuts que les interlocuteurs prennent dans l'interaction.

On peut par ailleurs remarquer que dans l'ensemble du corpus c'est surtout l'adulte qui intervient avec le rôle argumentatif de Tiers pour orienter la discussion vers ce qui soulève un problème dans une intervention. Les mises en question enregistrées chez les enfants ne sont pas adressées à un interlocuteur en particulier²⁷⁰, ce sont le plus souvent des problématisations soulevées sans interpellation directe (v. les illustrations proposées dans l'analyse de chaque sous-corpus).

Lien avec les hypothèses

En lien avec l'hypothèse H3²⁷¹, L'extrait « *qui suis-je* » illustre une situation dans laquelle un acte de question se déploie en particulier entre les deux interlocuteurs (animateur et enfant). De plus, ce questionnement ne se limite pas au développement opéré par les deux protagonistes mais prend place, comme on a essayé de le montrer à travers l'analyse, dans une démarche questionnante

²⁶⁹ Le terme est emprunté à C. Plantin (1991) en référence à « *inventio* », le premier temps du procès rhétorique.

²⁷⁰ Quelques exceptions s'enregistrent néanmoins dans la séance S7 du club.

²⁷¹ Le lecteur peut se rapporter à la fin du paragraphe précédent, 4.2.3.1., pour l'énoncé des hypothèses H3 ou H4 ou au chap. 2, paragraphe 2.4.5.2. qui présente l'ensemble des hypothèses de recherche.

collective. C'est pourquoi je parlerai d'un exemple réussi d'intervention inventive de la part de l'animateur qui permet à l'enfant d'aller plus loin dans sa pensée et de la confronter à ce qui pose problème. Dans cet exemple, l'animateur favorise l'émergence du questionnement (H4).

Nonobstant, cet exemple nous conduit à interroger la place de l'activité argumentative dans la discussion philosophique, qui n'est pas privilégiée dans la méthode de M. Lipman. Le processus résolutoire autour de ce qui est en question passe également par une activité argumentative qui est aussi responsable de dynamique dialogique dans l'interaction.

4.2.3.3. *Illustration Stratégie 3*

Parmi les propositions de stratégies questionnantes envisagées, la *stratégie médiatrice* est peut-être celle qui est la plus caractéristique (emblématique) des discussions philosophiques avec les enfants. La visée pédagogique de l'animation est de promouvoir chez les enfants le développement d'une *action réflexive individuelle ou collective*. L'exemple analysé précédemment a mis en lumière, outre le rôle de mise en question réalisé par l'animateur²⁷² celui de médiateur ou de facilitateur. L'animateur réalise très souvent des actes métadiscursifs qui sont nécessaires pour réguler la parole, pour assurer la compréhension, etc. Ces actes expriment dans le contexte des discussions philosophiques des activités de pensée (les habiletés de pensée, chez M. Lipman) : donner un exemple, se questionner, raisonner, argumenter, etc. Lorsque ces actes métadiscursifs sont employés au bon moment et au bon endroit, ils facilitent la compréhension ou le développement d'une pensée. Mais ce n'est pas toujours facile dans le feu de l'action de saisir ces opportunités et parfois ce sont les participants eux-mêmes qui ont sont les acteurs.

J'ai sélectionné pour illustrer ce type de stratégie, un extrait de la *séance S2* du sous-corpus « classe ». Dans cette séance, les enfants sont amenés à délibérer autour de la question « Qu'est-ce que la partage ». L'animateur propose aux participants de commencer par explorer les verbes associés au verbe « partager ». Sont proposés : donner et prêter. Deux interventions successives de deux enfants²⁷³, en TP 121 et TP122 mettent en lumière une caractéristique du partage (en gras dans l'extrait ci-dessous) et déclenchent l'enchaînement d'échanges auquel je m'intéresse dans l'analyse qui suit :

Extrait n°114, séance S2

121	Maalik	<i>et (il) y a beaucoup de verbes qui ne qualifient pas le mot partager / moi je voudrais dire que // partager déjà on sait que partager ça veut dire que c'est pas que pour toi // partager déjà c'est</i>
122	Soliman	<i>faire profiter les autres</i>

²⁷² Que n'importe quel enfant pourrait d'ailleurs exercer dans l'interaction autour des moments argumentatifs.

²⁷³ Pour l'histoire, les deux enfants sont des jumeaux et on observe ici une vraie complémentarité de pensée entre les deux.

Une invitation à poursuivre sa pensée (sous-corpus « classe », séance S2)

j'ai entendu ta réflexion et je la trouve intéressante donc vas-y
(TP142, Animateur)

Partager c'est faire profiter les autres est une proposition de définition que Soliman pose dans la discussion et qui va faire du chemin. Elle va surtout être à l'origine d'un questionnement que je tacherai de développer dans mon analyse. Pour rappel, comme pour dans l'analyse des formes de stratégie, j'identifie en marge de l'extrait les moments qui correspondent au modèle de déploiement d'un acte de question dans les échanges (v. figure 33).

Extrait n°115, séance S2, épisode 1 : la piste du synonyme

123	Maalik	<i>c'est:: / c'est de / c'est:: // en fait on est sûr que c'est pas qu'une personne qui va / qui va {un enfant : profiter} qui va profiter de / de / de / de::// point d'interrogation</i>	
124	Animateur ²⁷⁴	<i>ouais::</i>	
	E_indet.	<i>{commentaires}</i>	
125	Animateur	<i>essaie de euh: / parce que</i>	
126	Maalik	<i>si y a</i>	
127	Animateur	<i>donne un verbe autre que celui-là par exemple qui se rapporte pour toi à partager</i>	M1 M2 (a)
128	Maalik	<i>(il) y a un verbe qui:: / qui / qui est // y a::</i>	
129	Sandra	<i>égalitabilité //ah monsieur {secoue le bras pour demander la parole</i>	
130	Animateur	<i>réfléchis // et on revient // Ulrik et après Sandra</i>	
131	Ulrick	<i>offrir ?</i>	M3 (A)
132	Animateur	<i>ouais // offrir</i>	M4
133	Animatrice	<i>Maalik il a / il a quand même dit faire profiter les autres</i>	M3 (B)
134	Soliman	<i>non c'est moi</i>	
135	Animatrice	<i>ah non pardon // j'ai entendu faire profiter moi</i>	
136	Animateur	<i>Sandra</i>	
137	Sandra	<i>heum// je suis totalement d'accord avec ce qu'il a dit Maalik et je complète ce qu'il a dit // et je voudrais dire aussi que partager c'est / c'est avoir quelque chose // et bien vouloir euh ne pas le garder pour soi // *chais pas com / (il) y a un mot // c'est:: {réfléchit}</i>	M3 (B)
138	Ambre	<i>pas radine</i>	M3 (B)
139	Animatrice	<i>si il faut le noter je pense // c'est pas garder pour soi // faire profiter les autres</i>	
140	Sandra	<i>c'est pas radin // c'est pas être radin mais::</i>	M3 (B)
	E_indet.	<i>{plusieurs commentaires}</i>	
141	Sandra	<i>êt(r)e chaleureux »</i>	M3 (B)

Dans cet extrait, Maalik tente d'expliquer cette caractéristique du partage avec ses propres mots. Il avait identifié un critère (en TP121) qui lui semblait important (*ce n'est pas que pour toi*) et qu'il

²⁷⁴ Dans cette discussion il y a deux animateurs désignés comme Animateur et Animatrice. Par ailleurs, dans la séance S6 on retrouve des enfants qui ont participé à la séance S9a d'où était extrait l'exemple analysée précédemment. Dans la séance S6, les mêmes élèves sont en première année de collège et vivent leur première année de pratique philosophique.

reformule après l'intervention de Soliman ainsi : *ce n'est pas qu'une personne qui en profite*. Mais il reste toujours à la recherche d'une définition pour décrire le partage qui pour l'instant reste un *point d'interrogation*. C'est une belle façon de décrire le problème au centre de la transaction qui se profile dans l'échange.

En TP127, l'animateur tente une première médiation en réclamant un synonyme. C'est une requête de type « ordre » que l'animateur réalise, en TP127 (en gras dans le texte). C'est une intervention qui aboutit à un schéma de type : acte de demande d'un synonyme (M1) – sollicitation directe de l'enfant pour produire la réponse attendue (M2a) – réalisation de l'acte de réponse attendue (M3A) – ratification. La demande est un acte réussi bien que ce n'est pas Maalik qui apporte la réponse mais un autre enfant, Ulrik (en TP131). Le synonyme proposé, « offrir », est validé et entériné par l'adulte. Cependant cette intervention médiatrice de l'animateur n'a permis que figer le problème dans une interprétation de type synonymie.

Mais la transaction ne se referme pas pour autant. Cette fois c'est le deuxième adulte – l'Animatrice – qui la relance en rappelant la proposition faite en TP122 par Soliman (qu'elle confond avec son frère jumeau, Maalik). Le TP133 (en gras dans l'extrait plus haut) marque la reprise des propositions. Sandra propose de compléter la définition de Maalik : *partager c'est / c'est avoir quelque chose // et bien vouloir euh ne pas le garder pour soi*, puis cherche et propose à nouveau une locution : « être chaleureux ».

La recherche qui suit la piste d'un mot, à la suggestion de l'animateur, ne semble pas fructueuse ; elle ne permet pas d'avancer. L'épisode qui suit modifie la nature de la recherche, grâce au retour à l'intervention de Soliman. Voici l'épisode :

Extrait n°116, séance S2, épisode 2 : la piste de la philosophie

142	Animateur	<i>alors (il) y a un truc // (il) y avait profiter mais // toi tu avais quelque chose à dire sur le mot profiter // j'ai / j'ai entendu ta réflexion et je la trouve intéressante donc vas-y</i>	M1 MA(a)
143	Soliman	<i>euh en fait c'est plutôt faire profiter les autres mais je voulais euh : casser ce que j'ai dit parce que tu peux / tu peux partager aussi des dettes donc c'est aussi des fois pas sympa pour les autres donc ça / c'est pas toujours positif le partage</i>	M3 (B)
144	Animateur	<i>et pis c'est pas / et pis tu dis que finalement profiter / est-ce que tu profites des dettes ? // c'est ça que tu voulais dire ?</i>	M3(B)
145	Soliman	<i>non non // donc ça ne qualifie pas complètement le mot partager</i>	
146	Animateur	<i>ça ne qualifie pas // je sors j'arrête c'est bon {rires} // ça ne qualifie pas // tout va bien // je vole je plane // vas -y j'ai / j'ai fumé ce matin un truc comme ça // je t'écoute</i>	
147	Maalik	<i>(il) y a aussi / (il) y a euh / dans partager (il) y a un verbe qui peut qualifier euh / ça peut qualifier comme accepter // accepter que quelqu'un euh :: / quelqu'un a euh // par exemple (il) y a / (il) y a a {un élève : la jalousie} // en fait (il) y a aussi je voudrais/ je dis tout l(e) temps ça en philosophie qu'il y pas qu'un groupe (il) y a deux groupes // Soliman a dit qu'on peut PROFiter et on peut endetter // on peut/ on peut / on peut profiter du partage comme on peut en ::/ par exemple/</i>	M3(B)

148	Animateur	<i>l'inverse de profiter alors ?</i>	
149	Maalik	<i>quand quand quand (il) y a quelqu'un qui va euh // quelqu'un qui meurt dans ta famille et tu dois aller à la cérémonie de partage euh qu'est-ce qui va te revenir // bah (il) y a un moment tu vas te promener avec sa voiture // (il) y a un moment où tu vas payer une dette qu'il avait fait et qu'il avait oublié de payer</i>	
150	Animateur	<i>ouais et tu peux partager quoi aussi</i>	
151	Maalik	<i>tu peux partager mais::: / et::</i>	
152	Animateur	<i>tu parles du deuil alors</i>	
153	Soliman	<i>tes problèmes c'est::</i>	M3 (B)
154	Animateur	<i>ouais tu peux partager tes problèmes</i>	M4

L'animateur revient par un acte métadiscursif (en TP142) au moment marqué par la proposition de Soliman (*faire profiter les autres*, TP122). Pour commenter l'intervention de l'animateur je la décompose afin d'identifier les différents actes réalisés :

1. *alors (il) y a un truc.// (il) y avait profiter*
2. *mais // toi tu avais quelque chose à dire sur le mot profiter*
3. *j'ai / j'ai entendu ta réflexion et*
4. *je la trouve intéressante*
5. *donc vas-y*

Rappeler contexte
Rappeler proposition
Confirmer la prise en compte de la proposition
Evaluer proposition
Encourager à continuer → REQUETE

C'est ce dernier acte, la requête par laquelle l'animateur sollicite Soliman à continuer, à poursuivre, sans donner cette fois aucune suggestion. Je qualifierais cet acte métadiscursif d'aidant ou facilitateur qui permet de relancer la discussion autour de ce que veut dire partager. La suite est étonnante car l'enfant remet en question ce qu'il avait avancé et réalise un acte métadiscursif qui décrit son l'acte: *je voulais casser ce que j'ai dit*. Soliman fait clairement preuve d'autocritique cependant on peut rester surpris devant le choix du verbe « casser ». Mettre en morceau, briser ou défaire est ici volontaire et on comprend que l'enfant veut revenir sur son propos pour admettre que le partage n'est pas à chaque fois profitable à l'autre, exemple en cas de dettes. L'adverbe modalisateur *pas toujours* est la trace dans le langage de l'acte de pensée que l'enfant réalise consistant à nuancer son propos.

L'interprétation faite par l'animateur n'est pas ratifiée par Soliman. C'est Maalik qui parviendra à restituer le sens de l'intervention de Soliman. Il propose une alternative à la stratégie de la synonymie que l'adulte avait mise en avant. Sa stratégie est celle de la philosophie, comme il le dit en TP147 : *je dis tout l(e) temps ça en philosophie qu'il y pas qu'un groupe (il) y a deux groupes // Soliman a dit qu'on peut PROfiter et on peut endetter*. Maalik n'emploie pas un mot très approprié – il dit en philosophie il y a deux « groupes ». Il veut probablement dire qu'en philosophie il y a deux perspectives : une position puis l'envers de la position qu'il s'agit d'explorer. Dans le cas de

« partager », les enfants parviennent à dégager les deux facettes du partage : une tournée vers les joies, l'autre vers les peines.

En résumé

Dans cet épisode analysé, la stratégie aidante est d'abord celle de l'adulte. Alors qu'il manifeste une directivité dans la conduite de l'échange, en employant systématiquement une stratégie de proposant (demander des verbes, demandes de synonymes, etc.), il y a un moment dans l'échange où il semble déposer les armes. En TP142, il lâche prise et encourage simplement l'enfant à y aller, à poursuivre sa pensée.

Il y a aussi une stratégie aidante et complice entre les deux enfants, Maalik et Soliman, mais qui ne passe pas forcément par une attitude questionnante.

Au moins deux conditions me semblent pouvoir favoriser l'entrée des enfants dans une stratégie aidante, avec pour but de promouvoir chez leurs interlocuteurs le développement de la pensée :

- (1) La première serait de sortir d'un cadre strictement pédagogique et de faire en sorte que les discussions se déroulent sous la forme d'un dialogue entre pairs. Cette condition a pu être rencontrée dans la séance S7 du dispositif « club ».
- (2) Une seconde condition favorable pourrait être réalisée par l'inscription de l'action de promouvoir le développement de la pensée chez les interlocuteurs parmi les objectifs de la séance. Un travail autour des habiletés de pensée, tel qu'il a été imaginé par M. Lipman, peut servir à ce but. Il nécessite la mise en place d'une activité métadiscursive explicite à réaliser par les participants eux-mêmes.

Lien avec les hypothèses de recherche

A nouveau l'analyse proposée a tenté de mettre en lumière l'impact dans l'interlocution des actes de question réalisés par un locuteur (H3). Ainsi, une simple requête de poursuivre la pensée adressée par l'animateur à Soliman a déclenché une remise en question de la part de celui-ci. J'ai également essayé de mettre en contraste une stratégie de type « gagnante » (saisir dans le propos de l'enfant ce qui lui permet d'avancer dans sa réflexion) et une stratégie de type « perdante » (chercher la synonymie), qui illustrent tous les deux le contenu visé par H4.

4.2.3.4. Illustration Stratégie 4

Lorsque l'acte de question d'un locuteur vise explicitement un engagement ce n'est plus la réponse d'un interlocuteur qui est visé mais le processus conjoint de transaction autour d'une question, on est en présence d'une *stratégie de recherche* émergente autour d'un même *but*

partagé. On parlerait alors d'un questionnement collectif, signe de la réalisation d'une action conjointe.

Pour illustrer ce modèle de stratégie, je propose d'analyser un acte d'étonnement qui attise la perplexité mais aussi l'engagement des acteurs de la discussion (adultes et enfants). L'objectif commun est celui de nommer clairement ce *quelque chose qui pose question*.

Etre dans une pensée (sous-corpus « club »)

Dans la séance de questionnement S17 (sous-corpus « club »), à la suite à la lecture du chap. 3 du roman Harry la formulation des questions bat son plein lorsque Arthur²⁷⁵ réalise un acte de question qui surprend (en gras dans l'extrait ci-après). On perçoit cette surprise dans la réaction de l'animatrice (en gras également):

Extrait n°117, séance S17

165	Animatrice 1	<i>(il) y a / y a Arthur qui aimerait bien euh</i>
166	Ramon	<i>Arthur</i>
167	Arthur	<i>euh //il se peut que nous/on est dans une pensée !</i>
168	Animatrice 1	<i>non mais ça [c'est pas une question]</i>

Pourtant c'est une question qui va occuper les esprits des interlocuteurs le temps d'un épisode. Dans cet épisode, plusieurs interlocuteurs, adultes et enfants, s'engagent dans une action commune de reformulation de l'acte d'Arthur en une question convenable. Remarquons la présence d'un modalisateur de doute (*il se peut*) dans l'acte réalisé par l'enfant qui, étant données les circonstances de sa production, fonctionne ici comme une question implicite²⁷⁶. Si on la reformule ainsi : *est-ce qu'on pourrait (envisager de) être dans une pensée ?*, elle ressemble fortement à une demande de confirmation, en tout cas elle est plus qu'une affirmation. Mais pour procéder à cette dérivation illocutoire (Kerbrat-Orecchioni, 2016, p. 89), le doute devrait porter « sur un état de choses supposé connu du destinataire ». Or cet état de choses – être dans la pensée de quelqu'un – n'est pas connu par les destinataires mais peut être imaginé. D'où l'inconfort, pour l'animateur et dans le contexte d'une séance consacrée à la formulation des questions, de la recevoir comme question.

Pour décrire et analyser l'épisode qui déploie cet acte de question implicite, j'utilise à nouveau le modèle de stratégie proposée dans la figure 33.

Dans l'épisode extrait de la séance S17 (TP167-194), apparaissent en gras les passages qui correspondent schématiquement aux différents moments identifiés dans notre schéma :

²⁷⁵ Comme pour les autres analyses de cette section, j'utilise des noms fictifs pour les enfants, afin de rendre la lecture des extraits plus agréable.

²⁷⁶ C'est la formulation d'une hypothèse. Sous toute hypothèse il peut y avoir une question, c'est pourquoi le rapport entre hypothèse et questionnement mériterait d'être exploré (c'est une suggestion de J. P. Simon).

167	Arthur	euh //il se peut que nous/on est dans une pensée !	M1
			M2 (a)
168	Animatrice 1	non mais ça [c'est pas une question]	
169	Nourra	alors après ça peut-être une question // non ça peut être une question est-ce que la vie est une pensée	M3 (B)
170	Arthur	peut-être qu'on est pensés par quelqu'un d'autre	M2 (a)
171	Nourra	ben ouais	
172	Animatrice 1	alors est-ce que alors vous pouvez reformuler cette question //est-ce que la vie	
173	Nourra	est-ce que:: la vie est une pensée // est un rêve	M3 (B)
174	Animateur 2	un rêve // mais tu as rajouté quelque chose derrière tu as dit quelque chose d'autre	
175	Arthur	ben en fait il se trouve que là on est dans une pensée // par quelqu'un et on en sait rien	M2(a)
	pls. enfants	{plusieurs commentaires}	
176	Animatrice 1	tu veux dire quelque chose (xx)// tu dis est-ce que / <est-ce que j'existe> aussi dans la pensée des autres // plutôt ça non?	M3 (B)
177	Arthur	<ouais ouais ouais> // moi je dis (xxxxxxx) bah c'est dans une pensée	
	pls. enfants	{plusieurs commentaires}	
178	Animatrice 1	chut:: // est-ce que du coup euh // parce que c'est autre chose que ce que toi tu dis {s'adressant à Nourra} // donc c'est est-ce que l'on est // dans la pensée de quelqu'un d'autre	
179	Arthur	non voilà // peut-être que nous on existe pas !	M2 (a)
	pls. enfants	{plusieurs commentaires}	
180	Animatrice 1	alors est-ce qu'on existe...{ne finit pas sa reformulation}	
	pls. enfants	{commentaires des enfants et rires}	
181	Animatrice 1	Théo	
182	A2	on est là pour poser des questions on est pas là pour juger ce que disent les autres	
183	Animatrice 1	parce que là c'était / c'était autre chose du coup // est-ce qu'on existe // euh dans la pensée des autres // c'est ça	M3 (B)
184	Arthur	oui	
185	Animatrice 1	dans la	
186	Arthur	ouais ça peut hein	M4
187	Animatrice 1	dans les pensées // est-ce qu'on existe que dans les pensées	M3
188	Arthur	ah non non non non // [c'est pas ce que j'ai dit]	
189	Animatrice 1	pourquoi est-ce qu'on existe dans la pensée des autres?	
190	Arthur	oui oui	M4
191	Jean-Luc	non mais en gros ce qu'i(l) proposait c'est est-ce que tout ce qui nous entoure là c'est une pensée // ou est-ce que c'est la réalité	M3
192	Arthur	ouais c'est ça (xxxxxxx)	M4
193	Zaïda	non moi je pense que c'est : // est-ce que quelqu'un il est en train de penser de nous {Arthur: voilà} // mais il nous a jamais vus avant	M3
194	Arthur	ouais mais en fait là il est en train peut être de nous penser	M4

Arthur verbalise donc un acte de question en TP167 (**M1**) afin d'exprimer une interrogation par rapport à la thématique du support étudié – la « pensée ». D'autres locuteurs avant lui avaient

formulé à ce sujet un certain nombre de questions en répondant ainsi à l'objectif de la séance (faire émerger des questions): *la pensée est-elle réelle, y a-t-il des pensées plus importantes que les autres, a-t-on besoin des toutes nos pensées, nos pensées ont-elles un sens, ce qu'on pense est-il vrai, d'où viennent les pensées, les pensées sont-elles différentes de la réalité, pourquoi a-t-on des pensées différentes, est-on plus libres dans nos pensées que dans la réalité, a-t-on plus de choix dans nos pensées, y a t-il des choses impossibles dans les rêves, les rêves ont-ils des possibilités infinies, les rêves ont-ils une limite, dans les rêves est-on plus libres que dans les pensées.* La question d'Arthur arrive sur un terrain d'exploration de relations déjà bien entamée : pensée et réalité, pensée et rêve, pensée et vérité, pensée et sens, pensée et liberté, pensée et limite, etc. Néanmoins elle apporte un questionnement nouveau sur la question de l'existence des sujets. En TP170, Arthur remarque qu'alors qu'on pense exister, notre existence dépende de quelqu'un qui « nous » pense. En TP175 il précise cette dépendance en termes de localisation : *on est **dans** une pensée.*

La question de d'Arthur interpelle par le fait qu'elle suggère une relation inattendue : celle entre notre pensée et une pensée qui l'engloberait. L'emploi de la locution impersonnelle à valeur modale, *il se peut que*, renvoie à un état de savoir marqué par l'absence de certitude (d'où l'apparence d'une question) mais d'une éventualité imaginable (une hypothèse). Imaginer que l'on puisse être dans une pensée, que nous on peut penser être dans une autre pensée, l'exercice est hautement méta réflexif. Il renvoie à une expérience de pensée, presque clairement au doute métaphysique cartésien bien qu'il puisse être très peu probable qu'Arthur connaisse la thèse du « malin génie » de Descartes (2009, p. 89). Pourtant la ressemblance est saisissante, il suffit de relire le passage de la *Première méditation* :

« Je supposerai donc qu'il y a, non point un vrai Dieu, qui est la souveraine source de vérité, mais un certain mauvais génie, non moins rusé et trompeur que puissant qui a employé toute son industrie à me tromper. Je penserai que le ciel, l'air, la terre, les couleurs, les figures, les sons et toutes les choses extérieures que nous voyons, ne sont que des illusions et tromperies, dont il se sert pour surprendre ma crédulité. Je me considérerai moi-même comme n'ayant point de mains, point d'yeux, point de chair, point de sang, comme n'ayant aucun sens, mais croyant faussement avoir toutes ces choses. Je demeurerai obstinément attaché à cette pensée ; et si, par ce moyen, il n'est pas en mon pouvoir de parvenir à la connaissance d'aucune vérité, à tout le moins il est en ma puissance de suspendre mon jugement. »

Comme dans l'argument cartésien, l'enfant fait ainsi un pas de côté et invite les interlocuteurs, par son intervention à regarder le problème et réagir à son propos. C'est une question implicite et une sollicitation directement adressée à ses allocutaires. Cela correspond dans notre schéma au moment **M2(a)**. Les actes qui lui succèdent témoignent d'ailleurs de l'intérêt que cette verbalisation provoque chez les interlocuteurs adultes comme enfants.

Un processus d'interprétation commence aussitôt avec l'intervention de l'animatrice (A1) qui conteste la nature de l'acte : *non mais ça [c'est pas une question]* (TP168). Un nouvel acte de question s'enchaîne dans l'échange – une requête par laquelle A1 sollicite les enfants à reformuler le propos d'Arthur. L'acte devient un objet de transaction – **M3(B)**. Ainsi, Nourra propose aussitôt son aide en transformant l'acte de discours d'Arthur en une question à la forme attendue : *alors après ça peut-être une question // non ça peut être une question est-ce que la vie est une pensée* (TP169)... qu'elle complète par la suite : *est-ce que:: la vie est une pensée // est un rêve* (TP173). L'emploi du marqueur interrogatif « est-ce que » confère à coup sûr à la question une forme conventionnelle mais ne restitue pas convenablement le contenu propositionnel auquel s'appliquait la force prédiquée dans l'acte initial. Cette interprétation ne sera donc pas validée, l'animateur A2 faisant d'ailleurs remarquer qu'il y a *quelque chose d'autre* dans la proposition d'Arthur. Au fur et à mesure que la transaction autour de l'interprétation de l'acte de question émis, l'enfant reprend sa verbalisation à plusieurs reprises en rajoutant des éléments de précision supplémentaires. Il garde néanmoins pour toutes les variantes, la même forme de question indirecte. Je décris dans la figure ces différentes variantes de l'acte :

Figure 36 : Marqueurs énonciatifs dans les variantes de verbalisation de l'acte de question d'Arthur

167	<i>euh //il se peut que nous</i>		<i>on est dans une pensée !</i>		
170	<i>peut-être qu'</i>		<i>on est pensés</i>	<i>par quelqu'un d'autre</i>	
175	<i>il se trouve que</i>	<i>là</i>	<i>on est dans une pensée //</i>	<i>par quelqu'un</i>	<i>et on en sait rien</i>
180	<i>peut-être que</i>		<i>nous on existe pas !</i>		
194				<i>il est en train</i>	
	<i>peut-être</i>		<i>de nous penser</i>		
	↓	↓	↓	↓	↓
	Modalisateurs de doute	Déictique	Prédication d'un état de chose	Complément d'agent	Complétive interrogative
	→ rapport au savoir	→ valeur référentielle,	→ contenu propositionnel	→ agent responsable de l'état de chose	→ rapport au savoir

Plusieurs marqueurs énonciatifs renforcent l'idée d'une interrogation indirecte : les modalisateurs de doute (*peut-être, il se peut, etc.*), la complétive interrogative (*il se trouve que [...]on en sait rien*). La probabilité porte sur le contenu propositionnel qu'il s'agit d'explicitier. C'est lui l'objet de la transaction. Que veut dire Arthur par *on est dans une pensée* ? Les interlocuteurs tentent plusieurs interprétations (des moments **M3B**) et Arthur réagit presque après chaque intervention pour réajuster, confirmer et finalement ratifier (**M4**). On assiste à une dynamique de l'échange rythmée par l'alternance des interventions (du TP173 au TP194) :

Figure 37 : Schéma de l'échange "On est dans une pensée"

<i>On est dans une pensée...</i>		
<i>Interlocuteurs</i>	<i>Arthur</i>	<i>Par rapport à l'acte émis</i>
173 Nourra : <i>on est dans un rêve</i>		<i>interprétation</i>
	175 : <i>là on est dans une pensée</i> ²⁷⁷	<i>refus</i>
176 A1 : <i>on existe aussi dans la pensée des autres</i>		<i>proposition de reformulation</i>
	177 : <i>c'est dans une pensée</i>	<i>rectification</i>
178, A1 : <i>on est dans la pensée de quelqu'un d'autre</i>		<i>proposition de reformulation</i>
	179 : <i>peut-être que nous on existe pas</i>	<i>reformulation</i>
183 A1 : <i>on existe dans la pensée des autres</i>		<i>proposition de reformulation</i>
	184, 186 : <i>oui... ouais ça peut</i>	<i>confirmation</i>
187 A1 : <i>on existe que dans les pensées</i>		<i>proposition de reformulation</i>
	188 : <i>ah non non non non // [c'est pas ce que j'ai dit]</i>	<i>refus</i>
189 A1 : <i>on existe dans la pensée des autres</i>		<i>proposition de reformulation</i>
	190 : <i>oui oui</i>	<i>confirmation</i>
191 Jean-Luc : <i>tout ce qui nous entoure là c'est une pensée</i>		<i>nouvelle interprétation</i>
	192 : <i>ouais c'est ça</i>	<i>confirmation</i>
193 Zaïda : <i>quelqu'un il est en train de penser de nous</i>		<i>nouvelle interprétation</i>
	<i>voilà</i>	<i>confirmation</i>
193 Zaïda : <i>mais il nous a jamais vus avant</i>		
	194 : <i>ouais mais en fait là il est en train peut être de nous penser</i>	<i>ratification par reformulation</i>

Alors que l'animatrice tente de reformuler le contenu, les enfants (Nourra, Jean-Luc et Zaïda) s'attachent plutôt à proposer des interprétations qui nourrissent la négociation.

En résumé

Avec ce quatrième exemple de stratégie, j'ai essayé de montrer comment dans la discussion les participants (enfants et adultes) se mettent à rechercher ensemble du sens autour du problème soulevé par Arthur.

Concernant les deux hypothèses de recherche (H3 et H4 – v. les envois précédents) l'analyse proposée montre comment un acte de question devient un questionnement collectif (H3). Avec ses interventions, l'animatrice participe elle aussi à ce processus, cependant elle reste sur une attitude de reformulation (H4). Cette analyse a été pour nous l'occasion de mettre en lumière la nécessité de

²⁷⁷ A lire, quelqu'un nous pense.

développer le lien entre les hypothèses et le questionnement dans le but de favoriser l'émergence du questionnement.

4.3. Construire un questionnement

La section précédente (4.2.) a permis de proposer une analyse des actes de question dans les échanges. On a vu comment parmi les effets perlocutoires produits par les actes de question dans l'interlocution, certains permettent non seulement la reconnaissance et l'interprétation par les interlocuteurs de la question en tant que telle, mais également un travail de négociation autour de son contenu. La vision de l'acte de questionner déployé via les interactes et remplissant une fonction engageante dans l'interaction nous a amené à illustrer quatre types de stratégies d'activité questionnante identifiables dans le sous-corpus étudié. La présence de ces stratégies montrent à l'œuvre non seulement les effets perlocutoires des actes de question (notre hypothèse H3 : *certaines actes de question produisent des effets perlocutoires et font évoluer le contenu véhiculé par un acte de question vers un questionnement*) mais aussi le rôle facilitateur du contexte et de certaines interventions dans le déploiement d'un acte de question en questionnement (notre H4 : *certaines types d'interventions des acteurs-tuteurs ou certains contextes d'interaction favorisent l'émergence du questionnement, alors que d'autres non*).

La troisième partie de l'analyse de cette étude propose un regard d'ensemble sur le questionnement, à l'échelle de la pratique d'une discussion philosophique. Je me suis proposé d'observer l'évolution d'un questionnement ainsi que son imbrication avec d'autres questionnements émergents et/ou développés au sein d'une même interaction. J'ai cherché une modalité adaptée pour tracer les chemins du questionnement lors d'une discussion. La pratique de la philosophie avec les enfants a pour finalité le dialogue philosophique. Etant donnée la multiplicité des acteurs participants au dialogue, la dimension pédagogique qui s'y trouve impliquée et l'influence des rôles sociaux (d'élève et d'enseignant) sur le positionnement discursif des acteurs, une démarche de modélisation de la discussion philosophique en tant qu'action conjointe ne m'a pas semblée immédiatement réalisable. Alors que le dialogue informatif trouve un modèle projectif dans l'approche actionnelle du dialogue chez D. Vernant (1997), le modèle projectif du dialogue philosophique en contexte éducatif pose un certain nombre de problèmes liés notamment à l'absence d'une projection prévisible en termes d'objectifs poursuivis par les interlocuteurs. Ces objectifs sont multiples et se construisent au fur et à mesure de l'avancement de la réflexion.

C'est pourquoi à défaut d'un modèle de questionnement, je propose une articulation entre la dimension discursive et la dimension réflexive du questionnement dans une discussion philosophique. C'est un des objectifs de la section présente, de tracer des trajectoires collectives du questionnement, dans une approche séquentielle de la dynamique des échanges au sein d'une même discussion (4.3.1.). Le second objectif est d'explorer en diachronie quelques trajectoires individuelles, en suivant à la trace linguistique trois enfants sur deux années de pratiques philosophiques au collège (4.3.2.).

4.3.1. Trajectoires collectives du questionnement

La trajectoire collective du questionnement fait référence au processus de réflexion se déroulant le temps d'une séance et auquel participent plusieurs acteurs. Dans un premier temps je définis la notion de trajectoire du questionnement et propose un mode de représentation. Après avoir argumenté le choix des séances à analyser, je propose trois analyses de trajectoire.

4.3.1.1. *Qu'est-ce qu'une trajectoire du questionnement ?*

Dans le déroulement de la discussion, j'ai observé que le chemin emprunté par une question est rarement linéaire. Une question peut croiser le chemin d'une autre question, se transformer en une nouvelle question ou bien prendre place avec les autres questions dans un carrefour. Le chemin initial peut se transformer en une large avenue empruntée par plusieurs acteurs, comme il peut les emmener aussi dans une direction imprévue, voire dans une impasse. Cela nous rappelle que la question a une trajectoire propre qui, bien que liée à la production des acteurs, se construit dans l'interaction presque comme un acteur à part entière²⁷⁸. C'est pourquoi il est possible d'avancer que tant qu'une question reste vive, la discussion se poursuit. On voit d'ailleurs qu'à certains moments, malgré la volonté de l'animateur de poursuivre la discussion, celle-ci s'éteint.

La trajectoire du questionnement peut être définie simplement comme une succession de changements dans les états de la question²⁷⁹. Autrement dit, il s'agit d'une action qui se définit au fur et à mesure de son élaboration. Qui participent à ces changements ? Il y a bien évidemment les acteurs identifiés de la discussion : l'« adulte » et l'« enfant », mais ils ne participent pas à chaque coup à ces changements. Si le contexte de la discussion, les présupposés du chercheur (par le biais de ses hypothèses), le déroulement projectif d'une séance – ne participent pas *à priori* à l'action de questionnement, en revanche, d'autres acteurs peuvent agir sur cette trajectoire. Par exemple les

²⁷⁸ Je renvoie le lecteur à la définition de l'action proposée par B. Latour (2005, p. 52) : "... agencies are always presented in an account as doing something, that is, making some difference to a state of affairs...". Dans sa démarche appelée *Actor-Network-Theory* (ANT), l'auteur refuse tout postulat sur la présence du social qui doit être au contraire, à chaque fois redémontrée : "The presence of the social has to be demonstrated each time anew" (ibid. 2005, p. 53).

²⁷⁹ A lire : de ce qui est en question

questions elles-mêmes, notamment lorsqu'elles sont employées en tant qu'« outils », dans une démarche métadiscursive. En résumé, la représentation de la trajectoire du questionnement peut permettre de suivre l'action là où elle va, sans rien postuler d'un conditionnement social préalable. L'avantage d'une telle représentation peut nous conduire à des rapprochements descriptifs inattendus.

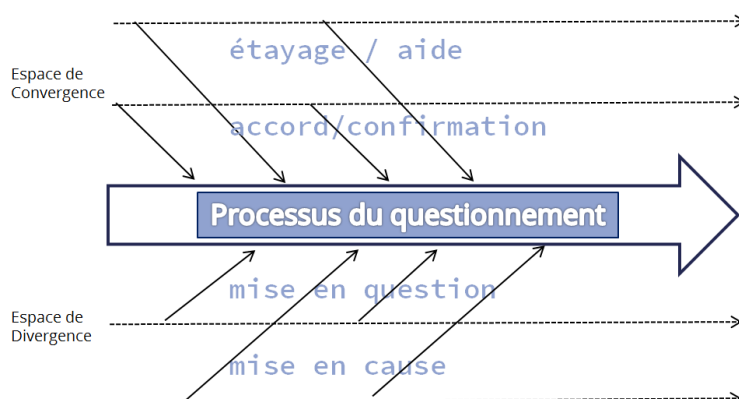
4.3.1.2. *Mode de représentation*

Pour tracer le déroulement d'un questionnement dans la discussion, j'ai utilisé une représentation graphique inspirée des diagrammes en arêtes de poisson (diagrammes d'Ischikawa). Utilisé dans le cadre de recherches sur les causes d'un problème, ce type d'outil permet, transposé à notre situation, de visualiser les actions qui produisent un impact sur le déploiement d'un questionnement. Je n'ai pas créé des catégories d'actions mais des espaces qui permettent de situer les actions produites. Ainsi, il y a un espace central occupé par le questionnement et son déploiement sur un axe temporel horizontal. Des espaces parallèles permettent de situer différents types d'actions :

- un espace de convergence correspondant à l'accord, la confirmation ou la ratification d'une compréhension partagée du problème par les actants ;
- un espace de convergence correspondant à l'étayage métadiscursif qui vise à aider le processus résolutoire ou questionnant ;
- un espace de divergence faible où les actants interpellent le problème sous la forme des mises en question ;
- un espace de divergence forte où les actants interpellent le problème par des contestations ou des mises en cause.

La figure ci-dessous propose un modèle de trajectoire dans un espace à élaborer pour chaque séance :

Figure 38 : Schéma de trajectoire d'un questionnement et les espaces d'action



Inspiré du modèle de D. Vernant (2011, p. 162), il est possible de voir des similitudes avec les idées de convergence (pour la confirmation) et de divergence (pour la mise en question) qui permettent d'évaluer si l'on se rapproche ou s'éloigne de la réponse. Dans son modèle du dialogue informatif (v. annexe IV, 2) l'accord final est le partage de l'information. Ainsi, les participants au dialogue avancent vers ce but grâce aux moments de convergence et s'en éloignent à cause des divergences. Dans un dialogue de type philosophique, le statut particulier de la réponse et de la divergence nous éloignent de l'idée d'un accord. Il s'agit d'une démarche de « répondre multiple » où la réponse en tant que résultat est moins importante que le processus même de résolution. Quant à la divergence, elle est souhaitable et recherchée dans le dialogue philosophique, à tel point que l'on vise à atteindre un accord sur le désaccord²⁸⁰.

4.3.1.3. *Choix des séances*

La séance de type mixte, qui poursuit un double objectif : formuler des questions et délibérer autour d'une ou des questions, me semble être le type idéal de séance pour observer le phénomène du questionnement dans sa complexité. Dans ce type de séance les participants rentrent dans le processus de résolution et, pour ce faire, ils sont amenés à rechercher au préalable quelque chose qui pose problème.

J'ai fait un choix pour cette analyse qui porte sur deux séances enregistrées au collège : la première en 2014-2015 avec des enfants de niveau 5^e et 4^e, dans le dispositif « club » ; la seconde a été réalisée l'année suivante, avec des enfants de niveau 5^e dans le dispositif « ½ classe ». Ces deux séances ont en commun le support de départ, qui est la phrase d'A. Rimbault : « Je est un autre ». A l'occasion des analyses proposées en 4.2, je mettais en évidence l'intérêt que peut présenter un support comme celui-ci dans la stimulation du questionnement. La phrase surprend d'emblée par sa formule paradoxale : l'attribut de l'altérité est prédiqué du sujet « je ». Cet énoncé maintient une opposition (tension) entre l'identité et l'altérité en même temps qu'il remet en question la frontière entre les deux termes.

Pour l'anecdote, lorsque j'ai fait lire à un ami mon manuscrit, il avait marqué dans ses corrections : « *je est ... c'est normal ?* ». Les réactions des enfants à la lecture de cette phrase, dans les séances où elle a été proposée (S7 et S9a), peuvent être décrites à travers un panel varié d'expressions verbales ou non verbales. Il y a les expressions faciales d'intérêt (les yeux brillants) ou de concentration (par une contraction interne des sourcils), l'expression d'un soupir (accompagnée de l'interjection *phew* \pʁu:\) comme face à une épreuve qui s'annonce difficile. Il y a de la surprise (« a ::h ») mais aussi du silence.

²⁸⁰ Ce rapprochement m'a été suggéré par D. Vernant lors d'un échange.

Pour ce qui est des réactions verbales, un enfant relève une incohérence grammaticale dès le début de la discussion, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait n°119, séance S9a

22	Iacob	<i>parce que normalement c'est il est // <normalement c'est il est> {l'animateur lui fait signe de lever la main}</i>
23	Iacob	<i><normalement c'est il est></i>
24	Zaïda	<i><c'est ce qu'il a dit Ulrik></i>
25	Iacob	<i>je suis tu es il est</i>
26	Animateur	<i>normalement c'est je suis tu es il est // et donc pourquoi est-ce qu'à ce moment-là puisque normalement c'est il est là c'est je est</i>
27	Iacob	<i>je sais pas moi</i>

Alors que la discussion est déjà bien entamée et les enfants ont émis plusieurs hypothèses de compréhension, un élève (Elias, dans l'extrait ci-dessous) revient sur l'énoncé pour avouer son incompréhension : *j'arrive pas à comprendre la phrase* (TP125). Pour lui, il s'agit d'une incohérence logique qui fait que la phrase est dénuée de sens :

Extrait n°120, séance S9a

118	Elias	<i>euh:/euh :: moi je pense que cette phrase n'a aucun sens</i>
119	Animateur	<i>ouais</i>
120	Elias	<i>n'a aucun début et n'a aucune fin</i>
121	Zaïma	<i>(xxxxxx)</i>
122	Animateur	<i>oui oui non mais euh ::: // est-ce que tu peux/est-ce que tu peux expliquer pourquoi ?</i>
123	Elias	<i>bah :::</i>
124	Animateur	<i>parce que c'est intéressant aussi</i>
125	Elias	<i>j'arrive pas à ::: à comprendre la phrase</i>
126	Animateur	<i>à comprendre ce qu'il a voulu dire</i>
127	Elias	<i>y'a/y'a pas de logique</i>
128	Animateur	<i>mmh // tu/tu dis en gros/en gros c'est une faute de français <limite> ça pourrait être un élève de CP euh : // qui est là tu lui dis bah non c'est je suis un autre // okay</i>
129	Elias	<i><oui></i>

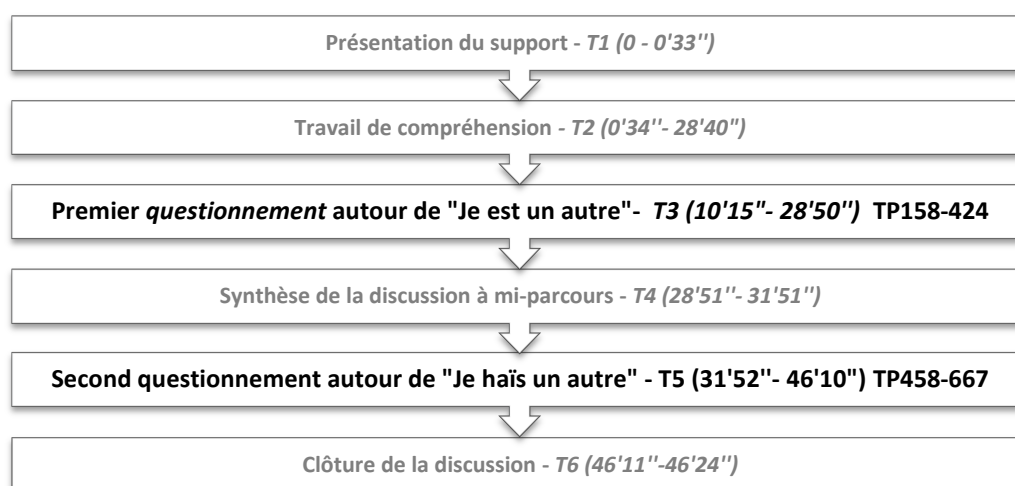
4.3.1.4. Analyses de trajectoires

Sont présentées et commentés trois schémas de trajectoire de questionnement qui correspondent à des incursions sur une thématique similaire : deux dans la séance S9a du sous-corpus ½ classe (A) et une dans la séance S7 du sous-corpus « club » (B).

(A) « Je est un autre », dans le dispositif « ½ classe » (S9a)

La séance S9a se structure selon les moments suivants :

Figure 39 : Structure de la séance S9a



L'analyse que je propose se concentre sur les phases désignées par T3 et T5 (en noir dans la figure). Ce sont des incursions au sein de l'interaction globale qui concentrent les moments de formulation de questions (sollicitées par l'animateur) et de déploiement de ces questions dans les échanges.

Je reproduis dans un premier temps en parallèle les deux schémas correspondant à T3 et T5, accompagnés d'une légende. Après avoir apporté des commentaires sur la forme des trajectoires obtenues, j'aborde par la suite les schémas dans le détail.

Figure 40 : Trajectoire collective du questionnaire dans la séance « Je est un autre » S9a

(1) « Je est un autre » (TP158-424) ; (2) « Je haïs un autre » (TP458-667)

Légende :

Q : questions évoquant le problème à traiter : Q_A (produite par l'adulte), Q_E (produite par l'enfant)

q : acte de question métadiscursif (généralement produit par l'adulte) : q_A (en vert dans la figure)

R : réponse (généralement produite par l'enfant) (en violet, dans la figure)

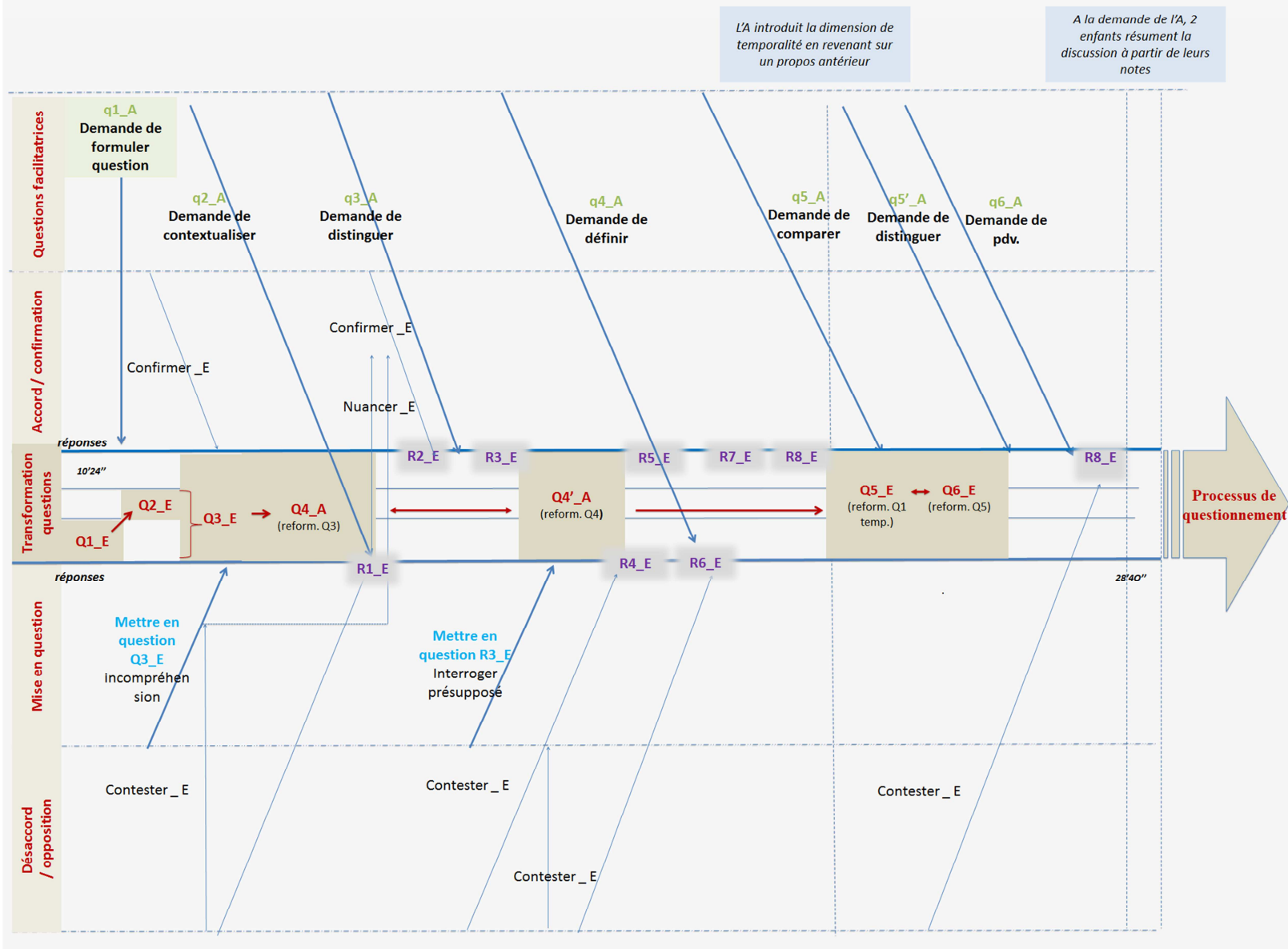
→ interventions sous la forme d'un acte de question, soit question d'aide (q) soit mise en question

→ interventions qui ne sont pas des actes de question

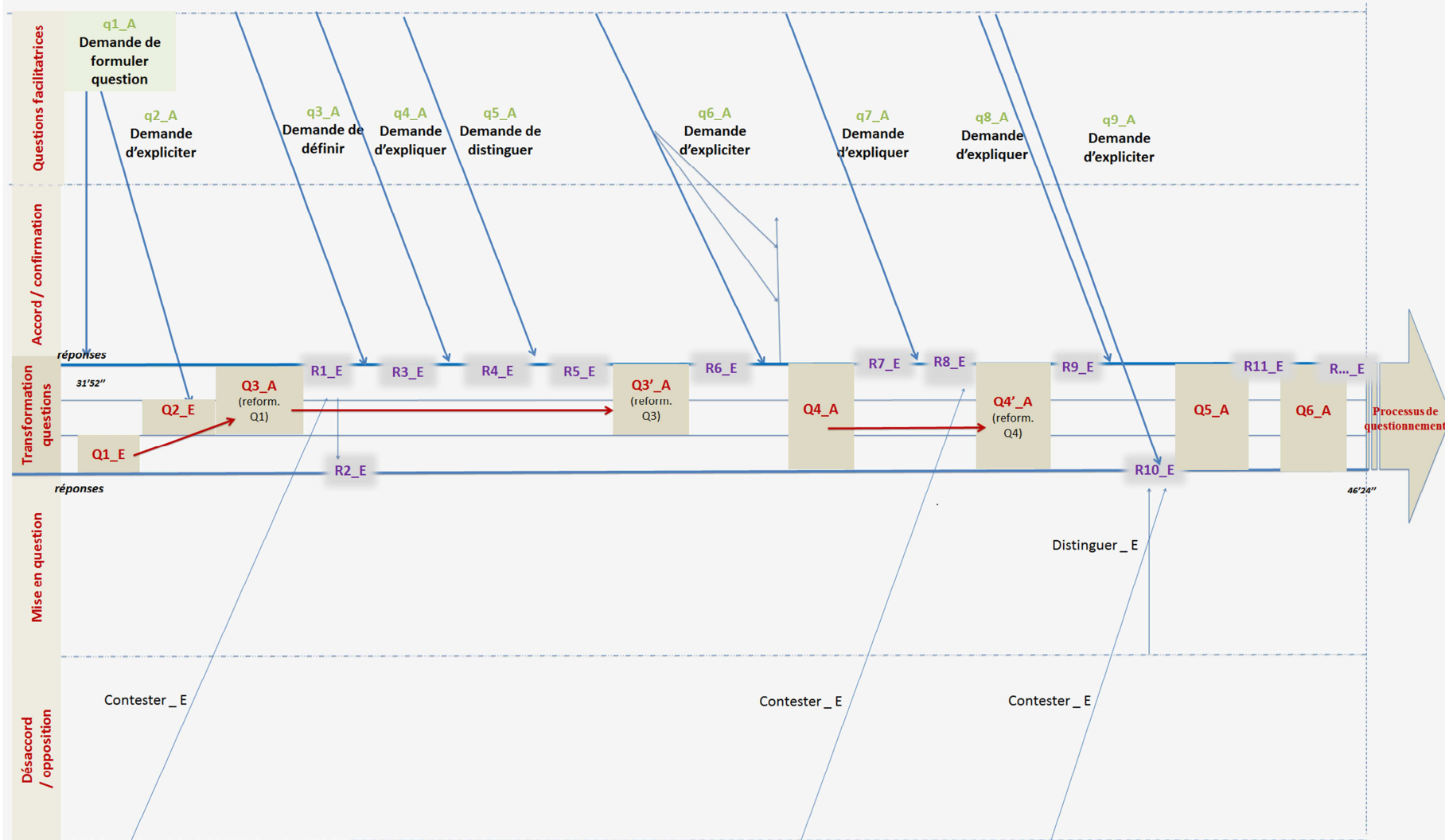
→ indique un lien entre deux questions

↔ le lien indiqué est de type « reformulation »

(1) « Je est un autre »
(10'15"- 28'50") TP158-424



(2) « Je haïs un autre »
(31'52"- 46'10") TP458-667



Les deux trajectoires montrent une succession de moments de questionnement fait de questions (Q) et de réponses (R) qui se suivent avec ou sans lien, et qui implique autant les enfants que l'adulte. On obtient ainsi :

- dans le schéma (1)

Q1_E → Q2_E → Q3_E → Q4_A (R1,..., R5) → Q4'_A (R4,..., R8) → Q5_E → Q6_E

- dans le schéma (2)

Q1_E ; Q2_E → Q3_A (R1...R5) → Q3'_A (R6) ; Q4_A (R7, R8) → Q4'_A (R9, R10) ; Q5_A (R11) → Q6_A (Rn...)

A remarquer par ailleurs que dans les deux épisodes les interventions sous forme d'actes de question, visant le processus de questionnement, sont principalement des interventions de l'adulte, réalisée dans l'espace d'étayage (la moitié supérieure du schéma). Seul l'épisode (1) enregistre des moments de mises en question réalisées par les enfants, dans l'espace des divergences (moitié inférieure du schéma).

À un aperçu global de ces deux trajectoires, je constate une implication importante de la part des enfants dans le questionnement autour de « Je est un autre » (1), où les enfants tiennent le but du questionnement jusqu'à la fin de l'épisode. En revanche, en « Je haïs un autre » (2) dans le second schéma, l'investissement des enfants se fait uniquement au début (Q1 et Q2). C'est l'adulte qui prend en charge le questionnement à partir de la Q3 et jusqu'à la Q6, en fin de l'épisode. L'étayage est tout aussi présent que dans partie (1) et pourtant il ne parvient pas à alimenter le questionnement des enfants.

Il m'a paru intéressant de comparer ces trajectoires avec celle obtenue pour la séance réalisée en club à partir du même support.

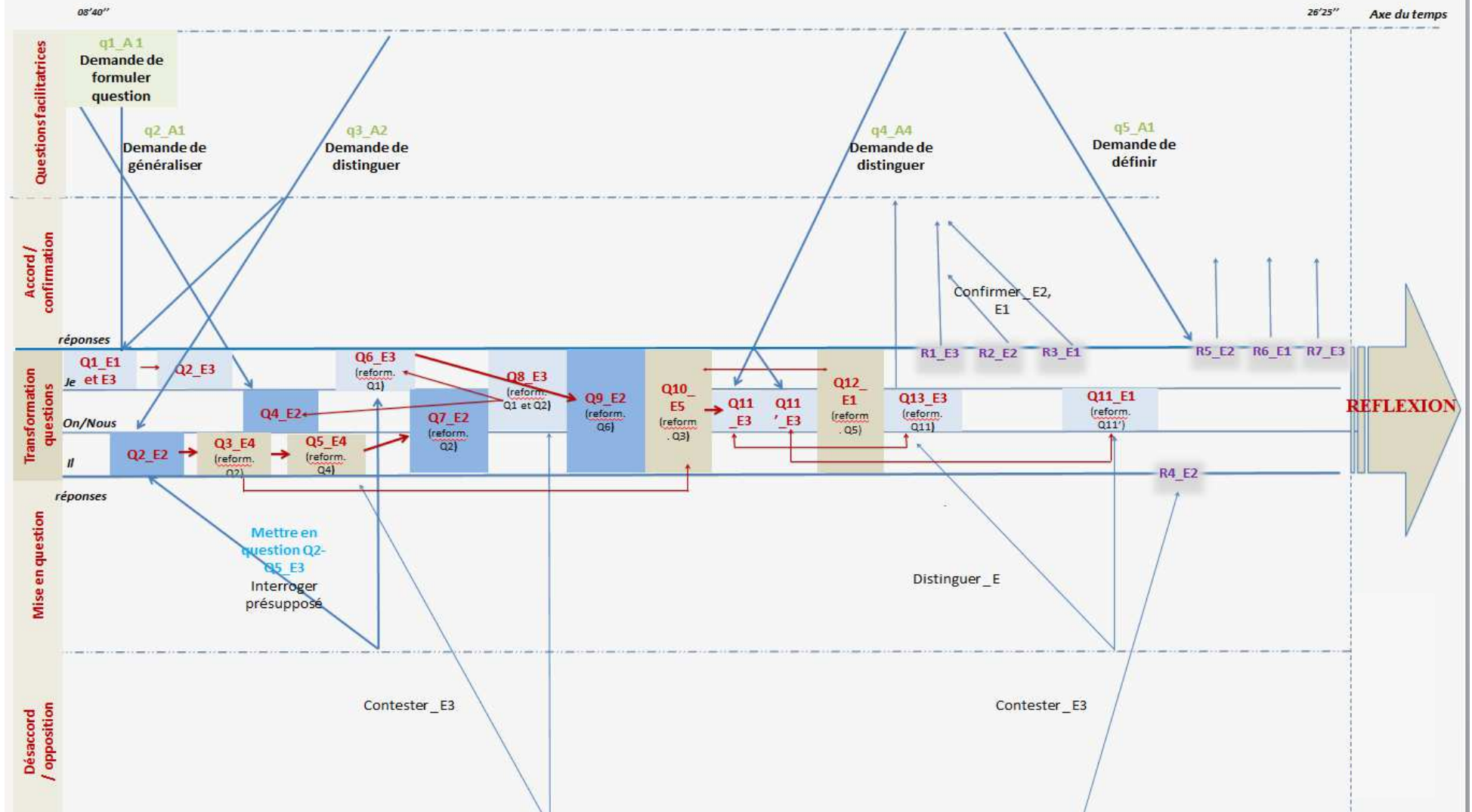
(B) « Je est un autre », dans le dispositif « club » (S7)

La même démarche a été utilisée pour l'élaboration d'une trajectoire du questionnement dans la séance du club philo (S7). Sur l'ensemble de la discussion, j'ai sélectionné une incursion qui correspond à l'intervalle compris entre TP66 et TP224 (v. transcription dans le volume *Annexes-Transcriptions*). Elle commence, comme pour la séance précédente, au moment où l'animateur demande aux participants quelle question cette phrase suscite chez eux : TP66 : A1 : *donc euh : du coup euh : du coup vous pensez que ça / ça pose quelle question // une / la question du quoi*. Elle se termine lorsque l'animateur propose la lecture d'un nouvel support (le texte de Platon – v. TP225).

Cette nouvelle trajectoire du questionnement est présentée dans la figure suivante :

Figure 41 : Trajectoire collective du questionnement dans la séance « Je est un autre » S7

2014-2015_Club_ Je est un autre
1er épisode (durée 17'45")



Quelques commentaires peuvent être formulés au sujet de cette représentation.

L'axe central de la transformation des questions apparaît comme très dense, avec un important travail autour de la reformulation des questions et la transformation de la problématique. Il y a tout un processus de négociation de la problématique, les réponses et les hypothèses arrivant plutôt vers la fin de l'épisode. La forme du diagramme dirige l'attention vers le processus en cours autour des questions situées dans cet axe central.

On observe également que les interventions des animateurs sont peu nombreuses et la plupart reviennent sur des propos déjà passés (d'où les arêtes en arrière). Cela atteste d'une présence discrète des animateurs dans la discussion et d'une absence de contrôle de leur part. À noter une présence faible de l'activité argumentative et de contestation, étant donné que l'objectif est de mieux définir ce qui pose problème.

Ces observations rejoignent certaines de nos observations faites à l'occasion de l'analyse des séances du sous-corpus « club » (section 4.1.) Elles ne sont qu'ébauchées ici mais méritent d'être reprises et approfondies dans une étude complémentaire.

En résumé

Les représentations visuelles des trois trajectoires présentées proposent des chemins différents pour envisager l'évolution du questionnement collectif dans une discussion. Même si le point de départ (le support) est le même, chaque groupe développe différemment son questionnement (figure 40 et figure 41). Dans la première groupe (S9 – séance en demi-classe) le questionnement est régulièrement stimulé et maintenu par l'animateur, alors que dans la seconde (S7 – séance en club) on constate davantage d'autonomie par rapport aux interventions de l'adulte : les participants s'emparent du problème.

4.3.2. Trajectoires individuelles

Parmi nos hypothèses de recherche, l'hypothèse H5 proposait d'explorer la dimension longitudinale de la pratique du questionnement. *Une pratique inscrite dans le temps permet aux élèves de développer la démarche du questionnement.* La sélection du corpus a pris en compte le type de données permettant de suivre quelques élèves sur les deux années de pratique de la discussion philosophique. Arrivée à ce stade du travail d'analyse, il m'a semblé que cette hypothèse invite à une exploration qui peut constituer en elle-même un prolongement du travail déjà proposé. C'est pourquoi je prends la liberté de ne pas la traiter ici.

CONCLUSION

Cette dernière section résume le travail développé tout au long de cette thèse puis elle tâche à mettre en évidence les résultats auxquels elle aboutit. Seront également proposées dans cet espace des pistes futures permettant de développer le travail entamé, l'améliorer et l'ouvrir à des nouvelles perspectives de recherche.

Les apports de la recherche

Au terme de ce parcours, je souhaite souligner quelques aspects qui résument l'ensemble de cette activité consacrée à l'étude du questionnement. C'est un thème d'après moi central, riche et inépuisable pour la pensée humaine, qui se laisse difficilement saisi dans la spécificité d'un champ disciplinaire. J'ai souhaité proposer une démarche de penser/agir qui se nourrit de plusieurs horizons de la connaissance, ainsi que d'un travail collaboratif. C'est pourquoi je souligne d'abord le rôle des partenaires et du travail de terrain dans l'élaboration et l'obtention de ces résultats. Ensuite je mets en avant la dimension méthodologique de cette recherche à travers deux aspects. Le premier concerne la démarche de construction d'un corpus de discussions philosophiques, qui vient compléter un travail qui existe déjà (corpus *Philosophème*), et qui est une source pour les recherches futures. Le second fait référence à un travail d'évaluation de nouvelles techniques d'enregistrements des discussions, réalisé en collaboration avec le laboratoire ICAR²⁸¹ à Lyon. Enfin, sont rappelés les principaux résultats de mes questions de recherches concernant la description et l'interprétation du phénomène du questionnement dans une approche pragmatique et actionnelle.

Travail en lien avec le terrain

Ce travail de réflexion et d'analyse a puisé beaucoup de son inspiration dans le travail collaboratif mené, depuis quelques années déjà, avec divers partenaires dans le champ de la recherche²⁸², de l'enseignement, de l'aide éducative ou encore du monde du spectacle²⁸³.

²⁸¹ ICAR : Cellule Corpus Complexes. Présentation sur <http://www.icar.cnrs.fr/ccp/>

²⁸² Grâce notamment au travail de recherche menée depuis 2013 au sein du séminaire *Philéduc*.

²⁸³ Collège Vercors (Grenoble), Scène Nationale Hexagone (Meylan), Service Veille et Réussite Educative de la ville de Pont-de-Claix, et plus récemment collège Buclos (Meylan)

Bien que tout me semble important dans ce travail de terrain, je me concentre dans ces quelques lignes sur le partenariat avec le collège Vercors et sur le travail réalisé à l'occasion de l'encadrement des mémoires de master MEEF²⁸⁴ à l'ESPE de Grenoble.

Le recueil de données dans le collège grenoblois est au cœur de ma recherche. Il s'inscrit dans un partenariat avec cet établissement qui a vu le jour l'année de démarrage de ma thèse, et s'étend sur deux années scolaires : 2014-2015 et 2015-2016. J'ai pu aussitôt installer ma caméra dans les locaux du collège et commencer l'enregistrement des discussions. Ainsi, j'ai recueilli plus de données que celles qui ont été finalement intégrées dans mon corpus d'analyse. Il y a dans cette opportunité de disposer d'un terrain très rapidement un gain de temps, d'autant plus que la temporalité scolaire est différente de la temporalité de la recherche. Néanmoins il a fallu clarifier au fur et à mesure mon objet d'étude. Je pourrais dire que ma réflexion s'est construite, modifiée et elle a grandi au fil des enregistrements, de mes observations et des échanges avec l'équipe enseignante.

Je souligne également la richesse du travail effectué en lien avec les étudiants en master MEEF. Ceux-ci ont mis en place des discussions philosophiques dans leur classe et produit des mémoires à partir des données recueillies auprès de leurs élèves. L'encadrement d'une étudiante m'a fourni l'opportunité d'enregistrer des séances dans sa classe, dans une école primaire. Bien que le nombre de ces enregistrements reste réduit, les données sont riches et leur intégration dans mon corpus représente un apport incontestable à mon travail de compréhension et participent aux résultats de la recherche.

Réflexion nourrie par l'observation et la réflexion conjointe

Durant cette étape de la thèse, j'ai été donc impliquée dans une recherche-action de par ma participation active à des moments de préparation des séances, de formation des enseignants et des temps d'analyse de pratique. Formée à l'animation des discussions philosophique avec les enfants, d'après la méthode de la communauté de recherche de M. Lipman, j'ai régulièrement accompagné les enseignants durant des temps de formation. J'ai joué donc plusieurs partitions : celle technique – nécessaire pour les enregistrements ; celle de la formation à l'animation des communautés de recherche philosophique ; enfin, celle du travail de chercheuse. Cette dernière partition n'était pas écrite d'avance et elle s'est construite au fur et à mesure de ma compréhension de l'environnement pédagogique que j'ai côtoyé tout au long de ma thèse. Aujourd'hui j'ai pris conscience de ma responsabilité en tant qu'acteur du projet, et des apports fastes que la recherche, d'une part, et la pratique pédagogique, d'autre part, peuvent avoir dans ce type de collaboration²⁸⁵. Le travail de

²⁸⁴ Métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation.

²⁸⁵ Cette réflexion est également nourrie par les rencontres au sein de l'Institut Carnot de l'Éducation dans lequel s'inscrit le projet de collaboration entre le laboratoire de recherche Lidilem et l'établissement Vercors.

compréhension résultant de mes analyses sur la pratique du questionnement contribue au travail d'élaboration, par exemple, des gestes professionnels de l'enseignant, mais en aucun cas il ne prétend de dresser une liste de conseils. Tout comme la pratique du questionnement en philosophie met les intéressés au défi de penser, les observations et analyses de la recherche visent à mettre les enseignants au défi de réfléchir sur leur propre posture et leurs propres gestes pédagogiques.

Apprentissages et constructions méthodologiques

Construction d'un corpus de discussions philosophiques

Si la quantité de données recueillies est sans doute importante et reste par la suite à exploiter et mettre en valeur, je tiens à souligner sa richesse. Les enregistrements ont été effectués auprès d'élèves âgés de 9 à 14 ans. Dans mon analyse du questionnement, j'ai trouvé chez les élèves les plus jeunes des capacités à s'étonner et réfléchir spontanément qui se font plus rares chez les élèves plus âgés en collège. En revanche, la maturité de la réflexion et l'apprentissage du philosophe ont pu mieux être observés chez les plus grands, grâce aussi à une pratique inscrite dans le temps. La perspective développementale de la réflexion chez les enfants pourrait sans doute être exploitée à partir de ce corpus.

Par ailleurs, il reste dans le corpus des données non exploitées (seulement 14 séances sur 30 ont été analysées). En outre l'analyse proposée n'épuise pas toutes les possibilités. J'avais envisagé aux débuts de mon travail de thèse une hypothèse supplémentaire portant sur l'analyse du questionnement *philosophique* des élèves, une dimension essentielle dans la pratique de la philosophie pour enfants. Je me suis rendue compte, en chemin, que cette piste pourrait être le sujet d'une recherche à part entière, à mener par la suite.

Ce corpus se prête bien à d'autres analyses dans le champ de la linguistique ou des sciences de l'éducation. La qualité de la plupart des vidéos permettent une étude des gestes co-verbaux (c'est d'ailleurs l'objet d'une thèse en cours au laboratoire Lidilem sur les métaphores verbales et gestuelles de ma collègue S. Lagrange-Lanaspre). L'analyse des processus cognitifs à l'œuvre mais aussi des traces du raisonnement dans le discours sont d'autres pistes de recherche envisageables.

Outre les données issues des enregistrements audio-visuels, ont été recueillies auprès des élèves des informations portant sur leurs représentations au sujet du questionnement, *via* des questionnaires, mais aussi auprès des enseignants par la réalisation d'entretiens semi-directifs. Ces données constituent une source complémentaire pour le corpus d'analyse utilisé dans cette thèse, et elles pourront faire l'objet de recherches ultérieures.

En parlant de la qualité des enregistrements, je précise que des métadonnées sont disponibles permettant de caractériser les situations filmées. Nous disposons également des

autorisations de diffusion recueillies auprès des élèves et leur famille. A l'issue de ce travail de thèse, il est d'ailleurs envisagé de partager ce corpus en le mettant en ligne sur la plateforme *Philosophèmes* déjà citée. Enfin, je précise que la technique d'enregistrement 360° qui a été utilisée pour une partie des enregistrements, dont je parlerai rapidement par la suite, facilite l'appropriation des données par le chercheur intéressé.

Expérimentation d'un nouvel outil d'enregistrement

La technique de la caméra 360° pour filmer les discussions philosophiques a été largement exposée dans le corps de cette étude. Je rappelle seulement les avantages qu'elle présente : parfaitement adaptée à une discussion en cercle permettant de voir d'en face chaque locuteur ; discrète et facile à utiliser ; permet l'exploitation des données *via* un logiciel laissant la possibilité au chercheur d'immerger dans la situation filmée et choisir lui-même la perspective souhaitée. L'utilisation de cette technique m'a été suggérée par Justine Lascar, ingénieur de recherche au laboratoire ICAR à Lyon. La « Cellule Corpus Complexes » existant au sein d'ICAR œuvre à la mutualisation et le développement des outils et pratiques en vue de la collecte et l'exploitation des corpus multimodaux. En bénéficiant de ce support et des échanges autour de cette technique, elle est devenue désormais le moyen technique privilégié utilisé au sein du *Philéduc* autour des discussions philosophiques. Par ailleurs, d'autres équipes de recherche du laboratoire Lidilem ont pu l'adapter et intégrer dans leurs propres projets.

Synthèse des principaux résultats

Je reprends les principaux résultats auxquels l'analyse menée dans cette recherche a abouti. Pour rappel, la problématique autour de laquelle notre réflexion s'est élaborée était : comment le questionnement émerge, se construit et se modifie dans l'interaction lors des discussions philosophiques ? Afin de répondre à cette problématique, j'ai procédé à une analyse descriptive et interprétative à trois niveaux. Je me suis intéressée d'abord aux *verbalisations d'actes de question* dans l'illocution des adultes et enfants participant à la discussion, afin de décrire du point de vue pragmatique que font les locuteurs lorsqu'ils réalisent des questions. Par la suite, j'ai regardé les effets de ces actes dans l'interlocution, sous la forme d'un déploiement de la question soit en vue de son explicitation, soit en vue de sa résolution. J'ai considéré ces actes dans les échanges, en tant qu'*interactes*, comme proprement dit du questionnement. Enfin, j'ai analysé l'action collective du questionnement au sein d'une discussion à travers des exemples de *trajectoires*.

Au niveau de la verbalisation d'actes de question dans les discussions, j'ai pu montrer la présence dans l'ensemble des sous-corpus (primaire – dispositif « classe », secondaire – dispositifs : « classe », « ½ classe » et « club ») des *façons différentes de verbaliser des actes de question*. C'était

le propos de l'hypothèse *H1*. Des différences ont pu être observées dans la production des actes de question : selon que l'acteur est un adulte ou un enfant ; selon qu'il s'agisse d'une séance axée sur la formulation des questions ou sur la délibération autour d'une question ; enfin, selon le type de dispositif mis en place pour la discussion qui peut être en classe complète, en demi-classe ou en club philo. Cela éclaire l'hypothèse *H2*.

Une synthèse a été réalisée à la fin de chaque sous-corpus analysé et des comparaisons entre ceux-ci ont été proposées. Je ne les reprends pas en détail, je me contente de souligner au sujet du questionnement des enfants quelques résultats principaux de cette première étape de l'analyse.

Tout comme dans le fonctionnement habituel de la classe, les enfants ont tendance à endosser le rôle d'élève pour répondre à la demande de l'enseignant. Dans les discussions philosophiques, à la sollicitation qui vient de la part de l'adulte de formuler des questions (à partir d'un support proposé) les enfants répondent en produisant des « assertions de question ». Toutefois le contexte de discussions philosophiques leur permet de développer une activité questionnante qui se manifeste dans des registres variés. L'assertion de question est en soi un premier exercice pour s'exercer à la formulation d'une question, philosophique ou non. L'enfant est capable de mobiliser, notamment d'après nos observations réalisées en primaire, des actes spontanés de question dont certains s'apparentent à de l'étonnement. On retrouve des questions accompagnés de l'étonnement également dans le dispositif « club » qui permet de sortir clairement du cadre scolaire de la classe. Les enfants développent également la capacité à mettre en question (différente du mouvement argumentatif de « mettre en cause » ou « contester »). Le questionnement prend également la forme d'une interrogation de présupposés – une démarche spécifiquement philosophique – signe d'une maturité dans l'exercice de la réflexion.

L'attitude questionnante de l'adulte est elle aussi importante et a un impact sur l'activité questionnante de l'enfant, notamment lorsqu'elle a pour objectif d'aider ou d'accompagner l'enfant. Cependant on a pu observer que les enfants parviennent à problématiser même quand les adultes ne le demandent pas. Il a été également remarqué que si l'adulte use et abuse de la question, cela peut être en défaveur de la manifestation du questionnement chez l'enfant.

L'analyse des actes de question dans les échanges nous a permis de mettre en lumière les conditions favorables de l'exercice du questionnement. A la lumière d'une typologie des fonctions de l'acte de questionner dans le dialogue, ont été dégagés et illustrés quatre types de stratégie mises en place par les acteurs en lien avec une attitude questionnante.

Enfin, à un niveau macroscopique, il a été proposé une grille de lecture de l'action questionnante collective. L'élaboration de trajectoires permet de décrire les mouvements de divergences et de convergences qui caractérisent le processus questionnant et résolutoire dans les discussions philosophiques.

Pistes de recherches en perspective

Ce travail de recherche ouvre sur trois grandes perspectives de recherche : une perspective développementale, une perspective méthodologique et une perspective pédagogique. Ces aspects ont pu être soulignés à l'occasion de la présentation des différents apports de ce travail de thèse.

Il me semble donc nécessaire de poursuivre et compléter cette recherche qui contribue à une meilleure compréhension du phénomène du questionnement dans une pratique réflexive.

Pour conclure provisoirement cette recherche, puisqu'il reste sans doute encore beaucoup de choses à explorer à ce sujet, je propose d'envisager le questionnement comme une ressource inépuisable à la portée de chacun pour penser, agir et se sentir responsable. C'est ce que j'ai tenté de réaliser à travers cette recherche.

GLOSSAIRE

L'étude présente utilise de façon récurrente un certain nombre de termes en rapport avec la philosophie pour enfants ou avec la démarche pragmatique et actionnelle. J'ai choisi de présenter ces termes non pas dans leurs premières occurrences mais avec l'intention de projeter un travail de construction de concept autour d'eux. Ce qui suit n'est qu'une ébauche qui ouvre sur une nouvelle perspective de travail.

ABDUCTION

La notion apparaît d'abord chez Aristote (384-322) et désigne un type de syllogisme dans lequel la prémisse majeure est certaine, la mineure est seulement probable, par conséquent la conclusion n'est elle-même que probable. Comme c'est le cas dans le processus d'acquisition d'un savoir nouveau. C'est pourquoi l'abduction a été définie comme une inférence réalisée à partir de la meilleure explication²⁸⁶. Dans l'exemple tiré des *Premières analytiques* d'Aristote²⁸⁷, le philosophe explique ce syllogisme à conclusion probable en soulignant l'importance de la prémisse probable :

« Par exemple, soit A qui peut être enseigné, B la science, C la justice. Il est évident que la science peut être enseignée ; mais que la justice soit une science, c'est ce qu'on ignore. Si donc BC²⁸⁸ est aussi croyable ou plus croyable que AC, c'est une abduction ; car on est plus près de savoir en ajoutant BC à AC, tandis que, auparavant, on n'avait pas du tout la science. »

Autrement dit,

La science peut être enseignée	(majeure certaine)
La justice est une science	(mineure probable)

Donc la justice peut être enseignée	(conclusion probable)

On doit au philosophe et scientifique C. S. Peirce (1839-1914) la théorisation de cette notion : l'abduction est une forme d'inférence non-déductive, mais qui n'est pas non plus inductive. La notion reste encore controversée et fait l'objet de plusieurs interprétations sur son sens présumé dans les écrits de Peirce. Une des interprétations l'associe à un processus consistant à *adopter* des hypothèses capables de nourrir des recherches futures : « where the adoption of the hypothesis is not as being true or verified or confirmed, but as being a worthy candidate for further investigation »²⁸⁹. Pour C. S. Peirce tout processus scientifique se déroule en trois étapes : déduction – induction – abduction. « Là où la déduction prouve que quelque chose doit être, l'abduction suggère seulement que quelque chose peut être » (*Collected Papers*, vol. 5, §171). L'abduction

²⁸⁶ « Inference to the Best Explanation », d'après l'art. "Abduction" dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, consulté le 24 septembre 2016 à <https://plato.stanford.edu/entries/abduction/>

²⁸⁷ Aristote, *Premières analytiques*, Livre II, sections troisième, chap. XXV, consulté le 24 septembre 2016 à <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Aristote/analyt225.htm>

²⁸⁸ Cf. la traduction de M. V. Cousin, AB correspond à la majeure : « La science peut être enseignée », BC correspond à mineure : « La justice est une science », enfin AC à la conclusion : « La justice peut être enseignée ».

²⁸⁹ D'après l'art. « Peirce on Abduction » dans *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

s'inscrit ainsi dans une logique de découverte et joue un rôle essentiel dans une approche qualitative de type compréhensif, comme celle proposée dans cette étude. V. également l'article de D. Vernant sur l'abduction²⁹⁰.

ACTE DE QUESTION

Il renvoie à la fois à un acte mental et un acte de parole. En tant qu'acte mental il n'est observable que dans la mesure où il est mis en action et/ou en discours, à travers une production verbale ou multimodale (verbale, gestuelle, ...). Il est sans doute possible de se poser des questions dans la tête sans les rendre visibles pour un tiers. C'est pourquoi l'acte de question est considéré avant tout dans sa dimension d'acte social et public. L'acte de question a été rangé dans les grandes classes d'actes primitifs illocutoires qui expriment des comportements humains fondamentaux (Diller, 1984, p. 9) : les actes qui décrivent le monde (les assertions), les actes qui cherchent à changer le monde (les ordres), les actes qui interrogent le monde (les questions) auxquels s'ajoutent les exclamatifs à statut incertain mais plus proche des interrogatifs. Dans la définition pragmatique proposée par C. Kerbrat-Orrechioni, la question est « un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information ». (2016, p. 86). L'information demandée peut concerner la valeur de vérité du contenu propositionnel global, dans le cas des questions totales ou fermées (en oui/non : « Il pleut ? »), ou l'information peut concerner un seul constituant de la phrase – ce qui est inconnu pour le questionneur qui demande, à ce sujet, des précisions (« Qui a ouvert la porte ? »). On parle dans ce dernier cas de questions ouvertes ou catégorielles. Chaque type de questionnement a sa caractéristique : d'une part, la question totale n'admet comme réponse que oui/non, d'autre part la question partielle peut comporter des présupposés. Une distinction a été opérée dans notre travail entre l'*acte de question* et l'*acte de questionner*. L'usage du premier est associé à un paradigme monologique, tel qu'il apparaît dans la description des actes de discours. Dans cette perspective, l'acte est doté d'une force illocutoire directive, attribuée au locuteur qui est le seul auteur du sens véhiculé par l'acte.

ACTE DE QUESTIONNER

En revanche, l'acte de questionner s'inscrit dans un paradigme communicationnel. On doit à D. Vernant (1997) une approche praxéologique et dialogique de la production des actes de discours. La force dialogique de l'acte de questionner se définit dans l'interaction avec les autres actes qui le précèdent ou le suivent ce qui fait de lui non pas un acte isolé mais un *interacte*. De plus, il ne peut exister en tant qu'acte réflexif que dans la mesure où il est reconnu et interprété comme tel par les interlocuteurs (Vernant, 2011, pp. 156-159). Avec le même sens dialogique, on retrouve chez F. Jacques une importance singulière donnée à l'acte d'interroger ou de questionner. Selon lui, à la différence des questions fermées et catégorielles, dans lesquelles « questionner reviendrait à fournir la forme des réponses possibles tout en demandant à l'interlocuteur de fournir la matière » (1981, p. 70), il existe une manière de questionner qui n'est pas déterminée par la possibilité des réponses. C'est le cas du questionnement maïeutique de Socrate qui se retournait contre toute réponse

²⁹⁰ D. Vernant (14 juillet 2016), Singularité logique et praxéologique de l'abduction.

apportée par son interlocuteur. « Dans ce cas, la question [le problème] se présente comme un métaénoncé qui suggère ou intime la direction dans laquelle le flux discursif pourrait s'engager » (ibid.). Le questionnement fonctionne dans l'interlocution « dans l'arc tendu des questions et des réponses » et s'opère dans le cadre d'une « communauté active de communication ». F. Jacques décrit ici le questionnement comme étant *sans pré-roгатif*, donc sans demande²⁹¹ et *inter-roгатif*, donc dans l'espace entre les actants et leurs actes.

ACTE MENTAL

Dans la logique médiévale de Guillaume d'Ockham (1285-1347), la notion d'*acte mental* couvre plusieurs catégories d'actes : actes conceptuels (concepts), actes propositionnels (propositions) et actes judicatifs (jugements). On attribue à cet auteur la conception d'un langage mental sur le modèle du langage oral : la combinaison des actes mentaux reflète le procédé linguistique qui consiste à enchaîner des mots les uns à la suite des autres. Néanmoins le parallèle présente des limites, ce qui fait dire à C. Panaccio (2009), un des commentateurs récents d'Ockham, qu'il s'agirait plutôt d'une hypothèse du langage de la pensée que d'un modèle ontologique du langage intérieur. La notion d'acte mental revient dans la réflexion des logiciens, philosophes et linguistes, à travers une terminologie composée de : « concepts », « contenu propositionnel », « attitudes propositionnelles », « force assertive », etc. Si en sémantique, logique des modalités, pragmatique des actes de langage cette terminologie est usuelle, elle l'est moins habituelle par exemple en philosophie de l'éducation. Chez M. Lipman, les actes et états mentaux - « unités du fonctionnement mental » - occupent une place centrale dans la description des processus réflexifs qu'il s'agit de stimuler et développer chez les enfants, *via* le dialogue philosophique. En s'inspirant d'abord de F. Brentano, J.L. Austin et Z. Vendler, il considère les actes mentaux comme des démarches élémentaires de la pensée (par exemple, *supposer, concevoir, décider*). Ces actes peuvent se combiner et s'organiser, *via* le processus de pensée, en des « habiletés de pensée »²⁹². Pour reprendre l'exemple développé par M. Lipman (2006, p. 145), *décider* peut devenir une habileté, celle de *prendre une décision* qui suppose non seulement de *décider* mais aussi d'*opérer une distinction* pour savoir entre quoi décider, de *percevoir la différence, d'avoir du discernement*, etc.. Le rôle des interactions langagières dans le développement des actes mentaux en pensée est souligné ainsi : « les actes oraux trouvent leur racines dans les opérations mentales en même temps qu'ils interagissent avec d'autres [actes oraux] exprimés en cours de discussion ; ils produisent donc ce que l'on peut qualifier de pensée distributive, où chacun des participants contribue au processus de pensée » (ibid. 2006, p. 140). L'acte mental est une réalisation, un accomplissement, affirme Lipman (ibid. 2006, p. 143), ce qui rappelle la dimension performative des actes de langage chez J. Austin. Néanmoins la correspondance entre acte mental et acte de langage reste un point à éclaircir.

ACTEUR/S

On entend par acteur, dans un sens précis, un artiste dont la profession est d'interpréter un personnage dans une pièce de théâtre ou à l'écran. Du latin « *actor* », ce terme désigne généralement « celui qui fait mouvoir ou

²⁹¹ En lat. *rogatio* signifie action de demander, demande, question (selon le dictionnaire Gaffiot en ligne : <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=rogare>), et *rogo, -avi, -atum, -are*, tr. Interroger, questionner.

²⁹² V. définition « Habiletés de pensée » dans le *Glossaire*.

avancer », celui qui fait étant à la fois « instigateur et exécuter »²⁹³. C'est à partir de l'étymologie qu'il a été dégagé un sens plus large : « acteur se dit de celui qui a part dans la conduite, dans l'exécution d'une affaire, dans une partie de jeu ou de plaisir »²⁹⁴. On attribue également aux participants à une action de communication le nom d'acteurs. C'est ainsi que, en analyse du discours, lorsqu'un participant prend la parole (locuteur) pour s'adresser à un autre participant (interlocuteur), les deux intervenants sont appelés acteurs ou actants. Du point de vue social, on attribue aux acteurs une identité, un statut et des représentations sociales, ainsi qu'un rôle langagier dans la communication. D'où le terme d'acteur social, terme utilisé en sociologie et psychologie sociale (Charaudeau & Maingueneau, 2002). En outre, dans la communication de type scolaire les relations entre les acteurs sont régies, en plus, par un système d'attentes à propos du savoir, qui sont spécifiés dans le contrat didactique (Brousseau, 1998).

ACTION

Le point de départ d'une conception de l'action adaptée à notre étude est la définition à la fois large et minimale, celle donnée par B. Latour : « quelque chose qui crée une différence dans un état de fait » (2005, p. 52). Cette définition présente l'avantage de laisser un champ libre à l'identification des acteurs qui agissent ou interviennent sur un état de fait et du mode d'intervention, *i.e.* comment ils agissent, comment ils transforment quelque chose. L'intervention suppose à la fois une dimension physique et corporelle. La distinction entre mouvement et action a été opérée en sémantique de l'action, à la suite des travaux du « second » L. Wittgenstein (1989) et ceux de G.E.M. Anscombe (1957) sur l'action. Cette distinction individualise l'action en faisant d'elle l'objet d'un travail d'interprétation irréductible au principe de causalité qui prime dans l'explication des événements naturels. Plus récemment, toujours dans le cadre des approches pragmatiques et interactionnelles, D. Vernant reprend la distinction et propose de différencier l'action (il s'agit de n'importe quelle action, pas seulement de l'action humaine) de l'évènement physique avec pour critère « l'attribution de l'origine du phénomène physique à un agent doué d'intelligence et, partant, capable de conduire et de contrôler l'action » (Vernant, 2011, p. 141). Parler d'action suppose d'évoquer des agents, des buts, des intentions, des raisons d'agir, des décisions, parfois un plan d'action et une finalité qui n'est pas toujours consciente et prédéterminée. Parler est une forme d'action sociale. Pour de nombreux auteurs (J. Austin, J. Searle, J. Habermas, etc.), la théorie du langage doit s'inscrire dans une théorie de l'action (J. Habermas parle de *l'agir communicationnel*). En sciences humaines et sociales, alors que la notion reste centrale, les différentes disciplines (psychologie sociale, pragmatique, analyse conversationnelle, sociologique, linguistique du discours, didactique, etc.) lui réserve chacune un traitement spécifique (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

²⁹³ Cf définition du Dictionnaire en ligne latin-français Gaffiot (1934), consulté le 9 août 2017 à <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=actor>

²⁹⁴ *Trésor de la langue française informatisé*, consulté le 9 août 2017 à <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=4027552365;?b=0;>

ACTION SITUEE

L'expression fait référence à l'organisation d'une action ou d'une activité. Le cours d'une l'action ne peut pas être envisagé indépendamment des circonstances de sa réalisation. On s'intéresse par conséquent à la façon dont les acteurs utilisent les circonstances matérielles et sociales pour accomplir une action intelligente (Suchman, 1987, p. 35)²⁹⁵. Cela suppose de s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables. M. Lipman décrit la pensée elle-même comme une activité située en cela qu'elle consiste « à transformer les actes mentales en habiletés de pensée et à les orchestrer en vue de démarches mentales futures » avec le souci de les utiliser au bon moment et au bon endroit dans des discussions philosophiques. Par conséquent, les éléments qui structurent l'action des acteurs dans cette situation dépendent d'un l'agir commun ancré dans l'interaction. En outre la notion d'action située est importante en science du langage et analyse des interactions, car c'est l'ancrage dans une situation qui donne du sens aux signes linguistiques. Cela nous renvoie à l'interprétation de la sémiotique saussurienne selon laquelle le signe ne prend de sens que par rapport aux autres sens et cela même quand le signe n'est pas présent (Bulea Bronckart, 2009).

ACTIVITE

Il s'agit de la réalisation effective d'une action. Alors que l'action peut être une abstraction, dans le sens où elle peut être décrite par des règles, des codes, une planification, l'activité est ce qui se produit effectivement. « Dans le temps même de sa réalisation, elle constitue un processus ouvert, imprévisible et créatif » (Vernant, 2011, p. 144). Ainsi une action peut se réaliser d'une infinité de manières dans une infinité de circonstances donnant lieu à des occurrences différentes de cette action.

APPROCHE ACTIONELLE

Elle fait référence d'une manière générale à un tournant actionnel qui a opéré dans plusieurs disciplines ; à un paradigme en philosophie du langage qui appréhende les phénomènes discursifs et communicationnels en termes d'action. J. Austin avait déjà prévu dans son programme autour des actes de langage que la pragmatique doit s'accompagner d'une théorie générale de l'action (dire c'est faire). Néanmoins le point de référence pour toutes les propositions faites par la suite en sciences humaines et sociales vient d'un autre philosophe du langage, L. Wittgenstein. Le « second » Wittgenstein, celui de *De la Certitude* et des *Investigations philosophiques*, rappelait comme une révélation : « au commencement était l'action » (1987, § 402). Evoquer des actions renvoie nécessairement à des agents, des buts, des intentions et raisons d'agir, des objectifs et des enjeux, des stratégies, etc. L'approche actionnelle rajoute donc, par rapport à l'approche pragmatique des actes de communication (définie ci-dessous), une dimension praxéologique qui fait référence aux objectifs des échanges discursifs et à leur finalité actionnelle et, dans le cas du dialogue, à ses dimensions à la fois interactionnelles et transactionnelles (Vernant, 2011, chap.4).

²⁹⁵ « J'introduis l'expression "action située " pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Suchman, 1987, p. 50).

APPROCHE PRAGMATIQUE

J'utilise dans cette étude le terme d'analyse pragmatique pour désigner une approche qui rend compte de l'utilisation effective du langage par des interlocuteurs qui, dans des situations données, essaient de résoudre ensemble une difficulté ou un problème. Dans ce sens, l'analyse est synonyme d'une interrogation qui porte sur l'usage des actes de parole dans une situation particulière de communication. Pour la prise en compte des multiples aspects à considérer lorsque des locuteurs coordonnent leurs énonciations (conversation, dialogue), comme les conduites langagières (verbales ou non-verbales), mais aussi les aspects sociologiques ou psychologiques de leur contexte de production, on parlerait plus généralement d'analyse du discours. Cette approche permet d'envisager l'intégration des actes de langage élémentaires dans des activités langagières d'un genre de discours déterminé (une consultation médicale, un interview, etc.) ou dans des formes de dialogisme. Aussi, d'envisager ces actes comme des formes d'action nous conduisant vers une approche actionnelle de l'interaction langagière (v. article *supra*, « approche actionnelle »).

COMMUNAUTE DE RECHERCHE

La notion de « communauté de recherche » trouve ses origines dans la pensée pragmatiste américaine, notamment chez C. S. Pierce (1877) qui en est le père fondateur. Qu'est-ce que d'abord le pragmatisme et en quoi la communauté de recherche relèverait-elle d'une approche pragmatiste ? Par pragmatisme il ne faut pas entendre une doctrine mais une méthode de recherche qui consiste, selon C. S. Peirce, en une clarification de concepts, une analyse et une élucidation des énoncés par une mise en rapport du sens des concepts et leurs conséquences pratiques. Le principe pragmatiste consiste donc à « considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet » (1879). Une pensée individuelle, confrontée à une situation problématique, fait appel à des procédés heuristiques comme l'abduction. Toutefois ces abductions sont partielles c'est pourquoi, pour arriver à une vision objective et complète de l'objet, une confrontation des différentes conceptions venant de différents chercheurs est nécessaire. D'où la constitution d'une « communauté de recherche » qui, grâce une rigueur logique, doit pouvoir parvenir à une solution qui soit la plus appropriée possible pour résoudre le problème. La notion est reprise et développée par J. Dewey (1967), qui lui confère des dimensions multiples : scientifique, en cela qu'il s'agit d'une recherche menée selon la logique du sens commun, que le philosophe appelle aussi « enquête » (*inquiry*), pour résoudre un problème scientifique grâce à la collaboration ; une dimension sociale et une dimension éducative, la communauté de recherche étant une microsociété dont le rôle consiste à initier l'enfant à ses droits et à ses devoirs (1916). Pour une analyse détaillée de la genèse de cette notion je renvoie à l'article très complet de M. Agostini (2007). M. Lipman reprend cette notion pour lui conférer une signification éducative essentielle, avec la transformation de la classe en une communauté de recherche philosophique.

COMMUNAUTE DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE

Inspiré par ses prédécesseurs, M. Lipman conçoit et met en œuvre un dispositif à la fois théorique et pratique : la communauté de recherche philosophique (CRP). Devenu outil pour de nombreux pédagogues, elle désigne d'une manière générale « tout groupe de personnes engagées dans un processus conduisant à investiguer un sujet qui les intéresse » (Sasseville & Gagnon, 2007) ? La particularité que Lipman apporte consiste dans la dimension philosophique procédurale qu'il donne à la « *community of inquiry* », en cela que l'enquête autour d'un problème à résoudre mobilise de schémas de référence en provenance des différentes sous-disciplines de la philosophie (la logique, l'éthique, la métaphysique, l'épistémologie etc.). La philosophie est dans cette vision définitivement transdisciplinaire.

DIALOGUE

Le terme s'utilise dans un sens restreint et général pour désigner une « communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou groupes de personnes » (*Trésor de la langue française*). Il s'oppose ainsi au monologue. Il existe néanmoins un sens plus technique du dialogue, celui d'un type d'échange ou d'entretien qui s'oppose à une conversation naturelle. Ainsi, l'*Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*²⁹⁶ oppose une *conversation* naturelle à l'art du dialogue dont l'usage était fréquent dans l'Antiquité. Les dialogues dramatiques et les dialogues philosophiques font partie de cette deuxième catégorie. Selon les mêmes auteurs, toute espèce de dialogue est une scène mais tout dialogue n'est pas dramatique. Le dialogue philosophique, ou oratoire, aurait les caractéristiques suivantes : c'est un développement des opinions ou des sentiments de deux ou de plusieurs personnages ; il tend à établir une vérité et a un but vers lequel il doit se diriger par le chemin le plus court possible. Cependant le sens du dialogue ne s'arrête pas à celui philosophique ou oratoire. Plus qu'une figure de style ou un art socratique, le dialogue peut parvenir à produire du sens à travers la diversité et la différence. « L'entrée en dialogue paraît d'autant plus désirable que le partenaire est plus différent et plus lointain », remarquait Armengaud (n.d.)²⁹⁷, ce qui fait que le dialogue répond essentiellement à une préoccupation communicationnelle de nature éthique (palier à la violence) et politique (viser le consensus en améliorant la circulation de l'information). Le dialogue a été défini également à partir du dialogisme du discours et d'une conception praxéologique de la communication comme agir discursif régulé. On attribue à F. Jacques (1985) une vision idéaliste du dialogue car pour lui il s'agit avant tout d'un « espace logique » qui définit les conditions a priori dans lequel les personnes se constituent comme personnes et parvient à construire ensemble une connaissance commune à des fins d'intelligibilité. Or une telle vision fait abstraction de composantes sociales et idéologiques de la communication (comme les divergences des partenaires ou des argumentations persuasives). C'est pourquoi D. Vernant opte pour une perspective transactionnelle et interactionnelle du dialogue et voit dans cette « activité située et conjointe » un « processus interactionnel créatif et ouvert » qui n'est pas pour autant aléatoire mais relève de règles (tour de paroles, règles conversationnelles) et suit un modèle projectif (Vernant, 1997, p. 168).

²⁹⁶ Art. Dialogue, L'Encyclopédie Diderot et D'Alembert en ligne, consulté sur Wikisource à https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re_%C3%A9dition/DIALOGUE

²⁹⁷ Françoise ARMENGAUD, Robert MISRAHI, « DIALOGUE », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 20 août 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/dialogue/>

DISCUSSION A VISEE (DEMOCRATIQUE ET) PHILOSOPHIQUE

C'est le dispositif pédagogique de philosophie pour les enfants qui s'expérimente le plus en France depuis plus de 20 ans. Il s'est développé à partir du concept de communauté de recherche de M. Lipman. Dans sa version proposée par M. Tozzi, A. Delsol et S. Connac, il s'agit à la fois d'un exercice démocratique et philosophique, la DVDP signifiant discussion à visée démocratique et philosophique. Démocratique car, inspiré par la pédagogie coopérative, il met en place une répartition de rôles entre les élèves (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs...), des règles de prise de parole et une « éthique discussionnelle » (Tozzi, 2015). Philosophique par les exigences intellectuelles visées et développées dans la discussion, en nombre de trois : la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation. L'animateur accompagne la mise en place et le développement de chacune de ces compétences. Au cœur de ce dispositif se trouvent deux principes fondamentaux interdépendants qui font qu'une discussion soit philosophique *et* démocratique. Il s'agit d'abord de la *coopération* qui est donnée à la fois par la co-animation solidaire de la discussion via les rôles complémentaires (précisés ci-dessus) et par la coopération sur le fond, renvoyant à une recherche commune, lorsque par exemple un élément apporté par un élève est relayé par un autre élève ou par plusieurs. La confrontation est vécue elle aussi sur le mode coopératif en vertu du fait que la remise en question ou les objections portent sur les idées et non pas sur les individus (Tozzi, id.). D'où un deuxième principe essentiel qui est celui d'une « nécessité rationnelle de fonder la validité de son propos et de déconstruire les réponses toujours trop vite données » (Tozzi, 2007) ».

DISPOSITIF

Dans une acception technique du terme, le *dispositif* renvoie à « la manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine »²⁹⁸. On se trouve ici dans une logique des moyens en vue d'une fin qui ne prend cependant pas en compte la dimension d'intentionnalité d'un sujet agissant, ce qui lui confère dynamisme et le rapproche de la stratégie. Ainsi, du point de vue épistémologique, le dispositif peut être considéré comme un mixte entre usage et concept, et du point de vue méthodologique on pourrait parler d'un « objet épistémique idéal de manipulation et d'exploration, à la fois pratique et théorique » (Linard, 2002). En analyse du discours, selon P. Charaudeau (1995, pp. 102-103), le dispositif regroupe l'ensemble de circonstances matérielles nécessaires à l'échange. La production des actes de langage se réalisant dans une situation concrète d'échange (activité langagière située), le dispositif répond à la question « dans quel cadre physique d'espace et de temps » a lieu cette production ? Mais il ne peut pas être séparé de l'identité des protagonistes de l'échange ainsi que de la finalité de la production des actes de discours, le dispositif étant ainsi une donnée situationnelle et contextuelle à prendre en compte dans une enquête empirique portant sur des interactions. Dans l'étude présente j'utilise le terme « dispositif » comme un « espace-temps » à la fois concret et abstrait me permettant de rapporter la pratique des discussions philosophiques à deux contextes de réalisation différents : un caractérise les interactions en classe entière (temps scolaire, espace pédagogique nouveau, que j'ai appelé dispositif « classe », et le second, des

²⁹⁸ Cf. *Trésor de la langue Française Informatisée*, article « dispositif », consulté le 8 août 2017 à <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=2155864350;?b=0;>

interactions en groupe constitué d'élèves volontaires (temps extra-scolaire et espace pédagogique nouveau), que j'ai appelée dispositif « club ».

HABILETES DE Pensee

Les habiletés de pensée sont définies, dans le Thesaurus d'ERIC (Institute of Education Sciences)²⁹⁹, comme des compétences cognitives d'ordre supérieur liées au raisonnement, à la résolution des problèmes ou la prise de décision : "interrelated, generally 'higher-order' cognitive skills that enable human beings to comprehend experiences and information, apply knowledge, express complex concepts, make decisions, criticize and revise unsuitable constructs, and solve problems". Parmi les habiletés de pensée on distingue des habiletés liées au processus de pensée complexes de traitement de l'information (analyser, synthétiser, interpréter, évaluer, inférer, etc.), mais aussi des stratégies de pensée faites d'un ensemble d'opération qui demandent une grande coordination (prise de décision, pensée critique, résolution de problème) et, enfin, des habiletés métacognitives qui permettent de diriger et contrôler les deux premières (opération de planification, d'évaluation des processus de pensée. (Romano, 1992, p. 18). L'enseignement de la pensée (*teaching of thinking*) ayant pour objectif le développement des habiletés de pensée chez les élèves, est depuis quelques décennies un défi majeur du monde de l'éducation, en lien avec la formation de la pensée critique³⁰⁰. M. Lipman aborde le thème de la formation des habiletés de pensée en lien avec son programme visant à transformer la classe en une communauté de recherche qui est censée « faire progresser les potentialités cognitives » (2006, p. 32) dans leur ensemble. Selon l'auteur, l'expression « habiletés de la pensée » couvre un champ très vaste, et toutes les habiletés doivent faire l'objet d'un développement. Ainsi, une distinction est faite entre les actes mentaux produits par un élève tout seul et son aptitude à transformer ces actes en habiletés de pensée, autrement dit à les orchestrer et les organiser « de manière assez cohérente pour qu'elles puissent être appliquées convenablement lorsqu'il s'agit de les utiliser » (ibid., 2006, p. 149). Et c'est là où intervient le rôle de communauté discursive qui offrirait le cadre privilégié pour l'exercice des habiletés de pensée. Enfin, pour M. Lipman, le développement des habiletés ne serait pas suffisant, les élèves doivent pourvoir développer également des dispositions ou des états qui ne sont pas forcément cognitifs (confiance, capacité d'écoute et d'attention, respect, etc.).

INTERACTE

Les théories classiques des actes de langage, comme celle de J. Austin et J. Searle, ont échoué à s'ouvrir sur des modèles de dialogue, l'acte de langage étant associé à un acte isolé. C'est encore sur le terrain de l'analyse de conversation, dans un premier temps, que ce type de difficulté a pu être dépassé, grâce à la prise en compte du contexte séquentiel. Ainsi, l'originalité de cette démarche a été d'observer que le plus souvent dans la conversation les actions se réalisent sous la forme d'un couple (question-réponse, salutation – salutation, offre - acceptation ou refus, critique – contestation ; déclaration – réplique). C'est la *paire adjacente*, définie comme

²⁹⁹ ERIC est une bibliothèque de l'éducation, de la recherche et de l'information en ligne, parrainé par l'Institut des sciences de l'éducation (IES) du ministère américain de l'éducation. La base de données est consultable à l'adresse : <https://eric.ed.gov/>

³⁰⁰ Pour une revue sur l'état actuel et les défis de la pédagogie de la pensée critique, voir Boisvert & Dagenais (2016).

une séquence ordonnée de deux énoncés en position adjacente et qui sont produits par des locuteurs différents ; les énoncés sont ordonnés parce que la première partie d'un type catégoriel exige une seconde partie du même type catégoriel (Schegloff & Sacks, 1973). L'acte ne peut donc pas être analysé indépendamment de sa paire. Mais c'est à l'approche actionnelle développée par D. Vernant que l'on doit proprement dit la notion d'*interacte*. Dans une perspective dialogique et communicationnelle du discours, l'acte est pris à la fois dans sa fonction interactionnelle de communication et dans une finalité de transaction (1997, p. 63). « La fonction dialogique d'un acte n'est déterminable que dans son interaction avec le (les) acte(s) qui le précède(nt) et /ou qui le(s) suit(en)t » (ibid 1997, p. 178).

INTERDISCOURS

A la suite des travaux de M. Bakhtine, on ne considère plus un texte seul mais dans son interdiscursivité. Terme clé de l'analyse du discours, il désigne, selon la définition proposée par D. Maingueneau, « l'ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, des discours contemporains d'autres genres etc.) avec lesquels un discours particulier entre en relation implicite ou explicite » (2009, p. 77). Il renvoie, selon P. Charaudeau (2000), à deux catégories de savoirs : les savoirs de connaissances et les savoirs de croyances. Les premiers reposent sur des critères de vérité extérieurs au sujet, les secondes sont reliées aux émotions. La particularité de ceux derniers consiste dans leur structuration autour de valeurs polarisées, des valeurs qui n'ont pas besoin d'être vraies car dépendantes de la subjectivité de l'individu.

PRATIQUE (PRAXIS)

Le terme « pratique » désigne à la fois une activité et un comportement humains. Dans le premier sens, il s'agit d'une mise en contraste avec la théorie, qui elle est considérée comme abstraite. La pratique consiste alors dans l'action d'appliquer un contenu théorique afin d'obtenir des résultats concrets et positifs³⁰¹. En tant qu'adjectif, pratique signifie ce qui est concret et utile en vue d'une action efficace. Dans ce sens, pratique s'applique aussi à des objets, des procédés, etc. En philosophie, la *pratique* s'oppose à la *contemplation* et le pratique au *contemplatif* ou *spéculatif*. Cependant cette opposition n'a pas un caractère absolue, le fait remarquer E. Weil (n.d.)³⁰², car tout au long de l'histoire des idées on peut constater l'action réciproque entre les deux termes. Ainsi, dans la philosophie marxiste, on parle d'une dialectique de l'action en tant que théorie pratique ou pratique théorique (*ibid.*). Chez le pragmatiste J. Dewey, le dépassement de toute forme de dualisme est possible grâce à l'interactionnisme, celui entre la théorie et la pratique se fait grâce à la notion *l'expérience* qui permet de relier la pensée à l'action.

Dans un second sens, la *pratique* renvoie à une manière habituelle d'agir, à un savoir-faire ou habitudes de faire. Il s'agirait ainsi une conduite sociale qui renvoie aux comportements qu'un individu s'approprie en intégrant des règles et des normes, d'où l'image d'une conduite routinière et ordinaire que l'on peut avoir par habitude, sans nécessairement y réfléchir. Cependant, le souligne L. Quéré, la pratique ne consiste pas uniquement dans une habitude de faire mais elle inclut aussi la pensée, les représentations, les savoirs qui nous

³⁰¹ Cf. art. « Pratique » sur Atilf (*Trésor de la langue française informatisée*).

³⁰² Article « Pratique et praxis » dans *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 14 septembre 2017. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/pratique-et-praxis/> (Weil, n.d.)

permettent de la comprendre et de la pratiquer. C'est par la pratique que l'on arrive à s'adapter ou s'ajuster à des situations nouvelles ou inconnues. Cela semble particulièrement profitable en contexte éducatif. Les pragmatistes, comme E. Bayles (1966) ou J. Dewey (1910), se rassemblent autour de l'éducation par *praxis réflexive*, qui pour un signifie davantage compréhension, pour l'autre examen critique.

Enfin, pour distinguer la pratique de l'activité, je dirais que la première possède, en tout cas sur le terrain éducatif, une visée intrinsèque qui est celle d'aboutir à une modification dans les attitudes de celui qui s'y engage. Ce qui n'est pas le cas de l'activité.

PRATIQUE PHILOSOPHIQUE EN COMMUNAUTE DE RECHERCHE

Dans le sens de M. Lipman, la transformation d'une classe en communauté de recherche philosophique permet aux élèves de s'engager dans un processus réflexif en faisant l'expérience de leur propre pensée dans et par le dialogue entre pairs. C'est à la fois une activité et un comportement à développer. En introduisant une réflexion sur les habitudes, opinions, croyances, etc., il s'agit d'une pratique critique et auto-corrective. Elle met en œuvre l'exercice et le respect et des règles régissant la pratique d'un dialogue (écoute des autres, respect, co-construction, entraide) et vise sur le plan cognitif le développement des habiletés de pensée. Plus elle est régulière et habituelle, plus elle « muscle » la pensée à l'image des entraînements sportifs qui musclent le corps (Sasseville & Gagnon la compare avec une pratique sportive collective) (2007, p. 13). Elle a pour finalité le développement d'une pensée autonome (penser par et pour soi-même avec les autres), une manière pour Lipman de « mieux penser » ou de développer une « pensée d'excellence ». Enfin, dans une perspective éducationnelle de type pragmatiste, le but de l'exercice ne consiste pas à faire des enfants de petits philosophes mais bien de leur donner les outils, à travers des habitudes et habiletés à réfléchir ensemble, « quand ils se trouvent dans une situation problématique ou conflictuelle » (Préface de M. Lipman, Daniel, 1997).

PRESUPPOSE / PRESUPPOSITION

Il y a un sens ordinaire mais aussi technique de la présupposition (en logique, linguistique et philosophie). On retrouve chez E. Goffman une définition très large et minimale de la présupposition : « un état de choses qu'on tient pour acquis en même temps qu'on se livre à une activité ».³⁰³ Cet état de chose renvoie à des savoirs ou de croyances, admis « implicitement ou explicitement préalablement à un acte, une conduite, une démarche intellectuelle »³⁰⁴, et dont un locuteur dispose et qu'il mobilise notamment dans ses activités langagières. Pour autant leur nature n'est pas linguistique. Dans les théories logiques seule une analyse informationnelle de la phrase (P. F. Strawson distingue l'unité linguistique qui est la phrase - *sentence*, de l'unité logique ou informationnelle qui est la proposition – *statement*) permet de dériver la forme logique et donc de distinguer entre une information assertée et information présupposée. La présupposition s'oppose, toujours en logique, à l'implication : la première est dénégable, alors que la seconde non. Autrement dit, « une phrase *p* présuppose

³⁰³ Cité dans dictionnaire d'analyse du discours, art. « Présupposé, présupposition » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 467).

³⁰⁴ TLFi, art. « Présupposé », URL : <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?28;s=2155838085;?b=0;>

une phrase q , si q reste vraie lorsque p est nié ». L'énoncé p : « L'herbe a séchée » présuppose que q : l'herbe était mouillée. La négation de la phrase (non p), « L'herbe n'a pas séchée », conserve le même présupposé q . En revanche, si q est simplement impliqué par p , lorsque p est vraie, q est vraie mais lorsque p est nié, q peut être vraie ou fausse. Prenons la phrase : « S'il pleut, l'herbe sera mouillée », ($p \Rightarrow q$) = VRAI, dans sa négation « S'il ne pleut pas, l'herbe ne sera pas mouillée » l'implication est fausse, (non $p \Rightarrow$ non Q) = FAUX. En linguistique, le « présupposé » désigne un implicite inscrit dans l'énoncé. On retient la lecture de D. Maingueneau (2009, p. 105) au sujet d'une « polyphonie de la présupposition », proposée par O. Ducrot (1984). Selon ce dernier, la présupposition n'est ni une propriété sémantique de l'énoncé, ni une condition d'emploi de l'énoncé, mais une *condition attachée à sa mise en discours* (c'est moi qui souligne). Ainsi, la responsabilité du présupposé (l'information implicite) n'est pas attribuée au locuteur, qui assume néanmoins le posé (l'information explicite) mais attribuée à une instance d'énonciation anonyme avec laquelle le locuteur montre qu'il est en accord. Enfin, en philosophie, le présupposé est « un principe, une prémisse, ou encore une idéologie sur laquelle reposent une opinion, une théorie, un jugement... ». (Sasseville & Gagnon, 2007, p. 149). Les identifier permet de juger d'une manière critique de la force ou faiblesse d'une opinion. Enfin, moins une question contient de présupposés, plus elle gagne en généralité et plus elle ouvre sur plusieurs réponses possibles.

SAVOIRS PARTAGES

Cette expression est ambiguë et elle fait l'objet de plusieurs interprétations. Le plus communément elle est associée à la présupposition pragmatique, aux croyances partagées et aux savoirs ou croyances mutuelles. Les études pragmatiques s'intéressant à l'implicite font référence à un ensemble de croyances, attitudes, connaissances sous-jacentes, à partir desquels un discours peut être abordé et interprété. Ce ne sont pas des énoncés mais des entités abstraites, des propositions formant un « background information » chez J. Searle (1969), une « compétence encyclopédique » chez C. Kerbrat-Orecchioni (1986). Les savoirs partagés peuvent également être associés à une position idéologique donnée, lorsqu'il s'agit de discours politiques. Si dans une perspective interlocutoire les savoirs partagés renvoient à la dimension épistémique commune aux interlocuteurs, dans une perspective interactionnelle et en situation d'expérience partagée (comme celle qui intéresse notre étude), ils s'inscrivent, se construisent et se modifient dans le cadre d'un espace que Sperber & Wilson (1989) appellent « environnement cognitif mutuel ou partagé ». M. Kreckel (1981) opère une distinction entre un savoir commun (*common knowledge*) que deux personnes ou plusieurs ont en commun de par l'environnement culturel, éducatif, idéologique etc. dans lequel ils ont été formés, et « savoir partagé » (*shared knowledge*) qui est le savoir négocié et utilisé dans l'interaction. De plus en plus nombreuses sont les études en sciences de l'éducation qui envisagent la construction du savoir partagé, dans des activités collaboratives autour des situations problème. Ce savoir partagé est alors (notamment) le savoir construit dans les négociations en situation d'interaction. Cette interprétation qui prend en compte le savoir négocié dans et par les interactions langagières est celle adoptée dans cette étude. Elle fait par écho à une vision praxéologique des conduites humaines proposée par D. Vernant (2011, p. 169) : « les actes de discours [...] possèdent

naturellement une dimension interactionnelle [...] mais aussi, pour une part, ils contribuent à la régulation transactionnelles des relations intersubjectives et de la construction d'une image du monde ».

TOUR DE PAROLE

Terme clé en analyse conversationnelle, le *tour de parole* (en anglais, *turn taking*) – TP, marque la contribution d'un locuteur à un moment donnée de la conversation. Il suppose un mécanisme d'alternance des prises de parole qui fonctionne comme des règles dont l'application permet d'éviter les chevauchements de parole et de réduire le temps de silences (Sacks et al., 1978). Toujours en analyse des conversations, le TP est considéré comme l'unité essentielle d'organisation des productions orales dialoguées. C'est le cas aussi dans notre étude qui prend pour unité d'analyse l'intervention d'un locuteur constituée en TP. Dans les pratiques discursives analysées dans cette étude, la sélection de l'énonciateur du tour de parole suivant est généralement faite par un distributeur de parole qui est l'animateur de la discussion (le plus souvent) ou un des participants qui se voit attribuer ce rôle. La situation d'interlocution étant multiple, les phénomènes observés (Charaudeau & Maingueneau, 2002) peuvent être : l'augmentation des cas de négociations de tour (assez rarement dans les discussions analysées, à cause d'un distributeur de parole) ; l'intrusion d'un nouveau locuteur, alors qu'un autre locuteur a été sélectionné (phénomène présent dans les discussions analysées) ; ou encore la construction collaborative des TP par des locuteurs différents (également observée dans les discussions philosophiques où la co-construction peut être aussi conceptuelle).

BIBLIOGRAPHIE

- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. Dans Y. Giordano (Éd.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (pp. 245-290). Caen : Management et Société (EMS).
- Altet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?]. *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Cambridge : Harvard University Press.
- Apel, K.-O. (2000). *La controverse expliquer-comprendre : une approche pragmatique-transcendantale*. Traduction par S. Mesure, Paris, France : Les Éditions du Cerf.
- Apostel, L. (1981). De l'interrogation en tant qu'action. *Langue française*, 52(1), 23-43.
- Åqvist, L. (1975). *A new approach to the logical theory of interrogatives: analysis and formalization*. Tübingen : TBL Verlag G. Narr.
- Armengaud, F. (2007). *La pragmatique*. Paris, France : PUF.
- Armengaud, F., & Misrahi, R. (n.d.). DIALOGUE. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré le 20 août 2017, à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/dialogue/>
- Artemenko, P. (1977). *L'étonnement chez l'enfant*. Paris, France : J. Vrin.
- Astolfi, J.-P. (2008). Le questionnement pédagogique. *Economie et management*, (128), 68-73.
- Auriac, E., & Daniel, M.-F. (2005). L'approche psychosociale des discussions à visée philosophique. *Diotime [en ligne]*, (24). Repéré le 23 mars 2016, à <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32650>
- Auriac-Peyronnet, E., & Coletta, J.-M. (Éds). (2015). *Les ateliers de philosophie: une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Auriel, A. (2016). *Etude de la dimension intersubjective de la communication et de la construction de sens dans les discussions à visée philosophique en contexte scolaire*. Thèse de Doctorat. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. Repéré à <http://www.theses.fr/s104326>
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Traduction par G. Lane, Paris, France : Éditions du Seuil.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., & et al. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques* (CNRS Editions). Orléans : Presses Universitaires Orléans.
- Baudonnière, P.-M. (1988). *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*. Paris, France : PUF.
- Bayles, E. E. (1966). *Pragmatism in education*. New York : Harper and Row.
- Belnap, N. D., & Steel, T. B. (1976). *The logic of questions and answers*. Yale : Yale University Press.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bernicot, J., & Marcos, H. (1990). Le développement des formes prélinguistiques et linguistiques de la demande: adaptation à la situation sociale. The development of prelinguistic and linguistic forms of request: Adaptation to social situations. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 22(3), 236-253.
- Bernicot, J., Salazar-Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42(2), 29-49.
- Berti, E. (1990). Être et Non-Être chez Aristote: contraires ou contradictoires? *Revue de Théologie et de Philosophie*, 122(3), 365-373.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris, France : Stock.
- Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C., & Monfrin, J. (1987). *Le français parlé: transcription et édition*. Paris, France : Didier.
- Blanc-Lanaute, C. (2017). Les ateliers philo au collège Vercors. *Diotime [en ligne]*, (72). Repéré le 26 avril 2017, à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=109331>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives The classification of educational goals. Handbook I : Cognitive domain*. New York, Toronto : Longmans, Green.

- Boisvert, J., & Dagenais, A. (2016). La formation de la pensée critique : deuxième partie. *Bulletin de la documentation collégiale*, (15). Repéré le 27 août 2017, à <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34373>
- Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique: unités pragmatiques et procédés énonciatifs. *Cahiers de Praxématique*. Repéré le 29 mai 2017, à http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_2.pdf
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (2004). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, France : PUF.
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 251-268.
- Brassac, C. (2007). Qu'est-ce qu'un acte ? La réponse de George Herbert Mead. *@ctivités*, 4(2), 165-177.
- Brassac, C., & Trognon, A. (1992). Analyse de conversations et théorie des actes de langage. *Cahiers de linguistique française*, (13), 62-76.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes, France : CRDP de Bretagne.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(3), 149-159.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques: didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Buber, M. (2003). *Between Man and Man*. London & New York : Routledge.
- Bühler, C. (1930). *The First year of life*. New York : John Day.
- Bulea Bronckart, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des" figures d'action. *Estudos linguisticos*, (3), 135-152.
- Bulea, E. (2014). Interprétation de l'agir et saisie des dimensions didactiques dans l'analyse des pratiques enseignantes. *SHS Web of Conferences*, 8, 883-900.
- Cam, P. (2006). *20 Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*. Camberwell, Vic. : Australian Council Educational Research.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 29(117), 96-111.
- Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l'émotion : À propos des effets de pathémisation à la télévision
A discursive problematization of emotion : About the effects of pathemization in television
. *Collection éthologie et psychologie des communications*, 125-155.
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), 37-66.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Éds). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Chenu, J. (Trad.). (1992). *Textes anticartésiens - Charles Sanders Peirce*. Paris, France : Editions Aubier.
- Chirouter, E. (2017). De la philosophie à l'école à une école philosophique - Les ateliers de philosophie pour redonner de la « saveur aux savoirs ». *Diotime [en ligne]*, (71). Repéré le 20 juillet 2017, à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108613>
- Chuska, K. (2003). *Improving Classroom Questions* (2 edition). Bloomington, Ind : Phi Delta Kappa Intl Inc.
- Coates, J. (1994). No gap, lots of overlap : Turn-taking patterns in the talk of women friends. Dans D. Graddol, J. Maybin, & B. Stierer (Éds), *Researching Language and Literacy in Social Context: A Reader* (pp. 177-192). Clevedon : Open University.
- Cohen, F. S. (1929). What is a Question. *The Monist*, 39(3), 350-364.

- Colletta, J.-M. (1998). A propos de la modalisation en français oral. Dans *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica et Filologia Romanza*, Università di Palermo (pp. 65-80). Tübingen : Niemeyer Verlag.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Editions Mardaga.
- Connac, S. (2004). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire. Tome 1, Dispositif et processus de la recherche. Tome 2, Données de la recherche* (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry, Montpellier, France.
- Coveney, A. (2012). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, (63), 112-145.
- Crahay, M. (1989). Note de synthèse [Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ?]. *Revue française de pédagogie*, 88(1), 67-94.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants: les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles, Belgique, France : De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2008). Learning to philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementations. *Thinking: The Journal of Philosophy for children.*, 18(4), 36-48.
- De Nuchèze, V., & Colletta, J.-M. (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours: lexique des approches pragmatiques du langage*. Berne : Peter Lang.
- DeKetele, J.-M., & Roegiers, X. (1998). *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3. éd., 2. tirage). Paris : De Boeck Université.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris, France : les Éd. de Minuit, impr. 2011.
- Delsol, A. (2001). Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire. Dans M. Tozzi (Éd.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Montpellier - Paris : CNDP-Hachette Livre.
- Dennett, D. C. (1991). Lovely and Suspect Qualities. *Philosophical Issues*, (1), 37-43.
- Descartes, R. (2009). *Méditations métaphysiques*. Paris, France : Flammarion.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York : Dover Publications, INC, Mineola.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education : An introduction to the philosophy of education*. New York : The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Traduction par G. Deledalle, Paris, France : PUF.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Traduction par O. Decroly, (S.l.) : Le Seuil.
- Diller, A.-M. (1984). *La pragmatique des questions et des réponses*. Tübingen, Allemagne : G. Narr.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, France : Armand Colin.
- Droit, R.-P. (2004). *La philosophie expliquée à ma fille*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit. (02423).
- Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris, France : Hermann.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris, France : Vuibert.
- Engel, P. (2002). Pensée. Encyclopædia Universalis France.
- 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. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand. Repéré à <http://www.theses.fr/2014CLF20020>
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Éds). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.

- Florin, A., & Véronique, D. (2003). Chapitre 6. Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Dans *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 259-303). Paris, France : PUF.
- Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P., & Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000287/document>
- Fondet, C. (1979). *Un Enfant apprend à parler: récit et analyses d'un apprentissage de la langue maternelle de la naissance à six ans*. Dijon : Faculté des sciences-Mirande.
- Fournel, A. (2016, 22 août). How do children form philosophical questions and how do such questions evolve when learners reason collectively? [Poster]. Poster communication présentée au EARLI SIG 20 & SIG 26, Inquiry and Argumentation: Education for Thinking, Ghent (Belgium).
- Gabbay, D. M., & Guenther, F. (2002). *Handbook of Philosophical Logic*. (S.I.) : Springer Science & Business Media.
- Gagnon, M. (2006). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge : Polity press.
- Gauchet, P., & Riche, J. (1988). Logique et épistémologie. Dans *Doctrines et concepts, 1937-1987: rétrospective et prospective : cinquante ans de philosophie de langue française* (pp. 225-240). Paris, France : Vrin.
- Goodwin, M. H., & Kyratzis, A. (2007). Children Socializing Children: Practices for Negotiating the Social Order Among Peers. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 279-289.
- Gotman, A., & Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Nathan.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Grunig, B.-N., & Grunig, R. (1990). *La fuite du sens: la construction du sens dans l'interlocution*. Paris, France : Hatier-Crédif.
- Hamblin, C. L. (1958). Questions. *The Australasian journal of philosophy*, 36, 159-168.
- Hawken, J. (2017). Le dessinateur du cercle de la parole philosophique : une nouvelle fonction pour schématiser la nature de la discussion. *Diotime [en ligne]*. Repéré le 12 décembre 2017, à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110225&pos=3>
- Heath, C., & Luff, P. (2000). *Technology in action*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique: une histoire de la philosophie*. Paris, France : Gallimard.
- Heslep, R. D. (1991). Questions and Erotetic Teaching. *Educational Theory*, 41(1), 89-97.
- Hintikka, J. (1979). The Semantics of Questions and the Questions of Semantics: Case Studies in the Interrelations of Logic, Semantics, and Syntax. *Noûs*, 13(1), 95-99.
- Hintikka, J. (1981a). On the logic of an interrogative model of scientific inquiry. *Synthese*, 47(1), 69-83.
- Hintikka, J. (1981b). Questions de réponses et bien d'autres questions encore - Persée. *Langue française*, 52(1), 56-69.
- Hiz, H. (Éd.). (1978). *Questions*. Dordrecht : Springer.
- Houdé, O. (2014). *Le raisonnement*. Paris, France : PUF.
- Initiation à la pensée philosophique (label 2016). Collège Vercors. (n.d.). *Expérithèque: Bibliothèque nationale des innovations*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=11721>
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*. Paris, France : PUF.
- Jacques, F. (1981). L'interrogation, force illocutoire et interaction verbale. *Langue française*, 52(1), 70-79.
- Jacques, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation. *Langages*, 18(70), 47-71.
- Jacques, F. (1985). *Dialogiques. 2, L'espace logique de l'interlocution*. Paris, France : PUF.
- Jacques, F. (2000a). *Ecrits anthropologiques: philosophie de l'esprit et cognition*. Paris, France : L'Harmattan.

- Jacques, F. (2000b). Eduquer en enseignant: pour une pédagogie de la compétence interrogative. *Analecta Husserliana*, 68, 35–58.
- Jacques, F., & Leutrat, J.-L. (1998). *L'autre visible*. Paris, France : Méridiens Klincksieck : Presses de la Sorbonne Nouvelle, impr. 1998.
- James, W. (1907). *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion.
- Jodelet, D. (2014). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans *Les représentations sociales* (7e éd.). Paris, France : PUF.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, Fast and Slow*. New York : Penguin.
- Kemystetter, L. (2016). *S'étonner, s'interroger et penser ensemble au cycle 3*. Mémoire Master MEEF. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01417990/document>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris, France : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (Éd.). (1991). *La question*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris, France : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). *Les actes de langage dans le discours - Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- King, A. (1997). ASK to THINK-TEL WHY: A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221.
- Knoerr, H. (2001). Recherche-action dans l'université du 3e millénaire. 2001 : l'odyssée de la classe ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, (Vol. XXI N° 2), 24-39.
- Kreckel, M. (1981). *Shared knowledge and communicative acts in natural discourse*. London : Academic Press.
- Kubinski, T. (1960). An Essay in Logic of Question. *Atti del XII Congresso Internazionale di Filosofia*, 5, 315-322.
- Lagrange-Lanaspre, S. (en cours). *La métaphore dans le raisonnement collectif. Jalons développementaux et enjeux éducatifs*. Thèse de Doctorat. Repéré à <http://www.theses.fr/s163347>
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Quadrige / PUF.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford : OUP Oxford.
- Laugier, S. (2005). Actes de langage et états de choses : Austin et Reinach. *Les Études philosophiques*, (72), 73-97.
- Lazarsfeld, P. F. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(1), 119-139.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Caen, France : Presses Universitaires de Caen.
- Lefranc, J., Billard, J., & Wunenburger, J.-J. (2002). Philosophie. *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis France.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Traduction par G. Dupond & G. Molinier, Moscou : Ed. du progrès.
- Levesque, S. (2015). Le mystérieux fonctionnement de l'abduction selon Charles S. Peirce. *Cygne noir*, 3. Repéré le 20 juillet 2017, à <http://www.revuecygnoir.org/numero/article/mystere-abduction-peirce>
- Lévine, J., Chambard, G., Sillam, M., & Gostain, D. (2014). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Lévine, J., Develay, M., & Delattre, B. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires: de la désappartenance à la réappartenance*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.

- Lipman, M. (1985a). *Harry Stottlemeier's Discovery: Reasoning About Reasoning*. Upper Montclair, NJ : First Mountain Foundation.
- Lipman, M. (1985b). Thinking skills fostered by philosophy for children. Dans J. W. Segal (Éd.), *Thinking and Learning Skills: Volume 1: Relating Instruction To Research* (pp. 83-108). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associated.
- Lipman, M. (1989). *Pixie* (2. éd). Traduction par A. Richard, Moncton, N.-B : Éd. d'Acadie.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York : Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1996a). *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York and London : Teachers College Press, Columbia University. Repéré le 25 septembre 2017, à
- Lipman, M. (1996b). *Natasha: Vygotskian Dialogues*. New York and London : Teachers College Press, Columbia University.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2^e éd.). New York : Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée: enseigner une pensée holistique*. Traduction par N. Decostre, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2d ed). Philadelphia : Temple University Press.
- Lone, J. M., & Burroughs, M. D. (2016). *Philosophy in Education: Questioning and Dialogue in Schools*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers.
- Lowe, E. J. (1995). The Metaphysics of Abstract Objects. *The Journal of Philosophy*, 92(10), 509-524.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, France : Editions du Seuil.
- Marcil-Lacoste, L. (1990). *La Philosophie pour enfants: l'expérience Lipman*. Sainte-Foy, Québec : Éditions Le Griffon d'argile.
- Maulini, O. (2004). *L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.). Université de Genève, Genève (Suisse).
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place du corpus en linguistique. Réflexions introductives. *Actes du colloque JETOU'2005, Université de Toulouse-Le Mirail*, 5-17.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1938). *The Philosophy of the Act*. Chicago : University of Chicago. Repéré le 21 novembre 2017, à https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/philact/Mead_1938_toc.html
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Traduction par D. T. Cefaï & L. T. Quéré, Paris, France : PUF.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25, 95-111.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, 21(1), 8-25.
- Meyer, M. (1981). La conception problématologique du langage. *Langue Française*, (52), 80-99.
- Meyer, M. (1982). *Logique, langage et argumentation*. Paris, France : Classiques Hachette.
- Meyer, M. (1993). *Questions de rhétorique: langage, raison et séduction*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- Meyer, M. (1995). Problématologie et argumentation, ou la philosophie à la rencontre du langage. *Hermès*, (15), 145-154.
- Meyer, M. (2010). *La problématologie* (1^{re} éd.). Paris : PUF.
- Mirza, N. M., & Perret-Clermont, A.-N. (Éds). (2009). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. Dordrecht Heidelberg London New York : Springer US.
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris, France : Editions du Seuil.

- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. *Video analysis*, 51-68.
- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking Better Questions* (second edition edition). Markham, ON : Pembroke Publishers.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Muntigl, P., & Turnbull, W. (1998). Conversational structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics*, 29(3), 225-256.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 69-94.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote read (ing) with your mind. *Reading, thinking and concept development: Strategies for the classroom*. New York: The College Board.
- Pallascio, R., & Lafortune, L. (Éds). (2002). *Pour une Pensée Réflexive en Éducation*. (S.l.) : PUQ.
- Panaccio, C. (1999). *Le discours intérieur: de Platon à Guillaume d'Ockham*. Paris, France : Éd. du Seuil.
- Panaccio, C. (2009). Le jugement comme acte mental selon Guillaume d'Ockham. Dans J. Biard (Éd.), *Le langage mental du moyen âge à l'âge classique* (pp. 117-133). Louvain-la-Neuve : Walpole, Mass : Peeters.
- Panaccio, C. (2016). Le savoir selon Guillaume d'Ockham. Dans R. Nadeau (Éd.), *Philosophies de la connaissance* (pp. 89-107). (S.l.) : Presses de l'Université de Montréal.
- Parret, H., Apostel, L., Gauchet, P., Van Overbeke, M., Ducrot, O., Tasmowski-De Ryck, L., ... Wildgen, W. (1980). *Le Langage en Contexte: Etudes philosophiques et linguistiques de pragmatique*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Peirce, C. S. (1879). Comment rendre nos idées claires. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Repéré à <http://descobayesetdeshommes.fr/Docs/PeirceLogiqueScience.pdf>
- Peirce, C. S. (1958). *Collected Papers*. Cambridge : Harvard University Press. Repéré à <https://colorsemiotica.files.wordpress.com/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf>
- Peirce, C. S. P. (1877). The Fixation of Belief. *Popular Science Monthly*, 12, 1-15.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Éds). (2001). *Interagir et connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, France : l'Harmattan.
- Pettier, J.-C. (2004). *Apprendre à philosopher: un droit, des démarches pour tous*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Plantin, C. (1991). Questions -> argumentations -> réponses. Dans C. Orecchioni (Éd.), *Questions*. Lyon : PUL. Repéré le 28 mars 2017, à https://www.researchgate.net/publication/267720507_Questions_-_argumentations_-_reponses
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 112(1), 9-30.
- Platon. (1826). *Œuvres de Platon*. Traduction par V. Cousin, Paris, France : Rey.
- Polo, C. (2014). *L'eau à la bouche ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable. Etude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France, en 2011-2012*. Thèse de Doctorat. Repéré à <http://www.theses.fr/180116304>
- Pouder, M.-C. (1996). L'enfant, "étranger" en questions. *Cahiers de Linguistique Sociale, IRED*, n°28-29, p.309-317.
- Prior, M., & Prior, A. (1955). Erotetic Logic. *The Philosophical Review*, 64(1), 43-59.
- Quinche, F. (2005). *La délibération éthique: contribution du dialogisme et de la logique des questions*. Paris, France : Éd. Kimé.

- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard : 10/18.
- Roine, P. (2016). *Etude des éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation lors des discussions à visée philosophique en cycle 3 de l'école élémentaire*. Thèse de Doctorat. Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise. Repéré à <http://www.theses.fr/2016CERG0829>
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, 6(1), 17-21.
- Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A., & Burger, M. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern, Suisse : P. Lang.
- Ryle, G. (1951). *The Concept Of Mind*. London : Hutchinsons University Library. Repéré le 22 novembre 2017, à <http://archive.org/details/conceptofmind032022mbp>
- Sachs, J. (1993). The emergence of intentional communication. Dans J. Berko-Gleason (Éd.), *The development of language* (3rd Edition, pp. 39-64). New York : Toronto : New York : Macmillan Pub Co.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Dans M. Atkinson & Heritage (Éds), *Structures of Social Action* (pp. 21-27). Cambridge : Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Studies in the organization of conversational interaction*, 7-55.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2017). Caractéristiques fonctionnelles de l'animation des DVD. Dans J.-P. Simon & M. Tozzi (Éds), *Paroles de philosophes en herbe, Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2* (pp. 119-129). Grenoble : UGA Éditions (ELLUG) - Université Grenoble Alpes.
- Saint-Dizier de Almeida, V., Luxembourger, C., & Specogna, A. (2015). La discussion philosophique comme modèle pour former les enseignants à la gestion des interactions sociocognitives. Dans E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Éds), *Au cœur de l'atelier de philosophie : Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Sasseville, M. (2009). Animation d'une discussion en communauté de recherche philosophique: un geste lucide. Dans M. Sasseville (Éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3e édition, pp. 85-101). Québec, QC : Presses Université Laval.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école: des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Saw, R. L. (1980). Conversation and Communication. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 2(1), 55-64.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. Dans E. A. Schegloff & S. Thompson (Éds), *Interaction and Grammar* (pp. 52-133). Cambridge : Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. Dans *Théories de l'action et de l'éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression: études de théorie des actes de langage*. Traduction par J. T. Proust, Paris, France : les Éditions de Minuit.
- Searle, J. R. (1985). *L'intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*. Traduction par C. Pichevin, Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Simon, J.-P. (Éd.). (2009). *Apprendre à expliquer en maternelle*. Grenoble, France : CRDP de l'Académie de Grenoble.

- Simon, J.-P. (2010). Décrire les conduites explicatives, les apports d'une approche énonciative et interactionnelle. Dans *Les interactions à l'école. Où en sommes-nous ?* (pp. 98-125). Paris, France : L'Harmattan.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse*. London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : Oxford University Press.
- Specogna, A., & de Almeida, V. S.-D. (2012). Pratiques d'enseignement dans la discussion philosophique. Dans *1er congrès du GIS Réseau National des MSH*.
- Sperber, D. A., & Wilson, D. (1989). *La pertinence: communication et cognition*. Traduction par A. Gerschenfeld & D. Sperber, Paris, France : les Éd. de Minuit.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sutton, R. I., & Staw, B. M. (1995). What Theory is Not. *Administrative Science Quarterly*, 40(3), 371-384.
- Tournier, A. (2015). *Le questionnement en communauté de recherche philosophique au cycle 3 de l'école primaire*. Mémoire Master MEEF. ESPE Grenoble, Grenoble. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252543/document>
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, (103), 19-31.
- Tozzi, M. (1994). *Penser par soi-même: initiation à la philosophie*. Bruxelles, Belgique, Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2007). Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (DVP) chez les élèves? *Diotime [en ligne]*, (33). Repéré le 29 mars 2017, à <http://www.educ-revues.fr/Diotime/affichagedocument.aspx?iddoc=32829&pos=281>
- Tozzi, M. (2011, 6 mars). Animer une discussion à visée philosophique en classe. Repéré à <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/print/>
- Tozzi, M. (2017). Le rôle délicat de l'animateur de Discussions à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). *Diotime [en ligne]*, (72), 15.
- Trier, W. E. V. (1980). La recherche-action. *Déviance et société*, 4(2), 179-193.
- Trognon, A., & Ghiglione, R. (1993). *Où va la pragmatique? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- UNESCO. (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. Repéré le 30 janvier 2017, à <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=153601&gp=0&ll=5>
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Liège : Pierre Mardaga.
- Vanderveken, D. (2002). Logique illocutoire, grammaire universelle et pragmatique du discours. Dans *Pragmatique et psychologie* (pp. 33-56). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. Dans J. Gérard (Éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp. 59-94). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action: études pragmatiques*. Paris, France : PUF.
- Vernant, D. (2005). Le paradigme actionnel en philosophie du langage. Dans R. Teulier & Lorino (Éds), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective*. Paris, France : La Découverte.
- Vernant, D. (2011). *Introduction à la philosophie contemporaine du langage*. Paris, France : Armand Colin.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Traduction par F. Sève, Paris, France : Messidor : Éditions sociales.
- Weil, E. (n.d.). PRATIQUE ET PRAXIS. *Encyclopædia Universalis [en ligne]*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/pratique-et-praxis/>

- Whitehead, J. (1989). How do we Improve Research-based Professionalism in Education? — A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Traduction par C. Monod & J.-B. T. Pontalis, Paris, France : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1987). *De la certitude*. Traduction par J. Fauve & G. Durand, Paris, France : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus logico philosophicus ; (suivi de) Investigations philosophiques*. Traduction par P. Klossowski & B. Russell, Paris, France : Gallimard.
- Wright, G. H. von. (2004). *Explanation and Understanding*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Zufferey, S., & Moeschler, J. (2015). *Initiation à la linguistique française - 2e édition*. Paris, France : Armand Colin.

THÈSE - ANNEXES

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du Langage Spécialité Linguistique
Sociolinguistique et Acquisition du langage**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

Anda Fournel

Thèse dirigée par **Jean-Marc Colletta**,
et codirigée par **Jean-Pascal Simon** et **Kristine Lund**

préparée au sein du **LIDILEM**
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences
Humaines**

Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école

Thèse soutenue publiquement le **9 avril 2018**
devant le jury composé de :

Anne-Nelly Perret-Clermont

Professeure Émérite, Université de Neuchâtel, Présidente du jury

Michael Baker

Directeur de recherche, HDR au CNRS Paris, Rapporteur

Joaquim Dolz

Professeur à l'Université de Genève, Rapporteur

Denis Vernant

Professeur Émérite, Université Grenoble Alpes, Examineur

Jean-Marc Colletta

Professeur à l'Université Grenoble Alpes, Directeur

Kristine Lund

Ingénieur de recherche, HDR à ICAR - CNRS Lyon, Co-directrice

Jean-Pascal Simon

Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes, Co-directeur



ANNEXES

ANNEXES	1
I. OUTIL PEDAGOGIQUE UTILISE EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LE ROMAN PHILOSOPHIQUE DE M. LIPMAN	2
A. EXTRAIT 1 : PIXIE, CHAP.1	2
B. EXTRAIT 2 : HARRY, CHAP.3	4
II. CORPUS : RECUEIL DES DONNEES	7
A. DONNEES CONTEXTUELLES	7
B. DONNEES PRINCIPALES : ENREGISTREMENTS AUDIO-VIDEOS DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES	10
C. SELECTION ET CARACTERISATION DU CORPUS D'ANALYSE	11
D. DONNEES COMPLEMENTAIRES.....	12
III. OUTILS DE CODAGE ET D'ANALYSE	15
A. CODAGE DES ELEMENTS CONTEXTUELS	15
B. CODAGE DES ACTES PRIMAIRES ET ACTES DERIVES	16
IV. OUTILS THEORIQUES.....	19

I. OUTIL PEDAGOGIQUE UTILISE EN PHILOSOPHIE POUR ENFANTS : LE ROMAN PHILOSOPHIQUE DE M. LIPMAN

A. EXTRAIT 1 : PIXIE, CHAP.1

CHAPITRE PREMIER



C'est mon tour, maintenant. Il y a si longtemps que j'attends que les autres aient fini leurs histoires !

Je vais commencer par vous dire mon nom. Je m'appelle Pixie. Mais Pixie n'est pas mon vrai nom. Mon vrai nom, c'est le nom que mon père et ma mère m'ont donné. Pixie c'est le nom que je me suis donnée moi-même.

J'ai quel âge? Le même âge que vous.

Je peux me croiser les jambes et marcher sur les genoux. Mon père dit que j'agis comme si j'étais toute en caoutchouc. Hier soir, je me suis mis les pieds autour du cou et j'ai marché sur mes mains.- Non, tu ne peux pas te croiser les jambes et les placer en même temps autour du cou ! Tu peux faire l'un ou l'autre, mais pas les deux à la fois ! Qu'est-ce que tu cherches à faire, te changer en bretzel ?

Ma mère dit que j'agis comme si j'étais faite en vinaigre. Je ne sais pas ce que c'est que du vinaigre. Sans doute quelque chose de bon comme de la crème glacée.

Mon histoire est vraiment longue, alors il vaudrait mieux vous installer. (Je suis bien plus patiente cette année que l'année dernière. L'année dernière, j'aurais dit : "Installez-vous ! Je ne vous dirai rien avant que vous

ne soyez installés. Il y a plein de choses auxquelles je peux penser en attendant.")

C'est curieux ! Mais je n'aime plus parler comme ça. J'ai tout simplement envie de vous raconter mon histoire.

* * * * *

La raison pour laquelle j'ai inventé une histoire, c'est que chaque enfant dans la classe devait en inventer une. Ce que je veux vous raconter maintenant, c'est l'histoire qui explique comment mon histoire a été inventée. D'abord il y a l'histoire et ensuite il y a l'histoire qui raconte comment c'est arrivé. Ce que je veux dire, c'est que d'abord il y a ce qui devait arriver, et ensuite c'est l'histoire qui est venue. Alors voici l'histoire de ce qui s'est produit d'abord. C'est l'histoire qui raconte comment c'est arrivé.

Nous ne savions même pas qu'il fallait inventer une histoire jusqu'à ce que M. Migeau nous ait parlé d'une visite au zoo.

M. Migeau est notre enseignant. Ses oreilles sont un peu décollées, tout comme les miennes. Mais moi, je peux bouger les oreilles et lui ne peut pas. (Je ne veux pas dire qu'il ne peut pas faire bouger mes oreilles. Je veux dire : il ne peut pas bouger ses oreilles à lui !).

M. Migeau est très vieux ! Pensez donc, il a une fille qui va avoir un bébé. Ça fait vraiment longtemps qu'il est au monde. Je me demande s'il a connu Jacques Cartier. (L'année dernière, je lui aurais posé la question, mais plus maintenant !) De toute façon, M. Migeau nous a dit que nous allions faire une excursion au zoo. Et il voulait qu'après, chacun de nous invente une histoire sur cette visite, ou sur les animaux que nous aurions vus, ou sur les endroits d'où venaient ces animaux, ou encore pour expliquer comment ces animaux avaient été capturés et amenés au zoo.

- Votre histoire peut porter sur tout ce à quoi un zoo peut vous faire penser, a dit M. Migeau.

Je me rappelle très bien qu'il nous a dit cela. C'est pourquoi, lorsque j'ai inventé mon histoire, ce n'était pas du tout à propos d'un zoo, mais à propos de ce à quoi le zoo m'a fait penser.

* * * * *

Lorsque M. Migeau nous a parlé du projet de visite au zoo, nous avons tous dit : "Hé" et "Hourra !" et "Oh là là !" Tous sauf Normand.

Normand a dit :

- Qui a envie de visiter un vieux zoo ? Nach !

Et il a fait une grimace et s'est pincé le nez. J'étais furieuse, vraiment furieuse.

- Normand, lui ai-je dit, tu es tellement fin ! As-tu pensé comment tu te sentirais si toi, tu devais rester en cage toute la journée ?

Tout ce qu'il a fait, c'est tirer la langue. Naturellement je lui ai fait une grimace moi aussi, en mettant les pouces dans les oreilles et en louchant.

Alors il m'a dit que j'avais de la gomme à mâcher dans les cheveux, ce qui n'était pas vrai du tout ! Je suis certaine que j'avais réussi à tout enlever !

Que les gens sont bêtes !

* * * * *

Juste avant que M. Migeau nous permette d'aller dîner, il s'est adossé à sa chaise et il a nettoyé ses lunettes pendant un moment. Puis il a dit :

- A propos de la visite au zoo, autre chose. Je voudrais vous demander quelque chose à chacun de vous. Je veux que chacun de vous ait son secret et qu'il ne le dise à personne !

- M. Migeau, ai-je dit, même pas à notre meilleure amie ?

- Même pas à votre meilleure amie, m'a-t-il répondu.

- Même pas à vous ? a demandé Nicolas.

M. Migeau a répondu :

- Même pas à moi.

Alors Isabelle a pris la parole. C'est à Isabelle que je pensais lorsque j'avais parlé de ma meilleure amie. Elle est ma meilleure amie. Elle dit :

- Quelle sorte de secret, M. Migeau ?

Il répondit :

- Je veux que chacun de vous pense à un animal, à un oiseau ou à un reptile en particulier, que vous considérez comme votre préféré. Ce sera votre créature mystère. Quand vous traverserez le zoo avec le reste de la classe, gardez les yeux bien ouverts pour apercevoir votre créature mystère. Et ensuite lorsque vous la verrez, imaginez comment vous pourriez inventer une histoire autour de votre créature mystère. Le lendemain de la visite au zoo, quand nous serons de retour en classe, chacun de nous pourra raconter l'histoire de sa créature mystère.

Que j'étais excitée ! Je n'avais pas besoin de réfléchir pour trouver ma créature mystère ; je savais tout de suite.

Et j'étais certaine que personne d'autre n'aurait la même que moi. Oh, j'étais tellement impatiente de la voir !

Comme nous sortions de la classe pour aller à la cafétéria, je pouvais entendre Thomas chuchoter avec Catherine. Il essayait de découvrir quelle serait sa créature mystère.

Isabelle et moi, nous nous promenions dans le corridor en nous tenant par la main, comme toujours. Nous ne parlions pas parce que nous étions toutes les deux en train de réfléchir. Je me disais que j'avais de la chance d'avoir une amie qui n'essayait pas de me faire dire mon secret. Peut-être pensait-elle la même chose, parce que tout à coup elle s'est arrêtée et m'a embrassée, et je l'ai embrassée à mon tour juste en haut de l'escalier. Puis nous sommes descendues par l'escalier qui mène à la cafétéria.

* * * * *

Plus tard ce même après-midi, alors que j'étais assise à mon pupitre, je me suis mise à penser de nouveau à ma créature mystère. Isabelle a dit que j'avais l'air de rêvasser. Quoi qu'il en soit, j'avais le menton dans la main et le coude sur le pupitre.

Je ne sais pas combien de temps je suis restée comme cela, mais c'était certainement longtemps. Tout à coup, je me suis rappelé que j'étais en classe. Et alors je me suis rendu compte de quelque chose de bizarre. Savez-vous ce que c'était ?

Mon bras était engourdi. C'est comme s'il était endormi.

Même aujourd'hui je ne comprends toujours pas. Si tout moi était éveillé, comment une partie de moi pouvait-elle dormir ?

Et c'est vrai que le bras était endormi. Je ne pouvais pas m'en servir. C'était comme s'il était simplement accroché à mon épaule. Je ne le sentais même pas, sauf peut-être un léger picotement.

Avez-vous déjà eu le bras endormi ? N'est-ce pas étrange ? C'est comme s'il ne vous appartenait même pas ! Comment une partie de vous-mêmes peut-elle ne pas vous appartenir ? Vous vous appartenez tout entier !

Mais voyez-vous, c'est cela qui m'intrigue. Ou bien mon corps et moi sommes identiques, ou bien nous ne le sommes pas. Si mon corps et moi nous sommes identiques, alors il ne peut m'appartenir. Et si mon corps et moi nous sommes différents, alors qui suis-je ? Je commençais à penser que c'était moi la créature mystère !

Plus tard, quand j'en ai parlé à Isabelle, elle m'a expliqué :

- Pixie, tu te tracasses trop. Regarde, il n'y a vraiment pas de problème. Ton corps t'appartient et tu appartiens à ton corps.

- Bien sûr, ai-je dit, mais est-ce que j'appartiens à mon corps de la même façon que mon corps m'appartient ?

* * * * *

J'ai regardé Bruno, et j'aurais souhaité pouvoir lui parler de mon bras endormi. Mais je savais que ce serait une perte de temps.

Bruno ne me répondrait pas. Il ne parlait jamais à personne. Bruno n'avait pas parlé depuis des années.

Nous avons demandé à M. Migeau si quelque chose n'allait pas chez Bruno, mais il a répondu que ce n'était pas ça ; il ne veut tout simplement pas parler.

J'ai même essayé. Vraiment. Je suis allée m'asseoir à côté de lui et j'ai dit :

- Bruno, mon bras était endormi, juste là.

Il m'a fixée un moment et puis il a regardé ailleurs.

Alors j'ai continué :

- C'était comme s'il était en caoutchouc. Comme si ce n'était pas mon bras du tout.

Même alors, il continuait à regarder ailleurs.

Puis j'ai demandé :

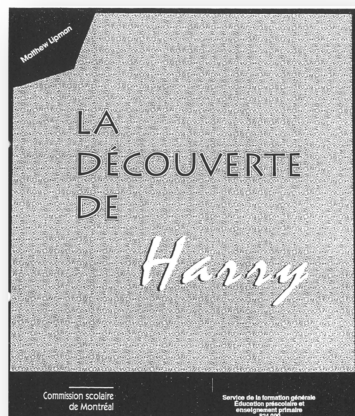
- Que dirais-tu, toi, Bruno, si ton bras avait l'air d'être en caoutchouc?

C'est alors qu'il s'est retourné et m'a regardée. Il me fixait d'un de ces regards qui donnent l'impression de vous traverser. Alors je me suis levée et je suis retournée à ma place.

Isabelle dit que Bruno a les yeux d'un loup. Je ne sais pas comment ça se peut. Cela me fait penser à ma mère qui me dit toujours que j'ai la bouche de mon père.

C'est le même genre de question que je posais tout à l'heure : comment une partie de moi-même peut-elle appartenir à quelqu'un d'autre ?

B. EXTRAIT 2 : HARRY, CHAP.3



CHAPITRE TROIS

Lisa et Julia dînaient ensemble, assises sur la dernière marche de l'escalier de secours. Comme elles le faisaient régulièrement, chacune prit la moitié du sandwich de l'autre. Celui de Julia était au thon, comme toujours ; celui de Lisa, au beurre d'arachides et à la gelée de pommes, comme toujours.

- Il faut voir la tête de mon père quand il me voit mélanger du beurre d'arachides et de la gelée, dit Lisa. Il dit même qu'il est malade rien qu'à penser à ce genre de mélange !

- Je sais, répliqua Julia, ma mère me dit toujours que je devrais boire du lait plutôt qu'une boisson gazeuse. Du lait ! Pouah !

Mais Lisa réfléchissait encore à la remarque de son père.

- La pensée d'un mélange de beurre d'arachides et de gelée de pommes le rend malade. Comment une simple pensée peut-elle faire ça ?

- Mes pensées me rendent heureuse, dit Julia après un instant. Par exemple, je pense à mon chien, Manic. C'est un colley. Il saute toujours sur les gens, et mon père l'appelle « Roméo ». Quelquefois, mon père lui crie des noms stupides comme « Tartan-Pouilleux ». Ou quelque chose comme cela. Chaque jour, lorsque je reviens de l'école, je l'amène faire une promenade, et il fait pipi sur tout ce qui ressemble à un arbre !

- Mais je sais ce que tu veux dire, dit Lisa, revenant sur le sujet. Quand tu es à l'école et que tu penses à lui, tu es heureuse, car c'est une sensation agréable et douce d'avoir une pensée que tu aimes et de jouer avec elle comme on le fait avec une poupée.

Julia était si heureuse de constater que Lisa la comprenait.

- Exact ! s'écria-t-elle, c'est juste. Quand je quitte Manic, son souvenir m'accompagne à l'école, et je peux presque le sentir, sautant sur mes genoux pour se faire flatter.

Lisa bouleversa tout dans sa boîte à lunch, espérant y trouver un bonbon. À regret, elle se contenta d'une poire.

- N'est-elle pas amusante, dit-elle, quelque temps après, notre conversation sur la pensée ? Tu sais, Harry parle toujours de la façon dont nous pensons. Rappelle-toi la discussion que nous avons eue en classe l'autre jour.

- Comment nous pensons ? répéta France en s'asseyant près d'elles.
- Oui, je veux dire qu'Harry parle toujours de la pensée.
- Et pourquoi pas ? demanda Julia. Nous discutons de tout à l'école : des chutes annuelles de pluies, des guerres, des toxicomanes et de la pol-lu-tion-de-l'en-vi-ron-ne-ment.

Les filles rigolèrent devant l'imitation que fit Julia de Mme Huot, qui enseigne les sciences humaines. Mais France voulut en discuter plus longuement.

- Que veux-tu signifier quand tu dis « penser » ? Parles-tu alors des pensées que nous avons dans notre esprit comme les idées, les souvenirs, les rêves et les choses comme ça, ou encore de la façon dont nous pensons ?
- Qu'entends-tu par *la façon de penser* ? demanda Julia.
- Eh bien ! dit sans tarder, Lisa, c'est ce dont Harry et moi parlions, c'est ce que nous appelions « se représenter les choses ». Quand tu connais déjà quelque chose et que tu veux dépasser ce que tu connais, tu dois penser. Tu dois te représenter des choses.
- Alors, le simple fait d'avoir des pensées est différent de « penser réellement », dit France. Mon esprit est toujours plein de pensées, et je ne sais pas d'où elles viennent. J'ai l'impression qu'elles sont comme les bulles de mon soda : elles s'échappent en pétillant, comme par magie.
- Je ne me représente pas mes pensées ainsi, objecta doucement Julia. Elles sont pour moi comme des chauves-souris, endormies la tête en bas dans une caverne sombre. La nuit, elles se réveillent et se mettent à tourner dans la caverne en faisant un bruit terrible, et je ne peux pas dormir avec toutes ces pensées qui se bousculent dans ma tête. Et de temps en temps, il y en a une qui sort de la caverne et se transforme en oiseau, en aigle, peut-être, et s'envole loin, aussi loin qu'elle le veut, sans qu'on puisse la retenir.
- Mon esprit, tiens, c'est comme un monde à part, commenta Lisa. C'est comme ma chambre. Dans ma chambre, toutes mes poupées Barbie sont sur une étagère ; parfois, j'en prends une pour jouer et certaines fois, une autre. Je fais la même chose avec mes pensées. J'ai mes pensées favorites. Et j'en ai d'autres auxquelles je ne veux même pas penser.
- Mais les pensées ne sont pas *vraiment* réelles, fit remarquer Julia. Je veux dire qu'elles ne sont pas réelles comme les objets de ta chambre. La pensée que j'aide Manic n'est pas le véritable Manic. Le vrai Manic est tout plein de poils. Mais ma pensée de Manic n'est pas poilue du tout !
- Très bien ! mais c'est une vraie pensée, répondit France.

- Veux-tu dire que, demanda Lisa à Julia, il y a quelque chose d'extérieur auquel ta pensée ressemble, donc que ta pensée n'est qu'une copie ou une imitation et qu'elle n'est pas vraiment réelle ? Donc, ciste un chien nommé « Manic », la pensée que j'ai de ce chien n'est pas véritablement réelle, puisqu'elle est une copie de ce chien. Mais j'ai des tas de pensées qui ne sont pas une copie de quelque chose !
- Par exemple ? demanda Julia.
- Eh bien ! les nombres, répondit triomphalement Lisa. As-tu jamais vu un nombre marcher dans la rue ou se tenir debout quelque part ? Le seul endroit où les nombres sont réels, c'est dans ton esprit. Et je te parie qu'il y a des quantités d'autres choses, comme les nombres, qui sont réelles seulement dans ton esprit.
- Exactement ! approuva France. Et les sentiments ? Quand je me sens triste ou heureuse, est-ce que ces sentiments ne sont pas seulement dans mon esprit ? Je n'ai jamais vu un sentiment se promener dans la rue, moi non plus !

Lisa ne répondit pas. Elle n'était pas certaine au sujet des sentiments. Tout au moins, elle n'était pas sûre de l'endroit où les placer. Mais elle savait bien qu'elle avait un esprit rempli de couleurs, de goûts, de sonorités dont elle pouvait se souvenir et d'idées auxquelles elle pouvait penser ou qui jaillissaient simplement dans sa tête. Elle décida d'en parler à Harry un de ces jours.

Les trois filles regagnèrent lentement leur classe. France s'arrêta pour relacer ses espadrilles. Lorsqu'elle rejoignit les autres elle trouva la classe en train de regarder les gerbilles que Marthe venait d'apporter. La cloche allait sonner, et les deux surveillants se tenaient encore sur le seuil de la porte. Ces deux garçons étaient grands et plutôt forts, et ils décidèrent de taquiner France en ne lui laissant que peu de place pour passer. Peut-être qu'ils pensèrent agir ainsi parce que c'était une fille. France pensa qu'ils faisaient cela parce qu'elle était une fille, mais aussi parce qu'elle était noire. Comme elle n'appréciait pas ce genre de taquinerie, elle les poussa hors de son chemin. Mme Huot se retourna juste à temps pour voir la réaction de France et lui reprocha très sévèrement ce geste.

France ne dit rien. Puis elle fit quelque chose que personne ne prévoyait qu'elle ferait. Elle sauta sur le premier pupitre de la rangée d'en avant, et s'élança avec grâce sur chacun des autres jusqu'à ce qu'elle eut fait le tour de la classe. Puis elle s'assit tranquillement à sa place.

Pendant longtemps, en fait, durant tout le reste de la journée, Lisa eut à l'esprit l'étrange image de France sautant fièrement d'un bureau à l'autre dans cette classe muette. Cette image lui revint très nettement à l'esprit au moment de s'endormir. Puis une autre image prit

place. C'était le corridor de l'école où des tas et des tas d'animaux s'étaient rassemblés autour d'une fontaine. Ils ne faisaient pas grand-chose. Certains buvaient, mais la plupart étaient tout simplement assis ou attendaient debout. À ce moment, Lisa remarqua que chacun d'eux avait quelque chose de bizarre. Les zèbres avaient des griffes, les girafes, de longues queues en fourrure, les éléphants, des moustaches énormes. Un bison s'aplatissait sur le sol, prêt à bondir sur une souris aux yeux verts. Les chimpanzés avaient tous des oreilles pointues et des yeux bridés, et un grizzly léchait sa patte puis s'en servait pour se débarbouiller.

Quelle scène étrange ! Lisa se demandait si elle rêvait. Puis, bizarrement, elle se souvint de sa conversation avec Harry. « Tous les chats sont des animaux », avaient-ils convenu, mais on ne peut pas retourner la phrase et dire que « Tous les animaux sont des chats ».

C'est vrai, les animaux ne sont pas tous des chats, se dit Lisa, mais ils peuvent l'être dans les histoires inventées.

En rêve, ils peuvent l'être aussi. Je peux imaginer ce qui me plaît, et quand je le fais, les règles de Harry ne sont pas applicables.

C'était un problème qui l'avait préoccupée ; maintenant, il était résolu. Elle se sentit satisfaite, et s'endormit en souriant, rêvant toujours d'une fontaine dans le corridor où tous les animaux étaient des chats et d'une ferme où tous les légumes étaient des oignons, y compris les concombres et les tomates. Dans ce monde, tous les personnages n'avaient que dix ans, y compris les bébés et les adultes, même son grand-père et sa grand-mère. Et pourtant, tout en rêvant, elle sentait qu'à son réveil, elle se retrouverait dans un univers où tous les chats seraient des animaux, mais où tous les animaux ne seraient pas des chats.

II. CORPUS : RECUEIL DES DONNEES

A. DONNEES CONTEXTUELLES

1. Modèle de questionnaire-élèves

Ecole Les Adrets

Ce questionnaire sera très utile pour ma recherche à l'Université. Merci donc de répondre sincèrement et spontanément à ces quelques questions.

**Obligatoire*

1. Âge *

Une seule réponse possible.

- ☐ 8-9 ans
☐ 9-10 ans
☐ 10-11 ans
☐ 11-12 ans

2. Sexe *

Une seule réponse possible.

- ☐ Fille
☐ Garçon

3. Classe *

Une seule réponse possible.

- ☐ CE2
☐ CM1
☐ Autre

4. Je pratique la philo à l'école depuis *

Une seule réponse possible.

- ☐ 1 an
☐ 2 ans
☐ plus de 2 ans

5. 1. Je crois qu'à l'école on attend de moi plutôt de : *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6
donner des réponses	☐	☐	☐	☐	☐	☐
poser des questions	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. 2. A l'école je suis à l'aise plutôt pour *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6
donner des réponses	☐	☐	☐	☐	☐	☐
poser des questions	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. 3. Pour moi, « affirmer » ne veut pas dire la même chose que « s'interroger ». *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ OUI
☐ NON

8. J'explique pourquoi ? *

9. 4. Pour toi, « s'étonner » et « se questionner » est-ce que c'est la même chose ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ OUI
☐ NON

10. J'explique pourquoi *

11. 5. Pour toi, « problématiser » et « se questionner » est-ce que c'est la même chose ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ OUI
☐ NON

12. J'explique pourquoi *

13. 6. Pour moi, une question philosophique c'est : *

14. 7. Je donne un exemple de question philosophique *

15. 8. Selon moi se poser des questions philosophiques *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6
est naturel	☐	☐	☐	☐	☐	☐
s'apprend	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. J'explique pourquoi *

17. 9. Selon moi, la maîtresse m'aide à poser des questions philosophiques *

Plusieurs réponses possibles.

☐ OUI
☐ NON

18. Si oui, j'explique comment *

19. 10. Je distingue bien dans l'atelier de philosophie un moment où l'on se pose des questions et un moment où l'on discute. *

Plusieurs réponses possibles.

☐ Oui
☐ Non
☐ Pas toujours

20. 11. Pour moi le moment de questionnement c'est quand on *

21. 12. Pour moi la discussion philosophique c'est quand on ... *

22. 13. Selon moi, dans l'atelier de philosophie on se questionne *

Une seule réponse possible par ligne.

	OUI	NON
Pendant le moment de questionnement	☐	☐
Pendant le moment de discussion	☐	☐
A d'autres moments	☐	☐

23. Si je réponds "à d'autres moments", je précise quand

24. 14. Selon moi, les questions que l'on se pose au moment du questionnement sont différentes des questions que l'on se pose pendant la discussion *

Plusieurs réponses possibles.

☐ OUI
☐ NON

25. J'explique pourquoi *

26. 15. Cette année, par rapport à l'année dernière, je formule plus facilement des questions philosophiques *

Plusieurs réponses possibles.

☐ OUI
☐ NON

27. J'explique pourquoi *

28. 16. Quand la séance de philosophie a lieu en demi-groupe, je formule plus facilement des questions philosophiques que lorsqu'elle a lieu en classe entière *

Plusieurs réponses possibles.

☐ OUI
☐ NON
☐ Pas concerné

29. J'explique pourquoi

30. 17. Quand je suis au Club philo, je formule plus facilement de questions philosophiques que lorsque je suis en classe *

Plusieurs réponses possibles.

☐ OUI
☐ NON
☐ Pas concerné

31. J'explique pourquoi

32. 18. Pour finir, dis si les questions suivantes sont philosophiques ou pas philosophiques *

Une seule réponse possible par ligne.

	Philosophique	Pas philosophique
Qu'est-ce que la beauté?	☐	☐
Est-ce que la Joconde est un beau tableau?	☐	☐
Pourquoi la mer est bleue?	☐	☐
Comment être libre?	☐	☐
Comment préserver l'environnement pour les générations futures?	☐	☐

2. Schéma d'entretien semi-directif (enseignant)

I. Qu'est-ce que le questionnement pour vous ?

- Faites-vous une différence entre le questionnement tout court et le questionnement philosophique ?
- Quels synonymes utiliseriez-vous ?

II. Dites comment vous faites pour que vos élèves se questionnent ?

- Quelle procédure / méthode / manière de faire ?
- Est-ce utile, selon vous, d'avoir un moment de questionnement et un moment de discussion distinct ? Le faites-vous ?
- Quelle différence voyez-vous entre « se poser des questions » et « construire un questionnement »
- Quel lien, s'il y en a un, entre les questions/ le questionnement de l'enseignant et les questions/le questionnement des élèves ?

III. Comment vous savez que les élèves sont dans le questionnement ?

- Quels indices ?
- Comment vous vous en saisissez ? Et s'ils ne le sont pas, que vous dites-vous ou que faites-vous ?
- Avez-vous des objectifs à ce sujet ?

IV. Pour quelles raisons intégrez-vous le questionnement dans la séance de philosophie ?

- Faites-vous un lien avec votre matière ?

B. DONNEES PRINCIPALES : ENREGISTREMENTS AUDIO-VIDEOS DES DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES

L'ensemble des enregistrements avec les éléments contextuels

Ensemble des enregistrements avec les éléments contextuels							
Année	Type établis.	Classe (âge)	N° séances	Titre séance	Dispositif (type d'effectif)	Nb d'élèves/séance	Durée de la séance ¹
2014-2015		6 ^e 2 (11-12 ans)	S1	Partager un gâteau	Classe	20	48 min 50 s
			S2	Qu'est-ce que le partage ?	Classe	21	45 min
			S3	Le peintre et les souris	Classe	23	46 min 56 s
			S4	L'art sert-il à la vie ?	Classe	22	39 min 42 s
			S5	Le mythe d'Œdipe : destin	Classe	20	47 min 07
			S6	Qu'est-ce que le destin ?	½ classe	7	36 min 33 s
		Elèves de 5 ^e (12-13 ans)	S7	Je est un autre	Club	6	49 min 17 s
			S8	Croire et savoir	Club	6	55 min 48 s
		Total 2014-2015					
2015-2016	Secondaire	5 ^e (12-13 ans)	S9a	Je est un autre	½ classe	12	49 min 21 s
			S9b	Je est un autre	½ classe	11	46 min 23 s
			S10a	Faut-il respecter l'animal comme on respecte l'homme ?	½ classe	11	46 min 19 s
			S10b	Faut-il respecter l'animal comme on respecte l'homme ?	½ classe	11	45 min 26 s
			S11a	Utopie	½ classe	10	48 min 59 s
			S11b	Utopie	½ classe	9	49 min 03 s
			S12a	Rire : qu'est-ce qui vous fait rire ?	½ classe	9	47 min 10 s
			S12b	Rire : qu'est-ce qui vous fait rire ?	½ classe	10	50 min
			S13a	Peut-on rire de tout ?	½ classe	10	49 min 39 s
			S13b	Peut-on rire de tout ?	½ classe	11	51 min 34 s
		6 ^e (11-12 ans)	S14a	Pourquoi pensons à la mort plutôt que de profiter de la vie ?	½ classe	11	45 min 56 s
			S14b	Pourquoi pensons à la mort plutôt que de profiter de la vie ?	½ classe s	11	40 min 06 s
			S15	Le dragon bleu et le dragon jaune	Classe	20	48 min 44 s
			S16a	Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ? »	½ classe	10	50 min 54s
			S16b	Est-ce que notre imagination est plus parfaite que la réalité ? »	½ classe	9	49 min 04 s
		Elèves de 5 ^e et 4 ^e (12-14 ans)	S17	Harry chap. 3 : pensées	Club	12	40 min 23 s
			S18	D'où viennent nos pensées?	Club	11	44 min
			S19	Harry chap.11 : règles	Club.	5	44 min 29 s
			S20	Peut-on vouloir être immortel ?	Club	6	39 min 31 s
	Primaire	CE2-CM1 (8-10 ans)	S21	Pixie chap.1	Classe	24	66 min 37 s
			S22	Question quadrante	Classe	22	60 min 46 s
			S23	Pourquoi on se pose des questions?	Classe	24	49 min 04 s
	Total 2015-2016						17h 43min
Total séances : 30					Total heures : 23h 26min		

¹ La durée indiquée correspond à la durée de l'enregistrement vidéo. Ce temps coïncide à peu près à la durée réelle de la séance, avec environ une minute supplémentaire précédant l'ouverture de la séance.

² Plus précisément il s'agit de la classe 6^eD et c'est cette même classe qui sera suivie l'année d'après (2015-2016) devenue la classe 5^eD. Bien évidemment quelques nouveaux élèves s'ajoutent pendant la 5^e et d'autres n'y sont plus mais *grosso modo* les élèves sont les mêmes. Cela nous permet d'envisager un suivi longitudinal.

C. SELECTION ET CARACTERISATION DU CORPUS D'ANALYSE

Sélection du corpus d'analyse

Application des critères selon l'importance accordée à différentes variables

N° séance	Sé_quest.	Sé_délib.	Sé_mixte	Classe	1/2classe	Club	A1+A4	A1+A2	A1	A2	A3	A7	A8	Enf_T2_cours	Enf_T2_club	primaire	pratique T1	Totaux
Coeff	5	5	5	3	2	5	1	2	1	2	2	2	2	3	4	5	3	
S1	1			1			1							1				12
S2		1		1			1							1				12
S3*																		0
S4		1		1					1					1				12
S5	1			1			1							1				12
S6		1		1			1							1				12
S7			1			1		1							1			12
S8			1			1		1							1			12
S9a			1		1					1				1				12
S9b			1		1				1					1				11
S10a		1			1					1				1				12
S10b		1			1				1					1				11
S11a			1		1					1				1				12
S11b			1		1				1					1				11
S12a	1				1					1				1				12
S12b	1				1				1					1				11
S13a		1			1				1					1				11
S13b		1			1					1				1				12
S14a		1			1				1								1	11
S14b		1			1						1						1	12
S15	1			1					1								1	12
S16a		1			1				1								1	11
S16b		1			1						1						1	12
S17	1					1		1							1			12
S18		1				1		1				1			1			12
S19			1			1		1							1			12
S20		1				1									1			10
S21	1			1									1			1	1	16
S22	1			1									1			1	1	16
S23		1		1									1			1	1	16

Pour la séance S3 je ne dispose pas d'un enregistrement vidéo complet (à cause de problèmes techniques survenus lors de l'enregistrement), c'est pourquoi il ne m'a semblé pas pertinent de la prendre en compte. La séance S3 est une séance de questionnement suivie d'une séance de délibération (S4) autour d'une question choisie, comme c'est le cas de S1 et S2 et de S5 et S6. J'ai décidé de garder pour l'analyse ces deux couples de séances.

D. DONNEES COMPLEMENTAIRES

i. Consentement éclairé (entretien enseignant)



Consentement éclairé

Madame, Monsieur,

Doctorante à l'Université Grenoble-Alpes, je mène une recherche sur la construction du questionnement dans les discussions philosophiques en classe.

Vous avez eu l'amabilité de m'accueillir dans vos classes, et dans votre établissement, depuis maintenant deux ans. Afin de compléter les données recueillies auprès des élèves, j'aurai besoin de vous poser quelques questions sur votre pratique de la philosophie au collège. Cela se passera sous la forme d'un entretien qui sera filmé. Pour cela j'aurais besoin de votre consentement éclairé pour que votre image apparaisse sur l'enregistrement vidéo qui sera réalisé. J'ai l'intention d'utiliser ces enregistrements principalement pour retranscrire et analyser le contenu de vos propos. Les images pourraient être diffusées uniquement auprès d'un public d'enseignants et de chercheurs, et pour cela j'ai besoin de votre accord.

En tant que chercheur, je m'engage à garantir et à respecter l'anonymat et la confidentialité des données recueillies.

*Je vous remercie d'avance. Bien cordialement,
Anda Fournel*

Formulaire Enseignant

Je soussigné(e)....., enseignant(e) au collège
Vercors (Grenoble)

Reconnais avoir pris connaissance des conditions d'utilisation de l'enregistrement vidéo, du respect de mon anonymat et de la confidentialité des données recueillies.

- ☐ Autorise le chercheur à montrer ou diffuser des extraits de l'entretien auprès d'un public d'enseignant et de chercheurs.
- ☐ Autorise le chercheur à ne montrer ou diffuser des extraits de l'entretien qu'après avoir utilisé un procédé d'anonymat.
- ☐ N'autorise pas le chercheur à montrer ou diffuser des extraits de l'enregistrement

Date

Signature

ii. Demande d'autorisation pour diffuser des images filmées



Jean-Pascal SIMON
Maitre de conférences
jean-pascal.simon@ujf-grenoble.fr

Madame, Monsieur

Nous effectuons une étude sur le développement des capacités langagières et la construction de point de vue dans le cadre de discussions à visée philosophiques. Pour cela, nous filmons des moments classe. L'enfant dont vous êtes responsable apparaîtra peut-être sur l'enregistrement qui va être réalisé le _____

Ces enregistrements sont destinés exclusivement à la recherche et à la formation des enseignants, nous pourrions être conduits à en présenter des extraits à un public d'enseignants ou de chercheurs. Les données issues de ces observations seront systématiquement anonymisées et leur diffusion à titre illustratif se limitera aux manifestations scientifiques auxquelles participeront les chercheurs de LiDILEM. Avant de filmer, devons recueillir votre accord. Merci de lire l'engagement qui suit :

Je soussigné Jean-Pascal Simon, responsable du projet « Discussions à visée philosophique » m'engage :

- à ne montrer enregistrements vidéos faits à l'occasion de ce projet qu'à un public d'enseignants en formation ou de chercheurs ;
- à ne pas diffuser des images extraites de ces enregistrements ailleurs que dans des revues, ouvrages ou sites spécialisés à destination d'enseignants et de chercheurs ;
- à rendre anonyme l'image d'un enfant qui apparaît sur une image diffusée si le parent ou le tuteur légal de l'enfant le souhaite.

À Grenoble le 03/02/16

Signature

À présent, merci de remplir et signer le formulaire ci-après et de conserver cette page.

Je soussigné _____

Parent ou tuteur légal de _____

Reconnais avoir pris connaissance des conditions d'utilisation des enregistrements vidéos réalisés dans lesquels de l'enfant ci-dessus apparaît.

- J'autorise M. Simon à montrer ou diffuser des extraits où apparaît l'enfant ci-dessus désigné ;
- J'autorise M. Simon à ne montrer ou diffuser des extraits où apparaît l'enfant ci-dessus désigné qu'après avoir utilisé un procédé d'anonymat ;
- Je n'autorise pas M. Simon à montrer ou diffuser des extraits où apparaît l'enfant ci-dessus désigné ;

(rayer les mentions inutiles)

À Grenoble le (date)

Signature

b. La fiche-enquête

La fiche enquête



Projet Philéduc

Fiche d'enquête «établissement»

Nom et adresse de l'établissement :

Définition de l'environnement de l'établissement :

☒ Ville ☐ campagne ☐ banlieue ☐ autre (préciser)

Éléments complémentaires.....

Milieu socio-économique des familles :

Présentation de l'équipe éducative : nombre d'enseignants/es dont femmes & hommes

Éléments d'information complémentaires :

Titre/ Thème de la séance pédagogique

Date :		heure début :		heure fin :		Observation n°	

Références des enregistrements

Type de fichier	Format	Nom du fichier	Durée

Faite par (nom de l'enquêteur) :

Nombre d'élèves observés : (x filles / y garçons)

Classe :

Type d'activité

Résumé de la séance

Localisation des locuteurs

Déroulement

Éléments remarquables

Éléments remarquables :

Transcription faite le Date :/...../ par :

Documents complémentaires (prise de notes, copies d'élèves)

Jean-Pascal SIMON : jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr
site personnel : jeanpascal.simon.free.fr

III. OUTILS DE CODAGE ET D'ANALYSE

A. CODAGE DES ELEMENTS CONTEXTUELS

Codage des éléments contextuels

TYPE DE VARIABLE	COMMENTAIRE	INDICATEURS	VALEURS	CODE
Année d'enregistr.	L'année scolaire de réalisation enregistr.	2014-2015 2015-2016	2014-2015 2015-2016	2014-2015 2015-2016
Temporalité	Nombre d'années de pratique dans la même classe	1 année scolaire	1	T1
		2 années scolaires consécutives	2	T2
Etablissement	2 établissements scolaires où ont eu lieu les enregistrements	Collège Vercors Ecole Les Adrets	Secondaire Primaire	Secondaire Primaire
Dispositif situationnel	Cadre éducatif selon 2 critères : les séances de PPE se sont déroulées dans des contextes différents : sur des temps de classe et dans le cadre d'un club (critère 1) avec un nombre d'élèves variable : une douzaine ou une classe entière (critère 2)	N° de participants	Classe ½ classe	Classe ½ classe
		Mode de participation : obligatoire (sur des temps scolaires) ou libre (dans le cadre du club)	Obligatoire	Cours
			Facultatif	Club
Acteurs	Acteurs-tuteurs (animateurs) : enseignants ou autres adultes (documentaliste du collège, animateur externe, chercheur)	Adultes jouant le rôle d'animateur (principal, secondaire ou occasionnel) au moins durant une séance. $N_A = 9$	Animateur 1 ... Animateur 9	A1... A9
	Acteurs-tutorés (enfants) : les élèves concernés par les pratiques dans les deux établissements	Enfants-élèves en école primaire ($N_P=25$) et au collège ($N_C=56$) $N_{Total} = 81$	Enfant 1 ... Enfant 81	E1 ... E81
Classe d'âge	Age pris en compte à travers le niveau scolaire ³	primaire	8-10 ans	CE2-CM1
		1 ^{er} année collège	11-12 ans	6 ^e
		2 ^e année collège	12-13 ans	5 ^e
		3 ^e année collège	13-14 ans	4 ^e
Type de séance	La nature de l'activité proposée à travers une séance de CRP	Séance de questionnement	1	Sé_quest.
		Séance de délibération	2	Sé_délib.
		Séance mixte (questionnement et délibération)	1&2	Sé_mixte
Type de support	La nature du support choisi par l'enseignant comme déclencheur de la discussion	Romans philo	roman	Sup_roman
		Conte philo	conte	Sup_conte
		Mythe	mythe	Sup_mythe
		Enoncé paradoxal	paradoxe	Sup_paradoxe
		Peinture	peinture	Sup_peinture
		Question	question	Sup_quest
		Autres	autres	Sup_autres

³ A préciser qu'il s'agit d'un raccourci dans la mesure où dans une classe des élèves peuvent avoir un an d'avance ou un an de retard ce qui donne un écart de 3 ans entre les plus jeunes et les plus âgés. Une distinction plus fine des âges serait importante si une dimension développementale était prise en compte ou si les enfants avaient été plus jeunes.

B. CODAGE DES ACTES PRIMAIRES ET ACTES DERIVES

Les actes primaires et dérivés en lien avec le questionnement

ACTES PRIMAIRES	ACTES DERIVES DE 1 ^{ER} ORDRE	ACTES DERIVES DE 2 ^D ORDRE	DESCRIPTION	EXEMPLE
Directif_question	1. Dir. dem. info	Dem. réponse connue	Demande de dire une réponse déjà connue par le demandeur	<i>il a dessiné deux traits sur le paravent ? {E33: oui} et // il y avait quand même une commande // c'est-à-dire que l'empereur il voulait que le peintre dessine quoi {<élèves: deux dragons>} levez la main (S15, TP21, A1)</i>
	2. Dir. dem. dire question	Dem. dire question	Demande de formuler une question	<i>... du coup quelles questions euh est-ce qu'on pourrait poser à partir de: /de ce texte autour peut-être de cette thématique ou d'autres choses que vous auriez à dire des questions que vous pourriez vous poser (S17, TP26, A1)</i>
	3. Dir. dem. dire pdv	Dem. dire pdv	Demande de dire un point de vue, une opinion sur un sujet	<i>mmh// et quand on haïs quelqu'un euh ::: // pour revenir y'a un mot je crois que c'est IX qui a dit tout à l'heure //c'est par rapport à la différence // est-ce qu'on haït la différence // ou est-ce que des fois on peut aussi haïr la ressemblance (S9a, TP676, A2)</i>
	4. Dir. dem. réflexion	Dem. catégoriser	Demande de verbaliser une opération réflexive consistant à classer une entité dans une catégorie	<i>... est-ce que vous pouvez dire quelles sont les questions générales avant de dire celles qui sont en rapport avec le texte // donc les questions générales parmi celles qui sont notées (S5, TP300, A1)</i>
		Dem. distinguer	Demande de verbaliser une opération consistant à distinguer deux notions ⁴	<i>... et est-ce que tu vois une différence dans rester soi-même et rester le même (S7, TP158, A6)</i>
		Dem. comparer	Demande de verbaliser une opération de comparaison	<i>oui qu'est-ce qui faut // la pensée est-elle réelle on peut regrouper avec quoi (S17, TP285, A5)</i>
		Dem. généraliser	Demande de verbaliser une opération de généralisation ⁵	<i>dans c' qu'elle a dit AX // là // elle a dit un bijou une bague de la nourriture // est-ce qu'on pourrait essayer de généraliser// qu'est-ce que vous vouliez dire par là (S2, TP379, A1)</i>
		Dem. critère	Demande de verbaliser un critère en vue de définir un terme	<i>alors du coup // qu'est-ce qui fait que dans cet exemple qu'a donné TX // c'est de l'humour noir (S12a, TP315, A1)</i>
		Dem. définir	Demande de dire une définition	<i>c'est de la moquerie // d'accord // donc quand on se moque de quelqu'un qui sait qui pourrait essayer de donner une définition c'est quand on fait quoi // qui est-ce qui peut donner une définition donc se moquer c'est quoi ... (S12a, TP196, A1)</i>
		Dem. exemple	Demande de verbaliser une illustration / dire un exemple concret	<i>bah du coup qu'est-ce qu'on partage (S2, TP328, A1)</i>
		Dem. expliquer	Demande de verbaliser une explication	<i>ah / <ah donc pour toi> le savoir il vient d'où (S8, TP155, A2)</i>

⁴ « pour découvrir ou déterminer ce qui les rend différentes » - cf. CNRTL, Art. « distinguer », <http://www.cnrtl.fr/definition/distinguer>

⁵ La généralisation renvoie à un raisonnement qui procède « *par induction du particulier au général pour intégrer dans un ensemble d'idées les cas similaires* » - cf. CNRTL, art. « Généraliser », <http://www.cnrtl.fr/definition/g%C3%A9n%C3%A9raliser>

		Dem. justifier ⁶ (argumenter)	Demande de verbaliser un argument	<i>il faut les dire // pourquoi il faut pas les garder pour soi les questions chut:.....» (E23, A8, TP228) « si tu m' dis que c'est euh: // général // dis-moi en quoi c'est général (S1, TP420, A4)</i>
		Dem. identifier problème	Demande de verbaliser le problème qui est posé	<i>donc est-ce que c'est une question dont t'as la réponse // oh c'est juste que t'as pas écouté vraiment mais/ c'est quoi/ quel est le problème // qu'est-ce qui te choque // qu'est-ce qui choque // (il) a rien qui choque // qu'est-ce qui arrive à Ux // à la fin (S5, TP30, A4)</i>
		Dem. raisonner (évaluer)	Demande de verbaliser un raisonnement, une implication logique ou pratique (conséquences), une déduction	<i><oui est-ce> que / est-ce que le monsieur qui / la personnage qui reçoit euh : /va :: / va prendre la chose si elle est donnée volontairement pareil que si elle est donnée involontairement (S2, TP348, E18) qu'est-ce que ça implique <par rapport à/à nos> actions (S6, TP193, A1)</i>
	5. Dir. dem. mettre en question	Dem. mettre en question	Demander d'interroger un propos	<i>d'accord // est-ce que c'est vraiment connaître des choses ça le fait de pas refaire une bêtise (S23, TP14, A8)</i>
Directif_ requête	6.Dir. req. action verb.	Dem. compléter	Demande de compléter un dit ou un propos	<i>RXX //est-ce que tu veux compléter ce qu'Ux vient de dire (S18, TP115, A7)</i>
		Dem. rappeler/ reformuler	Demande de rappeler ou répéter une information déjà mentionnée, voire la reformuler	<i>alors // il y a un élève dans la classe de Pixie qui ne parle plus // comment il s'appelle déjà (S23, TP549, A8)</i>
		Dem. expliciter	Demande de préciser ou clarifier un dit ou un propos	<i>mais le même âge que qui // chut: (S21, A8, TP382) mais j'ai pas compris heu // si y a que(l)qu'un qui meurt ça s'arrête pour tout le monde ou que pour la personne ? (S14b, TP186, E48)</i>
		Dem. synthétiser	Demande de synthétiser des informations	<i>est-ce que quelqu'un pourrait du / du coup euh // ban synthétiser les différentes propositions du partage de gâteau qui viennent y avoir parce que vous avez vu qu'(il) y a des partages différents proposés // entre vous // donc on aboutit à quoi en relisant ou en disant de vos propres mots// comment vous avez / comment est-ce qu'on peut partager le gâteau (S1, TP207, A1)</i>
		Dem. confirmer	Demande de valider ou confirmer une reformulation (« c'est ça ? ») ou pour ajuster des états mentaux (« d'accord » ?)	<i>tu veux dire il y a pas forcément de réponses exactes ? (S23, TP141, A1)</i>
		Dem. ajustement	Demande visant un ajustement des états mentaux	<i>alors ça y est ? //c'est bon ?» (S21, TP1, A1)</i>
Directif_ Question ou Directif_ requête	7. Dir. dem. étonnement	Dem. étonnement	Demande de dire accompagnée d'un état d'étonnement Il peut s'agir d'un directif. requête (a) ou	<i>(a) ah !// le mercredi après-midi c'est congé et vous avez décidé de venir ? (S18, TP7, A7) (b) comment un /euh un bras peut être endormi et qu'on peut bouger le corps (S21, TP57, E58)</i>

⁶ La « demande de justifier » sollicite l'interlocuteur à exposer le bien-fondé d'un fait ou d'une situation par l'identification d'arguments. Elle engage l'autre à prendre position et se montrer convaincant. En revanche, une « demande d'expliquer » sollicite davantage une façon objective de présenter les faits et les relations entre ceux-ci.

			d'un directif. question (b) ou dir. mise en question	<i>vous croyez qu'(il) y a des barrières entre toutes les pays que l'on peut voir d'un avion (S23, TP370, A8)</i>
Assertif	8. Assert. dire question	Dire question	Dire une question en répondant à une demande de dire une question	<i>bah : avant j'étais quelqu'un et maintenant je suis quelqu'un d'autre mais ::: // c'est/c'est quoi la différence entre ces personnes donc ça amène justement la question qui suis-je // quelle est cette personne que je suis maintenant (S9a, E22, TP 389)</i>
		Rappeler question	Rappeler une question qui a été déjà énoncée	<i>pourquoi rien n'est parfait // chu:t // pourquoi rien n'est parfait // qu'est ce qui te fait euh poser cette question (S15, TP81, A1)</i>
		Reformuler question	Reformuler une question déjà énoncée	<i>j'ai une question // qu'est-ce que le partage aux yeux de celui qui partage (S2, TP21, E18) [...] et oui qu'est-ce que le partage pour celui qui partage et qu'est-ce que le partage pour celui qui (S2, TP215, A4) partage pour celui qui reçoit (S2, TP216, E18)</i>
	9. Assert. mise en question	Dire incompréhension	Dire une incompréhension par rapport au propos d'un interlocuteur	<i>mais je suis désolé de te dire ça mais c'est pas ce que tu as dit tout à l'heure / t'as / t'as / tu as dit que si:: / si t'as pas de preuve tu crois pas (S8, TP263, E31)</i>
		Refuser demande	Refuser la demande d'un demandeur en la mettant en question	<i>bah : bah : bah : bah : je connais mon nom mais pas // mais pas spécialement tout de mon corps (S9a, TP244, E12)</i>
		Dire présupposé	Identifier la présence d'un présupposé chez l'interlocuteur	<i>si il ramène le gâteau à l'école ça veut dire que son intention était de fêter son anniversaire à l'école ! // donc c'est de partager avec tout l' monde si non à quoi ça sert de l'amener à l'école (S2, TP61, E18)</i>
		Dire problème	Identifier un aspect problématique dans le propos d'un interlocuteur	<i>euh // quand tout à l'heure Nxxx elle a dit euh // est-ce que on est libres de nos pensées euh // est-ce qu'on est plus libres dans nos pensées que dans la réalité j(e) rajouterai // moi j(e) dirai euh je la reformulerai en disant est-ce que dans le rêve on est plus libres que nous quand on pense (en)fin que nous quand on est réveillés (S17, TP168, E26)</i>
	10. Assert. étonnement	Dire étonnement	Dire un étonnement	<i>mais c'est pas possible que::: / que Pixie elle peut faire bouger ses oreilles (S21, TP86, E61) euh //il se peut que nous/on est dans une pensée (S17, TP182, E5)</i>
Expressif	11. Expres. étonnement	Etonnement	Exprimer un état de surprise, d'étonnement	<i>ouah ouah... (S18, TP10, A7)</i>

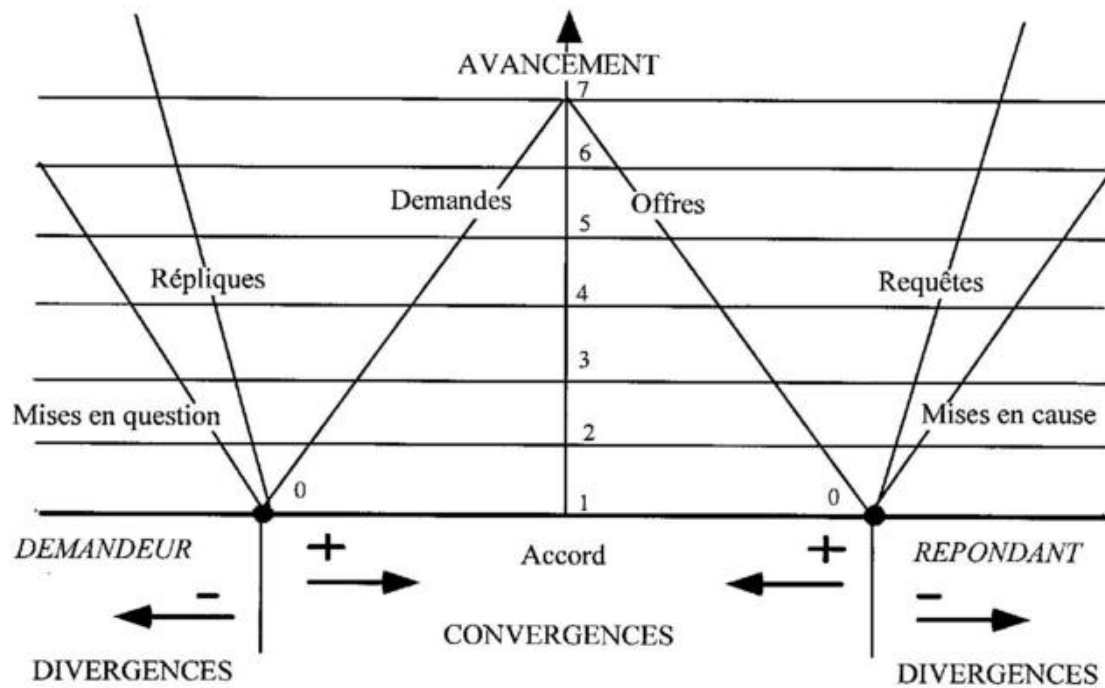
IV. OUTILS THEORIQUES

i. Classification des actes de discours selon D. Vernant

CLASSIFICATION DES ACTES DE DISCOURS

Interaction Transaction	NON DÉCLARATIONS ≠										DÉCLARATIONS =	
Relation Interaction mots Transaction monde	MÉTADISCURSIFS Mots → Mots		ASSERTIFS Mots → Monde		ENGAGEANTS Mots ← Monde				Mots = Monde			
Rapport agent sujet	CITATIFS ≠	EXPOSITIFS =	CONSTATIFS ≠	DESCRIPTIFS =	DIRECTIFS ≠	PROMISSIFS =			≠			
Contenu de la transaction Etat / Action	« La porte du bureau » est une description E	Tu n'as pas précisé ... A	Je conclus par Action	La porte est ouverte E	Le bateau coule A	Je suis triste E	J'ai ouvert la porte A	Soyez attentifs E	Ouvrez la porte A	Je ferai attention E	J'ouvrirai la porte A	La séance est ouverte Action
Temps de la transaction	(Pr)	P Pr F	P Pr F	P Pr F	P Pr F	P Pr F	P Pr	F	F	F	F	Présent

ii. *Modèle projectif du dialogue informatif de D. Vernant (2011, p.162)*



Résumé

Ce travail de thèse part d'un intérêt pour les démarches éducatives mettant au centre du processus d'apprentissage l'attitude interrogative et exploratrice de l'enfant. C'est le cas des pratiques philosophiques réalisées en contexte scolaire, en école primaire et au collège, dont nous analysons 14 séances dans notre thèse. Les recherches existantes s'attachent généralement à décrire ces pratiques sous l'angle des bénéfices dans le développement des compétences langagières, cognitives et sociales de l'enfant. Cependant, bien que le questionnement soit à l'origine de tout processus résolutif et de confrontation d'idées, la question de son émergence n'a jamais été traitée frontalement jusqu'alors.

Comment le questionnement émerge, se construit et se modifie dans l'interaction lors des discussions philosophiques ? Afin de répondre à cette problématique, notre thèse propose une démarche descriptive et interprétative qui se situe à trois niveaux. Il s'agit d'abord d'analyser les verbalisations d'actes de question réalisées par les acteurs de la discussion dans leur énonciation. Par la suite, l'analyse s'intéresse à l'interprétation des actes en lien avec un questionnement sous l'angle des effets perlocutoires produits dans le contexte interactionnel et dialogique. Enfin, le troisième niveau d'analyse propose une perspective globale sur l'action collective du questionnement dans les discussions analysées.

Du point de vue théorique, ce travail offre un modèle d'analyse pragmatique du questionnement qui permet de mettre à jour une articulation entre pensée, langage et dialogue. Le corpus analysé porte sur des classes d'âge différentes : primaire et collège, ce qui ouvre également sur une perspective développementale permettant de s'interroger sur l'évolution de l'étonnement et le développement de la réflexion chez l'enfant. Il a également des visées pédagogiques puisque nous avons identifié, au long de l'analyse, les conditions favorables à un développement dialogique du questionnement.

Mots-clés : questionnement – acte de question – pratique philosophique – dialogue – action collective – contexte scolaire

Abstract

This thesis is inspired by an interest in educational approaches that focus on children's exploratory and questioning attitudes in learning processes. In order to study such attitudes, we have analyzed fourteen discussions recorded during philosophical practices carried out in primary and middle school. Existing research generally attempts to describe these practices in terms of the benefits they provide for children's development of linguistic, cognitive and social skills. Yet, even if questioning is the foundation of all problem solving processes and of the confrontation of ideas, the emergence of learners' questioning for initiating conceptual and problematical reflection has not yet been studied.

How does questioning become visible, how is it elaborated and how does interaction with others change it, during philosophical discussions? To answer this, we provide a descriptive and interpretative analysis at three levels. First we analyze verbalizations of question acts performed by the actors taking part in discussion. Secondly we focus on perlocutory effects produced by question acts in an interactional and dialogical context. Finally we put the collective act of questioning into a global perspective.

From a theoretical viewpoint, this thesis proposes a pragmatic analysis model based on a new articulation between thought, language and dialogue. The corpus focuses on different age groups and perspectives include constructing a developmental view about the evolution of children's astonishment and of their reflection. Our aims are also pedagogical because our analysis has allowed us to identify conditions that promote the development of dialogical questioning.

Keywords: questioning – question act – philosophical practice – dialogue – collective action – school context